

Nº 14

ISSN: 1698-7799

Monográfico
África ante la Educación

FORO



Pensamiento, cultura
y sociedad

Salamanca, 2012

de Educación

FORO DE EDUCACIÓN
Pensamiento, cultura y sociedad

Director: José Luis Hernández Huerta (Universidad de Valladolid. España)

Subdirectores: Iván Pérez Miranda (Universidad de Salamanca. España) y Alfonso Diestro Fernández (UNED. Madrid. España)

Secretaría de redacción: Sara González Gómez (Universidad de Islas Baleares. España)

Consejo de redacción: Alexia Cachazo Vasallo (Universidad de Salamanca. España), Tamar Groves (Universidad de Salamanca. España), Alberto Hernando Garreta (Universidad Pontificia de Salamanca. España), Jon Igelmo Zaldívar (Universidad de Deusto. España), Ángel de Juanas Oliva (UNED. Madrid. España), Jesús Manso Ayuso (Universidad Autónoma de Madrid. España), Francisco José Rebordinos Hernando (Universidad de Salamanca. España), Juan Félix Rodríguez Pérez (Fundación Sociedad Protectora de los Niños de Madrid. España)

Comité científico: José Manuel Alfonso Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca. España), Manuel Álvarez Tardío (Universidad Rey Juan Carlos. España), Antonella Cagnolati (Università degli Studi di Foggia. Italia), Verónica Cobano-Delgado Palma (Universidad de Sevilla), Ferrán Ferrer Juliá (Universidad Autónoma de Barcelona. España), Antonio Gomes Ferreira (Universidade de Coimbra. Portugal), José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca. España), María José Hidalgo de la Vega (Universidad de Salamanca. España), Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla. España), Xavier Motilla Salas (Universidad de Islas Baleares. España), Manuel Joaquim Loureiro (Universidade da Beira Interior. Covilha. Portugal), Víctor M. Juan Borroy (Universidad de Zaragoza. España), Andrés Payá Rico (Universidad de Valencia. España), Esther Prieto Jiménez (Universidad Pablo Olavide. Sevilla), Gabriel Ramírez Torres (Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela), Lucía Raynero Morales (Universidad Católica Andrés Bello. Venezuela), Mercedes Rosúa Delgado (Escritora. Madrid. España), Laura Sánchez Blanco (Universidad Pontificia de Salamanca), Antonio Sánchez Cabaco (Universidad Pontificia de Salamanca. España), Eliseudo Salvino Gomes (Pontificia Universidade Católica do Paraná. Brasil), Daniel Schugurensky (Arizona State University. USA), María Tejedor Mardomingo (Universidad de Valladolid. España), María Teresa Terrón Caro (Universidad Pablo Olavide. Sevilla), John Albert Tito Añamuro (Universidad Andina. Perú), Javier Manuel Valle López (Universidad Autónoma de Madrid. España)

Diseño de portada: Carlos Martín González

Página Web: www.forodeeducacion.com

Correo electrónico (información y colaboraciones): jlhhuerta@mac.com

Correo electrónico (pedidos e intercambios): ivan@usal.es

Dirección postal: C/ Valle Inclán, 31. Cabrerizos (Salamanca, España). 37193

Teléfono (información y colaboraciones): 646 23 78 68

Teléfono (pedidos e intercambios): 655 45 63 85

Edita: José Luis Hernández Huerta

Realiza: Gráficas Lope.

C/ Laguna Grande, 2. Pol. Ind. El Montalvo II. Salamanca (España). 37008

Télf.: 923 19 41 31 - 923 19 39 77

www.graficaslope.com

Periodicidad: Un número al año

Categoría ANEP: A

Depósito Legal: S. 1.007-2003

ISSN: 1698-7799

FORO DE EDUCACIÓN se incluye sistemáticamente en las bases de datos, repertorios y catálogos
Isoc, In-Recs, RESH, Latindex, DICE, Dulcinea, MIAR, Iresie, Elektronische Zeitschriftenbibliothek EZB,
Millenium, DOIS, DIALNET, REBIUM, REDINED, DIGITALIA, INFODOC y DOAJ

Sumario

Editorial. Tiempos nuevos, desafíos antiguos:

Educación y desarrollo en África en el nuevo milenio 5

Monográfico. África ante la Educación

Una mirada a la Educación en el África subsahariana: posibilidades y desafíos en clave de equidad social
Ramón Aguadero Miguel 11

Logros, limitaciones y retos del desarrollo humano en el ámbito de la educación en África Subsahariana
Eduardo Bidaurratzaga Aurre 27

La financiación de la educación en África Subsahariana hoy
Alberto Bequé Aguado 41

La scolarisation féminine à Djibouti: une démarche holiste face à l'idéologie développementaliste
Rachel Solomon Tsehaye & Magali Danner 55

Menores, educación y conflicto armado: un análisis desde la realidad africana 15 años después del Informe Machel
Oscar Mateos Martín 73

La educación como alternativa a la violencia: menores soldado en Sierra Leona
Chema Caballero 85

Educación y pueblos autóctonos. Líneas de trabajo con el pueblo Pigmeo Mbuti en la República Democrática del Congo
Silvio Testa 101

Familias y sistemas educativos en África negra
Miquel Reynés Ramón 115

La problématique des langues dans les systèmes éducatifs en Afrique
Daniel Mutombo Huta-Mukana 131

Estudios

Historia de la evaluación de las políticas educativas en Francia <i>Eguzki Urteaga</i>	139
Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado <i>Ángel Barbas Coslado</i>	157
Lectores, lecturas y bibliotecas: los juegos de rol en la Biblioteca Pública Casa de las Conchas (Salamanca) <i>Héctor Sevillano Pareja</i>	177
Recursos Educativos en Abierto: evolución y modelos <i>M^a Paz Trillo Miravalles</i>	191
Avaliação Externa de Escolas: Resultados e autoavaliação que relação? <i>Augusto Patrício Lima Rocha</i>	207
Educando a través del cine en África <i>Beatriz Leal Riesco</i>	225

Entrevista

Charla con Robert (Bob) Prouty <i>Ramón Aguadero Miguel</i>	241
----------------------------------------------------------------	-----

Miscelánea

¿Son compatibles la charia y la pedagogía moderna? Lecciones de las Primaveras árabes <i>Miguel Larburu (Padre Blanco)</i>	249
Miradas pedagógicas sobre Bolivia <i>José María Hernández Díaz</i>	261
Nombres Árabes <i>Mercedes Rosúa</i>	271
Una película que nos muestra la rigidez y la falta de valores en la educación actual: Profesor Lazhar <i>Juan Félix Rodríguez Pérez</i>	281
La pena y la pera: la pedagogía española en su laberinto <i>Juan Francisco Martín del Castillo</i>	285
Educación e historia. Aprender de la historia. Los orígenes de las migraciones <i>Jesús Martín Ostios</i>	291

Informaciones 295

Recensiones 301

Normas para la presentación de originales a la revista *Foro de Educación*

Summary

Editorial. New times, old challenges:

Education and development in Africa in the new Millennium 5

Monograph. Africa faces Education

A look at Education in sub-Saharan Africa: opportunities and challenges in terms of social equity

Ramón Aguadero Miguel 11

Achievements, limitations and challenges of human development in the field of education in Saharan Africa

Eduardo Bidaurratzaga Aurre 27

Financing education in Sub-Saharan Africa today

Alberto Begué Aguado 41

Girls' education in Djibouti: an holistic approach in response to the ideology of development

Rachel Solomon Tsehaye & Magali Danner 55

Children, education and armed conflict: an analysis of the African reality seen 15 years after the Machel Report

Óscar Mateos Martín 73

Education as alternative to violence: child soldiers in Sierra Leone

Chema Caballero 85

Education and indigenous peoples. Lines of work with the Mbuti Pygmy people in the Democratic Republic of Congo

Silvio Testa 101

Families and educational systems in sub-Saharan Africa

Miquel Reynés Ramón 115

Problematic of languages within educative systems in Africa

Daniel Mutombo Huta-Mukana 131

Studies

- The History of the Assessment of Educational Policies in France
Eguzki Urteaga 139
- Media Literacy Education: development, approaches and challenges in an interconnected world
Ángel Barbas Coslado 157
- Readers, reading and libraries: Role games in the Casa de las Conchas Public Library (Salamanca)
Héctor Sevillano Pareja 177
- Open Educational Resources: evolution and models
M^a Paz Trillo Miravalles 191
- External Evaluation of Schools: Results and self- evaluation: what relationship?
Augusto Patricio Lima Rocha 207
- Educating through cinema in Africa
Beatriz Leal Riesco 225

Interview

- A Conversation with Robert (Bob) Prouty
Ramón Aguadero Miguel 241

Articles

- Are sharia law and modern pedagogy compatible? Lessons from the Arab Spring
Miguel Larburu (Padre Blanco) 249
- Pedagogical glances at Bolivia
José María Hernández Díaz 261
- Arabian Names
Mercedes Rosúa 271
- A Film that Demonstrates the inflexibility and lack of Values in Contemporary Education: Profesor Lazhar
Juan Félix Rodríguez Pérez 281
- The PENA and the PERA: The Labyrinth of Spanish Pedagogy
Juan Francisco Martín del Castillo 285
- Education and History: Learning from History. The Origins of Migrations
Jesús Martín Ostios 291

News

295

Reviews

301

Rules for the presentation of originals to the journal *Foro de Educación*

Editorial / Editorial

Tiempos nuevos, desafíos antiguos:

Educación y desarrollo en África en el nuevo milenio

New times, old challenges:

Education and development in Africa in the new Millennium

It is important to nurture any new ideas and initiatives which can make a difference for Africa. Wangari Maathai, Premio Nobel de la Paz

África existe. O, siendo más precisos, y parafraseando a Bru Rovira: las Áfricas existen¹. Nos hemos dado cuenta sin querer, casi a la fuerza, cuando el crecimiento económico español volvió multicolores calles y plazas, y las escuelas públicas se convirtieron en espacios donde hablar de interculturalidad no podía hacerse ya desde teorías descontextualizadas, por muy bienintencionadas que éstas fuesen, sino dando respuesta a la construcción de una sociedad cohesionada en su pluralidad. El milagro hispano necesitaba mano de obra barata y sumisa y el continente africano, lejano en el inconsciente de las trincheras europeístas que ahora nos abandonan, pero cercano en la geografía y en la historia, se ha ido haciendo presente en nuestras vidas al hilo del sueño de tantos hombres y mujeres que, ansiando una vida mejor, esperaban encontrarla en el Edén mercantilizado de la Europa satisfecha. Imágenes de naufragios tras travesías cada vez más peligrosas, gracias a un operativo de fronteras y a un flamante Plan África que disfraza de cooperación los intereses estratégicos y comerciales de los que manejan los hilos de la política exterior española, mostraban la determinación de aquéllos a los que el infierno de periplos por desiertos inhóspitos y mares embravecidos les resultaba menos peligroso que el fantasma del hambre y de la falta de oportunidades.

¹ Rovira, B. (2006). *Áfricas. Cosas que no pasan tan lejos*. Barcelona: RBA.

De la mano del cambio político, el maquillaje tranquilizador de conciencias del aumento de la AOD² ha posibilitado en el mundo universitario un mayor acercamiento, o incluso un descubrimiento lleno de asombro, del plural y complejo universo cultural y social de unos pueblos que, a pesar de sus vulnerabilidades, no se rinden en su lucha por la supervivencia. Esa vitalidad tan genuina y tópicamente africana, cantada y exaltada por los poetas de la negritud, y que los nuevos pensadores africanos transforman en rabia contenida de lucha por un poder que les pertenece³, es expresión, en palabras del profesor Iniesta⁴, de la resistencia secular a la opresión occidental que anima el alma de estas sociedades; en nuestra opinión, motor hoy para no desfallecer y superar con dignidad las difíciles circunstancias en las que muchos de sus habitantes se encuentran.

Podemos aprender mucho de los hombres y mujeres africanos. Pero es necesario que seamos capaces de analizar de manera crítica un pasado y un presente de cuyos frutos todos somos partícipes de alguna manera, por acción u omisión. Resulta fácil caer en el afro-pesimismo, presentar sociedades sin futuro, quedarnos únicamente en los errores de esos africanos indolentes, corruptos y recorridos por un primitivismo atávico, malditos hijos de Cam bajo el peso de sus culpas⁵; sobre todo, cuando estas afirmaciones las hacemos desde cómodos sillones occidentales, haciendo el juego a las complicidades que nuestros gobiernos y empresas tienen en el complejo entramado africano. Frente a esta postura, no valen ni un afro-optimismo infantil ni un retorno a un pasado de idealizadas sociedades tradicionales que ni eran perfectas ni es posible que vuelvan, pero sí ese afro-realismo, del que participan muchos pensadores e investigadores africanos⁶, que acepta el reto de co-construir sociedades nuevas re-asumiendo los saberes del pasado y mirando al futuro con esperanza y responsabilidad, creyendo y apostando por el potencial de sus mujeres y jóvenes, abiertos al mundo, creativos e

² Para un análisis de la AOD en este periodo, *vid.* Lombardo, M. A. y Rodríguez, E. M. (2012). *La política española de cooperación al desarrollo hacia África. Recomendaciones para afrontar los retos pendientes*. Madrid: Fundación Alternativas-AECID. Del texto nos quedamos con la última recomendación que hace al nuevo gobierno: «Urge revisar el Plan África y orientarlo como un instrumento que responda a una nueva forma de hacer política coherente, comercio con responsabilidad, codesarrollo y apoyo mutuo».

³ Para el lector interesado, Bartolomé Burgos recoge y analiza en su tesis doctoral las tendencias del pensamiento africano de las últimas décadas. *Vid.* Burgos, B. (2007). *Culturas africanas y desarrollo. Intentos africanos de renovación*. Madrid: Fundación Sur.

⁴ Iniesta, F. (1998). *Kuma. Historia del África negra*. Barcelona: Bellaterra.

⁵ Quizá sea Stephen Smith el más conocido representante de esta visión. *Vid.* Smith, S. (2006). *Negrología. Por qué África muere*. Barcelona: Debate.

⁶ Como expresión de esa vitalidad realista que emerge en las ideas y en las acciones de las nuevas generaciones, nos resulta muy ilustrativa la Conferencia de Clausura del VIII Congreso Ibérico de Estudios Africanos, celebrado en Madrid en junio de 2012, a cargo del profesor Siba N. Grovogui, del departamento de Ciencia Política de The Johns Hopkins University. A la espera de la publicación *on line* de los documentos del congreso, un resumen de su aportación puede consultarse en el libro del mismo, disponible en http://www.ciea8.org/wp-content/uploads/2010/10/CIEA8_Libro_Congreso.pdf

inconformistas, dispuestos a aprovechar unas oportunidades que, aunque son de justicia, no siempre les llegan.

Hasta hace unos años han sido limitadas las posibilidades de investigación y divulgación de las realidades africanas en nuestro país. En el ámbito universitario, el GEA (Grupo de Estudios Africanos) de la UAM y el Centre d'Estudis Africans de la UB han sido pioneros en la presentación de temas africanos en los campos de la política, la economía y la historia. Desde la sociedad civil no podemos olvidar la labor callada y constante de la Fundación Sur de Madrid, cuya biblioteca Dionisio Segura ha sido siempre lugar abierto a estudiantes locales y foráneos. Sólo recientemente han ido apareciendo iniciativas en las Facultades de Educación que, desde diversas perspectivas y temáticas, hacen presente entre los docentes del mañana una realidad educativa distinta y distante, que no por ello debería dejar de interpellarnos.

Es necesario, por tanto, destacar el acierto y la pertinencia de la decisión del Consejo Editorial de Foro de Educación de dedicar un monográfico a la realidad educativa del continente africano. Queremos hacer nuestra la finalidad de esta revista y tomar la palabra críticamente, uniendo rigor en los planteamientos, diálogo y acción. Dicen que África atrapa a quienes la conocen. De lo que damos fe es de que las reflexiones y propuestas que aquí aparecen no surgen del mero análisis teórico, sino que éste va unido al conocimiento experiencial que nace del contacto con personas y realidades africanas.

Centrados en el África subsahariana, hemos intentado mostrar la situación educativa del subcontinente, contextualizada en el actual momento social, económico y político que viven sus sociedades, insertas en este cambio de época que rompe esquemas, discursos y soluciones de antaño, y nos proyecta a transitar caminos nuevos y desconocidos. Ni pretendiendo ni siendo posible abarcar todas las realidades educativas que subyacen en AS, nos hemos propuesto presentar los grandes desafíos que sus sociedades afrontan de cara a conseguir que el derecho a la educación se convierta en una realidad y contribuya al progreso de aquéllos que siguen sufriendo marginación social y educativa.

Una visión panorámica será la contribución del que aquí escribe, insertando los procesos educativos en otros más amplios ligados a la promoción humana desde la perspectiva de la equidad social. Luces y sombras en las políticas y en las prácticas educativas, participación de las comunidades, disparidades, factores estructurales de vulnerabilidad... serán aspectos que irán apareciendo en este artículo, y que se abordarán en realidades concretas en otras contribuciones, como aspectos clave para entender los grandes desafíos para que la educación pueda favorecer el desarrollo de los pueblos en cada contexto. Eduardo Bidaurratzaga, Doctor en Economía Aplicada por la Universidad del País Vasco y miembro de HEGOA (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional)

centrará su aportación, insistiendo en la diversidad y pluralidad de situaciones del AS, en la importancia de la educación en el desarrollo humano, mostrando los retos para la satisfacción de las necesidades básicas aun no cubiertas para buena parte de la población del continente. Alberto Begué, uno de los grandes conocedores de la realidad educativa africana en nuestro país, abordará en su artículo la financiación de la educación, factor fundamental para entender el proceso hacia los objetivos de la Campaña de la UNESCO *Education for All*. Doctor en Economía Internacional y Desarrollo, su labor actual en Washington como asesor en educación de *Plan International* le permite conocer de primera mano diferentes realidades educativas en África, y contextualizar el momento educativo que vive el continente con una perspectiva global. Su aportación mostrará cómo el incumplimiento en los compromisos en la ayuda, agravado en el actual contexto de crisis, supone un freno para la consecución de las metas de Dakar, con graves consecuencias para el desarrollo de las sociedades del AS.

El resto de autores contribuirá a presentar la diversidad continental abordando problemáticas concretas que pretenden explicitar una realidad contextual plural vertebrada por el aumento de una desigualdad estructural⁷, y llamar la atención sobre aspectos clave a tener en cuenta para entender el camino recorrido y los grandes desafíos a los que se enfrentan las sociedades del subcontinente. La contradicción entre el papel protagonista que las mujeres juegan en las economías de subsistencia africanas y su marginación educativa hacía imprescindible dedicar un artículo a educación y género en este monográfico. Rachel Solomon y Magali Danner, investigadoras en el IREDU (L'Institut de Recherche sur l'Education) de la Universidad de Bourgoigne (Francia), actualizando los resultados de la tesis doctoral de la primera sobre la educación de las niñas en Djibuti, exponen la necesidad de enfoques complementarios de la sociología de género, la sociología de la educación y la antropología política para abordar la discriminación en el acceso de las niñas en el contexto africano.

Aunque resulte paradójico, el optimismo de la voluntad frente al (afro) pesimismo de la inteligencia aparece cuando abordamos la situación más compleja y dolorosa que se da en África: la de la guerra. La persistencia en el continente de conflictos armados, y las graves consecuencias que se derivan para la población civil, especialmente mujeres y niños, son presentadas por Óscar Mateos. Doctor en Relaciones Internacionales por la UAB, profesor en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad Ramón Llull y miembro del GEA, este experto en conflictos africanos analiza en su artículo el impacto que en el continente tienen las guerras sobre la infancia y en aspectos tan importantes como su educación, y presenta los avances, déficits y principales retos de la protección de los

⁷ Desigualdad estructural en aumento que machaconamente muestra que crecimiento económico y desarrollo humano no son correlativos con el modelo social y económico que nos domina.

menores en conflictos armados. De la mano de José M^a Caballero, director durante sus años de existencia del programa de rehabilitación de menores soldado del centro St. Michael en Lakka (Freetown) y perito en menores soldado para el Tribunal especial para Sierra Leona, nos acercaremos a la durísima realidad de los menores soldado y comprobaremos que es posible, a fuerza de tesón, inteligencia y confianza en las capacidades de las personas, que los procesos educativos contribuyan a su rehabilitación y reinserción.

Los informes internacionales insisten en la persistencia y en la gravedad de la marginación estructural que se manifiesta sobre los pueblos originarios. En este número tenemos la suerte de contar con la aportación de Silvio Testa, profesor del máster de Cooperación Internacional y Políticas de Desarrollo y de los cursos sobre Pobreza y Desarrollo (UMAPODE) de la Universidad de Málaga, y coordinador del «Programa Congo-Ituri» en el que participa esta universidad, cuyo objetivo es el reconocimiento de los derechos vinculados a la tierra de pigmeos de Ituri, en la R. D. del Congo, como medio para proteger su supervivencia ante las agresiones de la población bantú y de las compañías mineras de la región. El programa cuenta con una experiencia pionera de promoción socioeducativa que uniendo el papel de la educación tradicional con la base teórico-práctica de estudios en etnoeducación en el Amazonas brasileño, contextualiza una propuesta educativa basada en el derecho a una educación diferenciada.

No podía faltar tampoco en este número una presentación de cómo las familias africanas se sitúan ante la educación. Miquel Reynés, cuya tesis doctoral precisamente abordó las pautas de escolarización entre los Ewe de Togo y los ashante de Ghana, nos muestra cinco modelos situados en contextos y lugares geográficos distintos que ponen de manifiesto la heterogeneidad de relaciones entre familia y escuela en África, pero también cómo su participación en la vida escolar puede contribuir a la construcción de los sistemas educativos.

El papel de las lenguas en la enseñanza se perfila como un elemento constituyente del debate en torno a la pertinencia y adecuación de los currículos en los sistemas educativos africanos. El Doctor Daniel Mutombo, Director del CELTA (Centre de Linguistique Théorique et Appliquée) en Kinshasa (R.D. del Congo) expondrá las luces y las sombras del proceso seguido en el África central francófona, expresión manifiesta de que el debate sigue abierto y se conforma como uno de los grandes focos de interés de las políticas educativas en AS.

Aunque fuera de este monográfico, queremos destacar y agradecer la aportación de Miguel Larburu y de Beatriz Leal. El primero, misionero de África presente en Argelia durante más de cuarenta años, desde su experiencia educativa y vivencial con jóvenes nos presenta una contribución al hilo de las primaveras árabes en el norte del continente que nos llama a reflexionar sobre el papel de la

educación y su relación con las cosmovisiones de cada sociedad, así como sobre la necesidad de seguir tendiendo puentes a ambos lados del Mediterráneo.

Acercarnos a la vitalidad creativa del cine en el subcontinente negro es la novedosa contribución que realiza Beatriz Leal. Máster en Arte Contemporáneo por la Universidad de Salamanca, actualmente prepara su tesis doctoral en Estados Unidos en relación al concepto de autoría en la historia del cine. Experta en cine africano, en su artículo nos acerca al papel que éste ha jugado y sigue jugando como expresión y visión crítica de las sociedades que retrata. Al hilo de la evolución seguida por sus principales directores, Beatriz desgrana el concepto de «griauteur», evolución del tradicional *griot* de las culturas del África occidental, exponiendo cómo los nuevos cineastas contemporáneos cuestionan la realidad cultural, política y social, provocando la reflexión del espectador y ofreciéndonos perspectivas inéditas en el camino de emancipación de hombres y mujeres.

Por último, no podemos olvidar la visión de conjunto que nos ofrece Robert Prouty. Gracias a la disponibilidad y buen hacer de Alberto Begué, contamos en este número con una entrevista al actual director de la GPE (*Global Partnership Education*), la mayor coalición de donantes de ayuda a la educación a nivel mundial. La dilatada experiencia en organismos internacionales y la implicación personal de Bob en iniciativas educativas en África hacen de ella un documento de apreciable interés que sitúa con extensión, claridad y máximo rigor la cuestión educativa africana en la actual coyuntura histórica.

Esperamos que gracias al trabajo y al interés mostrado por todos los que de una u otra manera han hecho posible este monográfico, los lectores de Foro de Educación encuentren en este número no sólo elementos para entender mejor la realidad social y educativa del continente, sino que se sientan cuestionados en sus visiones y prácticas educativas desde el análisis crítico que siempre ha de acompañar a los que seguimos pensando, como nos enseñaba Paulo Freire en su *Pedagogía del oprimido*, que (nos) educamos en comunidad, mediatizados por el mundo.

Ramón Aguadero Miguel

Coordinador del monográfico

e-mail: ramon_aguadero@yahoo.es

(Universidad de Málaga)

Monográfico / Monograph

África ante la Educación

Africa faces Education

**UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN EN EL ÁFRICA SUBSAHARIANA:
POSIBILIDADES Y DESAFÍOS EN CLAVE DE EQUIDAD SOCIAL**

***A look at Education in sub-Saharan Africa: opportunities and challenges
in terms of social equity***

Ramón Aguadero Miguel
e-mail: ramon_aguadero@yahoo.es
Universidad de Málaga (España)

RESUMEN: En un contexto plural, durante los últimos años se han realizado progresos notables en el desarrollo de la educación básica en el África subsahariana. Sin embargo, y a pesar de estas mejoras significativas, muchos países del AS afrontan un largo camino para conseguir una educación de calidad, del mismo modo que los progresos han venido acompañados del aumento de la desigualdad. Millones de niños, jóvenes y adultos abandonan la escuela cada año sin haber adquirido las competencias básicas en lectura y aritmética, a la vez que diversos factores de desventaja, como el nivel de ingreso, género, grupo étnico, idioma y discapacidades están impulsando procesos más amplios de exclusión social. Focalizando el debate en las causas de la marginación, más allá de la educativa, intentaremos mostrar cómo las políticas proactivas deben marcar la diferencia, dirigidas especialmente a hacer la educación más accesible, asequible e inclusiva a los grupos en desventaja.

Palabras clave: Educación inclusiva, Calidad, Disparidades en la educación, Factores de desventaja.

ABSTRACT: In a diverse context, remarkable progress has been made in basic education development in sub-Saharan Africa over the past years. Despite these significant improvements, many SSA countries are still a long way for achieving education of adequate quality, and progress has been accompanied by increasing inequality. Millions of children, young people and adults are emerging from school each year without having acquired basic literacy and numeracy skills. Furthermore, wealth, gender, ethnicity, language, disability and other markers of disadvantage are fuelling wider processes of social exclusion. Focusing the discussion on the root causes of marginalization, within education and beyond, we'll try to show how proactive policies should make a difference, especially directed at making education more accessible, affordable and inclusive for disadvantaged groups.

Key words: Inclusive education, Quality, Educational disparities, Markers of disadvantage.

Fecha de recepción: 8-VI-2012

Fecha de aceptación: 20-VI-2012

Abordamos en este artículo un acercamiento a la realidad educativa del África subsahariana (AS). Somos conscientes de la complejidad del tema, de la pluralidad de aspectos que podrían ser tratados, de los grandes retos que en su conjunto enfrenta el subcontinente en un contexto de diversidad en múltiples niveles. Todo ello hace inadecuado hablar de la educación en AS como una única realidad¹. Queremos por eso, en primer lugar, exponer nuestra perspectiva y los objetivos que la guían.

Los informes de la UNESCO relacionados con la Campaña *Education for All* (EFA) nos permiten, en un primer momento, conocer tanto la desfavorable situación de partida con que la mayoría de países del África negra abordaban las metas propuestas en las Cumbres de Jontiem y Dakar, como los progresos producidos en el subcontinente en los últimos años hacia la consecución de una educación básica para todos. A pesar del aumento de población, durante la pasada década la región ha incrementado en casi un tercio la tasa neta en educación primaria, las disparidades de género han disminuido en ese nivel educativo y cada vez más niños y niñas acceden a la enseñanza secundaria (UNESCO, 2011a). Estos datos se corresponden con las metas educativas planteadas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y muestran que en determinados contextos estables del AS se ha dado un esfuerzo por el ingreso de niños y jóvenes en el sistema educativo. Nuestro enfoque quiere ser más cualitativo, al centrar el debate en la igualdad de oportunidades y en los logros del aprendizaje.

Con esta perspectiva, plantear una visión de calidad y de educación inclusiva en clave africana, vinculando las políticas educativas con otras más amplias de mejora de las condiciones de vida de la población, será el punto de partida para, una vez expuesta una panorámica de la situación educativa del continente, mostrar en clave de equidad social los desafíos a los que, a nivel general, se enfrentan las sociedades del AS para conseguir una educación básica clave para su desarrollo. Con una visión de la educación como derecho fundamental y como sistema de provisión que ha de tener en cuenta las características de cada sistema nacional de educación en su contexto social, histórico, cultural y político (Oya y Begué, 2006) analizaremos la cuestión educativa poniendo en primer lugar las necesidades de los excluidos, en un continente donde la inequidad acompaña al aumento de las tasas de escolarización. Las medidas de fomento general de la igualdad no están llegando a los grupos vulnerables, pues las políticas educativas no logran abordar las causas estructurales de la marginación en la educación, ni están creando sistemas educativos integradores (UNESCO, 2010a). El imperativo de focalizar las políticas educativas en la equidad como elemento impre-

¹ No olvidemos que estamos hablando de 46 países (incluyendo Sudán del Sur), y de más de ochocientos millones de personas, distribuidas en un territorio de veintiún millones de km², con una importante diversidad geográfica, histórica, social, cultural y política, no sólo entre estados, sino dentro de cada país.

scindible de una educación de calidad va a orientar la reflexión. Esto nos llevará a plantear propuestas desde los factores que inciden en la exclusión y en el bajo desempeño de determinados grupos de población, teniendo en cuenta que el carácter multidimensional de la desigualdad retroalimenta y agrava la situación cuando se superponen varias de sus componentes.

Dada la debilidad presupuestaria de los estados del AS, nuestra exposición no puede dejar de incluir la influencia de la componente financiación en la calidad-equidad, incorporando las implicaciones de gobernanza y optimización de costes. Con todo ello esperamos contribuir al debate sobre los desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos del AS desde unas claves de equidad social en el contexto plural, dinámico y complejo que caracteriza al subcontinente.

Calidad, equidad y educación inclusiva en el contexto de vulnerabilidad social de los sectores mayoritarios de la población del AS

Más allá del uso políticamente correcto del discurso sobre calidad de la educación, nos parece necesario abordar cuales serían los elementos que constituirían una educación de calidad desde los retos educativos que afrontan los países del AS en un contexto plural vertebrado, no obstante, por la vulnerabilidad. A pesar de la dificultad para definir y para medir la calidad en educación, hay un consenso generalizado que asocia la calidad a la mejora de los procedimientos para cumplir los objetivos que se desean alcanzar. Precisamente porque el concepto de calidad de la educación está vinculado a los fines que cada sistema educativo persigue y se relaciona con los resultados obtenidos, asumir los planteamientos de la Campaña EFA tiene unas consecuencias cuando hablamos de conseguir «calidad educativa» para todos.

El modelo de educación inclusiva guía la reflexión y las propuestas en los foros internacionales como instrumento para la concreción del derecho a la educación, de modo que se satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje de todas y cada una de las personas y se posibilite la construcción de sociedades justas y solidarias. Esta visión y la praxis que le acompaña, que cuestionan las causas y consecuencias de la exclusión en la educación en cada contexto concreto y parten de que todos los educandos, a pesar de los diferentes antecedentes escolares, culturales y sociales, deben tener oportunidades de aprendizaje equivalentes, nos dan argumentos para revisar el concepto de calidad de la educación adaptado a los escenarios del AS. En los contextos mayoritarios del AS buena parte de la población vive en condiciones precarias y el derecho a la educación no se ha concretado siquiera en el acceso universal. Por tanto, de lo que se trata es de que esa visión amplia de la educación inclusiva, que además de tener en cuenta el deber de responder a las necesidades de todos los educandos incide al mismo tiempo en que ha de ser pertinente, equitativa y efectiva, y en que debe contri-

buir a reducir la pobreza y a mejorar la salud y los medios de subsistencia de la población (UNESCO, 2008b) se asuma y marque los análisis y el diseño de las políticas educativas en cada contexto particular. En las reuniones preparatorias de la CIE de 2008, dedicada a la educación inclusiva, desde el AS ya se apuntaba a la exclusión social como el principal obstáculo para la consecución de los objetivos de la Campaña EFA en estas claves (Operti y Belalcázar, 2008). Poner los medios para que todas las personas puedan ir y permanecer en la escuela y para que cada escuela concreta, en su contexto, pueda asumir y disponer de los medios adecuados para potenciar el desarrollo de todas las capacidades del alumnado, contribuir a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa y promover el desarrollo profesional de los docentes, apoyando especialmente la escolarización y la promoción social de los grupos desfavorecidos (Marchesi y Martín, 1998) no es fácil en muchos países del AS², pero debería ser un referente a no olvidar en sus políticas educativas.

Pretender que la educación contribuya a la mejora de las condiciones de vida de la población en la realidad del AS pone en conexión la educación con otras variables de desarrollo, e inscribe las políticas educativas dentro de programas globales de lucha contra la pobreza³. Numerosos planes de educación de países del AS se insertan en los denominados PRSP (*Poverty Reduction Strategy Papers*) como mecanismo de lucha multidimensional contra los factores que inciden en las condiciones de pobreza de la población. Vincular calidad en la educación con equidad, incluyendo los procesos educativos en campos más amplios de promoción social y con la perspectiva de llegar a los grupos más vulnerables, nos hace insistir en la necesidad de medidas que faciliten que los sistemas educativos promuevan aprendizajes significativos, duraderos y para toda la población, y posibiliten otras mejoras a nivel social.

El modelo de educación de calidad que estamos planteando parte de las necesidades, características y entorno sociocultural de las poblaciones para desde ahí posibilitar una adecuada oferta de servicios educativos que sea capaz de llegar y de ofrecer aprendizajes significativos a los más vulnerables. En relación a la percepción y al papel de las comunidades, tiene en cuenta los factores que influyen en la posibilidad y en la decisión de poder entrar y permanecer en el sistema educativo, de modo que la escolarización sea vista por las familias como algo propio y reportadora de ascenso social, con medidas específicas de

² Recordemos la debilidad de muchos estados, su precariedad económica o su situación política de fragilidad y dependencia, ejemplificadas de manera notoria en los denominados «estados fallidos», del que Somalia es el paradigma. La falta de instituciones fuertes, la incapacidad de los gobiernos para controlar el territorio y la marginación de grandes sectores de población imposibilita la oferta de unos mínimos servicios (incluidos los educativos) a estos grupos.

³ Existe una numerosa literatura que estudia la relación entre educación y salud en AS, bastante concluyente en cuanto a las sinergias entre estas variables. *Vid.* Oya y Bugué, *op. cit.*, p. 8.

estímulo hacia las poblaciones con mayores carencias, que precisamente son las que presentan mayores dificultades para aceptar las ventajas de la escolarización y para ser retenidas en el sistema educativo. Con esta perspectiva inclusiva, en las políticas implementadas debe jugar un papel fundamental la promoción social de las mujeres, en especial las pertenecientes a los sectores donde se superponen factores de vulnerabilidad⁴.

Una panorámica de la plural situación educativa del AS

La Campaña EFA de la UNESCO ha dado a partir de 1990 un impulso a las políticas de acceso a la educación básica en AS, especialmente el Foro Mundial de Dakar de 2000, cuya visión global de la educación arraigada en los derechos humanos y asociada a la reducción de la pobreza colocó el debate en las necesidades de toda la población como camino para superar las desigualdades entre países y dentro de cada sociedad (UNESCO, 2000). En él se articuló una hoja de ruta hasta 2015 que insiste en llegar a toda la población. Surgen así seis grandes objetivos que no sólo plantean el acceso de todos los niños y niñas a la enseñanza primaria, sino que van más allá con una visión global y a largo plazo que asume las necesidades formativas y de promoción social de toda la población desde los factores que inciden en su aprendizaje. Priorizando la implementación de medidas para conseguir resultados duraderos, irreversibles y con impacto en los grupos marginados, se han tenido en cuenta otros aspectos y se ha ido más allá de la enseñanza obligatoria, considerando una atención temprana a la primera infancia que incluye factores de salud y nutrición relacionados con el desarrollo de los niños, no sólo cognitivo; las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos; y la supresión de las disparidades en la educación, en relación al género y a otros condicionantes sociales, económicos o culturales.

Las ayudas liberadas para poner en práctica estas actuaciones han traído una mejora considerable, pero insuficiente y dispar, del desempeño educativo en AS. Lentitud en la consecución de las metas propuestas que se está haciendo a costa de los colectivos vulnerables. Algo que se vislumbraba a principios del milenio, y que se ha consolidado durante toda la década (Oya y Begué, 2006; UNESCO, 2007, 2008a, 2011a). La precariedad en logros educativos y las disparidades y pluralidad de situaciones constituían el punto de partida en el análisis de la situación desde el AS, tal como se había expuesto en la Conferencia regional de Johannesburgo de 1999. En esos momentos, sólo diez de los cuarenta y cinco

⁴ A pesar del protagonismo de las mujeres africanas en las economías de subsistencia de la región, se da un consenso generalizado en torno a la carencia en la mayoría de los países del AS de una estrategia coherente para su «emponderamiento» (López-Claros y Zahidi, 2005). La influencia de su alfabetización sobre generaciones posteriores, aunque no sea lineal, está bien documentada con numerosos estudios empíricos. *Vid. Oya y Begué, op. cit.*, p. 8.

países del AS habían logrado el acceso universal en primaria y la desigualdad era manifiesta. Existían diferencias importantes en el aumento experimentado en el acceso a la educación, con un mayor progreso en el África oriental y meridional, mientras que en la región occidental y central la situación era preocupante, consecuencia de los graves conflictos armados que habían assolado la región. Y se vislumbraban otros factores que incidían en la desigualdad. Porque no sólo se daba una menor presencia de las niñas en la escuela de manera generalizada, con mayor incidencia en el borde meridional del Sáhara, sino que la exclusión educativa aparecía asociada a otras variables, como existencia de conflictos, localización territorial, nivel de ingreso, pertenencia a grupos culturales minoritarios u otras desventajas: discapacidad, enfermedad, haber sido niño soldado, orfandad... También se insistía en las carencias materiales y humanas y en la necesidad de adecuar los currículos y de mejorar la planificación y gestión en la educación (UNESCO, 2000).

Desde entonces, lo más llamativo ha sido el aumento de la matrícula en la enseñanza primaria, con una clara componente de género. Progresos importantes que no deben hacernos olvidar el gran desafío de escolarizar a niños, jóvenes y adultos con unas condiciones adecuadas para el aprendizaje que superen las múltiples disparidades dentro de cada país, atendiendo a factores territoriales, culturales y socioeconómicos⁵.

Aunque los 29 millones de menores en edad escolar que en 2008 seguían sin asistir a la escuela en AS eran, a pesar del aumento de población infantil, 13 millones menos que en 1999, la cantidad representa el 43 por ciento de los no escolarizados a nivel mundial y expresa la imposibilidad de conseguir la escolarización universal en AS en 2015, amplificada por abandonos y repeticiones. Llamativo es que en Nigeria, el país del AS con mayor población (sus 151 millones de habitantes representan casi el 20 por ciento de los habitantes del subcontinente) y rico en recursos energéticos, sigue aumentando el número de menores fuera de la escuela, concentrando a un millón más que en 1999 y llegando a 8,65 millones; así como que en Sudáfrica, uno de los países mejor situados, se esté dando un empeoramiento de la situación educativa, con más de medio millón de niños sin escolarizar. Frente a estos datos, otros países han conseguido aumentar espectacularmente el número de niños escolarizados, como Etiopía, Ghana, Kenia, Mali, Mozambique, Madagascar y Tanzania; algunos, como Etiopía, con actuaciones de discriminación positiva hacia grupos hasta ahora excluidos en el acceso.

Los claroscuros y la pluralidad de situaciones aparecen también cuando nos fijamos en la TNE. Un aumento de 46 millones de menores escolarizados entre 1999 y 2008 ha hecho incrementar la tasa media en el continente del 31 por cien-

⁵ Los datos que aparecen en este epígrafe pertenecen a diversos estudios de la UNESCO centrados en AS que aparecen en la bibliografía, siendo las cifras más actualizadas de 2009.

to al 77 por ciento. Existen países que prácticamente ya han conseguido o se hallan muy cerca del acceso universal, con tasas superiores al 95 por ciento, y entre los que es notable el esfuerzo realizado, como Burundi, Tanzania o Madagascar; encontramos otros en los que, debido a la desfavorable situación de partida, las tasas son menores, pero creciendo a un ritmo adecuado a la meta de 2015, por encima del 70 por ciento (como Mozambique y Mali); y finalmente existe un grupo demasiado numeroso en el que las tasas están estancadas o en franco retroceso, y que se corresponden a dos tipos de países: por un lado, aquellos con índices bajos de partida (destaca Eritrea con apenas un 39 por ciento, Níger con un 54 por ciento, y Nigeria con un 61 por ciento); pero igualmente preocupante que en países con altas tasas se estén dando retrocesos (Cabo Verde, Malawi y Sudáfrica han perdido la escolarización prácticamente plena que habían conseguido).

La presión que ejerce el crecimiento vegetativo, la baja tasa media de transición de primaria a secundaria (en torno a los dos tercios) y el esfuerzo focalizado en la enseñanza primaria hacen que los avances en la escolarización de jóvenes sean todavía limitados a nivel global, con un aumento dispar en función de las políticas educativas y de cada contexto. Aunque el número de adolescentes que frecuentan algún tipo de enseñanza pasó de 21 millones en 1999 a 36 millones en 2008, la TNE se encuentra en torno a un tercio, y sigue habiendo casi 20 millones de jóvenes sin escolarizar. La proporción de jóvenes alfabetizados crece muy lentamente, con diferencias en el género que, aunque se acortan, siguen siendo importantes (una de cada tres mujeres jóvenes son analfabetas) y hacen prever que en 2015 seguirán siendo iletrados un cuarto de los jóvenes subsaharianos. En cuanto al tipo de estudios, siguen prevaleciendo los formales, con un peso pequeño de la formación profesional (apenas dos millones y medio de alumnos) y de otro tipo de programas que podrían incentivar a jóvenes que están fuera del sistema escolar, cuando el desarrollo de estos países necesita de una cualificación importante de su mano de obra. Un acercamiento por países muestra una serie de disparidades importantes, destacando con bajísimas tasas Somalia con apenas un 8 por ciento y Níger con un 12 por ciento; una mayoría de países se encuentra en torno a la media del AS, mientras que una minoría cuenta con tasas superiores al 80 por ciento (Botswana, Sudáfrica, Seychelles y Mauricio). Merece destacarse el esfuerzo realizado por algunos países, con aumentos considerables (como Burkina Faso), la presión que van a ejercer en los próximos años las promociones que están saliendo de la enseñanza primaria y, nuevamente, el aspecto clave de las disparidades, que en secundaria se hacen más patentes, al tratarse de una enseñanza no obligatoria, con el aumento de los costes y la escasez y lejanía de las escuelas.

Al abordar la promoción social de los adultos vuelve a aparecer una desigualdad recurrente en función principalmente del nivel de ingresos, la localización

geográfica y el género. La educación de adultos, clave para la promoción de las mujeres del continente, no deja de ser en muchos casos una declaración de buenas intenciones, con unas políticas que, a pesar de la implementación de nuevos actores y modelos de enseñanza, o la puesta en práctica de la iniciativa LIFE, necesitan ser reforzadas. Así lo reflejaba la Conferencia Regional Preparatoria de CONFINTEA VI para África. Los obstáculos a superar para la participación de las mujeres en los programas de adultos incluidos en el Marco de Acción de Belém son una realidad en AS (UNESCO, 2010b). La franja del Sahel es la zona con peores resultados y perspectivas. La situación más grave, consecuencia de decenios de inestabilidad, se da en la nación más joven del continente, Sudán del Sur, con un 85 por ciento de población analfabeta. Níger, Burkina Faso, Mali y Chad no tienen a más de un tercio de su población adulta alfabetizada, alejándose cada vez más de las metas propuestas (UNESCO-UIL, 2012), algo que puede acrecentarse dada la inestabilidad política de la región. El número total de adultos analfabetos en AS en 2008 se situaba en 167 millones, el 38 por ciento de su población. El crecimiento vegetativo hace aumentar en un cuarto el número de analfabetos, a pesar de los progresos relativos (del 53 por ciento de personas letradas en 1994 al 62 por ciento en 2008). R.D. Congo, Madagascar y Etiopía han incrementado la tasa de analfabetos en este periodo⁶. Los países con mayores tasas de alfabetización se sitúan en el África austral, fruto de la estabilidad y de las políticas que se vienen implementando desde hace tiempo, dando lugar a una práctica paridad de género, en especial en Botswana, Lesotho, Namibia y Sudáfrica. Algo que contrasta con la media del subcontinente, en el que se sigue manteniendo que casi dos tercios de los analfabetos son mujeres, desigualdad que se acentúa en las zonas rurales y en el quintil con menos ingresos. Como casos extremos de esta situación en la que se manifiestan los efectos combinados de la desventaja, en las zonas rurales de Níger apenas el 6 por ciento de las mujeres sabe leer y escribir, mientras que en Burkina la proporción llega al 9 por ciento.

Promoción de la salud, correlación positiva entre la conclusión de estudios de las madres y promoción de sus hijas, aprendizajes relacionados con el papel de las mujeres en la economía informal, presencia de profesoras... son cuestiones que ejercen un influjo positivo en el combate a la discriminación de la mujer en la escuela y en la sociedad y en la mejora de sus condiciones de vida y la de las personas a su cargo (UNESCO, 2012). Acciones de “emponderamiento” que, en el contexto de precariedad extrema en el ámbito de la salud, deberían abordarse conjuntamente con la atención a una primera infancia especialmente vulnerable en sus primeros años de vida, y dada la influencia que vida saludable, nutrición adecuada y atención y estimulación tempranas tienen en el posterior desarrollo cognitivo de los niños. Sin embargo, la educación infantil es prácticamente tes-

⁶ La situación en Etiopía contrasta con los progresos en el acceso a la enseñanza primaria.

timonial en AS, con once millones de alumnos en esta enseñanza, distribuidos mayoritariamente en la media docena de países que presentan una tasa superior a la mitad de la población (destacan Kenia, Sudáfrica y Ghana). En cambio, el resto de los apenas 19 países que aportan datos, muestran cifras muy bajas, casi todos por debajo del 10 por ciento. Su desigual distribución, circunscrita a las ciudades mayoritariamente, el peso de la iniciativa privada, su demanda por parte de las nuevas clases medias... expresan el sesgo de las carencias educativas hacia los colectivos y grupos más vulnerables; aspecto primordial de la panorámica general que acabamos de presentar.

Los desafíos para la inclusión socioeducativa de los grupos vulnerables: hablar de calidad de la educación pensando en los últimos

A pesar de los progresos en el acceso a la educación y de la disminución de las tasas de analfabetismo, millones de personas salen de la escuela en AS sin haber adquirido unas competencias básicas⁷. En un contexto plural y complejo, no existe una única teoría de cómo la calidad de la educación puede mejorarse en AS. Fehrler y otros autores (2006) compilan en un estudio reciente las aportaciones en relación al impacto de las intervenciones en educación primaria en el subcontinente. Este estudio y otros desarrollados en la región citados en el Informe de la UNESCO sobre Financiación de la Educación en AS (UNESCO, 2011b) analizan factores que influyen en el aprendizaje, focalizados en los costes de efectividad. La revisión de estos documentos desde las claves del denominado triángulo de la educación integradora⁸ (UNESCO, 2010a) nos ayuda a centrar la discusión en los aspectos llave a tener en cuenta (que, evidentemente, habrán de adecuarse a cada realidad nacional) para que el potencial transformador de los procesos socioeducativos pueda llegar a los sectores de población más vulnerables.

En la literatura sobre educación de calidad y mejora de los resultados del aprendizaje en AS se pone a menudo el acento en la provisión de recursos edu-

⁷ Las evaluaciones del aprendizaje no cubren todos los países del AS, pero no faltan datos empíricos que revelan la gravedad de la situación. Las conclusiones del SACMEQ muestran que en la mayoría de los países miembros más de la mitad de los alumnos de sexto de primaria no alcanzan las competencias básicas en lectura, dándose además graves asimetrías territoriales. Por ejemplo, en Mozambique los resultados disminuyen de sur a norte, y siete de sus once provincias quedan por debajo de la media del país. Evaluaciones sobre las competencias de adultos en trece países a partir de encuestas de hogares realizadas por UNESCO-BREDA también señalan la poca pertinencia de estos procesos de aprendizaje. La modificación de alguno de los indicadores relativos a calidad en los últimos informes de la Campaña EFA prueba los esfuerzos de la UNESCO para informar mejor sobre los resultados del aprendizaje, pero la pertinencia de la información que puedan proporcionar se ve limitada a veces por la incapacidad de las autoridades educativas para la recogida y el análisis de los datos.

⁸ Priorizando tres grandes conjuntos de políticas socioeducativas enfocadas a contrarrestar la marginación, relativas a: a) transformar derechos sociales en oportunidades reales; b) facilitar las condiciones para una educación accesible y asequible; c) mejorar el entorno de aprendizaje.

cativos, tanto materiales como humanos. Este aspecto es fundamental en unos sistemas educativos en construcción. Pero no debemos olvidar que esta provisión ha de estar conectada con la demanda, es decir, debe responder, en cada contexto concreto, a las necesidades de la población, a la vez que debe incentivar y facilitar su inclusión en los procesos socioeducativos, especialmente la de aquellos grupos que por nivel de ingreso, sexo, circunstancias geográficas, culturales o de otro tipo sufran marginación socioeducativa, ofreciéndoles oportunidades y prestando servicios de protección social insertos en estrategias globales de reducción de la pobreza. Esta conexión entre realidad social, oferta, demanda y necesidades de los grupos vulnerables pone también de manifiesto el imperativo de la mejora de la gestión, dado que la capacidad de un sistema educativo para transformar eficientemente recursos disponibles en aprendizajes para todos, especialmente para los más pobres, depende no sólo de los *inputs*, sino de la competencia para la formulación e implementación de políticas, administración de recursos e integración de los actores implicados (UNESCO, 2011b), y este aspecto necesita ser reforzado en buena parte del AS.

En relación a los recursos humanos la cuestión del profesorado es la que concita mayores esfuerzos. A nivel internacional se reconoce que el mayor desafío para que la formación del profesorado contribuya a una educación de calidad se da en AS (UNESCO-UIS, 2006). La expansión de los sistemas educativos ha hecho que el número de profesores pasara entre 1991 y 2008 de 1.700.000 en primaria y 630.000 en secundaria, a 2.800.000 y 1.400.000, respectivamente. El crecimiento vegetativo, la promoción del alumnado hacia cursos y niveles superiores y la incidencia de enfermedades entre el profesorado (especialmente el SIDA) amplifican la carencia de docentes. Según previsiones de la UNESCO, sólo en primaria se necesitan 1.100.000 profesores más para permitir el acceso universal en 2015. Las ratios en miles de escuelas africanas se mantienen a unos niveles que hacen muy difícil el aprendizaje, cuando a las clases atestadas le acompañan falta de materiales pedagógicos y una insuficiente formación del profesorado. En diez países del AS la ratio media oficial en primaria se mantiene por encima de 50 alumnos por profesor, con el caso extremo de R. Centroafricana, situada en 95. Teniendo en cuenta las disparidades territoriales, esto significa que para millones de alumnos africanos de zonas rurales y barrios suburbanos el proceso de aprendizaje no puede ser efectivo. Un reciente estudio (Pôle de Dakar, 2009) muestra que las áreas rurales, la mayoría con altos índices de pobreza, presentan las mayores carencias de profesorado.

Aunque bajar las ratios es una cuestión necesaria, esta medida de poco servirá si no viene acompañada de la mejora del desempeño profesional del profesorado. La consideración de un profesor como formado varía de unos países a otros, aunque normalmente requiere completar un programa de formación a nivel de

secundaria superior o post-secundario, o realizar programas de formación en ejercicio con un nivel similar. Los datos de la UNESCO aportan importantes disparidades entre los 33 países que presentan información, desde un apenas 12 por ciento de profesorado formado en Togo, a la totalidad en Seychelles, Costa de Marfil, Mauricio y Tanzania. A pesar de iniciativas a nivel regional, como el programa TESSA para cualificar los sistemas de formación del profesorado, es manifiesta la precariedad de los procesos formativos de los últimos años en buena parte de los países del AS, existiendo evidencias de que, en general, ha disminuido su nivel de cualificación (UNESCO, 2011b), priorizándose el acceso de nuevos profesores con preparación insuficiente. El desafío, del que dependen en gran medida los avances reales en la adquisición de habilidades y competencias por parte del alumnado, es el fortalecimiento y cualificación de los sistemas nacionales de formación de profesores, involucrando a los ya ingresados y a los nuevos aspirantes. Este proceso debe ir acompañado de políticas para simplificar las escalas profesionales, retener al profesorado formado y distribuirlo racional y equitativamente por todo el territorio y en los diferentes niveles educativos, priorizando medidas de estímulo para la formación de profesorado originario y para la permanencia de profesorado cualificado en las zonas donde las carencias sean mayores, incluyendo medidas para la incorporación y retención de profesoras en las zonas rurales, también en secundaria, superando condicionantes sociales y culturales. Todo ello implica no sólo que el profesorado ha de estar bien remunerado, sino que el salario se cobre con regularidad y que se incentive la capacitación pedagógica, asumiendo progresivamente la evaluación de los procesos educativos en las escuelas y un mayor control del cumplimiento de las obligaciones profesionales del profesorado, lo que también significa mejoras de gestión escolar superadoras del clientelismo en la educación.

Posibilitar el acceso y la retención del alumnado implica igualmente un aumento en la oferta de escuelas y aulas, especialmente en los lugares con mayores carencias, como es en el campo, regiones marginadas o en aquellas zonas suburbanas donde los turnos signifiquen horarios inapropiados o insuficientes. Esta mayor oferta educativa, si se realiza de manera racional con instalaciones adecuadas, incentiva la demanda, sobre todo en las zonas rurales, donde la cercanía de escuelas seguras (y con servicios higiénicos) facilita la incorporación de las niñas. La pertinencia del currículo y la provisión de materiales educativos de calidad son cuestiones que no sólo tienen impacto en el aprendizaje⁹ (siempre y cuando el profesorado haya adquirido la correspondiente formación pedagógica

⁹ Compatibilizando limitaciones financieras y necesidades de materiales básicos, en algunos países se ha definido el material educativo indispensable para garantizar los procesos educativos en el aula. En Kenia, con un gasto de 10 dólares anuales por alumno, se dispone de unos materiales básicos en el aula para el profesorado y el alumnado de primaria, con el compromiso de un buen uso que permita su utilización durante varios cursos. *Vid. Verspoor, 2008, p. 37.*

para su uso), sino que facilitan la demanda, especialmente en ambientes con pocos recursos. Contenidos curriculares significativos y adaptados a la realidad, utilización de las lenguas locales desde los primeros cursos (con programas de transición a las lenguas de la colonización) y entrada temprana en el sistema escolar deben fomentarse, pues facilitan la retención, los aprendizajes significativos y que el alumnado experimente logros positivos. De manera complementaria se debe actuar sobre los factores sociales y culturales para fomentar la demanda, desde la escucha y participación de las comunidades locales en la gestión y en la oferta de un currículo significativo¹⁰. Crear las condiciones para que la escolarización (tanto de niños como de jóvenes y adultos, especialmente las mujeres) sea accesible y redunde en la mejora de las condiciones de vida de la población más vulnerable debiera ser prioritario. Existen numerosos ejemplos de medidas de accesibilidad y asequibilidad desde la implicación de las comunidades, como adaptación de los servicios educativos a los tiempos y calendarios (escuelas itinerantes para pastores nómadas, horarios compatibles con las tareas domésticas, adaptación a la época de cosechas en el mundo rural), disminución de los costes directos e indirectos (como la gratuidad de los uniformes), programas de segunda oportunidad y mejora de los servicios ofertados en las escuelas a partir de incentivos específicos, con programas de salud o de suplemento alimenticio¹¹ que engloben medidas complementarias a toda población (i.e. actuaciones conjuntas con madres en procesos de alfabetización y sus hijos), con un efecto a largo plazo, insertos en planes incorporados a estrategias globales evaluables de lucha contra la pobreza.

Es evidente que realizar actuaciones en la línea propuesta tiene un coste. Teniendo en cuenta las limitaciones presupuestarias de la mayoría de los países del AS y la insuficiente ayuda a la educación de los países donantes¹², es necesario continuar buscando fórmulas que lo minimicen, que además de redefinir el papel de actores¹³, incluyan la mejora en la eficiencia en el uso de los recursos disponibles. Aunque cada país debe partir de su realidad y, en la medida de lo posible, ir realizando evaluaciones y poniendo en práctica medidas en función

¹⁰ Verspoor presenta numerosos ejemplos de los beneficios derivados del papel proactivo de las comunidades locales en los procesos educativos en AS. *Vid. Verspoor, op. cit.*, pp. 24-27. Un estudio reciente en Mozambique (CESC, 2011) revela que la implicación de la comunidad en la toma de decisiones en la escuela ayuda a la mejora de los logros del aprendizaje.

¹¹ Realizados discriminando a la población vulnerable, y supervisando su aprovechamiento.

¹² En general, en los últimos años los gobiernos del AS han aumentado el presupuesto educativo, pero se dan grandes disparidades en su cantidad y distribución. En algunos países la crisis financiera y el incremento del precio de los alimentos han repercutido en las cantidades dedicadas a educación. Este hecho y la disminución de la ayuda en 2008, especialmente la básica, hacen prever mayores dificultades de financiación en un futuro próximo.

¹³ Destacando el rol del sector privado (ONGs, confesiones religiosas), que provee instalaciones que se unen a la oferta general con fórmulas variadas para asumir el pago al profesorado.

de los resultados obtenidos¹⁴, resultan ilustrativas como punto de partida algunas investigaciones no empíricas que van apareciendo en esta línea. Schiefelbein y Wolff (2007) revelan que es posible detectar y poner en práctica medidas de bajo coste que, sin embargo, tienen un impacto alto en los procesos de aprendizaje. Muchas de estas medidas requieren, fundamentalmente, del fortalecimiento de las estructuras administrativas, incluyendo avances en la gestión de las escuelas, con procesos más participativos, democráticos y donde se supervisen las obligaciones de la comunidad educativa: garantizar el cumplimiento de los periodos lectivos, pagar al profesorado con regularidad, mantenerlo en su puesto durante todo el curso, supervisar la asistencia de alumnado y profesorado, y dada la importancia de la intervención temprana para la estimulación cognitiva del alumnado, y no siendo posible en muchos casos la puesta en marcha de la enseñanza preescolar: asignar al menos los mejores profesores en 1º curso de primaria. Junto a estas intervenciones, otras con coste mayor pero con alta efectividad tienen que ver con la extensión de materiales de calidad entre el alumnado y el profesorado; una reactualización de su formación, que además de experimentar nuevas vías alternativas, como la radio, se centre en la provisión, más que de contenidos teóricos, de instrumentos pedagógicos y metodologías innovadoras in situ, tal como apuntan también Harber y Stephens (2010), superando prácticas basadas apenas en la autoridad del maestro; y, por último, la reelaboración de los currículos a partir de resultados de evaluaciones, no sólo del aprendizaje del alumnado.

En resumen, en cada contexto particular se hace necesario, además de aumentar los presupuestos educativos, poner de manera eficiente los recursos humanos y materiales al servicio de una mayor efectividad de los procesos de aprendizaje, a partir de análisis más pertinentes de la realidad educativa, y priorizar en las políticas educativas la atención a los sectores marginados, con acciones más contundentes frente a las desigualdades estructurales. En algunos países se están llevando a cabo actuaciones para acabar con la marginación educativa de determinados grupos¹⁵, pero, en general, estos planteamientos no vertebran las políticas educativas en AS. El aumento de la marginación socioeducativa desde la interacción y retroalimentación de los factores que la provocan y mantienen¹⁶

¹⁴ Son muy interesantes los resultados de una investigación en Togo sobre costes de efectividad de diversas medidas cara a los resultados del aprendizaje que acompañó a la realización de los exámenes para la obtención del certificado de escolaridad primaria. *Vid.* Banco Mundial, 2003.

¹⁵ Podemos señalar políticas específicas con las poblaciones nómadas de la provincia nororiental de Kenia, el programa de construcción de escuelas rurales en Etiopía, o ejemplos flexibles de suministro de servicios educativos, como las escuelas satélites de Burkina Faso.

¹⁶ El ejemplo de Nigeria es ilustrativo para mostrar la incidencia de los factores de vulnerabilidad estructural. Tal como vienen resaltando diversos autores, es el nivel de ingreso la mayor causa de desigualdad, con diferencias significativas en los años de escolaridad entre el quintil más rico y el más pobre. Las diferencias entre zonas rurales y urbanas, y por razón del sexo, se encuentran muy atenuadas en el primer quintil, destacando que los niños ricos rurales son los que más años de escolarización alcanzan. Sin embargo, en el

debería ser tenido más en cuenta para dar un giro a las políticas educativas e ir posibilitando una educación integradora que actúe sobre las causas de la marginación desde el entendimiento de los mecanismos sociales que subyacen a la misma en cada contexto concreto.

Conclusiones

En AS crece despacio la conciencia de la necesidad de ir más allá de las políticas de ingreso y permanencia en la escuela. En la práctica cuesta asumir aspectos relativos a la calidad de la educación que repercutan en la adquisición de competencias básicas, posibiliten la continuación de estudios posteriores y proporcionen habilidades para la vida a toda la población. El crecimiento vegetativo y el acceso masivo a la enseñanza primaria ejercen una presión grande sobre unos sistemas educativos en construcción que cuentan con recursos financieros limitados. Aumentar la red escolar para facilitar el acceso universal en educación primaria e incrementar la oferta en secundaria va a seguir siendo una prioridad que, en las circunstancias actuales, juega en contra de la calidad educativa, sufriendo especialmente sus efectos los grupos vulnerables. Cualificar la formación del profesorado y consolidar los sistemas públicos de educación, incluyendo adecuación de currículos, estructuración de niveles y enseñanzas y participación de actores desde una gestión eficiente y una financiación equitativa se constituyen en elementos imprescindibles de unas políticas educativas que han de contar con planes y medidas de discriminación positiva hacia los entornos desfavorecidos.

A pesar de la debilidad administrativa y financiera de muchos sistemas educativos del AS, hecho que influye negativamente en la capacidad para medir los progresos en el aprendizaje, analizar la validez de las políticas puestas en marcha y realizar los cambios pertinentes, los estudios de la UNESCO son cada vez más concluyentes en cuanto a la necesidad y factibilidad para dar pasos hacia una educación de calidad pensando en los grupos vulnerables. No sólo están identificadas las características de aquellos a los que se margina y cómo determinadas circunstancias sociales influyen especialmente en la falta de oportunidades educativas (UNESCO, 2010a), sino que cada vez más investigaciones y experiencias muestran que es posible en AS dar pasos en la mejora de los aprendizajes y en la atención a los colectivos marginados. La cuestión es que tanto para las autoridades como para los agentes implicados y sociedades en general, la evidencia de los datos dé lugar a que la calidad al servicio de la equidad se convierta en una prioridad educativa que, superando las dificultades objetivas que puedan existir

quintil más pobre los factores de marginación se retroalimentan: vivir en el campo, ser niña y pertenecer a la etnia hausa significa no tener prácticamente posibilidades de asistir a la escuela. *Vid.* UNESCO, 2010a, p. 27. Zhang (2006) ya había analizado la interacción entre localización geográfica y otros factores, como el estatus socioeconómico, a partir de encuestas del SACMEQ.

en cada contexto particular, vertebrar el papel de la educación en los programas generales de lucha multidimensional contra la pobreza y la vulnerabilidad social.

Bibliografía

- Banco Mundial (2003). «Le système éducatif togolais: Éléments d'analyse pour une revitalisation». Working Paper. Africa Human Development Series. Washington: autor.
- CESC (2011). *Avaliação da Qualidade dos Serviços de Educação no Ensino Básico na Óptica dos Beneficiários. Estudo de caso realizado em 3 províncias*. Maputo: autor.
- Fehrler, S. et al. (2006). *The cost-effectiveness of inputs in primary education: Insights from recent student surveys for sub-Saharan Africa*. Dakar: Pôle de Dakar.
- Harber, C. y Stephens, D. (2010). *From Shouters to Supporters: quality education project – final evaluation report*. Oslo: Save the Children.
- López-Claros, A. y Zahidi, S. (2005). *Women's empowerment: Measuring the Global Gender Gap*. Ginebra: Word Economic Forum.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Opertti, R. y Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008, 149-179.
- Oya, C. y Begué, A. (2006). *Los retos de la Educación básica en el África Subsahariana*. Madrid: Fundación Carolina CeALCI y Entreculturas.
- Pôle de Dakar (2009). *Universal Primary Education in Africa: the teacher challenge*. Dakar: UNESCO-BREDA.
- Schiefelbein, E. y Wolff, L. (2007). *Cost-Effectiveness of Primary School Interventions in English Speaking East and West Africa: A Survey of Opinion by Education Planners and Economists*. Disponible en: <http://www.globalpartnership.org/media/library/afrSchWolffCostEffeaug262007.pdf>
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros objetivos comunes*. París: autor.
- UNESCO (2007). *2008 EFA Monitoring Report. Regional Overview: sub-Saharan Africa*. París: autor.
- UNESCO (2008a). *2009 EFA Monitoring Report. Regional Overview: sub-Saharan Africa*. París: autor.

- UNESCO (2008b). *Conclusiones y Recomendaciones de la 48ª reunión de la CIE, ED/BIE/CONFINTED 48/5*. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf
- UNESCO (2010a). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010. Resumen*. París: autor.
- UNESCO (2010b). *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de acción de Belém*. París: autor.
- UNESCO (2011a). *2011 EFA Monitoring Report. Regional Overview: sub-Saharan Africa*. París: autor.
- UNESCO (2011b). *Financing Education in Sub-Saharan Africa. Meeting the Challenges of Expansion, Equity and Quality*. París: autor.
- UNESCO (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. París: autor.
- UNESCO-UIL. (2012). *Global LIFE Mid-term Evaluation Report 2006-2011*. Hamburgo: autor.
- UNESCO-UIS (2006). *Teachers and Educational Quality: monitoring global needs for 2015*. Montreal: autor.
- Verspoor, A. (2008). «The Challenge of Learning: improving the quality of basic education in sub-Saharan Africa». En: Johnson, D. (ed.) *The Changing Landscape of Education in Africa. Quality, equality and democracy*. Oxford: Symposium Books.
- Zhang, Y. (2006). Urban-Rural Gaps in Sub-Saharan Africa: The roles of Socioeconomic Status and School Quality. *Comparative Education Review*, Vol. 50, nº 4 (November 2006), 581-602.

LOGROS, LIMITACIONES Y RETOS DEL DESARROLLO HUMANO EN EL ÁMBITO
DE LA EDUCACIÓN EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

*Achievements, limitations and challenges of human development in
the field of education in Saharan Africa*

Eduardo Bidaurratzaga Aurre
e-mail: eduardo.bidaurratzaga@ehu.es
UPV/EHU - Hegoa (España)

RESUMEN: Tras varias décadas desde el logro de la independencia de la gran mayoría de los países de África Subsahariana (AS) los debates sobre el camino hacia el desarrollo en el subcontinente siguen caracterizados por su controversia a la hora de buscar una solución ante la supuesta evidencia de lo que muchos expertos consideran el más claro ejemplo de «fracaso de desarrollo» en el mundo. En este sentido, se halla muy extendida la percepción de que esta región ha pasado a ser un caso extraordinario, caracterizado por una gran y creciente brecha respecto al resto del mundo en diversos ámbitos, incluido el educativo. No obstante, tal y como se expone en este trabajo, la situación y evolución de indicadores de desarrollo en general, y de educación en particular, en AS es más compleja y multicolor de lo que acostumbra a interpretarse. Con todo, la concentración en la región de muchos de los peores datos en cuanto a la satisfacción de estas necesidades básicas, exige una mayor atención en términos de recursos y políticas para hacer frente a esta problemática.

Palabras clave: desarrollo humano, educación, heterogeneidad, políticas económicas, África Subsahariana.

ABSTRACT: After several decades since independence was gained in the majority of countries in sub-Saharan Africa (SA) discussions on the path to development in the subcontinent remain characterized by controversy and in order to find a solution to the alleged evidence of what many experts consider the best example of «failed development» in the world. In this sense, there is a widespread perception that this region has become an extraordinary case, characterized by a large and growing gap with the rest of the world in various fields, including education. However, as discussed in this paper, the status and trends of development indicators in general, and educational ones in particular, in SA is more complex and colorful than usually shown. Nevertheless, the concentration in the region of many of the worst data in terms of satisfaction of those basic needs, demands greater attention in terms of resources and policies to address this problem.

Key words: human development, education, diversity, economic policy, sub-Saharan Africa.

Fecha de recepción: 8-VI-2012

Fecha de aceptación: 20-VI-2012

Un primer ejercicio de acercamiento a la situación del desarrollo en el África Subsahariana (AS) en términos agregados en comparación con otras regiones del mundo suele llevar a la conclusión de que ésta se encuentra muy por detrás de las demás, incluidas las más desfavorecidas entre las latinoamericanas y asiáticas. Más concretamente, respecto a diferentes variables relacionadas con sus niveles de desarrollo humano en general, o con los educativos en particular, esta primera aproximación a los datos disponibles suele acabar traducándose en la idea de que la gran mayoría de los países que se encuentran en los puestos más bajos del ranking mundial corresponden al subcontinente¹.

En este contexto, gran parte de la literatura considera que esta región como tal se ha convertido en un caso excepcional, en el que, como víctima de una especie de maldición, ha quedado caracterizada por una enorme brecha respecto a otras regiones, y las más ricas en particular, en términos de satisfacción de necesidades primarias. No cabe duda que diferentes formas de conflictos armados y situaciones de inestabilidad política, en especial en el contexto de la Guerra Fría, pero también después de ésta, han tenido graves repercusiones sobre las infraestructuras y sobre la oferta y la demanda de servicios educativos y sanitarios, entre otros. Otro elemento distorsionador en este mismo sentido han sido las políticas de corte neoliberal aplicadas en las últimas dos décadas en diferentes países del AS de la mano de las instituciones financieras internacionales, con un alto coste en términos de restricciones presupuestarias en estos sectores básicos, y con el consiguiente deterioro de la oferta de servicios y desprotección social para los sectores de la población más vulnerables.

Pero del mismo modo, sería necesario recordar que atendiendo a series temporales largas, desde el periodo de descolonización hasta nuestros días se ha producido en diversos países de la región una mejora sustancial de diferentes variables representativas, no sólo de mayores niveles de desarrollo material (infraestructuras, consumo de bienes duraderos, etc.), sino también de algunas relacionadas con la educación de la población de muchos países del subcontinente (alfabetización, escolarización, paridad de género en el ámbito educativo...).

En contra de la lógica tan extendida que asume que es posible interpretar y prever el futuro de las sociedades del AS sobre la base de un único patrón uniforme de análisis, el presente trabajo pretende, en primer lugar, poner de manifiesto la falta de idoneidad de una única imagen homogénea explicativa de la realidad de estos países en términos de falta de desarrollo socioeconómico. Asimismo, mediante este trabajo se quiere relativizar y poner en tela de juicio dichas visiones deterministas, que, a falta de explicaciones más matizadas y análisis más profundos, acaban concentrando sus interpretaciones sobre las condiciones

¹ De los 46 últimos puestos de la clasificación en función del Índice de Desarrollo Humano (IDH), bajo el epígrafe de Desarrollo Humano Bajo, 37 corresponden a países del AS, (PNUD, 2011).

socioeconómicas actuales, o sobre las previsiones menos halagüeñas, en el hecho de convertir África en variable explicativa². Todo ello contribuye a la generalización de una visión superficial y estereotipada de la región subsahariana, que demuestra poco interés por las «diferentes Áfricas» y sus diversos contextos socioeconómicos, políticos y culturales.

De hecho, la información estadística disponible nos muestra que existe un alto grado de diversidad entre este amplio conjunto de países, tanto en lo que se refiere a comparaciones estáticas en un momento de determinado como a la evolución de series temporales de diversas variables relacionadas con las necesidades primarias en el sector educativo³. Obviamente cuando la disponibilidad de este tipo de información nos permite el acceso a datos desagregados en función de provincias, grupos sociales o étnicos, sexo, entorno rural/urbano, etc., lo inapropiado de intentar interpretar la realidad socioeconómica de estos países en función de un único modelo explicativo, así como de proponer recetas universales con el fin de mejorar su situación socioeconómica, se hace más evidente.

Y es en el contexto de una realidad tan compleja, diversa y con tantas desigualdades⁴ donde se hace especialmente pertinente el ejercicio de identificación de posibles similitudes entre unos casos y otros, de búsqueda de lecciones aprendidas, y de propuesta de políticas públicas, tal vez coincidentes en algunos casos en función de las circunstancias dadas en los diferentes contextos, pero mayormente adaptadas a cada realidad concreta. Esto es, sin duda, de gran relevancia, tanto para el trabajo de los gobiernos africanos como de las agencias de cooperación internacional a la hora de diseñar e implementar unas políticas que marquen una diferencia significativa sobre los aspectos prioritarios de la educación en los países del subcontinente con unas peores condiciones a este respecto, y en los sectores de la población más desfavorecidos dentro de ellos.

Importancia de la educación en el desarrollo humano en AS e interconexiones

El análisis teórico sobre el concepto de desarrollo, ha evolucionado sustancialmente a lo largo de la segunda mitad del siglo anterior hasta nuestros días.

² Para profundizar más en esta línea de análisis, véase Oya (2007) y Sender (1999).

³ Con todo, es preciso mantener una dosis de cautela respecto a fiabilidad de las estimaciones estadísticas, no tanto en general respecto al conjunto de los países de AS, sino en cuanto a la alta variación de la calidad de éstos de unos países a otros. El problema de diferentes organismos internacionales ofreciendo información estadística diferente tampoco debe ser menospreciado, ya que la utilización de unas fuentes estadísticas u otras nos aproximan a la realidad a partir de estimaciones no coincidentes. En concreto, nos referimos mayormente a los datos ofrecidos por diferentes agencias de Naciones Unidas frente a los del Banco Mundial.

⁴ AS es considerada una de las regiones con mayores niveles de inequidad, tanto en términos de renta como de otras dimensiones de bienestar, especialmente entre hombres y mujeres y diferentes áreas geográficas (Okojie y Shimeles, 2006).

Así, inicialmente, con la descolonización y en el contexto de la Guerra Fría, el debate estuvo vinculado a la importancia de los factores internos o externos para explicar las situaciones del entonces denominado subdesarrollo, así como al grado de confianza en el liberalismo económico y en el sistema de mercado, por un lado, o diferentes formas de regulación y planificación, por otro, a modo de estrategias e instrumentos para alcanzar el ansiado objetivo del desarrollo.

Afortunadamente, tras algunas interesantes aportaciones teóricas desde principios de los años 70, y posteriormente a finales de los 80 tras el auge del neoliberalismo económico, diversos análisis alternativos comenzaron a hacer hincapié en la lógica de la satisfacción de necesidades básicas, las capacidades, la libertad de elección entre una amplia gama de opciones, y lo que en la década de los 90 ha venido a popularizarse como desarrollo humano de la mano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (Unceta, 2009; Dubois, 2011).

Pese a la complejidad de dichos análisis, la simplificación de tan amplios conceptos y teorizaciones ha quedado para algunos reducida a la referencia del principal indicador estadístico utilizado por el PNUD, es decir el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Pero incluso en esta versión reduccionista de un enfoque ya no tan nuevo, queda claramente de manifiesto la relevancia dada a los aspectos relacionados con la educación para el logro del objetivo final del desarrollo humano⁵.

Es más, el ejercicio de concreción más reciente sobre la gran meta del desarrollo desglosada en función de unos cuantos objetivos más específicamente definidos, los denominados Objetivos de Desarrollo del Milenio⁶ (ODM), no deja tampoco mucho lugar a dudas sobre la importancia de factores educativos en el camino hacia el desarrollo. Concretamente, de los ocho grandes ODM, dos hacen referencia explícita a la educación (universalización de la educación primaria, promoción de la igualdad de género en todos los niveles educativos); y los demás lo hacen de forma indirecta, dada la relación entre la capacidad de acceder a mayores niveles de renta, de consumo de calorías en la dieta, de agua potable, de menores tasas de mortalidad infantil y materna, de reducción de la expansión del VIH/SIDA, o de mejores y mayores recursos vía Ayuda Oficial al Desarrollo y programas de alivio o cancelación de la deuda externa, por un lado, y la educación por otro.

Además de la influencia de la educación sobre el desarrollo humano de forma individual, deben destacarse las importantes interrelaciones entre las mejoras

⁵ Anteriormente, el componente educativo en el IDH estuvo representado por la tasa de alfabetización y de escolarización. Tras los últimos cambios en la elaboración del IDH, las variables representativas de la educación han pasado a ser los años promedio de instrucción y los años de instrucción esperados.

⁶ Debe tenerse en consideración que de las previsiones realizadas hasta el momento sobre el cumplimiento de los ODM para el año 2015, AS es la región del mundo donde se concentran los países con los resultados más decepcionantes. Para el conjunto del subcontinente diferentes variables mejoran en los últimos años pero sin alcanzar las metas preestablecidas (AfDB/ECA/AU/UNDP, 2011).

producidas en ésta y diferentes aspectos relacionados con el desarrollo humano, a modo de sinergias que generan flujos de beneficios mutuos en ambas direcciones. Diversos trabajos muestran la relación positiva existente entre la educación y el aprendizaje de determinados hábitos básicos en materia de limpieza, higiene o alimentación, la ausencia de los cuales es con frecuencia causa de diferentes enfermedades. Esto no es sólo patente en el caso de niños y niñas, sino especialmente en el de sus progenitores, y muy en particular, cuando son las madres o mujeres a su cuidado las que gozan de un determinado nivel educativo. En este sentido, la educación de las mujeres ha demostrado tener claros beneficios sobre las condiciones nutricionales, higiénicas y sanitarias de la población infantil a su cargo⁷. Asimismo, de manera indirecta, al afectar también la educación sobre la fertilidad de las mujeres y el uso de anticonceptivos, la literatura sobre la materia mantiene que las citadas condiciones y la calidad de los cuidados infantiles en general tienden a mejorar en el contexto de familias con recursos escasos a medida que se reduce el tamaño de las mismas (UNESCO, 2011, 2010; AfDB/ECA/AU/UNDP, 2011; Oya y Begué, 2006; Mukudi, 2003; Schultz, 2002),

De la misma forma que la educación tiene efectos positivos sobre la generación de renta y la reducción de la pobreza, tanto en términos individuales como de los hogares familiares, parece obvia también la relación en sentido contrario de la renta sobre la educación, generando dinámicas que se retroalimentan. Esto es, la disponibilidad de mayores recursos monetarios en el ámbito familiar, frecuentemente como consecuencia del acceso a un determinado nivel educativo por parte de los progenitores, es un condicionante fundamental del acceso a los servicios educativos de niños, y especialmente niñas⁸, a su cuidado. Esta relación es de especial relevancia en el particular contexto de las restricciones presupuestarias asociadas a las políticas de ajuste estructural implementadas durante los años 80 y 90 en muchos países de AS, y del consiguiente deterioro de la oferta pública de dichos servicios o de la introducción del pago de tasas de uso para la financiación de los mismos (Oya y Begué; 2006; Appleton, 2000).

Respecto a las repercusiones del estado de salud la población de AS sobre sus niveles de educación, las interconexiones se establecen igualmente por diferentes vías. Someramente podría mantenerse que cuando las enfermedades afectan a la población infantil ello puede derivar en absentismo escolar o en la reducción

⁷ Como reflejo de esta situación, la tasa de mortalidad de los menores de 5 años en la comparativa entre madres con el más alto y el más bajo nivel educativo es menor en todos los países de AS para los que se dispone de datos (WHO, 2006).

⁸ En muchas sociedades de AS, y especialmente en entornos rurales, donde sigue viviendo la mayoría de la población, las familias habitualmente interpretan que el valor del trabajo de sus hijas en el hogar es superior a los beneficios que puedan recibir de invertir en la educación de ellas. Asimismo, reflejo de esta inequidad de género, en unas circunstancias de abandono de la escuela vinculadas a la enfermedad de alguna de las cabezas de familia, se halla igualmente extendida la creencia que es a las niñas, y no a los niños, a quienes debe corresponder las labores de cuidado de enfermos.

de su rendimiento tanto dentro como fuera del aula. Si las personas afectadas por las enfermedades son las cabezas de familia, los efectos negativos se amplían a diferentes sectores y actividades de su vida cotidiana, como la producción, la obtención de ingresos, el cuidado, la nutrición, la higiene o la escolarización de hijas/os y otros menores a su cuidado, entre otros (UNESCO, 2011, 2010).

Progresos, deterioros y perspectivas del desarrollo humano y la educación en AS

A continuación queremos llamar la atención sobre la realidad de los países del subcontinente en términos de diversidad, tanto al comparar su evolución hasta el momento como su situación actual. Para ello, comenzaremos con los datos correspondientes al IDH en el periodo 1980-2011. La idea fundamental que se desprende de dicha información estadística es que, pese a la concentración de países del subcontinente en los últimos puestos del ranking y con valores medios inferiores a otras regiones del mundo⁹, la diferencia entre los extremos es muy significativa. En particular, desde las mejores posiciones de la clasificación de desarrollo humano alto y medio a las peores de la de desarrollo humano bajo, el valor del índice llega a duplicarse (PNUD, 2011).

La diversidad vuelve a ponerse de manifiesto cuando atendemos a la evolución de dicha variable en el periodo señalado. Así, nos encontramos con países en situaciones muy diferentes en términos de desarrollo humano con una progresión positiva constante. Por un lado, entre las posiciones y progresiones más altas encontramos países como Mauricio, Gabón, Cabo Verde, Ghana y Guinea Ecuatorial¹⁰, si bien para el conjunto de AS predominan entre los de esta tendencia creciente los que partían de peores posiciones como Níger, Mali, Mozambique, Etiopía, Benín o Senegal, entre otros. Por otro lado, a partir de diferentes niveles de desarrollo humano también, pero mayormente partiendo de los puestos más altos del ranking, en el otro extremo se hallan países cuya situación mejoró al comienzo de la era postcolonial, y que en las dos últimas décadas experimentan diferentes grados de deterioro en el valor del IDH, donde destaca sobremanera el caso de Zimbabue.

Si bien, una vez más, los motivos varían, y en algunos casos dicha situación se debe a episodios de inestabilidad política o a conflictos armados, como en el caso Ruanda o Liberia, en la mayor parte de ellos obedece a la expansión de las pandemias de VIH/SIDA, y a su consiguiente descenso en la esperanza de vida

⁹ El valor medio del IDH para AS es el más bajo del mundo (0,4632), por detrás de otras regiones como Asia Meridional (0,548) o Latinoamérica y el Caribe (0,731) (PNUD, 2011).

¹⁰ Téngase asimismo en consideración que los motivos por los que esa evolución positiva se produce varían tremendamente entre unos y otros países, al igual que en sus efectos sobre los sectores educativo y sanitario, donde, por ejemplo, la fuerte subida en la clasificación de Guinea Ecuatorial obedece fundamentalmente al incremento de la renta en el país como consecuencia de la reciente explotación masiva de yacimientos petrolíferos.

de varios países, especialmente los de la zona austral del continente. De esta forma, en diferentes posiciones de la clasificación del IDH, pero con predominio de los valores más altos, este sería el caso de países como Sudáfrica, Namibia, Botswana, Zimbabwe, Suazilandia, Lesotho, o Zambia, entre otros.

En materia educativa el conjunto de la región parte de una posición media de las más bajas del mundo¹¹. Las desigualdades en cuanto a la tasa de alfabetización de adultos van desde casos como Níger, Burkina Faso o Etiopía, por debajo del 30%, hasta otros como Botsuana, Namibia, Sudáfrica, Suazilandia o Guinea Ecuatorial, por encima del 80%. Asimismo, son claras las enormes diferencias existentes entre los países del subcontinente respecto a los años de educación promedio. Por ejemplo, la brecha entre países como Níger, Mozambique, Burkina Faso, por debajo de 1,5 años promedio de escolarización y otros como Seychelles, Sudáfrica, Zimbabwe, Namibia, o Mauricio, por encima de 7 años, es ciertamente significativa. Respecto a la evolución de esta variable en el periodo 1980-2011, se produce una tendencia creciente en casi todos los países del subcontinente con datos disponibles¹². Como consecuencia de ello, el dato medio para el conjunto de países con Desarrollo Humano Bajo, entre los que se encuentran la mayor parte de los de AS, pasa del 1,6 años en 1980 a 4,2 en el 2011 (PNUD, 2011).

Del mismo modo, más allá de las diferencias, el dato medio para AS de las tasas de escolarización en educación primaria aumentó un 33% en el periodo 1999-2008, muestra de las amplias mejoras producidas en los últimos años en materia educativa la mayor parte de los países de la región (UNESCO, 2011). Por otro lado, en términos generales, la brecha entre países en materia de educación es manifiesta a medida que avanzamos del nivel educativo primario al secundario, situación que se agudiza aún más al incluir el terciario¹³. Ello produce asimismo una destacada concentración de la matriculación terciaria del subcontinente en unos pocos países¹⁴.

¹¹ Por lo que respecta a la tasa de alfabetización de adultos, AS (61,6%) se encuentra ligeramente por debajo de Asia Meridional (62,8%), y muy por debajo de Latinoamérica y el Caribe (91%). En el caso de los años promedio de escolarización, AS (4,5) se encuentra casi a la par de Asia Meridional (4,6), pero a gran distancia de nuevo de Latinoamérica y el Caribe (7,8) y de los países de Desarrollo Humano Muy Alto (11,3). (PNUD, 2011).

¹² Entre las mejoras más significativas en años de escolarización destacan los casos de Sudáfrica, Botsuana, Namibia, Ghana, Kenia, Suazilandia o Zimbabwe (PNUD, 2011). No obstante, otros países con peores datos al respecto, como Etiopía, Mozambique, Tanzania y Zambia, se han conseguido importantes reducciones del número de niños/as no escolarizados en el periodo 1999-2007 (UNESCO, 2010).

¹³ A nivel del conjunto de AS, la tasa bruta de matriculación primaria (100,2%), secundaria (35,3%) y terciaria (5,9%), disminuye más significativamente que en otras regiones del mundo en desarrollo a medida que aumenta el grado de formación educativa (PNUD, 2011).

¹⁴ Nos referimos, entre otros, a casos como los de Sudáfrica, Nigeria, Zimbabwe, Uganda, Kenia o Camerún.

Esta imagen general debe ser complementada mediante la desagregación de dicha información por sexos. Así, por ejemplo, la comparación entre hombres y mujeres, respecto a la población con (al menos) un nivel de educación secundaria, muestra para este conjunto de países nuevamente una tremenda disparidad en términos de inequidad de género. En concreto, en diversos países de la región, mayormente dentro el grupo de Desarrollo Humano Bajo, esta variable se encuentra por encima del doble para los hombres respecto a las mujeres. Nos referimos, entre otros, a casos como los de R.D. del Congo, Chad, Liberia, Benín o Togo. No obstante, en otros países como Sudáfrica o Botsuana la discriminación sobre las mujeres a este respecto es muy reducida, y en otros como Suazilandia o Namibia el porcentaje de mujeres con nivel de educación secundaria supera al de hombres (PNUD, 2011).

Otro tipo de desagregación pertinente es la correspondiente a diferentes niveles de renta dentro de un país, o a las diferencias entre entornos urbanos y rurales, en ésta que es actualmente la región más rural del mundo. A este respecto, no sorprendentemente, los datos disponibles muestran en general unos peores niveles de acceso a la educación en zonas rurales que en las urbanas, como consecuencia, tanto de factores de oferta (escasas infraestructuras educativas y de transporte, dotaciones de recursos humanos y materiales insuficientes, largas distancias del hogar al centro educativo...) como de demanda (diferentes condicionantes socioeconómicos y culturales vinculados a contextos de pobreza en el hogar o la comunidad) (UNESCO, 2010; Oya y Begué, 2006). Aún así, centrarse en las diferencias entre entorno rural y urbano puede no ser suficiente para hacer frente de manera eficaz a las inequidades en el interior de cada país. Ello se debe a que el nivel de desigualdad en el acceso a la educación formal alcanza niveles de desigualdad superiores en el interior de las zonas rurales en comparación con las urbanas para todos los países de los que se dispone de datos, todo ello, una vez más, en el contexto de situaciones muy dispares entre unos países y otros (Sahn y Stifel, 2004).

Del mismo modo, el status económico de las familias parece ser un factor condicionante fundamental en el acceso a la educación, a veces incluso por delante del género, y frecuentemente en combinación con éste. De hecho, en algunos países la esperanza de vida escolar de los alumnos, y sobre todo alumnas, de las familias más humildes alcanza altos niveles de desigualdad respecto a las familias de mayores niveles de renta. Éste sería el caso de Burkina Faso, Etiopía, Chad, Benin, Níger o Guinea, entre otros, donde las más desfavorecidas (niñas pobres) dentro de algunos de los países más desfavorecidos de AS son las que más dificultades encuentran para acceder a una educación que les pueda ayudar a salir de la multifacética situación discriminatoria que padecen (Oya y Begué, 2006; Lloid y Hewett, 2003).

Los factores de género, renta y localización, combinan con frecuencia con otros vinculados al idioma, la etnicidad o diferente tipo de discapacidades, generando un conjunto de barreras que dificultan la entrada en el sistema educativo formal de los colectivos más vulnerables. Así, se estima que en toda la región (AS) en torno a 12 millones de niñas nunca serán escolarizadas, frente a 7 millones de niños. En casos concretos, como los de Burkina Faso, Camerún, Etiopía, Malawi, Níger, Senegal y Zambia, la posibilidad de no-escolarización en zonas rurales es superior al doble que en las zonas urbanas (UNESCO, 2010).

Por lo que respecta a los recursos humanos y materiales disponibles, el número de alumnos/as por profesor/a varía ampliamente entre aquellos por debajo de 30, como Mauricio, Botsuana y Cabo Verde, seguidos de cerca de Sudáfrica y Namibia, y los que superan la franja de los 60, como República Centroafricana, Guinea-Bissau, Congo, Ruanda o Chad, seguidos de cerca de Etiopía y Mozambique, entre otros (PNUD, 2011). Las diferencias en cuanto al gasto público en educación como porcentaje del PIB son igualmente destacadas, poniendo de manifiesto la forma tan diferente en la que unos gobiernos y otros destinan sus recursos escasos al ámbito educativo. Esta diferencia va desde valores de gasto en educación respecto al PIB por debajo del 2%, como en los casos de Zambia, Guinea y República Centroafricana, hasta otros por encima del 7%, como Botsuana, Lesoto, Suazilandia o Tanzania¹⁵ (UNESCO, 2011).

Con el objetivo de hacer frente a los efectos perjudiciales de la ola de políticas neoliberales en el AS en las últimas décadas sobre los grupos más vulnerables, y conscientes de su condición de obstáculo para la universalización de la educación por el lado de la demanda, en los últimos años diversos gobiernos¹⁶ han optado por suprimir las tasas de escolarización en educación primaria con muy buenos resultados. La concesión de ayudas económicas para hacer frente al coste del transporte, material escolar, etc. condicionadas a la escolarización de niñas y niños puede ser también de gran utilidad en este sentido¹⁷. Asimismo, la inversión de recursos en educación terciaria para acelerar la formación de nuevo profesorado¹⁸ en los países con mayores deficiencias, así como una adecuada

¹⁵ La mejora producida en algunos países respecto a esta variable en el periodo 1999-2008 ha sido ciertamente significativo: entre otros casos destacados, Tanzania pasó de 2,2% a 7,1% y Mozambique de 2,2% a 5,5%. Si bien otros, como Togo, Eritrea o Sudáfrica han experimentado un descenso de esta variable en el periodo señalado (UNESCO, 2011).

¹⁶ Entre los países que en los últimos tiempos han tomado medidas en este sentido, podrían nombrarse los casos de Uganda, Malawi, Kenia, Tanzania, Lesoto, Benin, Nigeria, Camerún, Ghana, Zambia o Mozambique.

¹⁷ Algunos países de AS han tomado en los últimos tiempos diversas medidas para mejorar la protección social vinculados al ámbito educativo con resultados muy positivos: nos referimos a la masiva construcción de escuelas en Etiopía, ayudas monetaria para favorecer la escolarización en Malawi o Mozambique, entre otros (AfDB/ECA/AU/UNDP, 2011).

¹⁸ Se estima que en torno a 1,2 millones de profesores deberían ser contratados en AS para alcanzar el objetivo de educación primaria universal en el año 2015 (UNESCO, 2010).

política salarial y de incentivos que anime a los profesionales de la educación a trasladarse a las zonas rurales más pobres, serían necesarias para mejorar la cantidad y calidad de la oferta de servicios educativos en las zonas más desfavorecidas (UNESCO, 2010; Oya y Begué, 2006; Bundy y Bentaouet, 2005).

Pese a la mejora del nivel de gasto en educación en algunos países, no debe olvidarse que los recursos humanos y materiales dedicados a la mejora del sistema educativo primario en las zonas rurales de AS son aún mayoritariamente insuficientes y muy desiguales. Todo ello en un contexto en el que los principales beneficiarios del gasto público en enseñanza secundaria y terciaria son los hijos de los padres con mejores niveles relativos de renta y de educación de las zonas urbanas. Esta realidad pone de manifiesto que, más allá de la necesidad de mayores recursos para mejorar la oferta de servicios educativos cuantitativa y cualitativamente, es prioritario realizar una reasignación de los mismos hacia las áreas geográficas y los colectivos más desfavorecidos (UNESCO, 2010; Berthelemy, 2004).

Reflexiones finales

Una vez realizado el análisis de la situación y evolución de diversas variables relativas a la educación en AS, al contrario de lo que habitualmente nos encontramos en gran parte de la literatura especializada, una de las constantes identificadas en este trabajo ha sido la imagen de una amplia heterogeneidad entre países y en el interior de ellos. En otras palabras, tal y como sugeríamos inicialmente, la realidad se muestra menos simplificada y monocolor que lo que muchos analistas dan a entender con frecuencia para poder mantener la coherencia interna de sus modelos universalistas.

En general, incluso en el contexto del previsible incumplimiento de los ODM por parte de una alta proporción de los países del subcontinente, debe destacarse la existencia de abundantes tendencias positivas señaladas hasta el momento en el ámbito de la educación. Éstas han pasado habitualmente desapercibidas en la abundante literatura sobre la situación y evolución socioeconómica de los países subsaharianos o han sido menospreciadas mediante el argumento de que corresponden a los casos excepcionales de unas pocas y minúsculas economías insulares o a los de unos pocos países de África Austral representativos de un porcentaje mínimo de la población del subcontinente.

Sin embargo, la realidad no parece ser tan simple. De hecho, en el caso de la educación, los altos niveles de alfabetización y escolarización primaria de algunos países de la región, la mejora generalizada de estas variables, o la reducción de la discriminación femenina al respecto como realidades representativas de los citados avances, incluso por debajo de las metas establecidas en los ODM,

contribuyen a la configuración de una imagen del subcontinente habitualmente ignorada.

En este sentido, al enfatizar la existencia de estas realidades y tendencias, no pretendemos dar a entender que este conjunto de luces no vayan de la mano de una larga serie de sombras, que ya han sido señaladas en este trabajo, y que complementan a las primeras. Sin embargo, sí queremos destacar: que resulta difícil obtener una única idea representativa de la realidad de este conjunto de países que no sea la diversidad; que junto con diversos retrocesos y progresos limitados, existen variables y países representativos de avances poco desdeñables en materia de educación; que el análisis de estos casos es fundamental para obtener algunas enseñanzas que posteriormente se puedan intentar adaptar a los diferentes contextos de cada país; y que para la mejora de las insuficiencias y deterioros existentes es preciso canalizar más recursos internos y externos de forma selectiva y acomodada a las necesidades de cada caso.

Es por ello importante hacer frente a las políticas neoliberales de las últimas décadas, y a la lógica de la «fatiga de la cooperación» de los 90, ahora renovada, vinculada a la fuerte recesión económica en muchos países donantes, y sus políticas de fuertes recortes presupuestarios. Para ello se hace necesario mantener y reasignar los recursos, tanto por parte de los gobiernos locales como de la comunidad donante, de tal manera que se pueda seguir trabajando a favor de la reducción de las insuficiencias y desigualdades de acceso señaladas en el ámbito educativo en muchos de estos países. Las políticas de algunos gobiernos de la región, incrementando las dotaciones presupuestarias a este sector, o las tendencias en años previos por parte de la comunidad internacional aumentando los flujos de AOD hacia el subcontinente y poniendo en marcha iniciativas de alivio o de condonación de la deuda externa, son fundamentales para el logro de dicho fin. Pero además, es precisa la reorientación de dichos recursos hacia los países más desfavorecidos y hacia las áreas geográficas, colectivos y grupos sociales más vulnerables en el interior de cada uno de ellos. Este sería el caso de los países con indicadores educativos más bajos, las zonas rurales, las familias de renta más baja, las mujeres, niñas/os y huérfanas/os en general, y de los colectivos en los que confluyen a la vez varias de estas categorías, en particular.

Así, por el lado de la oferta, se precisa de mayores recursos para una dotación de infraestructuras adecuada y una política proactiva de formación de profesionales de la educación a corto y medio plazo, así como para una mejora de las condiciones salariales y laborales del personal de estos sectores, incentivando particularmente la oferta de estos servicios en las comunidades menos accesibles de las zonas rurales. La experiencia demuestra que las campañas para alfabetizar mujeres adultas en las áreas rurales tienen un enorme potencial en términos de sinergias positivas sobre el nivel de escolarización de niños y, sobre todo, niñas a

su cargo, o sobre su nivel de nutrición, higiene y su estado de salud, en general. Otro tanto cabría decir en cuanto a los efectos de la alfabetización sobre la capacidad de empoderamiento de las propias mujeres en unas sociedades donde su grado de marginación y vulnerabilidad en muy diferentes ámbitos de sus vidas sigue constituyendo una preocupante asignatura pendiente, con drásticos efectos sobre su estado de salud, entre otros. De ahí la relevancia de invertir más recursos en estos ámbitos.

Del mismo modo, por el lado de la demanda, la eliminación de tasas de uso de servicios educativos y la concesión de las transferencias de renta a las madres condicionada a la escolarización de niños y, especialmente, niñas, constituyen instrumentos centrales de un paquete de políticas de lucha contra la pobreza para mejorar el acceso a los servicios educativos por parte de los grupos más desfavorecidos dentro de cada sociedad.

El camino hacia el desarrollo humano y el cumplimiento de los ODM en AS, tanto en general como en el caso particular del sector educativo, se antoja complejo y más largo de lo preestablecido en el diseño de dichas metas. Pero con mayor o menor demora, no parece factible que se produzcan avances sustanciales en ausencia de recursos humanos y materiales suficientes y de políticas adecuadamente orientadas hacia los países y áreas geográficas o colectivos más necesitados en su interior, dada la amplia diversidad de situaciones y tendencias existente en la región.

A este respecto, la difícil coyuntura económica en la que se encuentra una parte significativa de la comunidad donante en la actualidad, y las soluciones planteadas por la vía del ajuste y las restricciones presupuestarias en muchos de estos países no auguran nada bueno en el corto plazo en términos de mantenimiento del apoyo que muchos países de AS siguen precisando para poder hacer frente a los grandes retos de la educación en el subcontinente de la mano del refuerzo de los sistemas de protección social. En ausencia de una mejora en la capacidad de generación de ingresos públicos por parte de los estados africanos, o de nuevas vías de financiación en colaboración con gobiernos de diversas economías emergentes con creciente presencia en AS, muchos países de la región y muy diversos colectivos en su interior, y en particular los más vulnerables, corren el riesgo de estancarse o retroceder en algunos de los logros obtenidos durante la última década, y de postergar sine die el gran número de desafíos aún pendientes.

Bibliografía

AfDB/ECA/AU/UNDP (2011): *Assessing Progress in Africa toward the Millennium Development Goals*. African Development Bank, Economic Commission for Africa, African Union and United Nations Development Programme.

APPLETON S. (2000): «Education and health at the household level in sub-Saharan Africa». *CID Working Paper*, No.33. Center for International Development. Harvard University.

BERTHELEMY, J.C. (2004): *To What Extend are African Education Policies Pro-Poor*. Centre for the Study of African Economies. Oxford.

BUNDY, D. y BENTAOUET, K. (2005): «User fees in primary education». *Human Development Network*, June. World Bank.

LLOID, C.B. y HEWETT, P. (2003): «Primary schooling in sub-Saharan Africa: recent trends and current challenges». *Population Council Policy Research Division Working Paper*, No.176.

MUKUDI, E. (2003): «Education and nutrition linkages in Africa: evidence from national level analysis» *International Journal of Educational Development* May 2003, Vol.23, No.3.

OKOJIE, C. y SHIMELES, A. (2006): *Inequality in sub-Saharan Africa*. The Inter-Regional Inequality Facility. Overseas Development Institute (ODI). London.

OYA, C. (2007): «Crecimiento y Desarrollo Económico: ¿Una «dummy» africana?». En: *Economía Política del Desarrollo en África*. Oya y Santamaría (eds.). Akal. Madrid.

OYA, C. y BEGUÉ, A. (2006): *Los retos de la educación básica en África subsahariana*. Documento de trabajo nº 6. Fundación Carolina CeALCI y Fundación Entreculturas. Madrid.

PNUD (2011): *Informe sobre el desarrollo humano*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Nueva York.

SAHN, D.E. y STIFEL, D.C. (2004): «Urban-rural inequality in living standards in Africa». *WIDER Research Paper*, No.4. UNU/WIDER. Helsinki.

SCHULTZ T.P. (2002): «Why Governments Should Invest More to Educate Girls», *World Development*, 30 (2), pp. 207-225.

SENDER, J. (1999): «Africa's economic performance: limitations of the current consensus». *Journal of Economic Perspectives*, vol13 (3).

UNCETA, K. (2009): *Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo: una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones*. Carta Latinoamericana; abril, nº7.- Montevideo.

UNESCO (2011): *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. Paris.

UNESCO (2010): *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo. Llegar a los marginados. (Panorámica Regional: África Subsahariana)* Paris.

WHO (2006), *The Health of the People: The African Regional Health Report*. World Health Organization. Ginebra.

LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ÁFRICA SUBSAHARIANA HOY

Financing education in Sub-Saharan Africa today

Alberto Begué Aguado

e-mail: alberto.begue@planusa.org

Asesor Senior en educación en Plan International USA (Washington DC. USA)

RESUMEN: Como se muestra en otro artículo de este mismo número, la brecha entre países en materia educativa sigue siendo significativa. La financiación de la educación es uno de los aspectos que requiere una mayor atención para ir cerrando dicha brecha en los próximos años. Los ODM 2 y 3 no serán alcanzados en 2015 por unos 50 países (entre ellos varios países de renta media), y la calidad de la educación es deficiente en más un centenar, por lo que es urgente demandar a los gobiernos de los países con más bajos índices educativos así como a los países donantes y a las agencias de la cooperación internacional un esfuerzo complementario al que ya vienen realizando desde los años noventa.

Palabras clave: Educación, África Subsahariana, Financiación, Donantes, Eficacia, Gobiernos nacionales, Ayuda internacional.

ABSTRACT: As showed in another article in this same issue, the gap between countries in relation to education is still significant. The financing of education is one of the aspects that will require more attention in order to close this gap. MDG 2 and 3 were not be reached by about 50 countries (among them several middle income countries), and quality is low in at least hundred countries, so it's urgent to demand to the governments of these countries and to donor and development agencies to make an extra effort beyond the one already made since the nineties.

Key words: Education, Sub-Saharan Africa, Funding, Donors, Effectiveness, National governments, International aid.

Fecha de recepción: 8-VI-2012

Fecha de aceptación: 20-VI-2012

«Si usted cree que la educación es cara, pruebe con la ignorancia» (Derek Curtis).

Introducción

La educación es el medio mas efectivo para luchar contra la pobreza y para mejorar las condiciones de vida de la población en el medio y largo plazo. Si bien el avance desde 2000 es espectacular (había entonces 100 millones de niños y niñas fuera de la escuela, en un mundo cuya población sigue aumentando), la UNESCO calcula que hay en el mundo todavía 61 millones de niños y niñas sin escolarizar y que en 2015 habrá aún entre 29 y 43 millones sin acudir a la escuela. Pero el problema es mucho más grave pues un alto porcentaje (hasta el 70% en países como Perú o Pakistán y en numerosos países africanos) apenas sabe leer y escribir después de finalizar el tercer grado.

La educación es una de las mejores inversiones productivas que un país puede realizar. Según un estudio reciente un solo año de educación primaria incrementa el sueldo de una persona entre un 5% y un 15%, y un año de secundaria en un 15-25%¹. Los resultados de dos estudios citados en *Innovating in financing in education*, teniendo en cuenta los datos de 50 países entre 1960 y 2000, muestran que cada año adicional de escolarización incrementa el PIB medio anual entre un 0,37% y un 0,58%.

Por otra parte, en la preparación de una conferencia de donantes, el *Global Partnership for Education* (GPE) calculaba que el impacto de las contribuciones esperadas (por valor de 2.500 millones de dólares para tres años) permitiría los siguientes logros en los países socios:

- * 25 millones más de niños y niñas asistirían a la escuela.
- * La población de niños y niñas sin escolarizar se reduciría en un 50%.
- * Las tasas de finalización en educación primaria se incrementarían en un 7,5%.
- * 50 millones de nuevos libros de texto serían distribuidos en las aulas.
- * Se formaría a 600.000 nuevos docentes.

Además, este nivel de financiación supondría impactos indirectos en la salud materno-infantil de millones de familias, reduciendo en un millón el número de niños que mueren anualmente por enfermedades prevenibles o curables, salvando la vida a 40.000 madres cada año. Sin embargo, en su reunión de noviembre de 2011 en Copenhague, el GPE consiguió apenas 1.500 millones de dólares y habrá que ver si los donantes cumplen sus promesas de desembolsar estos fondos.

¹ Ver «2+3=8. Innovating in financing education», Informe del Grupo de Trabajo en Financiación Innovadora para la Educación, Leading Group on Innovative Financing for Development, 2010, p. 11

Una adecuada financiación de la educación permitiría no solamente mantener los incrementos en el acceso a la escuela sino también mejorar la equidad y la calidad de la enseñanza impartida. Sin embargo, a pesar de las indudables mejoras en la educación a nivel global², las necesidades de financiación son todavía ingentes. Según el Informe de Educación para Todos 2010 de la UNESCO, antes de 2015 será necesario contratar y formar a 8,4 millones de docentes a nivel global. En cuanto al porcentaje de docentes formados, las situaciones son diversas: desde el exiguo 14% de Togo al 40% de Liberia, el 50% de Ghana, Mali y Nigeria, el 70% de Mozambique, el 92% de Ruanda, al 100% en Costa de Marfil y Tanzania (UIS, 2011b, 84). En una estimación más bien conservadora, la UNESCO considera que África Subsahariana necesita un millón de docentes suplementarios. Sin embargo, los donantes no suelen ser muy favorables a pagar los sueldos de los docentes, básicamente porque es una medida insostenible en el tiempo. Pero a la vez el Fondo Monetario Internacional (FMI) limita a numerosos países contratar por encima de un cierto límite (establecido en función del déficit del país, no de sus necesidades educativas). La abolición de las tasas escolares en Kenia en 2003 permitió a un millón de niños y niñas asistir a la escuela por primera vez. Sin embargo, el acuerdo macroeconómico del gobierno con el FMI, firmado en 1997, impedía contratar más de 235.000 docentes (Action Aid, 2000). A pesar de los cambios en las circunstancias, esta limitación no fue eliminada, provocando una masificación de las aulas y una reducción de la calidad de la enseñanza impartida. Una alternativa con escasos resultados, promovida desde el Banco Mundial, ha sido la contratación de para-docentes, personas de la zona que tienen apenas estudios primarios o secundarios en el mejor de los casos y que son colocados frente a un aula sin conocimiento pedagógico alguno y con un sueldo notablemente inferior al de un docente formado, y en ocasiones pagado por la propia comunidad en lugar de por el Estado.

En términos financieros, los docentes también son un tema fundamental, pues sus sueldos suponen más del 60% del presupuesto educativo en la mayoría de los países africanos, en muchos casos hasta el 90% (Níger, Mali, Mozambique, RCA...)³. Sin embargo, el sueldo medio de un docente apenas supera el umbral de la pobreza con las obvias implicaciones en su motivación y rendimiento.

Además, la necesaria mejora de la calidad de la enseñanza impartida requerirá importantes inversiones en los próximos años, tanto en la formación de docentes, como en la adquisición de libros de texto, materiales pedagógicos, reducción de los costes indirectos que soportan las familias, etc.

² Ver artículo de R. Aguadero en este mismo número.

³ Incluso en los países de la OCDE este porcentaje es del 80%, lo que muestra que el margen de maniobra es reducido.

La educación es una responsabilidad principalmente de los gobiernos nacionales

En los últimos años la mayoría de gobiernos nacionales de los países del Sur han hecho un esfuerzo considerable en incrementar su gasto en servicios sociales y particularmente en educación⁴. El gasto a nivel global ha pasado de un 4,6% del PIB en 1999 a un 5% en 2008⁵; del 2,9% al 3,8% en los países de menos ingresos y del 3,5% al 4% en los países de África Subsahariana (AS), el mayor aumento en todos los grupos de países, si bien también partían del nivel más bajo (la región Sur y Oeste de Asia partía del 3,7% y baja al 3,5% en 2008)⁶. La tabla 1 muestra esta información por países. Igualmente, la mayoría de países, incluidos muchos africanos, han incrementado sus presupuestos públicos en educación entre 1999 y 2008. Mozambique pasó de un 7% a un 22%, Tanzania de un 6% a un 22%, Mali de un 5% a un 9%, Ruanda de un 7% a un 13%, etc.

Tabla 1: Gasto público en educación de algunos países africanos (2009)

País	Porcentaje sobre el PIB
Lesoto	9,3%
Burundi	7,7%
Kenia	6,9%
Tanzania	6,5%
Namibia	6,3%
Etiopía	5,5%
Malawi	4,5%
Burkina Faso	4,4%
Togo	4,4%
Níger	4,4%
Ruanda	4,3%
Mali	4,1%
Camerún	3,6%
Guinea	2,2%

Fuente: UIS, Global Education Digest 2011

⁴ Dadas las dificultades estadísticas para obtener datos fiables así como el escaso peso del sector privado en África Subsahariana, trataremos únicamente la financiación de la educación por parte del sector público.

⁵ Los países de Europa y América del Norte gastan un 5,3%

⁶ Retomando una propuesta de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (Informe Delors, 1996), la reunión de CONFINTEA (Conferencia de UNESCO para la Educación de Adultos) recomendó ya en 1997 que los países destinaran un 6% del PNB a la educación.

En conjunto, los países africanos subsaharianos incrementaron sus presupuestos en educación en más de un 6% anual durante la pasada década (UIS, 2011b). Este informe muestra, en palabras de la Directora General de UNESCO, Irina Bokova, «cuán comprometidos están las naciones africanas y sus socios en alcanzar la Educación para Todos». Evidencia además que estos esfuerzos están logrando resultados. Como decía el director del UIS, Hendrik van der Pol, «las decisiones estratégicas hay que tomarlas en base a los hechos, no en supuestos». Entre 2000 y 2008 el número de niños/as en la escuela se incrementó en un 48%, pasando de 87 millones a 129 millones. En varios países el aumento del presupuesto en educación ha sido mayor que el incremento en la tasa de escolarización, lo que indica una inversión también en la calidad de la educación. De media, la educación supone el 18% del gasto público en AS frente a un 15% en otras regiones. Sin embargo, la reducción del número de niños/as en edad escolar sin escolarizar ha pasado del 6% anual en el periodo 1999-2009 al 3% en 2004-2009. El informe de Educación para Todos de 2011 señala que 7 de los 18 países analizados (con 3,7 millones de niños/as sin escolarizar) redujeron sus presupuestos en educación en 2009. Existe pues el riesgo de que presenciamos en los próximos años una especie de «fatiga» en la financiación de la educación.

Como resultado de esta fatiga, asistimos a una tendencia peligrosa. Numerosos gobiernos cargan crecientemente sobre las familias el coste de la educación de sus hijos e hijas. La gratuidad de la escolarización primaria está establecida por ley en unos 90 países (20 de ellos africanos). Cada vez más países africanos incluyen en su Constitución la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria. Es el caso de Madagascar, RDC, Kenia, Tanzania, etc., y los resultados son claros. En Burundi, por ejemplo, el número de niños y niñas sin escolarizar pasó de 723.000 en 1999 a apenas 10.000 en 2009 (UIS, 2011). La abolición de las tasas escolares conlleva una mayor necesidad de recursos, que ya no pagarán las familias sino el Estado. Sin embargo, la realidad es muy diferente y todavía las familias tienen que pagar tasas para que sus hijos/as asistan a la escuela además de los denominados costes indirectos -uniformes, libros de texto, transporte, comida- con la carga económica que eso supone para familias de escasos recursos, la mayoría en los países africanos⁷. Las familias frecuentemente se ven obligadas a pagar el sueldo directamente a los docentes o incluso reparar las aulas dado que el gobierno no envía fondos a los niveles descentralizados o a las escuelas. En países como Gabón, Sierra Leona, Burkina Faso o Costa de Marfil las familias soportan entre el 30 y el 40% de los costes de la educación, lo que implica que las familias mas pobres (la mayoría) no puede enviar a sus hijos e hijas a la escuela,

⁷ Para más información sobre la abolición de las tasas escolares, ver *Six steps to abolishing primary school fees, School Fee Abolition Initiative*, Banco Mundial, 2009, Washington DC. http://www.globalpartnership.org/media/library/E-book_SixSteps_32146.pdf

o lo hacen con un enorme sacrificio que se ve interrumpido en caso de sequía, inundaciones, crisis alimentaria, etc.

Un tema escasamente tratado en la literatura y que apenas podemos apuntar aquí es que prácticamente todos los países subsaharianos tienen débiles sistemas fiscales lo que conlleva bajas recaudaciones y círculos viciosos que les impiden ofrecer servicios de calidad a sus ciudadanos. La presión fiscal en África Subsahariana es de apenas un 15% del PIB, similar a la de América Latina y Asia del Este, frente a 30% en EEUU y 35% en varios países europeos. Los países donantes, especialmente los europeos, insisten en la importancia de la gobernabilidad (o gobernanza) e insisten en la corrupción (sin duda un problema grave, también en el sector educativo) pero apenas se habla de la importancia de mejorar los sistemas impositivos.

Además, la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) genera una gran dependencia en algunos países como Liberia, donde el 72% del gasto público en educación proviene de la AOD, Mali 51%, Guinea 49%, Etiopía 42%, Kenia 4%, o RDC 3% (UIS, 2011: 34).

Por otra parte resulta significativo que países con niveles similares de renta tienen un gasto público en educación muy diferente: la República Centroafricana (RCA), Sierra Leona, Mozambique, Liberia o Burundi tienen entre 400\$ y 800\$ de renta per capita (PPP) pero mientras Burundi destina un 7% de su PIB a educación, la RCA destina apenas un 1,2% y Liberia un 3,5% (UNESCO 2011a, 103). Esto ilustra la importancia de la voluntad política en la mejora de los sistemas educativos.

Además, la relación entre el incremento de fondos y la mejora de los resultados no es lineal si hacemos una comparación entre los diferentes países. Así Etiopía incrementó su parte del PIB destinada a educación del 3,5% en 1999 al 5,5% en 2008, duplicando la tasa de acceso a educación primaria (del 37% al 79%). Pero Guinea redujo su inversión en educación del 2,1% al 1,7% y sin embargo también casi duplicó su tasa de escolarización (del 44% al 72%). Eritrea, pese a haber disminuido su inversión del 5,2% al 2%, aumentó su débil tasa de escolarización del 33% al 40% (UNESCO 2011a, 106).

En definitiva, no todo es cuestión de dinero. Los recursos financieros son necesarios pero igualmente se necesitan recursos materiales y humanos, no siempre disponibles aunque se realicen inversiones cuantiosas, así como una buena gestión de todos ellos. En cuanto a los y las docentes, pieza fundamental en el sistema educativo y en la mejora de la calidad educativa, en muchos países es difícil contratar personal cualificado que esté dispuesto a trabajar en zonas remotas de países como Mozambique, Nigeria, Etiopía o República Democrática del Congo. El problema es todavía más difícil para las mujeres docentes, que

enfrentan situaciones de inseguridad en numerosos lugares. Otro elemento fundamental en la mejora de la calidad educativa, los libros de texto, escasean en muchos países, y no solamente por la falta de recursos, sino por la inexistencia de imprentas de calidad, por la imposibilidad de realizar la distribución en todas las escuelas del país, etc.

La situación política también es un factor relevante a la hora de analizar los resultados educativos en estos países. Madagascar, Guinea Bissau, Mali o Níger han sufrido en los últimos años golpes de Estado que han tenido una significativa incidencia en el funcionamiento de sus sistemas educativos, juntándose una falta de planificación con una merma en los recursos públicos disponibles para el sector.

La eficacia de la ayuda internacional

Como bien público global que es, la educación es también responsabilidad de la comunidad internacional. Los países donantes así como las agencias multilaterales de cooperación internacional y las organizaciones de la sociedad civil han incrementado sus esfuerzos para apoyar los sistemas educativos de los países africanos subsaharianos.

Los niveles de ayuda oficial al desarrollo (AOD) se han incrementado de manera sustancial, pero los compromisos adquiridos en 2005 de incrementar la ayuda global en 50.000 millones de dólares para 2010 (duplicando la ayuda a África) no se han cumplido, principalmente por parte de los países del G8. Así, con una caída del 3% en 2011⁸ y un monto global de 133.500 millones de dólares, la AOD de los países de la OCDE supone actualmente un 0,31% del PNB frente al compromiso adquirido en 1972 en las Naciones Unidas de destinar el 0,7%. Apenas cinco países (Suecia, Noruega, Luxemburgo, Dinamarca y Holanda) alcanzan esa cifra. España alcanzó un 0,43% del PIB en 2010, pero se ha reducido al 0,29% en 2011 (disminución del 32,7% en un solo año) y se ha quedado en el 0,16 % en la propuesta de presupuestos para 2013 (nivel inferior al de 2004).

A pesar de estos incrementos a nivel global hasta 2011, la parte asignada a educación básica se ha estancado en el 12% desde 2000, con un pequeño aumento en 2008 (UNESCO, 2010, 226)⁹. El monto global de AOD a educación alcanzó los 10.800 millones de dólares (4.700 para educación básica) en 2007, el doble que en 2002. También entre los donantes se percibe una cierta «fatiga».

⁸ Esta reducción es la primera desde 1997. Las medidas de austeridad aprobadas en todos los países donantes hacen presagiar que la AOD continuará reduciéndose en los próximos años. <http://www.oecd.org/dac/developmentaidtodevelopingcountriesfallsbecauseofglobalrecession.htm>

⁹ Mientras tanto el sector salud ha visto incrementada su parte del 11% en 1999-2000 a 17% en 2006-2007.

Así, entre 1999 y 2006 la AOD en educación se incrementó anualmente en un 16% pero entre 2003 y 2006 apenas en un 4% y los compromisos disminuyeron en 2007, con un ligero repunte en 2008. Además, suele criticarse que apenas la mitad de la ayuda va a los países más pobres (UNESCO, 2011c), lo que es cuestionable pues, como afirma el informe de UNESCO de 2011, entre los países con más niños y niñas fuera de la escuela, además de India, Pakistán o Nigeria, hay también países de ingresos medios, como Brasil, Filipinas y Sudáfrica.

En cuanto a las perspectivas de los principales donantes en educación¹⁰, los Estados Unidos destinaron 800 millones de dólares en 2012 a educación, frente a los 925 millones en 2010¹¹. Varios países como Holanda, Suecia o Canadá están reduciendo el número de países en los que apoyan la educación. Más radical, Dinamarca cerrará todos sus programas bilaterales en 2014. Francia y Alemania siguen destinando gran parte de sus recursos a conceder becas de tercer grado para estudiar en esos países. Muchos de estos estudiantes no regresan a sus países de origen con lo que el aporte al desarrollo de los mismos es nulo. Reino Unido es de alguna manera la excepción, pasando de 600 millones de libras en 2006-2008 a casi 800 millones en 2010 (69% en bilateral) y 1.000 millones en 2011, con una previsión de no incrementar estos fondos hasta 2016 (DFID, 2010). El Banco Mundial, a pesar de su anuncio en septiembre de 2010 de aportar 750 millones de dólares para educación básica, desde 2010 ha disminuido sus contribuciones a educación.

¿Es esta retirada (parcial) efecto de la crisis? Podemos decir claramente que no. Se trata más bien de opciones estratégicas. Así, por ejemplo, Dinamarca se retira de la ayuda bilateral pero aumenta sus contribuciones multilaterales en educación. Holanda tomó esta opción tras un cambio a un gobierno conservador. Una colega de la cooperación holandesa me decía en diciembre de 2008: «acaba de cambiar el ministro de cooperación, al nuevo no le interesa la educación». Y así fue: durante los tres años siguientes, Holanda, primer donante del GPE, no dio ni un euro a esta iniciativa, la más importante a nivel global para la financiación de la educación en los países en desarrollo. En 2010 deciden además reducir el número de países en los que apoyan el sistema educativo, dejando por ejemplo Mozambique y una inversión de 80 millones de euros con los que el gobierno de ese país contaba en su planificación del año siguiente.

Sin embargo, la UNESCO sigue estimando que las necesidades para alcanzar los objetivos de Dakar son de entre 11.000 millones (apenas para educación primaria) y 16.000 millones (para toda la agenda de Educación para Todos o

¹⁰ Para más detalles ver Begué (2012).

¹¹ Destaquemos que el proyecto de la Casa Blanca para 2013 era de apenas 573 millones de dólares, pero el Congreso finalmente aprobó 800 millones, como en 2011.

EPT¹²). Esta cantidad supondría más que duplicar la actual AOD a educación. Sin embargo, y a modo de anécdota, no parece tanto dinero cuando se compara con el gasto anual en helados de europeos y norteamericanos, 31.000 millones de dólares (UNESCO 2011b).

La búsqueda de iniciativas innovadoras en la financiación de la educación

Pero entonces, ¿por qué se resisten todavía los países donantes a financiar la educación de manera adecuada? Diversas agencias, especialmente el Banco Mundial, insisten una y otra vez que lo que el sector necesita son nuevas evidencias científicas de que las acciones en educación tienen un impacto positivo en la vida de las personas. Sin embargo, parece claro que si bien estos estudios son pertinentes, los gobiernos, tanto en el Norte como en el Sur, no se mueven por evidencias científicas sino por el impacto político (y electoral) de sus acciones de gobierno. Así, elevar la importancia de la educación en el marco de la cooperación internacional parece una tarea imposible (Burnett y Bermingham, 2010). Los gobiernos no están interesados en financiar más allá de los niveles actuales un sector que da réditos a medio y largo plazo. Prefieren así financiar los sectores de la salud, lucha contra el hambre, y más recientemente, la lucha contra el cambio climático. Una opción viable sería vincular la educación con estos otros sectores, mostrando que la educación salva vidas, que es fundamental para incrementar la productividad en los países socios y que una población educada tendrá mejores herramientas para luchar contra el cambio climático¹³.

Por otra parte, además de los donantes tradicionales de la OCDE, en los últimos años se han sumado países como China, Corea, Rusia o Brasil, pero con montos todavía muy modestos en materia de educación. Dado que los países industrializados se hallan inmersos en profundas crisis financieras, económicas y sociales, no es de esperar que la brecha de 16.000 millones de dólares se cierre con incrementos sustanciales de la AOD.

En este escenario surge la idea de buscar mecanismos innovadores de financiación de la educación, tanto en la movilización de nuevos recursos como en la manera de desembolsarlos. El Grupo de Trabajo en Financiación Innovadora para la Educación, creado en 2006, agrupa a expertos de 60 países, 15 organizaciones internacionales y 20 ONG internacionales. Algunas ideas encima de la mesa¹⁴, pero aun escasamente concretas o materializadas, son:

¹² Los 6 objetivos de Dakar de Educación para Todos (2000) pueden consultarse en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

¹³ Ver por ejemplo, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/climate-change-education/>, http://www.brookings.edu/-/media/research/files/papers/2010/9/climate%20education%20anderson/09_climate_education o <http://educationforsustainabledevelopment.com/blog/?p=75>

¹⁴ Burnett y Bermingham, 2010 excepto cuando se señala que la fuente es UNESCO 2011a.

* Una tasa sobre las transacciones financieras internacionales.

* Una tasa sobre los billetes aéreos, propuesta francesa aplicada en 12 países, principalmente europeos, que por el momento solo aporta fondos para la lucha contra el VIH/SIDA (700 millones de dólares recaudados desde 2006).

* Establecer una Facilidad Financiera Internacional similar a la existente para las vacunas¹⁵. La UNESCO calcula (2011a: 2) que podrían recaudarse unos 3.000 millones de dólares hasta 2015.

* Establecer una tasa del 0,5% sobre las llamadas de móviles en Europa. Podría recaudar unos 900 millones de dólares al año (UNESCO, 2011a).

* Una lotería global a favor del desarrollo. En apenas nueve países europeos unos 220 millones de personas juegan a la lotería y en una encuesta de 2006 un 70% se mostraba favorable a una «lotería humanitaria».

* Utilizar las remesas de manera más efectiva y con una visión estructural más allá del mero consumo familiar.

* Bonos para la diáspora, que serían adquiridos con tipos de interés más bajos que los comerciales como su contribución al desarrollo de su país.

Incrementar la eficiencia permite alcanzar mejores resultados con menos recursos

Una vez más no se trata únicamente de incrementar los fondos destinados a mejorar los sistemas educativos. Además es previsible un importante impacto de la crisis financiera en la financiación de la educación. Es fundamental incrementar la eficacia y la eficiencia en la gestión de los sistemas educativos a todos los niveles, en los ministerios centrales, en las regiones, provincias y distritos, y también en las propias escuelas. Se suma el problema de la corrupción en algunos países como recientemente ha ocurrido en Kenia.

Y es que como hemos mencionado para los países del Sur, también en el caso de los donantes, además de los niveles de financiación, es fundamental la gobernabilidad y la buena gestión en los sectores educativos. El problema principal en muchos casos es más la mala gestión que la falta de recursos. No es una que éstos sean suficientes pero con una mejor gestión de los medios existentes se podría mejorar notablemente los resultados/la calidad de la educación impartida. Y una mejor calidad incide directamente en un mayor acceso, pues los padres y madres ven que vale la pena invertir recursos en la educación de sus hijos/as. La aplicación de los principios de la Declaración de París (armonización, alineamiento, mutua rendición de cuentas...) deja mucho que desear tanto por parte de los

¹⁵ Para más información consultar http://www.path.org/files/IFFIm_Sp_WHO.pdf

gobiernos donantes como de los receptores, enfrentándose a problemas en la adquisición de bienes y servicios (lo que frecuentemente retrasa notablemente la ejecución de los proyectos), de falta de coordinación entre los donantes, dobles agendas por parte de los donantes, corrupción, etc. En los últimos años se considera que la modalidad de desembolso denominada «apoyo presupuestario» o «enfoque sectorial» es la más adecuada, pues permite al gobierno receptor incluir en su presupuesto una parte de los fondos de la ayuda internacional. En lugar de preparar costosos proyectos, el gobierno presenta sus presupuestos anuales por sectores y una serie de indicadores para mostrar al final de cada año los progresos realizados. Sin embargo, los donantes pierden su capacidad de hacer un seguimiento pormenorizado de cómo utiliza su dinero el gobierno receptor. Las organizaciones de la sociedad civil, tanto nacionales como internacionales, juegan cada vez un papel más importante en el control de los presupuestos (denominado en inglés “*Budget Trucking*”), aunque muchos gobiernos son reacios a que la sociedad civil se «inmiscuya» en lo que consideran «asuntos de Estado».

En esta misma línea es fundamental tener en cuenta la capacidad de absorción en los países receptores. No es raro que un país reclame más y más ayuda internacional y una vez que ésta es acordada no se desembolse en el periodo previsto. Es el caso de numerosas subvenciones del *Global Partnership for Education* (anteriormente *Fast Track Initiative* o Iniciativa de Educación por Vía Rápida). Países como Burkina Faso, Senegal o Mali recibieron cuantiosas subvenciones para tres años que sin embargo han tardado en desembolsarse entre 4 y 6 años. Una vez más en estas circunstancias es fundamental el papel de las organizaciones de la sociedad civil que pueden colaborar con los gobiernos nacionales en la ejecución de programas educativos de amplio alcance. Organizaciones como Plan Internacional, Save the Children o Action Aid tienen programas educativos en países africanos que superan con creces a los llevados a cabo por los propios gobiernos nacionales y por las agencias bilaterales y multilaterales. Las ONG deben pues ser tenidas en cuenta como auxiliares de los poderes públicos a la hora de utilizar los fondos de la cooperación internacional. Sin embargo, la realidad es que es escasa la implicación de la sociedad civil en la definición y aplicación de las políticas educativas. En países como Senegal o Etiopía el gobierno se resiste o se opone abiertamente a dar voz a las organizaciones de la sociedad civil, sean locales o internacionales. Incluso en países como Burkina Faso, donde los textos legales contemplan la participación de la sociedad civil en la educación, las organizaciones sociales se sienten marginadas por parte de las autoridades educativas.

Mirando al futuro a medio y largo plazo

Los diferentes actores de la cooperación internacional se están movilizandoo en 2012 para empezar a pensar la denominada «Agenda post-2015», en particular en relación al establecimiento (o no) de unos nuevos Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)¹⁶.

Si tenemos en cuenta únicamente los actuales ODM, corremos un serio riesgo de que los donantes consideren que la favorable evolución en el sector educativo lleve a la conclusión de que hay que destinar más recursos a otros sectores supuestamente menos atendidos como la lucha contra el hambre o algunas enfermedades. Sin embargo, los ODM en educación (#2 y #3) solo hacen referencia al acceso universal y a la paridad de género. Nada dicen sobre la equidad ni la calidad de los aprendizajes reales adquiridos por los niños y niñas. Organizaciones como Brookings Institute, considerado como uno de los mejores *think tanks* del mundo, ya están aglutinando a académicos y profesionales de la cooperación en torno a la idea de incluir un objetivo sobre los aprendizajes (*learning outcomes*)¹⁷. La UNESCO realizará en octubre en París una consulta con las diferentes organizaciones de la sociedad civil para reflexionar sobre el futuro de la cooperación en educación¹⁸.

Al tiempo, es necesario evitar la actual proliferación de iniciativas en educación. La *Fast Track Initiative*, creada en 2002 y denominada *Global Partnership for Education* desde 2011, fue la única iniciativa global de calado hasta esta década. Sin embargo, la falta del éxito esperado, así como las ansias de protagonismo de algunos actores, han llevado al lanzamiento de nuevas iniciativas. Desde la propuesta de crear un Fondo Global para la Educación por parte de la Campaña Mundial por la Educación en 2009 (propuesta abandonada por la CME pero todavía hoy en día apoyada por Gordon Brown, ex primer ministro de Reino Unido), a la propuesta de la UNESCO y Hillary Clinton en 2011¹⁹ o la del Secretario General de las Naciones Unidas, Ban ki Moon, «Education First» en 2012²⁰. Frente al entramado de organizaciones e iniciativas en el sector salud, la existencia de una única iniciativa global (el *Global Partnership for Education*) era percibido como algo positivo pues permitía coordinar con cierto éxito las

¹⁶ Para más información, ver <http://www.un.org/en/ecosoc/about/mdg.shtml> / http://www.un.org/en/development/desa/policy/untaskteam_undf/desa_post2015paper_jv.pdf / <http://www.ipsnews.net/2012/07/high-level-panel-on-post-2015-development-agenda/>

¹⁷ Ver <http://www.brookings.edu/research/opinions/2012/08/07-education-sector-van-fleeter>

¹⁸ Más información en <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/international-cooperation/collective-consultation-of-ngos/6th-meeting/>

¹⁹ *Global Partnership for Girls' and Women's Education* <http://unesco.usmission.gov/partnership-girls-women-education.html>

²⁰ Esta nueva iniciativa será anunciada el 26 de septiembre en Nueva York. Ver en http://www.ei-ie.org/en/news/news_details/2252

actuaciones de los donantes en el plano multilateral. La existencia de nuevas iniciativas apenas servirá para atraer la atención de las cámaras durante unos días, sin realmente aportar nuevos fondos ni nuevas ideas al sector.

Frente a los problemas brevemente mencionados en este artículo, lo que realmente se necesita es aumentar la voluntad política de los gobernantes, tanto de los países donantes como de los países socios del Sur, que han de entender que la educación, como el desarrollo, son carreras de fondo que no se ganan en el corto plazo. Los hoy países denominados desarrollados se tomaron varios siglos en desarrollar sistemas educativos universales y de calidad. Los principios de la eficacia de la ayuda pueden orientar este proceso, pero sin voluntad política no llegaremos muy lejos.

Referencias bibliográficas

Action Aid y Education International (2009), Toolkit on education financing. http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI-ActionAid_Toolkit.pdf

Action Aid (2000), An introduction to macro-economics and education, mimeo.

Begué, Alberto (2012), La Cooperación Multilateral Española en materia de educación, Memorando OPEX n° 169, Madrid <http://www.falternativas.org/opex/documentos/memorandos/la-cooperacion-multilateral-espanola-en-materia-de-educacion>

Burnett, Nicholas y Desmond **Bermingham** (2010), Innovative Financing for Education, Informe para la Open Society Foundation, Washington DC.

Clemens, Michael y Todd **Moss** (2005), What's Wrong with the Millennium Development Goals?, Center for Global Development, Septiembre, Washington DC.

DFID (2010), Bilateral Support to Primary Education, Report by the Comptroller and Auditor General, National Audit Office, Junio, Londres.

Global Partnership for Education, website www.globalpartnership.org

Leading Group on Innovative Financing for Development (2010), «2+3=8. Innovating in financing education», Informe del Grupo de Trabajo en Financiación Innovadora para la Educación, septiembre.

Leading Group on Innovative Financing for Development (2012), Innovative Funding for Education: moving forward, Febrero. http://leadinggroup.org/IMG/pdf/Innovative_financing_for_Education_-_Moving_Forward-3.pdf

RESULTS (2012), Staying the course? The World Bank's 2010 pledge to basic education, Washington DC. http://www.results.org/uploads/files/Staying_the_Course_-_The_World_Banks_2010_Pledge_to_Basic_Education.pdf

- Steer**, Liesbet y **Cecilie Wathne** (2009), *Achieving Universal Basic Education. Constraints and Opportunities in Donor Financing*, Londres, Julio.
- UNESCO Institute for Statistics** (2007), *Global Education Digest. Comparing Education Statistics Across the World*, Montreal. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged07-en.pdf>.
- UNESCO Institute for Statistics** (2011a), *Global Education Digest. Comparing Education Statistics Across the World*, Montreal.
<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2011-en.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics** (2011b), *Financing education in sub-Saharan Africa: Meeting the challenges of expansion, equity and quality*, Montreal.
- UNESCO** (2008), *¿Alcanzaremos la meta?*, Informe de Educación para Todos, París.
- UNESCO** (2009), *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*, Informe de Educación para Todos, París.
- UNESCO** (2010), *Llegar a los marginados*, Informe de Educación para Todos, París.
- UNESCO** (2011a), *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*, Informe de Educación para Todos, París.
- UNESCO** (2011b), *Education counts, Towards the Millenium Development Goals*, París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190214e.pdf>
- UNESCO** (2011c), *Trends in aid to education, 2000-2009: despite increases, aid is still vastly insufficient and fragile*, EFA Global Monitoring Report Policy Paper 01, No

LA SCOLARISATION FÉMININE À DJIBOUTI: UNE DÉMARCHE HOLISTE FACE À
L'IDÉOLOGIE DÉVELOPPEMENTALISTE

*Girls' education in Djibouti: an holistic approach in response to the
ideology of development*

Rachel Solomon Tsehaye

e-mail: rachel.solomon@dijon.iufm.fr

Magali Danner

e-mail: mdanner@u-bourgogne.fr

University of Burgundy and CNRS, Institute of research of education (France)

RÉSUMÉ: A la croisée de la sociologie du genre, de la sociologie de l'éducation et de l'anthropologie politique, cette recherche s'intéresse à la complémentarité des approches disciplinaires et méthodologiques au travers d'une étude sur les élèves de Djibouti pour sortir d'une «lecture en négatif» sur la scolarisation des filles limitée en contexte africain. A la suite de ce travail d'immersion sur lequel a reposé cette recherche, ce sont cependant les angélismes qui se cachent derrière la promotion de l'éducation des filles africaines qu'il convient d'interroger et qui donnent à mieux comprendre la persistance des thèses «afropessimistes» dans les rapports d'experts ou la littérature scientifique.

Mots-clés: Éducation, Rapports sociaux de genre, Résistances, Développement, Afrique

ABSTRACT: In a cross between gender sociology, education sciences and politic anthropology, this research takes an interest in the complementarity of scientific and methodological approaches, through a study on pupils of Djibouti, in order to extricate from a negative interpretation of the limited girl schooling process in African contexts. In the aftermath of the immersion work to which this enquiry refers, the idealization which hide behind the promotion of girls' education which need to be questioned and which give rise a better understanding of the persistence of the «afropessimistic» analysis in the expert's reports or in the scientific literature.

Key words: Education, Social gender relations, Resistances, Development, Africa

Fecha de recepción: 8-VI-2012

Fecha de aceptación: 20-VI-2012

Introduction

L'éducation des filles est considérée comme un moteur essentiel de développement car elle renforce l'effet des politiques de croissance économique et de santé publique (Sen, 1995). Il convient donc non seulement de favoriser l'accès à l'éducation aux femmes, prôné dès 1952 lors de la Conférence internationale de l'Instruction Publique¹ mais également de porter une attention particulière à l'équité et l'amélioration de la qualité de l'enseignement qui leur est donné, comme le rappelle, en 1990, la Conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) à Jomtien. Le Sommet du Millénaire (2000) réunit 189 pays autour de huit objectifs de développement (OMD) dont celui de promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes (objectif 3). Cet objectif de parité se retrouve parmi les six objectifs du forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal, avril 2000). L'Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles (UNGEI - United Nations Girls Education Initiative), inaugurée à la suite de ce forum instaure concrètement un partenariat entre les organisations internationales (OI), les institutions financières (Banque Mondiale, Fonds Monétaire Internationale etc.) et les Organisations Non Gouvernementales (ONG), s'associant au secteur privé, aux groupements communautaires ou familial (etc.) qui se donnent pour mission de garantir «d'ici à 2015 à tous les enfants, garçons et filles du monde entier, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires» (Sommet du Millénaire, 2010)².

La proportion de filles parmi les enfants non scolarisés se réduit, passant de 59 % en 1999 à 53% en 2008. En particulier, les pays qui accusaient les écarts les plus importants entre les filles et les garçons (États arabes, d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne) ont connu une amélioration sensible de la situation (Rapport mondial de suivi de l'EPT, 2011). Toutefois, même si les taux de scolarisation des filles s'améliorent, les garçons continuent de bénéficier de plus grandes opportunités: seuls 63% des pays proposant des données de cadrage ont réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, 37 % dans le secondaire et moins de 3 % dans l'enseignement supérieur.³

Problématique

De nombreux facteurs viennent contraindre la scolarisation des filles et déjouer ces ambitions planétaires. i/ La pauvreté des parents face aux frais de scolarité: les filles issues des 20 % de ménages les plus pauvres risquent 3,5 fois

¹ Recommandation n°34, UNESCO, 1992.

² Rapport 2010, UNGEI, 10 ans plus tard, La marche vers l'égalité des sexes dans l'éducation - <http://fr.scribd.com/UNICEF/d/34337631-UNGEI-10-ans-plus-tard-La-marche-vers-l%E2%80%99egalite-des-sexes-dans-l%E2%80%99education>

³ <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/pdf/report2010.pdf>

plus de ne pas être scolarisées que les filles des ménages les plus riches et 4,5 fois que les garçons des ménages les plus riches (rapport mondial de suivi de l'EPT, 2010). ii/ la distance qui sépare le lieu d'instruction du domicile et qui se répercute sur l'assiduité ou la scolarisation elle-même. iii/ la valeur économique des filles et l'aide substantielle qu'elles apportent aux familles. D'autres facteurs tiennent aux représentations sociales qui découragent les filles à investir leur scolarité. En effet, dans beaucoup de pays, leur éducation est largement perçue comme ayant moins de valeur que pour les garçons, non rentable et même néfaste lorsque le processus d'acculturation scolaire entre en conflit avec les valeurs portées par la famille. Cette situation les oriente plus facilement vers les mariages et maternités précoces qui ne leur laissent pas le loisir de s'intéresser aux questions scolaires. A l'école même, les représentations discriminatoires à l'égard des filles n'encouragent pas leur maintien dans les structures scolaires: attitudes sexistes véhiculées par certains programmes ou manuels scolaires (Ouedraogo, in Lange, 1998), attitude de la part des enseignants majoritairement masculins dans l'enseignement secondaire, méthodes pédagogiques orientées en faveur des potentialités masculines, etc... Enfin, le rapport mondial de suivi rappelle que les guerres et climats de tensions politiques favorisent aussi la déscolarisation des filles, estimant que près de 100 000 filles auraient pris part à des conflits dans au moins 30 pays durant les années 90.

L'objectif de cet article est cependant de dépasser l'afropessimisme récurrent dans les discours d'experts, de scientifiques ou politiques projetant de manière ethnocentrique et systématique la fille et la femme africaine au rang de victime. Ainsi, sans vouloir nier une certaine réalité, cette recherche soutient que le défi contemporain de la scolarisation des filles ne saurait trouver de leviers d'action sans compléter les analyses macro-sociologiques ou —économiques par des études anthropologiques dont l'intérêt réside dans l'analyse des comportements individuels, a priori irrationnels⁴ mais qui agrégés, produisent néanmoins des effets pervers (Schelling, 1980) qui empêchent les politiques publiques de s'affirmer.

La recherche sur les choix de scolarisation des familles djiboutiennes dont il est question ici a en effet valorisé une «méthodologie mixte» (Johnson et Onwegbuzie, 2004) se basant à la fois sur une approche quantitativiste, à travers des questionnaires proposés aux enfants scolarisés, et une approche qualitativiste, à travers des entretiens semi-directifs auprès des acteurs locaux (jeunes déscolarisés, parents d'élèves, enseignants, directeurs d'établissement scolaire). Les ques-

⁴ Boudon ajoute au concept économiste d'une rationalité parfaite (ou rationalité instrumentale) selon laquelle les décisions des acteurs seraient prises en référence à un calcul coût-bénéfice-risque, deux autres formes de rationalités, cognitive et axiologique, selon lesquelles une personne ne modifiera pas ses schèmes de pensée, ses croyances, ses valeurs ou ses représentations tant des arguments contraires ou des faits ne viennent pas l'en dissuader. A l'aune de ces rationalités, des décisions individuelles a priori irrationnelles, et qui collectivement peuvent produire des «effets pervers», c'est-à-dire inattendus, trouvent des explications dans les «bonnes raisons» d'agir qu'ont les acteurs. R. Boudon (2007), cf. bibliographie.

tionnaires ont porté sur un échantillon de 419 enfants scolarisés. Il a été passé auprès d'une classe de CM1-CM2 choisie de façon aléatoire dans 8 écoles de la capitale djiboutienne (sauf l'école H où trois classes ont été interrogées). Parmi toutes les écoles, celles-ci ont été retenues de sorte à représenter une variété des contextes (école mixte ou non, de quartier périphérique ou centre-urbain, privée ou publique...) susceptibles de porter différentes stratégies éducatives familiales.

La géographie de la ville détermine dans la plupart des quartiers le cloisonnement économique et ethnique qui se ressent généralement aussi au niveau du profil des écoles. Ainsi, l'école A est située dans le seul quartier de la capitale où une mixité ethnique entre les deux groupes sociaux les plus importants (Afar et Somali) peut être visible. Les enfants de langue afar, minoritaires dans le pays et dans notre échantillon, se regroupent dans l'école C tandis que les autres écoles rassemblent majoritairement les enfants de langue somalie. Le choix a aussi été fait d'interroger des enfants scolarisés dans un contexte public ou privé (Ecole G et H). L'une des écoles privées (l'école G) est une école LEC (Lire écrire compter), où les programmes d'alphabétisation sont spécifiquement destinés aux filles et dispensés gratuitement. L'autre (l'école H), tenue également par des Sœurs, dispense un enseignement payant. Deux écoles ont été choisies dans l'hypercentre (F et C), les autres appartiennent au centre urbain sauf l'école B située dans un bidonville de la banlieue périphérique où 10% de la population bénéficie de l'eau et de l'électricité. La population a été multipliée par dix en vingt ans, cela lié en partie aux nombreux réfugiés des pays limitrophes (Piguet, 1998). Dans une moindre mesure, l'école G présente aussi la caractéristique intéressante d'accueillir les enfants de migrants des régions voisines.

Tableau 1: Langue(s) parlée(s) à la maison par les élèves selon l'école

	somali	afar	arabe	français	amharique (Ethiopie)	ourdou (Pakistan)
ECOLE A 1200 élèves, 42 répondants	50%	47,4%	5%	-	-	
ECOLE B 1370 élèves, 42 répondants	86%	14%	-	2%	-	
ECOLE C 1200 élèves, 42 répondants	12%	91%	-	-	2%	
ECOLE D 1256 élèves, 42 répondants	81%	8%	17%	-	-	

ECOLE E 1150 élèves, 46 répondants	85%	4%	7%	6%	-	
ECOLE F 1250 élèves, 48 répondants	76%	11%	18%	11%	5%	
ECOLE G 600 élèves, 42 répondants	86%	7%	10%	5%	5%	
ECOLE H 1500 élèves, 110 répondants	44%	9%	22%	24%		6%
Total	62%	21%	12%	9%	1%	2%

Les entretiens semi-directifs ont été passés auprès de 72 personnes fréquentant les quatre types d'école possibles (publique, privée, coranique ou madrasa) et réparties entre jeunes déscolarisés, parents d'élèves, enseignants, directeurs d'établissement scolaire. Conduite dans le cadre d'une immersion sur le terrain de deux ans, cette recherche a en outre permis de réaliser des observations non participantes qui sont venues compléter ce dispositif méthodologique.

La recherche

La République de Djibouti est classée par les OI comme l'UNESCO parmi les «Etats arabes». Cet Etat abrite 850 000 habitants, à 98% de confession musulmane, et partage ses frontières avec trois pays, l'Erythrée, la Somalie et l'Ethiopie. Alors que les langues officielles sont le français et l'arabe, les ethnies autochtones sont les Afars (minoritaires) et les Somalis (majoritaires). En 2008, 41% de la population vit avec moins de 2 dollars par jour (PNUD, 2009). Les statistiques mondiales établissent la part des jeunes de moins de 15 ans à 35% de la population nationale, laquelle est aux trois-quarts urbanisée.

La scolarité obligatoire se situe entre 6 et 15 ans et la durée de scolarisation dans l'enseignement primaire est de 6 ans. Affiliées historiquement aux écoles des missionnaires (Dubois & Soumille, 2004), la langue française est restée la langue d'enseignement. En 2007, l'espérance de vie scolaire dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur, est de 4 ans en moyenne. Le taux net d'admission des enfants qui entrent à l'école à l'âge voulu est environ de 40% si bien qu'il existe une forte hétérogénéité de ce point de vue dans les classes dès l'enseignement primaire. Grâce à l'investissement éducatif réalisé dans le pays, le taux d'alphabétisation des adultes est aujourd'hui de 70%.

Concernant les données sur le niveau de scolarisation des filles, elles représentent toujours depuis le dernier recensement de 1999, 53% des 64 000 enfants non scolarisés. Moins nombreuses que les garçons à bénéficier du système éducatif, elles ne représentent que 47% des effectifs scolarisés dans le primaire (soit 56 000 élèves). En dix ans, le pays a cependant connu une nette évolution des taux de scolarisation, aussi bien pour les garçons que pour les filles, puisqu'il était de 27% en 1999, avec 32% pour les garçons et 23% pour les filles.

Même si ces statistiques générales sont plutôt encourageantes, elles ne permettent pas de saisir la complexité des situations car les filles ne font pas l'objet du même investissement éducatif de la part des familles que les garçons. Le travail de l'anthropologue vient ici utilement compléter ces approches parfois trop générales. Pour illustrer ces propos, considérons le fait que le rapport mondial de suivi de l'EPT, prenant appui sur des analyses statistiques, observe que les filles les plus discriminées par rapport à l'accès aux savoirs se trouvent dans les familles pauvres. Les statistiques ont cette limite de ne pouvoir saisir que ce qui est mesurable et, de ce fait, de simplifier la réalité au point de ne plus offrir d'accroche suffisante pour l'action collective: faire des pourcentages sur le taux de scolarisation des filles selon le niveau socio-économique de la famille est beaucoup plus facile à mettre en œuvre qu'appréhender, par exemple, les conséquences d'un système scolaire opaque dans les processus décisionnels des parents d'envoyer ou non leur fille à l'école. Pourtant, cet exemple montre bien que l'amélioration des taux de scolarisation des filles paraît plus accessible si on agit sur la relation école-famille que sur la catégorie socio-économique des parents. Les statistiques générales ont aussi cette limite de focaliser l'attention autour d'un chiffre saillant. En constatant l'inégale scolarisation des enfants selon le niveau de ressources familial, les rapports pointent du doigt les familles populaires alors que cette relation des familles pauvres à l'égard de la scolarisation de leur fille n'est que le révélateur symptomatique d'une société qui, dans son ensemble, voit dans la femme éduquée non pas un symbole de fierté mais un élément de déstabilisation sociale. L'anthropologue peut apporter ici une contribution utile en invitant le regard des experts à s'orienter vers d'autres pistes de réflexion que celles proposées par des statistiques qui tendent, comme dans cet exemple sur la relation entre pauvreté et taux de scolarisation des filles, parfois vers des évidences. Ainsi, la recherche conduite pendant deux ans auprès des acteurs locaux propose d'interroger aussi la responsabilité d'autres acteurs, notamment ceux qui devraient être les plus à même d'œuvrer pour le changement social: sont-ils eux-mêmes convaincus de la légitimité à enseigner aux filles pour espérer que les familles puissent à leur tour trouver légitime d'y envoyer leurs propres enfants?

Représentations, motivations et résistances

Dans un contexte où la scolarisation obligatoire dans le pays ne parvient pas encore à généraliser l'accès à l'école, envoyer une fille s'y instruire n'est pas une décision anodine, notamment dans les milieux les plus pauvres. En effet, le travail des enfants y est fréquent, aussi les frais de scolarité s'ajoutent à la perte de revenus ou de confort que représentent potentiellement les filles. Cependant, ce ne sont pas ces arguments qui sont spontanément avancés par les parents. «*En fait, on dit que l'école les forme, alors qu'elle les déforme*» (entretien Parent n°7). Ancrées dans les traditions, les représentations culturelles qui destinent la fille à s'épanouir plutôt dans le mariage que dans la vie active ne contribuent pas à rendre légitime leur présence dans les écoles, où leur intégrité n'est d'ailleurs pas garantie (cf. Lange, 1998). En effet, au-delà des risques de violence physique qui sont loin d'être anecdotiques, les parents peuvent craindre de voir l'école exercer une influence néfaste, transformant leur façon de concevoir leur rôle social, les comportements adoptés et agissant par effet domino, sur leur capacité à questionner les traditions.

La scolarisation est accusée de mettre en danger les hiérarchies et les codes culturels en présence et cette inquiétude des parents qui réduit les chances d'accès des filles à l'école est d'autant plus difficile à déconstruire que les enseignants eux-mêmes se font parfois les «garants de la norme» (H.S. Becker, 1973) comme le révèlent ces propos: «Chez nous, c'est interdit de porter des pantalons, de marcher sans voile, il y a beaucoup de choses qui sont interdites d'après la religion et la religion c'est un peu sacré mais la fille lorsqu'elle va à l'école, elle porte des pantalons, même elle porte des débardeurs, elle ouvre son ventre, comme une petite française» (Instituteur du Public, n°7) ou plus insidieusement cette menace sourde que cet enseignant fait peser sur les garçons de sa classe qui ne paraissent pas assez motivés: «écoute, la fille elle va se marier demain [...], elle travaille, si son mari ne lui donne rien, elle peut partir, parce qu'elle travaille... Tu vois, demain qu'est ce que tu vas donner à tes enfants?».

Contrairement à ce que peuvent laisser imaginer ces propos reportés, les hommes n'ont pas le monopole de la résistance, par idéalisation et/ou volonté de maintien de la tradition. Les verdicts professoraux des femmes, qui différencient dans les mêmes termes garçons (sphère publique) et filles (sphère domestique), témoignent de l'intériorisation de stigmates historiques: «lacunes plus penchées chez les filles» selon une institutrice du public (n°4), «garçons plus travailleurs» pour une autre (institutrice du public n°9). Dans les cas relevés, l'interprétation des effets néfastes de la scolarisation des filles en poussent certains à tisser un lien entre l'instruction, le décrochage et l'échec scolaire, et la prostitution, un lien qui se justifie par l'apprentissage d'une langue de communication internationale (le français, qui plus est, langue d'enseignement) et les valeurs (libéralisa-





tion des mœurs) véhiculées par la culture scolaire: «l'inconvénient c'est que (...) lorsqu'elles ne peuvent plus continuer l'école et qu'elles savent communiquer un peu, elles rentrent dans le truc de comment on dit, elles, les filles qui vendent leurs corps là, comment on dit là? (...) j'ai compris bon que ce problème, ces filles parlent français et que si elles ne parlaient pas français, elles ne devaient pas avoir de contact avec les blancs (...)». (Instituteur du public n°4). Ces discours, se juxtaposent à côté de ceux qui vont à leur rencontre: d'autres instituteurs disent les filles «plus travailleuses et plus attentives» (n°6), «plus sérieuses» (n°3) et leur imputent cette facilité à l'école par la rigueur et la discipline auxquelles les travaux domestiques les (re)tiennent à la maison, alors que «le garçon connaît le temps libre» (n°8), le plaisir de jouer dehors (n°14).

Représentations des savoirs et rapport à l'école des filles

Si des résistances s'expriment au niveau local par le fait que les communautés défendent certaines valeurs socioculturelles, l'enquête quantitative auprès des enfants montre que les filles ne se détournent pas pour autant des savoirs scolaires.

Le choix de passer de l'approche qualitative, reposant sur des entretiens semi-directifs à une approche quantitative, par le biais de questionnaires, tient au fait qu'il s'agissait ici de jeunes publics de CM1-CM2, âgés à 87% entre 10 et 13 ans, et à l'intimidation d'un public de si jeune âge par une «entrevue» formelle avec un interlocuteur «étranger». L'échantillon des élèves comportait 53,2 % de filles (soit 223 individus sur 419). Une seule école accueille moins de 40% de filles (Ecole D). Pour les autres, la proportion de filles varie entre 43% et 56%. Interrogées sur leur goût pour les disciplines scolaires, leurs réponses amènent à constater un attrait plus fort que les garçons pour l'école en général, et dans toutes les matières, sauf les mathématiques qui, comme en Europe, reste le domaine implicitement attribué aux garçons (Jarlégan, 2008). Une proportion plus importante de filles (67%) que de garçons (59%) cite également les activités scolaires comme objet de préférence à l'école, avant le temps de la socialisation entre pairs qui recueille en même proportion les avis favorables des filles et garçons (49%).

Tableaux 2 et 3: Les goûts pour les matières et préférences à l'école

Goût pour les matières scolaires			Préférences à l'école		
Sciences	19%	13%	Amis	49%	49%
Français	47%	59%	Activités dans la classe	67%	59%
Arabe	14%	13%	L'enseignant(e)	4%	7%

Hist-Géographie	18%	13%	Participer	0%	3%
Art plastiques	5%	2%	Evaluation (la note)	0%	1%
Informatique	7%	4%	Recréation	2%	3%
Sport	10%	5%	Activités sportives	3%	0%
Mathématiques	53%	63%	Pratique des arts	3%	0%
			Savoirs en lien à l'avenir professionnel	11%	14%

Ainsi, les jeunes filles interrogées, malgré les représentations sociales négatives sur leur scolarisation décriées dans les rapports internationaux et constatées dans les entretiens conduits auprès des adultes, manifestent un rapport positif aux savoirs et à l'école, ce qui apparaît moins évident chez les jeunes garçons. Certes, la sociologie a souvent souligné cet avantage des filles à se saisir des objets scolaires ou à s'adapter aux attentes institutionnelles. Ce sont cependant des résultats qui permettent aussi de répondre à un certain afropessimisme dans la mesure où ils accompagnent le commentaire a priori négatif d'une scolarisation encore trop fragile des filles d'une note positive concernant leur envie de s'appropriier l'ensemble des savoirs scolaires dans un contexte culturel où les représentations sur les femmes ne les avantagent pas.

Il faut cependant aussi reconnaître que ces dernières ne présentent pas un profil similaire à celui des garçons. L'accès des filles à l'école subit aussi le filtre de la pauvreté, celles qui ont réussi à franchir les portes du primaire, sont donc issues plus souvent que les garçons d'un milieu favorisé. Utiliser les catégories socio-professionnelles comme indicateur du niveau de vie des familles pour vérifier cette assertion relève d'une dérive méthodologique, lorsque la réflexion ne porte pas sur des pays occidentalisés. A Djibouti, comme dans nombre de pays africains, la majorité de la population vit en effet de la «débrouillardise» (un service à rendre, qu'il faut parfois chercher au quotidien). Ces revenus informels sont de si grande ampleur que se contenter des catégories socio-professionnelles rendrait mal compte du niveau économique de la famille: il n'est pas rare de rencontrer des enseignants du primaire, exercer par exemple une activité professionnelle pouvant aller du précepteur, au guide, au chauffeur de bus.

Pour appréhender le niveau de vie de la famille. D'autres indices s'avèrent révélateurs. Ainsi, on observe que 26% des filles ont plus de deux bonnes à la maison, ce qui n'est le cas que de 18% des garçons. De même, alors que plus des $\frac{3}{4}$ des élèves déclarent avoir un parent au moins parlant français, les filles sont plus souvent dans cette situation que les garçons. 74% d'entre elles ont d'ailleurs les deux parents qui connaissent cette langue contre 61% des garçons. La population féminine de l'échantillon possède aussi la caractéristique d'avoir plus souvent que les garçons un parent vivant à l'étranger (81% contre 76%) et principalement en occident (63% contre 45%).

Tableau 4: Pourcentages d'enfants dont les parents parlent français

	Aucun	Les deux	P'un ou l'autre	Total
Garçon	23%	61%	16%	100%
Fille	18%	74%	8%	100%
Total	20%	68%	12%	100%

Plus favorisées, les filles scolarisées disposent donc d'un capital familial susceptible de les avantager scolairement (Bourdieu & Passeron, 1999). Il s'agit là d'un point sur lequel les analyses statistiques reviennent peu et qui devrait pourtant encourager à adopter un regard plus optimiste sur leur scolarisation: les filles accèdent moins souvent à l'école que les garçons, mais celles qui y entrent, non seulement s'approprient les savoirs scolaires malgré les réticences sociales, mais elles ont aussi plus de chances de pouvoir rentabiliser cet effort éducatif, étant issues de familles plus favorisées (réseau, conditions d'études, ambitions familiales...) que les garçons. Aussi, au regard des effectifs de filles dans chaque école, il s'avère que des écarts de genre et des disparités géographiques se profilent: les filles sont majoritaires à l'école privée payante (56% à l'école H) et minoritaires dans le quartier afar de la capitale (33% à l'école C). En d'autres termes, si les familles pauvres peinent à envoyer leurs filles à l'école, les plus favorisées n'hésitent pas à les placer dans des conditions de scolarisation avantageuses, leur préférant les écoles les plus à même de leur offrir une éducation ouverte sur l'extérieur, indépendamment des références culturelles ou religieuses de la famille ou de la communauté. Ce qui signifie aussi qu'une fille scolarisée porte avec elle les espoirs d'une meilleure affirmation et reconnaissance des femmes dans la société auxquels les filles non scolarisées ne peuvent contribuer.

Cette étude de la scolarisation des filles à Djibouti montre les avantages à travailler avec différentes méthodologies, quantitative et qualitative pour dépasser le constat pessimiste que certaines études statistiques ou de recherche scientifique donnent à voir, penser et projeter de l'Afrique. L'afropessimisme fait l'objet de nombreuses critiques, par exemple de J-P. Chrétien (2011) qui s'interroge sur la position du chercheur face à son objet d'étude et s'insurge contre tous les «afro-racismes, angéliques ou diaboliques». S'il est prêté à l'anthropologie de ne pouvoir échapper à l'ethnocentrisme (Geertz, 1992), et plus généralement aux sciences humaines et sociales, de ne pouvoir se défaire de la subjectivité inhérente aux activités d'observation comme à celle de l'analyse⁵, les enquêtes macroéconomiques utilisent quant à elles des indicateurs qui ne reflètent pas les hiérarchies socio-professionnelles en place. Plus largement, les publications scientifiques tendent à «caser le monde entier dans leur analyse, de classer les

⁵ Du point de vue de l'ethnopsychanalyste Georges Devereux, le chercheur anthropologue ou sociologue n'observe jamais que des réactions à ses propres observations (cf. bibliographie).

pays et de produire une taxonomie» (Arvanitis, 2011)⁶. Ainsi, non seulement les réalités sociales, culturelles, économiques (etc.) de ces pays sont décrites de manière incomplète mais en plus avec des lentilles biaisées par des lectures ethnocentriques, idéalisantes ou accusatrices.

A ce stade, il convient donc de s'interroger sur les raisons de cette lecture particulière qu'adoptent les acteurs s'intéressant au contexte africain, en particulier quand ils travaillent sur la question de la scolarisation des filles qui les conduit à alimenter «les moulins de poncifs afropessimistes» (Mazauric, 2012) en soulignant les insuffisances plutôt que les réussites. En effet, les recherches dont les résultats montrent le protagonisme des femmes, leurs forces d'influences, leurs potentialités, leurs pouvoirs, leurs lieux d'autonomie, constituent une partie minime des travaux d'expertise, les plus médiatisés. Or, une politique de vulgarisation plus intense des travaux gravitant autour des initiatives, des unions, pourrait non pas renverser mais rééquilibrer la balance.⁷

Discussion

La scolarisation des filles au service d'une idéologie développementaliste?

La revendication de scolariser davantage les filles n'est pas anodine face au contexte historique d'une éducation coloniale ayant reproduit les inégalités sexuelles à l'œuvre (Lange, 1998). Dans quelle mesure l'éducation des filles, par ses nombreux soutiens gouvernementaux ou non gouvernementaux faisant d'elles le fer de lance d'un «cercle vertueux», ne participe-t-elle pas d'une politique d'instrumentalisation au service d'une conception «ethno-» mais surtout «éconcentrée» du développement? Ce questionnement invite à poser plusieurs hypothèses.

La première hypothèse suggère que le discours qui encourage la scolarisation féminine participe d'un mouvement global vers une conception spécifique (néo-libérale) du développement. Un concept de développement, principale-

⁶ Le mouvement des échanges des apports scientifiques tendant de manière permanente du Nord vers le Sud est une difficulté majeure à la levée des ethnocentrismes dans la recherche. La proportion des revues du Nord dans le classement AERES par rapport à celles du Sud, voire l'absence de revue du Sud classée AERES renvoient les chercheurs du Sud à qui l'accès à la reconnaissance des pairs est refusé (à moins qu'ils soient familiers à l'Europe), au discrédit voire à l'illégitimité scientifique. Un atlas traçant une géographie de la recherche (qui étudie qui et quoi? selon quelle classification? quels concepts? quelles méthodes?) pourrait éclairer les rapports de pouvoir dans la recherche scientifique.

⁷ Les projets de micro crédit dont les femmes burkinabè productrices de beurre de Karité se sont emparées en sont un exemple (Saussey, 2011). Dans quelle mesure, au regard du droit foncier coutumier, ces femmes ne participent-elles pas à une révolution douce et pacifique des codes d'appropriation et d'exploitation des terres, privilégiant historiquement les hommes? Quels types de savoirs (populaires, techniques, institutionnalisés, exogènes etc.) acquièrent ces femmes? A quel point ces travailleuses, en acquérant de nouveaux savoirs, transforment-elles l'ordre sexuel en vigueur?

ment et communément employé (par les organes de la gouvernance mondiale, NEPAD, FMI, BM, etc.) au sens économiste, qui érige en modèle et en finalité, la croissance économique et qui la rend synonyme de «progrès». Davantage que de la véracité de l'idée de «progrès» faisant tendre les sociétés vers l'élévation (le progrès étant une «idée fausse», cf. Nietzsche, 1888), c'est son appréhension, sa conception particulière et non consensuelle que font ces sociétés qui est à discuter. En effet, il s'agit bien de l'universalisation d'une idée singulière du développement, qui est discutée à la fois par des économistes occidentaux qui mettent l'accent sur les objectifs sociaux qui font défaut à cette approche du progrès (Comélieu, 2000) mais aussi par des sociologues africains, qui analysent le maintien des populations locales dans la pauvreté, comme l'expression d'un refus de développement à la manière de l'Occident par intériorisation des complexes coloniaux (Kabou, 1991).

Plus concrètement, prioriser les efforts sur l'économique pose des difficultés dans tous les domaines, notamment celui de l'éducation aux Etats ainsi empêchés, par les principes de bonne gouvernance fixés par le Consensus de Washington qu'ils se doivent de respecter (libéralisation économique et financière, priorité à la défense, privatisation et décentralisation, domination du marché sur l'Etat etc.), «d'investir dans un système éducatif permettant de se libérer d'un passé contraignant et sclérosant» (Vieille-Grosjean, 1999).

Ce modèle de développement est donc constitué d'un volet économique (des principes de bonne gouvernance aux ajustements structurels) et d'un volet politique, qui se manifeste par l'importation du modèle de l'Etat-Nation laquelle réalisée avec succès, permettrait d'atteindre le degré de «société coloniale accomplie» (Galliot, 1986) ; Or, dans des sociétés où plusieurs nations cohabitent et où le droit coutumier définit le pouvoir et la hiérarchie selon d'autres principes, cette structure peine à trouver une légitimité. Enfin, les théories du développement qui impulsent le mouvement de la marche vers le progrès à l'échelle mondiale, s'inspirent d'une conception particulière de la démographie: la maîtrise à la baisse de la natalité. Face à la croyance que «la proliféricité des pauvres responsables de leur misère» (Plan Mondial de la Population, ONU, Bucarest 1974) et à la crainte de la surpopulation mondiale qui se mythifie en brandissant le spectre des problèmes alimentaires, des menaces pour l'environnement, de modification de la pyramide des âges, le contrôle de la natalité apparait salvateur. Pourtant, les travaux d'Alain Norvez montrent que la chute de la natalité entraîne certes un recul de la mortalité, mais également des conséquences qui métamorphosent la société: la religion perd de son importance, l'individualisme et le travail salarié féminin se développent, «la formation des couples et les comportements procréateurs» se transforment (cf. Norvez, 1986). En effet, une fois la femme émancipée, au service d'un employeur, se met en place un comportement de rationalisa-

tion de la procréation. Aussi, exercer une activité sans l'autorisation de l'époux, disposer librement de son salaire, gérer les biens ont des incidences directes sur le recul de l'âge du mariage et l'augmentation du taux de divorce, et indirectes sur les pratiques individualistes et de consommation. Ainsi, dans quelle mesure la revendication de la scolarisation féminine et le discours sur le progrès qui l'accompagne, servent également, consciemment ou non, les intérêts du libéralisme occidental, d'ailleurs en perte de vitesse depuis la crise économique et à la recherche de nouveaux débouchés?

De la scolarisation des filles à la production d'un «homo consumerus» en Afrique?

Cette analyse peut conduire à soulever une autre hypothèse problématique: si le développement tel qu'il est pensé actuellement aspire à la finalité du productivisme, de la croissance économique et d'une société de consommation (et son exacerbation au niveau individuelle), la difficulté réside dans la nature de la force utilisée pour faire adopter des attitudes de consommateur individualiste à des sociétés collectivistes où le partage est de mise et les familles nombreuses et élargies. Cet intérêt de la maîtrise de la natalité est devenu un enjeu majeur puisque la diminution des naissances s'accompagne aussi d'une hausse de la consommation. La situation est en deux points paradoxale: d'abord par le fait que ce ne soit pas la consommation qui soit érigée en menace sur la préservation de la nature mais le spectre de la surpopulation. Second paradoxe, que les sociétés «nationales marchandes» (pour emprunter les termes à Jaques Demorgon, 2000) choisissent de privilégier les richesses économiques à leur propre reproduction.

Derrière la scolarisation des filles, ce serait donc le projet d'une «famille nucléaire» (exogame ou endogame, autoritaire, absolue, égalitaire ou inégalitaire, cf. Todd, 1983) composée de deux parents, un ou deux enfants, plus rarement trois qui serait visé. Le constat est simple: une famille avec un seul enfant est encline à disposer davantage de ses ressources pour consommer qu'une famille avec plusieurs enfants. Si la Chine (notamment) a permis de faire entrer l'Afrique dans l'ère de la consommation de masse en rendant les bicyclettes, les téléviseurs, les téléphones portables extrêmement bon marché, les taux de natalité sont toujours élevés dans la région Afrique: ils affichent 4,51 enfants par femme (Université de Sherbrooke, 2009).⁸ Pourtant 76% des femmes sont alphabétisées dans la région contre 70% des femmes dans la région Océanie, qui elles n'ont que 2.36 enfants par femme.⁹ Si la scolarisation des filles n'apporte pas les effets attendus en terme de natalité en Afrique, c'est que ces politiques natalistes suscitent le

⁸ <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BilanEssai?codetheme=1&codeStat=SP.DYN.TFRT.IN&anneeStat1=2009&codetheme2=2&codeStat2=x>

⁹ <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BilanEssai?codetheme=4&codeStat=SE.ADT.1524.LT.FE.ZS&anneeStat1=2009&codetheme2=2&codeStat2=x>

«refus» (comme non adhésion) de la population, voire une résistance féminine à l'égard de «l'amélioration des conditions de vie» proposée par les programmes des ONG et des OI¹⁰ en obérant les façons différentes entre Occident et Afrique de concevoir la place de l'individu dans la société.

Le modèle familial traditionnellement dominant en Afrique est la «famille élargie» aux cousins, oncles et tantes, ascendants et descendants de plusieurs générations et lignées (Lévi-Strauss, 1949). L'union entre deux individus se définit d'abord comme une alliance entre deux familles et un enfant se positionne non pas en tant que personne mais au regard de sa famille, ses amis, ses biens, ses lieux, ses ancêtres et sa descendance. En Afrique, l'héritage ne s'effectue pas par la transmission de biens mais est représenté par les enfants eux-mêmes: «l'enfant n'est pas l'héritier mais l'héritage» (Vieille-Grosjean, 2010). La richesse est représentée non pas par l'accumulation de biens et de richesses comme dans nos sociétés «nationales marchandes», mais par l'existence d'une parenté mise en valeur par les enfants. Plus on a d'enfants, plus on est «riche»¹¹ aux yeux des autres membres de la société. En d'autres termes, l'ascension sociale s'opère par l'enfant, ce dernier permettant aux parents d'être reconnus et valorisés, et surtout la mère, qui voit essentiellement sa fécondité lui attribuer une valeur sociale. Ainsi, la scolarisation des filles, présentée comme accélérateur de développement par l'effet qu'elles peuvent avoir sur l'efficacité des politiques publiques, ne s'avère pas aussi porteuse d'espoir quand elle devient le médium par lequel la société africaine se délite dans ses repères.

Conclusion

Cette recherche s'est intéressée à l'enjeu de la scolarisation des filles à Djibouti. La posture que nous avons adoptée pour analyser les données et pousser la réflexion a cherché à dépasser la «théorie du complémentarisme» (Devereux, 1973) pour valoriser à la fois la complémentarité des savoirs disciplinaires en

¹⁰ L'observation à long terme sur le terrain permet de constater l'échec de certains projets humanitaires. Bien qu'animés par des sentiments bienveillants, les promoteurs de tels projets oublient bien souvent de sonder les besoins des bénéficiaires de programmes, ceux qui leur apparaissent, aux yeux de leur culture et de leur mode de vie, comme des «victimes», créant par la même la victime et le besoin d'être secouru ou «aidé». Que ce soit au Tchad à travers la construction d'un puits dans un village devant servir à éviter aux femmes de long trajet pédestre dans le désert ou au Burkina Faso à travers la construction de sanitaires dans un milieu scolaire, les programmes, à priori de développement, n'ont pas rencontré de succès. Le puits est resté inutilisé, puisqu'il empêchait le seul moment de réunion et de discussion des femmes échappant ainsi à la présence des hommes –il eut été mal vu de se rassembler autour de puits-. Les sanitaires sont restés flambants neufs, aucune éducation à la santé n'ayant été effectuée en amont.

¹¹ Le statut de l'enfant n'est pas uniquement symbolique: l'enfant conduit également à un accroissement de la richesse réelle, l'enfant est au service des parents et prend part très tôt aux activités professionnelles, notamment de l'exploitation agricole pour les garçons, des travaux domestiques (cuisine etc.) pour les filles.

sciences humaines et des approches méthodologiques. Ainsi, au-delà du discours général quelque peu pessimiste sur les difficultés rencontrées à améliorer l'accès des filles à l'école, cette recherche sur les élèves de primaire de Djibouti a voulu montrer que les progrès déjà réalisés portaient en eux les ferments d'une affirmation sociale des femmes éduquées plus prometteuse que le simple rôle d'accélérateur de politiques publiques que les experts leur prêtent.

Cette responsabilité d'assurer le développement de leur pays qui pèse sur les épaules des jeunes filles en âge d'être scolarisées n'est d'ailleurs que rarement questionnée lors des sommets gouvernementaux ou par les évaluations internationales. Or, si la scolarisation des filles sert les enjeux de développement économique des pays, ou plus largement ceux des économies libérales à la recherche de nouveaux consommateurs, il convient aussi aux chercheurs comme aux experts et aux politiques, de se préoccuper des conséquences dans la vie courante à être (ou avoir) une fille instruite. Quelle place la société africaine réserve-t-elle aux femmes dont les parcours scolaires sont couronnés de succès? Quels risques les femmes émancipées prennent-elles lorsqu'elles demeurent célibataires et/ou sans enfant? Pour elles, le prix de leur scolarisation n'est-il pas socialement et psychologiquement lourd à payer dans une société qui sacralise l'union et la parenté, et où la domination masculine continue de définir l'ordre social (Bourdieu, 1998)? C'est sans doute dans la prise en compte de ces questionnements sociétaux qui alimentent les résistances individuelles que des réponses pourraient être trouvées à la faible efficacité des politiques en faveur du développement du pays, comme par exemple celle des politiques natalistes que nous avons évoquées.

Pour répondre à ces questions, il faut dépasser les simples mesures statistiques. La plus grande imperfection des enquêtes quantitativistes réside dans l'exclusion sommaire des personnes vivant dans l'oralité, demeurant en dehors de l'écrit, dans leur langue ou seulement dans la nôtre, et parfois même résistant aux schèmes de pensée que la «culture du papier» tend à véhiculer dans ces sociétés où «l'on porte le stylo aux lèvres» (conférence d'Henri Vieille-Grosjean, 2006). Sans ignorer que certaines populations africaines avaient depuis longtemps transcrit leur langue (l'amharique en Ethiopie etc.), ni sans vouloir enfermer notre analyse dans la dichotomie (tradition et modernité), le questionnaire papier par sa passation au caractère impersonnel et furtif, en positionnant les personnes au rang de «sondés» ou «d'objets d'étude» et les fondant dans la multitude, mais surtout en les renvoyant à la classification occidentale qui les a inventé «illettrés» (Lahire, 1999) peut aussi être vécu comme l'expression d'un mépris, au moins d'une maladresse de considération de l'Autre, qui ignore les usages (de présentation) en place et ainsi être l'objet d'un conflit culturel. Ainsi, parce que les indicateurs mesurables ne prennent pas en compte les populations qui disposent finalement le moins de capital culturel, social et économique, ils ne peuvent

retranscrire qu'une partie de la réalité dont ils tentent d'établir le croquis. C'est en ce sens que l'approche pluridisciplinaire et la méthodologie mixte peuvent appréhender les représentations mais aussi les mouvements qui se forment des individus et des collectifs inaudibles, et transcrire, par cette démarche assurant le polycentrisme, ce qui ne s'entend pas, ce qui ne se dit pas, ce qui ne se voit pas au travers de grandes enquêtes mondiales.

Bibliographie

- Arvanitis R. (2011) «La division internationale du travail scientifique», *Revue d'anthropologie des connaissances* (Vol. 5, n° 3), p. 635-637.
- Becker H.S. (1973) *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York: The Free Press.
- Boudon R. (2007) *Essais sur la théorie générale de la rationalité*, Paris, Presses universitaires de France (PUF).
- Bourdieu P. (1998) *La domination masculine*, Paris, Éditions du Seuil.
- Bourdieu P., Passeron, J.-C. (1999), *La reproduction*, Paris: Les Editions de Minuit.
- Chrétien J-P. et al. «Misères de l'afro-pessimisme», *Afrique & histoire* 1/2005 (vol. 3), p. 183-211.
- Comeliau C. (2000) *Le défi social du développement*, Genève, IUED.
- Demorgon J. (2000) *L'interculturalisation du monde*, Paris, Economica.
- Devereux G. (1985) *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion.
- Dubet (dir.) (1997) *Ecole, familles: le malentendu*. Paris, Textuel.
- Gallisoit R., (1986) Les nouveaux Etats: essais de typologie, in Coquery Vidrovitch, *Décolonisations et nouvelles dépendances. Modèles et contre-modèles idéologiques et culturels dans le Tiers-Monde*, textes réunis par Catherine Coquery-Vidrovitch et Alain Forest, Presses universitaires de Lille, pp.51-65.
- Geertz C. (1992) *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur*, Métailié.
- Howard S. Becker (1973), *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York: The Free Press.
- Kabou, A. (1991) *Et si l'Afrique refusait le développement?* Paris, l'Harmattan.
- Jarlégan, A. (2008) «Maître-élèves (Interactions)». In Barreau J.M. (dir.), *Le dictionnaire des inégalités en France*. Paris: ESF, 201-203.
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004) «Mixed methods research: A research paradigm whose time has come». *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

- Lahire, B. (1999) *L'invention de l'«illettrisme». Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, coll. «Textes à l'appui».
- Lange, M.-F. (dir.). (1998) *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*. Paris, Karthala.
- Lévi-Strauss, C. (1949) *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris, Éditions Mouton.
- Mazauric C., «Boni, Tanella. — *Que vivent les femmes d'Afrique?*», *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 205 | 2012, mis en ligne le 16 avril 2012, consulté le 20 juin 2012. URL: <http://etudesafricaines.revues.org/14340>
- Norvez A. (1986) «Vers un modèle démographique mondial», in *Décolonisations et nouvelles dépendances. Modèles et contre-modèles idéologiques et culturels dans le Tiers-Monde*, textes réunis par Catherine Coquery-Vidrovitch et Alain Forest, Presses universitaires de Lille.
- Piguet, F. (1998) *Des nomades entre la ville et les sables, La sédentarisation dans la Corne de l'Afrique*, Paris: Karthala & IUED.
- Saussey M. (2011). «Le barattage des savoirs», *Revue d'anthropologie des connaissances* 3/2011 (Vol. 5, n° 3), p. 551-572.
- Schelling T. (1980), *La tyrannie des petites décisions*, Presses universitaires de France, Paris.
- Sen, A.-K. (1995), «Gender Inequalities and Theory of Justice», in Nussbaum and Glover, (eds), *Women, Culture and Development*, Oxford University Press, Oxford.
- Solomon Tshaye, R. (A paraître) *Choix d'écoles à Djibouti: une liberté sous contraintes?*, Cahiers d'Études Africaines, Paris, EHESS.
- Sommet du Millénaire (2010), http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/65/1
- Todd E., (1983) *La troisième planète: structures familiales et systèmes idéologiques*. Paris, Ed. du Seuil.
- UNESCO, (1992) *la scolarisation des filles au niveau du premier degré, le cas de quelques cas d'Afrique*, Paris, Avril 1992.
- UNESCO, Recommandation n° 34, Unesco, 1992
- UNGEI, Rapport 2010, UNGEI, 10 ans plus tard, La marche vers l'égalité des sexes dans l'éducation - <http://fr.scribd.com/UNICEF/d/34337631-UNGEI-10-ans-plus-tard-La-marche-vers-l%E2%80%99egalite-des-sexes-dans-l%E2%80%99education>
- Université de Sherbrooke. Perspectives monde.

<http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BilanEssai?codetheme=4&codeStat=SE.ADT.1524.LT.FE.ZS&anneeStat1=2009&codetheme2=2&codeStat2=x>

Vieille-Grosjean, H. (2010) «Pratiques de socialisation et d'éducation au Tchad: approche et questionnement», *Education et sociétés*, 2010/2 n° 26, p. 161-175.

Vieille-Grosjean, H., «Éduquer aujourd'hui en Afrique?», *Le Portique* [En ligne], 4 | 1999.

Annexes

Tableau des effectifs selon le genre dans chaque école

	Garçons	Filles	Total
ECOLE C	24 57%	18 43%	42 100%
ECOLE B	24 57%	18 43%	42 100%
ECOLE D	24 67%	12 33%	36 100%
ECOLE A	21 55%	17 45%	38 100%
ECOLE G	0 0%	42 100%	42 100%
ECOLE H	48 44%	62 56%	110 100%
ECOLE F	8 53%	7 47%	15 100%
ECOLE E	23 50%	23 50%	46 100%
ECOLE F	24 50%	24 50%	48 100%
Total	196 47%	223 53%	419 100,0%

**MENORES, EDUCACIÓN Y CONFLICTO ARMADO: UN ANÁLISIS DESDE LA
REALIDAD AFRICANA 15 AÑOS DESPUÉS DEL INFORME MACHEL**

***Children, education and armed conflict: an analysis of the African reality
seen 15 years after the Machel Report***

Óscar Mateos Martín

e-mail: omateosm@gmail.com

Universitat Ramon Llull (Barcelona, España)

RESUMEN: Si bien en los últimos años África Subsahariana ha registrado un notable descenso del número de conflictos armados, un buen número de países sigue padeciendo las consecuencias de la violencia armada, especialmente algunos contextos como el de la República Democrática del Congo, la región de Darfur (oeste de Sudán) o Somalia, por citar algunos ejemplos. Tal y como desde el ámbito institucional (Naciones Unidas u ONG) o el académico llevan señalando desde hace varios años, la principal víctima de la violencia suele ser la población civil, principalmente los menores y las mujeres. El presente artículo tiene como objetivo analizar el impacto que los conflictos armados africanos tienen en la infancia y en aspectos tan importantes como su educación. Este objeto de estudio cuenta en los últimos años con un importante referente como fue la publicación en el año 1996 del denominado «Informe Machel». Quince años después de la aparición de este documento, resulta de interés hacer un pequeño balance sobre algunos de los avances, déficits y principales retos de la protección de los menores en conflictos armados.

Palabras clave: Conflicto armado, Menores, Educación, África Subsahariana, Informe Machel.

ABSTRACT: While sub-Saharan Africa in recent years has faced a marked decline in the number of armed conflicts, a number of countries continue to suffer the consequences of organized violence, especially some contexts such as the Democratic Republic of Congo, the Darfur region (western Sudan) and Somalia, to name a few. As some institutions (UN or NGO) or lead scholars have highlighted for several years, the main victim of violence is often civilians, mainly children and women. This article aims to analyze the impact of armed conflicts in Africa have in childhood and in such important areas as education. This object of study has in recent years an important reference as it has been the publication in 1996 of the so-called “Machel Report”. Fifteen years after the appearance of this document is of interest to do a brief balance of some of the progress, gaps and main challenges of protecting children in armed conflict.

Key words: Armed conflict, Children, Education, sub-Saharan Africa, Machel Report

Fecha de recepción: 8-VI-2012

Fecha de aceptación: 20-VI-2012

«Education is the most powerful weapon you can use to change the world»
(Nelson Mandela)

«Los niños son nuestra razón para eliminar los peores aspectos de los
conflictos armados y nuestra mejor esperanza de tener éxito en esta tarea»
(Informe Machel, 1996)

Según diversos estudios, el 90% de las víctimas de un conflicto armado suelen corresponder a la población civil, principalmente mujeres y menores¹. Esta realidad no siempre ha sido así. Mientras que en la primera mitad del siglo XX se estima que nueve de cada diez víctimas mortales eran combatientes, el cambio paulatino en la naturaleza de los conflictos armados, tal y como analizaremos sucintamente en el primer apartado, ha provocado la inversión absoluta de esa cifra.

El presente artículo tiene como objetivo principal analizar el impacto de los conflictos armados en los niños y niñas menores de 18 años. Esta realidad es importante si se tiene en cuenta que, tal y como señala UNICEF, más de 1.000 millones de menores vivían en zonas de conflictos en el año 2006, de los cuales 300 millones tenían menos de cinco años. Asimismo, más de 18 millones de niños y niñas eran refugiados o personas internamente desplazadas, mientras que unos 300.000 habían sido reclutados por grupos armados y fuerzas gubernamentales². Una de las constataciones subrayadas insistentemente por documentos internacionales es el hecho de que los conflictos armados violan de manera sistemática y generalizada todos los derechos de la infancia, entre el que se encuentra el «derecho a la educación», o por recordar lo estipulado en el artículo séptimo de la Declaración de los Derechos del Niño de Naciones Unidas: «El niño tiene derecho a recibir una educación (...) debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho».

Las últimas dos décadas han supuesto una mejora de la conciencia global sobre este problema. Un punto de inflexión al respecto ha sido, sin lugar a dudas, la publicación en 1996 del informe titulado «Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños», encargado a la educadora mozambiqueña y defensora internacional de la infancia, Graça Machel. El llamado Informe Machel fue presentado ante la Asamblea General de Naciones Unidas y dio lugar en

¹ Este dato puede encontrarse en varios sitios, como por ejemplo en PÉREZ DE ARMIÑO, 2001: *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrat/39>

² En *Aministía Internacional*: <http://www.es.amnesty.org/temas/menores/infancia-y-derechos-humanos/>

septiembre de 1997 a la «Oficina del Representante Especial del Secretario General para la cuestión de los menores y los conflictos armados». Desde entonces, varios informes y documentos de análisis han sucedido al realizado por Machel y han motivado la adopción de algunas medidas de carácter internacional. El artículo pretende analizar los avances, déficits y retos que se han logrado en el conocimiento y normativización de este problema en los últimos tres lustros, partiendo especialmente desde una mirada africana. Esta perspectiva regional tiene sentido no sólo por el afán de acotar el objeto de estudio, sino también porque África Subsahariana es una de las regiones más afectadas del mundo en cuanto a menores en situación de conflicto se refiere, y a la vez ha experimentado grandes cambios en los últimos años, que van desde la reducción gradual del número de conflictos armados hasta el mayor protagonismo adquirido por la Unión Africana.

En cuanto a la estructura, el artículo comprende tres apartados principales. El primer apartado trata de establecer muy brevemente una panorámica general de la conflictividad armada en África Subsahariana, señalando la evolución experimentada en los últimos años, así como las principales narrativas sobre las posibles causas de estos conflictos. Un segundo apartado aborda los efectos de la violencia armada sobre la población civil y, en particular, sobre los menores y sobre su proceso educativo. El tercer y último apartado pretende hacer un balance de los avances normativos que se han logrado en esta materia desde la publicación del Informe Machel, así como de los principales déficits y retos que quedan por delante.

Conflictos armados en África: hacia un análisis afro-realista

La visión tradicionalmente catastrofista sobre el presente y futuro de África Subsahariana (lo que se conoce como la visión «afro-pesimista») contrasta en los últimos años con la emergencia de un discurso «esperanzador» e incluso eufórico sobre el devenir de esta región (Mateos, 2012). Este «afro-optimismo» se sustenta en una serie de cambios acaecidos durante la última década, entre los que se encuentran, entre otros, el crecimiento económico experimentado por el conjunto de la región, la celebración de elecciones multipartidistas en la mayoría de sus países o bien el descenso considerable del número de conflictos armados. Este último dato no es trivial: mientras que en los noventa se contabilizaban una treintena de contextos que sufrían algún tipo de violencia armada, en la actualidad, los escenarios en los que se registra una actividad bélica notable son sólo tres: el este de la República Democrática del Congo, el oeste de Sudán (la llamada región de Darfur) y Somalia. Sin duda, otros países como el recién independizado Sudan del Sur, Nigeria (el norte, principalmente), Costa de Marfil, Zimbabue o en los últimos tiempos la región del Sahel (Malí o Níger)

son lugares en los que existen tensiones latentes y episodios de violencia e inestabilidad política y militar en algunos momentos importantes. No obstante, en términos comparativos, puede deducirse que se han producido grandes cambios al respecto³.

Los últimos años han suscitado también mucho debate sobre las características y causas últimas de estos conflictos. En general, existe cierto consenso, especialmente inducido por las visiones más críticas, en que los conflictos africanos son fenómenos muy complejos y con una fuerte dimensión transnacional, es decir, que en el devenir de muchos de ellos, la influencia de las empresas (de seguridad privada, de recursos naturales, etc.) o el papel de actores regionales e internacionales es crucial para entender lo que acontece en el nivel local. Por poner sólo un ejemplo, en el conflicto en el este de la República Democrática del Congo, el número de actores involucrados ha sido extraordinario: desde numerosos países de la región (especialmente Ruanda) hasta países del ámbito internacional (Francia o EEUU) o empresas del coltan y de otros minerales (véase Prunier, 2009). Para el politólogo David Francis (2008), los conflictos africanos deben entenderse no como fenómenos locales e intraestatales sino como «complejos regionales de conflicto» con amplias ramificaciones transnacionales, o por utilizar el concepto del británico Mark Duffield (2004), como «guerras en red» en las que los actores locales conforman «alianzas» con actores globales. Todos estos matices son importantes para entender también el objeto de estudio que nos ocupa. Lejos de ser una cuestión meramente local, el impacto de los conflictos armados africanos en los menores tiene mucho que ver con el funcionamiento del sistema internacional y con la necesidad de establecer reglas de juego claras a los actores que, como en el caso de algunas empresas transnacionales, tienen una implicación directa en esta realidad.

Finalmente, un último debate en torno a la violencia armada en África Subsahariana es el de sus causas últimas. Existen cuatro grandes narrativas que han tratado de explicar el por qué de los conflictos armados africanos, a saber: i) el discurso de la identidad; ii) el de los recursos económicos; iii) el de la pobreza y las desigualdades, y iv) el de los estados frágiles y fallidos. Cada una de estas narrativas ha prevalecido en el imaginario colectivo en diferentes etapas, fruto del contexto sociointernacional y de las visiones políticas dominantes (Mateos, 2011).

Así, si a principios y mediados de los noventa el discurso identitario, con el episodio de Ruanda como momento culminante, fue el que acaparó una mayor credibilidad y seguimiento, el discurso de los recursos naturales o el del subdesarrollo trataron de enfrenar esta explicación en los años posteriores. En cambio,

³ Para mayor información puede consultarse el «Barómetro» trimestral, publicado por la Escola de Cultura de Pau, en: www.escolapau.cat

tras los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001, el debate sobre los estados fallidos ha devuelto a la escena a los factores de índole más política e institucional. En general, podemos anticipar una conclusión importante: ninguna de estas narrativas pueden explicar por sí solas las causas de los conflictos en África. Otorgar validez y credibilidad a cualquiera de estos discursos monocausales, sin tener en cuenta un marco de análisis mucho más amplio, complejo y multidimensional, nos llevan a un análisis reduccionista y muy simple, tal y como ha apuntado la literatura más crítica.

Sea como fuere, y volviendo al título de este epígrafe, en los últimos años se ha producido un esperanzador descenso del número de conflictos armados. Esta visión optimista debe ser matizada con un apunte «afro-realista»: muchos de los contextos en los que hoy ya no existe una actividad bélica destacable siguen siendo lugares en los que predomina la inestabilidad política y militar, en los que persiste un grado de violencia todavía notable o en los que la pobreza y las desigualdades, en algunos casos, se han incluso incrementado. Por todo ello, siguen siendo escenarios en los que los menores siguen viendo vulnerados sus derechos fundamentales.

Efectos de la violencia armada sobre la población civil: una mirada sobre los menores y la educación

Conflictos armados y menores

La población civil es la principal víctima de la violencia armada. El propio «Informe Machel», así como otros muchos documentos, atribuyen este hecho al cambio en la naturaleza de los conflictos armados de posguerra fría. No cabe duda de que, si bien durante la primera mitad del siglo XX la guerra era una cuestión esencialmente entre ejércitos –afirmación que requeriría, por otra parte, muchos matices–, en las últimas décadas, especialmente a partir de los noventa, la población civil se ha convertido en un objetivo principal a atacar por parte de los combatientes. Las propias estrategias de guerra, la proliferación de grupos armados no estatales (ante la división más o menos clara que ofrecían las guerras en Somalia o República Democrática del Congo –antigua Zaire– durante la guerra fría cabe contraponer la amalgama de grupos armados que existen en ambos contextos de conflicto en la actualidad) y, especialmente en el caso de África Subsahariana, la utilización de armas ligeras⁴ (entre un 60% y un 90% de las víctimas mortales de un conflicto armado son debidas a este tipo de ramas) (Wille y Krause, 2005: 230), son algunos de los argumentos que podrían explicar una tendencia que, insistimos, no es exclusiva del contexto

⁴ Por lo general el término suele atribuirse a revólveres, pistolas, subfusiles, escopetas, carabinas, rifles, ametralladoras y granadas de mano.

de posguerra fría pero sí una tendencia que parece haberse acrecentado en las últimas décadas.

Por otra parte, cabe subrayar que cuando hablamos de «población civil» nos estamos refiriendo en la mayoría de los casos a mujeres y menores. El «Informe Machel» (el «informe» a partir de ahora) ya enfatizaba este asunto, señalando que en muchas guerras, los menores y los más jóvenes no son simples espectadores de la violencia, sino objetivos principales:

«Los conflictos no sólo causan la muerte o lesiones de muchos niños (...) muchos otros crecen sin poder satisfacer sus necesidades materiales y emocionales, incluidas las estructuras que dan significado a la vida social y cultural. La trama de la sociedad –sus hogares, escuelas, sistemas de salud e instituciones religiosas– queda totalmente destruida» (Naciones Unidas, 1996: 16)

En concreto, el informe señalaba algunas formas de las que los menores suelen ser víctimas en este tipo de escenarios:

«Algunos [menores] caen víctimas de un ataque indiscriminado contra civiles; otros mueren como parte de un genocidio calculado (...), otros niños sufren los efectos de la violencia sexual o las múltiples privaciones propias de los conflictos armados, que los exponen al hambre o las enfermedades. Igualmente chocante resulta el hecho de que miles de jóvenes son explotados cínicamente como combatientes» (Naciones Unidas, 1996: 9)

En el año 2005, como parte de un informe periódico realizado por el Secretario General de las Naciones Unidas sobre los menores y los conflictos armados, se señalaron varias violaciones contra la infancia relacionadas con los conflictos. El informe seleccionó seis «violaciones graves» que servirían para documentar el impacto de la violencia armada en los menores y realizar un seguimiento sistemático sobre ellas: i) matar o mutilar a los niños; ii) reclutar o utilizar a niños soldados; iii) atacar escuelas u hospitales; iv) violar y realizar otro tipo de violencia sexual grave; v) secuestrar a los niños, y vi) denegar el acceso humanitario (UNICEF, 2009: 18). Además de estas seis violaciones graves, en los conflictos armados suelen producirse otras violaciones contra los menores: la tortura y otras formas de malos tratos, la detención administrativa, el desplazamiento forzoso, la explotación sexual o el trabajo peligroso, son algunas de ellas. La interrupción e incluso desintegración de los servicios básicos y de las fuentes de protección social o la destrucción de las estructuras comunitarias son también impactos indirectos sobre los menores. Asimismo, cabe tener en cuenta las secuelas y el impacto psicosocial de la violencia sobre esta población una vez finalizadas oficialmente las hostilidades armadas. Una tendencia positiva en los últimos años es la reducción considerable de bajas infantiles debidas a las minas antipersonales. La Convención sobre la prohibición de minas antipersonales («Tratado de Ottawa»), en vigor desde 1999, ha permitido reducir el impacto de las minas sobre los menores, teniendo en cuenta que más de una tercera parte de las bajas mundiales debidas a la existencia de explosivos de guerra son niños (*Ibid.*: 21).

Son cada vez más los organismos de derechos humanos que son capaces de documentar la existencia de muchas de estas violaciones en contextos africanos. En conflictos como los de Sierra Leona (finalizado en 2002), Uganda, República Democrática del Congo o Sudán (tanto en la región de Darfur como en el independizado Sur) el reclutamiento forzado de menores o su secuestro, así como abusos sexuales, han sido prácticas habituales, denunciados frecuentemente por Naciones Unidas o por organizaciones como Amnistía Internacional o Human Rights Watch. En el caso de Sierra Leona, el Revolutionary United Front (RUF), que luchó durante los noventa contra los diferentes gobiernos sierraleoneses, recurrió sistemáticamente al reclutamiento forzado de menores para el engrosamiento de sus filas. No sólo eso, según la Comisión para la Verdad y la Reconciliación (CVR) de Sierra Leona:

«Los menores fueron las principales víctimas de las siguientes violaciones: reclutamiento forzado, forzados a ser drogados, violaciones y asaltos sexuales. (...) los menores fueron forzados a participar en la guerra como niños soldados y obligados a cometer un gran número de atrocidades.» (CVR, 2006)

Recientemente, el caso del norte de Uganda, en el que el grupo Lord's Resistance Army (LRA) sigue activo, se ha popularizado de forma extraordinaria. La campaña «Kony 2012», impulsada por la organización estadounidense Invisible Children, ha tenido un gran eco internacional a raíz de un vídeo en el que denuncia la situación de los menores secuestrados por el líder del LRA, Joseph Kony⁵. En pocos días, el vídeo se convirtió en el más visto de la historia de Internet. Este hecho, como sucediera con el caso de Sierra Leona a finales de los noventa, ha vuelto a poner en la agenda internacional el gran impacto de los conflictos armados africanos en los menores. Sin entrar a la polémica suscitada por dicho vídeo (la campaña ha logrado sensibilizar a gran escala sobre este asunto, pero insta al Gobierno estadounidense a intervenir militarmente para capturar al líder del LRA), lo cierto es que en la totalidad de conflictos armados que han acontecido y que todavía tienen lugar en países africanos, el impacto sobre la vida de los menores, a todos los niveles, es extraordinario.

En el caso de la violencia sexual contra los menores, de 2000 a 2007, los informes del Secretario General señalaron 16 países en los que este problema era acuciante, de los cuales 11 eran africanos (Burundi, Chad, Costa de Marfil, Liberia, República Centroafricana, República Democrática del Congo, Ruanda, Sierra Leona, Somalia, Sudán y Uganda). El caso del este de República Democrática del Congo era, sin duda, el más preocupante. Tanto Naciones Unidas como otras organizaciones internacionales (especialmente impactantes son los informes del International Rescue Committee, IRC), y de forma muy notable, organizaciones locales, han documentado la existencia de miles de niñas y de mujeres que han sido objeto de violaciones y de todo tipo de abusos.

⁵ Para ver el contenido del vídeo y de la campaña: <http://www.kony2012.com/>

Conflictos armados y educación

El impacto de la violencia armada en la vida de los menores es generalizado. Si tomamos los Objetivos de Desarrollo del Milenio como referencia, los peores indicadores se registran en aquellos países que precisamente están afectados por un conflicto armado. Valga como dato: a escala mundial, más de dos terceras partes de los niños y niñas menores de cinco años que sufren desnutrición viven en países en conflicto armado. Una tendencia similar la obtenemos al evaluar el objetivo de lograr la enseñanza primaria universal en aquellos contextos en conflicto. Según UNICEF (2009), dos de cada tres menores que en 2006 no acudían a la escuela se encontraban en países en conflicto armado. La correlación, por lo tanto, es muy estrecha.

Precisamente, el vínculo entre conflictos armados y educación ha sido reciente y densamente analizado por la UNESCO (2011) en su informe «The hidden crisis: Armed conflict and education». La tesis de fondo de dicho documento es que «el impacto de los conflictos armados sobre la educación ha sido ampliamente ignorada». Esta «crisis oculta», como la califica el informe, es del todo letal ya que agudiza la espiral de pobreza y socava el crecimiento y progreso económico de cualquier país. Tal y como reconocieron los gobiernos en el denominado «Marco de Acción de Dakar»⁶ en el año 2000, «los conflictos armados son una gran barrera para lograr el objetivo de educación para todos». En aquellos países en conflicto, los niveles de mortalidad infantil son más elevados y los índices de alfabetización o de matriculación en primaria y secundaria son mucho menores.

El informe elaborado por la UNESCO identifica cuatro «fallos sistémicos» en la actuación internacional que se encuentran en el núcleo de esta crisis: 1) un *fallo de protección*, ya que los gobiernos nacionales y la comunidad internacional no están actuando para evitar la existencia de una «cultura de la impunidad» ante los ataques a menores; ii) un *fallo de provisión*, ya que no se apoya lo suficientemente a las familias que tratan de garantizar la educación a sus hijos en entornos adversos; iii) un *fallo de recuperación temprana y de reconstrucción*, ya que los contextos en situación de post-conflicto suelen ser todavía más ignorados a nivel internacional, cuando sería necesaria una mayor intervención, y iv) un *fallo en la construcción de paz*, ya que la educación debe ser el eje sobre el cual pivote la construcción de paz y el futuro del país en cuestión, hecho que suele ser también obviado (2011: 14).

Dos apuntes para finalizar este apartado. El primero tiene que ver con la realidad que padecen los menores refugiados o desplazados internos. El desplazamiento, sostiene la UNESCO (2011), expone a la población a una negación to-

⁶ Puede accederse al documento completo en el siguiente enlace: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

davía mayor de la educación. Según datos de Naciones Unidas, la matriculación en educación primaria en los campos de refugiados no llega al 70% de la población, mientras que en la secundaria es del 30%. Asimismo, el ratio alumno/profesor es altísimo, siendo en muchos casos de 50 a 1. Según el informe, en algunos campos de refugiados como los del norte de Kenia, que acoge a población esencialmente somalí, los padres expresaron su preocupación porque la falta de oportunidades educativas llevara a los más jóvenes a ser reclutados por los grupos armados. Del mismo modo, la asistencia a clase en zonas de desplazados en República Democrática del Congo, República Centroafricana o Chad era muy baja. Un segundo y último apunte tiene que ver con la correlación inversa entre educación y conflicto y cómo en muchos de los casos (Ruanda en los noventa podría ser un ejemplo de esta dinámica), la educación puede incentivar y agudizar las tensiones sociales y políticas, generando agravios o avivando prejuicios y rencillas hacia determinados grupos étnicos o sociales.

Un balance sobre la protección de los menores en conflictos armados a modo de conclusión

La atención internacional hacia el impacto de los conflictos armados en los menores se ha incrementado en los últimos años. Desde la aprobación de la llamada Convención sobre los Derechos del Niño en 1989⁷, la Asamblea General de Naciones Unidas ha jugado un papel importante en la configuración y promoción del programa de protección de los derechos de los niños afectados por la guerra. En octubre de 1992, tras un debate especial sobre los menores y los conflictos armados que se llevó a cabo en el Comité de los Derechos del Niño, la Asamblea General aprobó una resolución en la que solicitaba al Secretario General que nombrara a un experto independiente para dirigir un estudio en torno a las repercusiones de los conflictos armados sobre los menores⁸. Graça Machel fue la persona escogida. Su informe, publicado en 1996, tendría un gran impacto en el seno de Naciones Unidas, recibiendo un apoyo unánime y la intención declarada de muchos países de adoptar medidas mucho más contundentes en lo relacionado con la protección de los menores en situación de conflicto.

En el informe Machel de 1996 se destacó que «la repercusión de los conflictos armados sobre los niños debe ser preocupación de todos y es responsabilidad

⁷ Puede accederse al documento completo en el siguiente enlace: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

⁸ Además, desde 1993, la Asamblea General incluye la cuestión de los niños afectados por la guerra como uno de los aspectos tratados en su resolución general sobre los derechos del niño, exhortando a los Estados Miembros, entre otros, a poner fin a las violaciones de los derechos de los niños en situaciones de conflicto armado y a ratificar el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados. La Asamblea también ha instado a los Estados a que adopten medidas especiales para proteger a las niñas afectadas por la guerra en una resolución dedicada a la niña.

de todos». El informe, puede concluirse, sentó las bases del programa orientado a proteger a los niños afectados por los conflictos armados. A lo largo de los últimos años, la Oficina del Representante Especial para la cuestión de los niños y los conflictos armados, creada en 1997, ha encabezado una labor de colaboración, en la que han participado UNICEF y otras agencias de Naciones Unidas, gobiernos, organizaciones regionales y ONG, para elaborar un programa orientado a proteger a los menores afectados por los conflictos armados y transformarlo en medidas e iniciativas concretas. Asimismo, se han sucedido los informes evaluando la situación al respecto y elaborando algunas recomendaciones, siendo los más importantes el «Informe Machel 1996-2000», presentado en la Conferencia Internacional sobre niños afectados por la guerra en el año 2000, en Canadá, así como los diferentes informes anuales presentados por el Representante Especial sobre la materia. Según UNICEF, uno de los aspectos más positivos impulsados por Naciones Unidas ha sido precisamente la mayor implicación y coordinación entre representantes especiales, coordinadores residentes o de asuntos humanitarios y los representantes en los países a la hora de promocionar la aplicación de los principios y normas relativos a la protección de los niños.

El informe también influyó en la adopción en el año 2000 de un Protocolo Opcional a la Convención de 1989, en el que se estipulaba la edad mínima de 18 años para considerar el reclutamiento forzado y de 15 años para el reclutamiento voluntario. Desde entonces, varias resoluciones han sido adoptadas por el Consejo de Seguridad de Naciones Unidas. En concreto, la Resolución 1612 instó al establecimiento de un mecanismo de monitoreo y de un Grupo de Trabajo sobre los menores en conflictos armados que tiene como objetivo evaluar las seis «violaciones graves» sobre menores en conflictos armados anteriormente mencionadas⁹.

A nivel africano, varios son los mecanismos y herramientas para la protección de los menores en conflicto, siendo algunos de los más importantes la Carta Africana sobre Derechos de los Niños adoptada en 1990¹⁰ o, entre otros, los llamados Principios y Buenas Prácticas de Ciudad del Cabo sobre reclutamiento de menores para fuerzas armadas y sobre la desmovilización y reinserción social de menores soldado en África (1997)¹¹. Varias instituciones han sido también creadas bajo el paraguas de la nueva y refundada Unión Africana, caracterizada por su voluntad declarada de ofrecer «soluciones africanas a los problemas africanos» (Mateos, 2009). En este sentido, cabe destacar el Comité Africano de Expertos sobre Derechos y Bienestar de los Menores. Del mismo modo, los

⁹ Para mayor información, véase: <http://www.un.org/children/conflict/spanish/securitycouncilwg.html>

¹⁰ Puede accederse al documento completo en el siguiente enlace: <http://www1.umn.edu/humanrts/africa/afchild.htm>

¹¹ Puede accederse al documento completo en el siguiente enlace: [http://www.unicef.org/emerg/files/Cape_Town_Principles\(1\).pdf](http://www.unicef.org/emerg/files/Cape_Town_Principles(1).pdf)

diferentes organismos subregionales, como el ECOWAS (África occidental), el IGAD (Cuerno de África), el SADC (África Austral), o bien las organizaciones de la sociedad civil, han incorporado a sus prácticas y debates lo referente a la protección de los menores en conflictos armados.

Muchos de estos mecanismos han sido implementados en varios conflictos africanos y en situaciones de post-conflicto. En países como Uganda, Sudán del Sur o RD Congo, las autoridades han permitido la existencia de relatores que han tratado de identificar y denunciar los perpetradores de abusos y violaciones de los derechos de los menores y, en algunos casos, preparar el terreno para la reintegración de menores soldados (CCR, 2007). De todos modos, y a modo de balance final, los resultados, según numerosas organizaciones, han sido más bien escasos. No cabe duda que el Informe Machel ha supuesto un punto de inflexión en el tratamiento de este asunto, lo que ha posibilitado el surgimiento de iniciativas y mecanismos destinados a mejorar la protección de los menores en situación de conflicto. De todos modos, y tal como instó en 2010 el Llamamiento de Ginebra sobre Protección de Menores en Situaciones de Conflicto¹², sigue siendo necesaria una mayor voluntad política y una mayor capacidad de actuación institucional para hacer cumplir el marco normativo que se ha ido gestando en los últimos años e incluso para mejorarlo substancialmente. Para algunas voces, si bien el Informe Machel posibilitó la introducción de este grave problema en la agenda internacional, los últimos años denotan una cierta desaceleración de un asunto que debería ser totalmente prioritario (Chattam House, 2011).

Bibliografía

- CENTRE FOR CONFLICT RESOLUTION (CCR) (2007): *Children and armed conflicts in Africa*, Johannesburg, en: http://www.ccr.org.za/images/stories/Vol_23-ArmedConflict.pdf
- CHATTAM HOUSE (2011): *Children and Armed Conflict: Reviewing the International Response*, Londres, en: <http://www.chathamhouse.org/publications/papers/view/182800>
- COMISIÓN PARA LA VERDAD Y LA RECONCILIACIÓN EN SIERRA LEONA (CVR) (2004a): *Witness to Truth: Report of the Sierra Leone Truth and Reconciliation Commission*, Vol. 2

¹² Geneva Call, 2010: «In their words. Perspectives of Non-State actors on the protection of children from the effects of armed conflict», en: http://www.genevacall.org/resources/research/f-research/2001-2010/2010_GC_CANSA_InTheirWords.pdf

- DUFFIELD, M. (2004): *Las nuevas guerras en el mundo global. La convergencia entre desarrollo y seguridad*, Madrid, La Catarata
- FRANCIS, D. J. (ed.) (2008): *Peace and conflict in Africa*, Nueva York, Zed Books
- MATEOS, O. (2012): «¿Una nueva era para África?», *Boletín ECOS*, nº 18 – marzo-mayo 2012, en: http://www.fuhem.es//media/ecosocial/file/Boletin_ECOS/boletin_18/una_nueva_era_para_Africa_O._MATEOS.pdf
- MATEOS, O. (2012): (2011), «Entre el «nuevo barbarismo» y la ‘maldición de los recursos’», a VVAA. África, continente ignorado, Fundación Seminario Investigación para la paz, Zaragoza
- MATEOS, O. (2012): (ed.) (2009), *Paz y seguridad en África Subsahariana*, La Catarata, Madrid
- NACIONES UNIDAS (1996): «Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños» (Informe Machel), en: <http://www.un.org/children/conflict/spanish/themachelstudy.html>
- PRUNIER, G. (2009): *Africa's World War. Congo, the Rwandan Genocide, and the Making of a Continental Catastrophe*, Oxford, Oxford University Press
- UNESCO (2011): *The hidden crisis: Armed conflict and education*, París, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>
- UNICEF (2009): *La infancia y los conflictos. En un mundo en transformación. Examen estratégico 10 años después del Informe Machel*, Nueva York, en: www.un.org/children/conflict
- WILLE, C. y K. KRAUSE (2005): «Behind the Numbers», *Small Arms Survey 2005: Weapons of war*, Small Arms Survey, Graduate Institute of International Studies, Ginebra

LA EDUCACIÓN COMO ALTERNATIVA A LA VIOLENCIA: MENORES SOLDADO EN SIERRA LEONA

Education as alternative to violence: child soldiers in Sierra Leone

Chema Caballero

e-mail: 61chema@gmail.com

Director proyectos ONG DYES (Salamanca, España)

RESUMEN: La educación juega un papel clave en el proceso de rehabilitación y reinserción de los menores soldado. Ayudándoles, además, a superar la mayoría de los efectos psicológicos y morales que la guerra causa en ellos. Los niños y niñas ven en ella su puerta hacia una vida distinta fuera de la violencia y el sufrimiento al que han sido sometidos durante los años vividos con los grupos armados. El deseo de cambiar de vida hace que los menores se esfuercen en esta actividad volcando empeño y ganas lo que les permite sobresalir sobre el resto de sus compañeros. La interrupción del proceso educativo genera grandes frustraciones en los ex menores soldado, por lo que se requiere que los programas de reintegración y reinserción inviertan tiempo y medios para garantizar que estos menores tengan asegurada su formación hasta que esta concluya.

Palabras Claves: Educación, Menores soldado, Reinserción, Esfuerzo, Violencia.

ABSTRACT: Education plays a key role in the process of rehabilitation and reintegracion of child soldiers and helps them to overcome the psysological and moral impact of the war. Children see education as their gateway to a different life away from the violence and suffering they experienced during the years lived with the armed grups. The desire to change life makes children strive in this activity devouting great effort to stand out above the rest of their classmates. The disruption of the educational process generates great frustration for former child soldiers. Therefore, all reintegracion and rehabilitation programs must invest time and resources to ensure that these children have secured their training until the end.

Key words: Education, Child soldier, Reinsertion, Effort, Violence.

Fecha de recepción: 8-VI-2012

Fecha de aceptación: 20-VI-2012

Alhaje

Hace un año, Alhaje terminó sus estudios de enfermería en Londres, donde aterrizó en 2005. No le ha sido fácil llegar hasta aquí. Fue secuestrado cuando apenas tenía diez años en el poblado en vivía junto a su familia. Cuenta que ese día volvía de la selva de recoger leña con unos amigos cuando oyeron mucho ruido. Al entrar en la aldea vieron fuego y gente corriendo y un grupo armado con AK-47 los rodeó y les hizo prisioneros. No recuerda mucho más de lo que pasó aquel día, el humo y la confusión no le permitían ver claramente.

Cuando todo se calmó, los secuestradores les hicieron ponerse en marcha. Caminaron durante horas hasta llegar a un gran río. Tenían que hacer turnos para cruzar con las barcas. En un momento de descuido, él y algunos compañeros intentaron escaparse y cruzar el río a nado, pero los descubrieron y a base de tiros, los rebeldes del RUF¹ que los habían capturado, los hicieron regresar hasta la orilla. En el tiroteo murieron varias personas, él se salvó y nunca más intentó escaparse.

Fue conducido a uno de los campamentos que los guerrilleros tenían en la zona de Okra Hills² donde fue entregado a un comandante el que trabajó como esclavo. Durante meses tuvo que buscar leña y agua para su jefe, además de limpiar y lavarle la ropa. Por la noche, tenía que dormir, junto a otros chavales, alrededor de la tienda de su amo para protegerle con su cuerpo en caso de que se produjera un ataque. Los días en que los rebeldes salían a luchar o en busca de provisiones, a él le tocaba cargar sobre su cabeza municiones para los combatientes.

Tras varios meses, fue enviado a un campo de entrenamiento donde recibió instrucción militar. Aprendió a utilizar armas y técnicas de guerrilla y supervivencia. Al finalizar recibió un Ak-47 y su primera misión: regresar a su pueblo y matar a un miembro de su familia, preferentemente a su padre.

Luchó durante años. Lo pasó mal en un ataque a Kenema³ porque las tropas de pacificación del ECOWAS⁴ que defendían la ciudad repelieron el ataque y empezaron a perseguirlos. Su grupo tuvo que dispersarse. Un perseguidor vio por donde huía y lo siguió. Alhaje se escondió entre unos matorrales. El nigeriano pasó cerca de él pero no lo descubrió, o eso le pareció a él. Tras un par de

¹ RUF son las siglas en inglés del Frente Unido Revolucionario, grupo guerrillero liderado por Foday Sankoh y apoyado y financiado por Charles Taylor. Fue el máximo responsable de la guerra de Sierra Leona (1991-2002).

² Montañas cercanas a la capital de Sierra Leona, Freetown.

³ Capital de la provincia del este.

⁴ Tropas enviadas por los países de la Comunidad de Estados de África Occidental (CEDEAO) para pacificar el conflicto sierraleonés. Lideradas por Nigeria fueron parte importante en el conflicto y están acusadas de cometer violaciones de Derechos humanos.

horas oculto en silencio, cuando pensaba que el peligro había pasado, salió de su escondite y vio que el nigeriano le estaba esperando. Pero Alhajie fue más rápido y disparó antes matando al enemigo. Luego le quitó el uniforme militar y se lo puso para así pasar inadvertido. Vestido de esa forma llegó a su campamento. Su jefe, al verle con el uniforme de un teniente, le ascendió a ese grado para recomendarle por su valor.

Alhajie llegó al centro de rehabilitación de menores soldado de St. Michael que yo dirigía en Laka⁵, a las afueras de Freetown, en noviembre de 1999. Una vez pasado el periodo de adaptación, mostró su intención de volver a la escuela. Hizo los cursos de adaptación que UNICEF había puesto en marcha para ayudar a los jóvenes afectados por la guerra a recuperar los años perdidos. No se encontró a su familia por lo que pasó a un piso tutelado, en un barrio de Freetown, donde convivía con otros chicos que procedían de una experiencia similar a la suya.

Un día que iba al colegio, uno de los vecinos le llamó y le preguntó si se acordaba de él. Ante la negativa de Alhajie le recordó cómo un día, su grupo habían llegado a la casa donde él y su familia vivían, justo cuando su mujer acaba de cocinar las últimas provisiones que les quedaban. Los menores soldado se burlaron del arroz sin apenas salsa que se iban a comer y lo tirándolo al suelo lo pisotearon. Luego continuaron su camino riendo.

A Alhajie le invadió miedo, al creer que el hombre se iba a vengar, sin embargo, éste le dijo que le perdonaba porque sabía que aquella acción no fue culpa suya sino de los que le mandaban. Desde aquel momento surgió una gran amistad entre el ex menor soldado y su antigua víctima, ahora vecino.

Cuando Alhajie terminó la escuela secundaria y aprobó las pruebas de acceso a la universidad, dijo que no quería quedarse en Sierra Leona y solicitó su ingreso en una universidad inglesa. Fue aceptado y, tras mucho pelearse con el consulado británico, consiguió el visado para ir a estudiar a Londres.

Dice que quiere volver para trabajar en Sierra Leona, pero yo le animo a que busque trabajo en Reino Unido porque en su país no hay trabajo para nadie. Hace años, cuando estaba lleno de ONG había más posibilidades, pero ahora que la mayoría de ellas se han ido, no hay muchas oportunidades. No sé qué pasará. Una vez más tiene que decidir qué quiere hacer con su futuro. Yo solo puedo acompañarle.

⁵ St. Michael Child Protection Center, en Laka, aldea de la Península de Freetown.

Menores soldado

a. Definición: Según los Principios de París⁶: «un menor asociado a una fuerza armada o grupo armado es cualquier persona menor de 18 años de edad que es, o que haya sido reclutada o utilizada por una fuerza armada o grupo armado en cualquier capacidad, incluyendo, pero no limitándolo, a menores, niños y niñas, que se utilicen como combatientes, cocineros, portadores, espías o con fines sexuales. No se refiere solamente a menores que estén tomando o hayan tomado parte directa en las hostilidades»⁷.

De esta definición concluimos que los menores soldado no se reducen a los combatientes, sino que también incluye a todos aquellos menores de 18 años reclutados o utilizados por las fuerzas armadas (ejércitos nacionales) o los grupos armados para otras funciones que normalmente son calificadas de auxiliares.

El límite de edad se basa en que el artículo 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño⁸, documento que establece que los menores de 18 años requieren especial protección debido a su inmadurez física y mental.

El Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la Participación en Conflictos armados⁹, que entró en vigor en febrero de 2002, prohíbe, específicamente en sus artículos 1 y 2, el uso de menores de 18 años en conflictos armados. Sin embargo, el artículo 3.3 de este Protocolo permite el reclutamiento por las fuerzas armadas de los países firmantes de jóvenes de 16 y 17 años siempre y cuando el reclutamiento sea totalmente voluntario y estos menores no participen en acciones bélicas.

Esta excepción se introdujo porque hay países como Canadá, Francia, Alemania, Reino Unido y los Estados Unidos que reclutan menores de 18 años en sus ejércitos.

El tema de la mayoría de edad es un problema recurrente. Algunos juristas africanos, por ejemplo, defienden que en ese continente a los 16 años una persona es absolutamente adulta y capaz de asumir. Esta es una discusión que

⁶ Los Compromisos de París y los Principios y Directrices sobre niños y niñas vinculados a fuerzas armadas y grupos armados son una importante iniciativa política de los 78 Estados firmantes que proporciona orientaciones para el desarme, la desmovilización y la reintegración de todas las categorías de menores vinculados a grupos armados. Fueron adoptados durante una reunión celebrada en París los días 5 y 6 de febrero de 2007.

⁷ UNICEF, Paris Principles and guidelines on children associated with armed forces or armed groups, February 2007. Artículo 2.1: www.un.org/children/conflict/_documents/parisprinciples/ParisPrinciples_EN.pdf [Consultado el 03.06.12].

⁸ UNICEF, Convención sobre los Derechos del Niño: www.unicef.es/derechos/docs/CDN_06.pdf [Consultado el 03.06.12].

⁹ UNICEF, Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la Participación en Conflictos Armados: <http://dhpedia.wikispaces.com/Protocolo+facultativo+de+la+Convencion+C3%B3n+sobre+los+Derechos+del+Ni%C3%B1o+relativo+a+la+participaci%C3%B3n+de+ni%C3%B1os+en+los+conflictos+armados> [Consultado el 03.06.12].

queda resuelta apelando a la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño¹⁰. Se trata del único tratado regional del mundo que aborda la cuestión de los menores soldado. Fue adoptado por la Organización de la Unidad Africana (ahora la Unión Africana) y entró en vigor en noviembre de 1999. Define al niño como toda persona menor de 18 años de edad sin excepción. Asimismo, señala que: «Los Estados Partes en la presente Carta tomarán todas las medidas necesarias para garantizar que ningún niño participe directamente en las hostilidades y se abstendrán, en particular, de reclutar niños» (artículo 22.2).

A nivel internacional existe un gran debate sobre si estos menores deben ser considerados responsables de los actos cometidos durante el tiempo pasado con los grupos armados. Un primer posicionamiento fue el del artículo 7 del Estatuto del Tribunal Especial para Sierra Leona¹¹ (SCSL) que permite juzgar a los mayores de 15 años.

La opción tomada por el Estatuto del SCSL constituye un precedente que admite que pueden darse situaciones en las que los menores soldado estuvieran claramente en control de sus acciones, que no fueran coaccionados, drogados o forzados a cometer las atrocidades. En esos casos, el no juzgar a los menores puede suponer, según la opinión de algunos expertos en Derecho internacional, una denegación de justicia a las víctimas. Esta es la doctrina que ha asumido el Tribunal Penal Internacional.

Yo, personalmente, me inclino por medidas extrajudiciales que ayuden al menor a reconocer su culpa y pedir perdón sin que esto conlleve penas judiciales. Todo ello dentro de un programa holístico que facilite la rehabilitación y reintegración de los ex menores soldado.

Esta es también a posición de *Child Soldiers International*¹²: los menores deben ser tratados como víctimas, incluso aquellas que hayan cometido abusos de derechos humanos. Los criminales son los adultos que han forzado o reclutado a esos menores. Por tanto, la acción penal debe dirigirse contra los adultos.

b. ¿Quién utiliza menores soldado?: La mayoría de los menores que se usan como soldados se encuentran en grupos armados no gubernamentales por lo que es más difícil erradicar su utilización que si estuvieran en ejércitos nacionales.

Estos grupos (guerrillas, rebeldes, grupos de oposición, minorías étnicas o religiosas, fracciones, clanes...) no se someten a las leyes internacionales en la

¹⁰ AU, African Charter on the rights and welfare of the Child: http://www.africa-union.org/official_documents/Treaties_%20Conventions_%20Protocols/a.%20C.%20ON%20THE%20RIGHT%20AND%20WELF%20OF%20CHILD.pdf [Consultado el 03.06.12].

¹¹ SLSC, Statute of the Special Court for Sierra Leone: <http://www.sc-sl.org/LinkClick.aspx?filetick et=uClnd1MJeWw%3d&tabid=176> [Consultado el 03.06.12].

¹² Ver: <http://www.child-soldiers.org/home> [Consultado el 03.06.12].

misma medida que lo hacen los gobiernos. Sin embargo, en los últimos años se han dado grandes pasos al permitir que las personas que reclutan menores puedan ser llevadas ante el Tribunal Penal Internacional (TPI), establecido en La Haya en 1998. En el artículo 8.2.b.xxvi del TPI¹³ se define el reclutar o alistar a niños menores de 15 años en las fuerzas armadas nacionales o utilizarlos para participar activamente en las hostilidades como un crimen de guerra. La primera sentencia de la historia de este Tribunal fue la condena, en marzo de 2012, al señor de la guerra de la República Democrática del Congo, Thomas Lubanga, por el reclutamiento de niños y niñas para ser utilizados como soldados.

El Tribunal Especial para Sierra Leona, también, ha dictado algunas condenas en las que se penaliza el reclutamiento y uso de menores de 15 años en hostilidades. Entre ellos la del ex presidente de Liberia Charles Taylor.

La persecución internacional de las personas que reclutan menores para ser utilizados como soldados puede servir como medida disuasoria para los grupos armados no gubernamentales. Algunos de ellos buscan el reconocimiento y apoyo internacional y la publicidad negativa que puede traerles el uso de niños y niñas en sus filas puede afectar ese objetivo.

c. ¿Por qué se unen los menores a los grupos armados?: En la mayoría de los casos, los niños y las niñas son reclutados forzosamente por esos grupos, llegando al secuestro. Pero también hay un gran número de menores que se alistán «voluntariamente». Sin embargo, distintos estudios realizados sobre el tema muestran que son muchos los factores que influyen en esta decisión, pero que en realidad, esos jóvenes prácticamente no tienen otra alternativa que unirse a los grupos armados. La guerra es una de las causas principales, pero igualmente entran en juego razones económicas, sociales, comunitarias y familiares. Todo esto se hace mucho más patente si el alistamiento es la única forma que tienen los menores para sobrevivir. También hay niños y niñas que manifiestan, entre las razones que les impulsaron a unirse a un determinado grupo armado, el deseo de vengar el asesinato de algún familiar u otra forma de violencia sufrida por ellos o por su familia debido a la guerra.

La pobreza o la falta de acceso a la educación o de oportunidades de trabajo también son factores que pueden forzar la opción del menor. Los expertos también hablan de que junto a todos estos elementos pueden darse otros como el deseo del joven de conseguir poder, estatus o reconocimiento social. La presión de la familia o de los amigos para que el menor se aliste por razones ideológicas o políticas o para honrar la tradición familiar, pueden ser, también, factores influyentes.

¹³ TPI, Estatuto de la Corte Penal Internacional: www.derechos.net/doc/tpi.html [Consultado el 03.06.12].

En el caso de las niñas que se unen de forma «voluntaria» a los grupos armados, se han detectado motivos como el querer huir de la servidumbre doméstica, de matrimonios forzados o de la violencia doméstica, la explotación y los abusos sexuales.

d. Las niñas soldado: Suele ser difícil imaginar a las niñas como soldados. Sin embargo son muchas las que realizan las mismas funciones y tareas que los niños dentro de los distintos grupos armados. Es verdad que en la mayoría de los casos son utilizadas con propósitos sexuales pero también son activas en todas las funciones militares: batallas, colocación de explosivos, transporte de materiales, espías... A pesar de ello, las niñas siguen siendo invisibles. Pocas veces, al hablar de menores soldado se las tiene en cuenta. Por eso los procesos de Desmovilización, Desarme, Rehabilitación y Reintegración (DDRR) suelen ignorarlas.

e. ¿Por qué se utiliza a los menores como soldados en las guerras?: Podemos resumir las principales razones en los siguientes puntos:

- * La facilidad con la que se les adoctrina a la cultura de la violencia.
- * Su escasa comprensión del peligro.
- * Su capacidad de autocontrol todavía en desarrollo, por eso pueden cometer mayores barbaridades.
- * Son más obedientes que los adultos, no cuestionan las órdenes, y más fáciles de manipular.
- * Es más difícil para las fuerzas de combate profesionalizadas disparar contra niños y niñas.

Los efectos de la guerra en los menores soldado

a. Introducción: Como bien señalan Blom y Pereda¹⁴, el impacto de los conflictos armados sobre la salud mental de los niños y niñas ha sido muy poco estudiado. Esto se debe, en parte, a la dificultad de realizar estudios controlados en medio al caos de un conflicto bélico. Los menores soldado, por su parte, forman un subgrupo dentro del conjunto de menores que han vivido la guerra. Todos presencian la violencia padecen los efectos de ella, pero los soldados viven toda una serie de experiencias muy distintas a las del resto de los menores.

b. Efectos psicológicos: Los menores soldado perciben la violencia como forma normal de la vida. La mayoría de ellos son forzados, gradualmente, en ella. Durante el tiempo que permanecen con los grupos armados, tienen que luchar y pelear para conseguir cualquier cosa que necesiten: comida, vestido o lugar para dormir. Cualquier disputa, por pequeña que sea, se resuelve con una pelea.

¹⁴ F. Blom y N. Pereda. *Niños y niñas soldado: consecuencias psicológicas e intervención*. Anuario de psicología vol. 40, nº. 3(2009), 329-344.

Al entrar en la dinámica del grupo armado, los niños y niñas pierden todos sus puntos de referencia y modelos de comportamiento: la familia, la aldea, la autoridad tradicional, su universo de creencias, la escuela, los juegos. En el proceso de reclutamiento y manipulación se produce la alienación del menor de su entorno. Muchos de ellos también son testigos de, o causan, la muerte de algún familiar o persona cercana. El menor se queda completamente solo y desubicado, sin ninguno de los modelos y pautas de comportamiento de la sociedad tradicional. Por tanto, tiene que buscar una nueva familia y crear nuevos lazos de afecto que se basan en agradecer al jefe y obedecerle de manera ciega. Esto, también, le incita al uso continuo de la violencia.

Una vez que los menores abandonan el grupo armado se ven desprotegidos ante un nuevo mundo con valores totalmente contrarios a los que han vivido durante el tiempo que han estado en él. De nuevo se desmorona su universo y, consecuentemente, la mayoría de ellos: Se cierran en sí mismos cansados de reconstruir familias y afectos, utilizan la violencia como medio de expresión y para cubrir sus necesidades básicas, exageran las muestras de cariño a niveles incontrolables que también rozan la violencia y viven un desbordamiento afectivo y una hiperactividad. Necesitan reasegurar continuamente que la otra persona les quiere.

Se ven asediados por sentimientos de miedo y ansiedad. El arma que durante años les acompañaba les hacía sentirse poderosos y protegidos pero una vez desarmados tienen miedo de todo y a todos, se ven desprotegidos, o con miedo a ser reconocidos por sus víctimas y, en ese caso, a la venganza.

Todo esto genera en los menores ex soldado gran ansiedad que se puede traducir en:

- * Continuos *flashbacks* que los hunde en la tristeza, en llantos sin sentido, en silencios profundos o en una verborrea inconexa que expresa rabia y resentimiento, como si hablasen a sus antiguos jefes y les echasen la culpa de todos sus males.

- * Deseos de venganza, por todo lo que han sufrido, de la gente que les hizo mal.

- * Sensación de que todo el mundo les mira mal, que todos les odian, lo que se puede traducir en continuas peleas o amenazas a compañeros y cuidadores.

- * Momentos de regresión, como si volviesen al instante en que fueron secuestrados o se vieron obligados a alistarse en el grupo armado: jugando a los juegos que jugaban en aquel momento o comportándose como niños o niñas de corta edad. Esto también puede producir que: incluso niños muy mayores se orinen en la cama, se chupen el dedo, hablen como niños pequeños...

* Pesadillas o periodos de insomnios.

* Otro síntoma frecuente, muy ligado a la cultura africana, son las posesiones de espíritus¹⁵.

Es posible que todo esto pueda encuadrarse en lo que muchos autores califican como trastorno por estrés postraumático.

c. Efectos morales o de convivencia: Estos menores tienden a sustituir la seguridad que anteriormente les proporcionaban las armas por el poseer: una pastilla de jabón o una camiseta se puede convertir en el mayor tesoro y su robo o pérdida puede llevarles a matar.

El haber vivido durante años en un contexto en el que impera el uso de la violencia hace que a estos menores les cueste mucho el establecer vínculos de confianza con otras personas, lo que debilita su integración social. Además, ese mundo en el que han vivido -autoritario y plagado de refuerzos negativos-, no es el ideal para enseñar al menor a expresar sus emociones, vivencias o sentimientos. Por otra parte, ese ambiente no propicia el autocontrol y la regulación de impulsos agresivos y conductas violentas, sino que, por el contrario, los propicia.

Estos menores, también, han sido privados de una parte importante de la educación y actividades propias de su edad, lo cual se puede traducir en: Desprecio a la autoridad, querer vivir sin normas ni leyes y no conocer los límites del comportamiento social.

Los niños y niñas soldado desarrollan un agudo sentido de la justicia, muy centrado en ellos mismo. Es decir, ellos se constituyen en el centro y las cosas positivas que les acontecen se consideran justas y las negativas injustas. De ahí que manifiesten un poder reivindicativo muy fuerte. Estos menores son supervivientes, han mirado a la muerte a los ojos y han salido vivos, por lo que no suelen mostrar temor a la hora de reivindicar lo que consideran justo para ellos.

A todo esto hay que añadir:

¹⁵ En St. Michael hemos presenciado muchas veces este fenómeno en el que un niño empieza a comportarse de forma extraña: ojos en blanco, palabras inconexas, hablar solo, convulsiones, correr a toda velocidad sin sentido, auto herirse, cantar canciones de la sociedad secreta de su tribu... Para la cultura tradicional se trata de la posesión de un espíritu.. Normalmente, el espíritu era descrito como una mujer blanca muy guapa. En algunas ocasiones describían a *Mammy wata*, una especie de sirena parte de la mitología local. Otras veces, en ese estado de posesión relataban escenas de batallas en las que habían participado, como si las estuvieran viviendo en ese momento, especialmente ocasiones en las que pasaron mucho miedo o sus vidas corrieron peligro. Era normal que tres o cuatro personas tuvieran que sentarse encima del menor poseído para sujetarlo. Finalmente, exhausto, sudado, llorando y con el cuerpo totalmente magullado y dolorido solían salir del trance no recordando, en la mayoría de los casos, nada de lo sucedido solo que había un espíritu quería matarlo o que le llama para que se fuera al agua –el mar junto al que estaba el centro de St. Michael- con ella. Alguna vez hubo que sacar a alguno del mar donde ya se había metido respondiendo a la llamada de Mammy wata.

* El haber sido separados violentamente de sus familias y su entorno natural hace que vean a sus familias y amigos con recelo, a pesar de manifestar el deseo de reunirse con ellos. Piensan que siempre serán visto como unos asesinos. El sentimiento de culpa nunca los abandona.

* El no haberse enriquecido con la guerra como se les había prometido y el haber perdido la posibilidad de ir a la escuela o de aprender un oficio genera en ellos una gran frustración y la sensación de haber malgastado su tiempo.

* El no haber tenido una evolución psicológica y física normal, al haberles sido robada su infancia.

d. Adicción a las drogas: Los menores permanecen son obligados a consumir grandes cantidades de drogas y alcohol que puede provocar en ellos adicciones y otro tipo de patologías asociadas a este consumo. El uso de alcohol, cocaína, heroína, marihuana, anfetaminas y estimulantes suelen utilizarse para desensibilizar a los menores respecto a la violencia y potenciar su uso.

En St. Michael observamos que muchos menores asociaban el consumo de drogas al momento de entrar en combate, por lo que una vez que se sentían seguros y tranquilos en el centro no sentían la necesidad de consumir. En cambio, en el caso de menores que habían estado mucho tiempo con los grupos armados y tenían más de 16 años, sí se detectaron bastantes casos de adicción. Estos, al ser considerados adultos dentro de los grupos a los que pertenecían eran, muchas veces, encargados de suministrar las drogas y el alcohol a sus compañeros y consumían este tipo de sustancia de forma más habitual.

e. Efectos físicos: A todas estas carencias afectivas y traumas que presentan los niños y niñas hay que añadir las enfermedades que arrastran: heridas, mutilaciones, secuelas de malnutrición, venéreas, SIDA, síntomas de raquitismo que afecta a su desarrollo físico y mental.... En el caso de las niñas todo esto se agrava con embarazos a edades muy tempranas, enfermedades de transmisión sexual, infecciones, abortos, problemas de reproducción y lesiones y mutilaciones genitales.

La educación como alternativa a la violencia

a. Introducción: Dentro del programa de rehabilitación y reinserción de menores soldados la educación se presenta como una herramienta muy eficaz a la hora de ofrecer una alternativa a la violencia vivida, buscar un medio que ayude a estabilizar emocionalmente a los menores, intentar empujar un futuro nuevo fuera de los grupos armados, a la hora de inculcarles una disciplina no basada en la violencia y autocontrol y transmitir la eficacia del propio esfuerzo.

Distinto enfoque se necesita en los diferentes momentos por los que pasa un menor en su proceso de rehabilitación.

b. Llegada al centro: desde un primer momento se ofrece a los menores la oportunidad de asistir a la escuela organizada dentro del mismo centro o a talleres de formación profesional. Tras un periodo de orientación y asesoramiento se ayuda al niño o a la niña a elegir qué quiere hacer, para evitar frustraciones futuras.

En ocasiones se encuentra, por ejemplo, a chicos de 17 años, que nunca han sido escolarizados, que dicen querer asistir al colegio porque eso es lo que «sus jefes» les han dicho que tienen que hacer. También puede darse el caso contrario, que todos los chicos quieran aprender mecánica de coches, por ser «cosa de hombres». Por eso la necesidad de asesorar, trabajo realizado por los trabajadores sociales durante las primeras semanas tras la llegada del menor al centro de rehabilitación.

Aquellos que optan por la escuela deben acudir, en un primer momento, a facilidades dentro del propio centro. Es normal que estos chicos y chicas muestren comportamientos violentos al recibir instrucciones de los profesores, que no acepten la disciplina de estar sentados durante horas, que les cueste concentrarse... Profesores especialmente formados para este tipo de situaciones son los más apropiados.

En el caso de St. Michael, los maestros que trabajaban en la escuela del centro fueron especialmente formados por UNICEF y Norwegian Refugee Committee (NRC). Además, se especializaron en un método de aprendizaje rápido dirigido a que los menores recuperasen, en poco tiempo, los años de escolarización perdidos durante el tiempo transcurrido en los grupos armados. El método dio buenos resultados y consiguió que muchos de ellos, al salir del centro se integrasen en los cursos correspondientes a su edad.

b. Ruptura: la mayoría de los menores pasaban por un momento de ruptura tras algunos meses en el centro. Tiempo difícil en el que los chicos y chicas empezaban a expresar sus verdaderos sentimientos: ira, rabia, frustración, miedo a la venganza de las víctimas, remordimientos... Era durante este periodo cuando se producían las «posesiones de espíritus». Aquellos que lo superaban entraban en una nueva fase en la que eran conscientes de lo vivido y tenían más claro el camino a seguir en el futuro. Era el momento de hacer un pacto con ellos ayudarles a salir adelante a cambio de su colaboración. Al menor se le hace una pregunta clave: ¿A partir de ahora qué quieres hacer? Tiene que ser lanzada de forma directa y, normalmente, produce desconcierto en el receptor. Es fácil que muchos respondan «yo quiero seguir estudiando» o «quiero ser carpintero» o «quiero encontrar a mi familia». Hay que dar tiempo al menor y hacerle caer en la cuenta de que con estudiar o con volver a su familia no se resuelven sus problemas, porque todavía le quedan muchas actitudes por cambiar. El niño o la niña debe ser ayudado a tomar consciencia de que a partir de este momento solo

él tiene el poder de cambiar su situación personal. Tiene que hacer el esfuerzo de dejar atrás todo el mundo anterior y empezar una vida nueva. Tiene que aprender a fiarse de los que le rodean y establecer nuevos lazos de confianza.

Es el momento de empezar a salir de los muros protectores del centro y enfrentarse al resto de la sociedad. Aquellos que estaban en talleres de formación profesional eran trasladados diariamente a la ciudad para poder asistir a centros especializados y los que estaban en la escuela asistían a las de las aldeas cercanas. Todos volvían a dormir a St. Michael.

El momento de salir del centro y enfrentarse a la sociedad, aunque sea solo por unas horas y en un ambiente protegido, crea muchas inseguridades en los menores, todos sus miedos salen a flote. Por eso, la rutina y la seguridad de una actividad a la que ya han sido expuestos anteriormente les ofrece el anclaje que necesitan para sobrellevar esta etapa.

Curiosamente, es en este periodo cuando se despierta en la mayoría de los menores el deseo de sobresalir a través de ser los mejores estudiantes. Durante el tiempo que estuvieron con los grupos armados tenían que destacar en valentía y ferocidad, ahora vuelcan esas aptitudes en el estudio, de ahí la rapidez con la que suelen avanzar. Esto suple otro tipo de deficiencias que hayan podido adquirir durante los años de la guerra.

Esto puede convertirse en un peligro, pues si lo menores, por cualquier causa, ven interrumpida su formación caen en un estado de frustración del que será muy difícil volver a sacarlos.

c. Reintegración: Una vez que el menor empieza a adaptarse a la nueva realidad y da muestras de que puede volver a vivir en sociedad aceptando sus normas y reglas, se plantea su salida definitiva del centro y su reintegración. El objetivo es la reunificación familiar y en caso de que esta no fuera posible el acogimiento del menor en un piso tutelado.

En ambos casos, el niño o la niña seguirá su proceso de formación ya sea en un taller o centro de formación profesional o en una escuela. Es parte de su proceso de normalización y mimetización con la sociedad.

Debido a problemas económicos, las familias de bastantes de los menores de St. Michael reunificados no contaban con los medios para costear la educación de estos. Por ello, UNICEF, junto con el Ministerio de Educación, ideó un sistema para facilitar la integración de estos menores en las escuelas sin que tuvieran que pagar el primer año. Cada colegio recibía un lote de material escolar y deportivo por cada ex menor soldado admitido. Una forma de ayudar a la reconstrucción de los colegios al final de la guerra y de beneficiar a todos los alumnos de los mismos.

Programa similar se estableció con la Comisión Nacional para el Desarme, la Desmovilización y la Reintegración (NCDDR) para aquellos jóvenes que optaban por la formación profesional o el aprendizaje.

Este sistema, aunque bien intencionado, planteó varios problemas. El primero fue que solo duraba un año, con lo que muchos menores tuvieron que abandonar la escuela ante la imposibilidad de sus familias de pagar los gastos. El segundo era la burocracia del Ministerio de Educación o de la NCDDR que daba lugar a que las ayudas fueran distribuidas con muchos meses de retraso lo que se traducía en continuas expulsiones de los estudiantes y aprendices de sus centros.

Esto produjo mucha frustración y fue causa de que algunos varones, al no poder seguir su formación, volviesen a contactar a sus antiguos comandantes y se unieran a los mercenarios que luchaban en Liberia o, más tarde, en Costa de Marfil. Por su parte, algunas chicas encontraron en la prostitución un medio para ganarse la vida.

Nuestro programa tuvo que suplir estas carencias con un sistema de becas que permitió a muchos menores terminar su formación profesional o sus estudios, llegando incluso a la Universidad.

Conclusión

Hemos puesto de manifiesto cómo la educación, ya sea formal o informal, en una escuela, centro de formación profesional o aprendizaje, juega un papel clave en el proceso de rehabilitación y reinserción de los menores soldado. Ayudándoles, además, a superar la mayoría de los efectos psicológicos y morales que la guerra causa en ellos.

Los niños y niñas se agarran a ella como a una tabla de salvación en la que ven su puerta hacia una vida distinta fuera de la violencia y el sufrimiento al que han sido sometidos durante los años que permanecieron con los grupos armados.

El deseo de cambiar de vida hace que los menores se esfuercen en esta actividad volcando empeño y ganas lo que les permite sobresalir sobre el resto de sus compañeros.

La interrupción del proceso educativo genera grandes frustraciones en los ex menores soldado, por lo que se requiere que los programas de reintegración y reinserción inviertan tiempo y medios para garantizar que estos menores tengan asegurada su formación hasta que esta concluya.

Bibliografía

- Child Soldiers International: www.child-soldiers.org/childsoldiers/child-soldiers
- Coalición Española para Acabar con la Utilización de Niños y Niñas Soldados: www.menoressoldados.org/
- Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict: www.un.org/children/conflict/english/
- G. Marcel, «*The impact of armed conflicts on children*», Informe de Naciones Unidas A/51/306, 26 agosto 1996. www.unicef.org/graca/
- J. Sedky-Lavandero. *Ni un solo niño en la guerra. Infancia y conflictos armados*. Barcelona, Icaria editorial, 1999
- J. M. Fernández-Martos, F. Miralles Sangro y B. González Luna. *Adiós a las armas: ni un solo niño en la guerra*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 2001.
- A. Kourouma. *Alá no está obligado*. Barcelona, Muchnick, 2001.
- A. Brooks. *Lessons Learned in Prevention, Demobilization and Reintegration of Children Associated with Fighting Forces: Sierra Leone Case Study*. UNICEF 2001.
- F. Miralles Sangro y J. M. Caballero Cáceres. *Yo no quería hacerlo: Los niños forzados a ser soldados en Sierra Leona se expresan a través del dibujo*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 2002.
- G. Sánchez. *Salvar a los niños soldados*. Madrid, Debate, 2004.
- M. Wessells. *Child Soldiers: From Violence to Protection*. Cambridge, Harvard University Press, 2006.
- I. Campoy Cervera (Ed.). *Los derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. Madrid, Ed. Dykinson, 2007.
- Save the Children Norway. *Global Report: Adult's War and Young Generation's Peace: Children's Participation in Armed Conflict, Post-Conflict and Peace Building*. 2008: www.essex.ac.uk/armedcon/story_id/000835.pdf
- Human Rights Watch. *Coercion and Intimidation of Child Soldiers to Participate in Violence*. 2008: www.hrw.org/campaigns/crp/index.htm
- UNICEF. *Machel Study 10-Year Strategic Review –Children and Conflict in a Changing World*. 2009: www.un.org/children/conflict/english/machelreports.html
- C. Caballero. *Sulukú, la historia de un niño soldado en Sierra Leona*. Barcelona, Fundación «La Caixa», 2009.

- F. Blom y N. Pereda. *Niños y niñas soldado: consecuencias psicológicas e intervención*. Anuario de psicología vol. 40, nº. 3(2009), 329-344.
- R. Dallaire. *They fight like soldiers, they die like children: the global quest to eradicate the use of Child soldiers*. Canada, Random house Canada, 2010.
- M. Denov. *Child Soldiers: Sierra Leone's Revolutionary United Front*. New York, Cambridge University Press, 2010.

Algunos vídeos

Child soldiers fighting in the DRC: www.youtube.com/watch?v=XIoJrrKixBM&feature=related

Child Soldiers Cry: Liberia: www.youtube.com/watch?v=-7PbhCmBoFY&feature=channel

Child Soldiers in Uganda: www.youtube.com/watch?v=JRj_I_7E2Ng

Invisible children presentation: www.youtube.com/watch?v=pMi4DDZDYwk&feature=fvsr

Sierra Leona: Misión en el Infierno. En Portada, TVE, España (2000): www.rtve.es/noticias/20090715/portada-mision-infierno/290858.shtml

Ángeles tatuados: los niños soldados de Sierra Leona. Fundación El Compromiso, España (2002): <http://elcompromiso.iberdomo.es/Tienda/Productos.jsp?Id=4>

Sierra Leona: Marcados por la guerra. En Portada, TVE, España (2006): www.rtve.es/noticias/portada-sierra-leona-marcados-guerra/290594.shtml

Children of War: www.youtube.com/watch?v=Ve42DWluB8A&feature=channel

Children Affected by War. British Red Cross (2009): www.redcross.org.uk/What-we-do/Health-and-social-care/Health-issues/Conflict-and-postconflict-care/Postconflict-care-in-Sierra-Leone/Video-Children-affected-by-war

**EDUCACIÓN Y PUEBLOS AUTÓCTONOS. LÍNEAS DE TRABAJO CON EL PUEBLO
PIGMEO MBUTI EN LA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DEL CONGO**

***Education and indigenous peoples. Lines of work with the Mbuti Pygmy
people in the Democratic Republic of Congo***

Silvio Testa

e-mail: tesilvio46@gmail.com

Universidad de Málaga y ONG Uyamaa (Málaga, España)

RESUMEN: El desafío educativo con los pueblos autóctonos de África pasa por la aceptación de éstos como tales y por ende por el reconocimiento de toda una serie de elementos dirigidos a garantizar su supervivencia. La complejidad de este desafío está en que no es posible abordar la cuestión educativa de forma aislada sino que es necesario hacerlo a la vez teniendo en cuenta otros múltiples factores sociales, culturales y políticos. Se apuesta de todas formas por una etnoeducación que consiga dar valor a los elementos sociales propios del pueblo pigmeo aunque sea desde un ámbito educativo circunscrito en la informalidad. El objetivo en sí es rescatar el derecho de un pueblo a su supervivencia a través de una etnoeducación que fortalezca los elementos culturales internos que se están viendo confrontados con los provenientes de otras culturas.

Palabras clave: Educación Diferenciada, Tierras Ancestrales, Diálogo Intercultural, Supervivencia, Etnoeducación.

ABSTRACT: The educational challenge with the indigenous peoples of Africa involves the recognition of them and of elements aimed at ensuring their survival. This challenge is complex because it is not possible to address in isolation the education; we must consider other social, cultural and political factors. Is committed to an Ethno-education that values the social elements of the pygmy people, even from an informal education. The aim is to rescue the right of a people to their survival through an Ethno-education that strengthens the internal cultural elements that are being confronted with those from other cultures.

Key words: Specific Education, Ancestral Lands, Intercultural Dialogue, Survival, Ethno-education.

Fecha de recepción: 8-VI-2012

Fecha de aceptación: 20-VI-2012

«En cuanto pisamos suelo Africano, nos encontramos en un continente de 30.459.136 kilómetros cuadrados (casi 61 veces España), en donde viven, 800 millones de personas (veinte veces la población española), que forman al menos 2000 culturas y pueblos distintos que hablan más de 1000 lenguas. Todos ellos viven en 54 Estados soberanos (...) Se calcula que en el 2025 vivirán en África 1500 millones de personas»¹.

En este complejo panorama abordaremos la cuestión educativa desde un punto de vista particular y local: el pueblo pigmeo mbuti de la provincia de Wamba en la región oriental de la República Democrática del Congo (Haut Huelé). Si consideramos la educación como un pilar imprescindible para el «desarrollo» de los pueblos (entendido desde nuestra perspectiva cultural), tenemos que tener en cuenta que la realidad del pueblo del que hablamos carece de este pilar. Por lo tanto nos encontramos ante la disyuntiva de considerar a este pueblo o como capaz de un modelo de desarrollo no coincidente con el nuestro o, finalmente, como subdesarrollado.

La educación, análogamente a otras ciencias, ha tenido su desarrollo a lo largo de la historia de los pueblos conformando un entramado de disciplinas. Cuando hablamos de ciencias de la educación, el término «ciencia» nos remite a la cultura occidental por excelencia. Si hiciéramos un paralelismo entre las ciencias educativas y el desarrollo, valdría la reflexión de Naredo en relación a la semántica del término «desarrollo», en la que resalta la fuerza positiva que reviste este término en la mentalidad moderna. El término desarrollo que inicialmente se aplicó en biología para referirse al crecimiento de plantas y animales en su evolución, empezó a aplicarse en el campo de lo social en el siglo XIX². Esta nueva aplicación tuvo el efecto de convertir la época actual en el momento más alto de un estado de evolución identificado con la cultura occidental. Esta utilización ideológica y política del término hizo que el mundo se dividiera conceptualmente entre países desarrollados y subdesarrollados³.

Situándonos en la línea que considera los pueblos autóctonos de África, al igual que otros ubicados en otros continentes, capaces de labrarse un futuro educativo propio y diferenciado con respecto a los demás pueblos, intentaremos profundizar en lo que esto supone para el pueblo pigmeo tanto ad intra como ad extra.

Tendremos que situarnos en una suerte de «amnesia» inicial de todo lo que ha supuesto Sócrates, Rousseau, Piaget, etc. para dar cabida a un conocimiento extraño, desconocido, al que damos por válido de antemano por el simple hecho de existir y de haber logrado conservarse hasta nuestros días en la estructura de un pueblo.

¹ G. González-Calvo, *África, Otra mirada sobre un continente olvidado*, Madrid: Manos Unidas, 1999, 10.

² J. M. Naredo. *Raíces económicas del deterioro ecológico y social*. Madrid, 2006, pg. 176.

³ *Ibid.*, pg. 179.

Para ello tendremos que recurrir al diálogo intercultural como elemento imprescindible para la fecundidad de un trabajo cooperativo que de otra manera avasallaría y aniquilaría una de las partes, reduciendo la existencia de un pueblo a historia pasada y nuestras posibilidades de aprendizaje existencial en relación con otras culturas a una oportunidad perdida.

Así mismo nos valdremos de una experiencia educativa muy llamativa que se está llevando a cabo en otra parte del planeta como es la amazonia brasileña, que puede proporcionarnos pistas para gestionar la cuestión educativa con el pueblo pigmeo.

El contexto

a) La República Democrática del Congo

La República Democrática del Congo se sitúa en el África central en la zona de los grandes lagos y es el segundo país más extenso del continente después de Argelia. En este país viven 250 grupos étnicos, la mayoría de ellos bantú. Kinshasa, capital de la República Democrática del Congo es una ciudad con nueve millones de habitantes, bulliciosa, caótica, insegura. El 28 de noviembre 2011 fue el día de las últimas elecciones presidenciales en el país. Unos días previos a las elecciones las urnas todavía no habían llegado a todas las sedes electorales, y manifestaciones de la oposición habían sido reprimidas violentamente con heridos y muertos fruto de la tensión electoral entre los partidarios de los aspirantes a la presidencia. Durante el día de las elecciones hubo cambios de sedes electorales sin preaviso para la población de los barrios, calles desiertas, ambiente de estado de sitio por la guardia presidencial, temor a aventurarse por las calles; Kinshasa parecía una ciudad fantasma. A partir del recuento de los votos que duró unos diez días, mutuas acusaciones de fraude entre el principal grupo opositor y el de la presidencia; el opositor (Thisekedi), a pesar de que el escrutinio le daba como perdedor, se autoproclama presidente. Corren voces de que el ejército está dividido y que podría estallar cualquier cosa. Los observadores internacionales constatan irregularidades, redactan informes, pero no se pronuncian con claridad sobre la legitimidad de las elecciones. Ocurren matanzas en varios sitios del país, pero no hay confianza alguna en que los crímenes serán castigados.

Esta situación puede ayudarnos a entender la realidad de un país, la República Democrática del Congo, sin garantías de ningún tipo para la población. Salud, educación, seguridad... brillan por su ausencia o por su deterioro hasta el punto de que se vuelven prácticamente inútiles. Hospitales vacíos, sin medicamentos, escuelas en las que los alumnos tienen que trabajar en el campo del maestro para que este pueda comer, funcionarios, militares que se hacen fuertes de su condición para extorsionar y robar a la población.

b) *Los Pigmeos*

Los pigmeos son un grupo étnico de cazadores y recolectores que vive en la selva pluvial de la cuenca de río Congo. Este pueblo tiene presencia en varios países de África central. Se dividen en varios grupos (Aka, Twa, Gyeli, Mbuti) de los que nosotros consideraremos los Mbuti de la selva de Ituri.

En general los pigmeos son considerados como los primeros habitantes de la cuenca del río Congo y su presencia se remonta a épocas anteriores a las migraciones de las poblaciones bantúes que ocuparon estos territorios. Estas migraciones bantúes tuvieron el efecto de arrinconar a los mbuti hacia el interior de los bosques en los que se mantuvieron aislados, adaptándose perfectamente a un medio natural en el que han subsistido hasta nuestros días.

Los mbuti son «invisibles» en términos sociales y políticos. Sufren altos índices de marginación y discriminación étnica, sus derechos humanos son violados y su estatus como ciudadanos es negado. Esto los convierte en una población extremadamente vulnerable, lo que frecuentemente se traduce en explotación, esclavitud y los convierte en víctimas ignoradas de los conflictos bélicos desarrollados en la zona, como ya han denunciado varias organizaciones de derechos humanos.

Sin lugar a dudas, y siguiendo a **Nieves Zúñiga García-Falces**⁴, podemos tratar al pueblo pigmeo como un pueblo indígena. De hecho los pueblos indígenas se definen por ser grupos con manifestaciones culturales propias, con una lengua común y por ocupar las tierras ancestrales, o parte de ellas, siendo los descendientes de los ocupantes originales de dichos territorios. Muchos Estados se niegan a admitir que existen pueblos indígenas en su territorio con el objeto de no reconocerles ciertos derechos vinculados a la tierra.

La supervivencia de los pigmeos, así como de cualquier otro pueblo indígena, depende del acceso a la tierra (los mbuti están comenzado a cultivar la tierra porque así se vuelven sus propietarios y pueden contrarrestar el avance de los cultivos bantúes) y a los recursos naturales (la tierra invadida por las empresas mineras abren corredores dentro del territorio pigmeo que merman los recursos naturales). Por ello, la tierra es la principal reivindicación de los pueblos indígenas. Pero no se trata de cualquier tierra, pues para dichos grupos ésta no es un simple medio de subsistencia, sino que es la tierra ancestral en la que reside su cosmovisión y cultura. Los pueblos indígenas son a menudo expulsados de sus tierras en nombre del «desarrollo», la creación de parques nacionales o zonas protegidas y, especialmente, por la explotación de recursos naturales (madera, minerales, petróleo, entre otros).

⁴ **Nieves Zúñiga García-Falces**. <http://www.combonianos.com/MNDigital/revista/julio/indigenas.html>

La invisibilización de los pueblos indígenas ha sido una constante en la historia mundial. En África son pocos los países que reconocen en sus Constituciones la existencia en su territorio de pueblos indígenas, aunque se han producido algunos avances en este sentido. En esto ha tenido mucho que ver la acción por la defensa de los pueblos indígenas en foros internacionales como Naciones Unidas o la OIT (Organización Internacional del Trabajo)⁵. El Convenio 169 de la OIT (1989) es el único instrumento jurídico que en la actualidad protege los derechos de los pueblos indígenas.

c) Bayenga

Bayenga es una localidad rodeada de población mbuti (unos cuarenta campamentos) y diseminada de localidades bantú. Se encuentra en el límite noroeste del parque nacional del Okapi. El hierro y el oro son los minerales que más abundan en la zona.

Los mbuti son un pueblo, que por su condición de minoría étnica, está en permanente riesgo de desaparición por un rápido proceso de asimilación cultural que comenzó hace años con la política integracionista del presidente Mobutu Seseseko y que se mantiene hasta hoy en día. Un primer análisis hecho sobre el terreno nos permite hacer las siguientes consideraciones:

* **La asimilación lingüística** está prácticamente completada: los wambuti de la zona han asumido las lenguas bantúes dominantes (kibudu, lingala, swahili) en sus respectivos territorios.

* **Asimilación social:** las relaciones de los pigmeos mbuti con los bantúes son de servidumbre; son despreciados por ellos y empleados para la caza, la diversión o el trabajo jornalero. Parece que están obligados a realizar los ritos de iniciación de los bantúes, pues ellos no tenían esta práctica originariamente. Son obligados a salir de la selva (su hábitat normal) y a asentarse cerca de la carretera o de los caminos. Se les impone otro modo de construir las casas y pasar del semi-nomadismo a la agricultura sedentaria. Se les «obliga» a la escolarización de los niños en escuelas mixtas pigmeos-bantúes, donde se enseña desde una cultura ajena, sin considerar valores o aprendizajes de su cultura. Por el momento no se tiene en cuenta su calendario de desplazamiento (para cazar, pescar o recoger

⁵ El convenio 169 de la OIT «garantiza el derecho de los pueblos indígenas y tribales a decidir sus propias prioridades en lo que atañe el proceso de desarrollo, en la medida en que este afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural». «Al ratificar un convenio de la OIT, un Estado miembro se compromete a adecuar la legislación nacional y a desarrollar las acciones pertinentes de acuerdo a las disposiciones contenidas en el Convenio. Asimismo, se compromete a informar periódicamente a los órganos de control de la OIT sobre la aplicación en la práctica y en la legislación de las disposiciones del Convenio y a responder a las preguntas, observaciones o sugerencias de esos órganos de control».

frutos según las estaciones, lo que constituye su actividad básica de subsistencia), por lo que los niños pigmeos son perjudicados en su posibilidad real de asistir a los cursos. Se está haciendo un gran esfuerzo por parte de entidades sobre todo eclesiales, para escolarizar a los niños pigmeos, para que el estado les permita tener otro calendario escolar y para conseguir que haya maestros pigmeos (el curso 2006-07 salió la primera promoción).

* En el **ámbito sanitario** es remarcable la falta de atención por parte de las estructuras públicas. En los campamentos se pueden encontrar casos de lepra y tuberculosis, así como conjuntivitis y frambesia sin tratar. La mortalidad infantil es de un 45% hasta la edad de 5 años.

Su condición de semi-nómadas así como la servidumbre y el desprecio que sufren condiciona los tiempos y el modo de aproximarlos.

* A nivel **educativo** consideramos necesario la incorporación de elementos diferenciadores del ámbito cultural mbuti para que no se acelere una asimilación cultural completa que, por experiencias pasadas, sería trágica para la futura subsistencia del pueblo.

La educación

a) La educación tradicional

En el ámbito mbuti la educación hay que entenderla como transmisión de la cultura tradicional en la que, de forma oral, los ancianos mantienen viva la comunidad a través de sus conocimientos sobre la relación con el medio natural y el desempeño de las diversas tareas a través de las cuales se asegura la supervivencia. Los niños participan de la vida de los adultos como uno más y la instrucción se dirige a las tareas que tendrán que desempeñar de adultos. La construcción de utensilios (arco, lanzas, redes, etc.) es una de las principales actividades que comienza desde muy temprana edad. Así la aplicación de los conocimientos se plasma en la recolección de elementos vegetales, en la caza, en la construcción de viviendas. Los conocimientos y la sabiduría se vinculan con los antepasados, así como con los elementos identitarios del grupo. No existe el castigo físico ya que la ausencia de violencia es algo común en este pueblo. La tarea educativa la desempeña toda la comunidad ya que todos los miembros asumen el papel de educadores de cualquier niño. Por lo tanto la educación reviste un carácter práctico que permite al niño conocer el ecosistema y desenvolverse en él según la sabiduría tradicional.

En este contexto se da la inserción de los jóvenes mbuti en las escuelas mixtas con los bantúes. En ellas se insertan en una línea de educación formal extraña en la que se imparten materias ajenas a la dinámica vital mbuti. En esta escolar-

ización nos encontramos con que los mbuti no consiguen comprender muchos conceptos abstractos, religiosos o científicos que son objeto del itinerario formativo, produciéndose un desarraigo cultural que afecta tanto al pasado tradicional de su pueblo como a su futuro como individuos. En la práctica esto se traduce en un dejarse llevar por la presión externa al abandono de la comunidad para ir a trabajar en las minas, o en condiciones de esclavitud para algún patrón local, asumiendo su situación como algo natural y no modificable.

b) Etnoeducación en otros pueblos indígenas

Algo parecido ha ocurrido en las comunidades yanomami de la amazonia brasileña cuando en la década de los `80 hubo una invasión de su territorio por parte de una ingente cantidad de buscadores de oro que irrumpió de manera brutal en la vida de estas comunidades. A raíz de este acontecimiento se puso en marcha un proyecto sistemático de etnoeducación con el objetivo de dotar a las comunidades yanomami de los medios necesarios para hacer frente a la agresión de la sociedad externa.

El paso de la cultura oral a la escrita fue el modo que se consideró adecuado para reforzar la idiosincrasia propia del pueblo y para favorecer el intercambio positivo con otras sociedades externas. Este camino de conquista de la escritura fue interpretado por los chamanes de este pueblo de cazadores y recolectores como que la escritura «no es una presa más, como un macaco gordo o un pavo de trasero amarillo», no es algo «para volverse como los blancos» sino que es un instrumento que la comunidad usa para comunicarse y organizarse y que responde a una necesidad colectiva del pueblo que dice: «*Hei tëhë yamakì yuo, hei tëhë yamakì nomai pihiomai*» (ahora nosotros vamos a resistir, ahora no queremos morir más). Con esta idea de fondo comenzaron a escribir los yanomami⁶. Con esto queremos resaltar que para el pueblo yanomami la escritura ha supuesto, a la vez que una herramienta, una toma de conciencia colectiva de que su situación de invasión tenía posibilidades de resolverse usando «el arma» de la escritura para hacerse entender ante los responsables de ésta.

El objetivo de la etnoeducación puede ser explicado de la siguiente forma: Construir junto a las comunidades indígenas un proceso educativo específico, diferenciado, intercultural y bilingüe, a partir de los conocimientos y pedagogía propios. La etnoeducación no se reduce a la escuela ni a la alfabetización sino que surge desde el propio ser cultural yanomami y se expande a toda relación de los yanomami con el exterior.

Se trata de poner a disposición de los yanomami las herramientas, según ellos adecuadas, para crear un proyecto educativo que fortalezca su patrimonio

⁶ G. Damioli, María Edna. *Etno-alfabetização Yanomami*. Da comunicação oral à escrita. Brito. Boa Vista – RR, 1995, p. 14.

cultural, la identidad como pueblo, y que los ayude a enfrentar los crecientes desafíos de una globalización que no ahorra ni los lugares más recónditos de la selva.

Hasta el año 1998, las escuelas yanomami de la región Catrimani tenían un proceso independiente en cada poblado sin ningún tipo de estructura. En 1999 se realizó un primer encuentro de «multiplicadores» (profesores) yanomami y se hizo una escrupulosa revisión de cómo estaba caminando la educación yanomami. Todos los participantes tuvieron el tiempo suficiente para evaluar de forma libre la educación en cada poblado. En lo que se dijo se percibía el gusto por la enseñanza y se habló de la dedicación de los alumnos. Fue importante ver juntas la metodología en la enseñanza (progresos en el grado de conocimientos, coordinación motora, escritura) y la producción de textos escritos. Entre los participantes quedó claro el perfil del profesor yanomami que oscilaba entre el profesor *moyami* (responsable) y el profesor *mohoti* (irresponsable). Los profesores manifestaron el deseo de tener mayores conocimientos en diferentes áreas. Después del encuentro se fijaron algunos puntos firmes en relación a la actividad educativa, y se propuso la formación de una escuela que consolidara la identidad étnica, la cultura y la lengua yanomamis. Los fundamentos serían: una escuela dialogante, respetuosa con los ritmos y los principios educativos del pueblo yanomami, específica y diferenciada, intercultural, bilingüe, global, descentralizada e itinerante, para acompañar los desplazamientos de las comunidades.

El resultado práctico de esta reunión fue la creación de unas escuelas más estructuradas. A partir de este momento, cuando surgen nuevas comunidades o se produce un desplazamiento del poblado, los yanomami desde el comienzo discuten donde se ubicará la escuela.

En el año 2000 hubo un nuevo encuentro de profesores de todas las comunidades y sus líderes. Los trabajos duraron tres días. Durante el encuentro los yanomami insistieron en la necesidad de aprender portugués y «las cuentas». A partir del año 2001 se aceleraron los procesos de educación yanomami debido al aumento de las instituciones que estaban involucrándose en la educación de este pueblo.

Tomando conocimiento de las leyes de educación nacional desde la Resolución de 2001, que garantizaba el reconocimiento de las escuelas indígenas, respetando los derechos existentes en los artículos 210 y 231 de la Constitución Federal, y otras leyes, se comenzó a pensar en la posibilidad de que cada escuela formulase su propio Proyecto Político Pedagógico. En el año 2002, los Yanomami de dos regiones elaboran su Proyecto Político Pedagógico que se entregó a la SEDUC (Secretaría Estatal de Cultura y Deporte). A partir del año 2003, se profundizó en los contenidos de estos proyectos. En 2004, hubo dudas sobre el camino a seguir debido a la complejidad de la realidad política. Se creó un consejo de cuatro profesores yanomami (uno por cada región en la que se divide

el área yanomami) a los que se encargó mejorar su portugués para profundizar en las leyes sobre educación indígena y asesorar el proceso de reconocimiento de la etnoeducación por el SEDUC. En 2005, este proceso fue paralizado en vista de una participación mayor de los líderes yanomami en la reflexión y en la lucha para preservar sus derechos en la educación diferenciada y específica. A finales del 2007 el profesor de una comunidad promovió un encuentro regional en el que participó la Secretaría de Educación donde se retomó el proceso de reconocimiento de las escuelas Yanomami de una región. Los resultados obtenidos por la etnoeducación fueron los siguientes: 1. Transmisión de contenidos reflexionados y formación de las comunidades por parte de los profesores. 2. La función de traductores desempeñada por los profesores entre líderes Yanomami y personal no Yanomami. 3. Recopilación y digitalización de mitos, leyendas, historia... por parte de los profesores dirigidas a fortalecer la identidad cultural y el diálogo sobre las mismas. 4. Enriquecimiento de contenidos de la formación a través de la lectura de revistas, periódicos y otros textos. 5. La elección de tres profesores Yanomami en la dirección de la asociación Hutukara, formada en 2004, permitiendo una transversalidad de temas como lucha por la tierra, educación, salud, etc.

Hoy el pueblo yanomami sigue en la lucha por ganar espacios de participación en la elaboración, implementación y evaluación de los programas educativos a pesar de las dificultades de tipo político e intercultural. Los desafíos que enfrentan siguen siendo la conquista del derecho a una educación diferenciada, bilingüe, intercultural; un sueño a alcanzar en el tiempo.

c) ¿Etnoeducación para los mbuti?

Desde luego la respuesta a esta pregunta es afirmativa aunque los matices tengan que ser muy diferentes en razón del contexto propio de los mbuti, pero sobre todo hay cuestiones esenciales a tener en cuenta que marcan una profunda diferencia entre la realidad brasileña y la de la RDC.

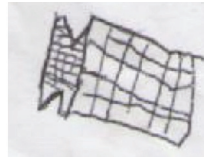
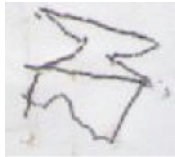
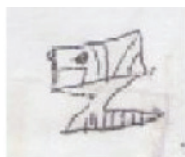
Para empezar con las cuestiones de mayor calado y recordando lo dicho más arriba en la descripción del contexto del país, en primer lugar en la RDC nos encontramos con que el pueblo pigmeo es una realidad muy desamparada a nivel constitucional, legal y de organización interna. Por supuesto a nivel educativo el desamparo es total. Por lo tanto hablar de etnoeducación en este contexto significa reconocer y ser conscientes de estar hablando de algo circunscrito a lo informal. No tenemos fundamentos a nivel constitucional o legal para poder hacer un discurso con unas bases formales. En segundo lugar, la organización del pueblo mbuti es algo incipiente, es un camino que llevará tiempo y que necesita trabajar algunas líneas de la etnoeducación que fortalezcan la identidad del pueblo y la toma de conciencia de la situación política-social en la que se encuentran.

Pero esto no es suficiente si no se acompaña de otras líneas de trabajo. A nivel educativo es importante incidir en cuestiones sobre Derechos Humanos en las escuelas bantúes del territorio; a nivel político es necesario dar pasos hacia el reconocimiento de los pueblos autóctonos y desarrollar una legislación al respecto a partir de la cual se pueda amparar y velar por los derechos de estos pueblos ancestrales.

En la siguiente tabla comparativa entre Brasil y RDC se reflejan algunos aspectos importantes en los que encontramos similitudes y diferencias.

Brasil - RDC	
↓	↓
Invasiones del territorio indígena	↔ Invasiones del territorio indígena
Impacto socioambiental	↔ Se presume
Discriminación racista	↔ Discriminación racista
Amplias referencia constitucional	☞ Breve referencia constitucional
Convención 169 de la OIT	☒ No está ratificada
Organizaciones indígenas	☞ Incipientes organizaciones
Ocupación ancestral del territorio demostrada	☒ No hay estudios legales que demuestren la ocupación ancestral
Nivel aceptable de garantía judicial	☒ El aparato judicial no ofrece garantías
Buen Conocimiento del caso a nivel nacional e internacional	☒ Escasísimo conocimiento del caso a nivel nacional e internacional

Como consecuencia, la etnoeducación de los mbtúi tiene que ser pensada como un largo itinerario desde la informalidad, con la inclusión de otras líneas de trabajo a nivel político, jurídico y social. Es prioritario que los mbutí sean los protagonistas de sus logros y acompañen todo el proceso. Una anécdota que me ocurrió en Bayenga puede ilustrar esta idea. Estando sentado con cuatro niños pigmeos mientras hacía anotaciones en mi cuaderno de viaje, se me ocurrió dejar un lápiz y un papel a los niños y proponerles que hicieran el dibujo que quisieran. El resultado fue el siguiente:



Ante mi desconcierto e incapacidad para interpretar los dibujos, me acerqué al misionero que estaba conmigo en aquel momento y le pregunté que eran aquellos dibujos. Después de pensar un rato cayó en la cuenta de que representaban el mortero en el que se prepara la comida. Nos dimos cuenta de que en estos dibujos estaba concentrado el contenido de la etnoeducación: necesidades básicas (la alimentación), tecnología (el material y la forma de construir el utensilio, arte (la decoración del objeto), tradición (alimentos típicos), economía (bienes de intercambio), etc. Cuestiones que ellos tienen incorporadas a su realidad sociocultural y a las que nosotros ponemos el nombre de etnoeducación. Por lo tanto podemos afirmar que la etnoeducación no es otra cosa en nuestro caso que comenzar a objetivar lo que ya existe.

En la visita a un campamento, la responsable mbuti del mantenimiento de la fuente de agua nos llevó a visitar su trabajo: un arroyo en el que había construido una ensenada con materiales naturales para el filtrado y la limpieza del agua. Esta costumbre de filtrar el agua para uso doméstico ha sido introducida por los misioneros al fin de disminuir las enfermedades derivadas del uso de agua contaminada y para ello tienen unos encargados (normalmente bantúes) de vigilar que se realice el mantenimiento de las fuentes de agua. Al preguntarle cuanto tiempo hacía que el encargado bantú había estado allí, se enfadó muchísimo y dijo «ay padre, hace muchos meses que el encargado no viene. Aquí si no nos cuidamos nosotros, nadie nos va a cuidar».

Al igual que con los dibujos, esta frase indignada de la mujer pigmea desprende autoestima, discurso político-comunitario, salud, liderazgo, participación, etc.

Sin querer ir más allá de lo anecdótico de estas situaciones, sí pueden servir para arrojar un mínimo de luz sobre lo que se entiende por etnoeducación circunscrita a la informalidad de la que estamos hablando.

El derecho a una educación diferenciada. Propuesta de actuación para los pigmeos de Bayenga

¿Qué líneas de actuación proponer en una situación tan crítica, desamparada y sin apenas medios para poder inducir algún tipo de cambio a nivel sociopolítico? Después de un diagnóstico promovido por la asociación Uyamaa, realizado en colaboración con un grupo de trabajo de la Universidad de Málaga, hemos sacado algunas conclusiones en las que la realidad educativa no se contempla en sí como área aparte, sino que se considera como una actividad básica y fundamental de forma transversal a todos los problemas detectados y a todas las líneas de acción propuestas. A partir de aquí nuestra propuesta educativa pasa por sumergirse en la etnoeducación informal y buscar los caminos educativos por los que este pueblo quiera trazar su estrategia de supervivencia cultural y

consecuentemente su supervivencia física. Creemos que tienen el derecho de hacerlo, tal como lo están haciendo otros pueblos.

En el momento en que el convenio 169 de la OIT garantiza el derecho de los pueblos indígenas a controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural, estamos ante la posibilidad de que este derecho se vuelva vigente en el Congo al igual que lo está en otras partes del mundo. Claro que al no tener ratificada esta convención, la RDC no tiene obligación ninguna de observar los principios en ella contenidos. Esto necesita un trabajo de presión política a largo plazo.

Por otro lado, como hemos dicho, dentro del ámbito de la informalidad es posible una línea de trabajo que apunte a esta realidad desde el interior de los campamentos mbuti. La toma de conciencia de que su forma de vida es digna de ser considerada al mismo nivel que cualquier otra, la elevación de la autoestima colectiva, la puesta en valor de diferentes elementos culturales, constituyen un camino a recorrer que aún plagado de dificultades es necesario emprender y cultivar hasta que vaya dando sus frutos. Sabemos por experiencia que en los países que han ratificado la citada convención es necesaria la lucha y el tesón de los propios pueblos para llegar a plasmar los beneficios que entraña. La adecuación del ámbito educativo a este proceso significa que éste tiene que respetar la estructura comunitaria propia, el calendario de desplazamientos propio, la transmisión natural de conocimientos culturales y, por otro lado, tiene que adecuarse a los problemas actuales de interferencia de elementos externos en la estructura tradicional, como el impacto de los intereses económicos externos que afectan la vida de los campamentos mbuti (invasión de tierras ancestrales con la consecuente disminución de fuentes tradicionales de alimentación, alteración del medio ambiente, profanación de lugares sagrados, etc.), como el impacto de la cultura dominante bantú sobre la minoría mbuti o como el derecho a subsistir como pueblo.

Bibliografía

- Acuña Delgado, A. *Los hijos de la selva. Estudio de la vida de los Twidos Mbutis-pigmeos- de la selva de Ituri*. Universidad de Granada, 1986.
- Naredo J. M. *Raíces económicas del deterioro ecológico y social*. Madrid, 2006.
- Berraondo M. *Pueblos indígenas y derechos humanos*. Universidad de Deusto. Bilbao, 2006.
- Iliffe J. *África. Historia de un continente*. Cambridge University Press. Madrid 1998.
- Dounias A. y Froment A. *Cuando los cazadores-recolectores de los bosques se hacen sedentarios: consecuencias para la dieta y la salud*. Unasylyva 224, Vol. 57, 2006.

- AA.VV. *El mundo Indígena*. IWGIA. Copenhague 2009.
- Luling V. & Kenrick J. *Forest Foragers of tropical Africa. A Dossier on the Present Condition of the 'Pygmy' Peoples*. Survival International. Londres, 1998.
- Ballif N. *Les Pygmées de la Grande Forêt*. L'Harmattan, París, 1992.
- Depelchin J. *Por una recuperación de la historia africana*. De África a Haití a Gaza. Oozebap. Barcelona, 2011.
- González-Calvo G. *África, Otra mirada sobre un continente olvidado*. Manos Unidas. Madrid, 1999.

FAMILIAS Y SISTEMAS EDUCATIVOS EN ÁFRICA NEGRA

Families and educational systems in sub-Saharan Africa

Miquel Reynés Ramón

e-mail: miquel_reynes@hotmail.com

Becario AECID en Pôle de Dakar, Oficina Regional para la Educación en África de la UNESCO (Dakar, Senegal)

RESUMEN: Los estudios y análisis de los resultados de los sistemas educativos africanos prestan poca atención al papel de las familias, al valor que éstas dan a la escuela y a cómo esto condiciona sus decisiones. En cambio, son numerosas las investigaciones centradas en los aspectos más subjetivos de la relación entre familias y escuela: las actitudes, significados y representaciones que las familias, separadamente o como miembros de una clase social o una etnia, tienen de la escuela. En este artículo daremos cinco ejemplos, extraídos de estudios sociológicos y antropológicos, de distintas prácticas escolares y representaciones familiares de la escuela. Son ejemplos situados en distintos contextos y zonas geográficas que nos permitirán apreciar la heterogeneidad de las relaciones entre familias y escuela en África y que pueden contribuir a que pensemos de otra manera la evolución de estos sistemas educativos.

Palabras clave: Familias, Prácticas escolares, Sistemas educativos, Actitudes, Representaciones.

ABSTRACT: Studies and analysis of African educational systems' performance do not pay much attention to the role of families; to the value they give to school and to how this may affect their decisions. By contrast, there are numerous researches focused on the most subjective elements of the relation between families and school: the attitudes, meanings and representations families, separately or as members of a social class or ethnic group, have of school. In this paper we will give five examples, drawn on sociological and anthropological studies, of different schooling practices and family representations of school. These are examples situated in different contexts and geographical areas that will allow us to appreciate the level of heterogeneity of family-school relationships in Africa and that may contribute to make us think otherwise the evolution of these educational systems.

Key words: Families, Schooling practices, Educational systems, Attitudes, Representations.

Fecha de recepción: 8-VI-2012

Fecha de aceptación: 20-VI-2012

No es posible estudiar el funcionamiento de los sistemas educativos africanos sin prestar atención al papel que juegan las familias, es decir, el conjunto de personas vinculadas por parentesco que, al margen de su tamaño, organización y funcionamiento, forman la unidad en la que se toman las decisiones relativas a la escolarización¹. En general, se las ha tenido más bien por actores secundarios, relevantes sólo en los aspectos financieros -por su aportación al funcionamiento de las escuelas a través del pago de las matrículas y otras contribuciones- y demográficos -el número de hijos determina el tamaño de la demanda de educación y condiciona la planificación educativa. Un razonamiento similar explica las tasas de acceso a los distintos niveles educativos como resultado de la falta de centros educativos y no tanto como un problema de demanda. La existencia de escuelas de calidad y accesibles sería suficiente, con otras condiciones menores, para que los padres africanos enviaran a sus hijos a la escuelas (Lange, 2006).

Frente a esta interpretación, una serie de investigaciones ha servido para reivindicar la influencia de las decisiones de las familias en el funcionamiento y los resultados de los sistemas educativos africanos. Una de las principales ideas que se desprende de ellas es la de una demanda de educación -de la que las familias serían el representante principal- múltiple y heterogénea. La escolarización no es un hecho evidente en muchos lugares de África y el valor que se da a la escuela, cómo se percibe, su significado, sus representaciones o las actitudes de los miembros de las familias frente al proceso de escolarización son diferentes según el contexto educativo y social o las características familiares y condicionan las prácticas y decisiones educativas. El estudio de estas prácticas y representaciones es necesario para entender la dialéctica entre la oferta y la demanda e incluso el efecto de las políticas educativas, pero también lo es para conocer las relaciones entre el sistema escolar y la organización y funcionamiento de las sociedades africanas en las que está instalado, esto es, el impacto que tiene la escuela en estas sociedades y cómo, a la vez, la escuela se ve condicionada por las principales prácticas, normas y dinámicas sociales.

El objetivo de este artículo es describir, a través de la exposición de cinco ejemplos extraídos de varias investigaciones -de entre las muchas realizadas sobre este tema-, las prácticas educativas de las familias de diferentes lugares de África así como el valor, el significado, las percepciones, las representaciones o las actitudes que dan o tienen de la escuela y, en última instancia, la relación entre

¹ Las investigaciones similares a la de este artículo no suelen precisar lo que entienden por familia ni dejan claro el núcleo de personas relevante en las decisiones educativas, lo cual puede llevar a confusión, sobre todo si se sugiere que, en el contexto de las sociedades africanas, la familia extensa es más influyente que en otras sociedades. Un capítulo de mi tesis (Reynés, 2010) abordaba este tema y estos conceptos con los casos de los Ewe de Togo y los Asante de Ghana. La conclusión a la que llegaba es que, en lo relativo a la escolarización, los responsables principales eran los padres o tutores de sus hijos, incluso si residían con otras personas de su misma familia como padres o hermanos, cuya influencia era limitada.

ambas cosas. Esta descripción no tendría sentido si no pusiera de manifiesto su diversidad y, sobre todo, los contextos sociales y educativos que las hacen posible. Esta es la principal razón de la elección de los ejemplos, que se sitúan en diferentes países y abordan la cuestión desde distintas ópticas. Algunas de estas investigaciones son recientes y otras tienen más de quince años, pero las condiciones en las que se desarrolla la escolarización no han cambiado tanto para que no puedan compararse. Tras esta introducción y un apartado dedicado a ampliar algunas ideas y conceptos que se han mencionado, se presentarán los cinco ejemplos.

El valor y el significado de la escuela en África

Existen, al menos, tres tipos de estudios sociológicos de la demanda de educación en África. Los estudios sobre las desigualdades de acceso a los distintos niveles educativos por género, nivel de renta, ubicación geográfica o etnia son menos frecuentes y detallados que en otras regiones del mundo, entre otras cosas por la falta de encuestas específicas (Moguéro, 2011). Habría que añadir que son aún menos numerosas las investigaciones por clases sociales, que es la clasificación sociológica más característica, y sobre la evolución de esas desigualdades. Con todo, trabajos como el de Moguéro (*id.*) suplen parcialmente estas carencias y, por otro lado, este tipo de investigaciones son interesantes en tanto que sugieren distintas interpretaciones del valor de la educación formal por parte de las familias². En segundo lugar, otros estudios se han centrado en el efecto sobre la escolarización de las características personales, familiares (tanto individuales como de la estructura de la familia) e incluso comunitarias³. Entre otras, se tienen en cuenta el nivel educativo de los padres, el número de hermanos y la posición que se ocupa, el vínculo con padres o tutores o el tipo de hogar y de matrimonio. Finalmente, un tercer tipo de investigaciones, igualmente complementario de los anteriores, se ha centrado en comprender los aspectos más subjetivos de la relación entre el sistema educativo y las familias.

En esta corriente se pueden situar los estudios y casos que exponemos en el artículo. Se trata, con todo, de un grupo de investigaciones muy heterogéneo, tanto por las disciplinas de las que provienen (antropología, sociología, demografía) como por las aproximaciones al objeto de estudio. Dado el carácter descriptivo del artículo, nos interesa mostrar las prácticas y decisiones escolares y, sobre todo, las de diferencias de actitudes, valoraciones, percepciones, significados o representaciones que las familias tienen del sistema educativo. En realidad, los últimos conceptos tratan de expresar realidades similares y los utilizaremos

² Véase, por ejemplo, otro artículo de Moguéro (2009) sobre las desigualdades entre chicos y chicas en Dakar.

³ Uno de los capítulos de mi tesis es un resumen de los principales resultados de estas investigaciones.

indistintamente. En pocas palabras, se emplean para describir el sentido que la escuela tiene para las familias. Lange (2006), por ejemplo, recurre al concepto de representaciones, esto es, las interpretaciones que los sujetos hacen de un objeto para volverlo inteligible a su posición social y cultural. Aplicados estos conceptos a la realidad, podríamos encontrarnos, por caso, con lo que Lange y Martin (1995) llaman el nivel de apropiación de la escuela por parte de las familias, o sea, el nivel en que perciben la escuela como algo que pertenece a su entorno, que es parte de ellos. Y esto tendría tres niveles: rechazo de la escuela, aceptación moderada y adhesión completa.

Los casos que veremos muestran que hay distintas maneras de captar las representaciones, significados y actitudes ante la escuela. Conocerlas y explicarlas puede ser el objetivo de la investigación, pero también se llega a ellas indirectamente al estudiar el peso que tienen en la explicación de las condiciones y trayectorias que pueden llevar a una situación de escolarización determinada, como no ir a la escuela o el abandono. Una variante de éstas es el estudio de las estrategias educativas (Lange y Martin, *id.*). Estas investigaciones se basan en el análisis de las decisiones educativas familiares en distintos momentos, situaciones o entre distintas personas: a quién enviar a la escuela, en qué momento, cuántos años o hasta qué nivel o a qué escuela. Una vez que se han determinado se intenta vincularlas al contexto, a las características de las familias y al valor o significado que tiene el hecho escolar. Con este material se puede intentar conocer, por una parte, las finalidades de las decisiones educativas, si hay unos objetivos claros, una pauta de decisión ante las alternativas y capacidad de anticipación —es decir, si tienen estrategias— y, por otra, el sentido que dan las propias familias a sus prácticas (Lange y Martin, *id.*). A partir de ahí, las familias podrían dividirse según su nivel de apropiación de la escuela, por ejemplo, o cualquier otro tipo de categorías surgidas del análisis de estos hechos.

La aproximación a las prácticas y representaciones escolares de las familias quedaría incompleta si no se intentara conocer los hechos y las circunstancias que las propician. Uno de ellos es el impacto que la escuela puede tener en sus vidas. Según E. Gérard (1999) la educación escolar tiene dos grandes tipos de legitimidades. La primera es resultado de su importancia para la inserción en el ámbito laboral y la segunda proviene de su valor simbólico y social. No sólo se trata del prestigio, status y la amplitud de relaciones que concede un determinado nivel estudios sino que la experiencia escolar es imprescindible para no perder el hilo de los cambios sociales y adaptarse a las nuevas pautas. Aquí, el aprendizaje de una lengua oficial, por ejemplo, es imprescindible. Ahora bien, el impacto de la escolarización en estos ámbitos no es necesariamente el mismo en todas las familias y grupos sociales. El hecho de que sólo ciertos niveles de educación permitan encontrar trabajos bien valorados, los medios económicos, so-

ciales y culturales de los que se disponga para alcanzar dichos niveles, la posición social de un grupo respecto a otros; la existencia de alternativas y, en fin, la valoración de las consecuencias positivas y negativas del saber que se adquiere en la escuela, son todos factores que influyen en el grado de impacto y, por tanto, en el significado y aceptación de la escuela.

A todos ellos habría que añadir el resultado de la acumulación de las experiencias educativas. No son sólo factores externos los que contribuyen a crear una visión de la escuela, si no que también es relevante la interacción con las normas y el funcionamiento del sistema educativo, sobre todo en los momentos de transición o críticos como las repeticiones o el suspender un examen de acceso a un nivel superior. La existencia y el tipo de escuelas, el pago de matrículas o las pautas de relación con los profesores son otros de estos factores.

Habría que destacar, además, una serie de elementos y de transformaciones que se han producido en las últimas dos décadas y que formarían una especie de contexto escolar general o común y que interviene igualmente en la formación de las experiencias escolares. Este contexto tiene su base en la instauración y la expansión de lo que se ha llamado «imperativo» (Lange y Pilon, 2009) o «paradigma» (Jacquemin y Schlemmer, 2011) escolar. Esto es el resultado del proceso por el cual la escuela se convierte, en el marco del Estado, en la institución fundamental de transmisión de los conocimientos legítimos, instrumento de modernización de las sociedades y el lugar en el que tienen que estar los chicos y chicas al menos durante un tiempo determinado, ya que es su derecho y es incompatible con otro tipo de actividad. El resultado no sería sólo, entre otros, la escolarización básica universal, sino la interiorización de este «imperativo» por parte de las familias, lo cual, en el fondo, es uno de los temas de este artículo. Al margen de esta idea general, las políticas y las dinámicas que han orientado la oferta escolar en África —el modo de materializar este imperativo— han experimentado cambios en las últimas décadas. Sería largo un repaso de las mismas, pero conviene destacar algunos rasgos: una mayor participación de las comunidades locales en todos los aspectos de la educación, incluida la construcción de escuelas; la reducción del papel del Estado como provisor de educación, la influencia de actores internacionales y de las asociaciones entre éstos y los locales, la diversificación de la oferta escolar y el papel creciente de la escuela privada y la rotura del vínculo inmediato que existía entre los estudios superiores y el reclutamiento en la función pública.

Los Maasai y el sistema educativo de Tanzania

Los Maasai son un pueblo del África Oriental que habita entre el sur de Kenia y el norte de Tanzania. No es fácil establecer su población exacta pero una cuarta parte, más o menos, vive en Tanzania (Bonini, 1995). Es un pueblo de

pastores seminómadas, organizado en clanes patrilineales y en clases de edad, que se agrupan en pequeños pueblos y comunidades y que conservan su propia lengua, el Maa, distinta del Swahili, la lengua nacional de Tanzania. La antropóloga Nathalie Bonini (1995, 2011a y 2011b) ha estudiado en dos periodos distintos, comienzos de los 90 y finales de la pasada década, las relaciones entre los Maasai y el sistema escolar de aquel país⁴. La particularidad de estos estudios, dentro del contexto del artículo, es que el análisis del comportamiento y de las ideas relativas a la escuela se centra en el hecho en sí de ser Maasai, es decir, el hecho de pertenecer a un grupo que, por sus características, establece unas relaciones especiales con el Estado y el resto de pueblos y grupos sociales y, en consecuencia, con el sistema educativo. Por otro lado, la relevancia de estas investigaciones está, me parece, en observar cómo éstas relaciones se han mantenido en algunos aspectos y han cambiado en otros a consecuencia de las políticas educativas, de los cambios en los medios de vida de los Maasai y de las influencias externas.

Hasta la última década, los Maasai habían sido una población tradicionalmente desatendida en el terreno educativo. Durante los años 60, la política de educación para la autosuficiencia promovió la expansión de la educación primaria, considerada clave para el desarrollo de la agricultura y del país. Los Maasai, pastores, habitantes de regiones de difícil acceso y de baja densidad de población, no despertaron especial interés en las autoridades y esa expansión no alcanzó sus regiones, de ahí que el número de escuelas primarias fuera relativamente inferior y las escuelas secundarias casi inexistentes. El ajuste de los años 80 y 90 dificultó aún más el acceso a la escuela para los Maasai. Los cálculos de Bonini señalan que, a comienzos de los 90, un tercio de los niños maasai con edad de estar escolarizados en primaria efectivamente lo estaba. No será hasta finales de los 90 y principios de siglo XXI que los programas de expansión educativa aumentarán la oferta escolar en los territorios maasai. Estos programas se basan en algunos de los elementos de lo que se ha llamado el paradigma educativo: la educación es un medio de escapar de la pobreza y debe alcanzar a grupos marginados (los Maasai entrarían en esta categoría). Pese a ello, y en conjunción con otros factores, la escolarización primaria entre los Maasai habría llegado, en los últimos años, al 50% de la población con edad escolar, si bien este porcentaje es inferior al del resto del país.

Este aumento de la escolarización es el resultado, de acuerdo con Bonini, de un nuevo proceso de adaptación de los Maasai a los cambios de su entorno y no sólo de un aumento de la oferta educativa. En pocas palabras -las de los Maasai con los que se entrevistó Bonini-, la escuela se ha convertido, en la pasada década, en una alternativa más, al igual que el pequeño comercio o la agricul-

⁴ Todas las informaciones de esta sección se basan en los tres artículos de Bonini. Las más recientes provienen de los dos últimos artículos y las de comienzos de los noventa del de 1995.

tura, a la continua escasez de ganado y de tierras que ha sufrido este pueblo. La diferencia que se remarca con el periodo anterior es la expectativa de que, gracias a la escolarización, se pueda acceder a nuevos trabajos, mientras que en los 90 la escuela era más bien un instrumento para aprender swahili y poder mantener así relaciones con la administración y los pueblos vecinos. Esta visión instrumental de la escuela hacía que el fracaso escolar no fuera a acabar la primaria, sino no aprender la lengua, cosa que ahora ya no sería válida al ser importante el acceso a la secundaria. Otros elementos de la relación con la escuela, sin embargo, no habrían variado. La educación no es un instrumento del que se beneficia una sola persona, el alumno, sino toda la familia y, precisamente por esto, no se considera necesario escolarizar a todos los hijos. Otros pueden dedicarse al aprendizaje de la vida de pastor, que, por la edad a la que empieza, es incompatible con la escuela. Incluso el acceso a la secundaria, más extendido ahora, sigue estando condicionado por la formación de los jóvenes dentro del grupo de edad de los guerreros, básico en la estructura social de los Maasai. Ahora bien, la paradoja es que las familias más pobres en ganado, que son las que más podrían beneficiarse de la secundaria, son las que más difícil acceso tienen. De acuerdo con Bonini, a estos cambios internos podría añadirse el trabajo de promoción de ONG y la progresiva cristianización de los Maasai, pero un aspecto en el que parece que las cosas no han cambiado mucho es el de la educación femenina ya que, pese a la creación de escuelas y a las presiones para su escolarización, el matrimonio sigue siendo un medio de acumulación o intercambio de bienes para las familias.

Estrategias educativas de los Malinké de Mali

El estudio de E. Gérard (1995) de las estrategias educativas de las familias Malinké del sudoeste de Mali es un trabajo ortodoxo (en sentido positivo) de investigación de las decisiones educativas y de los criterios que las guían, los cuales se construyen en relación al papel que juega el sistema educativo en la sociedad. A partir de las encuestas y entrevistas hechas a padres e hijos Malinké, se pudieron identificar dos tipos de estrategias educativas y los factores que influyen en su formación, cosa que permite conocer el significado y las representaciones que las familias tienen de la escuela en aquel país del África del Oeste.

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos zonas semiurbanas, en dos pueblos y en grupo de aldeas de una región de mayoría islámica y dentro de un país con tasas de escolarización entre las más bajas de África. Lo primero significa que existía una oferta educativa diversificada en función de la religión, de manera que junto a las escuelas laicas, públicas o privadas, coexistían con las escuelas coránicas, exclusivamente religiosas, y las medersas, que combinan ambos tipos de enseñanza. Precisamente, el primer grupo de estrategias que Gérard identifica tienen que ver con el tipo de escuela a la que asisten los hijos. Así, algunas fa-

milias seguían una estrategia simple (escolarización de todos los hijos en un solo tipo de escuela), otras una estrategia mixta (escolarización de algunos hijos en una escuela laica y de otros en religiosa)⁵ y otras una estrategia plural (escolarización en todas las escuelas). Aproximadamente el 70% de las familias seguían estrategias mixtas y simples en escuelas públicas⁶. El segundo tipo de estrategias se crea a partir del criterio en la decisión y el orden de escolarizar a los hijos, ya que puede no ser prioritario que todos ellos vayan a la escuela. En este caso se apreciaron tres tipos de comportamientos: una estrategia de escolarización continua (de todos los hijos), una estrategia de escolarización alterna (un hijo va a la escuela y el siguiente no o un tipo de combinación similar) y una estrategia de escolarización esporádica en la que prevalecía el criterio de oportunidad o de posibilidad y ningún otro orden.

A la hora de explicar las razones de la adopción de las estrategias, Gérard se centra en dos factores. En primer lugar, el número de hijos: cuanto mayor sea éste las estrategias son más complejas, es decir, permiten la combinación de tipos de escuela y de tiempo y número de hijos escolarizados. En segundo, las representaciones, actitudes y beneficios que las familias creen que la escuela puede aportar.

En general, Gérard encontró que las familias Malinké esperaban dos resultados del paso por el sistema educativo: el acceso a un trabajo por encima del que ya tenían y la correcta socialización o interiorización de las normas y conocimientos que guían el funcionamiento de su sociedad. Y es, justamente, por la falta de seguridad en que la escuela cumpla estas funciones que las familias optan, al menos una parte de ellas, por la estrategia de diversificación, lo que incluye la no escolarización. Durante el período 1940-1980 las familias que escolarizaban a sus hijos mantenían una adhesión fuerte a la escuela. A partir de 1980 la escuela, aun en el nivel superior, ya no garantiza ni el acceso a un trabajo ni el ascenso social, de ahí que se convirtiera en un esfuerzo arriesgado. Si a ello añadimos la diversidad de normas y conocimientos que rigen en su sociedad, las estrategias de escolarización plurales serían un intento de sacar el máximo provecho de lo que aportan los distintos tipos de escuelas (normas religiosas y de sociedad tradicional y normas vinculadas al mundo moderno) y, segundo, una manera de superar el componente aleatorio de la escolarización, el cual da lugar a que unos hijos obtengan mejores resultados que otros. La escolarización es, desde esta perspectiva familiar, un proceso que se controla difícilmente pero si se diversifica, puede que uno de los hijos obtenga buenos resultados y la apuesta por la escuela

⁵ Una variante o combinación de las dos primeras sería la escolarización simple y mixta en escuelas religiosas, es decir, todos los alumnos escolarizados van a escuelas religiosas pero de distinto tipo.

⁶ Quien esté interesado en el tema de la elección de escuelas, puede consultar un artículo muy reciente de R. Solomon basado en un trabajo de campo en Djibouti, en el este de África.

sea más sólida. Por todo ello, en se trata de estrategias coyunturales, que no se guían tanto por un objetivo y un recorrido previamente planificado sino por los resultados que se producen en cada momento. Esto provoca que la apuesta por la escuela esté constantemente condicionada y que, como se concluye, las familias apuesten por invertir en la escuela pero no demasiado.

Abidján: la escuela a cualquier precio

Si, entre las familias Malinké de Mali, la falta de certezas sobre los resultados de la escolarización contribuía al escepticismo, las investigaciones de M. Le Pape y C. Vidal (1987) y de L. Proteau (1995) son ejemplos de una situación casi opuesta. En Abidján, principal ciudad y centro económico de Costa de Marfil, durante los años 80 y 90, la escuela mantenía su valor entre las familias de distintas clases sociales, hasta el punto que utilizaban todos sus recursos económicos y sociales para mantener a sus hijos en el sistema educativo e intentar llegar al nivel más alto. Si el estudio de las actitudes familiares es de por sí interesante, lo más relevante de estas investigaciones es que muestran las prácticas a las que las familias recurrían para lograr sus objetivos escolares, unas prácticas que se alejan de los principios de universalidad y mérito en los que, teóricamente, se basan los sistemas educativos. Sin embargo, dichas prácticas son las que funcionaban cotidianamente dentro del resto de esferas económicas, sociales o políticas de Abidján, de ahí la importancia de estas investigaciones para mostrar las relaciones entre sistemas educativos y sociedad.

Para entender estas prácticas hay que considerar unos hechos. Como en muchos países africanos, el sistema educativo era, hasta 1980, un instrumento efectivo de movilidad social gracias a su vínculo directo con el empleo (normalmente en el sector público), sobre todo para los que lograban llegar a la educación secundaria y superior. Además, la condición de estudiante era en sí misma privilegiada, gracias al acceso sin muchos problemas a la universidad y a las becas (Le Pape y Vidal, 1987). A partir de comienzos de la década de los 80 ese vínculo tan directo se rompe, los estudiantes pierden sus privilegios y el sistema educativo marfileño, que ya era selectivo, pasa a ser híper selectivo, con exámenes de transición cada vez más duros, limitación de plazas y tasas elevadas. Pese a ello, las familias de Abidján no dejaron de invertir en la escolarización de sus hijos. Ninguno de los dos artículos acaba de explicar bien esta aparente paradoja, pero dejan ver que hay dos razones: la experiencia acumulada de los padres relativa al éxito de las personas que han estudiado y, segundo, el valor social que seguían teniendo los títulos, que permitían acceder a sectores, personas y contactos con status sociales elevados, las cuales, a través de un matrimonio o de una ayuda para encontrar un trabajo, facilitaban el ascenso social. Si la escuela no perdió su valor pero la dificultad y la competencia para mantenerse en ella crecieron,

el resultado fue la legitimación social de toda práctica, legal o ilegal, destinada a lograr este objetivo.

Los dos artículos comparten la descripción de estas prácticas, aunque se aproximan a ellas de distinto modo y grado de detalle. El de Le Pape y Vidal es el relato de las diferentes decisiones y medidas que toma un padre de clase media o de la pequeña burguesía de Abidján para mantener a sus hijos dentro del sistema educativo y se basa en el relato de su vida hecho por él mismo. El de L. Proteau es más sistemático, se basa en entrevistas a 40 alumnos -que cuentan su trayectoria educativa y la utilización de distintos tipos de escuelas- que sirven para identificar cuatro tipos de recorrido⁷, cada uno caracterizado por el uso de ciertas prácticas. En ambos, pues, aparecen el va y viene de una escuela a otra, el paso de la pública a la privada para luego volver a la pública o la confianza de un hijo a un pariente, a un amigo o a alguien de la misma etnia para que ayude a continuar los estudios o proporcione un entorno más adecuado. Sin embargo, las prácticas más llamativas son las directamente ilegales o las que, sin serlo, desvirtúan las normas de funcionamiento del sistema educativo. Muchas de ellas caben dentro de lo que se ha resumido con el concepto del «pasillo», que consiste en utilizar los recursos sociales y familiares o económicos para evitar la salida del sistema educativo. Se entraba en los «pasillos», por ejemplo, al comprar una plaza en una escuela pública, pese a no haber superado el examen o repetir curso, ya que encontrarse en una de estas situaciones significa quedarse fuera del sistema educativo. Esa plaza podía comprarse al director del centro o a políticos y funcionarios en los departamentos de educación, pero exigía de las familias tanto recursos financieros como sociales para entrar en contacto con las personas adecuadas. Las familias que no podían permitirse este acceso tan directo sólo podían poner en marcha los vínculos de parentesco o étnicos, pero la idea del «pasillo» se mantiene. Por todo esto, el sistema educativo, o el campo educativo de Abidján, como lo define Proteau, era el escenario de una lucha de clases desigual ya que los recursos utilizados no eran exclusivamente académicos. Quienes lo denunciaban con más fuerza eran los propios alumnos, en especial los de las clases populares y medias que sólo accedían a la escuela pública y no podían recurrir a los «pasillos». Era una competencia desleal que llegaba incluso a la compra de las preguntas de exámenes y a relaciones ambiguas entre profesores y alumnas, pero no dejaban de ser prácticas que funcionaban en otros ámbitos sociales y que servían para conseguir los títulos escolares y acceder a las pocas oportunidades que existían. Por todo ello la escuela era, en ese momento y según Proteau (1995, p. 643), el primer lugar en el que se aprendía el poder de la corrupción.

⁷ Véase su artículo para una descripción detallada, ya que aquí se expondrán sólo algunas líneas.

Kenia y Malawi: contextos nacionales y regionales

Los trabajos de M. Schafer (2004 y 2005) en Kenia y Malawi son singulares, en el contexto del artículo, por tres motivos. Primero, por el método utilizado, basado fundamentalmente en el análisis cuantitativo de encuestas a hogares. Segundo, porque es un estudio comparativo directo de dos países y, tercero, porque se trata a la vez de una comparación de lo que ocurre en cinco regiones de esos países, con lo que el análisis está muy contextualizado. Con todo, el punto de partida del artículo que nos interesa (de 2004) es el cambio de contexto educativo que tiene lugar desde los años 90, el cual consiste en una menor participación del Estado en la provisión educativa y la importancia creciente de las comunidades, de organizaciones no estatales y de las asociaciones entre ellas para garantizar la oferta educativa. En estas circunstancias, a la que se añade la expansión de las actividades económicas informales, la investigación busca conocer qué factores influyen en las decisiones escolares familiares.

Para lograrlo, Schafer recogió, entre 1996 y 1997, información de unas 1000 familias rurales a través de encuestas, que completó con entrevistas a directores de escuelas, jefes locales y otros miembros de la sociedad civil. Dicha información hacía referencia a la estructura de las familias –básicamente el número de hijos-, su nivel de renta, la educación de los padres; algunas variables comunitarias –aislamiento, presencia o no de ONG- y otras relacionadas con sus comportamientos educativos, como los recursos que destinan a la educación de sus hijos o la percepción de la calidad de la escuela. Además, por supuesto, se preguntaba si los hijos de entre 5 y 18 años estaban escolarizados –los que tenían entre 14 y 18 años se incluían si no habían terminado la primaria. Con esto construía las dos variables dependientes, el porcentaje de hijos escolarizados y si están todos escolarizados o no. A estas variables hay que añadir las relativas a las diferencias entre países y regiones. Una de las diferencias, a nivel educativo, que destaca Schafer es que, en Kenia, el papel de las comunidades locales en la expansión del sistema educativo ha sido tradicionalmente más importante que en Malawi, donde el Estado central ha controlado el proceso, si bien desde comienzos de los 90 permitió una mayor implicación de las comunidades locales. Con todo, la diferencia más importante se refiere a los distintos niveles de institucionalización de la escuela en las regiones donde realizó el trabajo de campo (dos en Kenia y tres en Malawi). Por institucionalización entiende el grado de legitimidad o de aceptación que tiene la escuela como el lugar en el que tienen que estar los chicos y chicas con las edades correspondientes. En su investigación, el grado de institucionalización es la tradición de presencia de escuelas, que es alta en unas zonas, medio en otras y baja en otras que han sido hostiles a la instalación de escuelas en su territorio.

De entre todos los resultados, Schafer destaca que el nivel de recursos destinados a la educación y la percepción de la calidad de la escuela son factores que afectan positivamente la escolarización en cuatro de las cinco regiones y su influencia es aún más importante en las dos regiones con menor institucionalización. A continuación, el hecho de que una familia esté implicada o participe en organizaciones de la sociedad civil favorece la escolarización en las dos regiones con un bajo nivel de institucionalización de la escuela. La presencia de ONG con proyectos educativos, por su parte, es importante para la escolarización en todas las regiones salvo en una de ellas, donde la escuela está fuertemente institucionalizada. Finalmente, se destacan otros dos hechos: que las familias que viven en las zonas más aisladas tienen más dificultad para escolarizar a sus hijos en dos regiones, con tradiciones escolares fuertes y medianas, y que en las zonas donde más se pide la colaboración de las familias en la construcción y funcionamiento de las escuelas, menor es la escolarización.⁸

Al principio, Schafer plantea dos maneras de explicar las decisiones educativas. Éstas pueden ser el resultado de un planteamiento de «economía familiar» en el que los costes, los beneficios y las preferencias de los padres juegan el papel primordial o bien de la acción del «capital social» de las familias y de su entorno. Los resultados que presenta le llevan a decantarse por la primera pues, al margen de los contextos, las preferencias, las percepciones y el esfuerzo de las familias explican la escolarización mejor que otros factores -incluidos los estructurales- ya que así lo indican la importancia que tiene la inversión y la percepción de la calidad de la escuela. No es un resultado contrario a los otros ejemplos que hemos mostrado y además permite ver el peso -si bien es una interpretación del valor de estas variables- de lo que hemos llamado las representaciones o actitudes ante la escuela. El problema de la investigación es que no ofrece sugerencias para explicar qué hace que las familias inviertan más o menos o perciban de manera distinta la calidad de la escuela. Siendo esto cierto esto para casi todas las regiones, también lo es que, en algunas, los factores contextuales (presencia de ONG, participación en la sociedad civil) son relevantes precisamente porque, en contextos difíciles, son un impulso a la institucionalización de la escuela.

No ir y dejar la escuela en Ghana

Ninguna de los ejemplos presentados se interesa directamente por la opinión y el papel que juegan los chicos y chicas con edades correspondientes a la escolarización básica. La impresión que se extrae es que no tienen ninguna influencia ni en su propia trayectoria escolar ni en las decisiones que toman los padres. Las investigaciones de Ampia y Adu-Yeboah (2011) y de Ananga (2011),

⁸ La participación de las comunidades en la educación se conoce, al menos en Kenia y en Malawi, como el *self-help schooling*. El artículo de Schafer de 2005 profundiza en este tema.

que estudian los factores que influyen en la no escolarización en el norte y el sur de Ghana y en el abandono escolar en el sur del mismo país, se alejan un poco del tema del artículo, pero cuentan con la ventaja de que la información se basa en entrevistas hechas a chicos y chicas que no han ido o han abandonado la escuela. Esto permite apreciar el impacto directo que algunos factores tienen en los propios alumnos y el significado que para ellos tiene la escolarización.

En este sentido, el trabajo de Ampia y Adu-Yeboah no es tan rico como el de Ananga, pero contiene algunos elementos interesantes. Se llevó a cabo en dos comunidades del sur, donde apenas el 3% de los niños están desescolarizados, y del norte de Ghana, donde la desescolarización supera el 30%. Para conocer las principales causas de la no asistencia a la escuela se entrevistó a 179 chicos y chicas de entre 6 y 17 años que no hubieran ido a la escuela (140 en el norte y 39 en el sur). El problema es que, sin explicación, al clasificar las razones de esta no asistencia no se utilizan todos estos casos. Pese a ello, conviene destacar que, en el norte, la mitad aduce como razón principal el tener que trabajar, una cuarta parte lo explica por haber sido confiado a otra persona y otra cuarta parte como resultado de algún tipo de evento inesperado en el seno de su familia: un divorcio, la muerte de uno de los padres o la pérdida de trabajo. En cambio, en el sur, si bien la muestra no es comparable, más de la mitad de los no escolarizados lo explicaban como resultado de un acontecimiento familiar negativo y un cuarto como resultado de la migración de sus familias. Al margen de las diferencias de contexto (las oportunidades de trabajo en el norte y de migraciones en el sur), me parece que las razones que se exponen muestran la fragilidad de las condiciones que permiten la escolarización y el valor relativo de la misma.

La investigación de Ananga aporta algo más. En dos comunidades del sur de Ghana, con tasas de escolarización netas del 60% en primaria y del 37% en secundaria y unas tasas de abandono escolar del 2,2 y del 1,2%, entrevistó a 18 chicos y chicas de entre 7 y 17 que habían abandonado la escuela, algunos de los cuales luego volvieron. Las razones que lo explican coinciden con las anteriores, como las migraciones, el trabajo infantil no compatible con la escolarización⁹ o la confianza a otros adultos. Sin embargo, nos interesan un poco más los factores relacionados con el valor que se da a la escuela y con la visión de los alumnos de su propia escolarización. Esto último es importante, por ejemplo, para valorar cómo los recursos de una familia condicionan la escolarización. Según los alumnos entrevistados, el malestar o la vergüenza que se siente al tener hambre y no poder concentrarse o no tener dinero para el desayuno o el uniforme escolar son

⁹ La pesca o la agricultura, especialmente para los niños de entre 12 y 17 años, y el trabajo doméstico para las niñas de entre 7 y 11 años. Las relaciones entre trabajo infantil y escolarización no son simples y merecerían un apartado. Un artículo reciente de Wouango (2011) sobre el trabajo infantil en Ouagadougou, Burkina Faso, se adentra en ello, desde el punto de vista de los niños y niñas trabajadores, y muestra que la escuela sólo es una alternativa al trabajo infantil cuando puede compensar lo que este aporta a las familias.

motivos para no ir a la escuela. Por otro lado, la percepción de que la escuela no es útil influye en el abandono. Esta percepción, según el estudio de Ananga depende de dos factores. Primero, la influencia del grupo de amigos. Si trabajan y ganan algo pueden hacer pensar que la escuela no da nada a corto plazo. Segundo, el funcionamiento de la propia escuela. Una parte de los alumnos que había abandonado señalaba que la ausencia de los maestros, el trato indiferente e incluso humillante con los alumnos con dificultades y peligro de abandono, el trabajo para el maestro y los malos tratos contribuyeron al abandono al mostrar la cara más negativa de la escuela.

El trabajo de Ananga tiene un valor añadido que permite matizar el sentido de la influencia de algunos de estos factores. Para los chicos y chicas que, tras abandonar, habían vuelto a la escuela, esto tenía que ver con el retorno de los padres de su migración, la influencia positiva de los amigos que estaban en la escuela y la revalorización que ellos mismos le daban. Creo que esto muestra que la línea que separa la continuidad, el abandono y la recuperación escolar es fina y que incluso las percepciones del valor de la escuela cambian de un momento a otro o por hechos pequeños. Ananga, por su parte, concluye dando mucha importancia a que los padres estén involucrados en la escolarización de sus hijos y, probablemente, tiene razón si tenemos en cuenta la importancia de estos cambios y de lo que sucede dentro de la escuela.

Conclusiones

Queríamos argumentar, con cinco ejemplos, la idea de que las prácticas escolares y las representaciones que tienen las familias influyen en el desarrollo de los sistemas educativos en África negra. El artículo es fundamentalmente descriptivo y no hemos profundizado en el sentido de la relación entre prácticas y representaciones; no puede concluirse, pues, que las representaciones expliquen las prácticas. Habría más bien una interacción constante y una diversidad de resultados: los Maasai toman como referencia su relación con la administración, con lo otros pueblos, pero también se adaptan a los cambios de su entorno; en Abidján, la lucha de clases impone normas ilegales; y en el sur y el norte de Ghana, chicos y chicas no son simples espectadores sino que experimentan los conflictos y contradicciones de los sistemas educativos. Esta diversidad, me parece, podría orientar los sistemas educativos de África a funcionar con unos principios firmes y universales pero con flexibilidad ante los distintos contextos y preferencias. En fin, creo que son necesarias nuevas investigaciones que midan el impacto de las actitudes y representaciones en las decisiones escolares (en la línea de los de Schafer) y otras centradas en cómo la escolarización en sí, lo que pasa en la escuela (no sólo el resultado que se espera de ella), condiciona lo que piensan y hacen las familias.

Referencias bibliográficas

- Ampia, Joseph Garthey y Christine Adu-Yeboah (2011): *Understanding the Social and Economic Lives of Never-enrolled Children: A Case Study of Communities in Northern and Southern Ghana*, CREATE Pathways to Access, Research Monograph No. 66, Brighton: University of Sussex
- Ananga, Eric (2011): *Dropping Out of School in Southern Ghana: The Push-Out and Pull-Out Factors*, CREATE Pathways to Access, Research Monograph No. 55, Brighton: University of Sussex.
- Bonini, Nathalie (1995): «Parcours scolaires tanzaniens : l'exemple des pasteurs maasai», *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 577-594.
- Bonini, Nathalie (2011a): «L'éducation de chacun *vs* « éducation pour tous ». Le cas des Maasai de Tanzanie», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, 85-105.
- Bonini, Nathalie (2011b): «Le développement de l'enseignement secondaire en Tanzanie et la scolarisation des Maasai», *Autrepart*, 59, 57-74.
- Gérard, Etienne (1995): «Jeux et enjeux scolaires au Mali», *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 595-615.
- Gérard, Etienne (1999): «Être instruit, en tout cas. Représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso)», *Autrepart*, 11, 101-114.
- Jacquemin, Mélanie y Bernard Schlemmer (2011): «Les enfants hors l'école et le paradigme scolaire», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, 7-28.
- Lange, Marie-France (2006): «Les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations», en Pilon, Marc (ed.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, Paris: CEPED, pp. 163-184.
- Lange, Marie-France y Martin, Jean-Yves (1995): «Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne», *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 563-574.
- Lange, Marie-France y Marc Pilon (2009): «L'inégale soumission des familles aux impératifs scolaires», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, 7-16.
- Le Pape, Marc y Claudine Vidal (1987): «L'école à tout prix», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 70, 64-73.
- Moguéro, Laure (2009): «Scolarisation des filles à Dakar au cours de la décennie 1990-2000. Entre injonction international et réticences de la société», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, 191-209.
- Moguéro, Laure (2011): «La démocratisation de l'école à Dakar : les enseignements d'une enquête biographique», *Autrepart*, 59, 91-108.

- Proteau, Laurence (1995): «Le champ scolaire abidjanais: stratégies éducatives des familles et itinéraires probables», *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 635-653.
- Reynés, Miquel (2010): *Pautas de escolarización de las familias Ewe de Togo y Asante de Ghana*, Tesis Doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Schafer, Mark J. (2004): «Family School Enrollment in Rural Malawi and Kenya: A Regional Analysis», *Comparative Sociology*, 3 (1), 37-66.
- Schafer, Mark J. (2005): «Family Contributions to Self Help Schooling in Malawi and Kenya», *Rural Sociology*, 70 (1), 70-93.
- Solomon Tsehaye, Rachel (en prensa): «Choix d'écoles à Djibouti : une liberté sous contraintes ?», *Cahiers d'Etudes Africaines*.
- Wouango, Joséphine (2011): «Travail des enfants et droit à l'éducation au Burkina Faso. L'exemple de la carrière de Pissy», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, 127-141.

LA PROBLÉMATIQUE DES LANGUES DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EN AFRIQUE

Problematic of languages within educative systems in Africa

Daniel Mutombo Huta-Mukana

e-mail: danielmutomboh@yahoo.fr

Centre de Linguistique Théorique et Appliquée (CELTA) (Kinshasa. Gombe)

RÉSUMÉ: Notre observation comporte trois parties: un préambule, quelques questions clés et une conclusion. Elle résume la période coloniale et postcoloniale, en prenant la République démocratique du Congo comme point d'appui. Dans ce pays, le colonisateur recourait aux langues locales dans l'enseignement élémentaire et au français pour la suite. Ce système va continuer, vaillle que vaillle, dans la période postcoloniale. Vaillle que vaillle parce que la réalité sur le terrain ne correspond pas toujours au verbe.

Parmi les questions clés pouvant être examinées, on peut citer e choix porté sur la langue métropolitaine, le recours aux langues locales, la forme de langue à enseigner, la méthode devant guider la rédaction des manuels et les instruments utiles pour une bonne politique linguistique dans le secteur éducatif. Ce que montre la conclusion en indiquant le positif et le négatif provenant du recours à telle ou telle langue comme véhicule d'enseignement..

Mots clefs: Langue partenaire, Langue véhiculaire, Indépendances nominales, Pandialectal.

ABSTRACT: Our observation contains three parts: preamble, some key questions and a conclusion. It summarizes colonial period and postcolonial by taking Democratic Republic of Congo as starting point. In this country, the colonizer had recourse to local languages in elementary teaching and to French afterwards. This system continued somehow in the postcolonial period. Somehow because reality on the ground doesn't correspond always to the verb.

Among key questions which can be examined, we can cite the choice carried on the metropolitan language, recousing to local languages, form of language to be taught, the method to guide the drafting of books and useful tools for a good linguistic policy within educative sector. That is shown in conclusion by indicating the positive and the negative coming from recourse to such or such language as vehicle of teaching.

Key words: Partner language, Vehicular language, Nominal independence, Pandialectal.

Fecha de recepción: 8-VI-2012

Fecha de aceptación: 20-VI-2012

Notre observation comporte trois parties: un préambule, quelques questions clés et une conclusion. Elle résume la période coloniale et postcoloniale, en prenant la République démocratique du Congo comme point d'appui. Dans ce pays, le colonisateur recourait aux langues locales dans l'enseignement élémentaire et au français pour la suite. Ce système va continuer, vaille que vaille, dans la période postcoloniale. Vaille que vaille parce que la réalité sur le terrain ne correspond pas toujours au verbe.

Parmi les questions clés pouvant être examinées, on peut citer le choix porté sur la langue métropolitaine, le recours aux langues locales, la forme de langue à enseigner, la méthode devant guider la rédaction des manuels et les instruments utiles pour une bonne politique linguistique dans le secteur éducatif. Ce que montre la conclusion en indiquant le positif et le négatif provenant du recours à telle ou telle langue comme véhicule d'enseignement.

Mots clés

1. *Langue(s) partenaire(s)*: Il s'agit de langues métropolitaines qui cohabitent avec les langues africaines au point qu'elles participent à la vie quotidienne des africains.

2. *Langue véhiculaire*: Langue qui s'utilise au-delà de son espace propre et permet ainsi divers échanges entre locuteurs de langues maternelles différentes.

3. *Indépendances nominales*: Indépendances fictives, la décision des Etats africains se prenant généralement en dehors du terroir.

4. *Pandialectal*: Forme de langue couvrant le territoire entier.

Préambule

L'observation dont il est question ici couvre les périodes coloniale et postcoloniale. Elle s'attelle à la description des situations linguistiques des pays africains en s'appuyant plus sur le cas de la République Démocratique du Congo (RDC).

Linguistiquement, les pays africains connaissent, dans l'ensemble, deux grandes variantes: d'une part, il y a des pays **unimodaux** et de l'autre des pays **multimodaux**, selon Joshua A ; Fishman¹.

Dans le premier cas, il s'agit des pays comme le Burundi dont la langue locale est le *kirundi* ; le Lesotho avec le *sesotho* et le Rwanda avec le *kinyarwanda*, etc. Dans le second cas, le plus généralisé, c'est des pays qui ont plus d'une langue locale, à côté de la langue de la métropole. Celle-ci cohabite avec les langues autochtones, dans un espace linguistique souvent conflictuel et non harmonieusement aménagé quant aux usages. Dans ce second cas, le choix de la

¹ Joshua A. Fishman, Sociolinguistique, Labor Bruxelles – Nathan Paris, p. 12.

ou des langues d'enseignement pose souvent problème et fait partie du lot des questions à résoudre.

À l'époque coloniale, les pays africains pratiquaient l'enseignement dans la langue de la métropole (*anglais, espagnol, français, portugais...*). C'est la règle générale. Cependant, l'un ou l'autre pays connaît un système bicéphale combinant la langue du colonisateur et celle(s) du pays colonisé.

Le Congo belge (République Démocratique du Congo) connaît ce système. Déjà à l'époque coloniale, l'enseignement primaire recourait à quatre langues véhiculaires (*le cilubà, le kikoongo ya leta, le kiswahili et le lingála*) dans le degré élémentaire et moyen tandis que le français s'utilisait dans le degré terminal comme véhicule et matière de l'enseignement.

À l'aube des indépendances nominales, les pays africains s'empresstent de revoir, timidement, leurs politiques linguistiques et spécialement dans le secteur d'enseignement, en mettant l'accent sur l'usage des langues autochtones. C'est une très bonne attitude qui, hélas, est restée, dans bien des cas, étouffée, les moyens alloués à un tel projet n'ayant pas été suffisants et conséquents. C'est l'argument souvent brandi en plus du fait que l'accord de la politique de promotion des langues africaines dans tous les secteurs de la vie quotidienne demeure généralement au niveau du verbe et ne se concrétise pas dans les faits, dans les textes des lois.

Questions clefs

L'usage des langues locales et/ou métropolitaines comme véhicules de l'enseignement ne se fait pas sans écueils. Bien des questions peuvent être examinées, notamment celles que nous proposons ci-après.

a) Recours à la langue métropolitaine

Ici, il peut s'agir, selon les cas, de l'anglais, de l'espagnol, du français, du portugais, etc., langues partenaires évoluant aujourd'hui à côté des langues locales africaines.

Quelle que soit la langue, les problèmes demeurent les mêmes: difficulté de transmission aisée de la matière, d'une part et de l'autre, difficulté d'assimilation de ladite matière tant il est vrai que et le maître et l'apprenant ne maîtrisent pas la langue métropolitaine. C'est donc un handicap de taille. La solution idéale eût été de recourir alors à des enseignants locuteurs natifs des langues métropolitaines.

En outre, le recours à la langue de la métropole constitue un frein manifeste pour bien des personnes qui se voient ainsi bloquées, ne pouvant pas accéder à certaines fonctions sociales.

b) *Choix des langues locales*

Dans les pays **unimodaux**, la tâche est claire et facile. À côté de la langue métropolitaine, c'est l'unique langue locale qui fonctionne comme véhicule et matière d'enseignement.

Dans les pays **multimodaux**, par contre, la tâche s'avère délicate et appelle le discernement de la part des spécialistes des questions linguistiques. En effet, laquelle (lesquelles) des langues locales existantes choisir ?

En République Démocratique du Congo, par exemple, le colonisateur belge avait, de son temps, limité le choix à quatre langues locales véhiculaires: *le cilubà*, *le kikoongo ya leta*, *le kisuahili* et *le lingála*. Ces langues ont chacune une zone d'influence propre nonobstant le fait qu'elles ont également une aire progressive visible, résultat du dynamisme de chacune d'elles. En plus de ces quatre langues véhiculaires, l'enseignement se faisait aussi dans d'autres langues locales. Ce fut le cas de la langue *cibemba* dans la province du Katanga, de la langue *kiyaka* dans le Bandundu, de la langue *amashi* dans le Kivu, etc. Situation existante jusqu'à ce jour. Du point de vue linguistique et pédagogique, c'est une situation à encourager. Mais, du point de vue pratique, cela pose énormément problème: finances, chercheurs, etc.

Eu égard à l'adaptation des sujets apprenants, il y a moins de difficultés que dans le cas d'une langue métropolitaine, étant donné que les langues locales appartiennent à la même famille et présentent, de ce fait, des structures apparentées. Dans le cas des langues appartenant à des familles distinctes (exemple famille bantu et non bantu), les langues en question se rapprochent, à force de cohabiter dans le même espace.

Une fois la ou les langues(s) d'enseignement choisie(s), se présente la question de la forme de langue à enseigner.

c) *La forme de la langue à enseigner*

Toute langue articulée n'est jamais uniforme à aucun moment de son histoire. Elle est toujours porteuse de variétés. Dès lors se pose la question de savoir laquelle des variétés à utiliser dans l'enseignement. Du point de vue du géolinguiste, il est à conseiller la forme de langue **pandialectale**, c'est-à-dire une forme se standardisante qui comprend des variantes lexicales courantes² et qui se nourrit tout aussi bien de différents parlars de la langue que des adstrats de celle-ci. Une telle forme est en voie de se retrouver sur l'ensemble du territoire de la langue concernée et, de ce fait, présente plus de chance de se trouver sur les lèvres des locuteurs de la langue. La forme pandialectale se compose donc des variantes courantes.

² Mutombo Huta-Mukana, 1977, Variétés linguistiques en Lubà-Kásaayi (L31a), Lubumbashi, pp. 342-343.

Comme on le voit, la décision quant à la forme de langue requiert, une fois de plus, des travaux préliminaires dans le discernement et l'objectivité de la part des experts des questions linguistiques. Il faut donc examiner l'aspect dialectologique en vue de dégager les éléments pandialectaux devant alimenter la forme de langue à enseigner.

d) La méthode

Rédiger un manuel d'enseignement de langue requiert une méthode appropriée, qui soit conforme au programme officiel en vigueur dans le pays: respect de la progression des leçons, respect des items à aborder, etc.

A ce niveau, pédagogues et linguistes sont appelés à travailler ensemble en vue de produire un document qui tienne compte du niveau des élèves et de ce que l'on veut faire d'eux, au regard des objectifs arrêtés en rapport avec les besoins du pays. En outre, les rédacteurs du manuel sont-ils tenus à ne pas négliger des connaissances générales à fournir aux élèves, en rapport avec l'actualité globalisante. A cet effet, des thèmes comme **le sida, le paludisme, la trypanosomiase**, etc. peuvent revenir à plusieurs endroits sous forme de slogans, en vue de montrer leurs méfaits ainsi que les dispositions à prendre pour s'en prémunir. De cette manière, l'école sera un milieu d'initiation à la vie pour les futurs citoyens appelés à être utiles à la société dans laquelle ils vont vivre. «*Non scolae sed vitae discimus*», dit un adage latin. (Ce n'est pas pour l'école mais pour la vie que nous étudions). **Pour la vie en société**. L'élève est appelé à mieux connaître son milieu de vie, son village, sa ville, son pays ainsi que toutes les réalités de ce dernier (espace géographique, orographie, hydrographie, végétation, etc.).

f) Les instruments utiles

L'enseignement des et en langues africaines comme, du reste, celui en n'importe quelle langue partenaire, nécessite des manuels et des enseignants outillés.

La question liée aux manuels devient souvent inextricable faute de moyens généralement clamée par les Etats africains. Ce qui ne permet pas l'application aisée et suivie de la politique du recours à ce genre de manuels des et en langues africaines. Cela est contraire à ce que prône le Plan d'Action Linguistique pour l'Afrique (PALA) adopté le 19 avril 1986 par les Chefs d'Etats et des gouvernements africains réunis à Port-Louis (Ile Maurice). Quant aux enseignants outillés, ils font souvent défaut, car eux-mêmes étant formés en langues métropolitaines et donc non préparés pour un enseignement en langues locales. A l'époque coloniale, dans le Congo belge par exemple, il a existé des écoles de ce genre et les enseignants qui en sortaient étaient aptes à une telle tâche. Depuis la période

postcoloniale, ces écoles ont disparu. Ce qui nécessite des sessions de recyclage des enseignants et, partant, des frais conséquents. Chose que les Etats africains réalisent souvent difficilement. Et, une fois de plus, ceci est contraire au contenu du Plan d'Action Linguistique pour l'Afrique (PALA) qui exhorte les Etats à promouvoir et à intensifier l'usage des langues africaines dans tous les secteurs de la vie quotidienne (systèmes éducatifs, justice, santé, etc.), quitte aux spécialistes des questions linguistiques à étoffer les langues grâce à un travail inlassable de création de mots et d'élaboration de dictionnaires.

Conclusion

L'observation que nous venons de faire permet de dégager quelques points, notamment les suivants:

L'enseignement des et en langues africaines assure la transmission et l'assimilation aisées de la matière, car le maître et l'élève sont censés avoir tous deux la maîtrise de la langue en question.

Le recours à la langue locale comme véhicule et matière de l'enseignement garantit la sauvegarde de la culture authentique de l'élève ainsi que l'accroissement des connaissances de cette dernière et du pays en général.

Au-delà de tout cela, grâce à l'usage des langues locales comme véhicules et matière de l'enseignement, il y a lieu de donner à l'élève une formation solide et attendre de lui une bonne progression dans son processus de préparation aux responsabilités futures.

L'acquisition des langues partenaires métropolitaines se greffant sur celle de la langue première ou d'une langue du même terroir a plus de chance de se faire dans de bonnes conditions.

Le recours à une langue partenaire comme véhicule et matière d'enseignements aboutit généralement au résultat opposé à tout ce qui précède.

Bibliographie sommaire

- Coupez, André, 1953, A propos du problème linguistique au Congo belge, *Zaire* 7(6): 503-605.
- Delanaye, Pierre, 1955, De l'emploi des langues dans l'enseignement des Africains du Congo belge, *Zaire* 9(3): 227-259
- Dumont, Pierre, 1983, Le français et les langues africaines au Sénégal, Paris, Nathan.
- Fishman, Joshua A., 1971, Sociolinguistique, Paris – Bruxelles, Nathan-Labor.
- Mutombo, Huta-Mukana, 1977, Variétés linguistiques en Lubà-Kàsaayì (L31a) (thèse de doctorat inédite), Lubumbashi, Faculté des Lettres.

- Mutombo, Huta-Mukana, 1979, Variétés des idiomes et l'enseignement des et en langues zaïroises, *Maadini* 22: 32-41.
- Mutombo, Huta-Mukana, 1987, Pour une politique éducative en langues nationales, *Linguistique et Sciences Humaines* 27: 37-40.
- Mutombo Huta-Mukana, 2007, Propuesta de una lingüística africana globalizante y liberadora, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

HISTORIA DE LA EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN FRANCIA

The History of the Assessment of Educational Policies in France

Eguzki Urteaga

e-mail: eguzki.urteaga@ehu.es

Universidad del País Vasco

RESUMEN: La idea según la cual ya se ha dicho todo sobre los disfuncionamientos del sistema educativo es una idea extendida en Francia. No en vano, las administraciones públicas y los actores educativos se muestran incapaces de zanjar cuestiones educativas fundamentales como la organización óptima de los ritmos escolares, la democratización efectiva del sistema educativo o la eventual bajada del nivel de los alumnos. ¿Esta aparente dificultad para mantener un debate sereno sobre el funcionamiento de la escuela debe conducirnos a renunciar a la evaluación de las políticas educativas? La mejor manera de contestar a esta pregunta consiste en analizar la historia de la evaluación de las políticas educativas desde los años setenta hasta hoy en día.

Palabras clave: Evolución, Políticas públicas, Evaluación, Educación, Francia.

ABSTRACT: The idea according to which everything has been said on the malfunctions of the educational system is a widespread idea in France. But, the public administrations and the educational actors are unable to tackle a few educational fundamental questions as the ideal organization of the school paces, the effective democratization of the educational system or the reduction of the level of the pupils. This apparent difficulty to have a serene debate about the functioning of the school, drive us to resign the evaluation of the educational policies? The best way of answering to this question consists of analyzing the history of the evaluation of the educational policies from the seventies up to nowadays.

Key words: Evolution, Public policies, Evaluation, Education, France.

Fecha de recepción: 30-11-2011

Fecha de aceptación: 10-04-2012

El objeto de este artículo es dar a conocer la evolución histórica de la evaluación de las políticas educativas en Francia. No obstante, inmediatamente surge una pregunta: ¿a partir de cuando conviene iniciar este proceso y por qué? En un libro reciente sobre esta cuestión, se ha elegido el año 1958, año del lanzamiento, por varios investigadores internacionales reunidos en la sede del Instituto Internacional de la Educación, de la primera investigación estandarizada sobre las adquisiciones de los alumnos en doce países, entre los cuales se encontraba Francia (Pons, 2010). En su manual dedicado a la evaluación de la acción de los poderes públicos, Eric Monnier (1987) considera que la evaluación de las políticas públicas se inicia en 1905, es decir cuando el ministro de la Instrucción pública encarga a Alfred Binet elaborar un método que permite la detección de los niños «anormales» y la separación de los alumnos considerados como «normalmente» inteligentes.

En su historia de la estadística de la enseñanza primaria, Jean-Noël Luc (1985) remonta, por su parte, a 1831 cuando, en un contexto de inestabilidad crónica de los regímenes políticos, los decisores manifiestan claramente su intención de comparar en el tiempo, sobre la base de una estadística pública que pretenden rigurosa e incuestionable, el estado del sistema educativo francés antes y después de su mandato. Por último, ciertos trabajos no dudan en vincular el desarrollo de la evaluación con el de las prácticas de control y de inspección, cuyos primeros cuerpos son creados en el inicio del siglo XIX (Vogler, 1996; Broadfoot, 2000; Verdière, 2001).

El giro de los años setenta

Sea cual sea el origen elegido, los años setenta constituyen un giro fundamental en materia de evaluación. La palabra hace su aparición en el organigrama y las publicaciones del ministerio (IGEN-IGAERN, 2005; Pons, 2008). Los años 1974-1976 coinciden con la convergencia de dos encuestas de gran magnitud. Si sus metodologías son diferentes, ambas plantean la cuestión del efecto de las distintas medidas en los resultados de los alumnos. La primera se refiere a la oleada de encuestas realizadas por los investigadores del Instituto nacional de investigación y de documentación pedagógica (que se convertirá en la INRP), bajo la dirección de Louis Legrand. Se centran en los efectos de diferentes innovaciones pedagógicas puestas en marcha entre 1967 y 1974 en ciertos institutos, sobre la orientación y los resultados de los alumnos (Langouët, 1985). La segunda corresponde a la primera evaluación masiva de las adquisiciones en francés y en matemáticas de los alumnos al final del quinto curso, llevada a cabo entre 1974 y 1976 por la oficina de las «evaluaciones pedagógicas», de reciente creación y que forma parte del servicio de estadística del ministerio.

Esta nueva orientación tomada a mediados de los años setenta se explica por la congruencia de cuatro factores principales.

El primero alude a la «puesta en sistema» de los centros de enseñanza secundaria en Francia (Prost, 1983: 13), proceso que desemboca en la creación del «colegio único» en 1975 (Robert, 2010). Este proceso plantea poco a poco la cuestión de la equidad y de la eficacia del funcionamiento de este sistema educativo unificado, y, por lo tanto, de su evaluación tanto interna como externa, de cara a los resultados obtenidos por los alumnos en las diferentes etapas de su escolaridad.

El segundo factor es de índole cognitivo. Varias corrientes de investigación, cuyos anclajes disciplinares son más o menos fuertes, contribuyen a difundir la idea de un desarrollo necesario de la evaluación. Históricamente, el primero es sin duda la docimología (Merle, 1998). Mostrando los múltiples sesgos vinculados a la evaluación de los alumnos por los profesores, este «estudio sistemático de los exámenes» (Bonboir, 1972) y del comportamiento de los examinadores tiene como principal consecuencia de desacralizar la evaluación profesoral y de invitar la institución educativa a multiplicar las formas de evaluación alternativas de los alumnos, entre las cuales se hallan las evaluaciones estandarizadas (Vogler, 1996). Los economistas de la educación proponen igualmente, a partir de los años sesenta, las primeras evaluaciones externas del sistema educativo, interrogando tanto la rentabilidad de las formaciones de enseñanza superior (teorías del capital humano, del filtro y de la señal) como los costes de funcionamiento de un sistema educativo en expansión: cálculo óptimo de la financiación de los efectivos escolares (Paul, 2007). Si la recepción y la toma en consideración de las encuestas sociológicas parecen ser ambivalentes, los investigadores en ciencias de la educación han contribuido, por su parte, de manera significativa, a este proceso, por dos vías principales: por la participación en las encuestas sobre las adquisiciones de los alumnos llevadas a cabo por la IEA, asociación internacional de organismos de investigación, creada en 1961 en la prolongación de la conferencia de Hamburgo, y por la toma en consideración progresiva a partir de los años setenta de la pedagogía por objetivos iniciada en Estados Unidos a partir de los años veinte.

El tercer factor concierne la acción pública a nivel interministerial, especialmente el desarrollo de la planificación y, a partir de 1968, del procedimiento de racionalización de las elecciones presupuestarias. Estos procedimientos interministeriales permiten a ciertos reformadores justificar la creación de un servicio estadístico en el seno del ministerio de Educación (a partir de 1957), de contratar a nuevos encargados de estudios y de conseguir poco a poco las competencias técnicas necesarias para la puesta en marcha de instrumentos estadísticos de gran magnitud (paneles y evaluaciones masivas de los alumnos).

El cuarto y último factor alude al oportunismo técnico y político de los estadísticos del ministerio que ha jugado un papel importante. Beneficiándose de los datos recaudados por los primeros paneles de alumnos puestos en marcha en 1972, 1973 y 1974, el jefe de servicio estadístico convence al ministro René Haby, en plena reforma del colegio único, de la utilidad de las evaluaciones de masas de los alumnos para medir su grado de apropiación de los nuevos programas.

No en vano, a pesar de la realización de una segunda evaluación masiva de los conocimientos de los alumnos en lectura y matemáticas al final del curso preparatorio en 1979 y el apoyo de una parte de los modernizadores del ministerio, estas iniciativas son fuertemente criticadas y tienen un efecto de arrastre limitado.

La efervescencia de los años ochenta

Los años ochenta marcan un cambio de coyuntura importante con el desarrollo de varias evaluaciones en distintos lugares del país. Se trata de una acción pública dispersa y cuyo desenlace es incierto. Estos focos no mantienen siempre vínculos entre sí, el imperativo de modernización por la evaluación toma diferentes formas según los casos y el interés de los decisores a ese respecto fluctúa. El primer foco está constituido por las actividades de servicio estadístico del ministerio.

En primer lugar, las evaluaciones estandarizadas sobre las adquisiciones de los alumnos son cada vez más frecuentes. Estas evaluaciones intervienen en el inicio del ciclo, para establecer un diagnóstico de las competencias de los alumnos útil al docente para concebir una pedagogía diferenciada (evaluaciones diagnósticas), o en fin de ciclo para realizar un balance de estas competencias (evaluaciones balance).

No están asociadas a ninguna obligación legal y responden a las exigencias de puesta en marcha de nuevos programas, tras la reforma del colegio único (en 1980, 1982 y 1984). Responden también a unas solicitudes puntuales de los ministerios según sus iniciativas (por ejemplo, las evaluaciones de 1988 en la enseñanza técnica) o según la evolución de las interrogaciones de las ciencias de la educación (por ejemplo, la evaluación de las disciplinas de iniciación en CM2 en 1981 y 1983). Basadas en unas muestras definidas por las necesidades de la encuesta y llevadas a cabo de manera irregular a lo largo del periodo, no pueden servir de fundamento para una evaluación generalizada del sistema educativo o de los centros en los cuales las pruebas son administradas. No en vano, ofrecen a los estadísticos del ministerio nuevos estudios sobre los efectos de la repetición de curso, las causas del fracaso escolar o los efectos de la composición social

de las clases en el colegio único sobre el éxito y la orientación escolar. Suscitan igualmente en las academias varios trabajos sobre los inspectores territoriales voluntarios, cuya prueba escrita se halla en los centros regionales o departamentales de documentación (Pons, 2008).

En segundo lugar, en 1982 se crea en el seno del servicio estadístico un nuevo «departamento de evaluación en los colegios y liceos» que elabora, entre otros aspectos, los tableros de instrumentos y los primeros indicadores de resultado de los centros. Los primeros ofrecen a cada centro secundario una batería de indicadores sobre su funcionamiento, distinguiendo los indicadores de condiciones, de acciones y de resultados. Los segundos, concebidos en 1984 en reacción a un contexto mediático particular (publicación de las tasas de éxito en el bachillerato por la revista *Le Monde de l'éducation* a partir de 1981), proponen valorar la «tasa de rendimiento» esperada de los centros teniendo en cuenta la pertenencia social de los alumnos.

Si estos nuevos instrumentos de evaluación permiten a los estadísticos hacer valer su dinamismo y sus competencias, y conquistar un nuevo territorio en el seno de la administración central del ministerio, los exponen también a varias críticas de tonalidades diversas según los periodos. La mitad de los años ochenta está marcada por los primeros cuestionamientos del peso de los déficits públicos y por una relativa desconfianza hacia cualquier forma de estandarización que recuerda un modo de organización taylorizado, fuertemente criticado al final de los años sesenta. Numerosos instrumentos estadísticos, tales como el tablero de mando, o incluso los paneles, son percibidos como demasiado burocráticos, tecnocráticos y costosos. Son progresivamente abandonados, lo que plantea un problema de recogida y de tratamiento longitudinal de los datos. Algunos les prefieren unas enseñanzas extraídas del campo y que aluden, por lo tanto, a la riqueza de la experiencia. Las inspecciones generales, cuya reflexión a lo largo de los años sesenta sobre la evaluación del sistema educativo en su conjunto obedece a iniciativas aisladas y que es cuestionada por los gobiernos de izquierdas durante los años ochenta, se inscriben a veces en ese tipo de razonamiento.

Condenan las generalidades dudosas en materia de pedagogía y el «todo cuantitativo» que genera un instrumento como las evaluaciones estandarizadas de las adquisiciones de los alumnos, instrumentos que acompañan pero que no han anticipado y que se inscribe en una modernidad a la cual el cuerpo docente no está preparado de manera similar. Las inspecciones generales relevan el temor expresado por los docentes y los inspectores territoriales de una pérdida de su profesionalidad. Ellos también sabrían evaluar a sus alumnos. En ese contexto, los decisores políticos, concediendo una mayor o menor importancia a los argumentos de tal o tal grupo, desempeñan un papel de árbitro. El ministro Savary, por ejemplo, está muy preocupado por la buena puesta en marcha de los nuevos

programas, mientras que el gabinete de Jean-Pierre Chevènement parece concederle menos importancia.

El segundo foco está alimentado por las numerosas solicitudes de informes técnicos, sobre el funcionamiento del sistema educativo, dirigidos a varios actores por la nueva mayoría de izquierdas que accede al poder a partir de 1981. Franck Poupeau (2003) ofrece una primera descripción estadística de este fenómeno para el periodo 1974-1990 a partir de 238 publicaciones seleccionadas en la base de datos LOGOS de la Documentación francesa, que registra los informes públicos solicitados por el ministerio. Muestra que si, en proporción, los altos funcionarios del ministerio de Educación siguen siendo los primeros autores de estos informes (el 57% de los autores durante este periodo), los investigadores y los expertos externos (intelectuales, especialistas de disciplina, sociólogos, etc.) están cada vez más solicitados (el 30%), sobre todo entre 1981 y 1987. Esta situación es en sí misma una manifestación de una nueva necesidad política y coyuntural de evaluación.

Además, varios informes abogan explícitamente para un desarrollo de esta última. Así, puede leerse en el informe de la comisión presidida por Antoine Prost en 1983, sobre la reforma del liceo, que la puesta en marcha de un «dispositivo de evaluación y de prospección se impone. Tres razones militan en este sentido. Por una parte, el tamaño de la institución y la complejidad de los problemas a tratar hacen ineficaz la dirección actual. Por otra parte, la institución debe ser capaz de reaccionar a un entorno científico, técnico, económico y social en evolución constante. Por último, dese ser capaz de corregir los disfuncionamientos internos y especialmente de luchar de manera más eficaz contra el fracaso escolar» (Prost, 1983: 147).

El tercer foco es el del desarrollo, a nivel interministerial, de las primeras reflexiones sobre la evaluación de las políticas públicas, independientemente de los sectores de actividad, movimiento en el que participan ciertos actores del ministerio de Educación. Por ejemplo, entre los 440 participantes en el coloquio organizado los 15 y 16 de octubre de 1983 en la Escuela Nacional de Administración (ENA), coloquio que marca oficialmente los inicios de la evaluación de las políticas públicas en Francia (Spencehauer, 1998), el ministerio de Educación se sitúa en tercera posición en la lista de los ministerios, tras los ministerios de Hacienda y Fomento. El jefe del servicio estadístico participa en la publicación de una síntesis proveniente de este coloquio donde presenta los instrumentos del ministerio de Educación. (Nioche y Poinard, 1984).

En la línea de estas primeras reflexiones, la Comisaría general al Plan solicita ciertas evaluaciones en el ámbito de la educación, entre las cuales la más conocida es la evaluación de Antoine Prost sobre la política de democratización de la enseñanza llevada a cabo en Francia entre 1950 y 1980 (Prost, 1985). No

en vano, los resultados de este movimiento interministerial en el ámbito de la educación siguen limitándose a estas iniciativas puntuales

El cuarto foco agrupa a las actividades de dos tipos de actores que producen, de manera más o menos explícita, unos trabajos de evaluación. El primero es la *Cour des comptes*, que publica a partir de 1981 cuatro informes sobre el funcionamiento del sistema educativo, que van más allá de su mandato tradicional de control del buen uso de los fondos públicos. Estos informes interrogan la gestión de los liceos y colegios (1981), la enseñanza del segundo grado en los departamentos de ultra-mar (1984), la puesta en marcha del plan «Informática para todos» impulsado por Jean-Pierre Chevènement y la gestión de los maestros (1988).

Dos razones principales explican esta evolución de la *Cour des comptes* hacia estas encuestas temáticas. Las leyes de descentralización tienen como doble efecto de conducir la *Cour des comptes* a centrarse de nuevo en la acción estatal, dejando el control de los actores locales, entre los cuales se encuentra los EPLE, a las Cámaras regionales y territoriales de las cuentas, y a plantear la cuestión del efecto de la descentralización sobre las políticas educativas. Además, durante la oleada de nacionalizaciones, la *Cour des comptes* hereda de competencias antiguamente ejercidas por la Comisión de averiguación de las cuentas de las empresas públicas. Así, es llevada a valorar la gestión global de una empresa pública y, posteriormente, de cualquier organismo público.

Los investigadores constituyen el segundo tipo de actores. El Instituto de investigación sobre la economía de la educación de Dijon (IREDU) publica regularmente unos trabajos que manifiestan explícitamente su ambición evaluadora. A partir de 1983, la evaluación de los efectos de una escolarización en zona de educación prioritaria (ZEP) sobre los resultados de los alumnos de curso preparatorio o los trabajos que Alain Mingat ha llevado a cabo regularmente durante los años ochenta con la socióloga Marie Duru-Bellat sobre los efectos del funcionamiento de los colegios sobre el éxito y la orientación escolar de los alumnos, constituyen hoy en día unos ejemplos clásicos de investigaciones evaluadoras. El Instituto nacional de la investigación pedagógica (INRP) juega igualmente un papel importante a lo largo de este periodo. Hereda entre 1980 y 1987 de la representación de Francia en las encuestas internacionales lanzadas por el IEA. Los investigadores del INRP dirigen incluso la encuesta SIMS (*Second International Mathematics Study*) cuya concepción y puesta en marcha se producen en Francia entre 1980 y 1982.

Los resultados de esta encuesta y su metodología son presentados en las academias que han participado en la evaluación a un público generalmente compuesto por docentes que han tenido que gestionar las pruebas, de inspectores, de investigadores especialistas de las disciplinas evaluadas y de representantes de

la academia (Pons, 2008). El CEREQ, por su parte, pone en marcha durante ese periodo unas encuestas sobre la inserción de los jóvenes que abandonan el sistema educativo con diferentes niveles de cualificación. Si, inicialmente, estas encuestas son concebidas por los ministerios de tutela del CEREQ (ministerio de Educación y ministerio de Trabajo) como unas evaluaciones del rendimiento de ciertos títulos académicos, los investigadores consiguen sensibilizar las autoridades a la complejidad de la relación entre la formación y el empleo, y transforman progresivamente su dispositivo de encuesta durante ese periodo para tomar en consideración la trayectoria de los jóvenes hacia su primer empleo estable. La idea es valorar la rentabilidad de una formación en su conjunto.

El quinto y último foco alude a dos reformas que afectan la administración central del ministerio y que desembocan en unos textos oficiales que evocan la evaluación. La primera se inicia en 1984 con el ministerio de Jean-Pierre Chevènement y está marcada por la voluntad de ahorrar dinero y de racionalizar la gestión administrativa. Los decisores dotan así la administración central de una dirección general de la finanza y del control de gestión. De manera concomitante, los rectores de las academias de Caen y Amiens toman la iniciativa a lo largo del año escolar 1985-1986 de contratar a un gabinete de consultoras privadas para racionalizar la organización de su rectorado y realizar así unos ahorros. Una de las dos experiencias es un éxito.

El ministro decide lanzar varias convocatorias para poner en marcha unas formaciones-acción con unos gabinetes privados: la idea es que estos últimos asistan los altos funcionarios del ministerio de Educación en las reformas estructurales que conviene llevar a cabo en el seno de la administración central y desconcentrada. Así, tres gabinetes están en relación constante con el ministerio entre 1984 y 1988: Bossard consultants, Peat Marwick y Arthur Andersen. Varios grandes proyectos son lanzados, tales como la concepción de diferentes sistemas de información, o el dispositivo «puestos-empleos-personales» de gestión de los docentes. Esta colaboración permite difundir la práctica del control de gestión en el seno del ministerio, sabiendo que una de las etapas fundamentales consiste en evaluar los resultados de las decisiones puestas en marcha en comparación con los objetivos previamente definidos.

La nota de servicio del 12 de febrero de 1987, que introduce oficialmente esta práctica en el seno del ministerio, invita así «cada gestor, sea cual sea su nivel, a definir los objetivos a alcanzar; prever las condiciones y los medios de su puesta en marcha; organizar el seguimiento de la realización de estos objetivos; evaluar los resultados obtenidos y analizar el proceso que ha permitido alcanzarlos; y proponer las medidas eventuales de corrección de las acciones de las que se encarga». Así, la inspección general de la administración del ministerio de Educación (IGAEN), que tiene como primera misión de inspeccionar los servicios

sometidos a la autoridad y al control del ministerio de Educación en los ámbitos administrativos, financieros, contables y económicos, es dotada en 1984 de una nueva misión de evaluación.

La segunda reforma se inicia en 1986 y conduce a la creación, en febrero de 1987, de una dirección de administración central dedicada a la evaluación: la Dirección de la evaluación y de la prospectiva (DEP). La creación de la DEP está considerada a menudo como un momento importante en la institucionalización de la evaluación en Francia, de cara especialmente al rol clave que esta dirección jugará en los años noventa, y como la culminación lógica del dinamismo de los estadísticos del ministerio. No en vano, esta creación es menos el fruto de una decisión madurada y anticipada que el resultado de concurso de circunstancias generador de varias paradojas.

Primera paradoja: se produce en un contexto de profunda reorganización de la administración central que asiste a la supresión, entre septiembre de 1986 y febrero de 1987, de 30 de las 160 oficinas del ministerio, entre las cuales se encuentra el efímero Centro de evaluación y de prospectiva creado algunos meses antes, para hacer la síntesis de las informaciones útiles para la decisión y conducir o movilizar unos trabajos de prospectiva y de evaluación.

Segunda paradoja: el carácter eminentemente político de esta creación, a pesar de que sea la consagración de iniciativas técnicas y metodológicas llevadas a cabo por los estadísticos desde hace quince años. En el inicio del curso de 1986, el secretario de Estado de las Universidades, Alain Devaquet, en competencia con René Monory, primer ministro de la Educación que ejerce en un contexto de cohabitación, propone una reforma sobre el funcionamiento de las universidades que genera varias importantes manifestaciones en octubre y noviembre de 1986. Durante una de estas manifestaciones, un joven estudiante, Malik Oussekiné, es matado por la policía que reprime unos alborotadores que actúan al margen de las manifestaciones. La emoción nacional generada es considerable y ambos ministros son criticados por los medios de comunicación. En reacción, René Monory propone en enero de 1987 a Jacques Chirac, Primer ministro, lanzar un plan nacional de reflexión sobre el futuro del sistema educativo. Se pone en contacto con Jacques Lesourne, catedrático en la Escuela de las Artes y de los Oficios, y le pide que presida una comisión sobre lo que podría ser la escuela al horizonte 2000. Para René Monory, esta comisión debe permitir lanzar unas pistas de reflexión que su equipo deberá operativizar. Para ello, el ministerio debe dotarse de una dirección dedicada a la prospectiva, para anticipar las necesidades futuras y producir el plan Monory. Así, la necesidad política de preservar su imagen influencia directamente el contenido de esta reforma de la administración central.

Tercera paradoja: la misión de evaluación, que hará el éxito de esta dirección, es inicialmente secundaria para el equipo que se encuentra en el poder y su integración en el mandato de la DEP es casi anecdótica. Efectivamente, es sugerida al ministro por uno de sus colaboradores que tiene entre sus conocidos personales un experto norteamericano que le ha informado de los efectos positivos del desarrollo de la evaluación estandarizada en Estados Unidos.

Esta efervescencia de los años ochenta desemboca en 1989 en una serie de medidas que oficializarán la evaluación, además de hacerle tomar un camino particular, el de la evaluación del sistema educativo. En marzo de 1989, en pleno debate sobre el analfabetismo, el ministro Lionel Jospin anuncia que unas evaluaciones de las adquisiciones de los alumnos en la entrada en CE2 y en sexto serán llevadas a cabo cada año a partir de septiembre de 1989. La evaluación se convierte en un momento importante del inicio del curso. En junio, en un contexto político marcado por la voluntad del Primer ministro, Michel Rocard, de modernizar el funcionamiento de las administraciones públicas, Patrick Viveret entrega su informe sobre la evaluación de las políticas públicas, en el cual afirma que unas evaluaciones *ex ante* de las políticas públicas deben ser llevadas a cabo por el ministerio de Educación y que una reforma de sus cuerpos de inspección es necesaria (Viveret, 1989).

En julio, en la continuidad de las negociaciones abiertas con los sindicatos a partir de diciembre de 1988 sobre diferentes temas (trabajo colectivo de los docentes, creación de los IUFM, etc.), la Asamblea Nacional aprueba en primera lectura una ley de orientación cuyo quinto título está dedicado a la «evaluación del sistema educativo». El artículo 25 confía a las inspecciones generales la misión de proceder, «en relación con los servicios administrativos competentes, a unas evaluaciones departamentales, académicas, regionales y nacionales, que son transmitidas a los presidentes y a los ponentes de las comisiones encargadas de los asuntos culturales del Parlamento». Si este último no figura finalmente en el decreto de aplicación de esta ley para la inspección general del ministerio de Educación (IGEN), dado que el ministro es el único destinatario oficial de los informes de este cuerpo, éste es invitado claramente (especialmente en los programas de actividad de 1989 y 1992) a salir de su ámbito de especialidad inmediata para producir un análisis del funcionamiento global del sistema educativo (Pons, 2008). Un decreto análogo es promulgado en 1998 para los inspectores territoriales que intervienen a escala académica.

La «edad de oro» de los años noventa

La evaluación conoce un desarrollo considerable en los años noventa, hasta el punto de hacer la actualidad de la política educativa a lo largo de este periodo. En septiembre de 1990, Claude Thélot es nombrado director de la DEP. Este an-

tiguo alumno de la Escuela Politécnica y de la Escuela Nacional de la Estadística y de la Administración Económica impulsa en el seno del ministerio una política de fomento de la evaluación. Esta debe permitir estructurar un debate público que evoluciona frecuentemente en función de las pasiones del momento y de las posturas ideológicas, proponiendo unas constataciones objetivas y compartidas sobre el funcionamiento del sistema educativo como bases de una discusión colectiva y razonada sobre las acciones de remediación necesarias.

Para ello, la DEP desarrolla unas acciones en tres direcciones principales (Pons, 2010). Con el acuerdo de los gabinetes ministeriales sucesivos, se lanza inicialmente en una verdadera política de comunicación y de publicación sobre el funcionamiento del sistema educativo. Se trata de valorizar, a veces a través de unas presentaciones ante la prensa, las grandes encuestas presentadas en las publicaciones existentes, y de proponer nuevos soportes de información estadística, concebidos como unos instrumentos de evaluación y de ayuda a la evaluación. Así, el año 1992 coincide con la publicación del primer número del *Estado de la escuela*, un folleto de unas cincuenta páginas que presenta unos 30 indicadores claves sobre el coste, la actividad y los resultados del sistema educativo, con el objetivo de valorar su funcionamiento y de influenciar el debate parlamentario sobre el presupuesto del ministerio de Educación, e incluso el debate público en su conjunto. El año siguiente, el mismo tipo de documentos es declinado por regiones en *Geografía de la escuela*.

Estas publicaciones son masivamente difundidas en papel a todos los actores del sistema educativo (aproximadamente 45.000 ejemplares) y posteriormente en Internet al final del periodo. La DEP solicita igualmente de manera activa los investigadores a través de múltiples convenios de investigación, de convocatorias (sobre la inversión en la escuela en 1992 o sobre la violencia en la escuela en 1997) o de instrumentos de evaluación que pone en marcha o que desea hacer analizar (por ejemplo, el análisis del estudio internacional IALS en 1995). Por último, la DEP pone a disposición de los actores del sistema educativo varios instrumentos estadísticos de evaluación (como las evaluaciones estandarizadas de las adquisiciones de los alumnos, nacionales e internacionales) o de ayuda a la evaluación (cuenta de la educación, base central de gestión que propone una serie de indicadores estadísticos, indicadores sobre el resultado y el valor añadido de los centros, paneles de alumnos), con el fin de que éstos los utilicen para desarrollar a todos los niveles del sistema educativo la «cultura de la evaluación» que Thélot desea implantar (Thélot, 1993: 26).

Por su parte, en 1989, 1990 y 1991, las inspecciones generales se lanzan en tres oleadas de evaluación de los centros de enseñanza secundaria. Como consecuencia de una solicitud política relativamente vaga y repentina, los dos inspectores generales que dirigen ese trabajo deben concebir solos este nuevo ejercicio

en un periodo muy corto. Para ello, uno de ellos busca en la experiencia profesional acumulada durante las expertizas realizadas para la OCDE y en el ejemplo de los inspectores de su Majestad de Inglaterra para proponer una metodología que intenta vincular una evaluación de la enseñanza de las disciplinas con la del funcionamiento de los centros. Estas evaluaciones constituyen una innovación importante para el cuerpo desde un punto de vista organizacional y conceptual. Deben trabajar juntos, a una escala determinada (el centro), mezclando unos puntos de vista segmentados que han podido construir hasta entonces, sobre los aspectos pedagógicos para la IGEN y sobre el funcionamiento administrativo y contable para la IGAEN (Pons, 2008; 2010).

Esta nueva metodología, creada en unos quince días, inspira directamente el rector Claude Pair cuando, en 1990, pone en marcha unas auditorías de centro en la academia de Lille. A partir de junio de 1990, en efecto, su proyecto académico titulado «En marcha hacia el año 2000» anuncia una auditoría sistemática de todos los centros. Estas auditorías han tenido lugar entre 1991 y 1996 y pretenden ayudar los centros a formular su proyecto pedagógico, en conformidad con la ley de 1989. El curso 1991-1992 es un año de experimentación. Un grupo de reflexión interna a la academia elabora una metodología de investigación en junio de 1991. Es experimentada en 126 centros durante el curso escolar 1991-1992. El rector anuncia posteriormente, en mayo de 1992, su voluntad de auditar sobre esta base todos los centros de la academia. El objetivo es triple: provocar el autoanálisis por el centro de su propia situación, poner de manifiesto para las autoridades académicas los problemas del centro y ayudar a la contractualización entre los centros y las autoridades académicas ofreciendo una constatación la más objetiva posible.

A pesar del cambio de rector en 1993, la operación es mantenida y concierne finalmente a 521 centros (Dasté, 2002; Verdière, 2001). Si las evaluaciones realizadas por las inspecciones generales, claramente participativas, son un vector de fuerte difusión a nivel local de la importancia para las autoridades centrales del desarrollo de una «cultura de la evaluación», si las auditorías de Lille representan, sin lugar a dudas, el intento más importante de evaluación sistemática de los centros a escala de una academia, estas experiencias siguen siendo puntuales.

No en vano, otros actores producen unos trabajos de evaluación durante los años noventa, pero de manera dispersa y según unas lógicas autónomas. Como a lo largo de la década anterior, los magistrados de la *Cour des comptes* y los investigadores en educación publican varios trabajos de carácter evaluativo, en conformidad con sus tradiciones de análisis (Pons, 2010). La novedad proviene de las organizaciones internacionales que ponen en marcha diferentes encuestas de gran magnitud poco conocidas por aquel entonces en Francia. La IEA lanza dos evaluaciones internacionales importantes durante ese periodo. En 1991, la

encuesta *Reading literacy* evalúa las competencias en lectura de alumnos de 9 y 14 años en 31 países. Francia, que evalúa las competencias de los alumnos de 14 años, se sitúa en la parte alta de la clasificación, con Finlandia, Estados Unidos, Suecia y Nueva Zelanda. En 1993, el estudio TIMSS evalúa las competencias en matemáticas y en ciencias de cerca de medio millón de alumnos de 40 países participantes. En este caso también, diferentes edades son tomadas en consideración. Francia evalúa sus alumnos en ambas disciplinas en tres edades diferentes (13, 15 y 17 años). Se sitúa de nuevo en la parte alta de la clasificación en la mayoría de las competencias evaluadas y es incluso primera del grupo de países que han interrogado sus alumnos al final de la enseñanza secundaria. La OCDE, por su parte, concibe diferentes instrumentos de evaluación de los sistemas educativos durante los años noventa, como los indicadores estadísticos comparativos y armonizados sobre el coste, el rendimiento y los resultados de los sistemas educativos de los países miembros, dando lugar a partir de 1992 a la publicación anual *Miradas sobre la educación*, los análisis de política nacional de educación o, para el final del periodo, el estudio PISA que evalúa las competencias de los alumnos de 15 años en tres ámbitos específicos.

No en vano, esta dinámica se rompe claramente con la llegada de Claude Allègre al ministerio de Educación en junio de 1997. Esta ruptura se manifiesta por la reorganización interna de la DEP, el desacredito generado por el ministerio sobre los datos públicos proporcionado por esta última a través de varias declaraciones que han suscitado numerosas polémicas (como sobre la cifra de absentismo de los docentes o la proporción de alumnos que no dominan las competencias básicas en lectura), el control político ejercido sobre las publicaciones de los inspectores generales, sus encuentros con los actores del sistema educativo y la defensa de un modelo de evaluación externa que se opone a la concepción defendida por Thélot hasta entonces (Pons, 2010).

Las incertidumbres de los años 2000

Desde esta ruptura, la institucionalización de la evaluación parece más incierta. Varios fenómenos dan cuenta de estas dudas. Las inspecciones generales se lanzan, por ejemplo, entre 1998 y 2006 en una amplia campaña de evaluaciones de la enseñanza en las académicas. Este ejercicio es relativamente original para ese cuerpo en la medida en que supone contemplar todos los aspectos de la enseñanza a escala de un territorio educativo. Le permite encontrar un nuevo posicionamiento institucional en un sistema descentralizado y desconcentrado, ya que éste debe garantizar la cohesión nacional de la política educativa en todo el territorio galo. Requiere la constitución de guías metodológicas, un trabajo por parte de dos inspecciones para armonizar su ámbito de expertaza y una mejor toma en consideración de los datos estadísticos producidos por sus socios.

No en vano, la propia naturaleza de estas evaluaciones es debatida en el seno del cuerpo y todos sus miembros no participan en ellas. El ejercicio suscita varias reacciones negativas por parte de los rectores para los cuales las inspecciones generales, que constituyen igualmente un gran cuerpo del Estado, dependen directamente del ministro, y no son legítimas para evaluar sus políticas (Pons, 2004). Estas evaluaciones no están formalmente vinculadas al procedimiento de contractualización entre la administración central y las academias, que se desarrolla a partir de 1998. Por último, no son reconducidas después del primer ciclo de encuestas.

La DEP, por su lado, debe reconstruirse. Cuando el nuevo director llega a la cabeza de este organismo en la primavera del año 2000, impulsa una política que desea relanzar las publicaciones, realizar declaraciones y presentaciones ante la prensa, reactivar los contactos con los investigadores, reabrir el acceso a las bases de datos (a los investigadores, a la Comisaría general al Plan, etc.) y reanudar las relaciones con las demás direcciones de la administración central. Estas prioridades habían sido descuidadas a lo largo del periodo anterior y estaban en el fundamento de la estrategia de expansión de la DEP en los años noventa. No en vano, la dirección no pone en marcha nuevos instrumentos de evaluación a lo largo del periodo y conoce cuatro reorganizaciones entre 1997 y 2007, lo que altera su funcionamiento interno.

En noviembre de 2000, Jack Lang crea un Alto Consejo de la evaluación de la escuela (ACEE), cuya presidencia es confiada a Claude Thélot y la secretaría general está asegurada por la DEP, sabiendo que el objetivo es relanzar la evaluación en el ministerio y producir consenso sobre ciertos temas después de un periodo tumultuoso. No tiene como misión evaluar el sistema educativo sino hacer el balance de esta evaluación en diferentes ámbitos. El ACEE, instancia pluralista que agrupa a 35 miembros (sindicatos, expertos, investigadores, representantes de las administraciones locales y estatales, padres de alumnos, etc.) publica en cuatro años 22 informes y avisos sobre diferentes temas (la evaluación de los liceos, la repetición de curso, el efecto de la reducción del tamaño de las clases, la recepción en Francia de las comparaciones internacionales) y a veces muy sensibles (la evaluación de las prácticas docentes). A pesar de ello, el ACEE cesa sus funciones en noviembre de 2005 tras la creación del Alto Consejo de la Educación (ACE) como lo estipula la nueva ley de orientación de abril de 2005.

Esta última marca un nuevo giro en la historia de la evaluación invitando los actores y responsables del sistema educativo a pasar a una lógica de resultado. El informe que figura en anexo de la primera versión propuesta por el gobierno en enero de 2005 retoma explícitamente los objetivos comunes definidos por los jefes de Estado y de gobierno, reunidos en marzo de 2000 en la cumbre de Lisboa para convertirlos en unos objetivos oficiales del sistema francés. Otros

objetivos cifrados que convendría alcanzar entre 2006 y 2010 son mencionados. Conciernen unos dispositivos variados (los grupos de lengua, los dispositivos-relevo, las enfermeras en los centros, etc.). El informe evoca también la puesta en marcha de la ley orgánica relativa a las leyes de finanzas, aprobada a la práctica unanimidad por la Asamblea nacional en agosto de 2001 y entrada en vigor el 1 de enero de 2006. Presentada como una novedad por la dirección del sistema educativo, dicha ley orgánica, que condiciona la atribución de fondos públicos para la realización de objetivos mencionados en los diferentes programas de acción y evaluados a través de indicadores estadísticos, «supone un dispositivo de evaluación que permita, en cada nivel, valorar la pertinencia de los objetivos fijados. Esta evaluación es realizada por la administración central, el ACE, los cuerpos de inspección y las autoridades académicas.

No en vano, esta nueva configuración genera sus propias ambigüedades, como la acumulación a nivel central de los diferentes procedimientos de auditoría en la estela de la ley orgánica desde 2005 (Pons, 2008), el control político creciente sobre las publicaciones de los inspectores generales y de la Dirección de la evaluación y de la prospectiva del resultado (Pons, 2010) o el uso más o menos controlado de las comparaciones internacionales (especialmente PISA) en los discursos de los ministros sucesivos (Mons y Pons, 2010). Genera también sus propias incertidumbres, como lo indican las dudas actuales en materia de evaluación del zócalo común de conocimientos y de competencias instaurado por esta misma ley de orientación.

Conclusión

Este repaso histórico pone de manifiesto que la institucionalización de la evaluación en Francia desde los años setenta reviste un carácter secundario en el sentido de que la evaluación constituye a menudo una prioridad de segundo rango para los decisores y justifica raramente la creación de organizaciones *ad hoc* y especializadas, excepto el ACEP. La evaluación está confiada siempre a unos actores que la preceden (inspectores, estadísticos) y están más o menos proclives a aceptar sus implicaciones, o a unas organizaciones cuyo mandato es más amplio (ejemplo del ACE). La misión de evaluación es adoptada a menudo en el marco de procesos de reforma más globales (reforma del servicio estadístico en los años setenta, reformas de la administración central durante los años ochenta, ley de orientación de 1989, paso a la ley orgánica, etc.), de la que es un elemento entre otros tanto. Las evaluaciones estandarizadas de las adquisiciones de los alumnos son inicialmente una de las aplicaciones estadísticas posibles de los múltiples cambios técnicos que conoce el servicio estadístico durante los años setenta y ochenta. En 1987, la DEP es creada para asegurar su misión prospectiva. Teniendo en cuenta esta demanda de evaluación incierta por

parte de los decisores, es principalmente la oferta de evaluación por los evaluadores que explica las grandes inflexiones conocidas por esta actividad desde los años setenta (Pons, 2010). ¿Quiénes son entonces los evaluadores y qué hacen en materia de evaluación? ¿Esta nueva actividad es problemática para ellos?

Bibliografía

- BONBOIR, A. (1972): *La docimologie*. Paris: PUF.
- BROADFOOT, P. (2000): «Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'Etat évaluateur», *Revue française de pédagogie*, nº130, 43-56.
- DASTÉ, P. (2002): *Les évaluations des lycées et les usages de ces évaluations*, rapport établi à la demande du HCEE.
- IGEN-IGAENER, (2005): *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école?* Paris: MEN.
- LANGOUËT, G. (1985): *Suffit-il d'innover? L'exemple des collèges*. Paris: PUF.
- LUC, J-N. (1985): *La statistique de l'enseignement primaire, XIX-XX siècles. Politique et mode d'emploi*. Paris: Economica.
- MERLE, P. (1998): *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.
- MONNIER, E. (1987): *Évaluation de l'action des pouvoirs publics*. Paris: Economica.
- MONS, N. y PONS, X. (2006): *Les standards en éducation dans le monde francophone: une analyse comparative*. Neuchâtel: IRDP.
- NIOCHE, J-P. y POINSARD, R. (1984): *L'évaluation des politiques publiques en France*. Paris: Economica.
- PAUL, J-J. (2007): *Économie de l'éducation*. Paris: Armand Colin.
- PONS, X. (2008): *L'évaluation des politiques éducatives, entre finalités pédagogiques et stratégies de pouvoir professionnel*, mémoire de DEA, Paris, Sciences Po.
- PONS, X. (2008): *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels. Discours et méthodes (1958-2008)*, Thèse de doctorat, Paris, Sciences Po.
- PONS, X. (2010): *Évaluer l'action éducative. Des professionnels en concurrente*. Paris: PUF.
- POUPEAU, F. (2003): *Une sociologie de l'Etat. L'école et ses experts en France*. Paris: Raisons d'agir.
- PROST, A. (1983): *Les lycéens et leurs études au seuil du XXI siècle*. Paris: CNDP.
- PROST, A. (1985): *La politique de démocratisation de l'enseignement: essai d'évaluation, 1950-1980*, rapport pour le Commissariat général au Plan, Paris, Université de Paris.

- ROBERT, A. (2010): *L'école en France, de 1945 à nos jours*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- SPENLEHAUER, V. (1998): *L'évaluation des politiques publiques, avatar de la planification*, Thèse de doctorat, Université Pierre Mendès France, IEP de Grenoble.
- THÉLOT, C. (1993): *Évaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnement, résultats*. Paris: Nathan.
- VERDIÈRE, J. (2001): *Les pratiques d'évaluation du travail d'enseignement*, Thèse de doctorat, Université Lille 1.
- VIVERET, P. (1989): *L'évaluation des politiques et des actions publiques. Propositions en vue du Revenu minimum d'insertion*. Paris: La Documentation française.
- VOGLER, J. (1996): *L'évaluation*. Paris: Hachette.

EDUCOMUNICACIÓN: DESARROLLO, ENFOQUES Y DESAFÍOS EN UN MUNDO INTERCONECTADO

Media Literacy Education: development, approaches and challenges in an interconnected world

Ángel Barbas Coslado

e-mail: abarbas@madrid.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN: La educomunicación es un campo de estudios teórico-práctico que conecta dos disciplinas: la educación y la comunicación. Tras el interés e impulso inicial de los años 70 y 80, la educomunicación se convierte en un campo de estudios heterogéneo y plural. Por ello, tras un breve recorrido histórico por los hitos más significativos que han fundamentado la educomunicación, expondremos las definiciones elaboradas en los últimos años para explicitar, a continuación, las características de los dos enfoques principales. Una vez contextualizado el estado de la cuestión, profundizaremos en el carácter dialógico de la que para nosotros sería la verdadera Educomunicación, realizando, así, una propuesta personal sobre el modo de entender esta disciplina y su esencia más íntima. Por último, abordaremos los actuales retos a los que nuestra Educomunicación debe prestar atención en un mundo cada vez más interconectado.

Palabras clave: Educomunicación, Educación en materia de comunicación, Web 2.0 y educación, Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje dialógico, Pedagogía crítica.

ABSTRACT: The Media Literacy Education is a theoretical and practical field of study that connects two disciplines: education and communication. After the interest and initial impetus in the 70 and 80, the Media Literacy Education becomes a heterogeneous and plural field of study. Therefore, after a short historical overview of the most significant underlying points, we will present the latest definitions and the characteristics of the two main approaches. Once we have contextualized this matter we will investigate the dialogical character of a real Media Literacy Education. At this point, we do a personal proposal about how to understand this discipline and its true nature. Finally, we will study the current challenges that Media Literacy Education must pay attention in an interconnected world.

Key words: Media Literacy, Media Education, Web 2.0 and education, Collaborative learning, Dialogical learning, Critical pedagogy.

Fecha de recepción: 10-V-2012

Fecha de aceptación: 24-VI-2012

Introducción

La educomunicación es un campo de estudios interdisciplinar y transdisciplinar que aborda, al mismo tiempo, las dimensiones teórico-prácticas de dos disciplinas históricamente separadas: la educación y la comunicación. Es también conocida como *educación en materia de comunicación*, *didáctica de los medios*, *comunicación educativa*, *alfabetización mediática* o *pedagogía de la comunicación*, en el contexto iberoamericano, y *media literacy* o *media education*, en el contexto anglosajón. Como veremos más adelante, estas denominaciones pueden englobarse en dos corrientes principales, cada una de ellas caracterizada por una concepción educativa y comunicativa específica.

No es fácil concretar el origen y la evolución de un campo de estudios tan heterogéneo y plural. La educomunicación ha sido abordada desde diferentes concepciones teóricas con varias líneas de desarrollo en su aplicación práctica. A pesar de esta dificultad, la literatura especializada toma una serie de referentes para estudiar los fundamentos de la educomunicación o *media literacy*: la experiencia educativa de Célestin Freinet y el libro *Culture and Environment* de Frank Raymond Leavis y Denys Thompson.

Freinet fue un educador que desarrolló gran parte de su actividad en una escuela rural de Bar-sur-loup, un pueblo de los Alpes marítimos franceses, durante los años 20 y 30 del pasado siglo. Convencido de la necesidad de transformar el sistema educativo, introdujo por primera vez en la historia un medio de comunicación en el ámbito escolar. La acción pedagógica puesta en práctica a través de la imprenta escolar permitió transformar los métodos memorísticos y mecánicos basados en la transmisión de contenidos por otros más acordes a la vida y la curiosidad de los educandos. Estos, motivados por la necesidad de conocer la realidad social para poder comunicarla a través del periódico escolar, aprendían por medio de la comunicación (Kaplún, 1998). El método del periódico escolar se extendió por distintas escuelas de otras regiones francesas y aún hoy se mantiene vigente tanto en Francia como en otros países¹.

Len Masterman – consultor de la UNESCO y del Consejo de Europa sobre Educación en materia de comunicación y uno de los más prestigiosos autores sobre la temática durante los años 80 y 90 – considera que los primeros antecedentes de lo que hoy conocemos como *alfabetización mediática* hay que buscarlos en Gran Bretaña, concretamente, en la publicación de *Culture and Environment* (1933) de Leavis y Thompson. Para Masterman (1993: 56), este libro «constituyó una llamada de alerta a la resistencia frente a la influencia de la «civilización», de la que una de las manifestaciones que más corrompían eran los

¹ Para ampliar información sobre la influencia de las técnicas de Freinet en España consultar HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (2012): *Freinet en España (1926-1939). Escuela popular, historia y pedagogía*. Castilla Ediciones, Valladolid.

mass media». Testigos de un mundo cada vez más cambiante y ante lo que ellos consideraban la decadencia social y moral de la sociedad inglesa – causada, en parte, por la influencia de los medios de comunicación de masas –, los autores reclamaban a los profesores de lengua una serie de cambios en las prácticas educativas, con el fin de preservar los valores culturales tradicionales.

Institucionalización y desarrollo

A partir de los años 70, la UNESCO comenzó a interesarse por las políticas en comunicación como factor de crecimiento económico y desarrollo en los países más desfavorecidos. Para ello fue necesario la convergencia de una serie de fenómenos previos, entre los que cabe destacar: la influencia de la perspectiva crítica sobre las industrias culturales de la Escuela de Frankfurt – con los trabajos de autores como Horkheimer, Adorno y Marcuse –; los estudios sobre *Comunicación para el Desarrollo* en América Latina; las controvertidas teorías de Marshall McLuhan sobre la comunicación; y, los textos y experiencias de educadores en diferentes partes del mundo: Paulo Freire, Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo, entre otros. Todo ello aportó un bagaje teórico y práctico para el nacimiento de la educocomunicación.

En 1973, el Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT) dio la siguiente definición para designar a la educación en materia de comunicación:

«Por educación en materia de comunicación cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento como las matemáticas, la ciencia y la geografía» [cursivas del texto original] (Morsy, 1984: 7).

Un año después, en 1974, la UNESCO organizó la primera reunión de expertos sobre políticas de comunicación. En este encuentro se recomendó que dichas políticas «incluyeran provisiones para estimular el acceso de las masas a los mensajes de los medios de comunicación masiva y el empleo incrementado y mejorado de estos medios para programas educativos y culturales» (Beltrán en Aparici y Marí, 2003: 141).

El creciente interés de la UNESCO por la mejora de la comunicación y la educación para el desarrollo de los pueblos y la controversia generada en el seno de dicha organización entre los países desarrollados y los subdesarrollados², motivó dos acontecimientos clave para la posterior institucionalización de la educación en materia de comunicación.

² En 1973 los Países No Alineados anuncian su determinación para forjar un nuevo orden internacional de la economía y simultáneamente la necesidad de un nuevo orden mundial de la información para descolonizar la comunicación. Para ampliar información consultar BELTRÁN, L. R. (2005): «La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica. Un recuento de medio siglo». III Congreso Panamericano de la Comunicación. Buenos Aires (Argentina).

En primer lugar, la creación en 1977 de la Comisión Internacional para el Estudio de los problemas de la Comunicación bajo la presidencia del Premio Nobel de la Paz Sean MacBride. Fruto del trabajo de esta comisión, se publicó en el año 1980 el denominado *Informe McBride*³, un documento cuyo objetivo quedaba claramente explicitado en su primera página: «*Hacia un nuevo orden mundial de información y comunicación, más justo y más eficiente*».

En segundo lugar, la organización de una reunión de expertos celebrada en la sede de la UNESCO (París) en 1979. Dicha reunión sirvió para ampliar la definición elaborada por el CICT sobre la educación en materia de comunicación, considerando que este campo de estudios incluía:

«(...) todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación» [cursivas del texto original] (Morsy, 1984: 8).

A raíz de esta reunión de expertos, en 1983, Zaghoul Morsy – en aquel momento editor de *Perspectivas*, revista de Educación de la UNESCO – dedicó un número especial a la educación en materia de comunicación. En esta publicación se encuentra la ponencia que ofreció Len Masterman en la Conferencia Nacional sobre Comunicación celebrada en Adelaida (Australia) en 1982. Masterman (1983: 193) señalaba entonces que este campo de estudios

«(...) debe apuntar a aumentar el conocimiento por nuestros alumnos del funcionamiento de los medios de comunicación, del modo que tienen de producir un significado, de su forma de organización, de cómo construyen la realidad, y de la comprensión de esa 'realidad' por quienes la reciben».

Un año después, en 1984, se publicó el libro que institucionalizaría este campo de estudios a nivel mundial: *La educación en materia de comunicación*. Este texto recoge diferentes artículos de autores de prestigio internacional y plantea las líneas básicas y los retos de este campo de estudios teórico-práctico, a partir de «la necesidad de que la educación perciba de manera diferente los medios de comunicación de masas, tome en cuenta en sus contenidos la cantidad cada vez mayor de mensajes que estos medios transmiten y aprenda a utilizar sus técnicas y sus tecnologías» (Morsy, 1984: 5).

Organizaciones, investigadores, académicos y políticos comienzan a interesarse por la temática. Durante los años 70 y 80 la educación en materia de comunicación es aplicada en diferentes partes del mundo con distintos grados de aceptación por parte de las administraciones públicas. Junto a las propuestas

³ Dicho informe se publicó en 1980 con el título de *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*.

institucionales hay que destacar las alternativas de diferentes movimientos, grupos y colectivos sociales, todos ellos preocupados por educar en los medios de comunicación. Podemos encontrar ejemplos en países como Ecuador, México, Chile, Costa Rica, Argentina, España, Estados Unidos, Francia, Canadá, Reino Unido o Finlandia, entre otros⁴.

En estos contextos se dieron diferentes planteamientos y respuestas, atendiendo a las necesidades educativas, culturales y sociales de la ciudadanía. Estudiando cada una de estas propuestas podemos comprobar que la educación-comunicación ha sido entendida desde concepciones y perspectivas diferentes. De alguna manera, esta divergencia es una de las características definitorias de la educación en materia de comunicación, un rasgo que hace de este campo de estudios un territorio heterogéneo y plural.

Definiciones y enfoques

En un artículo de estas características sería imposible hacer una recopilación exhaustiva de todas las definiciones elaboradas en torno a este concepto. No obstante, consideramos fundamental remitir a cuatro de ellas por haber recogido aspectos esenciales. En primer lugar, la definición acordada en el *Seminario Latinoamericano* organizado por la CENECA en Las Vertientes (Chile) en 1991; en segundo lugar, las definiciones de dos autores referenciales en el campo de la educomunicación, Mario Kaplún y Agustín García Matilla; y, en tercer lugar, la definición propuesta por la Asociación de educadores *Aire Comunicación*.

A partir de 1985, el *Seminario Latinoamericano* se consolidó como un importante foro de encuentro y discusión para los especialistas de toda la región. La edición organizada por la CENECA en Las Vertientes (Chile, 1991) dio lugar a la publicación del libro *Educación para la comunicación. Manual latinoamericano* (Santiago de Chile, 1992), editado por CENECA, UNICEF y UNESCO. Roberto Aparici (2010a: 9) cita la definición recogida en dicha publicación:

«(...) la educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad».

Por otra parte, Mario Kaplún, después de su dilatada experiencia como educador durante los años 60, 70 y 80 en diversos países latinoamericanos, en su libro *Una pedagogía de la comunicación* afirma que la educomunicación:

⁴ Para ampliar información sobre los pioneros en la aplicación de la educación en materia de comunicación consultar APARICI, R. (Coord.) (1996): *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías*. Ediciones de la Torre, Madrid.

«(...) tendrá por objetivo fundamental el de *potenciar a los educandos como emisores*, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de *canales y flujos de comunicación* – redes de interlocutores, próximos o distantes – para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas» (Kaplún, 1998: 244).

Mientras que Agustín García Matilla, uno de los impulsores en España de los estudios en materia de educomunicación, considera que esta:

«(...) aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación» (García Matilla en Aparici, 2003: 111).

Finalmente, la Asociación *Aire Comunicación*, formada por comunicadores, educadores y docentes de todos los niveles educativos, concibe este campo de estudios como:

«(...) un espacio teórico-práctico formado por las interrelaciones entre dos campos muchas veces separados: la educación y la comunicación (con especial hincapié en su vertiente mediática); un espacio de trabajo con un fin muy claro: extraer todo el potencial de la unión de estas disciplinas al servicio del desarrollo social e individual del ser humano, con la vista puesta en la consecución de un mundo más habitable para todos»⁵.

Existen algunas similitudes en las definiciones expuestas. Las cuatro parten de una misma concepción comunicativa-educativa y se enmarcan en la tradición *dialogica y crítica*, inspirada, principalmente, por los trabajos de Paulo Freire de los años 60 y 70. Estas semejanzas son, de hecho, los pilares fundamentales que configuran un determinado enfoque de la educomunicación; aunque, como señalábamos al principio, no es el único.

Podemos identificar distintos *enfoques educomunicativos* que nos permiten analizar diferentes prácticas de educomunicación. Cada uno de estos enfoques pone el acento en una dimensión específica, en coherencia con la concepción educativa, comunicativa y social de la que parten. De esta manera, si afirmamos con Kaplún (1998) que a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y práctica de la comunicación, debemos concluir que a cada tipo de comunicación corresponderá, no sólo una determinada concepción y práctica de la educación, sino también una determinada concepción de la sociedad.

⁵ Fuente «Aire Comunicación»: <http://www.airecomun.com/educomunicacion/que-es.html>

Las distintas denominaciones ya mencionadas en la introducción – a saber, *educación en materia de comunicación*, *didáctica de los medios*, *comunicación educativa*, *alfabetización mediática* o *pedagogía de la comunicación*, en el contexto iberoamericano, y *media literacy* o *media education*, en el contexto anglosajón – encierran formas específicas de entender la educomunicación, mostrando dos enfoques diferenciados. Mientras que las expresiones anglosajonas centran su atención en el manejo instrumental de los medios, las denominaciones utilizadas en el contexto iberoamericano hacen referencia a planteamientos dialógicos cercanos a la pedagogía crítica. De este modo, observamos un enfoque educativo *instrumental* centrado en el manejo de la tecnología, por un lado, y la educomunicación entendida como *proceso dialógico*, por otro.

El enfoque educativo *instrumental* concibe la educación-comunicación desde los modelos *informativo-transmisivos*. La comunicación es entendida en clave técnica en correspondencia con el modelo educativo «bancario» (Freire, 2005), basado también en los planteamientos conductistas de la instrucción programada. Se centra, principalmente, en el adiestramiento para el manejo de la tecnología o de los medios. Los educadores son concebidos como una especie de *expertos tecnológicos*, cuyo objetivo implícito es convertir a los educandos en operadores técnicos. Es habitual encontrar estos modelos en programas de *alfabetización digital* para adultos o en algunos planes escolares que incorporan los recursos digitales a los procesos educativos, sin considerar los planteamientos *emancipadores*, *críticos* o *dialógicos* en el uso de los medios.

Aparici (2003: 31) señala que «en el mundo anglosajón cuando se habla de alfabetización informática y digital se refieren a una destreza instrumental y mecánica, es decir, conocer las herramientas sin considerar los profundos cambios que conlleva la introducción de una tecnología en un determinado ámbito». Entonces, si la enseñanza de la *lecto-escritura* lleva implícita la idea de la comprensión y transformación del mundo – tal como mostró Freire –, ¿por qué la enseñanza de las tecnologías digitales se limita, en muchos casos, sólo al manejo de las herramientas?, ¿qué consecuencias tendrá la aplicación de este tipo de *prácticas educomunicativas* para la ciudadanía de la *sociedad digital*?, ¿qué modelo de sociedad está detrás de este tipo de enfoques?

Pese a la urgencia e importancia de estas preguntas, desde finales de los años 80 y a partir de los años 90, se observa un afianzamiento de las *prácticas educomunicativas instrumentales*. Esta primacía se ve reforzada con la progresiva incorporación de las tecnologías digitales – especialmente los ordenadores e Internet – a la mayoría de las actividades sociales y con la implantación del paradigma tecnológico dominante (Gutiérrez, 2003) en los planes y programas de educación en materia de comunicación. A este respecto, señala Aparici (2010a: 11) que

«(...) en los últimos años se ha impuesto a través de la industria del conocimiento una forma determinada de entender y estudiar la educomunicación. A partir de la globalización de la economía y de las tecnologías de la información y de la comunicación (fines de los ochenta e inicios de los noventa del siglo XX), se estandarizaron y expandieron los modelos anglosajones que se convirtieron en el pensamiento hegemónico para abordar este campo de estudios (...).»

En el fondo, tal como señalan autores como Aparici (2003 y 2010), Correa, (2001, 2002 y 2010) o Gutiérrez (2003) este estado de la educación en materia de comunicación durante la década de los 90 y hasta la actualidad no es más que un síntoma, quizá una consecuencia, de la globalización económica neoliberal y de la asunción del *pensamiento único* (Chomsky y Ramonet, 2008) a escala planetaria:

«Desde mediados de la década de los 90 comenzamos a asistir a eventos académicos donde se asociaban indisolublemente las palabras Internet, Futuro y Educación, como si fueran los tres vértices de un triángulo esotérico preñado de horizontes, de esperanzas y excelencias pedagógicas. (...) La eficacia, el control de procedimientos en la comunicación y la gestión, la rentabilidad, la calidad, el uso de las TIC, la innovación, la excelencia... entre otros principios de profesión de fe neoliberal han acabado por instalarse y adueñarse del discurso pedagógico. (...) La innovación, la calidad, la excelencia... forman parte de la ideología invisible del discurso neoliberal, una especie de letanía mercantil o Vúlgata económica que afecta a todos los demás discursos, incluido el discurso de la educación» (Correa en Aparici, 2010b: 212-213)

Por su parte, la educomunicación *dialógica* se fundamenta en concepciones sociales, educativas, comunicativas, mediáticas y tecnológicas diferentes a las instrumentales. Para empezar, quizá habría que recordar que la comunicación es un fundamento esencial para el aprendizaje, para la socialización y para la construcción del conocimiento. De acuerdo con Daniel Prieto Castillo (en Aparici, 2003: 82) «el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución».

Asimismo, conviene señalar con Bohm y Peat (1988: 266) – dos de los autores que más han teorizado sobre las prácticas dialógicas – que la palabra *diálogo* «se deriva de una palabra griega en la que *dia* significa «a través» y *logos* significa «palabra»; por tanto, diálogo significaría *a través de la palabra*. Estos autores entienden el diálogo como «un flujo libre de significados entre gente que se comunica, como una corriente que fluye entre dos orillas» (*Ibid.*). Esta idea es expresada en otra parte por David Bohm (1997: 30) cuando señala que la etimología de la palabra

«(...) sugiere la existencia de una corriente de significado que fluye entre, dentro y a través de los implicados. El diálogo hace posible, en suma, la presencia de una corriente en el seno del grupo, a partir de la cual puede emerger una nueva comprensión, algo creativo que no se hallaba, en modo alguno, en el momento de partida».

Es así como este enfoque concibe la *acción educucomunicativa*: como proceso dialógico inseparable de la práctica educativa y de los procesos de aprendizaje colaborativo. Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento va unida a la práctica de la educucomunicación; es decir, cuando expresamos una idea para que nuestros interlocutores puedan comprenderla es cuando dicha idea es aprendida y comprendida verdaderamente por nosotros. En otras palabras, conocer es comunicar y es dialogar.

El carácter dialógico de la Educomunicación

Llegados a este punto cabría preguntarse si el enfoque instrumental se corresponde verdaderamente con lo que aquí defendemos por *educucomunicación* o si es posible la existencia de prácticas educucomunicativas sin *dia-logos*. Quizá lo que hasta aquí se ha considerado sólo como un rasgo característico del enfoque dialógico aparezca ahora como la verdadera esencia de la educucomunicación, pues es en el diálogo donde

«(...) van apareciendo los contraargumentos, los vacíos, endebleces y contradicciones de unas ideas y nociones que hasta entonces aparentaban coherentes y sólidas; y se va llegando a la formulación de un pensamiento propio al que improbablemente se llegaría sin interlocutores, presentes o distantes» (Kaplún, 1998: 214).

*Nuestra Educomunicación – la Educomunicación*⁶ – tendría como finalidad la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados. Esto supone considerar, en primer lugar, la naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación; en segundo lugar, sus posibilidades creativas y transformadoras y, en tercer lugar, los medios y códigos a través de los que se establece el proceso *educucomunicativo*.

1. Naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación

Al hablar de la naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación debemos partir desde un postulado fundamental: «las personas poseemos la capacidad de lenguaje y de pensamiento y, por lo tanto, contamos con la capacidad de interacción mediante el diálogo» (Flecha, Dávila y Vargas, 2004: 25). La Educomunicación pone el acento en el intercambio de los participantes a través de la puesta en acción de su capacidad para el diálogo, es decir, mediante su participación activa en el proceso. Esto nos lleva a establecer la horizontalidad y la igualdad como condiciones esenciales e imprescindibles para su práctica. Este modelo resalta el carácter democrático de la educación-comunicación donde las intervenciones de los participantes deben situarse en planos simétricos.

⁶ Reservamos a partir de este momento el uso de la mayúscula en el término para referirnos a la propuesta personal que en este artículo realizamos sobre el verdadero sentido y naturaleza de la Educomunicación.

Asimismo, la participación implica una actitud colaborativa en los participantes y dinámicas de aprendizaje dialógico que permitan convertir el proceso en medio de colaboración para la consecución de fines comunes. Sin la actitud colaborativa y sin el diálogo entendido de esta forma no podríamos hablar de colaboración, tampoco de participación, sino de un mero *hablar por hablar* o de una confrontación entre opiniones individuales. En palabras de Bohm y Peat (1988: 273), «en un diálogo auténtico existe la posibilidad de que la nueva forma de mente consensual sea un instrumento más poderoso de lo que puede serlo la mente individual, ya que la primera lleva consigo un rico orden creativo entre lo individual y lo social».

Este planteamiento es claramente diferente a los puestos en práctica por los enfoques instrumentales donde la participación – mejor dicho, la *pseudoparticipación* – se establece a partir dinámicas de trabajo en cadena de naturaleza *fordista*⁷. Se fijan unos objetivos previos, unas recompensas, un control de la producción y una división de tareas donde cada individuo es responsable sólo de una parte. En este tipo de prácticas no se promueve el aprendizaje colaborativo-dialógico, ni la creatividad, ni la inteligencia colectiva; se ignora la dimensión ética y social que debería tener cualquier proceso educativo; y, se fomentan valores de corte competitivo e individualista.

La naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación conlleva también, como veremos a continuación, otra dimensión de carácter creativo y transformador con la que está estrechamente relacionada.

2. Posibilidades creativas y transformadoras de la Educomunicación

La Educomunicación concibe el aprendizaje como un proceso creativo donde sólo es posible la construcción de conocimientos a través del fomento de la creación y la actividad de los participantes. El conocimiento no es algo *dado* o *transmitido* sino algo *creado* a través de procesos de intercambio, interacción, diálogo y colaboración. La Educomunicación debe favorecer este tipo de dinámicas de aprendizaje donde la creatividad es, al mismo tiempo, objetivo y método en procesos de análisis y experimentación permanente.

Para autores como Paulo Freire (2005), Mario Kaplún (1998) o Peter McLaren (1997) este tipo de dinámicas implican y generan una *toma de conciencia* entendida como un proceso de reflexión para la acción social y la transformación del mundo. A partir de este planteamiento, el *proceso educocomunicativo* es el *medio* a través del cual hombres y mujeres, a la vez que aprenden, recrean

⁷ El *fordismo* se refiere al modelo de producción en cadena que implantó Henry Ford, fabricante de automóviles de Estados Unidos, a comienzos del siglo XX. Se caracteriza por la división del trabajo, la reducción de costes y el control del tiempo de producción. Este modelo se convirtió en prototipo del sistema industrial y de la sociedad de masas.

y transforman la realidad en la que están inmersos, porque «la persona humana está dotada de la acción, por tanto es agente-actuante, constructora y transformadora del medio en el cual se desarrolla y vive» (Ferrada y Flecha, 2008: 46).

La Educomunicación, por tanto, es proceso, movimiento, flujo de significados, acción creativa y re-creativa, construcción-deconstrucción-reconstrucción permanente de la realidad. Es, en suma, una forma de pedagogía crítica que concibe los procesos educativos, la comunicación, los medios y las tecnologías como herramientas de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo.

3. *El uso de los medios en el proceso educomunicativo*

Todo acto de educación-comunicación se produce a través de una serie de significados culturales compartidos por los participantes. En este sentido, los códigos lingüísticos, que nos permiten expresarnos a través del lenguaje verbal, son los *medios* en la relación entre pensamiento y mundo y estos, una vez compartidos y socializados, convierten a la comunicación – entendida ahora como *auténtico* diálogo – en el *medio* entre individuos y sociedad. El lenguaje es a la relación entre pensamiento y mundo lo que la comunicación y el diálogo a la relación entre individuos y sociedad, esto es, el medio.

Desde la Educomunicación se concibe el término *medio* en este sentido de *mediación* o *intermediación*. La tecnología es, por tanto, una forma de mediación o medio de interacción, no sólo para poder establecer el proceso comunicativo, sino también para problematizar situaciones y «para estimular la discusión, el diálogo, la reflexión y la participación» (Kaplún, 1998: 53). Se diferencia claramente del uso de los medios en los *enfoques instrumentales*, ya que mientras para estos la tecnología es, implícitamente, un fin en sí misma, para el *enfoque dialógico* «una cámara de vídeo, un ordenador, un lápiz o un bolígrafo son instrumentos que permiten la comunicación, la reflexión, la comprensión de la realidad» (Aparici, 2003: 408).

Los medios no son lo relevante ya que pueden variar dependiendo de diversos factores, como, por ejemplo, los objetivos que se pretenden alcanzar o los recursos y la infraestructura disponibles. La Educomunicación creará aquellos escenarios, contextos, ambientes o medios de comunicación – con independencia de la naturaleza de estos – que permitan establecer procesos de aprendizaje dialógico donde no haya respuestas prefijadas, caminos marcados o itinerarios cerrados.

Los medios deben posibilitar el flujo de significados, el movimiento y la producción de conocimientos socializados. Esta perspectiva es puesta de relieve por investigadores de la comunicación en el contexto digital como Pierre Lévy

(2004), Marco Silva (2005) o Carlos Scolari (2008), autores que encuentran nuevas posibilidades en los medios digitales entendidos como canalizadores de procesos y flujos de comunicación donde aparecen conceptos como la *hipermediación*:

«Al hablar de hipermediación no nos referimos tanto a un producto o un medio sino a procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí. (...) no estamos simplemente haciendo referencia a una mayor cantidad de medios y sujetos sino a la trama de reenvíos, hibridaciones y contaminaciones que la tecnología digital (...) permite articular dentro del ecosistema mediático» (Scolari, 2008: 113-114).

La digitalización de los datos y la interconexión de ordenadores en red re-dimensionan el carácter *mediacional* o *procesual* de la educomunicación. Esta, como veremos, es una de las características propias de la denominada Web 2.0 y un nuevo desafío para la Educomunicación en un mundo interconectado.

Desafíos para la Educomunicación en un mundo interconectado

En sus orígenes, la Web se configuró como un conjunto de páginas estáticas entrelazadas mediante vínculos y escritas en lenguaje HTML. A pesar de que la idea original se basaba en la posibilidad de que cualquier persona pudiese emitir información y vincularla con la ya existente, lo cierto es que, en aquel momento, la Web estaba limitada a los expertos en programación y redes informáticas. La Web 1.0 era equiparable a cualquiera de los medios de comunicación tradicionales, donde se establecen claramente los roles entre emisores-receptores y la actividad de estos últimos se limita a la recepción de la información.

La única diferencia real que existía entonces entre la Web y un libro, la televisión, el cine o la radio, era el lenguaje hipertextual. Sin embargo, como concepto de lectura no-lineal, el hipertexto está presente en la literatura y el cine mucho antes de la aparición del primer ordenador⁸. Algunos autores, entre los que cabe destacar a Umberto Eco y a Perla Sassón-Henry, ven en la obra de Jorge Luis Borges los orígenes de lo que hoy conocemos como Internet y su primera gran evolución: la Web 2.0

El término Web 2.0 fue acuñado por Tim O'Reilly en el año 2004 para referirse a una segunda generación de la World Wide Web. Lo que caracteriza principalmente a esta segunda generación es que – gracias a la incorporación de nuevas herramientas que facilitan la comunicación y la interacción – todos los usuarios pueden publicar libremente en Internet, sin necesidad de tener cono-

⁸ En este sentido, es necesario mencionar la película soviética *El hombre con la cámara* (Dziga Vértov, 1929), los cuentos de Jorge Luis Borges *El jardín de los senderos que se bifurcan* (1944) y *El Aleph* (1949), así como la novela de Julio Cortázar *Rayuela* (1963).

cimientos de programación. De este modo, podemos decir que la Web 2.0 se centra especialmente en la comunicación y en el usuario. Poco a poco, Internet se convierte en un medio *interactuante* que posibilita el intercambio de roles entre emisores y receptores; es decir, en una plataforma de interacción, en un *ciber*-espacio de intermediación para la comunicación global con un marcado carácter social.

El uso social de la Web 2.0 se produce a través de las interacciones puestas en práctica en las redes sociales, los blogs o las wikis. Herramientas que permiten ir más allá de los modelos de comunicación bidireccionales, integrando simultáneamente lenguajes, medios y soportes, para constituirse en prácticas *hipermediáticas* (Scolari, 2008), caracterizadas por modelos de comunicación rizomáticos⁹ e interactivos.

De acuerdo con Scolari (2008: 83) «lo digital es, sin duda, un elemento básico de los nuevos medios pero desde una perspectiva teórica aporta poco a la caracterización de las nuevas formas de comunicación». Por ello, consideramos que las nociones de *rizoma* e *interactividad* permiten aproximarnos a una conceptualización de la comunicación digital para abordarla en toda su complejidad.

Estos son, por tanto, elementos fundamentales de los modelos puestos en práctica a través de la comunicación digital. Conceptualizar estos modelos desde su dimensión *rizomática* e *interactiva* es hacer referencia a «un espacio complejo de múltiples entradas, recorridos y salidas interrelacionadas y en movimiento» (Silva, 2005), donde es posible la participación-intervención de los usuarios, la bidireccionalidad-hibridación de las comunicaciones y la permutabilidad-potencialidad de los mensajes. (*Ibid.*)

Sin embargo y pese a estas potencialidades de la comunicación digital, en la actual *sociedad de la información* se siguen reproduciendo los modelos comunicativos de carácter transmisivo, como se puede comprobar, por ejemplo, en las prácticas escolares que utilizan las tecnologías digitales de forma *acrítica* e *instrumental*. De esta manera, se produce una dualidad de procesos paralelos donde, por un lado, se refuerza el carácter *informativo-transmisivo* de la tecnología y, por otro, se generan nuevas utopías comunicativas y sociales.

Respecto a esta dualidad, cabe señalar la célebre distinción de Umberto Eco entre *apocalípticos* e *integrados* ahora en el ámbito del ciberespacio. Los *apocalípticos* de hoy se corresponderían con aquellos que consideran que un exceso de tecnología en la sociedad actual llevará a una progresiva deshumanización y pérdida de valores; por su parte, los *integrados* serían los utópicos que ven en los

⁹ Hablamos de «comunicación rizomática» basándonos en el modelo descriptivo y epistemológico de los filósofos Deleuze y Guattari, en el que la organización de los elementos no seguiría líneas de subordinación jerárquica, sino que cualquiera de ellos podría afectar o incidir en otro. Para ampliar información consultar DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1997): *Rizoma (Introducción)*. Pre-textos, Valencia.

medios digitales una nueva posibilidad de emancipación de la humanidad. Autores como Howard Rheingold (2004) o Pierre Levy (2004) han teorizado sobre aspectos como las *multitudes inteligentes*, la *inteligencia colectiva*, la *cosmopedia* o el *superlenguaje*, mutaciones antropológicas que, según este último autor, serán factibles gracias a las posibilidades de la tecnología:

«Esta situación, imprevisible, riesgosa, se asemeja a bajar por rápidos desconocidos. No viajamos solamente entre los paisajes exteriores de la técnica, de la economía o de la civilización. Si sólo se tratara de pasar de una cultura a otra, tuviéramos ejemplos, referencias históricas. Pero pasamos de una humanidad a la otra, otra que no sólo continúa oscura, indeterminada, sino que rechazamos incluso interrogar, que no aceptamos todavía reconocer. (...) No obstante, contrariamente a lo sucedido en el momento del nacimiento de nuestra especie o en ocasión de la primera gran mutación antropológica (la del neolítico, que vio el surgimiento de la ganadería, la agricultura, la ciudad, el Estado y la escritura), tenemos la posibilidad de pensar colectivamente esta aventura y de influir en ella» (Lévy, 2004).

¿Es esto una fantasía? ¿Un relato de ficción? ¿O es sólo una *integradísima* exageración? Aún no lo sabemos. Sin embargo, la Educomunicación tiene, en este contexto, un campo de actuación e investigación prioritario. La Red se ha constituido en una extensión propia de la sociedad (Castells, 2005) y, si consideramos la dimensión social del aprendizaje como eje central de todo proceso educativo, la Educomunicación del siglo XXI deberá concebir el ciberespacio como parte integrante de ese aprendizaje social.

Por ello, la Educomunicación debe entender al ciberespacio no sólo desde su dimensión tecnológica y/o mediática, sino también – y sobre todo – como una *comunidad de práctica* (Wenger, 2001) entendida como metodología social para el aprendizaje. Las comunidades de práctica son dinámicas de aprendizaje concebidas a partir de la acción grupal cuyo objetivo es la creación de conocimientos y la transformación de una situación concreta mediante procesos de diálogo y de investigación sobre la práctica.

Antoni Garrido (2003) nos dice al respecto:

«La teoría del aprendizaje social considera a las comunidades sociales como lugares privilegiados para la adquisición y creación de conocimiento. Tales comunidades constituyen el contexto para desarrollar una práctica como un proceso activo, dinámico e histórico de participación en la negociación de significado en el que paralelamente se construyen las identidades de los participantes y su aprendizaje».

Partimos desde este planteamiento para afirmar que las redes sociales, con independencia de los medios utilizados para establecer la interacción, siempre han sido comunidades de práctica privilegiadas para llevar a cabo el aprendizaje social. Por tanto, hablar de una *red social* como algo novedoso es obviar el contexto en el que los seres humanos hemos aprendido a través de la participación en sociedad. No obstante, los actuales servicios de redes sociales en contextos

virtuales han aprovechado los recursos que brindan las tecnologías digitales para redimensionar las prácticas y posibilitar nuevas formas de aprendizaje social.

Como sabemos, las redes sociales en entornos virtuales se han convertido no sólo en un fenómeno lúdico y de ocio, empresarial o publicitario, sino también en una nueva forma de entender los procesos educativos y comunicativos. Las dinámicas educativas surgidas a la luz de la Web 2.0 plantean una serie de desafíos y posibilidades a la Educomunicación. Es así como surge el concepto de *edupunk* – acuñado por Jim Groom en el año 2008 –, como un *ethos* del aprendizaje en línea desde donde emergen otros formatos de socialización y de aprendizaje:

«El papel del edupunk debe ser que cada uno cree su propio proceso de aprendizaje, utilizando los materiales que estén al alcance de la mano, para avanzar en la agenda propia y no en una lógica y un lenguaje de participación entregados intactos por la sociedad» (Stephen Downes en Piscitelli, Adaime y Binder, 2010).

Desde los planteamientos educativos del *edupunk* se concibe la escuela tradicional como una maquinaria institucional que tiende a la estandarización de los aprendizajes, a *la reproducción*, según Bourdieu y Passeron (2001). Se trata de un enfoque pedagógico que, partiendo de la *Progressive Education* de John Dewey, expande las ideas del aprendizaje activo a través de las posibilidades que ofrecen los medios digitales y que se concreta en el lema del *Do it yourself (Hazlo tú mismo)*.

Actualmente se están llevando a cabo programas universitarios basados en el concepto de *edupunk*. Es el caso del curso de la Universidad de British Columbia (Canadá) «Murder, Madness, and Mayhem: Latin American Literature in Translation» o del curso «Digital Ethnography», del Departamento de Antropología de la Universidad del Estado de Kansas (Estados Unidos); cursos que, a pesar de la metodología utilizada, forman parte de una estructura organizativa e institucional muy alejada de los principios del *edupunk*. Por otra parte, encontramos ejemplos de prácticas educativas descentralizadas y en abierto, como la iniciativa promovida por John Moravec y Cristóbal Cobo Romani, *Aprendizaje invisible*¹⁰.

Asimismo, la influencia de las tecnologías digitales en las nuevas formas de aprender ha generado teorías del aprendizaje como el *conectivismo* de George Siemens (2004). Este planteamiento teórico, definido como «una teoría del aprendizaje para la era digital», pretende superar las limitaciones del conductismo, del cognitivismo y del constructivismo, al ser estas teorías elaboradas antes del impacto de las tecnologías digitales. Influida por las redes neuronales, la complejidad, la autoorganización y la teoría del caos, George Siemens establece un planteamiento donde la distribución caótica y reticular de la información precisaría de formas de aprendizaje afines a la red y afines a nuestros propios mecanismos cerebrales. De esta manera, señala Dolors Reig:

¹⁰ Para ampliar información consultar <http://www.invisiblelearning.com/libro.html>

«(...) el conectivismo defendería la tesis de que, más que lo que sabemos, lo importante en el aprendizaje es el metaconocimiento, el saber dónde y cómo encontrar los datos que necesitamos. Son, ahora, las conexiones, las asociaciones que se establecen fuera de nuestro cerebro, interpretadas mediante habilidades (como el cálculo de probabilidades o la abstracción de esquemas y patrones), las que pueden ser consideradas conocimiento» (Reig en Piscitelli, Adaime y Bider, 2010).

Por tanto, el *conectivismo* presupone la existencia del conocimiento y el aprendizaje en dispositivos no humanos, esto es, «en el interior de una organización o en una base de datos» (Siemens, 2004). ¿Pero es posible concebir el aprendizaje desde esta perspectiva? Lo que sí es posible, pensamos, es vincular el *conectivismo* con la primacía del enfoque educocomunicativo *instrumental* reforzado ahora por su claro carácter organizativo-empresarial. No debería extrañarnos esta vinculación si atendemos, por ejemplo, a la importancia otorgada durante los últimos años a las políticas de comunicación en las empresas más competitivas y a la omnipresencia de la Web 2.0 en los planteamientos del «capitalismo del conocimiento» (Krüger y Gorz en Rodríguez García, 2009).

Pero, ¿debería entonces seguir llamándose aprendizaje o tendremos que cambiarle el nombre – a tenor de los planteamientos del libre mercado, de la necesidad de ser «competente» para no quedarnos fuera del sistema, de los valores individualistas fomentados por nuestra sociedad y por nuestro modelo educativo, de la exacerbada competitividad a escala mundial y, en definitiva, a tenor de la importancia de las tecnologías digitales para el mantenimiento de la globalización económica neoliberal – por otro que quizá podría ser el de *competencia conectiva*? ¿Qué consecuencias epistemológicas y antropológicas traerá consigo concebir el conocimiento como la posibilidad de conexión? ¿Cómo afectará esto a la creatividad, a la cultura, a la economía, a las instituciones sociales o a las estructuras organizativas? ¿Cómo afrontar estas teorías del aprendizaje en la era digital desde el ámbito de la Educomunicación?

Nunca hay – o no debería haber – respuestas correctas o incorrectas, más bien tendríamos que pensar en términos de aprendizaje, de experimentación y de investigación permanente. La Educomunicación debe prestar atención a estas nuevas formas de aprender a través de la Web y a estas nuevas teorías del aprendizaje, en algunos casos para cuestionarlas, en otros para potenciarlas, pero siempre desde un planteamiento reflexivo y crítico con el fin de incidir en la realidad para su transformación y su mejora.

Es evidente que el uso masivo de los medios digitales trae consigo una serie de transformaciones y desafíos. Los debates en torno a las nuevas formas de escritura y lectura, por ejemplo, con las narrativas digitales hipermediáticas y transmediáticas y con las nuevas formas de interacción sin limitaciones espacio-temporales ni restricciones en los roles de los participantes, deben servirnos tam-

bién – y principalmente – para no resignarnos al *status quo*, para imaginar otros modelos posibles de comunicación-educación y, en definitiva, para aplicar prácticas de *acción educomunicativa* con las que construir, entre todos, un mundo más justo y más democrático.

Bibliografía

- APARICI, R. (Coord.) (1996): *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- APARICI, R. (Coord.) (2003): *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. UNED, Madrid.
- APARICI, R. y MARÍ, V. (Coords.) (2003): *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*. UNED, Madrid.
- APARICI, R. (Coord.) (2010a): *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa, Barcelona.
- APARICI, R. (Coord.) (2010b): *Conectados en el ciberespacio*. UNED, Madrid.
- BELTRÁN, L. R. (2005): «La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica. Un recuento de medio siglo». III Congreso Panamericano de la Comunicación, Buenos Aires (Argentina). Disponible en: www.infoamerica.org/teoria_textos/lrb_com_desarrollo.pdf [Última consulta 27 de marzo de 2011]
- BOHM, D. y PEAT, D. (1988): *Ciencia, orden y creatividad*. Kairós, Barcelona.
- BOHM, D. (1997): *Sobre el diálogo*. Kairós, Barcelona.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (2001): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular, Madrid.
- CASTELLS, M. (2005): *La era de la información. Vol. I. La sociedad red*. Alianza, Madrid.
- CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (2008): *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. Icaria, Barcelona.
- CORREA, R. I. (2001): *La sociedad mesmerizada. Medios, nuevas tecnologías y conciencia crítica en educación*. Universidad de Huelva.
- CORREA, R. I. (Dir.) (2002): *El hilo de Ariadna. Revisión crítica de los contextos educativos de la sociedad neoliberal*. Grupo Ágora, Huelva. Disponible en: http://www.uhu.es/ramon.correa/medios_com_social/documentos/docs/libros_libres/hilo_ariadna.pdf [Última consulta: 5 de abril de 2011]
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1997): *Rizoma (Introducción)*. Pre-textos, Valencia.
- FERRADA, D. y FLECHA, R. (2008): «El modelo dialógico de la pedagogía. Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje». *Estu-*

- dios Pedagógicos XXXIV*, N° 1. Págs. 41-61. Universidad Austral de Chile. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art03.pdf> [Última consulta: 09 de abril de 2011]
- FLECHA, R.; DAVILA, A. y VARGAS, J. (2004): «Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la Investigación Workaló». *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, N° 11. Págs. 21-34. Universidad del País Vasco.
- FREIRE, P. (2005): *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.
- GARRIDO, A. (2003): «El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual». *IN3. Internet Interdisciplinary Institute*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Disponible en: <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/20088.pdf> [Última consulta 2 de abril de 2010]
- GUTIÉRREZ, A. (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Gedisa, Barcelona.
- HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (2012): *Freinet en España (1926-1939). Escuela popular, historia y pedagogía*. Castilla Ediciones, Valladolid.
- KAPLÚN, M. (1997): «De medios y fines en comunicación». *Revista Chasqui*, N° 58. Disponible en: <http://chasqui.comunica.org/kaplun.htm> [Última consulta: 10 de abril de 2011]
- KAPLÚN, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- LEVY, P. (2004): *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: <http://inteligencia-colectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf> [Última consulta: 20 de marzo de 2011]
- MASTERMAN, L. (1983): «La educación en materia de comunicación: problemas teóricos y posibilidades concretas». *Perspectivas*, Vol. XIII, N° 2. Págs: 191-200. UNESCO, París.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- MACBRIDE, S. (Dir.) (1980): *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. Fondo de cultura económica, México, D. F. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000400/040066sb.pdf> [Última consulta: 28 de marzo de 2011]
- McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós, Barcelona.

- MORSY, Z. (Coord.) (1984): *La educación en materia de comunicación*. UNESCO, París.
- PISCITELLI, A., ADAIME, I. y BINDER, I. (2010): *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Ariel, Madrid. Disponible en: <http://www.proyectofacebook.com.ar/> [Última consulta: 2 de abril de 2011].
- RHEINGOLD, H. (2004): *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Gedisa, Barcelona.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, S. E. (2009): «Petitio principii en la sociedad del conocimiento». *Gazeta de Antropología*, Nº 25/1. Universidad de Granada. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G25_26SoniaEster_Rodriguez_Garcia.pdf [Última consulta: 10 de marzo de 2011].
- SCOLARI, C. (2008): *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa, Barcelona.
- SIEMENS, G. (2004): «Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital». Publicado bajo Licencia Creative Commons 2.5. Disponible en <http://edublogki.wikispaces.com/file/view/Conectivismo.pdf> [Última consulta: 30 de marzo de 2011].
- SILVA, M. (2005): *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y online*. Gedisa, Barcelona.
- WENGER, E. (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós, Barcelona.

**LECTORES, LECTURAS Y BIBLIOTECAS: LOS JUEGOS DE ROL EN LA
BIBLIOTECA PUBLICA CASA DE LAS CONCHAS (SALAMANCA)**

***Readers, reading and libraries: Role games in the Casa de las Conchas
Public Library (Salamanca)***

Héctor Sevillano Pareja
e-mail: hsevillanopareja@gmail.com
Universidad de Salamanca (España)

RESUMEN: El presente artículo analiza el perfil prototipo que presenta un lector de juegos de rol, siendo los datos obtenidos gracias a la colaboración de los responsables de la «Biblioteca Publica Casa de las Conchas», ubicada en Salamanca. Para dicho estudio, se realizó un vaciado de los datos existentes en el sistema informático de la mencionada biblioteca, referentes a los usuarios a los que se les prestaban libros de rol.

Palabras clave: Salamanca, juegos de rol, Biblioteca Publica Casa de las Conchas, perfil del lector.

ABSTRACT: This article analyzes the profile of a prototype reader of role games books and the data were obtained through the collaboration of the responsible of the «Casa de las Conchas Public Library», located in Salamanca. For this study, we made a complete index, of existing data in the computer system, of users whose lent role game books, in the aforementioned library.

Key words: Salamanca, role games, RPG, Casa de las Conchas Public Library, reader profile.

Fecha de recepción: 27-XII-2012

Fecha de aceptación: 9-II-2012

Esta investigación es fruto de la tesis doctoral defendida en el año 2008, y cuyos datos han sido revisados en 2011 para intentar desentrañar cuál es el perfil tipo de un lector¹ de juegos de rol². Para ello hemos realizado un vaciado del fondo de la Biblioteca Pública de la Casa de las Conchas (Salamanca)³. Nos hemos centrado en los libros⁴ de rol y a través de los datos que suministra la base de datos de dicha institución, hemos establecido las notas básicas de esta muestra, como el sexo y la edad, así como alguna referencia extra, como el número de veces que se prestan cada uno de estos libros⁵. En ocasiones el libro que se estudiaba figuraba como dado de baja en el catálogo, esto nos llevó a un segundo análisis, es decir, intentar conocer más datos al respecto de las bajas de los libros de rol. Para ello creamos una segunda base de datos cuyos resultados también exponemos a continuación.

El perfil de la Casa de las Conchas

Como explicamos anteriormente, los registros que poseemos para establecer el perfil⁶ del lector de libros de rol provienen del vaciado del catálogo de obras

¹ Es curioso contemplar como las editoriales no contemplan la posibilidad de establecer a las bibliotecas como puntos de marketing para sus libros cuando, en múltiples ocasiones, algunas obras han empezado a alcanzar cierta notoriedad gracias al boca a boca de sus lectores. Así lo refleja Orúe (2006: 38) cuando recoge que: «las editoriales españolas no tienen un canal directo de comunicación con los lectores de sus libros, la mayoría de ellas se relaciona con sus lectores a través de los medios de comunicación de masas y, esporádicamente, a través de sus puntos de venta, esto es, las librerías».

² Tal y como recogimos en la monografía del año 2009, «¿qué es y en qué consiste un juego de rol? Exteriormente suelen ser unos libros de tamaño folio en cuyas cubiertas aparecen ilustraciones muy llamativas, de un tamaño medio para los manuales, que supera los 150 folios. En su interior podemos encontrar más ilustraciones y el compendio de reglas que regulan, como en cualquier juego, su funcionamiento» (Sevillano, 2009:144). Esto es en lo que se refiere a una mera descripción física. Si lo que queremos es una descripción de lo que en realidad se entiende por juegos de rol, una definición sencilla sería aquella que dice que «es un juego en el que varias personas construyen una historia imaginaria adoptando el papel de personajes ficticios... [y] que permite a gente corriente vivir aventuras en mundos lejanos y exóticos a través de su mente» (Sevillano, 2009:144-145). Otras definiciones válidas las podemos encontrar en la monografía de Rocío Tizón (2007:20) o en el artículo de Joan Ortiz (1999:63).

³ Se seleccionó esta biblioteca y no otra de las disponibles en Salamanca, puesto que era la que contaba con más fondo de libros de rol, 128 libros, frente a la Biblioteca Municipal Torrente Ballester con 23 y a la Biblioteca de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, con 19 libros de rol.

⁴ Como bien decía Calzado (2003: 36): «Muchos son los libros que cada mes salen al mercado y todos buscan un hueco». Este hecho se producen en las librerías, pero se multiplica en el caso de las bibliotecas, en donde el lugar expositivo para cada ejemplar se reduce notablemente, es probablemente ahí en donde una buena cubierta se la «juega», a no ser que el lector vaya ex profeso a buscar dicho ejemplar. Quizá sea esta la principal ventaja con que cuentan este tipo de libros a la hora de ser seleccionados para el préstamo.

⁵ Los libros de juegos de rol están editados por empresas pequeñas y sus tiradas suelen ser relativamente pequeñas, y como bien dice André Schiffrin (2000:131) «Si los libros de tiradas pequeñas desaparecen queda comprometido el porvenir». Es por ello que toda industria editorial debe ser susceptible de estudio, por pequeña que esta sea.

⁶ Si queremos adentrarnos en el mundo de los perfiles de los principales «actores» necesarios para

de la Biblioteca Pública de la Casa de las Conchas⁷ (Salamanca). Los resultados de dicho vaciado nos aportaron un total de 157 ítems de trabajo, recopilados en una base de datos realizada con Filemaker.

En la recuperación de la información hubo un problema que tuvimos que tener en cuenta y fue que para un mismo libro podían aparecer uno o dos lectores, por ello se consideró oportuno establecer como preferencia a los lectores en vez de a los libros y así en algunas ocasiones, se contabilizan los dos lectores para un mismo libro. Para instalar un filtro se asignó una variable *repetido* en la base de datos lo que permite recuperar solamente un registro por libro.

Las variables de esta sección del estudio fueron principalmente demográficas (sexo, edad), aunque también se estimaron otras como el número de veces que se había prestado cada juego de rol o si estaba en activo en el catálogo el libro o dado de baja. Esto último nos llevó a plantearnos la necesidad de contemplar las distintas fuentes que figuraban en el catálogo de la biblioteca como causantes de la baja, estudiando un total de 44 ejemplares dados de baja.

Las variables estudiadas en la primera base de datos (que denominamos *Libros de rol de la Casa de las Conchas*) fueron: número de libro, repetido, sexo, edad, mayoría de edad, número de veces que fue prestado, si ha sido dado de baja y por último, la causa de ésta.

La primera variable sobre la que se trabajó, fue el resultado de asignar un número correlativo a cada ejemplar de los libros de rol de un listado facilitado por la dirección de la Biblioteca de la Casa de las Conchas. Esto se realizó para poder relacionar cada perfil de lector con el ejemplar leído, así como para diferenciar los perfiles de varios usuarios que hubieran leído un mismo ejemplar (problemática ya tratada en líneas anteriores).

Como resultado de esta primera surge la segunda variable que hemos dado en denominar como *repetido*, que como ya se indicó, nos ha servido para diferenciar el perfil de los lectores que hayan leído un mismo ejemplar.

En cuanto a las cuestiones demográficas, estas han sido el sexo y la edad. La última variable, la edad, presentaba una dificultad por que la consignación

la creación de libros de rol, tal vez nos interese la figura del editor de juegos de rol. Si es así convendría consultar: Sevillano Pareja, Héctor: El perfil del editor de juegos de rol. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 2010, vol. 11, nº. 3, pp. 205-225.

⁷ Como recoge Jasón Epstein (2002:165) «Los lectores querían un único stock bien surtido donde pudieran encontrar sus libros» y quizá un edificio que no estaba ideado para este uso, es decir una biblioteca, sea un mal necesario para poder darle salida a edificios históricos que sin este tipo de tareas estarían destinados al abandono y al mismo tiempo llevar la «cultura» al centro de las ciudades históricas. Sin embargo, en contra tiene el espacio que es muchísimo más limitado que si el edificio hubiera sido originariamente proyectado como biblioteca, como bien señala Luis García Ejarque (2000:407) «edificio inadecuado para una moderna biblioteca pública, pero al que los arquitectos Víctor López Coteló y Carlos Puente Fernández supieron sacarle todo el partido posible».

de este dato se recogía de los carnets de usuarios y hasta fechas muy recientes no era obligatorio rellenar este campo; en cambio era obligatorio rellenar si se era o no mayor de edad, cuestión que dio lugar a la siguiente variable. Ésta presenta un problema para su estudio, pues el sistema informático no actualiza la edad de los usuarios en el catálogo con el transcurso de los años, de forma que si algún usuario era menor de edad cuando se hizo el carnet seguirá figurando en la relación de usuarios del catálogo como menor aunque haya transcurrido el tiempo preciso para que deje de serlo. Por ello ha sido ineludible, en algunas ocasiones, calcularlo manualmente. Este asunto de los carnets puede habernos falseado los datos del estudio si en algún momento alguno de los usuarios que figura en el perfil no ha sido tal, o sea, si alguien ha sacado un ejemplar con el carnet de otra persona. Pero ésta es una variable que no podemos controlar.

El número de veces que ha sido prestado un ejemplar nos indica la aceptación de dicha obra entre la muestra de estudio. Sin embargo, en algunas ocasiones, en el catálogo de obras en activo figuraban ejemplares que habían sido dados de baja, pero que todavía no habían pasado al catálogo de obras dadas de baja. Cuando ello ocurría, se consignaba en nuestra base de datos, así como la causa, si es que esto figuraba.

En lo que respecta a la segunda base de datos, especializada en los ejemplares dados de baja, la denominamos *Libros dados de baja de la Casa de las Conchas*, y fue realizada también con *Filemaker*. En éste caso las variables que estudiamos fueron: número de registro, número de préstamos del ejemplar, causa de la baja, sexo, edad y mayoría de edad.

Como en el caso de la anterior base de datos, el número de registro se refiere a un listado de ejemplares dados de baja, facilitada por la dirección de la biblioteca.

El número de préstamos se refiere a las veces que se prestó ese ejemplar antes de ser dado de baja.

El elevado número de libros dados de baja nos llevó a crear una nueva base de datos en donde consignar las causas de la bajas. Además de la causa y en el caso de que la baja fuese por culpa de algún deudor, asignamos otra serie de variables para establecer su perfil, como el sexo, si éste era o no mayor de edad y los años que tenía dicha persona.

Resultados del perfil del lector

Una vez especificados los pormenores de la investigación, pasamos a comentar los principales datos de ésta, que son: Demográficamente y en razón del sexo, la muestra se divide en un total de ciento dos hombres frente a las treinta y

seis mujeres⁸. En diecinueve ocasiones el sexo del lector no se especificó. Como puede verse en la siguiente figura, la muestra está desequilibrada⁹.

Distribución de la muestra en función del sexo

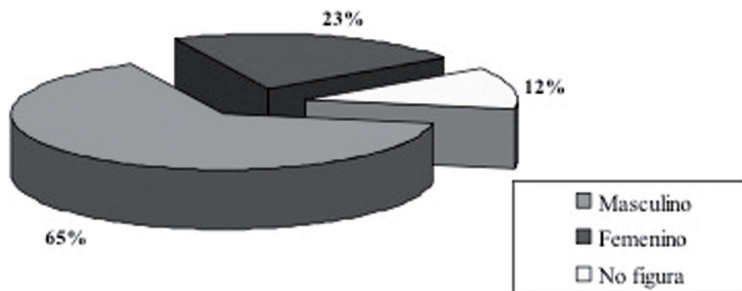


Gráfico 1

En la división por edades¹⁰, en el momento del préstamo del ejemplar de rol, ciento veintidós usuarios eran mayores de edad, dieciséis usuarios que figuraban como menores y en diecinueve ocasiones no aparece este dato, tal como presentamos en un gráfico a más adelante:

Añadido a lo anteriormente expuesto, la media de edad que arrojan los cincuenta y nueve registros en los que figura especificada la edad¹¹ es de casi 21 años de media.

⁸ Al contrario de lo que demuestra Burgos Bordonau (2010:6) para el conjunto de los lectores españoles, es decir, que son más las lectoras, en nuestro caso no es así y son mayoritarios los lectores de sexo masculino.

⁹ Como bien indican Iván Pérez Miranda y Juan Ramón Carbó García (2010:6) «Los juegos de rol en su origen constituían una afición claramente masculina, en el que las mujeres apenas participaban. Sin embargo, con el paso del tiempo, las mujeres se han ido, poco a poco, incorporando a este tipo de entretenimiento». Es por ello que, aunque las mujeres se van incorporando a los juegos de rol, tal y como demuestra esta figura, dicha incorporación es lenta y todavía esta descompensada, siendo mayoritaria la presencia de los varones en este tipo de juegos.

¹⁰ Tal y como recoge el estudio de Gómez Soto (2002:107), la curva de edad de los lectores no hace más que crecer desde la adolescencia hasta su máximo hacia los 34 años, por lo tanto parece lógico pensar que la mayoría de la muestra la encabezan personas mayores de edad.

¹¹ Evidentemente no es la primera vez que en un estudio se hace alusión a la edad de los lectores de juegos de rol, ya lo hacía por ejemplo Pablo Barrena (1996: 44), allá por el año 96, al recoger los datos del Estudio sobre hábitos lectores entre niños/as del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. En él se señalaba que un 14,2% de los encuestados tenía como preferencia lectora los juegos de rol. Si seguimos con los ejemplos, en este caso uno más reciente, Orúe (2008:36) recoge los datos del Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en 2007. En él se refleja que al menos al 20,7% de los encuestados les gustan las novelas de Ciencia ficción / fantásticas, es decir, aquellas más próximas a los temas recurrentes de los juegos de rol.

Distribución según su edad

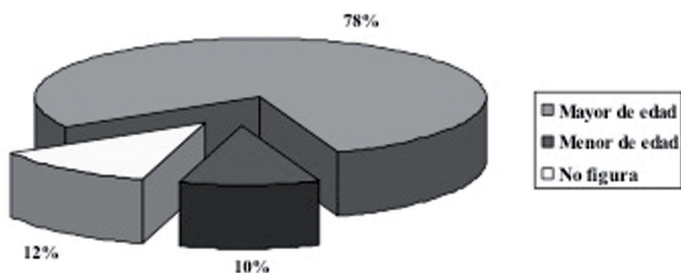


Gráfico 2

Agrupación por edades

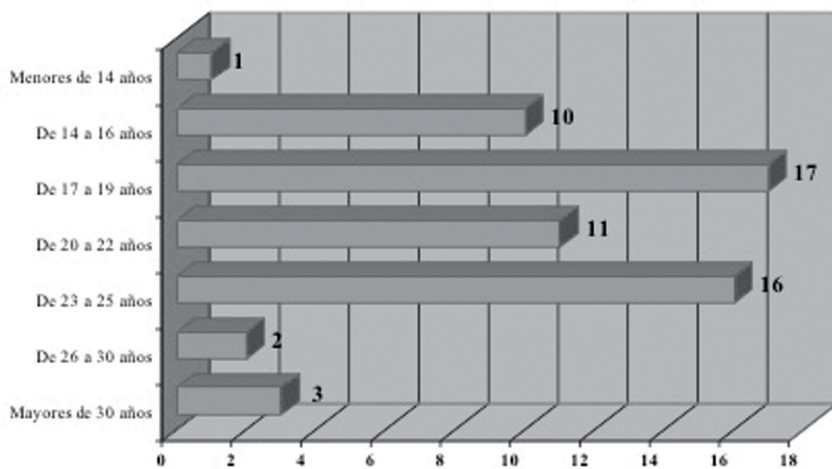


Gráfico 3

Correspondiendo a los datos referentes a los libros, hemos obtenido los siguientes resultados: En primer lugar hay que hablar del préstamo de los libros de rol de la colección de la biblioteca. De la inmensa colección que posee la Biblioteca Pública de la Casa de las Conchas, calculada en unos 96.667 volúmenes,

los libros de rol son solamente 128¹². Se estima que al año se efectúan unos 185.000 préstamos, 6.000 altas y más de 1.500 bajas de libros. Entre los libros de rol más prestados de la colección, predominan¹³ los referidos a El Señor de los Anillos¹⁴, seguidos de los de Star Wars, RuneQuest, D&D¹⁵ y por último, Aquelarre¹⁶.

Número de préstamos de libros de rol

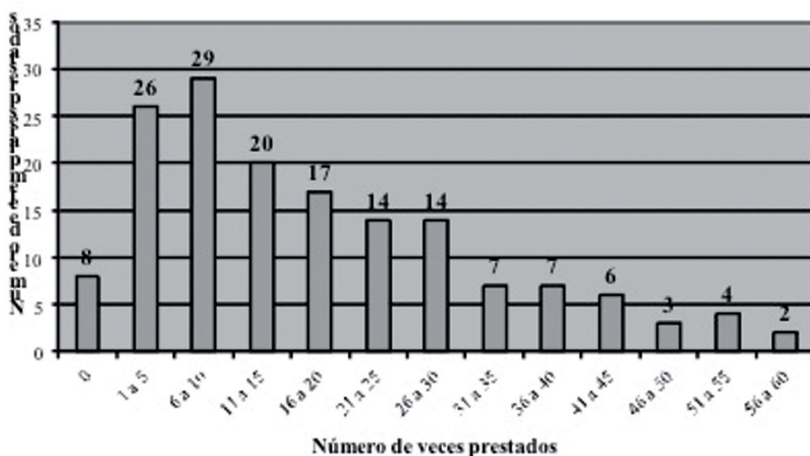


Gráfico 4

¹² Como bien señala Zubizarreta (2006: 83), en buena medida, a los bibliotecarios les falta formación a la hora de seleccionar obras de literatura infantil y juvenil, así que si hablamos de libros de rol la falta de formación puede alcanzar niveles alarmantes.

¹³ Rocío Tizón (2007:66) recoge en su obra que la preferencia de los lectores de juegos de rol se decanta mayoritariamente por los juegos de rol de tipo fantástico, como son El Señor de los Anillos, RuneQuest o D&D.

¹⁴ La editorial Devir ha sacado al mercado este año un nuevo juego de rol basado en la obra de Tolkien, denominado: *El Anillo Único*.

¹⁵ Si cualquier lector del presente artículo desea conocer más acerca de este juego de rol, considero imprescindible la lectura de las obras de Butterfield, Honigmann y Parker (1984), así como la de Eckelberry, Mohan y Winter (1999). Ambas se pueden localizar en el apartado de bibliografía.

¹⁶ En lo que respecta a este juego que aúna fantasía e historia de la España medieval, también en este año ha visto la luz una nueva versión del mismo de la mano de la editorial Nosolorol, quizá una de las mejores obras de origen español y sin lugar a dudas el juego ibérico más antiguo, que presenta una edición muy cuidada. En este punto recomiendo, si se desea conocer algo más de la ligazón de los juegos de rol y la Historia, más concretamente la Historia Antigua, recomendamos el artículo de Juan Ramón Carbó García e Iván Pérez Miranda (2010) sobre fuentes históricas de los juegos de rol y que hemos recogido en la bibliografía.

En el gráfico 4 vinculamos los libros de rol con el número de veces que éstos han sido prestados a los largo de su permanencia en la biblioteca. La media de préstamos de cada ejemplar fue de trece ocasiones. Para una mejor comprensión de los datos hemos escalado los resultados de cinco en cinco, pudiendo así observar la relación que hemos establecido entre el número de ejemplares de rol prestados y las veces que lo fueron.

Resultados del estudio de las bajas de libros

En cuanto a las bajas, de las más de 1.500 bajas calculadas al año, treinta y uno correspondieron a libros de rol. Las causas de tales bajas fueron diversas¹⁷, figurando entre ellas el deterioro, el expurgo, los deudores, etc. Para hacernos una idea es mejor contemplar la siguiente gráfica:

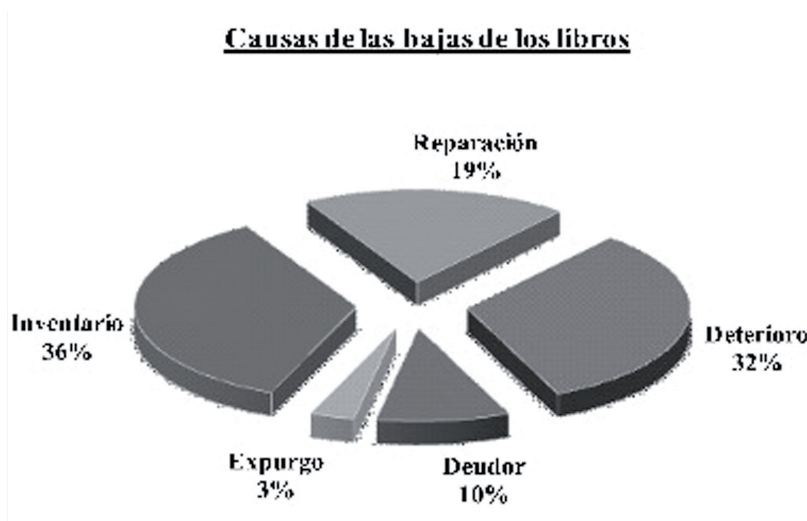


Gráfico 5

Pero para orientarnos mejor en este último aspecto, nada convendría más que analizar los datos presentes en la base de datos de ejemplares dados de baja. Hasta ahora hemos venido comentando las cifras facilitadas por el catálogo ac-

¹⁷ Como bien recoge Teresa Colomer (Millán 2002:263) cuando cita a Heinrich Hoffmann «*los libros infantiles existen para ser rotos*». Si entendemos que los libros de juegos de rol son, sobretudo, propios de las edades infantil y juvenil, y que además son libros de juego parece normal que sus probabilidades de quedar inservibles son mayores que otras colecciones de la biblioteca. Con esto queremos referirnos a la realidad que subyace detrás de este suceso, es decir, si los libros se estropean porque ha habido lectores que han mirado y leído tanto los libros que éstos han pasado a «mejor vida» buen uso se les habrá dado, sin que por ello queramos indicar que apoyemos el destrozo sin motivo de los libros.

tivo de la biblioteca, pero además de esta base de datos, también existe otra con los ejemplares que ya han sido apartados de forma permanente. Estas cifras nos han permitido elaborar nuestra propia base de datos, que cuenta con cuarenta y cuatro ítems y que a continuación pasamos a exponer.

En primer lugar hemos analizado el número de préstamos por libro dado de baja, para comprobar si había alguna vinculación entre esta variable y la causa que forzó su baja del catálogo. Como parecía lógico, sí existe tal relación, dado que las dos principales causas de las bajas (el deterioro de los libros y los deudores) copan los diez libros más prestados dados de baja. A continuación revelamos los datos concernientes al número de préstamos por ejemplar:

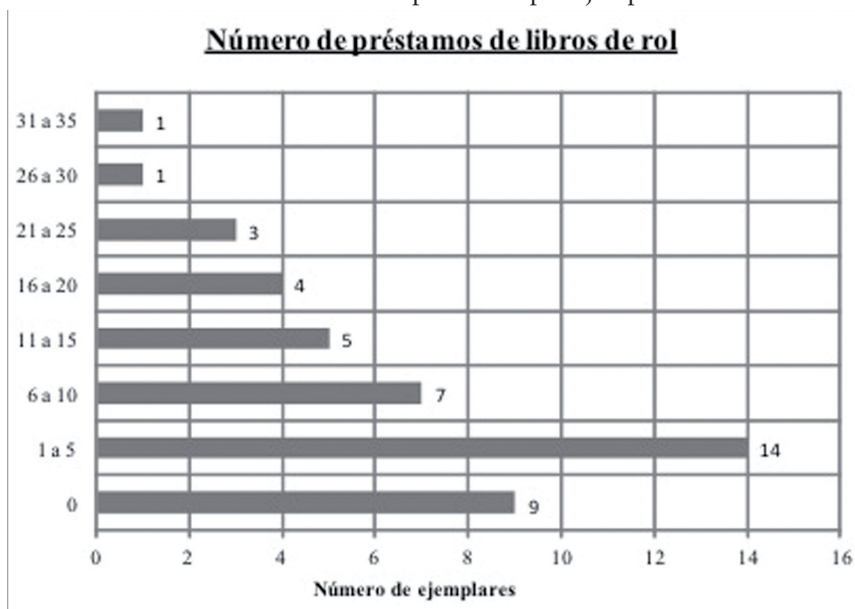


Gráfico 6

Como apuntábamos en las líneas precedentes, los ejemplares más prestados son a su vez víctimas de las causas más comunes de baja, el deterioro y los deudores, puesto que entre ambas suman un total de cuarenta de los cuarenta y cuatro registros de que consta nuestra base de datos. Los libros que fueron dados de baja y que más veces se habían prestado pertenecían a las temáticas de El Señor de los Anillos, Star Wars y D&D, por este orden. Posteriormente figuran un libro de Stormbringer, otro de Pendragon y otro de Comandos de Guerra. Las causas de estas bajas y el porcentaje proporcional que las une se aprecian en el siguiente gráfico:

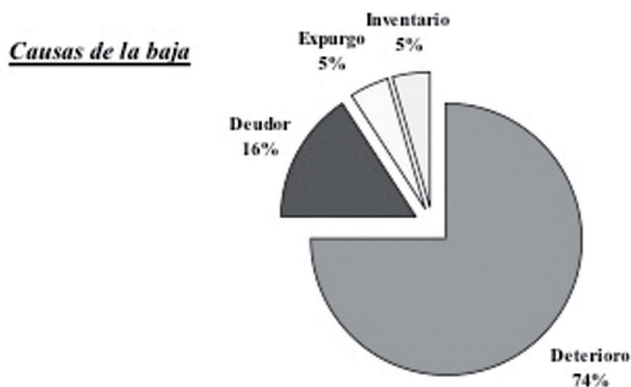


Gráfico 7

De los diez libros más prestados y dados de baja, siete pertenecen a la variable *deterioro* y tres a la de *deudor*, como es comparable a la luz de las cifras del gráfico aquí mostrado. El número de libros dados de baja en la variable deterioro fue de treinta y tres. En cuanto a lo concerniente con la variable deudor, estos sumaron un total de siete ejemplares. Según nuestro estudio, seis de ellos no fueron devueltos por varones, frente a 1 no devuelto por una mujer. Todas estas personas eran mayores de edad, según los registros de la biblioteca, aunque solamente figuraban los datos del número de años de dos de ellos, ambos con 23 años.

Los dos libros pertenecientes a la variable *expurgo* apenas fueron prestados (uno lo fue dos veces y el otro no se prestó nunca); igual suerte corrieron los libros que pertenecen a la variable *inventario*, uno se prestó una vez y el otro nunca.

Conclusiones

Los aspectos que destacamos de nuestro estudio son, por un lado, la predominancia masculina a la hora de efectuar los préstamos de los libros de juegos de rol, constatada al suponer los varones un 65% de la muestra, lo que vendría a corroborar la visión tradicional que se ha tenido de los aficionados a los juegos de rol como un hobby propiamente masculino. Estos datos ratificarían los resultados obtenidos en otros estudios que hemos llevado a cabo a la hora de caracterizar el perfil del lector de juegos de rol. El promedio de varones en los estudios realizados rondaba el 70% (Sevillano, 2009:589)¹⁸. Todo ello concordaría con lo constatado por Laura Amante en su *Sondeo de opinión sobre prácticas roleras en la provincia de Murcia*, en donde el 76% de los encuestados eran varones frente al 24% de mujeres. Si bien gracias a todas estas cifras podemos percibir un ligero

¹⁸ En el primer estudio (Sevillano, 2009:530) el resultado era de un 77% frente a un 23% de mujeres; y en el segundo (Sevillano, 2009:560) la relación era de 73% para los primeros y un 27% para ellas.

aumento del número de mujeres implicadas en esta afición, lo que constataría la tesis sostenida por Iván Pérez Miranda y Juan Ramón Carbó García (2010:6). A esto habría que sumar la preeminencia de usuarios universitarios, de casi un 80% de la muestra, si nos basamos en los rangos de edad que hemos podido averiguar y que volvería a coincidir con los estudios anteriormente mencionados. Todo ello estaría potenciado por la ubicación de la propia biblioteca, ya que se encuentra encuadrada en pleno casco antiguo de la ciudad y muy cerca del campus histórico de la Universidad de Salamanca.

Pese al bajo nivel adquisitivo que normalmente se le asigna a los universitarios, se ha detectado que este tipo de literatura fomenta el coleccionismo, más que el préstamo, lo que podría explicar el relativamente bajo número de títulos presente en las bibliotecas salmantinas, entre ellas la biblioteca estudiada¹⁹.

Analizando los títulos disponibles se detecta una falta de preparación por parte los bibliotecarios, tal vez basado en las ofertas de las distribuidoras de libros, más que en la demanda de los usuarios, esto se demuestra en la presencia en el catálogo de la biblioteca de títulos de juegos con pocos seguidores dentro del circuito de los juegos de rol.

Hay un aspecto que interrelaciona los dos aspectos fundamentales del presente trabajo, los usuarios y el deterioro de la colección de libros. Según lo estudiado, los usuarios de la biblioteca que leen libros de rol están bastante concienciados con el sistema de préstamo de libros, es decir, con el cuidado de los ejemplares que se llevan a sus hogares, hecho demostrado por ejemplo en el bajo número de deudores de los mismos (apenas siete deudores). Asimismo, podríamos teorizar que si estos lectores son «coleccionistas» de libros de rol, tal vez saquen los libros para comprobar si les interesa comprar el libro y que este hecho de coleccionar libros podría hacer que les llevara a exacerbar el cuidado de los mismos.

Por último, el hecho de hojear o la lectura en sala de estos libros no puede cuantificarse, cuestión esta que podría explicar el deterioro de los ejemplares y el porqué hay 23 libros dados de baja con menos de cinco préstamos. A esto podríamos unir el que la Biblioteca cuenta entre sus instalaciones con la posibilidad de hacer fotocopias, lo que podría haber contribuido a aumentar el deterioro de este tipo de libros.

Bibliografía

Alvira Martín, Francisco; Blanco Moreno, Francisca; García López, José: *La lectura en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.

¹⁹ Conviene recordar que la Biblioteca Municipal Torrente Ballester apenas cuenta con 23 libros de esta temática frente a los 128 libros presentes en la Biblioteca Pública Casa de las Conchas.

- Amante Ramos, Laura: *Sondeo de opinión sobre prácticas roleras en la provincia de Murcia*. [En línea]. < <http://www.dreamers.com/defensadelrol/articulos/investigacion.htm> > [Consulta: 17 de octubre de 2011].
- Baatezu, todo en español y de calidad: Opinión. *¿A qué edad comenzaste a jugar?* [En línea]. < <http://www.baatezu.com/upopinion.asp?opinion=69&id=36> > [Consulta: 9 de marzo de 2008].
- Barrena, Pablo: Adolescentes: objetivo editorial. *Delibros*, 1996, vol. 9, n.º. 94, pp. 43-45.
- Burgos Bordonau, Esther; Palacios Gómez, José Luis: El perfil sociodemográfico del lector de libros en España (1975-2010). *Revista general de información y documentación*, vol. 20, n.º 1, 2010, pp. 325-341.
- Butterfield, John; Honigmann, David; Parker, Philip: *What is dungeons and dragons?* Harmondsworth: Puffin Books, 1984.
- Calzado, M.R.: De cómo se descubre un libro. La promoción editorial. *Delibros*, 2003, vol. 16, n.º. 167, pp. 36-38.
- Carbó García, Juan Ramón; Pérez Miranda, Iván: Fuentes históricas de los juegos de rol: un experimento para la didáctica de la Historia Antigua. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 2010, vol. 11, n.º. 3, pp. 149-167.
- Cavallo, Guglielmo; Chartier, Roger (dir.): *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. [Madrid]: Taurus, 2001.
- Colomer, Teresa: La literatura infantil y juvenil. En José Antonio Millán (coord.): *La lectura en España: informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002.
- Consejo de Cuervos: Edad de los umbrianos. *Comunidad Umbría*. 13 de febrero de 2008. [En línea].
<<http://www.comunidadumbria.com/comunidad/encuestas/30>> [Consulta: 17 de octubre de 2011].
- Eckelberry, David; Mohan, Kim; Winter, Steve: *The story of TSR, 1975-1999*. Renton (Wa): Wizards of the Coast, 1999.
- Epstein, Jasón: *La industria del libro*. Barcelona: Anagrama, 2002.
- Fernández-Prieto, Sagrario: El diseño en la literatura infantil y juvenil, algo está cambiando. *Delibros*, 1992, vol. 5, n.º. 50, pp. 50-53.
- García Ejarque, Luis: *Historia de la lectura pública en España*. Gijón: Trea, 2000.
- Gómez Soto, Ignacio: Los hábitos lectores. En José Antonio Millán (coord.): *La lectura en España: informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002.

- Ortiz Castells, Joan: Juegos de rol e identidades inventadas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 285, 1999, pp. 61-66.
- Orúe, Eva: ¿Cómo se «caza» al lector? La importancia del marketing. *Delibros*, 2006, vol. 19, nº. 197, pp. 38-40.
- Orúe, Eva: Los niños se consolidan como lectores en España. *Delibros*, 2008, vol. 21, nº. 219, pp. 35-39.
- Pérez Miranda, Iván; Carbó García, Juan Ramón: Juegos de rol y roles de género. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 2010, vol. 11, nº. 3, pp. 168-184.
- Ribot García, Luis Antonio: *El libro, las bibliotecas y los archivos en España a comienzos del tercer milenio*. Madrid: Sociedad Estatal España Nuevo Milenio, 2002.
- Schiffrin, André: *La edición sin editores*. Barcelona: Destino, 2000.
- Sevillano Pareja, Héctor.: *Estudio del sector editorial de los juegos de rol en España: historia, tipología, perfil del lector, del autor, del traductor y del editor*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2009.
- Sevillano Pareja, Héctor: El perfil del editor de juegos de rol. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 2010, vol. 11, nº. 3, pp. 205-225.
- Sturniolo, Norma: La literatura infantil y juvenil en la Sociedad de la Información. *Delibros*, 2006, vol. 19, nº. 196, pp. 35-40.
- Tizón, Rocío: *Crear lo increíble, verdades y mentiras sobre los juegos de rol*. Madrid: Nosolorol, 2007.
- Velasco Suárez, Ana: Mercado de minorías: vías de investigación del circuito de consumo del libro de editoriales independientes. *Coloquio de la Asociación Internacional de Bibliología*, 2000, vol. 15. [En línea]. < <http://www.fundacionyuste.org/acciones/aeb/XV%20AIB2000/VELASCO.PDF> > [Consulta: 12 de abril de 2008].
- Zubizarreta, Itziar: Panorama de la literatura infantil y juvenil. *Delibros*, 2006, vol. 19, nº. 194, p. 83.

RECURSOS EDUCATIVOS EN ABIERTO: EVOLUCIÓN Y MODELOS

Open Educational Resources: evolution and models

M^a Paz Trillo Miravalles

E-mail: mptrillo@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid (España)

RESUMEN: Con la revolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, surge un nuevo pensamiento sobre la utilización de estos medios desde distintos ámbitos.

El presente artículo expone la evolución y prospectiva de las tecnologías desde el ámbito socioeducativo, mostrando distintos movimientos surgidos a nivel europeo e internacional. Se detiene en analizar los Recursos Educativos en Abierto (REA) y sus modelos. La novedad de estos recursos estriba en su accesibilidad a toda la sociedad, permitiendo compartir el conocimiento, adaptarlo y utilizarlo.

Palabras clave: Educación, gratuito, aprendizaje colaborativo, recursos, tecnología.

ABSTRACT: With the revolution in Information Technologies and Communication, a new thinking emerges about the use of these means from different fields.

This article presents the evolution and prospect of technologies from the socioeducational field, it shows different movements emerged on European and international level. It analyses the Open Educational Resources (OER) understood as new resources owing to the fact that they are offered free of charge to the whole society, they manage to share, adapt and use the knowledge.

Key words: education, free of charge, collaborative learning, resources, technology.

Fecha de recepción: 7-III-2012

Fecha de aceptación: 20-IV-2012

Desde finales del pasado siglo XX, la tecnología ha adquirido un papel protagonista dentro del desarrollo de las sociedades. Uno de los principales detonantes de esta propagación tecnológica ha sido su adaptación a los diferentes escenarios de actividad humana. El progreso de las tecnologías y su repercusión en el comportamiento de las sociedades, ha obligado a éstas a buscar los medios más adecuados para llegar a obtener el mejor provecho de las mismas y llegar al mayor número de personas.

Entre los principales retos a los que debían hacer frente los sistemas educativos de la Unión Europea, según la Comisión de 31 de enero de 2001, destaca el riesgo de exclusión social si no se atendía adecuadamente al principio de igualdad de oportunidades, ya que en las sociedades basadas en el conocimiento podía abrirse una brecha considerable entre quienes poseían acceso a las Tecnologías de la Información y los que no. Aspecto que alude igualmente el Proyecto DeSe-Co de la OCDE (1997), entre sus competencias de carácter universal sobre la economía, la cultura y los valores (TORIBIO, 2010).

El texto inscribe la evolución de las tecnologías en el ámbito socioeducativo desde distintos programas europeos e internacionales elaborados para tal efecto. Se detiene en los Recursos Educativos en Abierto (REA) y sus modelos como actual herramienta tecnopedagógica centrada en el aprendizaje en abierto.

El cambio de lo analógico a lo digital simboliza la última revolución tecnológica que ha tenido lugar en los países desarrollados y en parte de los países en vías de desarrollo. Ambos componen una parte central de la transformación científica y social, sustentada en una revolución tecnológica.

La idea común de recurso educativo digital es la de contenidos educativos en formato web como texto e imágenes, pero este término engloba además documentos con directrices sobre cómo enseñar una determinada materia o incluso conjuntos de datos sobre evaluación y funcionamiento de experiencias educativas, entre otros (SICILIA, 2007).

Desde la educación se llevan a cabo estrategias de introducción de las tecnologías digitales, lo que conlleva adaptar los procedimientos didácticos implementados con las tecnologías analógicas. Esa adaptación es transversal e implica a todos los niveles.

Los rasgos que distinguen a las tecnologías digitales de sus precedentes se asientan en la lógica de la *interactividad*, tanto del usuario con los aparatos, como de los usuarios entre sí.

Las herramientas tecnológicas, por su parte, también sufren procesos de adaptación según sean los modelos de relaciones sociales imperantes. Para autores como Cabero (2003), la cobertura al *aprendizaje colaborativo y cooperativo*, se entiende como un recurso, una estrategia y metodología de instrucción, en la

cual varían los roles tradicionales desempeñados por el profesor y el estudiante en una metodología tradicional de transmisor y receptor de la información, y se pasa a nuevos entornos donde los conocimientos se desarrollan de forma conjunta y colaborativa.

Evolución de los Recursos Educativos en Abierto. Perspectiva internacional

El movimiento *Open Educational Resources* (OER), en español Recursos Educativos en Abierto (REA), se gestó desde el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) al lanzar un proyecto, en abril de 2001, para la publicación en abierto de contenidos didácticos. El MIT define su proyecto como una iniciativa editorial electrónica, basada en Internet, que pretende proporcionar un acceso libre, sencillo y coherente a los materiales didácticos de sus cursos para educadores del sector no lucrativo, así como para estudiantes y autodidactas de todo el mundo.

La Conferencia de la UNESCO sobre el «Impacto de la iniciativa *Open Courseware* en el Desarrollo de la Educación Superior en Países en Vías de Desarrollo» (2002) definía los REA como:

«El suministro abierto de recursos educativos a través de tecnologías de la información y la comunicación, para ser consultados, empleados y adaptados por una comunidad de usuarios con fines no-comerciales» (UNESCO, 2002, p.24).

Con la llegada de los Recursos Educativos Abiertos aparece una nueva visión. Desde las experiencias vinculadas a grandes instituciones y sistemas complejos de distribución de materiales y servicios, se alcanzan los modelos más abiertos de mediación entre las organizaciones educativas y los estudiantes (DOMÍNGUEZ, 2011).

El *Foro de Debate* organizado por la UNESCO en noviembre de 2008, refleja los resultados y conclusiones del estudio de la OCDE y CERI (2007) sobre los REA, titulado: *Giving Knowledge for Free. The emergence of open educational resources*. Este estudio plasma las nuevas oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información en el aprendizaje. Cada vez más instituciones e individuos comparten sus recursos de aprendizaje de forma abierta y gratuita a través de Internet.

Éstas suponen un reto para las prácticas conocidas de organización y desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. El estudio reconoce que la tendencia a publicar materiales didácticos en abierto tiene una proyección extraordinaria. La mayoría de estos recursos y proyectos se encuentran en países de habla inglesa y surgen al mismo tiempo numerosas iniciativas más en China, Japón y España. Las universidades e instituciones implicadas tienen un alto prestigio a nivel internacional o nacional. El movimiento crece en una doble dirección: arriba-abajo, en el sentido de que nuevos proyectos se inician a nivel institucional, y abajo-arriba, ya

que profesores e investigadores utilizan y producen recursos educativos abiertos por iniciativa propia.

De igual modo, el estudio trata de dar respuesta a la pregunta de por qué las instituciones y los individuos utilizan, producen y comparten recursos educativos de forma gratuita. Los motivos principales que señala se ubican en factores tecnológicos, económicos, sociales y legales.

Entre los *factores tecnológicos y económicos* identifica la disminución de costes de infraestructura, *hardware* y *software*, así como un interfaz más amigable de las tecnologías de la información. Por otra parte, señala que resulta más fácil y más barato producir contenidos que, al ser compartidos, tienden a reducir aún más los costes. Están surgiendo nuevos modelos económicos para la distribución de contenidos gratuitos.

Centrándonos en *aspectos legales*, se han creado nuevas licencias como *Creative Commons*, permitiendo a los autores ceder sus obras bajo menores restricciones, facilitando así la libre utilización de contenidos. El material que elabore y publique una Institución con estas características debe estar bajo esta licencia *Creative Commons*, constituyéndose un *OpenCourseWare* (OCW).

Los materiales bajo una licencia *Creative Commons* son cedidos a los usuarios para el uso, la reutilización, la traducción y la adaptación a otros contextos. Los usuarios se comprometen a utilizarlos sin fines comerciales, a reconocer a la Institución que lo publica originalmente o al autor, en su caso, y a que el material resultante tras su uso sea libre nuevamente y pueda volver a utilizarse por terceros.

Entre otros aspectos jurídicos destaca la relación entre el profesor y la Universidad/*OCW site*. El autor cede derechos de uso, asume la propiedad intelectual y respeta las condiciones de uso establecidas por los propietarios. La Universidad/*OCW site*, asume su utilización de acuerdo a unos principios de respeto al autor y a su obra. La creciente voluntad de compartir con terceros constituye uno de los factores más reseñables de carácter social.

Atendiendo a *aspectos políticos*, el estudio indica varios motivos por los cuales les puede interesar a los gobiernos apoyar este tipo de proyectos. Por una parte, facilitan el acceso a materiales de aprendizaje a toda la sociedad, y de forma particular a grupos de estudiantes no tradicionales, permitiendo ampliar la proporción de ciudadanos que acceden a la educación y más concretamente a la educación superior. Por otro lado, supone una manera eficiente de promover el aprendizaje a lo largo de la vida, estrechando, en definitiva, la brecha entre la educación formal y no formal y el autoaprendizaje.

Para *el profesorado y los investigadores* se perciben incentivos tales como la motivación altruista de compartir sus conocimientos, la recompensa no monetaria, por ejemplo mediante publicidad y reconocimiento entre los miembros

de la comunidad abierta, o bien por motivos económicos y comerciales, como una manera de darse a conocer más rápidamente en el mercado.

Una definición amplia de recursos educativos abiertos podría incluir, además de contenidos didácticos y licencias bajo las cuales se publican dichos contenidos, las herramientas de distribución, como las plataformas de gestión de contenidos o plataformas de *e-learning*.

No obstante, el estudio precisa que los recursos educativos abiertos son materiales digitales ofrecidos de forma abierta y gratuita para educadores, estudiantes y autodidactas que pueden utilizar y reutilizar para la enseñanza, aprendizaje e investigación (OCDE, 2007). Ésta es la gran diferencia con otros recursos educativos que se ofrecen en la red.

Otra de las actuaciones llevadas a cabo por la UNESCO, en fomento de las tecnologías en la educación, es el sexto *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos* (EPT) (2008). Este informe analiza la evolución del compromiso que adoptaron 164 gobiernos y organizaciones del mundo entero, consistente en aumentar, hasta 2015, las posibilidades de educación ofrecidas a los niños, jóvenes y adultos de todo el mundo.

Algunas de las medidas suscitadas a nivel internacional para mejorar el aprendizaje gracias a las tecnologías, son las de Sudáfrica y la India, que recalcan la importancia de la promoción de las TIC en la educación mediante *SchoolNet*, permitiendo una creación de redes de escuelas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje mediante la colaboración y el aprovechamiento compartido de la información. En Brasil se pretende la promoción de las TIC en la educación por intermedio de *ProInfo*, que instala laboratorios en las escuelas y crea centros regionales de tecnologías de la educación con vistas a la formación y la prestación de asistencia. En Guatemala, México y República Dominicana se menciona también la utilización de las TIC en el contexto del programa de modernización de la enseñanza. En Filipinas se destaca la necesidad de creación de una política global de aplicación de las TIC en la educación, en el marco de la política de desarrollo nacional. Los programas de perfeccionamiento profesional para los docentes que utilizan las TIC, como en el proyecto de fortalecimiento de la enseñanza digital, se desarrollan principalmente en Egipto. Marruecos hace mención a la necesidad de realizar proyectos encaminados a extender el uso de las TIC en la enseñanza, centrándose principalmente en el equipamiento, la formación y los contenidos educativos. Éstas disposiciones reflejan las medidas llevadas a cabo por otros países en la educación mediante las TIC. En los países en vías de desarrollo se requieren con mayor énfasis los REA para alcanzar a una población mayor.

La reciente expansión de las tecnologías y los REA ha propiciado el desarrollo de dos tendencias en la educación, una mayor utilización de los distintos modelos

de enseñanza a distancia, denominada «aprendizaje abierto» y la realización de una serie de innovaciones pedagógicas vinculadas a las TIC, que utilizan tanto los docentes como los educandos (FARRELL y WACHHOLZ, 2003).

Evolución de los Recursos Educativos en Abierto. Perspectiva europea

Europa, desde la Declaración de Bolonia celebrada en 1999 (inspirada en las consideraciones de la Declaración de la Sorbona de 1998), inicia el rumbo hacia la reforma de la enseñanza europea impulsando el Espacio Europeo de Educación Superior. Entre sus principios se promueve el aprendizaje centrado en el estudiante, demandando nuevos enfoques educativos en su formación que se proyectan hacia la utilidad de Internet como recurso didáctico, facilitando metodologías activas de aprendizaje y abiertas a nivel mundial, que convierten al estudiante en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, características sobre las que se asientan los REA.

Inmerso en la Estrategia de Lisboa (2000) se elabora el programa *eContent* (2001-2004) Decisión nº 2001/48/CE del Consejo Europeo, de 22 de diciembre de 2000, relevado por el *eContentplus* (2005-2008) para cumplir los propósitos de su antecesor, que abogaba por el fomento de los contenidos digitales europeos en las redes mundiales en el ámbito geográfico, en el material educativo y en los contenidos culturales. Aunque no alude al término Recursos Educativos en Abierto como tal, sí se apoya ya en sus fundamentos enfatizando en los usuarios, facilitando a nivel comunitario el acceso a los contenidos digitales, su uso y aprovechamiento, mejorando la calidad y propiciando las mejores prácticas en materia de contenidos digitales, reforzando así la cooperación.

Las actividades educativas del programa favorecen la creación de servicios transeuropeos de agentes intermediarios de contenidos digitales que fomentan la utilización de modelos abiertos de aprendizaje destinados a las comunidades educativas e investigadoras y a los particulares.

Este programa se complementa con la iniciativa *i2010: bibliotecas digitales* [COM (2005) 465 final] centrada en el acceso a los recursos científicos y culturales digitales europeos mediante la instauración de una red de bibliotecas virtuales y abiertas, como *Europeana* 2008, que digitalizan las colecciones analógicas y preservan y almacenan los contenidos digitales resultantes.

Para poder ejecutar estas iniciativas que derivan en los denominados REA, surgieron otros programas europeos en paralelo. Entre ellos el programa *e-learning* (Decisión nº 2318/2003/CE) que tenía por objeto fomentar la alfabetización digital, crear campus virtuales europeos, establecer hermanamientos electrónicos entre centros escolares de enseñanza primaria y secundaria que fomenten la formación de profesores y realizar acciones transversales y de seguimiento del aprendizaje electrónico.

La Comunicación de la Comisión, de 13 de septiembre de 2005 sobre *accesibilidad electrónica* [COM (2005) 425], define en su web, el concepto de la accesibilidad electrónica (*eAccessibility*).

«Designa las iniciativas destinadas a lograr que todos los ciudadanos tengan acceso a los servicios de la sociedad de la información, es decir, aquellas que tienen por objeto eliminar los obstáculos técnicos, jurídicos y de otra índole con los que pueden tropezar algunas personas al utilizar servicios ligados a las TIC. Esto concierne muy especialmente a las personas con minusvalías y a cierto número de personas mayores» (Comunicación de la Comisión Europea, 2005).

La Comisión destacaba que debían existir unos requisitos y normas de accesibilidad igual para todos.

Las líneas futuras adoptadas por la Comisión Europea sobre tecnología, se asientan en la *Agenda Digital* fijada de 2010 a 2020 [COM (2010) 425]. Esta Agenda impulsa de forma directa los REA, comprometiéndose a abrir el acceso en línea legal a los contenidos, simplificando la autorización de derechos de autor, su gestión y la concesión de licencias transfronterizas. Igualmente revisará la Directiva sobre la reutilización de la información del sector público, siguiendo las bases de los REA.

En la Comunicación se valora el déficit de inversiones en investigación y desarrollo (I+D), en el ámbito de las TIC, insuficientes en comparación con las realizadas por sus principales socios comerciales. Para subsanarlo, la Comisión pretende favorecer las inversiones privadas y duplicar el gasto público en el desarrollo de dichas tecnologías.

A pesar de que Internet forma parte del día a día de una gran cantidad de ciudadanos europeos, algunas categorías de la población siguen estando excluidas de la alfabetización mediática en el entorno digital. Esta Agenda sigue fomentando la cultura, las competencias y la integración y accesibilidad digital.

El grupo de comisarios desarrollado para establecer vínculos entre los Estados y el Parlamento Europeo, celebra Asambleas digitales y publica balances periódicos para conocer las actuaciones que se realizan.

Modelos educativos basados en Recursos Educativos en Abierto

Este apartado detalla diferentes modelos educativos que utilizan como medio los REA. Comienza comparando dos instituciones educativas que utilizan estos recursos y analiza las características y requisitos necesarios para pertenecer al movimiento OCWC.

Posteriormente explica las plataformas educativas digitales, los materiales abiertos para la formación universitaria, los repositorios de objetos de aprendizaje y el Proyecto Agrega junto con el Banco Nacional de Recursos Digitales

del Reino Unido. Concluye con el observatorio y centro de información que promueven estos recursos.

a) «*OpenCourseWare*» (*Massachusetts Institute of Technology, MIT, EE.UU.*) versus «*Open Learn*» (*Open University, Reino Unido*)

La *Open University* diseñó un modelo propio para la compartición de recursos de aprendizaje *online*, *Open Learn* (2009) (<http://www.open.ac.uk/openlearn/home.php>), que presenta ciertas innovaciones respecto al *OpenCourseWare* (<http://ocw.mit.edu/index.html>) del MIT. Ambas iniciativas tienen en común dos elementos:

* Someter los contenidos a licencias abiertas *Creative Commons*.

* Vincular los programas de difusión a líneas de innovación e investigación estratégica en las instituciones. Esta última cuestión es clave y permitirá diferenciar en el futuro los proyectos entre sí. Compartir materiales no es sólo hacer transparente la institución, es además una oportunidad para iniciar cambios profundos en métodos didácticos, formas de evaluación, modelos de relación con los usuarios, etc.

La iniciativa del MIT en abril de 2001, es pionera en proporcionar acceso abierto a cursos a través de Internet a estudiantes, docentes y otros agentes educativos. Estos cursos no se integran en un grado académico ni proporcionan certificación dentro del sistema educativo formal. El objetivo del OCW es crear una gran red de universidades en todo el mundo que ofrezcan acceso abierto a materiales educativos de alta calidad.

El OCW-MIT ofrece contenidos didácticos digitales al público en general, a través de Internet, de forma gratuita. Aunque esta iniciativa no equivaldría a la experiencia de obtener una titulación del MIT, sí emitiría un mensaje de la visión de la institución que alude a que en la era de la economía de Internet, el MIT valora el aprendizaje, incluido el *e-learning*, por encima de la ganancia económica, ya que se trata de una herramienta que permite la libre publicación de material docente y proporciona los contenidos, que apoyan la formación de forma gratuita a usuarios de todo el mundo.

Más del 60% de los visitantes a los programas del MIT no son estadounidenses y casi la mitad son autodidactas. 40 millones de accesos al OCW-MIT de 31 millones de visitantes desde la práctica totalidad de países del mundo. Según datos del OCW-MIT (2011) hay una media de más de un millón de accesos por mes. El 80% de los visitantes consideran el impacto del OCW-MIT como positivo o altamente positivo. El 75% de los profesores del MIT ya tienen publicadas sus asignaturas. El 96% de los profesores opinan que el OCW-MIT ha ayudado y ayudará a mejorar sus asignaturas. El perfil de las personas que acceden está dis-

tribuido en un 16% profesores, 32% estudiantes, 49% autodidactas y 3% otros. Se han traducido 250 cursos a otros idiomas, de ellos 90 al español.

Por su parte los aspectos diferenciales entre ambos modelos responden en parte a la misión diferente de las dos instituciones. La *Open University*, abierta y con una metodología a distancia, se apoya de forma extensa en las tecnologías digitales que permiten elaborar y compartir los materiales empleando la web como plataforma y tomando como referencia las comunidades de aprendizaje (WENGER, 2001). El MIT se caracteriza principalmente por una disposición de los recursos más acotada al ámbito del programa académico.

b) *El consorcio mundial de OpenCourseWare (OCWC)*

Siguiendo estas iniciativas, otras instituciones y universidades del resto del mundo se han ido sumando a este movimiento creando el consorcio mundial OCWC (*OpenCourseWare Consortium*), diseñado para aumentar la producción y el uso de programas educativos abiertos en el ámbito internacional.

Dicho consorcio agrupa a más de un centenar de instituciones de educación superior que colaboran en la creación de un cuerpo de contenidos educativos compartiendo el modelo ideado por el MIT.

Tanto en Europa como en otros continentes se ha extendido el movimiento y han surgido consorcios regionales como es el caso de *China Open Resources for Education* (CORE), el *Japan OpenCourseWare* (CORE) y el caso más reciente de OCW-Universia en España e Iberoamérica.

Para poder pertenecer al *OpenCourseWare Consortium*, las instituciones han de comprometerse a publicar, bajo el nombre de la institución, materiales didácticos de un mínimo de 10 cursos, en el formato que cumpla con los requisitos de *OpenCourseWare*. Otras organizaciones que no publican sus propios contenidos pero cuyas actividades propician los objetivos del consorcio, como traducción y distribución de contenidos, también pueden participar en las actividades del consorcio.

Los objetivos del consorcio son:

- * Extender el alcance e impacto del movimiento *OpenCourseWare* mediante el uso y adaptación de materiales didácticos abiertos en todo el mundo.
- * Fomentar el desarrollo de nuevos proyectos OCWC.
- * Asegurar la continuidad a largo plazo de los proyectos OCWC al identificar formas para mejorar su efectividad y reducir costes.
- * Fomentar la participación de los profesores y proporcionarles la información, formación y asesoramiento técnico y jurídico.

Para adherirse al proyecto y mantener un OCW-*site* hay que cumplir las siguientes condiciones:

- * La institución debe estar acreditada.
- * Debe ofrecer y publicar los materiales de forma gratuita y sin fines comerciales.
- * Los materiales deben estar «limpios» en lo referente a la propiedad intelectual.
- * Publicar los materiales en el OCW-*site* conlleva autorizar su uso, reutilización/adaptación, traducción y redistribución a terceros.
- * El OCW-*site* debe ser universalmente accesible vía Internet.
- * Debe comprometerse a desarrollar propuestas y compartir buenas prácticas que promuevan proyectos similares en calidad, estructura y vocabulario.

c) Plataformas educativas digitales

Otro modelo educativo basado en los REA es el «*Learning Management System*» (LMS) que permite ensamblar secuencialmente trozos de contenidos educativos formando cursos.

En el entorno de aprendizaje en red, los recursos de aprendizaje en vez de entenderse como objetos estáticos pasan a formar un flujo de información dinámico. Un LMS contiene cuatro piezas esenciales, a saber, aplicaciones de autor, un repositorio, una interfaz gráfica y herramientas de administración. Su función es la de crear, ofrecer y reutilizar contenidos educativos digitalizados, así como gestionar la oferta de dichos contenidos.

Esto ocurre en el caso de plataformas que disponen su código fuente bajo licencias de autoría abiertas, por ejemplo *EduZope Content Management System* (<http://www.eduzope.org/>) y *Moodle Course Management System* (<http://moodle.org/>).

d) Materiales abiertos para la formación del personal universitario en e-learning y los repositorios de objetos de aprendizaje

Analizar, diseñar, desarrollar e impartir enseñanza con una metodología *e-learning* requiere la capacitación del personal universitario, tanto de docentes e investigadores como personal de administración y servicios, a través de materiales que puedan ser compartidos, usados y reutilizados en comunidades de prácticas. La docencia, la evaluación y la administración del *e-learning* bien gestionada, enriquecen el procedimiento de enseñanza-aprendizaje. Los materiales abiertos se pueden compartir en el nivel institucional y suprainstitucional mediante herramientas de formación de código abierto como los LMS.

Por su parte los repositorios alojan contenidos y herramientas educativas en soporte digital, que pueden organizarse gracias a los metadatos, añadiendo información sobre su función educativa y su tipología tecnológica. Algunos ejemplos son: *MERLOT* (<http://www.merlot.org>) y «e-ciencia» (<http://www.madrimasd.org/informacionidi/e-ciencia/default.asp>) apoyado por la Comunidad de Madrid y el Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

e) *El Proyecto Agrega*

Iniciativa del Ministerio de Educación, del Plan Avanza y de las autonomías, pretende catalogar y recopilar contenidos y objetos de aprendizaje abiertos, libres para toda la sociedad. En la página de Agrega (<http://www.proyectoagrega.es>) existe un blog, vídeos y un área de documentación donde se recopila toda la información acerca de cómo generar recursos y el contenido relacionado con el proyecto. Se catalogaría como un repositorio de objetos de aprendizaje. El proyecto presenta los materiales catalogados por áreas y por formato, desde fotografías, audios y vídeos, hasta secuencias de las mismas aplicaciones o paquetes *SCORM*.

El término *SCORM*, del inglés *Sharable Content Object Reference Model*, permite crear objetos pedagógicos estructurados, que posibilitan el intercambio de contenidos. Es un conjunto de normas que posibilitan los sistemas de aprendizaje en línea, importando y reutilizando contenidos de aprendizaje. Un *SCORM* tiene la capacidad de acceder y distribuir los componentes de enseñanza desde un sitio distante a través de tecnología web. Igualmente se adapta a las necesidades de las personas y organizaciones sin necesidad de reconfigurar el código y permitiendo la interoperabilidad.

En el catálogo de *Agrega* encontramos las siguientes características que deben tener los recursos educativos en abierto colgados en esta plataforma. Estos recursos son elementos multimedia o bien fragmentos de éstos como ilustraciones, fotografías, vídeos, locuciones, textos, hipertextos, etc. Igualmente son contenidos básicos, deslocalizados y reutilizables en diferentes contextos. Se refieren a la unidad de agregación más pequeña y no llevan asociada una función didáctica explícita. Se obtienen al desarrollar o aplicar un diseño instructivo completo de contenidos, actividades y evaluación y tras la combinación de uno o varios Medios o Medios Integrados. Se denominan *Objetos de Aprendizaje* (OA).

La definición de OA más citada en la literatura quizá sea la del *Institute of Electrical and Electronics Engineers* (IEEE). Lo describe como cualquier entidad, digital o no digital, que puede ser utilizada para el aprendizaje, la educación o el entrenamiento.

Es una definición genérica que ha hecho que se proporcionen otras más específicas como la de Wiley (2007), que lo define como cualquier recurso digital

que pueda ser reutilizado como soporte para el aprendizaje. El autor matiza que se usa para designar material educativo diseñado y creado en pequeñas unidades con el propósito de maximizar el número de situaciones educativas en las que se puede utilizar dicho recurso. Esta idea está directamente recogida en la definición proporcionada por Polsani (2003), que lo define como unidad didáctica de contenido, autocontenida e independiente, predispuesta para su reutilización en múltiples contextos instruccionales.

El proyecto pretende impulsar un modelo sostenible de generación y aplicación de contenidos digitales al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, así como promover una industria de producción de contenidos digitales curriculares en línea. Está dirigido a miembros de la comunidad educativa, con especial énfasis en los profesores y estudiantes de enseñanza reglada no universitaria. No requiere conocimientos especializados de tecnología.

Se trata, por tanto, de un repositorio de recursos educativos que comienza a implementarse más a fondo en el curso académico 2009-2010. Es una herramienta útil para docentes, quienes «suben» contenidos didácticos siguiendo unos estándares, especialmente en cuanto a clasificación, lengua (castellano, inglés, catalán, euskera, gallego y valenciano) y destino de los mismos, rellenando unos formularios, que pasan por un control de calidad que vigila el etiquetado y la no violación de derechos de autor hasta su publicación o no.

Las secuencias didácticas se compondrán, al menos, de mapas conceptuales, una introducción y una evaluación. El orden, encadenamiento y número de dichos elementos, dependerá de los objetivos de aprendizaje, del tipo de contenido y de la metodología didáctica seleccionada. Los recursos suelen contar con una guía para el profesor que incluye información referente a los contenidos, metodología y criterios de evaluación de las Secuencias Didácticas y Objetos de aprendizaje.

El Reino Unido lanzó en 2009 su primer proyecto nacional de código de fuentes abiertas <http://www.nen.gov.uk/news/25/the-national-digital-resource-bank.html>. Un repositorio educativo basado en el español *Agrega*.

f) *Open e-learning Content Observatory Services (OLCOS, <http://www.olcos.org/>)*

El proyecto pretende construir un observatorio y centro de información para la promoción del uso, creación y difusión de recursos educativos abiertos. Está soportado por un grupo de universidades pertenecientes a la Unión Europea.

Es una línea de acción emprendida por la UNESCO/IIEP que tiene por objeto analizar y hacer una prospectiva sobre tendencias en el *e-learning* universitario. Este proyecto dedica su primer foro a analizar las cuestiones relativas a los REA.

La Red Universitaria Mundial para la Innovación (GUNI. *Global University Network For Innovation*) sigue la filosofía de los REA. En 2008, la GUNI publica su repositorio de contenidos abiertos, creando un espacio en su web donde poder acceder libremente al conocimiento que compila, edita e impulsa.

En definitiva, el movimiento de los REA y sus diferentes actuaciones, desafía al mundo incorporando una educación que permite ser más proactivos a los estudiantes, en un entorno educativo más amplio que las universidades y que comparte conocimientos con otras instituciones y usuarios de todo el mundo.

Conclusiones

La trayectoria de la tecnología aplicada al desarrollo de los Recursos Educativos en Abierto, está influyendo en algunos principios teóricos sobre los que se asienta la intervención socioeducativa. Los REA son ya una realidad perseguida por la sociedad. Existen casos en que se utilizan los principios de estos recursos aunque se desconoce el propio movimiento.

Este artículo expone los programas y modelos a nivel europeo e internacional que facilitan la penetración de los REA en el espacio educativo. Estos recursos proporcionan a su vez materiales educativos con valor añadido, facilitan la comunicación, la búsqueda de información y favorecen el acceso a la educación a personas con desventajas físicas, psíquicas o sociales. Igualmente permiten obtener otro tipo de competencias como trabajo autónomo y cooperativo y pensamiento creativo y crítico.

Los modelos y comunicaciones expuestos continúan enfrentándose a nuevos retos en enseñanza digital, impulsando una mayor inversión tecnológica, la reducción de la brecha digital y mayor formación y apoyo al profesorado para fomentar el aprendizaje virtual en abierto.

Estamos viviendo un cambio cultural, de actitudes y aptitudes, que exige un nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje, donde cada ciudadano se forma y se conciencia ante sus prácticas cotidianas. La prospectiva se encamina así a conseguir un mayor intercambio de información digital accesible, centrándose en la reutilización y compartición de contenidos innovadores y de calidad. La experiencia del aprendizaje abierto se abre por tanto a contenidos y procedimientos expuestos en escenarios divergentes pero con un punto común: promover una educación accesible para todos.

Referencias bibliográficas

- CABERO, J. (2003): Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la teleenseñanza. En Martínez, F. (comp.) (2003). *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós. Pags. 129-156.
- DOMÍNGUEZ, D. (2011): El Open & Social Learning y su potencial de transformación socioeducativa. En G. Pérez (Coord.), *Intervención Sociocomunitaria*. Madrid, UNED. Pags. 183-206.
- FARRELL, G. y WACHHOLZ, C. (Eds.) (2003): *Meta-survey on the Use of Technologies in Education in Asia and the Pacific*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. En (http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/ict/e-books/metasurvey/metasurvey.pdf) Consultado el 17 de Julio de 2011.
- OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. En (www.OECD.org/edu/statistics/deseco) Consultado el 15 de Junio de 2011.
- OCDE y CERI (2007): *Giving Knowledge for Free. The emergence of open educational resources*. Paris: OCDE. En (<http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9607041E.PDF>) Consultado el 23 de Agosto de 2011
- POLSANI, P. R. (2003): Use and Abuse of Reusable Learning Objects. *Journal of Digital Informacion*. Vol. 3, Num. 4. En (<http://jodi.ecs.soton.ac.uk/Articles/v03/i04/Polsani/>) Consultado el 21 de Junio de 2011.
- SICILIA, M. Á. (2007): Más allá de los contenidos: compartiendo el diseño de los recursos educativos abiertos. En Contenidos educativos en abierto [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* Vol. 4. n.º 1. En (<http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/monografico.pdf>) Consultado el 23 de Agosto de 2011.
- TORIBIO, L. (2010): Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Revista Foro de Educación*. Vol. nº 12, 25-44.
- UNESCO (2002): *Forum on the Impact of OpenCourseWare for Higher Education in Developing Countries Final report*. Paris, 1-3 julio. En (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>) Consultado el 19 de Julio de 2011.
- UNESCO (2008): *Sexto Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT)*. En (<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159125S.pdf>) Consultado el 19 de Julio de 2011.

- UNIÓN EUROPEA (1998): *Declaración de La Sorbona*. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior. 25 de Mayo de 1998. En <http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica> Consultado el 05 de Septiembre de 2011.
- UNIÓN EUROPEA (1999): *Declaración de Bolonia*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. 19 de Junio de 1999. En (<http://www.eees.es/es/documentacion-documentacion-basica>) Consultado el 05 de Septiembre de 2011.
- UNIÓN EUROPEA (2000): *eEurope - Una sociedad de la información para todos*. Comunicación del 23 de marzo de la UE. En (http://europa.eu/index_es.htm) Consultado el 05 de Septiembre de 2011.
- UNIÓN EUROPEA (2001): *Informe del Consejo Educación al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. Bruselas, 14 de Febrero de 2001*. En (<http://europa.eu/scadplus/leg/es>) Consultado el 05 de Septiembre de 2011.
- UNIÓN EUROPEA (2003): *Aprendizaje electrónico*. Comunicación del 5 de diciembre de la UE. En (http://europa.eu/index_es.htm) Consultado el 05 de Septiembre de 2011.
- UNIÓN EUROPEA (2005): *Apoyo a la producción de contenidos digitales y al fomento de la diversidad lingüística: eContentplus*. Comunicación del 9 de marzo de la UE. En (http://europa.eu/index_es.htm) Consultado el 05 de Septiembre de 2011.
- UNIÓN EUROPEA (2005): *i2010. Bibliotecas digitales*. Comunicación del 30 de septiembre de la UE. En (http://europa.eu/index_es.htm) Consultado el 05 de Septiembre de 2011.
- UNIÓN EUROPEA (2005): *Accesibilidad electrónica*. Comunicación del 13 de septiembre de la UE. En (http://europa.eu/index_es.htm) Consultado el 05 de Septiembre de 2011.
- UNIÓN EUROPEA (2010): *Agenda Digital para Europa de 2010 a 2020*. Comunicación del 19 de mayo de la UE. En (http://europa.eu/index_es.htm) Consultado el 05 de Septiembre de 2011.
- WENGER, E. (2001): *Comunidades de prácticas. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- WILEY, D. (2007): *On the Sustainability of Open Educational Resource Initiatives in Higher Education*. OCDE. En (<http://www.oecd.org/dataoecd/33/9/38645447.pdf>) Consultado el 23 de Agosto de 2011.

AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: RESULTADOS E AUTOAVALIAÇÃO. QUE RELAÇÃO?

External Evaluation of Schools: results and self- evaluation. What relationship?

Augusto Patrício Lima Rocha

e-mail: patriciorocha@msn.com

Inspetor da Educação na Área Territorial Norte (Portugal)

Resumo: Em Portugal, nos anos 2006-2011, a Inspeção-Geral da Educação desenvolveu um programa de avaliação de escolas. Nesse período avaliaram-se 1107 escolas. Para cada escola a equipa de avaliação elaborou um relatório. Cada escola foi avaliada tendo por base um modelo que teve em conta cinco domínios (Resultados, Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola). Com base na classificação atribuída a cada escola por cada equipa avaliadora nos domínios dos resultados e autoavaliação, fomos verificar se nas 287 escolas avaliadas em 2008-2009, a classificação atribuída nesses domínios apresentava correlação. Desta forma, os dados do nosso estudo, corroborando outras investigações, indiciam que a autoavaliação influencia os resultados educativos.

Palavras-chave: Avaliação Externa de Escolas, Resultados educativos, Autoavaliação.

Abstract: In Portugal, in the years 2006-2011, the General Inspection of Education has developed a program to evaluate schools. In this period were evaluated in 1107 schools. For each school, the evaluation team prepared a report. Each school was evaluated based on a model that took into account five domains (Results, Provision of educational services, school organization and management, leadership and capacity for self-regulation and school improvement). Based on the scores given to each school in the areas of results and self-evaluation, we verify that the 287 schools evaluated in 2008-2009, the scores of these areas showed correlation. Thus, the results of our study, corroborating other studies, suggest that the self-evaluation influences educational outcomes.

Key words: External evaluation of schools, Educational outcomes, Self-evaluation.

Fecha de recepción: 15-V-2012

Fecha de aceptación: 8-X-2012

Introdução

Em Portugal, a temática da avaliação das escolas emerge de forma recorrente em meados dos anos 80 e resulta da conjugação de vários fatores. Neste sentido, entre muitas outras razões, é de destacar os efeitos da contaminação das políticas derivadas da progressiva internacionalização do país (Barroso, 2006), a promoção de políticas de descentralização, o acréscimo de autonomia atribuída à escola, a escassez dos recursos financeiros, a pressão pública exercida sobre as instituições educativas para melhorar o serviço prestado e os resultados da investigação sobre eficácia escolar. Desde modo, o incremento da centralidade da avaliação de escolas, longe de originar unanimidade, é fruto de uma conjugação de distintos fatores, lógicas, expectativas, visões, contextos e interesses. Assim, as razões apontadas, associadas ao facto das escolas serem sistemas abertos, criaram nestas organizações a necessidade de aderirem a uma cultura de avaliação, de responsabilização e de prestação de contas. Segundo Clímaco (2010), no final da década de 90, a institucionalização da avaliação das escolas tornou-se um objetivo do Governo português, tendo levado à reorganização das áreas de intervenção inspetiva. Apesar da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986, preceituar no seu artigo 53º que a inspeção *tem como função avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar*, a atividade inspetiva concretizava-se, até ao final dos anos 90, essencialmente em ações de acompanhamento, controlo e verificação da conformidade. Só a partir desta data é que a função de avaliar as escolas aparece associada objetivamente à atividade inspetiva. É neste contexto que aparece a iniciativa de avaliação externa de escolas, designada de Programa de Avaliação Integrada das Escolas da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE). Nos três anos de duração do projeto (1999-002) foram avaliadas 2039 escolas e observadas 600 salas de atividades na educação pré-escolar e 10062 aulas e situações de trabalho de aprendizagem nos ciclos da educação básica e secundária (Clímaco, 2010).

Devido a fatores diversificados este programa de avaliação externa foi interrompido, porém em 2006, um Grupo de Trabalho, nomeado pela Ministra da Educação, experimentou em 24 escolas um novo modelo de avaliação externa das escolas que tinha concebido nos primeiros meses desse ano. Após alguns ajustamentos decorrentes das conclusões da experimentação, a IGE foi incumbida de organizar e concretizar um programa de avaliação de todas as escolas públicas, o que se verificou entre 2007 e 2011, abrangendo mais 1107 escolas singulares e agrupamentos. Este ciclo de avaliação (2006-2011) concluiu-se em junho de 2011, com a publicação do último dos 1131 relatórios de escola ou de agrupamento de escolas que oferecem a educação pré-escolar e os ensinoss básico e secundário. Estes relatórios estão publicados na página da IGE na internet, bem como a documentação mais importante, nomeadamente o quadro

de referência, os procedimentos, os instrumentos utilizados e os relatórios anuais do Programa.

Com a Avaliação Externa das Escolas (IGE, 2012, p.8) pretendeu-se atingir os seguintes objetivos:

- * Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados.
- * Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas.
- * Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia.
- * Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo.
- * Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

Para a conceção e o desenvolvimento do quadro de referência da avaliação externa, o Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (2006) baseou-se em experiências nacionais e internacionais, sendo de citar a *Efetividade da Autoavaliação das Escolas* e a *Avaliação Integrada das Escolas*, desenvolvidas pela Inspeção-Geral da Educação, o modelo da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação da Escócia em *How Good is Our School*. Este quadro de referência definia detalhadamente o que se queria avaliar. O seu desenvolvimento contemplou os cinco domínios de análise (Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança; Capacidade de autorregulação e melhoria da escola) e cada domínio estava subdividido em vários fatores.

Para cada escola avaliada foi produzido pela equipa de avaliação um relatório de escola. Este documento incluiu a atribuição de classificações nos cinco domínios que estruturavam a avaliação externa que resultam da aplicação de uma escala de quatro níveis (Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente), previamente definida e divulgada.

A avaliação de cada escola foi realizada por uma equipa constituída por dois inspetores e um avaliador externo à IGE. Entre 2006-2007 e 2010-2011, a avaliação externa das 1107 escolas envolveu inspetores e avaliadores externos à IGE, na sua grande maioria docentes e investigadores do ensino superior, como também professores aposentados e outros especialistas em educação.

No decurso deste ciclo de avaliação externa, divulgou-se as listas de escolas em avaliação no ano letivo seguinte e estas instituições foram convidadas a começar a sua preparação. A respetiva delegação regional da IGE informou com antecedência a data da visita da equipa de avaliação externa à escola e solicitou o envio de documentação, nomeadamente os principais documentos orientadores

da sua ação educativa e um documento de apresentação, constituindo este último, a nosso ver, um relatório de autoavaliação. A equipa de avaliação permaneceu na escola dois ou três dias, consoante se tratasse de uma escola não agrupada/singular ou de um agrupamento de escolas. A sessão de apresentação da escola, feita pela direção perante as entidades suas convidadas e a equipa de avaliação externa, marcou o início do trabalho na escola. A visita às instalações permitiu à equipa observar *in loco* a qualidade, a diversidade e o estado de conservação das mesmas, os vários serviços e ainda situações do quotidiano escolar. Nos agrupamentos de escolas foram também visitados jardins de infância e escolas básicas do 1.º ciclo, selecionados de acordo com critérios definidos nas agendas das visitas. Os dados recolhidos por análise documental e por observação direta foram complementados pelos obtidos através de entrevistas em painel, de vários atores internos e externos da escola: alunos, pais, docentes, trabalhadores não docentes, autarcas e outros parceiros da escola em processo de avaliação.

Esta modalidade de avaliação conjuga fontes e processos de recolha de informação: dados estatísticos nacionais; os principais documentos orientadores da ação da escola; a observação direta de instalações, serviços e situações do quotidiano escolar; os relatos dos vários atores internos e externos à escola. Assim, recolhendo diferentes tipos de dados, combinando diversos procedimentos e cruzando fontes e olhares, pretendeu-se obter uma compreensão aprofundada das escolas e das dificuldades que enfrentam para prestar um serviço educativo de melhor qualidade e de maior equidade. Os relatórios de cada escola ou agrupamento de escolas contém cinco capítulos – Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Conclusões da Avaliação por Domínio, Avaliação por Fator e Considerações Finais – elaborados com base na metodologia já anteriormente referida.

Enquanto que o domínio dos resultados contemplava quatro factores (1-Sucesso académico; 2-Participação e desenvolvimento cívico; 3-Comportamento e disciplina; 4-Valorização e impacto das aprendizagens), o domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola integrava dois (1-Autoavaliação; 2- Sustentabilidade do progresso).

Autoavaliação institucional, o que é?

Segundo Santos (2002), a autoavaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva (p.79). Assim, pode-se considerar que é um trabalho sobre si para uma consciencialização crítica (Donnadieu et al., 1998,citado por Roullier, 2004, p 242), ou seja, permite que através de um olhar crítico, a escola tome consciência da ação que a

conduz a uma adequada tomada de «decisão pertinente e eficiente na base de um referencial interiorizado» (Alves, 2003, p. 209).

Promover autoavaliação, significa, de acordo com De Ketele (1991), «recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, no sentido de examinar o grau de adequação entre esse conjunto de informações e um conjunto de critérios definidos, com vista a ajudar e a fundamentar a tomada de decisões» (p. 266). Contudo, as instituições escolares manifestam dificuldades em desenvolver coerente e sistematicamente processos de recolha, análise e interpretação de informação pertinente da realidade escolar com vista a debelar fragilidades, corrigir erros, mudar trajetórias, no fundo, caminhar no sentido da inovação, da mudança e da melhoria da qualidade do serviço prestado. Acresce, que é escassa a informação disponibilizada pela administração educativa sobre as escolas que constitua um instrumento que permita a cada escola aferir a sua situação.

De acordo com ESIS (2000, citado por Alaiz et al., 2003), a autoavaliação de escola é vista como um «processo pelo qual uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho» (p.19). Em Portugal, as escolas evidenciam a existência de dispositivos de autoavaliação, sendo, na generalidade, atribuído às equipas de autoavaliação um papel central no desenvolvimento e na coordenação dos processos autoavaliativos de cada escola. Contudo, simultaneamente, reconhece-se a existência de pólos de autoavaliação em certas áreas das escolas que desenvolvem processos próprios, com maior ou menor autonomia. No entanto, a articulação entre as equipas de autoavaliação e outros pólos de avaliação não parece ser, de um modo geral, sistemática, permitindo, desta forma, à existência de processos avaliativos paralelos (IGE, 2010). Hoje, em Portugal a realidade no domínio da autoavaliação institucional é distinta da existente há uma década atrás (Afonso, 2010). Ora, a legislação em vigor não apenas refere que a «avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa», mas também estipula que «a autoavaliação tem um carácter obrigatório [e] desenvolve-se em permanência» (Lei n.º 31/2002, artigo 5º e artigo 6º).

Independentemente da escola em análise, cremos que existem sempre processos autoavaliativos. Todavia, a abrangência, rigor, utilidade e qualidade desses processos é variável entre os distintos estabelecimentos escolares. Frequentemente, muitos destes procedimentos autoavaliativos estão implícitos na organização dos horários, na constituição de turmas, na distribuição do serviço docente e não docente, na aquisição de recursos didáticos, etc. Concordamos em absoluto com o diagnóstico realizado por (Afonso, 2010), relativamente aos processos autoavaliativos emergentes nas escolas portuguesas.

«A autoavaliação, todavia, tem estado a ser concretizada através de processos e modos muito heterogêneos, nomeadamente em termos de fundamentação e consistência teórico-metodológica. Neste sentido, alguns agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, ou tentam operacionalizar modelos referenciados na literatura especializada, ou *importam* mimeticamente experiências realizadas noutros contextos, ou recriam e adaptam modelos, eixos estruturantes ou apenas linhas orientadoras, ou, simplesmente, assumem que estão numa fase de exploração e desenvolvimento de percursos formativos autónomos tendo como objectivo o domínio de saberes e metodologias da autoavaliação, metodologias essas supostamente mais congruentes com as respetivas *culturas organizacionais* ou com um determinado *ethos* escolar» (Afonso, 2010, p.349).

Consideramos que a autoavaliação de escola é um conjunto de processos desenvolvido pela comunidade educativa, com o objetivo de se consciencializar das dinâmicas produzidas no seu interior. Essa consciencialização deverá materializar-se em ações promotoras de melhoria da escola. Trata-se, assim, de considerar a escola como sujeito da sua própria avaliação, ou seja, como sublinha Figari (1996), pretende-se envolver os diversos atores da comunidade educativa na construção de um «quadro de referências graças ao qual possam ser explicados, tanto interna como externamente, os resultados, os problemas e os cenários das diversas orientações que estão em jogo» (p. 124).

Escudero (1997, p.7), seleciona dez atributos para valorar a qualidade organizativa e funcional de uma escola. De acordo com este autor, estas «características têm um alto grau de interdependência e definem índices indiretos de qualidade». A uma dessas características, este autor chama o «equilíbrio nas técnicas de resolução de problemas». É de realçar alguns aspetos em relação a esta característica.

«Uma boa organização caracteriza-se por possuir estruturas e procedimentos para detetar e identificar a existência de problemas, descobrir as possíveis soluções, aplicá-las e medir a sua eficácia. Em síntese, um organismo são é aquele que tem capacidade, e de facto, se autoavalia permanentemente» (Escudero, 1997, p.7).

Alguns projectos de autoavaliação desenvolvidos em Portugal pela IGE

Programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas

A IGE desenvolveu, entre 2004 e 2006, uma atividade designada Efetividade da Autoavaliação das Escolas (EAAE). Este programa foi suspenso no final de 2006. Esta atividade visava, por um lado, desenvolver uma atitude crítica e de auto-questionamento do trabalho realizado nas escolas e, por outro, obter uma panorâmica do estado das dinâmicas de autoavaliação. Pretendia constituir-se como atividade promotora do desenvolvimento das escolas. Nos anos de 2005 e 2006 foram aferidas 101 unidades de gestão (Escolas agrupadas e escolas não agrupadas), que compreendem 792 estabelecimentos de educação e de ensino, de diferentes tipologias, frequentadas por 105 584 alunos (IGE, 2009a, p.18).

Este programa corresponde a uma aplicação adaptada de instrumentos do Projeto Effective School Self-Evaluation – ESSE. O Projeto ESSE Foi promovido pela Conferência Internacional das Inspeções de Educação – SICI e envolveu a participação de organismos de inspeção de educação de vários países da Europa, sendo a IGE uma delas. O programa EAAE emerge como uma atividade de meta-avaliação que procurava na escola a resposta à seguinte pergunta: «qual é a efetividade da autoavaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver ações que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?» (IGE, 2005, p.4).

A EAAE procurou, ao nível da autoavaliação da escola, questionar «os níveis de qualidade alcançados no planeamento e na organização, bem como a realização e os seus efeitos nos resultados educativos, em ordem a garantir a credibilidade das organizações escolares e a confiança pública na educação» (IGE, 2005,p.4). Para tal, cada escola intervencionada foi questionada sobre as estratégias presentes no desenvolvimento do seu dispositivo de autoavaliação. Assim, esta atividade procurou «constituir-se como parte integrante de uma cultura de reflexão institucional sobre os dispositivos de avaliação implementados pelas escolas» (IGE, 2005).

Quanto aos objetivos da atividade de aferição Efetividade da Autoavaliação das Escolas, pretendeu-se (IGE, 2005, pp.4-5):

1. Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico.
2. Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à autoavaliação nas escolas.
3. Desenvolver uma metodologia inspetiva de meta-avaliação, tendo em conta a diversidade dos modelos possíveis de autoavaliação das escolas, utilizando como referência metodologias já utilizadas e testadas.
4. Identificar aspectos-chave a partir da aferição da autoavaliação, recolhendo experiências de avaliação interna desenvolvidas pelas escolas, por forma a obter uma panorâmica do estado atual das dinâmicas de autoavaliação enquanto atividade promotora do desenvolvimento das escolas.
5. Promover, nos estabelecimentos de educação e de ensino, uma cultura de qualidade, de exigência e de responsabilidade, mediante uma atitude crítica de auto-questionamento, tendo em vista o incremento da qualidade dos processos e dos resultados.

A aferição da efetividade da autoavaliação incidiu sobre nove indicadores de qualidade (IQ), agrupados em quatro áreas-chave, designadas por campos de aferição (IGE, 2005, p.9):

Campo de aferição I – visão e estratégia da autoavaliação

IQ1.1- Objetivos e valores

IQ1.2- Estratégia para a autoavaliação e melhoria

Campo de aferição II – Autoavaliação e valorização dos recursos

IQ2.1- Recursos humanos

IQ2.2- Recursos financeiros e físicos

Campo de aferição III – Autoavaliação e melhoria dos processos estratégicos

IQ3.1- Linhas orientadoras e padrões de qualidade

IQ3.2- Planeamento e implementação das atividades de autoavaliação

IQ3.3- Planeamento e implementação de ações de melhoria

Campo de aferição IV – autoavaliação e efeitos nos resultados educativos

IQ4.1- Autoavaliação dos resultados educativos

IQ4.2- Efetividade da autoavaliação na melhoria do desempenho global

Para cada escola/agrupamento intervencionada foi produzido pela equipa de aferição um relatório de escola. Assim, os relatórios incluíram a atribuição de classificações nos nove indicadores de qualidade que estruturavam a aferição da autoavaliação. Estas classificações resultam da aplicação de uma escala de quatro níveis (Muito Bom, Bom, Satisfaz e Não Satisfaz), previamente definida.

Relativamente à intervenção, a EAAE foi conduzida por dois inspetores por um período máximo de dez dias. No primeiro dia a ação inspetiva fez uma apresentação da atividade à escola e procurou recolher um conjunto de informações relativas a iniciativas de autoavaliação. Para isso, foi pedido à escola um inventário em que sejam enumeradas no máximo três iniciativas ou experiências de autoavaliação desenvolvidas ou em curso. Nos dias seguintes, foram realizadas entrevistas e análises de documentos no sentido de recolher as evidências dos efeitos da autoavaliação na escola. Para tal, os inspetores tiveram como suporte o «campo de aferição». Nos últimos dias de intervenção, fez-se uma apresentação à escola das principais conclusões da atividade de aferição.

De acordo com o Relatório Final desta atividade (IGE, 2009a), das 909 classificações atribuídas nas 101 escolas intervencionadas, verifica-se que predomina o nível/classificação satisfaz com 55,89% do total de níveis atribuídos. Só foram atribuídos 2 níveis de Muito Bom. O indicador de qualidade IQ4.2- Efetividade da autoavaliação na melhoria do desempenho global, foi o que recebeu a mais baixa classificação. Ao invés, o indicador IQ2.2- Recursos financeiros e físicos foi o melhor classificado. Globalmente, enquanto que o Campo de aferição II – Autoavaliação e valorização dos recursos, foi o que obteve melhor classificação,

o Campo de aferição IV – autoavaliação e efeitos nos resultados educativos foi o que registou pior valoração (IGE, 2009a, p.55).

Autoavaliação das escolas

A autoavaliação das escolas foi uma atividade desenvolvida pela IGE em 2010. Esta atividade incidiu sobre 33 escolas e visou recolher informação sobre a autoavaliação nas escolas. Pretendeu-se que esta atividade constituísse de alguma forma uma apreciação sequencial da avaliação externa das escolas.

Com a atividade do programa de Acompanhamento *Autoavaliação das Escolas*, pretendeu-se (IGE, 2010, p.12):

- 1- Apreciar os procedimentos de autoavaliação e melhoria desencadeados pela escola após a avaliação externa;
- 2- Identificar os efeitos das medidas tomadas;
- 3- Sinalizar os aspectos mais e menos conseguidos, no que respeita à autoavaliação;
- 4- Contribuir para a consolidação das práticas de autoavaliação.

Foram definidas duas questões fundamentais, no processo de construção da atividade Autoavaliação das Escolas (IGE, 2010, pp.11-12):

1. Que efeitos teve a avaliação externa (IGE) no desenvolvimento de processos autoavaliativos?
2. Qual a intencionalidade, sustentabilidade e eficácia dos processos de autoavaliação da escola?

Decorrente desta atividade, foram remetidas conclusões para as escolas/agrupamentos intervencionados, como também recomendações para a administração educativa.

Criação de instrumentos de apoio à autoavaliação das escolas

Com o objectivo de dar um contributo no âmbito da promoção da autoavaliação, foi criado, em 2009, no âmbito da Equipa de Acompanhamento e Avaliação, um Grupo de Trabalho para a Autoavaliação das Escolas (GTAA). Este grupo tem vindo a desenvolver trabalho de sistematização de informação relevante para as escolas que pretendam criar ou consolidar processos de autoavaliação, tendo criado uma página na internet com informação relevante para apoiar a autoavaliação. Nessa página disponibiliza-se:

- * Um conjunto de ligações eletrónicas a páginas onde poderá ser encontrada informação diversa com relevância para as escolas, tais como modelos de avaliação ou projetos internacionais relacionados com esta temática.

* Informação sobre bases bibliográficas nacionais, designadamente teses e estudos institucionais.

* Roteiros e de outros materiais de apoio a atividades de avaliação externa ou de meta-avaliação desenvolvidos pela IGE (agora IGEC).

* Informações sobre o estado da arte em matéria de autoavaliação noutros países europeus, recolhida através da Unidade Eurydice - Portugal, a partir de um questionário preparado pela IGE.

* Um portefólio de legislação, contendo os diplomas legais que fazem referências diretas à autoavaliação ou com particular relevância para tal.

* Informações sobre a participação da IGE em atividades de carácter formativo ou informativo com interesse para processos de autoavaliação de escolas.

Resultados educativos

Se é certo que o movimento das escolas eficazes teve como principal enfoque a análise dos fatores que fazem com os alunos de determinada escola tenham melhores resultados educativos que os de outra, também é seguro afirmar-se que tem verificado uma evolução nos modelos e técnicas de análise, nas variáveis e fatores estudados e nos instrumentos de recolha de dados. Nesta linha, é de realçar que o modelo multinível tem ganho relevância particular. Por outro lado, os enfoques podem ser muitos diferentes, distinguindo-se frequentemente três patamares de análise: alunos, professores e aula (*classroom level*); escola (*school level*); políticas educativas (*policy level*).

Hoje, considera-se que o conceito resultados educativos é abrangente e que se relaciona, não só com sucesso académico, mas também com a noção de equidade e desenvolvimento integral de todos os alunos. Assim, quando se aborda a noção de resultados ou produtos educativos é fundamental esclarecer qual a dimensão em análise.

A noção de escola eficaz evoluiu com o tempo e atualmente considera-se na linha de Stoll e Wikeley (1998) que uma escola é eficaz se:

«Promove de forma duradoira o progresso de todos os seus alunos para além do esperado tendo em conta o seu rendimento inicial e a sua situação de entrada, assegura que cada um deles consiga os níveis mais altos possíveis e melhora todos os aspetos do rendimento e desenvolvimento dos alunos» (pp. 33-34).

No campo educacional, também os conceitos de insucesso/sucesso podem ter distintos sentidos, consoante os diferentes enfoques de quem os utiliza. Muitos estudos foram concretizados para se conhecer os factores que influenciam de modo determinante o fracasso escolar. Apesar das classificações escolares serem

um critério muito utilizado para se avaliar o rendimento académico (Cascón, 2000, citado por Edel, 2003, p.3) é de referir que este último conceito é multi-dimensional.

Num estudo efectuado sobre o insucesso escolar no contexto português, Benavente (1990, p. 721) refere-se a este problema com conceitos como «reprovações, atrasos, repelências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso». Neste sentido o conceito «insucesso» aparece sempre conotado ao negativo e mau êxito.

Numa acepção mais restrita, Alexandre (1999, p. 8) considera que «há insucesso ou fracasso escolar quando algum ou alguns dos objectivos da educação escolar não são alcançados». Perrenoud (2000, p. 18) apresenta um conceito mais abrangente de insucesso, referindo que normalmente se define «o fracasso escolar como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta objectiva de conhecimentos e competências».

Inserindo-se numa perspectiva sociológica, Benavente e Correia (1980) encaram o insucesso escolar como um fenómeno relacional em que estão implicados alunos, família, escola, professores e política educativa e definem-no como um fenómeno multifacetado, massivo, constante, selectivo e cumulativo. É um fenómeno multifacetado porque é resultado de uma conjugação e interacção de diversas razões, é massivo porque atinge um vasto número de alunos colocando em causa o princípio da «escola para todos», é constante porque é comum aos vários níveis de escolaridade e às várias instituições de ensino, é selectivo já que afecta diferentemente os alunos de todos os meios sociais, afectando maioritariamente os alunos dos meios socialmente desfavorecidos, e é cumulativo uma vez que não é um acontecimento isolado, pois os alunos que já ficaram retidos têm mais possibilidades de voltar a não transitar de ano (Benavente e Correia, 1980).

Apesar deste conceito ter diferentes interpretações consoante o sistema educativo em presença, no contexto na União Europeia «o insucesso escolar traduz a incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades, não obstante os esforços enviados nesse sentido. Traduz igualmente a dificuldade do sistema em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todos, capaz de assegurar a cada um uma parte ativa na sociedade» (Eurydice, 1995, p.49).

Percurso metodológico

Para elaborar este trabalho analisámos 287 Relatórios de Escola/Agrupamento publicitados na página da IGE na internet, correspondentes à amostra de agrupamentos/escolas singulares, que foram avaliadas em 2008-2009 (tabela I) a nível nacional pela IGE.

Com o objetivo de determinar a relação entre as classificações dos dois domínios em análise (resultados e capacidade de autorregulação e melhoria), calcularam-se os coeficientes de correlação do momento do produto de Pearson (r). Para cada delegação territorial regional, este parâmetro estatístico não só foi calculado em função de todas as escolas/agrupamentos, como também em função das escolas singulares. Neste estudo assume-se que o domínio Capacidade de autorregulação e melhoria, corresponde ao conceito autoavaliação.

Tabela I. Total de Unidades de Gestão/Escolas avaliadas em 2008-2009

Delegação Regional	Tipologia das Unidades de gestão		Totais
	Agrupamentos	Escolas Não Agrupadas	
Norte (DRN)	87	15	102
Centro (DRC)	38	19	57
Lisboa e Vale do Tejo (DRLVT)	61	28	89
Alentejo (DRA)	12	9	21
Algarve (DRAlg)	15	3	18
TOTAIS	213	74	287

A quantidade de unidades de gestão (escolas/agrupamentos) avaliadas em 2008-2009, corresponde a aproximadamente a 26% do total dos agrupamentos de escolas e 20% das escolas não agrupadas do continente (IGEB, 2009, p.7).

Resultados Obtidos

Na tabela II menciona-se a percentagem das classificações atribuídas pelas equipas de avaliação para a totalidade das escolas avaliadas (n=287).

Tabela II- Classificações atribuídas nos dois domínios em análise para a totalidade da amostra (n=287)

Classificação atribuída	% de níveis atribuído da escala classificativa	
	Resultados	Capacidade de autorregulação e melhoria
Muito Bom (M. Bom)	7,3	4,2
Bom	59,6	35,9
Suficiente (Suf.)	32,8	53,7
Insuficiente (Ins.)	0,3	6,2
TOTAIS	100	100

Na tabela III, apresenta-se as classificações das escolas avaliadas por regiões.

Tabela III. Percentagem das classificações atribuídas, por Delegação Regional da IGE

Delegações Regionais	Capacidade de autorregulação e melhoria (%)				Resultados (%)			
	Ins.	Suf.	Bom	M. Bom	Ins.	Suf.	Bom	M.
Norte	2	49	46	3	1	27	69	3
Centro	0	46	46	8	0	28	54	18
Lisboa e Vale do Tejo	11	59	27	3	0	36	55	9
Alentejo	14	67	14	5	0	24	76	0
Algarve	17	66	17	0	0	72	28	0

Na tabela IV encontram plasmados os coeficientes de correlação calculados entre as duas variáveis (resultados e capacidade de autorregulação e melhoria). Os dados aí inscritos foram calculados com base em todas as unidades de gestão (escolas singulares e escolas agrupadas) avaliadas em cada Delegação Regional.

Tabela IV. Coeficientes de correlação. Cálculo efectuado com base em todas as unidades de gestão avaliadas em cada Delegação Regional [*Valor significativo ao nível de significância de 95% ($p < 0,05$)].

Delegações Regionais	Resultados vs capacidade de autorregulação e melhoria
DRN	0,39*
DRC	0,44*
DRLVT	0,46*
DRA	-0,08
DRAlg	0,21

Na tabela V apresenta-se para cada delegação territorial da IGE, os distintos coeficientes de correlação entre os resultados e capacidade de autorregulação e melhoria das escolas singulares, por região. De referir que na DRAalg não se determinou o coeficiente de correlação devido ao tamanho reduzido da amostra existente nessa área. Pois, apenas foram avaliadas 3 escolas não agrupadas.

Tabela V. Coeficientes de correlação. Cálculo efectuado com base nas escolas não agrupadas e avaliadas em cada Delegação Regional [*Valor significativo ao nível de significância de 95% ($p < 0,05$)].

Delegações Regionais	Resultados vs capacidade de auto- regulação e melhoria
DRN	0,61*
DRC	0,62*
DRLVT	0,46*
DRA	0
DRAlg	Não se determinou devido ao tamanho reduzido da amostra. Só 3 escolas não agrupadas

Análise dos Resultados Obtidos

Da apreciação global das classificações atribuídas aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, verifica-se a predominância dos níveis positivos para os dois domínios em análise (Tabela I). Contudo, o domínio resultados registou a frequência mais significativa de classificações Muito Bom (7,3%) e Bom (59,6%). Já em relação à capacidade de autorregulação e melhoria, essa

percentagem é significativamente mais baixa, sendo de realçar que a classificação de suficiente predomina neste domínio (53,7%).

Observa-se, quer nas escolas agrupadas, quer nas escolas singulares, em algumas regiões, uma correlação positiva com significância estatística entre o domínio resultados e o domínio capacidade de autorregulação e melhoria. Em regra, a correlação entre as duas variáveis estudadas é maior nas escolas singulares do que nos agrupamentos.

Conclusões

Através de vários estudos verificou-se que a autoavaliação é uma característica de uma escola de sucesso e de qualidade.

Resulta inquestionável que a autoavaliação é uma ferramenta robusta para detetar erros, fragilidades, corrigir trajetórias e melhorar o funcionamento da organização, contribuindo para promover um serviço educativo de qualidade e melhorar os resultados educativos. É difícil «quantificar» os efeitos dos processos autoavaliativos na melhoria dos resultados dos alunos.

Neste trabalho concluímos que existe uma relação estatisticamente significativa entre os resultados e a capacidade de autorregulação e melhoria, o que corrobora os dados obtidos em várias investigações e indicia que a autoavaliação desempenha um papel preponderante na organização e funcionamento das instituições educativas.

Referências bibliográficas

- AFONSO, A.J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Revista Estudos Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/agosto. 2010. Consultado em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1581/1581.pdf>. (Acedido 19/02/2012).
- ALAIZ, V.; GOIS, E. & GONÇALVES, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- ALEXANDRE, J. A. (1999). Insucesso escolar: o caso português. Consultado em <http://br.monografias.com/trabalhos3/insucesso-escolar/insucesso-escolar.shtml>. (Acedido a 10/11/08).
- Alves, M. P. (2003). «Avaliação de competências – mudar os nomes ou mudar as práticas?». *Revista ELO (A formação de Professores)*, número especial, pp. 203-211.
- BARROSO, J. (2006). *A Regulação das políticas públicas de Educação*. Educa.

- BENAVENTE, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 25 (108-109), Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa, pp. 715- 733.
- BENAVENTE, A. & CORREIA, A. P. 1980, *Obstáculos ao sucesso na escola primária*, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, Lisboa
- CLÍMACO, M.C. (2010). Políticas de Avaliação das Escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (3), pp. 9-29. Consultado em :<http://www.rinace.net/riece/numeros/vol3-num3/art1.pdf>. (Acedido em 20/10/2011).
- DE KETELE, JEAN-MARIE (1991). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles: De Boeck
- EDEL, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 1, núm.2. 2003. Consultado em <http://www.ice.deusto.es/RINACE/riece/vol1n2/Edel.htm>
- ESCUADERO, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, vol. 3, n. 1. Consultado em :http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm. (Acedido em 8/04/2011).
- EURYDICE (1995), *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*. Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação e do Programa Educação para Todos, Lisboa
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A., LIEBERMAN, A., FULLAN, M. & HOPKINS, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2005). Efectividade da auto-avaliação das escolas. *Roteiro*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Consultado em :<http://www.ige.minedu.pt/upload/docs/EfectividadeAutoAvaliacao-Roteiro.pdf>. (Acedido em 07/03/2011).
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2009a). Aferição da Efectividade da Autoavaliação das Escolas. Relatório Nacional 2004-2007 - *Relatório*. Consultado em :http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Afericao_EfectividadeAuto_Avaliacao.pdf (Acedido em 07/03/2011).
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2009b). Avaliação Externa das Escolas. Relatório 2008-2009. *Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Consultado em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2009_Final.pdf (Acedido em 10/04/2011).

- INSPECCÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2010). Programa Acompanhamento – Auto-Avaliação das Escolas Relatório 2010. *Relatório*. Consultado em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_RELATORIO_Final.pdf. (Acedido em 21/04/2011).
- INSPECCÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2011). Avaliação Externa das Escolas. Relatório 2010-2011. *Relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Consultado em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_2011_RELATORIO.pdf (Acedido em 07/03/2011).
- INSPECCÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2012). Avaliação Externa das Escolas Avaliar para a Melhoria e a Confiança-2006-2011. *Relatório*. Consultado em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf. (Acedido em 09/04/2012).
- PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- ROULLIER, J. (2004). «A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo». *Revista de Estudos Curriculares*, ano 2, n.º 2, pp. 239-261.
- SANTOS, L. (2002). «Auto-avaliação regulada – Porquê, o quê e como?». In *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, pp. 77 – 84.
- STOLL, L. & WIKLEY, F. (1998). Issues on linking School Effectiveness and School Improvement», en W. HOEBEN (Ed.), *Effective School Improvement: State of the Art. Contribution to a Discussion*, pp. 29-58. (Groningen, Institute for Educational Research, University of Groningen).

EDUCANDO A TRAVÉS DEL CINE EN ÁFRICA

Educating through cinema in Africa

Beatriz Leal Riesco

e-mail: Leal78@gmail.com

Investigadora independiente-African Film Festival NY Inc. (New York. USA)

RESUMEN: Los cines africanos surgieron en los años 60 del siglo pasado en sintonía con los procesos de independencia y liberación nacionales. Por las peculiaridades del continente, el cineasta local se convirtió en un actor determinante en la tarea de educar a sus conciudadanos, reconocible en la apropiación de la figura del *griot* tradicional y en su evolución hasta el concepto actual de «griauteur». Desde el propio medio cinematográfico y haciendo uso de estrategias estéticas nacidas de una praxis ética diaria, cineastas contemporáneos de la talla de Abderrahmane Sissako, Jean-Marie Teno, Haile Gerima y Mahamat-Saleh Haroun cuestionan la realidad cultural, política y social, provocan la reflexión del espectador y ofrecen luz en el camino de emancipación de hombres y mujeres. Forzados por las exigencias de un contexto histórico específico, estos directores se han alzado en negociadores privilegiados en el seno de sus sociedades y dentro del panorama cinematográfico global, siguiendo la estela de pioneros como Sembene Ousmane, Souleymane Cissé o Djibril Diop Mambety.

Palabras clave: Cine africano, historia colonial, *griot*, educación, Tercer Cine, *afropolitismo*, cineasta.

ABSTRACT: African cinemas arose in the 1960s in concert with the movements of national independence and liberation. Due to the continent's particular circumstances, the filmmaker came to serve the function of educating his compatriots, appropriating thereby the figure of the *griot* and moving toward the concept of the «griauteur». Making use of the cinematic medium and esthetic practices grounded in ethical praxis, directors such as Abderrahmane Sissako, Jean-Marie Teno, Haile Gerima and Mahamat-Saleh Haroun call cultural, social, and political realities into question, provoke reflection on the part of the spectator, and illuminate possible avenues of liberation for men and for women. Constrained by the exigencies of their specific historical circumstances, these directors have risen to become privileged negotiators both within their own societies and in the panorama of global cinema, taking their cue from such pioneers as Sembene Ousmane, Souleymane Cissé, and Djibril Diop Mambety.

Keywords: African cinema, colonial history, *griot*, education, Third Cinema, *afropolitanism*, filmmaker.

Fecha de recepción: 19-V-2012

Fecha de aceptación: 10-VII-2012

«Or, politiser c'est ouvrir l'esprit, c'est éveiller l'esprit, mettre au monde l'esprit. C'est, comme le disait Césaire, « inventer des âmes ». Politiser les masses ce n'est pas, ce ne peut pas être faire un discours politique. C'est s'acharner avec rage à faire comprendre aux masses que tout dépend d'elles, que si nous stagnons c'est de leur faute et que si nous avançons, c'est aussi de leur faute, qu'il n'y a pas de démiurge, qu'il n'y a pas d'homme illustre et responsable de tout, mais que le démiurge c'est le peuple et que les mains magiciennes ne sont en définitive que les mains du peuple»¹ (...) «On peut tout expliquer au peuple à condition outefois qu'on veuille vraiment qu'il comprenne»² (Frantz Fanon. 2002: 187 y 180).

Estas dos citas del ensayo *Les damnés de la terre*, publicado en 1961 pocos meses antes de que el escritor y revolucionario de Martinica, Frantz Fanon, falleciese de leucemia, introducen algunos de los temas guías de este estudio sobre el papel del cine y del cineasta africanos en los procesos de liberación colonial, en la reconstrucción nacional posterior y en un futuro que está por llegar. Escrito mientras Fanon trabajaba como psiquiatra en Argelia y durante su resistencia activa en la lucha con el FLN, *Les damnés de la terre* se eleva como referente en la justificación del uso de la violencia de los pueblos colonizados en pro de su independencia y es, asimismo, decisivo a la hora de comprender la relación entre el intelectual y el pueblo en tal proceso. Esta relación «orgánica» del intelectual con su clase social, como diría Gramsci, y las peculiaridades africanas en la lucha de liberación, son centrales en el análisis anticolonial de Fanon. La pregunta de «cómo comunicarse» con las masas resulta aquí especialmente pertinente, pues pone el acento en la voluntad del intelectual de implicarse en la lucha y en la consiguiente elección de un lenguaje próximo y apropiado que dirija y eduque a la sociedad civil en el que es su fin último: transformar la sociedad.

A través de un estudio histórico y teórico contrastado pretendo demostrar cómo las ideas revolucionarias ligadas fuertemente a la educación de las masas que informaron a los primeros directores africanos siguen siendo aplicables en la actualidad, si bien entendidas y matizadas dentro de nuestro propio contexto histórico cultural, político y social. Pasada la urgencia de los movimientos revolucionarios, la aspiración de lograr una emancipación «de las mentes y de las almas», fundada en los deseos utópicos de liberación y transformación social, ha de continuar siendo el fin del ser humano, si bien dejando atrás sueños inocentes de progreso social que la historia se ha encargado reiteradamente de negar. En 2011 vivíamos la irrupción de las revueltas populares del norte de África bautizadas

¹ Pero politizar es abrir el espíritu, despertar el espíritu, dar a luz el espíritu. Es como decía Césaire: «inventar almas». Politizar a las masas no es, no puede ser hacer un discurso político. Es dedicarse con todas las fuerzas a hacer comprender a las masas que todo depende de ellas, que si nos estancamos es por su culpa y si avanzamos también es por ellas, que no hay demiurgo, que no hay hombre ilustre y responsable de todo, que el demiurgo es el pueblo y que las manos mágicas no son en definitiva sino las manos del pueblo. [Traducción de la autora].

² Todo puede explicarse al pueblo a condición de que se quiera que comprenda realmente. [Traducción de la autora].

como «Primavera árabe» y asistíamos a la propagación a diversos países del planeta del movimiento indignado. Aquella literatura crítica con el sistema global que poco antes se desechaba por su supuesta desconexión con la realidad y su tremendismo, fue recuperada y enarbolada por la gente en plazas y calles, dando la razón a Fanon cuando afirmaba que los pueblos insatisfechos y su capacidad organizativa derrocan gobiernos y sistemas injustos y reaccionarios. En esta marejada de acontecimientos internacionales, algunos artistas e intelectuales, por su singular relación con el lenguaje y su posición dentro de la sociedad civil, han venido alzándose como voceros de sus conciudadanos articulando las contradicciones del presente. Rápidamente hemos olvidado lo perentorio de las revueltas árabes o las primeras manifestaciones anti-crisis en España, pero nadie nos asegura que, con la velocidad en la que se suceden los acontecimientos, no se esté ya fraguando otro levantamiento social. En un presente inestable que cada día demuestra la profunda incoherencia del sistema capitalista llevado al extremo, las propuestas de futuro nos llegan desde los márgenes, esos («otros») centros donde la vitalidad creativa y la aguda reflexión de sus habitantes dejan desarmados a los próceres de Occidente. Si adaptándose a las exigencias contemporáneas, los cineastas continúan enarbolando la bandera del compromiso y la investigación formal como hicieron en etapas anteriores, su papel será central en el devenir de la cultura y la política no sólo dentro de sus fronteras sino a escala internacional.

El cine en África: apuntes

Desde sus inicios, los cineastas, políticos e intelectuales africanos, las tribunas académicas y los nichos de la crítica africanista se llenaron de alegatos que reivindicaban el uso del recién nacido cine africano como una de las más poderosas armas de cambio político-social y de construcción nacional. Corrían los años 60 y se vivían los estertores de uno de sus momentos más convulsos de la historia reciente de África: las luchas por la liberación de los poderes coloniales establecidos «legalmente»³ en el territorio desde finales del siglo XIX. En apenas una década, la mayoría de los países que hoy día componen el continente surgirían como naciones independientes. Los procesos de liberación nacional bebían de los postulados que encendían las hermanas revoluciones sociales de Latinoamérica donde apareció el Tercer Cine como respuesta a las limitaciones y vicios del Primer y Segundo cine y como agente de transformación social. El Primer cine (con Hollywood como adalid) era clásico en su forma y su motivación principal residía en el entretenimiento y el beneficio comercial; por su parte, el Segundo cine se encontraba más preocupado por aspectos artísticos,

³ Nos estamos refiriendo a la Conferencia de Berlín de 1884-1885 donde se produjo el reparto de África entre las cuatro potencias coloniales del momento: Francia, Reino Unido, Portugal y Alemania. Etiopía era el único país independiente y el Congo se mantenía bajo soberanía de la Asociación Internacional del Congo aunque de facto era la propiedad privada del hábil rey Leopoldo II de Bélgica.

oponiendo creatividad y experimentación formal al encorsetamiento de la narración clásica y erigiendo al autor y su estilo personal como figuras principales de la tradición romántica. El tercer cine promulgado por los argentinos Fernando Solanas y Octavio Getino en su manifiesto «Hacia un tercer cine: Apuntes y experiencias para un cine de liberación en el tercer mundo» (1969) difería de ambos cines en ser un arma de emancipación y herramienta para la revolución social, abiertamente anticolonial y antimercantil y fruto de un autor incluido y comprometido con la colectividad. Su estilo y técnicas eran revolucionarias y experimentales, así como el uso que se hacía de las instancias de producción, distribución y exhibición. No en vano, el manifiesto empezaba con la siguiente cita de Fanon: «... hay que descubrir, hay que inventar...»

En esta ingente tarea de «invención de las almas» como dijera Césaire citado por Fanon, el artista y el intelectual estaban llamados a jugar un papel determinante. La gran tasa de analfabetismo de la población africana provocó, desde tempranas fechas, que ciertos escritores decidieran dar el paso al cine para que sus creaciones alcanzasen a un público mayor y, al hacerlo, trataron de poner en práctica las enseñanzas adquiridas de profesionales e instituciones en Occidente⁴. Es ésta una de las aparentes paradojas a las que se enfrentaron los cineastas africanos: al carecer de centros especializados en el continente⁵ tuvieron que formarse en el extranjero, lo que les expuso a la enseñanza del cine desde la tradición occidental. Sin referentes y maestros autóctonos pues los regímenes coloniales habían negado a los africanos el uso del nuevo medio cinematográfico, trataron de encontrarlos en directores internacionales, lo que ha producido dos respuestas de la crítica, ambas derivadas del dogma de la «autenticidad cultural» de abolengo eurocéntrico y racista: bien se critica a las obras africanas por someterse a las pretensiones de los espectadores occidentales, bien se ensalza hasta rayar el absurdo los rasgos «auténticos» de la cultura africana. Se impone realizar una puntualización: el cine, nacido con la industrialización, es un lenguaje universal en su técnica, pero el uso poético que de éste se haga se nutre de tradiciones culturales propias y ajenas, se debe a decisiones prácticas motivadas por limitaciones económico-industriales y la censura, y es, como cualquier lenguaje artístico, fruto de la creatividad de cada individuo. En sus primeras obras, pioneros como Sembene Ousmane, Med Hondo, Souleymane Cissé, Oumarou Ganda, Safi Faye o Sarah Maldoror, crearon un conjunto de obras críticas de tendencia sociorrealista, siguiendo los ejemplos del neorrealismo italiano de los

⁴ Siendo las escuelas de cine de Francia y la URSS las mayores receptoras de estudiantes de África se explican la fuerte influencia de la práctica fílmica soviética y francesa en el cine del continente.

⁵ En la actualidad la situación está cambiando liderada por las políticas estatales de promoción del cine de Marruecos y Sudáfrica lo que ha acarreado la apertura de escuelas de cine públicas, a las que se unen en el resto de África iniciativas personales promovidas generalmente por directores que han abierto escuelas de cine en sus países de origen.

años 50 y del realismo soviético de principios de siglo. Su manera de trabajar con actores no profesionales, sus limitaciones técnicas, su compromiso en un momento de reconstrucción nacional y su espíritu crítico situaron a sus autores, a través del medio cinematográfico, como heraldos de sus pueblos, culturas y naciones. Caso paradigmático es el senegalés Ousmane Sembene, considerado «el padre del cine africano» y toda una institución en su país, quien fue sindicalista, escritor, pensador, agitador y convencido comunista hasta su muerte en 2007. Su estilo, caracterizado por emplear el humor y el distanciamiento para salpimentar y provocar la reflexión del espectador de una manera brechtiana, ha sido considerado durante décadas didáctico e incluso panfletario, oponiéndose a la experimentalidad vanguardista de su compatriota Djibril Diop Mambety. Estos reduccionismos injustificados no alcanzan a ubicar en su correcto lugar a una obra descomunal, sino que nos habla de los atajos teóricos sustentados en ideologías burguesas que preconizan un «arte por el arte» desligado de la sociedad. La realidad es que muchos de estos autores, tanto en sus declaraciones como en sus personales praxis fílmicas, trataron de mantener una coherencia ética que les sirviese de guía en su misión emancipadora, educativa y crítica.

Si bien hacer un seguimiento de las políticas estatales en África (generalmente fallidas) excede las pretensiones de este artículo, debemos apuntar que las trayectorias individuales de los primeros directores se vinieron acompañadas y apoyadas por ciertas agendas gubernamentales y organizaciones de individuos con un alcance panafricano. Me estoy refiriendo a Senegal y Burkina Faso, dos países que han promovido el cine desde su creación, y a las iniciativas de la FEPACI (Federación Panafricana de Cineastas, 1969) y de los inaugurales festivales internacionales de cine en África: Las Jornadas Cinematográficas de Carthago (creadas en 1966 bajo la batuta del cineasta tunecino Tahar Cheriaa) y FESPACO: el Festival Panafricano de Cine y Televisión de Ouagadougou (1969). Celebrados alternativamente cada dos años, siguen siendo en la actualidad dos plataformas de referencia para la difusión intercontinental de un cine panafricano de marcado carácter progresista.

A esta legitimación de un cine que apoyaba y promovía la (re)construcción nacional, quisieron contribuir con sus plumas teóricos y académicos. Desde sus cátedras internacionales conformaron un corpus teórico-crítico militante, con un análisis más preocupado por el contenido que por la forma y la valoración de unas obras de raigambre neorrealista, empeñados como estaban en «dar voz» a un continente largamente silenciado y distorsionado. Estos teóricos del cine se inscribían, siguiendo al pensador camerunés Achille Mbembe, en variaciones del nacionalismo anticolonial, en relecturas del marxismo y/o en un panafricanismo basado en dos tipos de solidaridad: racial y transnacional, e internacionalista y

anti-imperialista⁶. Después de décadas de literatura teórico-crítica privilegiando la cualidad de compromiso y urgencia emancipadora de cinematografías, autores y obras⁷, algunas voces han empezado a cuestionar esta tendencia. Habiéndose constituido en potentes *lobbies* de presión, aquellos teóricos responsables de análisis de marcado tono postcolonial dependientes de Occidente han de ser revisados para que se adapten a nuestros tiempos. Su limitación es visible al ser incapaces de ofrecer una visión ajustada a la compleja producción audiovisual del continente. Sin duda, el hecho de que muchos de estos estudiosos no tuvieran una formación específica en cine explica que esta teoría embrionaria se mantuviese subsidiaria de la literatura y los estudios culturales tan de moda en los EE.UU., lugar de residencia de Manthia Diawara o Nwachukwu Frank Ukadike: dos de los primeros especialistas en la materia.

En los últimos años, el sesgo político progresista y de oposición de la teoría sobre los cines africanos está siendo cuestionado y reemplazado por aquellos cuya misión es situar en plano de igualdad, sin recurrir a especificidades, la creación artística africana en el panorama artístico y teórico global. A pesar de sus buenas intenciones y de su resolución de partir de la forma como inicial objeto de análisis, se está cayendo en los mismos esencialismos de antaño, incapaces como son de desligarse de tres paradigmas teóricos que inundan el mundo universitario anglosajón: la psicología lacaniana, los estudios postcoloniales y la posmodernidad. A la crítica de una teoría anterior marcadamente politizada, se añade ahora una despolitizada y abierta en exceso, lo que nos lleva a concluir que, salvo excepciones notables como la del profesor camerunés radicado en Canadá Alexei Tcheuyap (2011), los estudios más recientes son incapaces de ofrecer un entramado teórico alternativo que explique en su debido contexto a autores y obras. Valiéndose de un análisis textual a-histórico, la corriente más difundida en la actualidad cae, una y otra vez, en las redes del «todo vale» postmoderno con sus obsesión por las identidades difusas y en tránsito, la hibridación cultural, el mestizaje y el fin de la historia. Investigadores como Kenneth Harrow (2004, 2007) o Manthia Diawara (2010) reniegan del humanismo y la modernidad, ofreciendo a cambio una lectura simplificada y postmoderna. Creyendo en vano que están destruyendo sus postulados deterministas y lineales vuelven a someterse a dicotomías esencialistas, resultantes esta vez del callejón sin salida al que el post-estructuralismo occidental nos ha llevado y olvidando, en el camino, el verdadero sentido de la modernidad preconizada por Brecht y Benjamin y

⁶ Para ahondar en las corrientes de pensamiento africanas recurrir a mi artículo «El papel del artista africano actual en la construcción del discurso utópico». En Hernández Huerta J. L., L. Sánchez Blanco y otros (eds.). *Historia y Utopía. Estudios y reflexiones*. Salamanca, AJHIS: 2011. Pp. 83-102.

⁷ Ilustrativos son los títulos secundarios de dos volúmenes de referencia en la Academia: *African Cinemas. Decolonizing the Gaze* (Barlet: 2000), *Africa Shoots Back. Alternative Perspectives in Sub-Saharan Francophone African Film* (Thackway: 2003).

derivada de un humanismo revisado y criticado en base a su contexto histórico específico y basado en la capacidad liberadora del arte.

Es en este momento cuando el lúcido Achille Mbembe toma la palabra y se atreve a promulgar una línea de pensamiento y un modelo de acción puramente africano: el «afropolitismo». Es éste «una estilística, una estética y una cierta poética del mundo»⁸. Su componente teórico y práctico vuelven a situar al artista y al arte en el centro, pero ahora liberadas de la carga conceptual dogmática eurocéntrica que había impedido durante décadas que brotasen alternativas africanas autónomas. La realidad contemporánea africana es urbana y «se nutre en la base de múltiples herencias raciales, de una economía vibrante, de una democracia liberal, de una cultura del consumo que participa directamente de los flujos de la globalización. Aquí estamos en el proceso de crear una ética de tolerancia susceptible de reanimar la creatividad estética y cultural africana»⁹. Quedémonos por el momento con esta (re)unión de ética y estética, de presente y futuro, de ciudad, democracia, consumo y globalización. Pensemos de nuevo en Brecht y Benjamin y centrémonos en el concepto de proceso...

Historias y autores africanos

Aunque el cine llegó a África a finales del siglo XIX, al mismo tiempo que al resto del mundo, los hombres y mujeres africanos no pudieron acceder a los medios de producción y creación hasta que los años 60 trajeron la independencia y la libertad al continente y sus gentes. Durante más de medio siglo, los habitantes locales fueron expulsados de la representación sometida y a-culturizada para mayor gloria de Occidente, y vieron negada su capacidad productiva y creativa. Esta posición subalterna del africano, junto al peculiar nacimiento de esta cinematografía en los años 60, ha convertido al cine en un actor privilegiado en la tarea de emancipación y denuncia gracias a la capacidad de representación del medio y a sus cualidades críticas.

Por estas razones, el director africano concentra en sí todos los problemas de fondo del Primer y Segundo cine. Decía el arzobispo Desmond Tutu: «a person is a person only because of other people»¹⁰ (Pines y Willemen 1989: 100). Esta afirmación contradice tanto la visión hagiográfica e individualista del autor de estirpe romántica (seguida por el Segundo cine) como la inclusión acrítica del director en el sistema industrial del cine clásico o Primer cine, en el que su labor está sometida a la lógica del beneficio y controlada por factores habitual-

⁸ Achille Mbembe, «Afropolitanism», en *Africultures*, N° 66, 1° semestre 2006, publicado previamente online en diciembre de 2005. Última consulta: 01/09/2012. <http://www.africultures.com/php/index.php?nav=article&no=4248> [Traducción de la autora].

⁹ Ibid.

¹⁰ Una persona es una persona sólo a causa de los demás. [Traducción de la autora].

mente ajenos al valor artístico. Muchos directores africanos, a causa de la tardía llegada de África a la competición del cine internacional y a su sometimiento a los poderes neocoloniales, se han visto forzados a reunir en su persona las características de productor, guionista, músico, fotógrafo, coreógrafo... El efecto positivo es que, si bien el esfuerzo es épico y va en detrimento de la cantidad de obras realizadas (tener 4 ó 5 películas en su haber es un logro) el cineasta tiene mayor autonomía e independencia en cada instancia creativa y productiva, lo que le permite situarse en el centro del discurso artístico. De este modo, puede elevarse a protagonista de una agenda de transformación del ser humano que ofrezca alternativas para el futuro a través del lenguaje cinematográfico. Como veremos en detalle sirviéndonos de la revisión de la figura del *griot* del occidente africano, el director es en África depositario y actor de unos valores morales que se manifiestan en su praxis fílmica, y debe guiarse por la solidaridad, el respeto y la entrega al resto de los seres humanos; esa sociedad civil en transformación. En esencia un educador, con toda la carga de sentido que el término entraña, el cineasta es el núcleo de ese «último cine» del que habla Clyde Taylor (Givanni y Bakari 2001: 7) por sus cualidades redentoras y humanistas frente al proyecto fallido que fue el humanismo occidental.

Como hemos visto, el Tercer Cine latinoamericano con el que se alinearon los primeros intelectuales, teóricos y cineastas africanos, abogaba por una revolución en el lenguaje cinematográfico que debía ir de la mano (ahí residía su novedad) de un cambio en las estructuras productivas. Esta oposición clara a la división jerárquica y explotadora de la organización del trabajo capitalista era desconocida, al integrar teoría y práctica por vez primera vez en la historia. En gran medida motivada por la falta de apoyo institucional y la precariedad de medios y técnicos en África, el director se ha visto obligado a encargarse de la mayoría de las funciones y actividades que llevarán a la finalización de una película. Estos imperativos industriales-económicos de base política¹¹ han producido un particular movimiento inverso que va del trabajo colectivo al individual, haciendo de estos cineastas verdaderos autores que utilizan la cámara y el lenguaje cinematográfico (como decía Alexandre Astruc) como una «estilográfica». Podríamos decir que la *caméra-stylo* anhelada por los críticos devenidos cineastas de *Cahiers* pasa finalmente de ser una política de autopromoción nacional gala en los años 60 y 70 a convertirse en una realidad forzada y rentabilizada por polifacéticos directores africanos. La originalidad, frente a intentos similares en la Latinoamérica de la época o a experimentos actuales, reside en la devoción por la ficción en vez del recurso a las técnicas documentales¹², provocados por una

¹¹ Es especialmente ilustrativo el caso de Francia con sus programas neocoloniales a través de la política de la *Francophonie*.

¹² Sé que algunos estudiosos no comparten esta afirmación, poniendo el acento en el aspecto documental de las creaciones africanas. Desde muy tempranas fechas, la hibridación y el juego con los

larga tradición de narración oral y por la presencia de la música y el humor en cada espacio de la vida en África. A pesar de la posición si no subalterna al menos limítrofe de autores y obras africanos en el discurso fílmico global, algunos se sitúan, sin importar filiaciones u orígenes, en el centro del debate sobre los derroteros a seguir para un futuro cine crítico y artísticamente independiente. El axioma de Getino y Solanas de la necesidad del cambio tanto en la forma y en el contenido como en los modos de producción y recepción para que el cine ayude a la transformación y emancipación social y cultural se ha realizado de pleno en estos directores africanos, aglutinándose en sus personas cualidades, privilegios y obligaciones que no han tenido otros cineastas en el resto del mundo. Especialmente desde los años noventa, ciertos cineastas a caballo entre el Primer y Segundo cine, entre Occidente y África, entre un proyecto de modernidad occidental (pretendidamente) agotado y las tradiciones autóctonas, han sabido valerse de su ubicación privilegiada para crear unas obras que escapan a análisis fáciles por su espíritu crítico y su poética vanguardista. Desde el propio medio cinematográfico y haciendo uso de estrategias estéticas conscientes nacidas de una praxis ética diaria, directores señeros como Abderrahmane Sissako o Mahamat-Saleh Haroun cuestionan la realidad cultural, política y social, provocan la reflexión del espectador y ofrecen luz en la tarea de emancipación de hombres y mujeres. Como nos recuerda Lewis C.A. Rayapen hablando de una filosofía de la educación africana: «Education, then involves the liberation and the emancipation of the mind, a raising of consciousness, an inner transformation of the human being. It entails the growth of the personality as well as the acquisition of new skills for proper dominion and the improvement of self and society»¹³. (Eke, Harrow y Yewah 2000, 100).

El cine africano, por tanto, debe promover el espíritu crítico, servirse artísticamente de su lenguaje para cuestionar hoy el sistema mundial, estimular la reflexión y la respuesta activa del espectador, evitar caer en lugares comunes y en el vacío conceptual de lo universal, huir de la fácil identificación emocional con el espectador para ofrecer una nueva síntesis entre las capacidades emocionales e intelectuales de éste (Benjamin y/o Brecht), investigar géneros y formatos, recuperar el humor y la música para así oponerse a la centralidad de la imagen y su obsesión con la mimesis, escapar de dicotomías simples y establecer un diálogo fructífero con la historia y sus protagonistas, dejar escuchar múltiples voces y trabajar el concepto de la memoria... su programa es amplio y complicado, pero ¿quién ha dicho que el arte haya de ser sencillo?

géneros, formas y estilos fueron característicos de las obras africanas. Mi tesis es que, la tendencia a la ficción es prevalente frente a la documental en esta tarea de revisión de formas y formatos de los artistas africanos.

¹³ Educación, entonces, implica la liberación y la emancipación de la mente, una toma de conciencia, una transformación interna del ser humano. Supone el crecimiento de la personalidad así como la adquisición de nuevas destrezas para el propio dominio y la mejora de uno mismo y de la sociedad. [Traducción de la autora].

El griot-cineasta-educador

De la littérature au cinéma, la figure du griot est utilisée par les artistes comme un symbole malléable à tous les goûts¹⁴ (Valérie Thiers-Thiam. 2004: contraportada).

Desde muy temprano, los teóricos y críticos del cine africano se lanzaron a la búsqueda de una autenticidad cultural que legitimase sus discursos, hallando en el concepto del *griot* uno de sus más fieles aliados. Como dice Valérie Thiers-Thiam, una de las cualidades más notables del *griot* africano es su «maleabilidad». Su adaptabilidad a casi cualquier planteamiento teórico-crítico lo convirtió en núcleo central de los estudios literarios y de ahí a dar el salto a los filmicos, la distancia era mínima. Estos bardos, historiadores, músicos, narradores de genealogías, mensajeros y consultores de nobles, cantantes, coreógrafos y negociadores del oeste africano que son los *griots*, se han venido caracterizando desde su origen en su epopeya fundacional de la cultura Mandika por tres cualidades: preservar la tradición, honrar el presente y velar por el futuro. Para los estudiosos, el concepto tenía especial atractivo por dos cualidades: su carácter abierto y su linaje singularmente africano, razones por las que permaneció indiscutido durante años. Usado en fechas tempranas como símil del escritor africano como depositario de la tradición oral y agitador de la conciencia de su pueblo, pronto se establecería la analogía con el director de cine; imagen romántica que los cineastas se encargaron, raudos, de confirmar. Su posición única en la sociedad entre pasado, presente y futuro, así como el uso del lenguaje filmico como medio de comunicación con el pueblo fue especialmente eficaz como símbolo en los primeros años de independencia y construcción nacional, tal y como lo confirman las palabras de Sembene Ousmane en 1978 cuando, en una entrevista a su amigo y biógrafo Samba Gadjigo, se identificaba con el *griot* de su pueblo:

«The African filmmaker is like the *griot* who is similar to the European minstrel: a man of learning and common sense who is the historian, raconteur, the living memory and the conscience of his people. The filmmaker must live within his society and say what goes wrong with his society»¹⁵. (Gadjigo 1993: 15).

Su compatriota Djibril Diop Mambety hacía lo propio:

«Griot est le mot qui convient à ce que je fais, et aux rôles que le cinéaste joue dans la société. Plus qu'un conteur, le griot est un messenger de son temps, un visionnaire et le créateur du futur»¹⁶.

¹⁴ De la literatura al cine, la figura del *griot* es empleado por los artistas como un símbolo maleable para todos los gustos. [Traducción de la autora].

¹⁵ El director africano es como el *griot*, el cual se asemeja al bardo europeo: un hombre de aprendizaje y sentido común que es, a la vez, historiador, narrador, la memoria viva y la conciencia de sus gentes. El director debe vivir dentro de la sociedad y decir qué es lo que no funciona en ésta. [Traducción de la autora].

¹⁶ *Griot* es el nombre que se adecua a aquello que hago, y a los papeles que el cineasta juega en la sociedad. Más que un narrador, el *griot* es un mensajero de su tiempo, un visionario y un creador de futuro. «Entrevista de Christine Sitchet con Jean-Marie Teno, a propósito de *Lieux Saints*. On risque d'avoir une génération de jeunes qui vont grandir sans avoir vu de Films Africains». *Africultures*, Nueva York:

A ambos aludía el documentalista camerunés Jean-Marie Teno en fechas recientes, ligándose así en su poética y praxis a los grandes maestros. Situadas en el contexto de los primeros años del cine africano y dentro de los programas de educación de las masas y de reconstrucción nacional, las palabras de Mambety y Sembene están totalmente justificadas, especialmente si consideramos la política cultural perseguida por el presidente y poeta Leopold Sédar Senghor en Senegal. Pasados los años, debemos hilar más fino y preguntarnos si estas afirmaciones han sido más un anhelo que una realidad para los cineastas africanos.

Siguiendo a Murphy y Williams (2007: 7): «existen un número de dificultades potenciales para identificar al director con el *griot*». Geográficamente, no se puede extender el concepto a toda África, ya que proviene sólo del oeste africano. Del mismo modo, la comparación con el autor cinematográfico y su libertad de expresión e innovación formal también han de ser discutidas, ya que el *griot* moría en el caso de no narrar la verdad; de no ser fiel al discurso de la historia. Otro de los aspectos problemáticos de esta figura radica en su sometimiento a las clases poderosas, pues son ellas quienes mantienen a los *griots* económicamente, lo que redundaba en el ejercicio desmedido de la loa. La crítica a su servilismo y falsedad fue ya señalada por Sembene en una famosa secuencia de la que se considera la primera película realizada por un africano, en África y con temas africanos: *Borrom Sarret* (1962). Haciendo uso de la expresividad de la cámara, Sembene caracteriza al *griot* como embaucador acrítico y hace entender al espectador la necesidad de cuestionar su papel en la sociedad. Sin embargo, todas estas puntualizaciones pueden ser superadas si revisamos (una vez más) la figura del *griot* a la luz de un concepto contrastado de autor cinematográfico. Es por ello que tomaré prestado el sugerente término híbrido de «griauteur» de Williams y Murphy por su utilidad para analizar la práctica fílmica africana contemporánea situada en una correcta perspectiva histórico-crítica.

Vimos en la sección anterior cómo las limitaciones industriales y de expresión a las que los directores de África se han venido enfrentando han provocado una situación peculiar de éstos dentro del panorama del cine a nivel mundial. Las pretensiones de reforma social del Tercer cine de Solanas y Getino se integran, enriqueciéndola, con la idea del «griauteur» partiendo de las tesis sobre la filosofía de la historia que bellamente expuso Walter Benjamin en su reflexión sobre el cuadro de Paul Klee *Angelus Novus*.

«His face is turned toward the past. Where we perceive a chain of events, he sees one single catastrophe which keeps piling wreckage upon wreckage and hurls it in front of this feet. The angel would like to stay, awaken the dead, and make whole what has been smashed. But a storm is blowing from Paradise: it has got caught in his wings with such violence that the angel can no longer close them. This storm irresistibly propels him into

2009. Última consulta: 01/09/2012. <http://www.africultures.com/php/index.php?nav=article&no=8968> [Traducción de la autora].

the future to which this back is turned, while the pile of debris before him grows skyward. This storm is what we call progress» (Benjamin 1999: 249).

Estas palabras, puestas en correcta perspectiva histórica, nos dan la clave para comprender el papel del cineasta africano en nuestros días. Benjamin escribía este párrafo en 1939, cuando estaba a punto de estallar la 2ª Guerra Mundial. Por esta razón son plenamente comprensibles su pesimismo y temor, sensaciones que no disminuyen un ápice la pertinencia de su análisis sobre el «ángel de la historia». La filosofía de la historia preconizada por Benjamin critica los postulados modernistas basados en el progreso imparable, oponiéndose a la afirmación naif de la inevitabilidad del crecimiento continuo del sistema capitalista y a la (pretendida) liberación del ser humano como efecto. Sin el ejercicio constante de la memoria crítica, los hombres y mujeres de las clases trabajadoras «olvidan las injusticias y las traiciones del pasado». (Wayne 2001:110). De nuevo Benjamin:

«Social Democracy thought fit to assign the working class the role of the redeemer of future generations, in this way cutting the sinews of its greatest strengths. This training made the working class forget both its hatred and its spirit of sacrifice, for both are nourished by the image of enslaved ancestors rather than that of liberated grandchildren» (Benjamin 1999: 252).

En este impasse en el que continuamos las clases trabajadoras en todo el planeta, el cineasta africano mantiene un papel destacado alzándose como «conciencia de su pueblo» en el proceso de transformación de la sociedad. Siempre con el rostro mirando hacia el pasado, como el ángel de Benjamin, su ejercicio de memoria ha de ser constante, pues no en vano se autoproclamó *griot* y haciéndolo, se elevó como custodio de la memoria histórica del continente, estableciendo relaciones entre el África precolonial, la etapa del colonialismo, el neocolonialismo y los proyectos nacionales más recientes. Señalando sus errores y sus contradicciones internas, valorando sus hallazgos y huyendo tanto del victimismo como de la generalización, el director de cine será capaz de seguir haciendo reflexionar (educar) a la sociedad civil a la que pertenece.

A la luz de esta asociación del autor cinematográfico con la del *griot* (nuestro «griauteur») mi afirmación sobre la libertad y autonomía del director africano adquiere una nueva lectura. Decíamos que el director, frente a colegas de otras latitudes, salió victorioso de los retos a los que se tuvo que enfrentar a través de la estrategia de combinar diversos roles en su persona. Anclada en un contexto revisado y crítico, tal hipótesis ofrece explicaciones sobre autores y obras que superan lecturas parciales postmodernas, postcoloniales o lacanianas a las que algunos nos tienen acostumbrados. Vayamos por partes: el director africano, hemos dicho, es a la vez músico, escritor, publicista, contable, productor, guionista, cámara... Cae de cajón que no todos los directores de África reúnen todas estas destrezas, pero el número de veces en el que esto sucede es tan elevado que lo convierten en una característica del director africano (por lo menos hasta la

fecha). Provenientes muchos de ellos de la casta de los *griots*, su formación en diversos lenguajes artísticos son visibles en producciones tan dispares como la del senegalés Moussa Sené Absa, el etíope Haile Gerima, el mauritano-maliense Abderrahmane Sissako y el chadiano Mahamat-Saleh Haroun. Son éstos algunos de los directores más sobresalientes en la actualidad, quienes siguieron la estela de los pioneros senegaleses Sembene Ousmane y Djbril Diop Mambety, del maliense Souleymane Cissé, del mauritano Med Hondo o del burkinabé Gaston Kaboré, los cuales hubieron de aglutinar muchas de estas cualidades para ver finalizadas sus películas.

Este monopolio de funciones, me he atrevido a afirmar que redundó en el caso africano en una mayor autonomía en la creación. Por supuesto, es obligado realizar ciertas matizaciones, debido a que el cine africano ha sido fuertemente dependiente de la subvención francesa y de la coproducción, lo que implicaba una censura nada desdeñable de las películas en cada etapa de su vida. En los momentos de la censura previa al guión, en la fase de filmación con la imposición de emplear a técnicos galos, así como en las fases posteriores de distribución y exhibición, el control de Occidente fue notable. Incapaces de crear industrias cinematográficas autónomas, los países africanos han permanecido subordinados a sus exmetrópolis. Francia, en especial, empuñada contra viento y marea en mantener su soberanía política internacional a través de la lengua y de una cínica alianza neocolonial denominada por sus críticos como la *Francafrrique*, promovió la ayuda a los nuevos cines africanos a través de becas para profesionales, coproducciones y subvenciones. La realidad es que la dependencia se acentuaba a diversas bandas, ya que Francia se apropiaba de los derechos de distribución, obligaba a hacer uso de sus laboratorios de post-producción y de sus técnicos durante el rodaje, además de seleccionar qué guiones debían ser filmados. Resulta paradigmático de este estado de precariedad y sumisión del cine africano el concepto sembeniano de «mégotage» (Hennebelle, 1978: 125), entendido como la realización de una película a través del doloroso proceso de ensamblar piezas y fragmentos que han quedado sin usar por los productores occidentales (rollos de celuloide, dinero...). Estableciendo el paralelismo sonoro entre colilla («mégot» en francés) y «collage», el «mégotage» sigue siendo hoy día la manera que tienen los directores africanos de ver realizados sus filmes. Sin embargo, los directores se han enfrentado a estos impedimentos prácticos, convirtiéndose en hábiles negociadores. A través del desarrollo de estrategias para escapar a las cortapisas de los prejuicios de la *Francafrrique*, han opuesto una entrega obsesiva al trabajo y una notable calidad artística, lo que ha llevado a que una nómina destacable de obras y autores continúen siendo encumbradas por la crítica y el público de los festivales¹⁷.

¹⁷ La crítica realizada al cine africano como «un cine de festival» adecuado a los gustos de la cinefilia ha de ser reevaluada hoy cuando los Festivales internacionales de cine son casi el único espacio donde ver películas artísticas de calidad, independientemente de su origen.

En el que, conforme a Sylvia Winter, será «el Renacimiento africano del siglo XXI» (Givanni y Bakari 2001: 8), los directores de cine africanos seguirán siendo centrales. Negociando entre las paradojas del Primer, Segundo y Tercer cine, obligados como están por las exigencias industriales de un lenguaje artístico extremadamente rentable, en cada obra y en su trabajo diario los directores africanos (se) seguirán debatiendo entre ser esa «conciencia de su gente» que decía Sembene o «un mensajero de su tiempo, un visionario y un creador de futuro», como opinaba Mambety. Como hemos visto, su particular contexto histórico ha llevado a que estas posturas no entrañen contradicción, sino que se integren plenamente en esos directores, personas de carne y hueso que luchan, día a día, por ver (re)conocida su obra en un proceso de negociación y cuestionamiento constante. En nuestro mundo globalizado y liderado por el capital, donde las naciones pierden sus contornos ante unas poblaciones que migran incesantemente, son estos «griauteurs» los que deben proponer esa «ética de tolerancia susceptible de reanimar la creatividad estética y cultural africana» que reivindica Achille Mbembe.

Bibliografía

- Barlet, O. *African Cinemas. Decolonizing the Gaze*. Londres y Nueva York, Zed Books: 2000.
- Benjamin, W. *Illuminations*. Londres, Pimlico: 1999.
- Diawara, M. *African Film. New Forms of Aesthetics and Politics*. Munich, Berlín, Londres y Nueva York, Prestel: 2010.
- Eke M., K. Harrow y E. Yewah (eds.), *African Images. Recent Studies and Text in Cinema*. Africa Trenton y Asmara, World Press: 2000.
- Fanon, F. *Les damnés de la terre*. París: La Découverte & Syros: 2002. (1ª edición con Prefacio de Jean-Paul Sartre. París, Editions François Maspero: 1961).
- Givanni, J. y I. Bakari. *Symbolic Narratives/African Cinema. Audiences, Theory and the Moving Image*. Londres, BFI: 2001.
- Harrow, K. *Postcolonial African Cinema. From Political Engagement to Postmodernism*. Bloomington e Indianápolis, Indiana University Press: 2007.
- Hennebelle, G. «Inteview with Sembene Ousmane», en *Afrique Littéraire et Artistique*, N° 49 (edición especial: «Cinéastes d'Afrique Notre»), 1978.
- Hernández Huerta J. L., L. Sánchez Blanco y otros (eds.). *Historia y Utopía. Estudios y reflexiones*. Salamanca, AJHIS: 2011.
- Mbembe A. «Afropolitanism», en *Africultures*, N° 66, 1º semestre 2006, publicado previamente online en diciembre de 2005. Última consulta: 01/09/2012. <http://www.africultures.com/php/index.php?nav=article&no=4248>

- Murphy, D. y P. Williams. *Postcolonial African Cinema. Ten directors*. Manchester y Nueva York, Manchester University Press: 2007.
- Pines J. y P. Willemen. *Questions of Third Cinema*. Londres, BFI: 1989.
- Tcheuyap, A. *Postnationalist African Cinemas*. Manchester y Nueva York, Manchester University Press: 2011.
- Teno, J-M. «Entrevista de Christine Sitchet con Jean-Marie Teno, a propósito de *Lieux Saints*. On risque d'avoir une génération de jeunes qui vont grandir sans avoir vu de Films Africains». *Africultures*, Nueva York: 2009. Última consulta: 01/09/2012. <http://www.africultures.com/php/index.php?nav=article&no=8968>
- Thackway, M. *Africa Shoots Back. Alternatives Perspectives in Sub-Saharan Francophone African Film*. Bloomington, Oxford y Ciudad del Cabo, IUP, James Currey y David Philip: 2003.
- Thiers-Thiam, V. *À chacun son griot. Le mythe du griot-narrateur dans la littérature et le cinéma d'Afrique de l'Ouest*. París, L'Harmattan: 2004.
- Wayne, M. *Political Film. The Dialectics of Third Film*. Londres, Sterling y Virginia, Pluto Prees: 2001.

Entrevista / Interview

*Charla con Robert (Bob) Prouty**

Director del Global Partnership for Education (GPE)

A Conversation with Robert (Bob) Prouty

Director of Global Partnership for Education (GPE)

Infatigable promotor de la educación en los países en vías de desarrollo, y con un conocimiento profundo de la realidad educativa a nivel mundial, Robert (Bob) Prouty, natural de Canadá, es el actual director del Secretariado del *Global Partnership for Education* (GPE, antes FTI, en español Iniciativa por Vía Rápida de Ayuda a la Educación). Esta coalición internacional, auspiciada por el Banco Mundial, incluye en la actualidad a 46 países donantes, 53 países en vías de desarrollo objeto de ayuda (entre ellos 25 del África subsahariana), y a numerosos grupos de la sociedad civil, agencias multilaterales y fundaciones privadas. Desde 2002 se dedica a mejorar la situación educativa de niños y niñas en países de bajos ingresos apoyando las estrategias nacionales de educación de los países asociados.

Bob, especialista en prácticas pedagógicas y resultados del aprendizaje, es Doctor en Administración Educativa por la Michigan State University, centrado en la realidad africana. En su dilatada trayectoria profesional ha impartido clases en educación primaria, secundaria y enseñanzas universitarias. Durante diez años vivió y trabajó en áreas rurales de la R.D. del Congo y de Ruanda, hablando tres lenguas africanas. Toda esta experiencia, así como sus estudios sobre cuestiones educativas del África occidental francófona, le convierten en uno de los grandes expertos en relación a los retos que en materia de educación afrontan las sociedades africanas. Si a ello añadimos el papel que viene desarrollando en la GPE, no nos cabe la duda de que estamos ante una de las personalidades que con mayor profundidad puede situar con una perspectiva global las realidades educativas que viven los países del África subsahariana en el actual contexto internacional, desde el conocimiento de los avances producidos en los últimos años, así como de los múltiples y complejos desafíos a los que se enfrentan estas sociedades.

* Queremos hacer especial mención y mostrar nuestro sincero agradecimiento a Alberto Begué, sin cuya desinteresada colaboración esta entrevista no habría sido posible. A su disponibilidad para ponernos en contacto con Bob Prouty hemos de sumar el arduo trabajo de transcripción al español del texto que a continuación incluimos.

Ramón Aguadero Miguel: Muchas gracias por concedernos esta entrevista a la revista *Foro de Educación*.

Bob Prouty: Es un placer para mí. Tuve el privilegio de asistir en la Universidad de Salamanca hace un par de años a un curso de español. Un lugar muy bonito.

RAM: Sin duda. Vamos a iniciar la entrevista con una pregunta general. Teniendo en cuenta la variedad de situaciones que se dan en África, ¿qué destacaría de la evolución de la educación en el continente en los últimos años?

BP: Estoy tentado a citar el inicio del libro de Charles Dickens «It was the best of times, it was the worst of times». En relación al acceso a la educación, es el mejor de los tiempos, nunca hemos vivido un momento parecido. El incremento en la asistencia a la escuela en la última década no tiene precedentes, tanto en números absolutos, como en tasas de escolarización. Muestra que hay una demanda de educación por parte de la población que durante mucho tiempo no existió. Por ello digo que es el mejor de los momentos. El lado de «el peor de los momentos» es por la calidad de la educación, que es baja, y menor de lo esperado. Las mediciones de los aprendizajes en lectura indican que en muchos países los niños y niñas no aprenden a leer. También tenemos algunos datos en cálculo. A pesar del tiempo que pasan en la escuela, no adquieren las competencias mínimas en lectura y cálculo. En algunos lugares he visitado escuelas donde las expectativas futuras son grandes, y en algunas regiones las cosas empiezan a mejorar. Pero en términos generales,

podemos decir que no hemos llegado todavía donde nos habíamos propuesto.

RAM: En relación con esto, los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Educación para Todos, así como numerosas campañas, han incidido en estas problemáticas. ¿Cómo ve usted el cumplimiento de estos objetivos en educación en 2015, es decir en apenas tres años, y los objetivos post-2015?

BP: Hemos encargado un estudio al *Education Policy and Data Center* y existen también algunos estudios independientes recientes. Las proyecciones muestran que prácticamente todos los países africanos alcanzarán la educación primaria universal en 2025, hecho que no es suficiente. 2015 es el objetivo y debe permanecer como el objetivo. Las brechas en educación se van cerrando poco a poco, más rápidamente de lo que los más pesimistas predecían. Los avances van en la dirección adecuada pero no a la velocidad adecuada. Algunas áreas de preocupación hace 10 años ya no son en estos momentos. Por ejemplo, el acceso de las niñas a la educación primaria. Los 28 países africanos apoyados por el GPE, con la excepción de 4 ó 5 (y es mucho) han alcanzado la paridad de género en educación primaria o están cerca de alcanzarla. Esto supone un cambio enorme pues hace una década apenas unos pocos países habían alcanzado esa paridad. Otra de las áreas en las que ha habido mejoras significativas en educación es en las tasas de finalización de la educación primaria, que han aumentado de manera importante, si bien los progresos son menores que en el caso de la paridad de género. Muchos países

han duplicado literalmente sus tasas de conclusión. Países que hace una década tenían tasas de escolarización del 78%, mostraban tasas de conclusión del 35%. Hoy en día no vemos este tipo de discrepancias. Tenemos países con tasas del 85% de asistencia y 65 o 70% de conclusión, lo que obviamente no es todavía bueno, pero la brecha es menor que hace una década. Las tasas de repetición se han reducido a lo largo de todo el continente. Vemos igualmente una tendencia hacia un mayor horario escolar, los niños y niñas pasan más tiempo en la escuela. Muchos países africanos tenían horarios de 400 o 500 horas. Ahora la norma está cerca de 750-800 horas, siendo el estándar internacional 950-1000 horas al año. Pocos países están a este nivel todavía. En muchas ocasiones el número de horas menor se debe a huelgas en el sector, a que las aulas empiezan tarde y terminan pronto... pero la tendencia es positiva, así como también lo es la enorme expansión del número de docentes en África. No siempre son docentes cualificados como sería deseable y aunque algunas veces sus condiciones laborales no son tan positivas como deberían, la proporción de alumnos/as por docente no se ha deteriorado como podríamos esperar con el incremento de las tasas de escolarización.

RAM: Hoy en día se habla cada vez más de la calidad de la educación. Desde su punto de vista: ¿está la calidad vinculada a la equidad? ¿Cuál sería ese vínculo entre calidad y equidad, sin olvidar el acceso?

BP: Mi temor es que cuando hablemos de aprendizajes repetimos la misma lección que ocurrió con el acceso. Con el

acceso sucedió que los niños de zonas urbanas acudían de manera más frecuente a la escuela. Las poblaciones marginadas fueron las últimas en incorporarse a la escuela. Mi preocupación es que repitamos este patrón cuando hablamos de los resultados en los aprendizajes alcanzados. Le puedo ofrecer algunas cifras que tengo aquí en mi mesa: en términos de capacidad de lectura, en relación a la proporción de niños/niñas en todos los países desarrollados y en muchos países de renta media, las niñas tienen ventajas a la hora de leer, no sabemos el porqué pero es un hecho. En los países de renta baja no vemos esto. ¿Por qué no? Algunas de las pistas apuntadas son que las niñas tienen muchas tareas que realizar fuera de la escuela y que los docentes en clase no prestan tanta atención a las niñas. Aunque no tenemos todavía muchas evidencias, existe el riesgo de que las niñas y otros grupos marginados queden detrás en términos de aprendizajes. La parte positiva de esto es que en las actuaciones en curso en zonas rurales, por ejemplo en Mali, vemos que las niñas son las primeras (en relación a las de zonas urbanas) en la transición del aprendizaje en las lenguas locales al aprendizaje en francés. Y hay una razón: en las zonas rurales de Mali las escuelas enseñan en las lenguas locales y luego pasan al francés, está en su cultura. Los padres están así más conectados con la escuela y apoyan la más educación de sus hijos e hijas.

Uno de los mayores desafíos en términos de marginación es la pobreza. Hemos realizado un estudio que muestra el nivel de disparidad en términos de género, pequeño en la mayoría de los país-

es, en términos de zonas urbanas-zonas rurales, mucho mayor, y la pobreza, que es el factor principal de disparidad en la educación. Así, está bien llevar a cabo proyectos de apoyo a la educación de las niñas, pero ha de ser en el contexto de la pobreza. Una niña pobre está en mayor desventaja que un niño pobre, no cabe duda, pero tenemos que tener en cuenta el factor «pobreza» y la marginación. Si no, nos quedamos sólo con una parte de la foto.

RAM: Los informes de la UNESCO sobre educación enfatizan la necesidad de concentrarse en los grupos más vulnerables. ¿Cuáles serían estos grupos? ¿Son todavía las zonas rurales que acaba de mencionar? ¿Qué medidas pueden tomarse para avanzar en esta materia?

BP: La pobreza es sin duda el factor principal aquí, pero la marginación se ve en la brecha entre las zonas rurales y urbanas, en las minorías étnicas, y en particular, cuando hablamos de calidad, podemos usar algunas medidas para atacar este problema. Por ejemplo, el estatus de las minorías étnicas, ahora que van más niños y niñas a la escuela. Algunos países están planteándose cómo hacer que las minorías étnicas aprendan lo mismo que otros grupos en el país. Así, se aplican políticas lingüísticas, asegurando que los niños y niñas aprendan en su propia lengua. Inevitablemente tenemos el problema de la transición al idioma de comunicación más amplio (NDLR: inglés, francés o portugués por lo general) pero esto no es realmente un gran problema. Las habilidades adquiridas en tu propia lengua son fácilmente adquiridas en una nueva lengua: si una

niña aprende a leer en su propia lengua, podrá aprender fácilmente a leer en otra lengua porque ya ha entendido la mecánica de la lectura. Somos optimistas en la medida en que podemos diseñar sistemas de aprendizaje que respeten la lengua local y establecer posteriormente la conexión con otras lenguas.

RAM: Hablar de África significa referirnos a un continente joven. Las ONG insisten en la importancia de destinar una parte importante de los fondos a educación básica: ¿cree usted que es ésta una prioridad de los gobiernos o más bien de los donantes?

BP: Esta es una cuestión relevante en la medida en que podríamos ser acusados de promover políticas en las que los gobiernos locales no están interesados, de imponer nuestra propia agenda a estos países. Esta es la acusación que se ha repetido durante años en relación al género como una prioridad de los donantes. Pero cuando visito los países africanos, veo que los gobiernos tienen la educación básica como una prioridad sin que haya donantes diciéndoles por detrás lo que tienen que hacer. Quizás porque como yo mismo represento a un donante, la gente piensa que es lo que quiero oír, pero a lo largo de los años desarrollas un sentido que te hace distinguir cuando la gente dice lo que quieres oír y cuando dicen lo que realmente desean. Y he visto que los gobiernos asumen la educación de las niñas como una prioridad. En cuanto a la educación básica, es cierto que los donantes han ejercido una presión importante en este sentido y es cierto que muchos países socios quieren ir más allá de la educación básica pero no he visto ningún gobierno diciendo

que no están interesados en los objetivos de Educación para Todos. Mi trabajo no es convencer a nadie, sino más bien ver cómo vamos a apoyar a estos países. Lo que me sorprende es ver cómo en diferentes países, en diferentes continentes, muchos países plantean que quieren ser un país de renta media en 5 años o en 10 años y para ello necesitamos una población educada. En ocasiones es el ministro de educación quien así se expresa pero en ocasiones es incluso el ministro de finanzas o el presidente. Es un deseo sincero. Por ejemplo, en Ruanda, en Ghana, en Costa de Marfil, Vietnam o Camboya, en todos ellos escuchas el mismo mensaje.

RAM: ¿Cree que a nivel global se han establecido vínculos entre la educación y la salud, entre la educación y la mejora de las condiciones de vida de la población?

BP: Pienso que he sido muy optimista hasta ahora en esta entrevista. En este punto no lo soy tanto. Se han realizado algunas cosas positivas en esta materia, pero no hemos hecho lo suficiente. Soy consciente del sesgo que tengo hacia la educación, pero mejorar la educación de las mujeres es, tomada por sí sola, la acción más efectiva para reducir la mortalidad materno-infantil. Y sin embargo, no creo que nuestros colegas del sector salud ni las agencias de desarrollo en general (sean gobiernos, donantes u ONG) estén haciendo lo suficiente en este sentido. No puedes enseñar a un niño que esté enfermo de malaria todo el tiempo, ¿hasta qué punto los socios de estas agencias están promoviendo la salud de estos niños y niñas? Estoy orgulloso de que en el GPE estamos pro-

moviendo activamente la salud de los escolares. Cuando estuve en Camboya recientemente, el ministro de educación hablaba de cómo escolarizar a los niños más marginados y coincidíamos en que no puedes alcanzar este objetivo por tu cuenta, necesitas el apoyo del ministerio de salud y programas de desparasitación, suplementos nutricionales o atención sanitaria a escolares con discapacidades. Camboya por ejemplo tiene muchos problemas de infecciones auditivas provocadas por el agua, lo que impide que los escolares oigan adecuadamente en el aula. Un simple antibiótico de 20 céntimos por niño es suficiente, pero para ello tienes que involucrar al ministerio de salud. Creo que podemos hacerlo mucho mejor en esta materia. Me sorprende que los ministerios de educación estén todavía haciendo letrinas sin utilizar a los expertos de otros ministerios. Creo que el GPE tiene que ocuparse de este asunto de manera activa.

RAM: Como Director del Secretariado del GPE, ¿cree que los países donantes consideran la educación básica como la principal prioridad? Escuchamos a veces que otros niveles educativos deberían ser mejor atendidos: formación profesional, educación universitaria... con un riesgo de fuga de cerebros...

BP: Sí y no. Los donantes con los que trabajamos se ocupan de mejorar la educación en África. Tenemos así los países nórdicos, España o Reino Unido como principales donantes del GPE. Podemos incluso referirnos a Australia, como un nuevo gran donante, muy interesado en África, continente que acapara una gran atención. Pero la parte negativa está también ahí, con varios países

usando la ayuda de manera poco eficaz. Por ejemplo en Francia o Alemania, una parte significativa de su ayuda a educación es para traer estudiantes a estudiar en universidades francesas y alemanas. Esto no es *per se* algo negativo pero no se construyen capacidades en las universidades de los países de estos estudiantes, muchos de los cuales no vuelven a casa al finalizar sus estudios. La fuga de cerebros es sin duda un desafío en el que también hay que tener en cuenta las remesas.

RAM: ¿Cuál es la percepción de la formación profesional por parte de los gobiernos africanos? ¿Están dispuestos a invertir de modo que sus jóvenes no tengan que irse a Europa?

BP: La formación profesional es valorada positivamente pero no recibe el suficiente apoyo en la práctica. El porcentaje de los presupuestos de educación destinada a la formación técnica y profesional puede ser del 1%, del 3%. La cuestión es cómo incrementar este porcentaje y principalmente desde el sector formal, pues el informal recibe poca atención, tanto por parte de los gobiernos locales como de los donantes. Estudios muestran que menos del 5% de los estudiantes de formación profesional encuentran un trabajo relacionado con su formación. Tampoco en los países donantes, salvo quizás el caso de Alemania, es un área educativa en la que se han conseguido éxitos contundentes. Como tendencia positiva, tenemos por ejemplo el Banco Mundial que está invirtiendo cada vez más recursos en esta área (NDLR: el Informe de Desarrollo Mundial de 2013 está enfocado en empleo.

RAM: Desde nuestro punto de vista, el futuro de África pasa por las mu-

jes. El número de mujeres analfabetas es todavía muy superior al de hombres. ¿Está el GPE haciendo algo a favor de la educación de adultos? ¿Qué puede hacerse para que estos programas educativos sean más atractivos a las mujeres? ¿Están conectados con sus intereses y necesidades?

BP: El GPE está abierto a financiar programas de educación de adultos pero hasta el momento no ha habido muchas peticiones¹. Hemos tenido un par de programas en las antiguas repúblicas soviéticas, muy poco en África. Una vez más, he de decir que la educación informal no recibe el apoyo necesario. Para los gobiernos es más fácil seguir un protocolo, un curriculum generalizado, mientras que la educación de adultos requiere una atención adaptada y sigue siendo un desafío en los países africanos, donde apenas hay algunas experiencias en Senegal, Ghana y Tanzania. Dado que el GPE trabaja a través de los gobiernos, hemos recibido muy pocas peticiones para apoyar la educación de adultos.

RAM: La formación de docentes y la gestión de los centros escolares son otros temas importantes para mejorar los sistemas educativos. ¿Cuál es su opinión sobre cómo se están desarrollando estos aspectos?

BP: Hay acciones positivas en términos de formación de docentes y en muchos países se ha producido un incremento notable de sus capacidades en este sentido. Muchos países de bajos ingresos en los que se graduaban 200-300

¹ NDLR: Aunque el GPE nació para responder a los seis Objetivos de Dakar, que incluyen la educación de adultos, el énfasis se ha puesto en la práctica más en la educación primaria.

docentes al año son ahora capaces de formar a 2000 o 3000 y con una calidad aceptable. Pero es un proceso lento. Soy menos optimista en cuanto a la gestión escolar, donde no se da la inversión necesaria, muy centrada en la figura del director de escuela pero sin una formación adecuada ni un presupuesto que permita llevar a cabo cambios. La educación sigue estando en general muy centralizada en el ministerio de educación, dejando muy poco margen de maniobra a los gestores educativos en el nivel de las escuelas.

RAM: Usted vivió y enseñó en la R. D. del Congo y en Ruanda durante 10 años. ¿Qué podemos aprender del papel en la educación de las comunidades rurales en África?

BP: Creo que uno de los aspectos que han impedido una mejora más importante en el sector educativo es la desconexión entre la comunidad y la escuela. Un aspecto es la lengua de enseñanza: el niño, la niña, llega a la escuela y el primer mensaje que recibe, incluso de manera subliminal, es que su lengua, su cultura, no cuenta, no es importante en la escuela y este mensaje llega luego a la familia y a la comunidad. Creo que este mensaje es muy destructivo en términos del aprendizaje a largo plazo. Hemos subestimado el interés de las comunidades para apoyar la educación en las escuelas. Se habla muchas veces de la falta de demanda, pero creo que la falta de oferta es un factor explicativo mucho más real. Muchas escuelas están a 5 kilómetros de la comunidad. Un estudio realizado por un colega del GPE en comunidades rurales de Chad mostró que apenas un 20% de los niños/

as van a la escuela por lo que se deduce que no existe demanda por la educación. Sin embargo, en las comunidades donde está ubicada la escuela, todo el mundo va a la escuela. Así, la proximidad de la escuela y la apropiación de la escuela por parte de la comunidad es un factor fundamental más allá de aspectos culturales.

En cuanto a qué podemos aprender en los países occidentales de lo que ocurre en África, sólo podemos enseñar si estamos abiertos a aprender, de la misma manera que no podemos dar si no estamos dispuestos a recibir. Hemos de destacar el enorme interés por la educación en muchas familias, en los increíbles sacrificios que están dispuestos a realizar (dedicando a la educación entre el 20 y el 40% de los ingresos familiares). En África es donde hay una mayor implicación de la comunidad, donde hay más escuelas gestionadas por la propia comunidad y con un énfasis en la calidad.

RAM: ¿Así que no solo el acceso es importante sino también la calidad?

BP: Sin duda. El caso de Mali es claro, donde las familias se involucran activamente en la educación de sus hijos e hijas pero también en la gestión de las escuelas, que utilizan la lengua local como lengua de enseñanza.

RAM: ¿Cuál cree usted que está siendo el impacto de la actual crisis económica a nivel mundial en la educación y en la ayuda en el sector de la educación?

BP: Creo que por el momento no ha sido tanto como habíamos esperado. En el conjunto de la AOD a educación, no hemos visto la caída esperada, pero

sí vemos países donantes que están centrando su apoyo en un número reducido de países (Holanda por ejemplo). Probablemente el impacto de la crisis en los países occidentales se empiece a percibir ahora, dos años después, en los países africanos.

RAM: ¿Cuál cree que puede ser el impacto del cambio climático en el desarrollo social de los países, y específicamente en la educación?

BP: El impacto del cambio climático es tremendo, dramático en algunos países. En los países del Sahel, por ejemplo, con climas extremos, se están experimentando las temperaturas más altas de las últimas décadas. Los países están muy preocupados por esta cuestión. Las poblaciones marginadas quedarán en una posición todavía más marginada, apareciendo como consecuencia una mayor brecha en el acceso y en la calidad de la educación recibida.

RAM: Para terminar, ¿los países donantes condicionan la política educativa de los países africanos?

BP: Algunos países tienen todavía la tentación, pero no es mi experiencia en la mayoría de países africanos. Pero quedan zonas grises todavía. Como organización internacional, tienes una responsabilidad para apoyar a los gobiernos de los países socios.

RAM: El futuro del GPE.

BP: Tenemos que definir las prioridades y aspiraciones en el post-2015, yendo más allá de las cuestiones de acceso, poniendo el énfasis más en aspectos de calidad de lo que lo hemos hecho en el pasado. El GPE tendrá que trabajar de manera coordinada con otros sectores.

El enfoque dado en varios aspectos ha de cambiar, en género por ejemplo, no podemos centrarnos únicamente en el acceso de las niñas a la educación primaria sino que tenemos que asegurar una educación a lo largo de toda la vida para ellas, incluyendo aspectos como la salud sexual y reproductiva, el acceso a educación secundaria, etc.

En realidad soy optimista sobre el GPE y la educación en África y en otras regiones. Creo que los dos años próximos van a ser apasionantes y fundamentales, por ejemplo en la agenda del aprendizaje. Hay más actores que nunca trabajando en la calidad de la educación, de manera más colaborativa que nunca. Recientemente se celebró en Ruanda un encuentro sobre el aprendizaje en educación con la participación de 49 países y de múltiples agencias bilaterales y multilaterales. Aún quedan desafíos importantes y el GPE mantiene su compromiso con la mejora de una educación de calidad a través del apoyo a los países socios con enfoques sectoriales.

RAM: Muchas gracias señor Prouty por concedernos esta entrevista y por sus valiosas aportaciones.

Entrevista realizada durante el
verano de 2012.

**¿SON COMPATIBLES LA CHARIA Y LA PEDAGOGÍA MODERNA?
LECCIONES DE LAS PRIMAVERAS ÁRABES**

***Are sharia law and modern pedagogy compatible?
Lessons from the Arab Spring***

Miguel Larburu

e-mail: mlarburu@yahoo.fr

Profesor (Padre Blanco) en Argelia

Reconozco que el título del artículo es un tanto provocador. Hoy por hoy, la gran apuesta que está en juego en los países árabes es la adopción de la charia y la relevancia que se querrá dar a la misma. Así, en vísperas de las elecciones que tendrán lugar en los próximos meses en los países que han ido más lejos en sus revoluciones, como son Túnez, Libia y Egipto, sus respectivas comisiones para la redacción de la Constitución se encuentran en plena gestación, con mayores o menores tensiones según los resultados que dieron las primeras elecciones.

Está claro que este punto va a ser fundamental para el futuro de dichos países y para el tema de la educación que vamos a tratar. La charia, siendo como es un elemento globalizador, será la referencia clave en el momento de juzgar el estado de la educación en los países árabes en la actualidad y las aberturas y reformas que podrían ponerse en marcha. Por esta razón, algunas aclaraciones sobre la historia y el contenido a propósito de la charia (ley islámica) no sólo serán útiles, sino indispensables.

En este momento los países árabes están experimentando unas transformaciones solamente comparables a las acaecidas en sus proclamaciones de la independencia. Pero a mi modo de ver, son más profundas tanto por el acelerón de la historia que conocen un buen número de ellos, como por el cambio de régimen al que los acontecimientos les están conduciendo. Cuando hablo de régimen, no me limito al campo político o de gobernanza, sino que pienso que este momento puede ser para muchos una revolución de tipo societario que engloba todo el sistema jurídico, social y religioso. Y aunque pueda parecer un recurso fácil el uso

del adjetivo, porque creo también que este cambio pueda definirse como «copernicano»; es decir, un cambio que pone todo el orden musulmán actual patas arriba. Uno de esos campos esenciales en los que la revolución podría influir es sin duda alguna la educación. Una revolución de la educación, ciertamente, en su sentido amplio, como sería en las relaciones familiares, matrimoniales, políticas o incluso religiosas, y en la educación propiamente dicha.

Los cambios a los que haré alusión en este artículo se ceñirán, por lo tanto, a la educación en su sentido estricto de la formación o de la enseñanza. Pero está claro, que este campo se verá continuamente desbordado hacia los demás espacios vivenciales, siendo como es la educación la base de la sociedad y correa de transmisión de los valores que vehicula toda sociedad.

Dos palabras sobre el concepto de Charia

Con el peligro de caer en simplificaciones peligrosas para una palabra que vehicula un espectro polisémico tan ancho y que la actualidad la viste con todas las fobias heredadas de nuestras historias antiguas y contemporáneas, me permitiré describirla de manera bastante sucinta y unilateralmente, es decir, en sus relaciones con la educación.

Charia no es una palabra inventada por la religión islámica. Es un concepto al que recurren todas religiones del Medio Oriente anteriores al islam y utilizada de manera general en tiempos del profeta Mohammed. En su significado primero es simplemente un sinónimo del concepto de religión. En la religión judía, la Torah se traduce por charia y lo mismo en la Biblia, es la traducción habitual de la palabra regla. Pero en el discurso islámico charia designa las leyes y el reglamento que rigen la existencia del musulmán y que derivan directamente del Corán y del Hadiz (compilación de palabras y hechos de la vida del profeta). La palabra misma aparece una única vez en el Libro y otra vez en los Hadiz que se pueden traducir por camino. Concluyendo, charia según la tradición musulmana está más cerca del concepto de reglamento o sistema jurídico.

En los tiempos modernos, desde hace unos 50 años, el término levanta controversias, en el momento en el que el islam político marcó su presencia en el contexto mundial y los movimientos intelectuales y políticos encontraron en ella cierta utilidad para fijar posiciones. Para nosotros los Occidentales charia es sinónimo de fanatismo, sobre todo cuando afrontamos los problemas de integración y ciudadanía en el caso de los inmigrantes. En el caso de las evoluciones que están marcando en el mundo árabe las «Primaveras árabes», la presencia y la aplicación de la charia en las nuevas constituciones que están viendo la luz serán la piedra de toque de los avances o involuciones a los que asistiremos en los años que vienen.

Por lo tanto, en estas transiciones del mundo musulmán, son dos las palabras que tendremos en cuenta en nuestra mente: charia e ijthad. Literalmente, ijthad quiere decir «el hecho de esforzarse», y por extensión el esfuerzo racional de comprensión de los textos en función de la realidad presente. En la historia de la evolución del islam, la sistematización de la charia con sus cuatro escuelas jurídicas reconocidas, allá por el siglo XI, coincide con el cierre del ijthad o de la búsqueda intelectual. En resumen, las apuestas de la integración del islam en el mundo occidental y el porvenir de los países emergentes de las primaveras árabes, se cristalizan en función de la apertura o la permanencia de la clausura del ijthad.

Esta rápida introducción histórica y semántica nos permite entrar en lo vivo de nuestro sujeto. La enseñanza religiosa, concebida como pura transmisión literal, ha sido determinante en la decadencia del imperio musulmán. Por eso, nos acercaremos a esa transmisión a través de la institución escolástica que ha dominado el mundo islámico hasta nuestros días: la escuela coránica.

Organización y filosofía de la escuela coránica

La base de la enseñanza tradicional en todos los países islámicos ha sido y es la enseñanza del Corán. Su finalidad es la de formar buenos musulmanes. Por lo tanto, el objetivo último de la enseñanza del Corán es religioso y moral. Sobre esta filosofía se basa toda sociedad islámica. Así, todo niño deberá comenzar su formación asistiendo a la escuela coránica.

La sociedad islámica se presenta como una entidad globalizadora y por lo tanto la enseñanza que imparte tiene una concepción holística donde la educación moral es inseparable de la educación religiosa, lo mismo que la educación social y religiosa son las dos caras de la misma moneda.

La enseñanza en el mundo está evolucionando continuamente, ya se trate de sus características didácticas como de las metodológicas, al menos para adaptarse a los cambios sociales, si no es para impulsarlos. En cambio, las sociedades musulmanas han logrado atravesar los siglos sin cambiar apenas sus métodos. Es así como se pueden explicar ciertos retrasos que conocen hoy las sociedades musulmanas, ya que un conservadurismo pedagógico es el mejor aliado del conservadurismo social y político.

En el mejor de los casos, la presencia colonial permitió la promoción de la escuela moderna que fue también un soporte de dicho sistema. Llegó a producir una auténtica desestabilización e incluso una esquizofrenia en la sociedad tradicional, por el simple hecho de que en la mayoría de los casos alternaban los dos sistemas, el tradicional y el de reciente importación, en el mismo espacio con horarios y pedagogías totalmente opuestas. En mis largos años de enseñanza

en el Sáhara argelino, continuamente he tenido que gestionar los métodos pedagógicos para adaptarlos a los jóvenes que muy temprano, al alba, habían asistido a la escuela de la mezquita, donde el castigo corporal era regla, para luego acogerlos en mi clase no precisamente en las mejores condiciones, puesto que las situaciones diferían radicalmente, como veremos paulatinamente.

Toda la pedagogía del Corán está basada en una enseñanza repetitiva y en la simplicidad del aprendizaje, de manera que la transmisión de los contenidos de la experiencia humana está subordinada a las exigencias de las órdenes divinas, tomadas prácticamente siempre al pie de la letra. Como vemos, no hay espacio para las causalidades segundas que es la doctrina de base de nuestras filosofías.

Esta pedagogía caracterizada por su sencillez, tanto de recursos como de los procesos de aprendizaje, es probablemente el secreto de la supervivencia e inalterabilidad de la religión a lo largo de los 14 siglos de historia del islam.

Aquí radica precisamente el dogmatismo y el conformismo musulmán, pues la instrucción de estos modelos inalterables memorizados no necesita el uso del pensamiento. Es incluso peligroso para la sociedad un hombre que piensa, aunque desgraciadamente no son los únicos que poseen este monopolio.

La escuela coránica sigue siendo la misma desde la antigüedad: régimen de estudios austero y sin comodidades, ritmo de aprendizaje repetitivo, disciplina rígida. Los instrumentos sencillos utilizados por los alumnos no han cambiado desde el nacimiento del islam: la tabla, el cálamo, la arcilla, la tinta y el frotador.

El maestro de la escuela coránica es el *taleb*, que goza de mucha estima, hasta el punto que se le puede considerar un personaje sagrado. Posee una perfecta memorización del Corán con algunos rudimentos básicos de las ciencias religiosas. Es el iniciador de la lectura y de la escritura que los niños se aplicarán en reproducir sobre toda clase de soportes, siendo la arena del desierto un soporte práctico y mágico en los momentos de relajación familiar o amical.

La memorización del Corán es, por lo tanto, la característica principal de la enseñanza. El niño no recibe ninguna explicación. El orden de la progresión de las tareas va de la recitación a la lectura y acaba en la escritura. Este orden tiene su importancia y conviene señalar la diferencia fundamental entre el acto de la lectura y el de la recitación. Estas dos realidades conectan con dos funciones diferentes de la mente. La recitación busca plasmar su contenido a base de ritmo, a menudo apoyado por un vaivén del cuerpo, la música, o mejor la entonación, que apela al sentimiento. También contribuyen el fervor que impregna la sala misma, y el miedo que inspira al castigo corporal.

La lectura, por el contrario, es más un ejercicio individual, y sobre todo crítico, que requiere entendimiento y un mínimo de comprensión de la realidad a la que hace referencia. Esta carencia interviene en el niño desde la más tierna

infancia, justo en el momento en el que debería ir despertando a la curiosidad y a la pregunta.

El Corán primitivo se presenta sin vocalización lo cual puede conducir a diferentes interpretaciones de una palabra o frase. La tradición ha fijado en cuatro las escuelas de recitación, lo cual enmarca las posibilidades de interpretación. En el fondo, el Corán se escribe, no para comprenderlo, sino para poseerlo.

En una clase de enseñanza tradicional los niveles de aprendizaje son primario, medio y avanzado, agrupados en el mismo local. El taleb los hace funcionar simultáneamente: inicia a los debutantes en la escritura, oye la recitación de los que han aprendido su parte, revisa los textos dictados. Evidentemente, esta pedagogía exige una concentración particular que da paso a menudo a la rutina.

En definitiva, se aprende el Corán, no para comprenderlo, sino por el mérito y la bendición (baraka) que supone poseer en su memoria todo el Libro Sagrado. Se reconocerá al joven que recita el Corán que ha alcanzado su pleno conocimiento cuando es capaz de recitarlo en el orden natural, es decir desde la primera sura capítulo hasta la última, y viceversa.

Resumiendo, podemos concluir que la enseñanza coránica deja muy pocos espacios para la creatividad, tanto para los alumnos como para los profesores, donde incluso los gestos permanecen inalterables. Prepara la mente de los alumnos al manejo de los argumentos de autoridad para uso de su dialéctica, fija la historia gracias a la exaltación de un pasado mítico e ignora toda responsabilidad sobre el futuro.

¿Qué nuevas semillas ha traído el viento de la primavera árabe?

No podemos ignorar ni desconfiar de los cambios acaecidos en casi todos los países árabes desde finales del 2012. Vuelvo a repetir que la referencia a la charia hace parte de estos movimientos y no podemos ignorarlo en nuestro estudio. Pero es muy difícil obtener una unanimidad en la comprensión del concepto.

Recordemos que el concepto imaginario es unívoco. Sin embargo, las aplicaciones prácticas son innumerables. Continúa influenciando a mucha gente; los más fundamentalistas se refieren estrictamente a los tiempos del profeta: es la edad de oro del islam.

Sin embargo, las primaveras árabes han cambiado el discurso. Los Hermanos musulmanes que estaban en la oposición desde hace 50 años en Egipto y 25 años en Túnez han debido abandonar su discurso radical. Hoy, sin ser demócratas, por lo menos han tenido que admitir el juego parlamentario. Se han alineado, grosso modo, con tres concepciones de la misma:

-Como una referencia solamente, pero entendiéndola cada uno a su manera.

-Otros cargan el concepto de charia con el contenido de «la identidad musulmana». Es el caso de En Nahda en Túnez. Ahora bien, si esta identidad vale para todo el mundo, plantea un problema en cuanto a la universalidad de su aplicación.

-En fin, la charia según el modelo turco del AKP, concebida como un sistema de valores que muchas veces ni hacen una referencia al Corán, pero sin defender por ejemplo el estatuto coránico de la mujer; pueden promocionar valores familiares, etc. Son los más integrados en el debate democrático.

Podemos concluir que, en el debate educativo del que hablamos, lógicamente las opciones quedan abiertas. Ni la secularización es una condición «sine qua non» de la democracia, como en Estados Unidos, Reino Unido o Suiza, ni tampoco la laicidad hay que entenderla necesariamente a la manera francesa o española. La religión tiene su lugar en la sociedad civil. La modernidad ha puesto una pica en el corazón del islam. Necesitará lucidez para inventar su camino pero lo tendrá que recorrer con las otras culturas, sobre la base común en el hombre. Y la emigración será la astilla que le hará caminar en la piel del islam.

Impacto de las Primaveras árabes en dos universidades árabes: Al Azhar y la Manuba

Estamos llegando al final del periplo de la enseñanza en el mundo árabe pero no podemos cerrarlo sin que toquemos el mundo de la universidad, que representa la cumbre de la enseñanza como en todo el mundo. Tomando dos representantes de características opuestas, sin embargo veremos sucintamente cómo las exigencias y esperanzas que han nacido con los movimientos primaverales han trabajado en los dos centros.

La Universidad de al-Azhar es considerada la universidad más antigua del mundo, con funcionamiento interrumpido desde su fundación como escuela chií en 973 por la dinastía fatimí, en lo que hoy es el actual Egipto. Convertida posteriormente en escuela sunní, a los estudios del Corán y de la sunna se fueron sumando los de la ley islámica (sharia), jurisprudencia (fiqh), gramática, astronomía, álgebra, medicina, filosofía, lingüística y lógica.

Lugar de atracción para numerosos estudiantes del mundo musulmán, a lo largo de sus más de mil años de historia han pasado por sus aulas personajes que han tenido una influencia y un papel importante en los países islámicos. Hoy en día es considerada por la mayoría de los musulmanes de la rama sunní como el centro normativo de la enseñanza musulmana, así como el de mayor prestigio. Además de egipcios, acoge a numerosos estudiantes musulmanes extranjeros, incluidos europeos, que gozan de los mismos derechos que los estudiantes egipcios.

Aunque Al-Azhar posee un plan de estudios de inspiración religiosa y presta especial atención al estudio del Corán y de las tradiciones del profeta Mohammed, también enseña todos los campos de la ciencia moderna. En 1961 fueron introducidas facultades de ciencias aplicadas, tales como las de Medicina e Ingeniería. En estas ramas destacan sus estudios sobre población, salud y agricultura.

La Universidad es uno de los verdaderos think tanks del mundo árabe. Ha sido dominada por distintas corrientes y tendencias egipcias y del mundo árabe, desde los Hermanos musulmanes hasta wahabitas financiados por los petrodólares, pasando por el oficialismo de Nasser. Pese a las contradicciones y a los problemas de censura y de derechos humanos es, desde mi punto de vista, un centro vivo que refleja los cambios en la sociedad egipcia y la lucha de los más jóvenes por la libertad y la democracia en dicho país.

En una declaración reciente, el nuevo rector de El Ahzar, Ahmed Tayeb, la máxima autoridad islámica de Egipto –la autoridad sunní más influyente del mundo-, en una declaración densa y bien documentada, se pronuncia a favor de la libertad de religión, de opinión, de investigación científica y de creatividad artística. Desde su llegada a la universidad, este antiguo estudiante de la Sorbona se esfuerza por promover dos cosas: la libertad y un islam moderado.

La universidad Al-Azhar insiste, por otra parte, en la necesidad de guardar una «armonía» entre los principios de la charia y los derechos humanos básicos, reconociendo el valor de la Carta de las Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos. Al-Azhar precisa que no hay conflicto entre democracia y charia, criticando así las tendencias que «no son conformes» a la evolución del Egipto de hoy como los salafistas que se niegan a toda participación al juego democrático.

Según el P. Jalil, es una manera de «criticar las tendencias islamistas salafistas». Sin embargo, según observa el jesuita, si bien el texto reconoce la «libertad religiosa», evita hablar del «problema fundamental del derecho a convertirse a otra religión».

Según un observador cristiano contactado por La Croix, este documento, así como otros sobre la visión de la sociedad egipcia como un Estado democrático secular «ha sido apreciado por los cristianos», a pesar de «los miedos» que aún perduran. «No hay un Islam egipcio: hay musulmanes que pertenecen a diferentes tendencias. Algunos sabrán respetar a los cristianos, porque han vivido con ellos y han frecuentado las escuelas católicas. Otros hacen declaraciones anticristianas». Según este observador «la incertidumbre sobre el porvenir de Egipto persiste».

La Universidad tunecina de la Manuba es un puro producto del Túnez de la independencia. Gracias a su primer Presidente, Habib Burguiba, Túnez conoció su verdadera revolución modernista desde los primeros años de su andadura independiente: proclamación de su nuevo código del estatuto personal, proclamación del régimen republicano, etc.

La creación de la Universidad de la Manuba en 1958 fue uno de los signos visibles que marcó la orientación del nuevo Estado que sellaba su entrada en el mundo moderno, el progreso, la abertura y la Universalidad de los valores y de los conocimientos. En gran parte, los motores de este progreso han sido los hermanos Charfi, el mayor desde el ministerio de Educación y el menor como decano de la Facultad de Letras. Fueron ellos los que introdujeron el espíritu crítico moderno aplicado al estudio de los textos sagrados, creando así una auténtica escuela de pensamiento en Túnez y no solamente individuos que piensan para universidades occidentales.

Sin dejar de participar en la creación de las élites, la Universidad ha sido durante las últimas décadas un foco de contestación y de reivindicaciones de un mayor campo de libertades académicas, de más democracia en el país, y de alguna manera ha contribuido a su manera a la revolución tunecina.

Los acontecimientos del país que sacuden en estos momentos a la Manuba marcan la aparición de una visión muy diferente de la universidad. Siendo su misión la de ser locomotora del progreso y del enraizamiento de los valores democráticos, la universidad conoce de nuevo momentos difíciles después de una intervención violenta de los salafistas, que no ven las cosas de la misma manera, tanto para la Universidad como para el país, queriendo imponer el niqab (velo integral) a las mujeres en las salas de clase y profanando la bandera nacional a la que todo tunecino está unido por su patriotismo en el seno mismo de la Universidad.

La respuesta a estos actos odiosos que se desarrollaron delante de la policía vino de la misma facultad mártir, gracias a un gesto fuerte, espontáneo, pero cargado de simbolismo, cuando la estudiante Jaula, del departamento de francés, subió sola para enfrentarse a los barbudos que estaban profanando la bandera. Por su gesto Jaula demostró que la mujer tunecina será el elemento esencial de la defensa de la universidad libre y de un Túnez resueltamente vuelto hacia el progreso y lo Universal a pesar de las dificultades que se derivan de todo cambio revolucionario.

Unos días después tuvo lugar otro acontecimiento en la misma facultad que demuestra los hechos narrados arriba no fueron un acto aislado de esperanza. En las elecciones para los delegados de estudiantes los resultados se decantaron claramente hacia los candidatos laicos obteniendo el 40 % de los sufragios, por el 20 % para el entorno salafista.

El movimiento Gülan: Un movimiento educativo musulmán alternativo

Aunque poco conocido en España, sin embargo este movimiento omnipresente en el mundo musulmán ha trascendido el círculo propiamente islámico.

Prueba de ello es la sorpresa que se llevó el director de la revista de política internacional *Foreign Policy*, Moisés Naím, al conocer los resultados de la votación que organizó a través de Internet para elegir a los intelectuales vivos más influyentes del mundo. El turco Fetullah Gülen fue elegido el pensador más valorado del mundo. «Está claro que hubo campaña a favor de Fetullah Gülen y que sus seguidores se movilizaron con entusiasmo», declaró Naím.

Gülen, «El padre del ‘Opus’ islámico», como lo describió *El País* (12/07/2008), es una personalidad muy comparable a la de José María de Escrivá de Balaguer por su influencia política, económica y cultural y por la fidelidad casi sectaria que profesan sus adeptos hacia su fundador.

Gülen es un hombre que no lo clasificaríamos como intelectual, pero al que hay que reconocerle sus esfuerzos por el acercamiento de las religiones, con visitas regulares al Vaticano y a Israel. Predicador en los tiempos de Atartuk, su visión no coincidía con el laicismo de la república turca que promovía el dirigente turco. Esto le acarreó problemas por lo que tuvo que emigrar e instalarse en Estados Unidos, donde reside hoy.

Las fuentes de inspiración de su pensamiento son múltiples y se refieren tanto a la historia turca, el pasado otomano particularmente, y a la experiencia republicana, así como a la herencia sufi. Pero son los escritos de Said Nursi, que están en el origen del movimiento Nurcu, los que le han marcado más profundamente. De hecho, el movimiento de Gülen es la rama más fuerte, un neo-nurcu. Por eso es importante y necesario remontarse a Nursi para comprender el verdadero sentido de su mensaje.

Nursi (1877) vivió la caída del imperio otomano y la emergencia de la República. Lo interpretó como la victoria de los dos grandes males de la época contemporánea, el materialismo y el ateísmo, que no cesará de combatirlos. El traumatismo de la humillación de una Europa triunfante constituye la trama de fondo de su Suma teológica, el Tratado de la luz. Por medio de esta obra, Nursi trata de ganar el lugar preponderante del islam en el mundo y su «herencia perdida»: es decir, el «control del desarrollo de la ciencia». El objetivo es precisamente luchar contra el materialismo con las mismas herramientas que habían asegurado su victoria, que son la ciencia y la razón, las armas de la modernidad. Y para ello, su guía será la «Sunna del profeta y de la moralidad islámica, y el de la ciencia, del progreso y de la civilización».

Estas reflexiones permiten comprender mejor su constante llamada al estudio de las materias científicas, que se han concretizado en las escuelas de Gülen. Promete librar la guerra santa directamente a Satán que toma la forma de los «filósofos de Europa». Frente a ello, se levanta la «verdadera civilización» del islam.

La reconciliación de la modernidad y de la religión tanto en la concepción de Nursi como de Gülen supone la subordinación de la razón a la fe, como así fue en la Edad Media con el tomismo, que proclamaba: «la filosofía es la esclava de la teología».

La especificidad de Gülen con relación a su maestro está en la asociación de la acción con la dimensión social en el movimiento. A la diferencia de Nursi, Gülen ha sabido adaptar rigurosamente la enseñanza en sus escuelas a los programas escolares de los países de acogida, y no conllevan cursos de religión para que no sea tachado de proselitismo. El conjunto del vocabulario, con fuerte connotación islamista, se volverá más neutro, insistiendo en conceptos como valores, lo positivo, lo verdadero, etc.

En sus programas, el campo educativo está en la confluencia de los imperativos del movimiento: la propagación del islam y su integración en el seno de la sociedad. La educación debe formar a los estudiantes con «buenos principios morales», profundamente religiosos, pero capaces de «obtener puestos de influencia en la sociedad contemporánea». Los tiempos del kemalismo han promocionado la interiorización de las normas islámicas por parte de los individuos, y la aplicación de la charia se ciñe esencialmente al espacio privado, mientras que la esfera pública seguirá regida por las leyes del Estado.

La acción del movimiento está teniendo un éxito considerable, en Turquía como en todo el mundo, en medios muy diversos, extendiéndose gracias a estructuras que reposan sobre la acción individual y priorizando las acciones a nivel local. Gülen considera la educación como la principal solución a los tres males de los países en vías de desarrollo: la ignorancia, la pobreza y las «tensiones sociales». Los internados constituyen el corazón del proyecto educativo y la formación de profesores para dichos establecimientos es su prioridad.

Cuando comenzó estos programas en Turquía, Gülen se propuso este objetivo: preparar a los alumnos para su entrada en la enseñanza superior. En veinte años, las escuelas construidas con un mismo modelo serían más de 2000, repartidas en más de 110 países. Los resultados dan un coeficiente de éxito en los exámenes de 30 puntos por encima de los que se preparan en establecimientos del Estado. Todos los investigadores están de acuerdo sobre el alto nivel de los mismos. En la universidad Fatih, de Estambul, con 12.000 estudiantes, el 50 % estarían afiliados al movimiento, según el vice-rector.

El Colegio Educativo de Villeneuve, en Francia, por ejemplo, permanece muy discreto en cuanto a su origen y pone toda su fuerza en el proyecto pedagógico para darse a conocer: efectivos limitados a una quincena de alumnos por clase, un esfuerzo continuo en el estudio de las lenguas y las ciencias, un programa denso y una implicación total de los profesores. «Intentamos desarrol-

lar una «Ingeniería educativa» para Francia, retomando los buenos métodos que han sido abandonados a veces». Por ejemplo el uniforme, que es una manera de respetar la igualdad y la disciplina. «El niño tiene necesidad de marcos estructurales», estima Nihat Saner.

Los padres inscriben a sus hijos en listas de espera y pagan anualmente hasta 7.000 euros como gastos de inscripción, a pesar de que estos proyectos están financiados por hombres de negocios locales. Se afirma que el capital del movimiento se cifraría de 25 a 30 mil millones de dólares. La gestión del mismo ha evolucionado en la última década hacia una gestión privada, que se encarga de buscar fondos, lo que permite una mayor seguridad en caso de un golpe de Estado. Generalmente utilizan un tercio del presupuesto para el proyecto que está en el origen de las ayudas; otro tercio para las necesidades sociales y el tercero para otros proyectos del movimiento. El movimiento ha dado pruebas de una gestión transparente hasta el presente.

Para terminar, el fuerte impacto social del movimiento, la invitación a los fieles a ocupar posiciones de influencia sin exponer su finalidad, hacen pensar a ciertos observadores en la existencia de una «agenda escondida». Dice uno de estos observadores, Yasin Ceylan: «Es un movimiento subjetivo que puede tanto desembocar en un movimiento islamista liberal como en un movimiento fundamentalista conservador». Contemplando otras experiencias semejantes, estamos totalmente de acuerdo.

A modo de conclusión

Volviendo a leer el artículo, reconozco que es una reflexión más testimonial que científica. Su pequeño valor reside en los 40 años que he ejercido en la enseñanza, sobre todo profesional, pero también universitaria en el campo literario, gracias a la red de nuestras bibliotecas a través de Argelia.

Tengo la convicción que el artículo dista mucho del estudio exhaustivo, tanto en el campo sociológico, pero sobre todo pedagógico. Mi opción ha sido subrayar las líneas de fondo de los movimientos que recorren el mundo árabe. Por el momento, mi optimismo es relativo: «Una golondrina no hace la primavera». Y pienso que si muchos países árabes poseen riquezas suficientes para poder cambiar su situación, sin embargo también estoy convencido de que necesitarán de una o dos generaciones más para cambiar sus mentalidades.

Por nuestra parte, es importante que sostengamos estas corrientes de fondo con todos los medios a nuestro alcance: coloquios, seminarios, intercambios... Nosotros que compartimos las orillas del Mare Nostrum.

MIRADAS PEDAGÓGICAS SOBRE BOLIVIA

Pedagogical glances at Bolivia

José María Hernández Díaz
e-mail: jmhd@usal.es
Universidad de Salamanca

Por tierras de Bolivia, observando su educación

De ninguna manera iba a ser una premonición, pero la primera de nuestras presencias en Bolivia tiene un aterrizaje algo mareante y doloroso en el aeropuerto de la Paz, El Alto, de auténtico dolor de cabeza, de soloche duro, sólo combatido con paciencia y espera, aguantando un intenso dolor de cabeza, vómitos agudos, tratamiento con hojas de coca en infusión, y... muchas ganas de adentrarnos en el mundo educativo boliviano. Eso sí, sin olvidarnos de por qué Bolivia suele desear jugar los partidos de fútbol de su selección nacional bajo el cobijo y la vigía siempre atenta del Illimani (6465 metros de altura), siempre blanco, cargado de nieve y hielo. El mal de altura y los sofocos que genera no son algo banal.

La Paz es la capital de Bolivia, sede del poder ejecutivo y legislativo, donde está ubicada buena parte de la administración central del estado boliviano. Forma junto con la ciudad del Alto el mayor conjunto urbano de Bolivia (algo más de dos millones de habitantes sumando las dos), si bien la ciudad de los llanos orientales contiguos a la Amazonía, Santa Cruz de la Sierra, disputa día a día la primacía demográfica, económica, y hasta política del país. La Paz sigue siendo, no obstante, más allá de la política, el epicentro de la vida cultural y educativa boliviana, de editoriales y librerías, congresos y grandes conferencias, universidades y centros educativos principales, huelgas de maestros y manifestaciones por la mejora de la educación.

Conocí algo de Bolivia de primera mano, y por primera vez, en 2004, cuando gobernaba Carlos Mesa, periodista culto y político de arraigo democrático, que daba por entonces impulso a diferentes proyectos educativos, y comenzaba a reconocer con más énfasis e interés la diversidad de naciones que conforman el estado boliviano, un país hoy de algo más de diez millones de habitantes, con 34 etnias de pueblos originarios, entre las que sobresalen aymaras, quechuas y guaraníes, además de blancos hijos de criollos, negros (porcentaje pequeño), cholos y otros grupos híbridos. Evo Morales, y su gobierno, desde 2006 han legitimado este estado plurinacional y pluriétnico, y lo han plasmado en la constitución política de 2009, así como en numerosos proyectos de reforma educativa. Comienza a darse la palabra a los indígenas, y la educación es un camino preferente de confirmación de ese proyecto político y educativo.

La controvertida historia de Bolivia desde su independencia en 1825, país sometido como pocos a los vaivenes de las asonadas militares, y a la explotación masiva de riquezas desde tiempos lejanos de la colonia española hasta nuestros días, ha impedido hasta el presente la consolidación sólida de un sistema educativo eficaz, capaz de formar ciudadanos cultos, competentes al servicio de la nación y de fomentar la equidad social a través de una escuela de calidad, y bien financiada y administrada. El bajísimo salario de los maestros de escuela primaria, y en general de todos los profesionales de la educación, por ejemplo, sigue evidenciando carencias estructurales graves en su sistema educativo, aunque se hable de un 95% de la población alfabetizada, la mayoría en español. Caben serias dudas sobre tales estadísticas.

En el campo de la educación superior observamos la presencia arraigada del modelo USA, con la implantación de numerosas universidades privadas, la mayoría de discutible calidad, y orientadas a la formación de profesionales, sobre todo de las ciencias sociales, y apenas al cultivo de proyectos de investigación, tanto de las ciencias experimentales como del resto de saberes y campos científicos. Bolivia es un país completamente dependiente en materia de investigación, algo que se puede aplicar con rotundidad también a la investigación educativa. Cabe, no obstante, un aliento de esperanza en los últimos años, cuando uno ha observado que la política universitaria de Evo Morales se ve apoyada de forma evidente con nuevos recursos financieros procedentes de la nacionalización de hidrocarburos. Algunos campus universitarios, como por ejemplo el de la Universidad Pública René Moreno en Santa Cruz de la Sierra, en pocos años van cambiando de aspecto, con nuevas y modernas instalaciones, con apreciación de más recursos. Ya sabemos que no se trata solamente de valorar la política universitaria por los edificios, pero esa es sin duda una parte notoria del interés por la mejora de la educación superior que muestran los actuales gobernantes bolivianos. Habrá que añadir otras aún más importantes, claro está.

Sucre ciudad colonial, política, criolla e indígena

Sucre (hoy con casi 300.00 habitantes) conserva un estricto sabor colonial en la mayor parte de su casco histórico, por fortuna muy bien conservado, lo que le valió para ser declarada Patrimonio de la Humanidad en 1991. Uno tiene la impresión de caminar por sus calles y andar por un pueblo extremeño, de esos grandes, de casas blancas y tejados asequibles por su altura equilibrada y de teja roja castellana, de un barro con mucha personalidad. Es la capital del Departamento de Chuquisaca, nombre que tuvo la ciudad después del originario Charcas, y anterior al actual, Sucre, concedido en 1825 en nombre del libertador y padre de la patria, Antonio José de Sucre.

La plaza mayor, bien ajardinada, modelo de ágora colonial, espacio de encuentro de los paisanos en festejos varios y en el devenir cotidiano, y de exposición de la vida política oficial, donde como en otras grandes plazas de sabor español siempre confluyen los poderes fácticos: iglesia catedral, gobierno, ayuntamiento, representación del poder jurídico. Y en proximidad siempre se encuentran los centros de sociabilidad de la burguesía criolla, de los terratenientes, los casinos y clubes de encuentro. Es así como sucede también en otras muchas grandes e históricas ciudades de Bolivia (Coachabamba, Santa Cruz de la Sierra,) o de la América española (desde el zócalo de México, o la plazas de Quito, Lima o Santa Fé de Bogotá). En el salón de actos del ayuntamiento tuve la oportunidad de escuchar una notable conferencia del entonces presidente de la República de Bolivia, Mesa, en diciembre de 2004. Hablaba, y bien, sobre los grandes retos que se cernían sobre el país, en ese lenguaje tan retórico y usual que poseen las capas cultas de toda la América de habla española.

Sucre es la capital jurídica de Bolivia, y allí se encuentran las más importantes instituciones y personalidades del aparato jurídico del Estado (magistrados, fiscales, miembros del tribunal constitucional). No en vano fue punto de arranque de la independencia de Bolivia, y referente histórico de la chancillería de Charcas.

Junto al Sucre oficial de la administración, observamos también una población indígena muy empobrecida, como la que circula por la mayor parte de Bolivia en cualquiera de sus ciudades y comunidades rurales. Parece permanecer ajena y distante a los beneficios de la escuela y la cultura, aunque las estadísticas oficiales traten de encubrir una dolorosa, pero evidente realidad.

A las afueras de la ciudad de Sucre, en el interior de una enorme cantera que produce materiales para surtir la mayor fábrica de cemento del país, se encontraron hace algunos años valiosos restos paleontológicos del periodo cretáceo. Se trata del yacimiento Cal Orko, que representa el yacimiento de huellas fosilizadas de dinosaurios más importante del mundo. Es visita obligada y reflexión

para el hombre, la ciencia y el poder de la persistencia del tiempo, y el carácter histórico de los seres vivos. Cuando nosotros lo visitamos, pues al parecer más tarde han emergido nuevos restos fósiles, daba la impresión de poder remontarnos a mundos muy lejanos, prehistóricos, donde parecía prepararse la llegada de quien iba a ser el ser superior de la naturaleza, por impresionante que ésta parezca, o lo sea en realidad, tal como allí mismo se visualizaba.

Pero no podíamos abandonar la ciudad sin conocer la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (fundada en 1624), una de las más antiguas de toda América, siguiendo entonces el modelo organizativo de la de Salamanca, pues ese había sido el objeto principal de nuestra estancia en Sucre. Es hoy una institución pública, organizada por diferentes facultades, entre las que destaca la de Derecho, la de estudios jurídicos, por su relevancia histórica, y por su influyente presente en el sistema jurídico boliviano. Además de su bello claustro-patio, de concepción conventual, al estilo de la arquitectura universitaria española de la edad moderna, nos pareció especialmente atractivo su archivo universitario, el perfecto orden que guardaba y la calidad de sus fondos documentales. Quedaba en mi mente y corazón la posibilidad de revisar algún día este archivo, sus ricos fondos, escarbando en el prestigioso pasado de esta universidad boliviana, la primera de todas, pero con fundamento historiográfico actualizado. Todavía no ha surgido una nueva oportunidad, y eso lleva su tiempo. La ubicación de la universidad en el tejido de la ciudad, como no podía ser de otra forma, queda próxima a los centros neurálgicos del poder religioso y político, manteniendo la ruta marcada durante la colonia para los modelos urbanísticos de las grandes capitales de los nuevos territorios sometidos y reorganizados.

En el contexto y entorno que concede personalidad a la ciudad, el viajero observador comprueba la persistente e interpelante presencia de los indígenas, en su mayoría quechuas. Dan la sensación de sentirse siempre desplazados y tristes, ubicados en planos secundarios obligados a servir de forma secular. Y tampoco lejos de Sucre, la ciudad de Potosí, con sus montañas horadadas por miles de galerías y agujeros, expresión de la más cruda forma de explotación y expolio de la minería de la plata. Es un canto visible al clamor de la explotación y la muerte de miles y miles de indígenas esclavizados, sometidos a la noche y la inseguridad de la mina, en beneficio de los llamados metales preciosos. Potosí, hay que verlo, y no con ojos de turista receptor de la belleza más aséptica.

La educación en el Plan 3000 de Santa Cruz de la Sierra

Enero de 2008 fue un mes cargado de agua en Santa Cruz de la Sierra. Llovía y llovía de manera inmisericorde. Todo supuraba humedad, barro, inundación, malestar, en especial en los anillos urbanísticos que van más allá del tercero. Porque esta ciudad está anillada, socialmente construida por anillos, que

representan fielmente los diferentes estratos sociales de la ciudad. Desde luego, los de los primeros anillos difícilmente van a visitar los exteriores, ni se relacionan. Son códigos diferenciados socialmente, formas de vida distintas, aun dentro de una misma ciudad, Santa Cruz de la Sierra, en sí la más grande de Bolivia en la actualidad, la más dinámica y rica en recursos naturales y su explotación.

Estuvimos colaborando una temporada en formación de profesores dentro del enorme barrio de las 3000 viviendas, y en el seno de las actividades promovidas por la Fundación Proyecto «Hombres Nuevos». Esta organización cristiana, de apoyo social, no gubernamental, fue creada hace ya 20 años por Nicolás Castellanos, obispo que fue de Palencia (España), quien renunció a su sede episcopal para dedicarse de lleno a los sectores humildes de esta ciudad boliviana, aunque su proyecto más tarde ha alcanzado dimensiones nacionales bolivianas, puesto que ya se han generado numerosas iniciativas y nuevos proyectos en diferentes ciudades y sectores campesinos.

Se dice que en Bolivia levantas una baldosa y aparecen tres ONGs, principalmente de raíz cristiana (los jesuitas tienen varias). Es el país en que mayor implantación ha alcanzado este modelo de intervención social, sin duda como consecuencia de la pobreza tan generalizada que ha generado la explotación histórica de sus habitantes desde la colonia, y desde luego la fragilidad de la administración pública y su estabilidad desde la independencia hasta ahora.

Nicolás Castellanos, que vive con un testimonio de vida ejemplar en un cariñosamente llamado «palacio» (una casita –chabola, humilde, no diferente a las miles que conforman las del barrio de las tres mil viviendas), durante estos años ha sido capaz de impulsar la mejora educativa de un barrio y una sociedad donde no había medios, recursos, instalaciones de nada, pero sí muchas necesidades: alfabetización, niños sin escolarizar, niños del mercado, niños de la calle, actividades para jóvenes, formación de maestros, instalaciones deportivas y musicales, coros y orquestas musicales de jóvenes. En fin, es todo un hervidero de iniciativas varias las que él sus colaboradores han promovido, que sólo son posibles desde la generosidad de los numerosos voluntarios implicados en ese proyecto transformador, muchos de ellos procedentes de España. Desde tesis muy próximas a las de la teología de la liberación se comprende el compromiso transformador de la realidad que viene llevando a cabo el P. Castellanos y su Proyecto Hombres Nuevos.

¿Y todo ello para qué? Pues para resolver la acuciante situación, y carencia de servicios, de un barrio que surge a las afueras de la ciudad, de la nada, como consecuencia de la llegada en alubión de más de tres mil familias cuyas casas habían quedado anegadas por la inundación repentina que ocasiona el río de la ciudad, el Piraí. Había que comenzar a dar respuestas inmediatas y de todo tipo para atender a una población tan importante y tan descarnadamente po-

bre: urbanísticas, sociales, higiénicas, sanitarias, y desde luego las educativas. El Proyecto Hombres Nuevos está ahí en Santa Cruz (y en otros lugares de Bolivia ha ido instalando iniciativas), vivo, activo, interpelando la conciencia y la generosidad de quienes mantienen sentido solidario, colaborador, filantrópico con los dolores y padecimientos de miles de personas humildes, pobres, sin medios. Es una llamada para unos desde la conciencia humanitaria, para otros desde la fe cristiana, para unos desde el compromiso político, para todos desde la solidaridad con los que más necesitan en Bolivia.

Universidades indígenas

A comienzos de agosto de 2011 tuvimos la fortuna de poder participar en una actividad pedagógica muy especial, promovida por las comunidades indígenas bolivianas, principalmente las aymara, quechua, guaraní, y de los pueblos indígenas del sur. Además, la compañía siempre magistral y motivadora de nuestro apreciado maestro Martín Rodríguez Rojo nos ayudó a compartir experiencias y reflexiones pedagógicas poco habituales, pero por fortuna muy enriquecedoras.

La convocatoria se había publicitado para el centro de convenciones, «La Casa Campestre» de Cochabamba (Bolivia), y allí se celebró el II Congreso Internacional de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala, de toda América. Participan en este encuentro universitario las siguientes instituciones: Universidad Indígena Intercultural Comunitaria Productiva Aymara <Tupak Katari> (Bolivia), Universidad Indígena Intercultural Comunitaria Productiva Quechua <Casimiro Huanca> (Bolivia), Universidad Indígena Intercultural Comunitaria Productiva Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas <Apiaguaki Tupa> (Bolivia), Universidad Intercultural Amawtay Wasi (Ecuador), Universidad Autónoma Indígena Intercultural (Colombia), Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Nicaragua), Universidad de los Pueblos del Sur (México), Universidad Intercultural de la Selva Peruana (Perú).

¿Qué significado real tiene este movimiento de universidades indígenas, tan floreciente ahora en Bolivia con la política de apoyo a la cultura indígena de Evo Morales, o las diferentes iniciativas que van desgranándose por otros pueblos y comunidades indígenas de toda América? En lo fundamental tratan de apostar por lo específico de una cultura, saber y ciencia de las comunidades indígenas que han podido y sabido preservar de forma secular, a pesar de todas las adversidades derivadas de la colonización impuesta a la fuerza a las comunidades indígenas originarias, y más tarde por las vías de la educación, la cultura y la religión procedente del exterior.

El lenguaje dominante en este congreso ha sido el de la descolonización respecto a la ciencia occidental y el proyecto de la modernidad, geopolíticamente eurocéntrico y castrador de las propuestas culturales y científicas, de los saberes, conocimientos y tecnologías de los pueblos indígenas originarios. Las propuestas de los participantes, indígenas en su mayoría, y algunos invitados, no podían ser otras que las de reflexionar sobre los desafíos culturales y tecnológicos que se le plantea a los pueblos originarios para el siglo XXI y el papel de estas instituciones de educación superior, de claro perfil indígena.

Algunos de los conferenciantes más destacados fueron: Rafael Bautista, Fernando Sarango, José Luis Gutiérrez Sánchez, Jaime Zambrana (rector de la Universidad Quetchua Casimiro Huanca), quienes propusieron discursos realmente alternativos, interculturales y descolonizadores frente a la hegemonía occidental.

Las mesas de trabajo de los participantes giraron sobre: 1) Descolonización de la ciencia y el conocimiento: Desafíos y proyecciones de las Universidades Indígenas en el siglo XXI; 2) Epistemologías y metodologías de investigación plurales en las comunidades indígenas originarias y productivas; 3) La participación social de las comunidades en la producción de conocimientos; 4) Gestión de la investigación y difusión de los saberes, conocimientos y desarrollo lingüísticos en las Universidades Indígenas; 5) Definición de estrategias de coordinación en el movimiento de universidades indígenas de toda Abya Yala (América).

A un observador y participante europeo (no forzosamente occidentalista) esta actividad le suscita un aliento de esperanza por la educación y la ciencia intercultural, respetuosa de todas las procedencias de los pueblos originarios, al fin por otro tipo de universidad en el que tengan cabida otras muchas propuestas de saberes, culturas y tecnologías que no sean las exclusivas que superan la criba de la ciencia occidental. A descolonizar la universidad nos llaman, sobre todo ahora en América, pero también entre nosotros a liberarnos de otras adherencias.

Los niños de la calle de Cochabamba

Era verano de 2011, en una ciudad fría, difícil y poco amistosa, a 2558 metros sobre el nivel del mar, con algo más de 600.000 habitantes. Aquellos fueron días duros, pero inolvidables, en el corazón de la miseria más brutal, económica y moral imaginable, la que se padece en la ciudad boliviana de Cochabamba, sobre todo en los ambientes infantiles y juveniles marginales, la propia de los denominados niños de la calle, la mayoría inhaladores de clefa (especie de pegamento que adormece al consumidor), los chicos cleferos.

Fuimos de la mano y compañía de José Álvarez Blanco, psicólogo español, de Valladolid, y miembro de la ONG «Voces para Latinoamérica», quien lleva varios años comprometido hasta el fondo con los niños de la calle de Cochabam-

ba, dedicado noche y día, enterrado de forma voluntaria y generosa en este capítulo, tan poco estético pero tan vital e interpelador, de los auténticos detritus infantiles y juveniles que arroja el neoliberalismo en lo último del tercer mundo.

Son niños y niñas, adolescentes y jóvenes muy poco mayores, que han nacido en la calle, o han sido arrojados a la calle por sus propios padres, o han perdido vínculos con su familia por razones de violencia sufrida en el interior de la casa. Deambulan durante todo el día y la noche, inhalan permanentemente clefa, roban lo que pueden para comer (lo de alimentarse es un eufemismo), se prostituyen ellas y ellos por unos míseros bolivianos (con frecuencia obtienen menos de dos euros cada noche después de ser víctimas de varios usuarios del sexo infantil, y a veces son sobre explotados por chulos mayores, o simplemente robados al final, en la noche o madrugada). Estos niños y adolescentes viven literalmente en la calle, en jardines no muy cuidados, debajo de puentes, en alcantarillas, y todos los días son perseguidos por la policía, de manera vehemente y terrible, lo que les obliga a cambiar de posición a diario, y por ello son difíciles de localizar desde la mirada superficial de la ciudad. Hay que rebuscar, pues se ocultan ante el desconocido. Algunos nacen y engendran en la calle, también abortan y tienen bebés, a veces los entierran, en medio de la miseria, o a veces tienen la suerte de contar con ayuda de la ONG para ir al hospital.

Pepe Alvarez nos fue presentando a unos seis grupos diferentes, compuestos de aproximadamente 15 miembros cada uno (calculaba que en la ciudad rondarían la cifra de unos 500 en una situación parecida a la que vimos), chicos y chicas, con muchos perros a su alrededor, para que les defendan y le den compañía, tirados en el suelo, arropados con mantas sucias, carentes de toda higiene. Sabemos que el perro vagabundo es el más fiel de todos para quien le acaricia y acoge.

Estos chicos son los más auténticos «perros perdidos sin collar» del novelista Gilbert Cesbron en la Francia de posguerra, más abandonados que los vagabundos de Gorki, de existencia aún más penosa que las infancias narradas por Charles Dickens en la Inglaterra industrial del siglo XIX. No es ningún consuelo pensar que niños como éstos los podemos encontrar en Bogotá Sur, en Buenos Aires, Sao Paulo, en Lima, Guatemala o en México DF, por supuesto, pues lo hemos constatado así. Son muchos dramas, miles de ellos, pero en carne infantil y juvenil, en chicos que no suelen pasar de los 23 años de vida, pues mueren antes atravesados por enfermedades diversas, por sida, por desaparición de un día para otro, al parecer para ser parte anónima del tráfico de órganos que tienen montado algunas mafias, como se descubrió y denunció hace no mucho con un camión cargado de cadáveres de niños y adolescentes que iban a ser descuartizados para utilizar sus diferentes órganos en el terrible mercado de los bajos fondos morales del sistema.

Cochabamba no es una excepción en lo relativo al drama de los niños de la calle, es parte de la asombrosa y terrible «normalidad» que genera una ciudad de unos 1.300.000 habitantes no bien contados, en un país latinoamericano pobre y mal repartido como es Bolivia, víctima estructural de los abusos y expolios del primer mundo. Pero es una ciudad y un problema, como otros varios, que precisa ayuda, compromiso, atención y apoyo, del tipo que presta Pepe Alvarez y su ONG. Los niños de la calle precisan ayuda inmediata, y programas de apoyo para abandonar esa situación tan horrorosa, pero de la que es muy complicado salir sin ayuda. Hay que acompañar a estos muchachos, que sientan proximidad, pero hay que ofrecerles también instituciones de acogida, de educación, de formación e inserción profesional, tareas y ayudas básicas, por minúsculas que puedan parecer.

Los niños y adolescentes en situación de calle (transitoria o permanente) de Cochabamba necesitan una acción que sea al mismo tiempo preventiva, educativa y terapéutica. Así lo propone y fundamenta nuestro acompañante y admirable educador de calle, J. Alvarez, en el estudio que ha realizado, ya en 2006, sobre esta población infantil y juvenil de extremo riesgo, titulado «Perfil de los niños-as y adolescentes en situación de calle (inhaladores), en Cochabamba-Bolivia. Proyecto de cooperación internacional 2006».

Los centenares de niños y adolescentes en situación de calle de esta ciudad, y otras semejantes en todo el mundo, nos piden conciencia y ayuda, apoyos, como nuestro educador de calle (a quien respetan y adoran estos niños, pues nunca les falla), como las ONGs, organizaciones cristianas, asociaciones filantrópicas que ya lo vienen haciendo. Hay que mitigar y si es posible erradicar el sufrimiento de esta infancia desvalida, previniendo, educando, curando a estos pobres y miserables niños y jóvenes, los más abandonados entre los ya humildes.

Una pedagogía boliviana

En un contexto tan propicio como el presente en la Bolivia de 2012 para promover reformas y mejoras educativas, tal como pide a gritos el nuevo texto constitucional del país andino, y sobre todo el nuevo modelo de estado, de sociedad plurinacional, y de urgencias escolares y educativas de su heterogénea población, es lógico que se produzca un arsenal auténtico de literatura educativa, que circula por librerías, puestos de calle, Internet, y en los debates públicos. Muy representativo de este momento es el librito titulado «Tareas de la educación popular en la revolución democrática y cultural» (La Paz, Centropac, 2007), en el que colaboran autores bien conocidos en Bolivia como Orlando Huanca, Abraham Colque, Rafael Bautista, Rafael Ormaechea, Aníbal Aguilar, Luis Vargas, entre otros. Es una apuesta por la descolonización pedagógica, por la búsqueda de la interculturalidad, por el reconocimiento de los problemas ped-

agógicos propios de Bolivia y la búsqueda de actuaciones que contribuyan a su identidad pedagógica boliviana.

Tratan ahí los autores de proponer ideas y soluciones para la construcción de una pedagogía boliviana propia, con identidad plurinacional, popular, intercultural, de manera muy diferente a como en 1910 lo propugnaba Franz Tamayo en su libro titulado «Creación de la pedagogía nacional» (La Paz, Editorial Juventud, 1987). Allí aquel autor boliviano reivindicaba una confusa identidad pedagógica boliviana que debía desterrar las modas educativas importadas de Europa, y mal aplicadas a los problemas urgentes que solicitaba la educación boliviana.

Los textos que escriben ahora estos pedagogos bolivianos tratan de avanzar en propuestas de pedagogía crítica, popular, descolonizadora, intercultural, con profundo reconocimiento a las identidades de las diferentes etnias y naciones del complejo espectro boliviano. No es fácil de resolver el problema que adopta rasgos de nudo gordiano, pero por ello mismo es el gran reto que se proponen avanzar y conseguir amplios sectores bolivianos en pro de una educación popular, tolerante, democrática. Y desde luego, que no resulte al final reductivista e intransigente, localista y con el peor de los modelos nacionalistas y patrioterros, por muy bolivianistas-indigenistas que parezcan.

NOMBRES ÁRABES

Arabian Names

Mercedes Rosúa
www.elrincondecasandra.es
Escritora. Madrid

Nombres Árabes es una obra literaria en la que se mezclan narrativa, historia personal e historia general, viajes, descripciones, reflexiones y una especial consideración de esa palabra, *árabes*, de por sí engañosa tanto para los aludidos como para aquéllos que la vienen utilizando como instrumento de mitos oportunistas.

La autora ha vivido en alguno de estos países, viajado por muchos otros, y ha asistido y asiste, con tranquilo horror, a la expansión de una irracionalidad tribal de corte islámico muy bien aprovechada, cultivada y exaltada por las nuevas tribus de occidente¹.

* * *

Estos nombres ni son, como el cielo azul del poema, tan sólo árabes ni tan sólo nombres. Son lugares de percepción y de reflexión, lejano despertar de los sentidos, materia prima de mitos inocentes y también canallas, rampas diversas desde las que la vida ha ido lanzando a la autora a obligatorias plataformas de observación. Con el resultado de una rebeldía imperecedera, un agudo sentido de existencias diversas que ya no pueden jamás extirparse de la propia, un incalculable desprecio por el negocio sociopolítico de las cegueras voluntarias y por la rentable cobardía en todas sus formas, una admiración rendida por la cruel, infinita belleza del mundo. Y la reivindicación del precio de la libertad, de la universal validez de su territorio.

¹ *Nombres Árabes* (Sevilla, Editorial Alegoría, 2012) es el título del último libro de Mercedes Rosúa. En las páginas que siguen se presentan algunos textos escogidos de esta obra.

Túnez, el de los años sesenta y las aspiraciones a una modernidad aún no asfixiada por fundamentalismos islámicos y por los predicadores occidentales del negocio de los valores relativos y el multiculturalismo de nómina. Diásporas de emigrados, pobreza, amor, grisura. Recuerdos de seriales radiofónicos y de cuentos. El olor persistente del jazmín. Islas de África. La Argelia del cuchillo y la crudeza. Los largos viajes, sola. Asia Central, que es el corazón y encrucijada de un nuevo Gran Juego. La barbarie, el engañoso azul y la belleza de las terribles ciudades el desierto. Libia y el hombre que quiso ser Mao. Turkmenistán, Uzbekistán, Gengis, Zaratustra, Tamerlán, Samarcanda. Geografía temblorosa, de gas, camiones y oleoductos; volcanismo de siglo XXI en plena formación. Nombres árabes, que no lo son, que nunca lo fueron, bajo cuyo mito genérico de la Gran Madre Patria Islámica se asfixia un mundo diverso, se mantiene en el grado último de la opresión, en el borde de la inhumanidad, a los negros bultos de las mujeres.

La voz de de Oriana Fallaci resuena aquí, y en quien escribe, con toda su valentía realzada por el coro de silencios, medrosidades, tibiezas, rendiciones preventivas e insultos de sus necrólogos, comentaristas, enemigos y detractores. Como resuena, entreteniéndolo los ocios de un asesino en serie que sobrepasa a cualquier otro en número de víctimas, la de Sherezade en el dormitorio del sultán Schahriar, la fina voz que vence a la cimitarra del verdugo y proclama el predominio de la felicidad y la inteligencia.

Contra los mismos que, al norte y al sur del Mediterráneo, adoran el barro de las nuevas tiranías, sueñan con taifas y con sátrapas, palidecen de miedo a atraer la violencia de los monstruos, brindan por el terrorismo, lo utilizan, contra aquéllos que invierten, sobornan, comercian y callan, pueden resultar sorprendentes armas estos nombres de apelativo árabe tan ficticio, granadas de cristal repletas quizás de más libertad latente de la que ninguno de sus corifeos puede sospechar.

* * *

Permite (¿hay alguien ahí a quien invocar?) que vuelva al pasado tiempo, que gane con tu ayuda todas mis batallas, que rescate a los muertos y les dé tibia, piadosa sepultura. Deja que, con tu auxilio y con tu mano, pase, por fin, las puertas, respire altura sobre las murallas, vea a la vez las pavesas y sus fuegos; haz que termine unas palabras que quedaron cortadas, que destilan, todavía, gota a gota, el líquido suave del insomnio. Necesito tu luz y tu regazo, tu mirada, tu fuerza y tus pasiones, los sabores de juventud e ira, el dorso de un caballo brillante de esperanza. Necesito horizonte, largos días, noches de sueños hondos y el futuro que nunca tuve, que ya se desvanece hasta en la idea. Vuelve. Camina adoptando la forma engañosa que llamamos memoria, ondulando en tu ser los

muchos seres que el tiempo frunce y aprieta en su costura. Contigo, a quien ofrezco cuanto escribo, es posible el regreso y la conquista.

Porque tienes mi rostro y eres lo que fui, o creí ser, y por eso eres lo único a que puedo cantar.

«Más fuerte que el odio»: monólogo infantil sobre un mito

El jinete cabalga por el desierto con la muchacha entre sus brazos. Es el final feliz de un tenso idilio que ha comenzado y florecido bajo el signo del odio y la venganza. Pero la larga serie de aventuras, el juego de la atracción inconfesada y la amenaza brutal cara al público, a los compañeros del aduar, a la misma joven raptada que le mira con terror, mantiene su orgullo y se halla a su merced, van a resolverse en una dulzura proporcional a la angustia y al tiempo de enfrentamiento transcurrido, en un éxtasis que compensa, con su promesa de felicidad infinita, todos los sinsabores. Los de ellos y los de los oyentes, que sintonizan cada tarde la emisora y siguen con religioso fervor y labores de aguja o punto cada movimiento y palabra de los protagonistas.

Cabalgan por las cortinas de la habitación, por las paredes y el techo en los que se reproduce la sesión diurna de las sombras del mundo inverso de la calle filtradas por la abertura de los batientes, los árboles, avenida, juegos y gruesas manchas que son vehículos. Por la noche, cuando el telón haya descendido y la luz eléctrica no proyecte en el dormitorio imagen alguna del mundo exterior, entonces vendrá quizás la madre de R. se tenderá a su lado y le contará películas que ha visto en el cine de sesión continua. Ella también, que es tan joven, habrá recibido de la pantalla, sazónada de patatas fritas, ozonopino y bombón helado, el regalo de las sensaciones, el don de una historia. Su madre y la chacha Vicky oyen, junto a ella, el serial de media tarde. Los hay de cierto realismo social, donde una muchacha pobre, bella y virtuosa y un señorito rico, redimido de su frivolidad por el amor que mueve los planetas, se acaban instalando en un arrabal junto al cielo en el que reciben, como prueba del agradecimiento de sus nuevos y humildes convecinos, la construcción en el hogar de un aseo para uso exclusivo de los recién casados. Los hay de espías, de padres sacrificados y de hijos traidores que se arrepienten. Entre unos y otros, esa misma radio anuncia, con tono y palabras semejantes, la muerte del Jefe de Rusia, llamado Stalin, digno sucesor de aquel Iván el Terrible que había mandado sacar los ojos a su propio hijo.

Pero R. prefiere sobre todos *Más fuerte que el odio*, porque el jinete lleva más lejos y mueve en las entrañas fibras situadas a profundidad misteriosa, zonas cuyo esbozo y madurez intuye en el precoz desarrollo del espíritu y el tardío del cuerpo al que la condena la inmovilidad del lecho. Esa chica que imagina rubia, de ojos azules y cándidos cegados por la arena del desierto, es firmemente

sujetada por los fuertes brazos del joven, de perfil implacable y ojos como dagas, que la estrecha contra su túnica polvorienta en la exhalación de la huida. La acción transcurre probablemente en una Argelia de luchas y rencores en la que un jeque se venga del padre francés, militar, raptando a la hija y haciendo planear, tarde tras tarde, la posibilidad de devolverla muerta.

Las letras, mientras, esperan. Los cuentos reposan sobre la colcha y son consumidos luego con avidez, con más avidez que objeto alguno, con el deleite de las historias que prometen las tapas y la desazón de que fatalmente se acaben, una vez comenzados, porque en toda primera página hay la certeza de una página final.

R. ha deletreado, de la mano de su madre, los letreros (S-E-P-U, C-I-N-E) a los tres años. Luego vino la Noche del Terror, del dolor y el médico, tras la que se cerró, con un olor a yeso fresco renovado cada tres meses, la puerta de fuera. Y quedaron el techo, las sábanas, los libros y la radio, un territorio desigual de avances varados en la inmovilidad aparente, un tiempo medido por sensaciones, escasas referencias al espacio externo, construcciones infinitas de éste y de un futuro en el que la limitación precaria de su físico, la condición femenina de su sexo, marcaban con la claridad del cartabón y la regla la crueldad inapelable de la ley.

En los cuentos hay también velos orientales, siempre transparentes, sobre rostros de gran belleza y complicadas joyas, mujeres dotadas de un embrujo sólo posible por la insinuación y la lejanía. Y sarracenos temibles entre cuya grey torva destaca aún más la arrogante apostura de un príncipe. Frente a los personajes de historias más próximas, aquéllos tienen el embrujo insuperable de un distanciamiento imposible y mayor. De las dunas se elevaban palacios de una fragilidad solamente superada por su esplendor. En las viviendas, tras la corteza rugosa de ventanas estrechas y altos muros, se desplegaban alfombras, reposaban pebeteros, faroles tallados enviaban la geometría de su cristal. Donde aquí había grises allí había colores, donde aquí casas allí espacio, donde pan y guisos allí esencias.

De alguna parte, en algún momento, R. recibió la visita sorprendente de metáforas insólitas, un aluvión de rosas y valles de carne, de colinas de perfume, de pájaros esquivos y temblorosos bajo los dedos de un minucioso cazador. *Mil y Una Noches*. Ya sólo el título. *Sherezade*, la inteligente y valerosa *Sherezade*, que cada amanecer esquivaba la muerte, que, pese a sus dones, debía, al final comprar su vida exhibiendo los hijos habidos con el sultán. Pero las páginas no se elevaban sólo con el humo de la lámpara maravillosa y las olas de *Simbad el Marino*; también eran mecidas por la respiración de los amantes y las descripciones de cuerpos semejantes a la fruta y a los dibujos de un tapiz.

Había, pues, territorios sin más limitación que la ley brutal de la cimitarra. Sorteada ésta, esquivado el guardián y la amenaza, nada impedía el disfrute de lo

que se hallaba tras el velo. Bajo la cúpula, en la cripta de la montaña, defendidos por los celos de un genio o la fiereza de un gigantesco negro guardián, podían hallarse la gentil princesa o el divino adolescente de quince años. Poco importaba el sexo a su visitante; contaban únicamente, como en los frutos, la sazón, la belleza y la tersura.

El último capítulo del serial ha llegado a un consenso. Por fin le ha dicho que la ama. Está rota la vasija de la venganza. También ella ha rendido orgullo y diferencias a la pasión que mezcla al viento los mechones claros y los cetrinos de ambos cabellos. La conduce a la tienda familiar donde se celebrarán los ritos de la boda. Pero antes, comprensivo, el jeque le asegura que pasarán por la ermita de un misionero cristiano para que bendiga a la manera de la novia su unión. Luego cabalgarán hacia el paraíso, el reino escondido que les espera en un oasis que es el jardín de Alá.

La S de Samarcanda

Deslizarse por un nombre, por las curvas vertiginosas de su inicial hasta la a del asombro de los grandes arcos ojivales que surgen entre las arenas del olvido y se hunden en un horizonte de suaves montículos, prolongarse en el eco sonoro que se pierde en una inmensidad a la que son artificiales las fronteras, cerrar el espejismo de las evocaciones. El anhelado Oriente: Samarcanda. Que es sólo quizás un sueño, un conjuro, como tantos, contra la irremisible mediocridad a la que se ajusta como norma la generalidad de la vida.

El viajero defiende su sueño desde que llega, desde mucho antes de situarse ante el cuadrilátero del Registrán majestuoso, bañado de azul, cubierto por la dura y seca bóveda celeste de estas latitudes salpicada, en la noche, de las grandes estrellas que un rey astrónomo intentó reproducir en los mosaicos. El viajero sabe, porque ha visto antiguas fotografías, que la restauración cuidadosa de arquitectos soviéticos del siglo XX ha dado nueva vida a una belleza que se diría inmemorial pero que hace unas décadas yacía en buena parte despedazada por las agresiones de los hombres y las del tiempo y de los terremotos. Lo sabe, pero no quiere saberlo porque desea vivir el hechizo e incluso lamer hasta el último reflejo dorado del espectáculo de luz y sonido que recorre fachadas y minaretes. Quien aquí llega se aferra a su sueño, pero luego-y ya antes, y después, y al mismo tiempo, siempre agazapado en el rincón final de la conciencia-emerge el deseo de saber, y el de expresar sin censuras; una tarea que ha vuelto imposible la presión del código del Buen Observador Occidental. Sobre él gravitan milibares de pluralidad étnica bienpensante, toneladas de relativismo preceptivo que filtran desde el origen su pensamiento y lo conducen, sin romperlo ni mancharlo, por el parque temático oriental, árabe, polinesio, africano. En el viaje se invierte dinero, es el fructífero negocio del que viven agencias que irían a la bancarrota

si desaparecieran las narices perforadas, los platos soperos incrustados en los labios, los densos velos femeninos, las tareas agrícolas realizadas con herramientas prehistóricas. Los labios ungidos de filtro solar están sellados a la sumisión despótica al poder y a la fuerza que resultaría indignante en sus más mínimas manifestaciones en el país desarrollado de origen, pero es fascinante en este circuito por recovecos medievales del tiempo no hollados por el Derecho de Roma, la caridad cristiana hacia el semejante, el impulso liberador de la Razón, bajo los cuales desean vivir, también aquí, en estas latitudes muchas más personas de las que se cree.

Los mapas revelan fronteras recientes trazadas a escuadra y cartabón, en Asia Central como en África, en mapas diseñados durante el final de las colonizaciones, líneas sin conflictos fronterizos porque atravesaban la indiferente extensión de los desiertos o chocaban con los acantilados del Tien Shan, las Montañas del Cielo que forman al este la gran muralla natural de China, con el macizo de Pamir y con el Kopet Dag, que marca la frontera iraní, con las secas y minerales elevaciones del Indu Kush, que separan por el sur estas tierras de Afganistán, tan duras e inhóspitas que no parece en la distancia que pudieran producir otra cosa que cuevas rellenas de fanáticos. Del norte, de las montañas del Altai, desbordaron, precipitadas desde las mesetas de Mongolia, oleadas de jinetes ansiosos de botín y dominio. Los grandes cuencos de arena de los desiertos de Karakum y Kyzylkum ven rota su estéril geografía por la floración de oasis y ríos de variables curso y existencia; discurren lentamente el Amu Darya y el Syr Darya, se deseca el Mar de Aral, nutren lagos las rigurosas alturas del este, de manera que éstos son países de archipiélago, vergeles jugosos, floraciones aferradas al comercio y al agua en un mar de arena, veranos tórridos y pasos impracticables por la altura y la nieve. Así se anudó la Ruta de la Seda, que ha acunado en su nombre los largos sueños del sedentario y mecido imágenes de lentitud, brocados, peligro y fantasía. El hilo se cortó, se fue hundiendo en las dunas sin desaparecer nunca del todo, revelador, en su actividad de zocos e intercambios, del incansable poder del espíritu emprendedor, de la fuerza de la iniciativa personal y del comercio que se manifiesta hasta en las más adversas circunstancias para desesperación de puritanos y controladores. El cambio del mundo, con el Renacimiento, las rutas americanas, la definitiva conciencia de la redondez, y accesibilidad del planeta y el fermento de Prometeo en los espíritus, dejó sumidos en su inacabable y alta edad media a sultanes de oasis y gabelas, a khanes que cimentaron hasta el siglo XIX su riqueza en centros de venta de esclavos, a corredores de mercancías y a villas de tratantes prósperos. Los edificios de poblaciones que con frecuencia fueron arrasadas hasta los cimientos por el conquistador de turno, las viejas civilizaciones anteriores al siglo VIII que borró, con sus obras de arte y bibliotecas, la expansión del Islam, resucitan, en una escogida minoría, sólo con los trabajos

arqueológicos del siglo XX y a veces en el conmovido relato de algún viajero que describe la majestad de las ruinas melancólicas, de una orgullosa frente de adobe que desafía a sus enterradores y sobrenada la llanura.

Los nombres sin nombre: La invasión de los ultracuerpos

En el grupo la uniformidad en el mutismo es absoluta: No hay, por ejemplo, dos que asientan, otro que niegue, algunos que callen y uno que exprese satisfacción o disgusto.

-¿Quiénes sois?-R los mira. Tal vez fueron en algún momento habitados por seres que absorbieron su sustancia.

-¿Quiénes sois?-Nadie dice nada, nadie ve lo que ve ella, para nadie parecen existir las incómodas evidencias del mundo.

R. siente, una vez más, que se la ha privado de la voz, que grita inútilmente bajo el agua, que la normalidad de los rostros es engañosa.

-Sois...¿quiénes?

Sois el misterio, la perplejidad del previsible coro, el fenómeno idéntico y repetido, como la misma planta que crece en territorios infinitos. Habéis descendido como un manto sobre los viajeros de esta época y los habéis penetrado, de manera que todos y cada uno de ellos callen, asientan, acepten, apoyen, sostengan y se inhiban con la aceitada precisión de un engranaje, y miren con idénticos reprobación y disgusto al que ocasionalmente difiere e introduce un desagradable chirrido en la armonía de esferas de viaje, degustación cultural, acopio de fotos y acumulación de artesanía. Venís del gran continente de las Cegueras Voluntarias que planea, como el visitado por Gulliver, sobre nuestras cabezas; os dividisteis en batallones, sectores y escuadras y habéis tomado silenciosa posesión de mis conciudadanos. Antes, contemplasteis, revisasteis e ignorasteis, una tras otra, las feroces, divertidas y fascinantes utopías, los ismos totalitarios, tan de moda, que saciaban envidia, rencores y sueños, e incluso permitían cobrar un sueldecito, afiliarse al club de los únicos buenos de la película y presumir el sábado noche de mano de Fátima, leones, santería, comuna rural, vistas desde todas las cimas y estancia en Cuba. Habéis conseguido marchar a pie firme sobre blandas capas de víctimas sin dedicarles una sola mirada, con el mismo gesto displicente con el que orilláis hasta el día de hoy cadáveres españoles mucho más próximos, y habéis extraído una confortable existencia de los terrenos donde aquéllos perdieron sus pequeñas, irrecuperables vidas. Votasteis y apoyasteis, en todos los casos, la inexistencia perceptiva, y preceptiva, de cuanto podía incomodaros, empañar el disfrute, sustraer unos céntimos de la inversión en la agencia, los servicios, el paquete turístico.

Los viajeros, sin embargo, no ha tanto tiempo que fueron otros, y otros los horizontes, en los que, al menos, se perfilaba una ingenua pero sincera creencia en la deseable universalidad de los derechos y la dignidad de las personas, una identificación con la libertad y la igualdad luminosas que, de un extremo a otro del planeta, subsistían, debían subsistir, manifestarse, imponerse sobre las inacabables variantes de las apariencias y los usos. Los viajeros rehusaban, reprochaban, ejercitaban ese último, y el más humano, derecho a la indignación y la denuncia y, sin saberlo, rescataban al individuo, su semejante, de la raza y la horda, de la servidumbre del clan y de la cadena de las supersticiones, las tradiciones y los ritos.

Ahora se lleva otro consumo. El mundo se aplana y convierte en la gran mesa donde los aviones permiten a cualquiera la agradable degustación geocultural, la colección de estampas, bordados y sabores que decoran vacaciones, paredes, amigos y alfombra.

-No sé quiénes sois.

Homenaje a Sherezade

Bajo la sofocante capa de la Umma (la Gran Madre Patria Islámica) que sirvió y sirve para anular derechos individuales y mantener satrapías, bullen, y afloran, con todo el ímpetu de la variedad de existencias los esclavos negros, los castrados eunucos, el beduino ignorante, sucio y pobre, el porteador, el pescador, el hortelano, las esclavas que se venden y se compran, las muchachas golpeadas y repudiadas, los artesanos, comerciantes, zapateros, barberos, jueces y mendigos, los súbditos sumisos que sólo se muestran, como en una coreografía, cuando hay golpe de estado y cambio de tirano, la tenaz lucha por sobrevivir y la reivindicación del placer, las sirvientas, los vendedores del mercado y los audaces viajeros y navegantes que todo lo exponen en su ruta hacia lejanas tierras, los emigrados, de grado o por fuerza, desde lugares remotos, los extranjeros del más diverso origen, los siervos, los vagabundos y el poeta que no posee sino sus versos. Se trata de un cuerpo vivo encerrado en la armadura de una élite premedieval, amordazado por una unidad ficticia y unos usos religiosos cuyo ritual de control y apariencias le excluyen de la modernidad, un cuerpo que rebosa por las costuras de esa ficción del Gran Islam mantenida para mayor gloria y lucro de sus emires y sus taifas. No son, ni mucho menos, los habitantes de esta extensión todos árabes, pero la lengua de hermosa caligrafía y las jaculatorias incesantes cubren una superficie rica en razas, colores, aspiraciones e historia cuyo futuro yace aherrojado por el mito de la Umma. Éste puede romperse, reducirse a los justos límites de leyes, países, individuos y opciones religiosas personales, y surgirán entonces, como de un glaciar que se disuelve, los muchos individuos que

no necesitan dueños, padres, umma ni profetas, con cuyas vidas no juega ningún comendador de los creyentes y a los que por fin pertenece su futuro.

Sherezade emerge con lo más seductor y deslumbrante que en tal extensión se halla, pero, para quien quiera verlo, también ofrece en sus relatos ventanas innumerables que se abren a otras perspectivas, hacia el magma de millares de seres distintos que sólo son libres, como sus protagonistas, por azar, unas horas, unos días, pero que lo son durante ese tiempo, con la intensidad de la certidumbre de la fatal vuelta a las cadenas. Sherezade se sitúa entre ambos mundos, pero muestra claramente, por boca de la compasiva hermana del cuento de la undécima noche, hacia dónde van sus preferencias. Jugándose la propia vida, rescata el valor de la alegría, la civilización esencial de la amplitud y los saberes. La joven narradora es, por mucho que pague el peaje de incontables jaculatorias y actos de fe, lo contrario a cuanto marca como prototipo el Islam, está cargada de razón, de bondad generosa y de buen juicio. Vive reducida al espacio que limitan preceptos injustos, guardias y la bronca torpeza de cuantos, creyéndose superiores, pagan con la propia desgracia de la existencia tediosa y la sociedad estrecha y mísera su defensa del más opresivo de los mitos. Por eso la narradora señala al final, como único espacio de felicidad posible, el del horizonte luminoso en el que clarean la libertad y la dicha y hacia el que se fuga, en un vuelo irreal que les arranca a sociedad, preceptos, país y familia, la pareja bienaventurada del último cuento.

Índice del libro

Introducción: Más fuerte que el odio: monólogo infantil sobre un mito; I. Jazmín: Túnez; II. Más allá del Mar Caspio; III. Oriana: la voz y los silencios; IV. Los nombres sin nombre: La invasión de los ultracuerpos; V. Homenaje a Sherezade, la Indestructible.

UNA PELÍCULA QUE NOS MUESTRA LA RIGIDEZ Y LA FALTA DE VALORES EN LA
EDUCACIÓN ACTUAL: **PROFESOR LAZHAR**

A Film that demonstrates the inflexibility and lack of Values in Contemporary Education: Profesor Lazhar

Juan Félix Rodríguez Pérez

e-mail: info@protectoraninos.org

Fundación Sociedad Protectora de los Niños de Madrid

Ficha técnica

Año: 2011

Título original: Monsieur Lazhar

Director: Philippe Falardeau

Nacionalidad: canadiense

Intérpretes: Mohamed Fellag, Sophie Nélisse, Émilien Néron, Vincent Millard

Duración: 94 minutos

Premios: 2011, Nominada a los Oscars como mejor película de habla no inglesa. 2011, Festival de Toronto, mejor película canadiense. 2011, Festival de Locarno, Premio del público. 2011, Festival de Valladolid, Seminci, mejor guión Premio FIPRESCI.

Género: drama, enseñanza, colegios

Sinopsis: un inmigrante de origen argelino accede a una plaza de maestro por una extraña circunstancia. En el colegio de Montreal, el amable profesor entra en contacto con los niños, ensayando una metodología de enseñanza que causa sorpresa y admiración en los jóvenes y en los docentes.

Análisis crítico

Si pudiera disponer de los medios necesarios y el apoyo suficiente de la dirección educativa de un centro universitario público o privado de nuestro país que impartiera los nuevos Grados de Pedagogía, Educación Social, Educación Infantil y/o Educación Primaria, insertaría en el programa como un trabajo más, pero de forma obligatoria para todos los alumnos que se gradúan en uno de los títulos anteriormente citados, el visionado y el análisis crítico y reflexivo de la película «Monsieur Lazhar», estrenada en España con el título Profesor Lazhar. Sin apenas publicidad en los grandes medios de comunicación, la cinta se estrenó en mayo de este año en un reducido número de salas, obteniendo muy buenas críticas por parte de todos los que han logrado verla. El boca a boca, parece ser que ha funcionado y la película se ha mantenido varias semanas en cartel, con un número considerable de espectadores que han acudido a disfrutar con el film.

La recomendación que realizamos no es por la mera circunstancia de ver una película más sobre la educación actual, sino que viene motivada por el interés de un profesional de la enseñanza que demanda una nueva forma de educar que nos permita soñar con una regeneración total de los planes de estudio y de la enseñanza que se imparte a los futuros maestros y educadores. La cinta deja al espectador sin palabras en varios momentos, ya que apela a la rigidez de los planes de estudio e incorpora infinidad de mensajes ocultos que el espectador tiene que ir desentrañando según se van desarrollando los acontecimientos de la trama.

La película es una adaptación de una pieza teatral escrita por Evelyne de la Chenelière para un solo actor, tipo monólogo en el lenguaje de nuestros días. El director canadiense, afirmó antes de su estreno, que no buscaba material para realizar película alguna y sin querer, cayó rendido ante el personaje por su humildad, dignidad y su humanidad, fruto de su condición de refugiado. No es una película que se centre en los inmigrantes y su problemática, sino que incorpora dicho elemento para dar mayor valor a un maestro audaz que viene de fuera del Canadá. La historia se inicia con el fallecimiento repentino de una profesora de primaria de un colegio de Montreal. Se produce así, una vacante que será difícil de cubrir en pleno curso escolar. En ese momento, aparece en la escena del Centro Bachir Lazhar, el protagonista Mohamed Fellag, un inmigrante argelino de mediana edad y modales exquisitos que se presenta a la directora como profesor con experiencia pedagógica en su país de origen, ofreciéndose para hacerse cargo de la clase. La directora ante las dificultades para reemplazar a la docente fallecida, accede a contratarle, saltándose los absurdos trámites burocráticos y administrativos y resolviendo lo antes posible lo problemático de la situación producida.

La incorporación del profesor Lazhar al colegio pondrá en cuestión el sistema de enseñanza imperante, provocando, sin desearlo, críticas y una pequeña revolución en el colegio. El discreto maestro cincuentón recupera con amabilidad, no exento de firmeza en la disciplina de la clase, la figura del profesor dentro del aula. La enseñanza de la lengua al dictado causa sorpresa y admiración, al igual que el gusto y placer por la lectura y escritura en clase. En un ejercicio de redacción que todos los alumnos deben realizar, nuestro maestro entrega a sus alumnos la redacción que él mismo había hecho para su corrección. En este momento, la humildad del profesor alcanza su máxima expresión. Las relaciones con sus alumnos se impregnan del desarrollo de las emociones, jugando éstas un papel esencial en el aprendizaje. La conducta que quiere implementar es difícil de encajar en la sociedad actual que obliga a los profesores a tratar a los niños con muchas precauciones y cuidados. En palabras del instructor de educación física: «los niños son como material radiactivo y si los tocas pueden estallar».

Sin querer entrar en polémicas, el profesor Lazhar se introduce en el conflicto de lleno, empeñándose en ayudar a los pequeños alumnos, niños de 10 y 11 años, a superar la muerte traumática de su profesora. En concreto, apoya y ayuda a un alumno que se siente responsable del suceso y una niña que está convencida de que lo es. Las buenas intenciones del educador, que conoce de primera mano el dolor de la pérdida sin sentido de los seres queridos, chocarán con el muro del silencio con el que los adultos creen proteger a los niños, frente a la realidad de la muerte.

Especial mención se debe dar al desconocido protagonista el actor argelino, Mohamed Fellang, que realiza una interpretación excepcional. Además, el director aplica ciertos grados de humor creíble e inteligente que condimenta todo su metraje de hora y media. Critica sin hacer daño a nadie, entorno al tema de la estanqueidad de los distintos departamentos en los que se han convertido los colegios: orientación, apoyo escolar, apoyo psicológico, profesor encargado de curso, dirección, administración, etc. Dando a entender que funcionan como realidades distintas que caminan por espacios y situaciones diferentes; cuando en realidad deben de trabajar conjuntamente, codo con codo, y complementándose en interacciones constantes, buscando las soluciones más sencillas a los problemas.

En una reunión de padres y docentes, dos frases clave nos dan a entender hasta donde ha llegado la sinrazón de la educación en nuestros días. Un padre increpa al docente y le contesta: «enséñele, ya le educaré yo». Otro padre, en una exhibición de sinceridad afirma: «mi hijo ha vuelto del campamento con quemaduras de segundo grado porque ningún profesor estaba autorizado a dar crema». Ya por fin, en una de las escenas finales, aparece un mensaje emotivo que estremecerá a toda persona preocupada por la educación. El profesor y la niña

protagonista se dan un fraternal abrazo con mucho cariño. En nuestro país y en algunos otros, esta conducta en algunos ámbitos sería reprobable. Cuando en verdad, este gesto al igual que una simple sonrisa, una palmada en la espalda o un simple apoyo físico, hacen mucho más que miles de lecciones sobre cualquier temática concreta. La película es recomendable para toda persona que se precie de ser un profesional de la educación en todas sus dimensiones y que desee estar al día de la situación actual de la enseñanza, en todos los escenarios posibles, ya sea educación reglada, no formal e informal.

Una última cuestión a destacar, es la velada crítica que se realiza a la escuela actual sobre la falta de modelos a seguir. En muchas ocasiones, los conocimientos corren el riesgo de impartirse sin ir acompañados de actitudes, valores y de una ética general. En la cinta, el profesor Lazhar es un modelo humano con mayúsculas. Esperamos que la película sirva para abrir un debate profundo en la educación que se imparte en la actualidad y se puedan corregir errores, así nuestros hijos podrán disponer de los mecanismos necesarios que la sociedad del siglo XXI les va a demandar. Dos palabras finales que definen la película: firmeza y cariño en la educación del futuro.

LA PENA Y LA PERA: LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA EN SU LABERINTO

The PENA and the PERA: The Labyrinth of Spanish Pedagogy

Juan Francisco Martín del Castillo

e-mail: martinica02@eresmas.com

Profesor de Filosofía (Las Palmas de Gran Canaria. España)

Lo que sigue es una serie de reflexiones, desde la práctica docente diaria, acerca del propósito y maneras de la Pedagogía Nacional (PENA), en contraposición a la Pedagogía Real (PERA). Por PENA entiendo un conglomerado de actitudes, propuestas, o directamente imposiciones, que tienen por destinatario último al profesorado para que, éste, valiéndose de aquéllas, logre una eficacia mayor en sus tareas lectivas, aunque han de incluirse, so pena de caer en la irrelevancia, otros segmentos de la realidad educativa, en especial los referidos a la motivación y el control de la convivencia en el espacio mismo de los centros de enseñanza. La PENA es, sobre todo, fruto de la intelectualidad universitaria, en su mayor parte ajena a los desvelos y cuitas de la docencia en Primaria o Secundaria. De hecho, cuanto más distante se sitúe de la esfera cotidiana del objeto de sus investigaciones, tanto más elocuente y coercitiva se vuelve. Defiende, por ejemplo, que uno de los protagonistas ciertos del ambiente pedagógico, el docente, debe ser ignorado porque su posición, así como los supuestos privilegios de que ha disfrutado hasta la actualidad, no son más que impedimentos para llevar a buen puerto su cometido principal, la enseñanza o impartición de las competencias básicas. Antes de llegar a discernir qué es eso de las competencias, y por qué son tan básicas, es necesario detenerse, siquiera un instante, en lo que se acaba de leer. Sí, el profesor debe desaparecer del mapa de la relevancia pedagógica, por cuanto su enorme estatura, en sentido figurado por supuesto, aboca a que el alumnado se sienta desprotegido, quizás inerme ante la preponderancia de sus criterios y decisión académica. Lo sensato, piensan los seguidores de PENA, es que el alumno debe reclamar para sí el protagonismo que evacúa el responsable docente. De este modo, los individuos, sentados alegremente en los

pupitres de nuestras aulas, adquieren el papel de jueces de la actividad docente, casi únicos evaluadores acreditados de la profesión. La jerarquía que genera este enfoque se desarrolla en múltiples direcciones que, los abnegados practicantes de la PERA, han de conocer y, bajo ningún concepto, poner en duda. Esas direcciones, a modo de muestra, son las siguientes: *i*) los contenidos de cualquier materia, lo principal antaño, y desde siempre el núcleo de interés para el maestro vocacional, ahora quedan irremisiblemente descabalgados de la moderna evaluación, inclusive persistir en ellos se valora como un grosero error por parte del profesorado; *ii*) en contrapartida, las actitudes, los comportamientos, la motivación o la convivencia se resuelven determinantes en la procura de la evaluación pedagógica; *iii*) la evaluación gira en su sentido, convirtiéndose en un nuevo paradigma educativo, y *iv*) las competencias básicas toman el relevo de los contenidos conceptuales y se alzan como garantes del proceso cognitivo en toda su complejidad y, en no menor medida, indican cuál debe ser el resultado definitivo del procedimiento evaluador. Y aquí topamos, de nuevo, con las dichas competencias básicas, que, en su esencia, no sobrepasan la decena. Incardinan la enseñanza de punta a punta y es tanto su poder pedagógico como la novedad que alumbran en el gremio docente. Se ha emulado el modelo europeo, se dice con hilarante desparpajo y no sin cierta soberbia contenida desde el sector de PENA, y, sin embargo, por muchos esfuerzos que uno haga, tanto en su entorno inmediato, como en otros más apartados del docente en activo, como son los de la propia administración educativa y sus órganos de reflexión e innovación, no encuentra una explicación, clara y significativa, de lo que sean las competencias básicas. Aun así, la insistencia en su concurso en las actividades del profesional cada vez es más opresiva, derivando en auténtica obsesión en los claustros de los centros de enseñanza. Esta paradoja, es decir, el querer aplicar algo sin saber de qué demonios se trata, transforma la compleja burocracia de la redacción de las programaciones departamentales en un desafío casi titánico, desde luego imposible para el profesor de a pie que necesita de aquello que estas competencias carecen: transparencia en su desarrollo y fluidez en su manejo.

Lo que ocurre es que los fanáticos de la PENA, mal que nos pese, están enquistados en la educación española. Para más señas, en los puestos de responsabilidad política, aferrados a sus ostentosos cargos como garrapatas sedientas de poder. Sabiéndose minoría, aunque este hecho les preocupa lo más mínimo, han procedido de una manera que puede describirse como una huida hacia adelante. Por más que los datos, siempre tercos, demuestren que sus propósitos y expectativas, tanto como las ideas que los animan, conducen al absurdo pedagógico y, lo que es peor, desde la óptica eminentemente educativa, renuevan, prueba tras prueba, la magnitud de un fracaso escolar a todas luces escandaloso, ellos ni se inmutan. Recurren a la ausencia de voluntad del profesorado por activar sus

políticas de mejora en los rendimientos o, tal vez, a la insuficiente formación en el modelo competencial, la supuesta panacea que abría de resolver los enormes problemas que enfrenta la educación en este país. Sea lo uno o lo alternante, lo verdaderamente cierto es que jamás someten a una sosegada crítica sus tesis de partida, porque, si lo hicieran, muchos de los que en este momento se jactan de tener la razón de su lado, al fin comprenderían que nunca estuvieron dentro de los márgenes de la racionalidad y, menos todavía, de la realidad de lo que se vive en las aulas y centros de España. Por desgracia, en esa escapada, hemos de seguirles y asumir postulados que rozan, si no invaden, lo antipedagógico y, dicho está, lo irracional. Los docentes, en su particular trinchera, deben rendir cuentas ante estos personajes rebosantes de prejuicios, fanatismo y una supina intolerancia hacia la cotidianeidad de la profesión y los saludables hábitos que generan autonomía y valores entre el alumnado. Todo lo que sea control, represión de conductas inadecuadas o, con la rotundidad de un término que parece provocar sarpuillos entre los adeptos de la PENA, el ejercicio de la autoridad profesoral les irrita en grado extremo. En su delirio pedagógico, desprecian la responsabilidad de aquellos que, imbuidos de dignidad y competencia, intentan completar las programaciones departamentales, tachándolos de ineptos y *malos* profesores. Aducen que, en correspondencia con la situación de la comunidad educativa y las condiciones sociales de la mayoría del estudiantado, ha de «contextualizarse» la educación y la impartición de las materias y asignaturas. Lo que, en conveniente traducción a paladinas, significa desvirtuar los contenidos conceptuales, desarmarlos y reducirlos a un escuálido esqueleto, tras el que ya nada puede hacerse, puesto que la esencia de la enseñanza ha perecido en este sutil trampantojo. Escuché una vez atónito la arenga, porque eso fue sin lugar a dudas, de un inspector educativo, ducho en las cacareadas competencias básicas, acerca de la utilidad de cuantas disciplinas salieran a su paso: que si alguna vez emplearía el alumno los análisis morfosintácticos en su diario acontecer, que si caería en la cuenta de las funciones o integrales cuando subiera a un medio de transporte, que si estaría al tanto de las especies naturales que rodean el camino que ha de recorrer hasta el domicilio familiar, que si le servirían de algo los abstrusos conceptos de la metafísica y así hasta completar el índice de materias lectivas. La calificación del proceder de este carismático representante de la PENA la voy a eludir por innecesaria, pero sí quiero contestar su injusta y atropellada diatriba hacia la transmisión de conocimientos. Lo que separa a un profesor de un charlatán de feria es la seriedad de su competencia, la preparación de sus contenidos y el propósito final de éstos. Se ha de invocar, quién ha de recelar de ello, la educación integral del discente, pero esto no faculta para que se desligue la carga conceptual de un contenido disciplinar del proceso de enseñanza y aprendizaje. Nuestra función, como transmisores de conocimiento, es hacer entender

a los alumnos que las matemáticas, la literatura o el latín, las ciencias en general, o la propia filosofía, no deben ser juzgados por lo inmediato o la reprensible necesidad de una justificación instantánea. Su concurso, a lo largo y ancho de la historia, son el único aval que exhiben y no precisan de más. Oír, de boca de un experto institucional, que en nada sirven las disciplinas que se estudian en la vida cotidiana es sólo comparable al resto de disparatadas afirmaciones que a menudo lanzan los enloquecidos hijos de la PENA.

Esta continua y persistente agresión a la pedagogía real, la PERA, ha hecho mella en muchas vocaciones y, en especial, en la identidad social del profesorado. De ser una autoridad respetada, se ha granjeado la enemistad de muchos sectores de la sociedad. De pasar por individuos capaces y responsables, han devenido en frágiles marionetas de la administración educativa. En suma, de profesionales de la enseñanza, con sobriedad en la actitud y rigor en el desempeño, a la caricatura de lo que hoy pretenden los discípulos de la PENA. ¿Qué se puede hacer ante esta campaña de desprestigio de la *auctoritas* y las disciplinas del conocimiento? En primer lugar, poner al descubierto las falsedades de los argumentos de los modernos pseudopedagogos y la iniquidad de sus planteamientos en relación a la naturaleza de la educación. Una vez hecho esto, lo segundo sería reivindicar las cosas bien hechas, recobrar la dignidad perdida y, empleando las mismas armas de los fanticos de la PENA, hacer valer las razones de la pedagogía real. Procedamos, entonces.

La locura de la pedagogía nacional por el *contexto*, como referente último en los contenidos disciplinares, tiene que alcanzar a todos los ámbitos educativos. Si ha de figurar en el Proyecto Educativo del Centro (PEC), en las programaciones anuales (PGA), incluso en las unidades didácticas, por qué no se ha tener en cuenta con respecto a la situación profesoral. Los docentes también necesitan de un determinado «contexto», justamente el que facilite su labor profesional. Unas aulas en condiciones, los recursos pertinentes y oportunos y, cómo no, los valores, tanto en las directivas de los centros como en el alumnado de su directa atención, que alimenten su motivación diaria por explicar, razonar y enseñar. Respeto por la persona y consideración por la materia impartida no estarían mal para empezar. A ellos, se sumarían el esfuerzo individual y el mérito adquirido por el trabajo constante de los estudiantes. Porque, a todas estas, si se concibe el *contexto* como una excusa metodológica para desinflar los contenidos y la enseñanza en sí, para luego rebajar artificialmente las estadísticas del fracaso escolar, creo que no hubieran hecho falta tantas alforjas para tan flaco rocín. Y siguiendo con el contexto, el componente moral de la educación no habría de perderse jamás de vista. Situado en el horizonte pedagógico, el ejemplo del docente, empeñado en la fortuna de su disciplina competencial no menos que en la estima de los valores clásicos de la enseñanza, ha de promover la autonomía del

aprendizaje cognitivo y la de la propia persona. A tal fin, eliminar la nocividad del paternalismo pedagógico de las decisiones de los responsables educativos es crucial. Si bien, para la PENA, este fenómeno, que marca una distancia insalvable con la pedagogía real, es una de las claves de su ideología, no por ello habría de practicarse como herramienta general en el trato académico con los alumnos so pena de convertirlos en futuros parásitos intelectuales y sociales. Ya lo advirtió el filósofo de Königsberg en las celebradas páginas de su artículo *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Instrucción?* (1784): «¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un director espiritual que reemplaza mi conciencia moral, un médico que me prescribe la dieta, etc., entonces no necesito esforzarme... Por tanto, es difícil para todo individuo lograr salir de esa minoría de edad, casi convertida ya en naturaleza suya. Incluso le ha tomado afición y se siente realmente incapaz de valerse de su propio entendimiento, porque nunca se le ha dejado hacer dicho ensayo».

La pedagogía real, la de la inmensa mayoría de los compañeros de profesión, ha de recuperarse en un todo. Volver a visitar la cordialidad y buen juicio de los veteranos de la docencia. Saludar el sentido común de sus propuestas o el genuino valor de sus experiencias. Y, ayudados por los avances de última hora, pertrecharse para la aventura del saber y enseñar. Mantener firme la voluntad, ser férreos en la defensa de los valores básicos de la educación, no escatimar esfuerzos en el desarrollo y progreso de los conocimientos y presentar batalla allí donde fuera necesario en pos de la restauración del modelo tradicional, que no quiere decir el errado, del proceso educativo. Cuando se tilde a la PERA de retrógrada e inútil en la contención del fracaso académico, échese mano de los terribles números a que ha conducido el modelo de la pedagogía nacional. Cuando se insista en las bondades de la educación comprensiva, explíquese a costa de qué ha sido: empobrecimiento de los contenidos y eliminación del afán de superación entre el alumnado. Cuando se recurra a la emulación de sistemas foráneos, como el escandinavo, precítese que tiempo ha que en aquellas latitudes se han desengañado del aprendizaje significativo y que lo que en la actualidad se persigue es algo muy parecido a lo que denominamos «pedagogía real», incluso separando o segregando a los individuos. Insístase en la reciente experiencia sueca, donde la ruina del modelo significativo es más que evidente. Si, por el contrario, se encandilan con la educación en los países de lengua inglesa, recuérdense los famosos y repetidos casos de egresados universitarios diagnosticados de analfabetismo absoluto, debido a la triste conjunción de los modelos paternalista y comprensivo llevados al paroxismo.

Estamos ante un gran desafío, una encrucijada en la que la educación debe salir reforzada. Un reto impresionante, el impulsado por el anteproyecto de la Ley Orgánica de la Mejora Educativa (LOMCE), que, a nuestro modesto en-

tender, habría que aprovechar al máximo. En período de consultas, y a la espera de la redacción definitiva, promete un cambio radical en relación con lo hasta ahora contemplado, la frustración casi completa de los ideales de la enseñanza y la depauperación de los contenidos esenciales de las disciplinas curriculares. Todavía las aulas ensombrecidas por el paso aterrador del fantasma de la ignorancia galopante de buena parte del alumnado, cuando incluso la amenazante caterva de objetores escolares campa a sus anchas, la LOMCE brinda un soplo de aire fresco. Como todo en esta vida, puede y debe recibir los retoques precisos, en los puntos más polémicos y susceptibles de modificación exitosa, para que el proceso educativo renueve su compromiso con la igualdad de oportunidades, la promoción del mérito y la legítima búsqueda de la excelencia de los individuos y las conductas. Hacer tal cosa vendrá en beneficio no sólo de los protagonistas directos de las sucesivas etapas educativas, sino especialmente de una nación, la española, que, durante décadas, ha asistido, entre atónita y temerosa, al esperpento del desarrollo de las leyes de la educación sin esperanza cierta de prosperidad en las cifras básicas de contraste con los demás modelos establecidos en el grupo de países que componen la OCDE. Desde luego, la pedagogía nacional no está invitada a participar en semejante evento, puesto que sus iniciativas únicamente han traído la *pena* a la educación en España. Si sus defensores, presas fáciles del fanatismo visceral, se tomaran el tiempo suficiente para una reflexión integral acerca de sus argumentos de fondo, no habría más que aguardar a que amanecieran a la realidad, a la que se vive en las aulas de cualquier centro de formación de la geografía nacional. La pedagogía real, una vez rendida por la fuerza de la razón la PENA, hará que la educación recobre el pulso perdido, a que los profesionales de la enseñanza sean maestros y profesores de verdad, a que el sentido común, tan denostado por los voceros de la intolerancia pedagógica, presida todos y cada uno de los ámbitos del modelo de enseñanza. No tardará mucho en producirse este giro histórico. Mientras tanto, el ánimo no debe flaquear ya que la inteligencia y la dignidad están de nuestro lado. Pronto despertaremos de la pesadilla y será la *pera*, seguro que sí.

EDUCACIÓN E HISTORIA. APRENDER DE LA HISTORIA. LOS ORÍGENES DE LAS MIGRACIONES

Education and History: Learning from History. The origins of migrations

Jesús Martín Ostios

e-mail: martinostios@hotmail.com

IES Entresiembras (Purchena, Almería. España)

Semana tras semana nos llegan noticias del drama de la inmigración. Cada día cientos de personas intentan salir de la situación de pobreza en la que se encuentran ansiando alcanzar las fronteras de los países desarrollados. Las cifras de inmigrantes que llegan a nuestro país se han reducido considerablemente en los dos últimos años debido a la crisis económica mundial. No obstante, son muchos todavía los que se juegan la vida intentando llegar a las costas españolas.

En situaciones de crisis como la actual son cada vez más comunes los discursos racistas y xenófobos desde diferentes colectivos. La Historia vuelve a repetirse. En situaciones económicamente críticas como la actual es común el buscar una «cabeza de turco» que cargue con los problemas. Han sido muchas las veces en la Historia de la Humanidad en que esto ha ocurrido. Por poner un ejemplo podemos retrotraernos al año 1929. La especulación bursátil que se produjo en los Estados Unidos desde principios de los años veinte acabaría en el estallido de una de las más importantes crisis económicas de la historia contemporánea y que a la larga entre sus consecuencias conduciría al inicio de la II Guerra Mundial

La crisis económica de 1929 llegaría rápidamente a Europa, siendo especialmente dañinos sus efectos en Alemania, país que tenía el lastre de las duras reparaciones económicas que se le habían impuesto en el Tratado de Versalles. Hitler, aprovechando la situación de crisis, presenta un discurso con un tono claramente xenófobo culpando a la población judía de la situación de crisis alemana. El resto de la historia ya lo saben. Por si acaso, más de seis millones de judíos fueron aniquilados en los campos de concentración. Poco después la ONU se encargaría

de aumentar el desajuste con la creación del Estado de Israel en territorio palestino, con las consecuencias que todavía ello tiene en la actualidad.

Año 2008, una nueva crisis económica llega a Europa. Las diferentes políticas llevadas a cabo por los gobiernos europeos no consiguen paliar los duros efectos de la crisis. Ante dicha situación se produce un crecimiento muy elevado de partidos de extrema derecha en países como Italia, Suecia, Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia o Suiza. En el caso español, las recientes elecciones del 22 de Marzo de 2011 han llevado al poder a partidos con discursos muy críticos con la inmigración en aquellas zonas con un elevado número de inmigrantes, como el caso de Badalona en Cataluña.

La Educación es parte imprescindible para evitar que la humanidad vuelva a caer en los mismos errores. Y en ese sentido la asignatura de Historia es fundamental para acercar al alumnado a la Historia, para hacerle comprender las relaciones entre la Historia y el mundo actual, para servir de cauce en la creación de derechos, para el fomento de los valores de la tolerancia, la empatía y el respeto, para la defensa de los derechos humanos... El acercarnos al porqué de la inmigración puede y debe ayudar a entender los grandes problemas que acechan al ser humano en la actualidad y debe servir como cauce de entendimiento entre las diferentes culturas, además de hacernos entender cuál es el origen de los problemas del mundo actual.

Centrándonos en el tema inmigratorio, tema muy cercano a la España actual, es fundamental que el alumno conozca las causas y consecuencias del fenómeno migratorio. Es imprescindible referir las diferentes migraciones que se han producido a lo largo de la Historia y con todo ello permitir la creación de un sentimiento de empatía y tolerancia. Es por ello que con este artículo pretendemos acercar al alumnado al origen de la inmigración.

Los datos estadísticos nos revelan la existencia de una gran brecha entre los países ricos y los países pobres. La diferencia entre los ricos y los pobres de la Tierra ha aumentado considerablemente en las últimas décadas. Como reflejan en sus estudios Harold Kerbo («Estratificación social y desigualdad», Madrid, 2003) y Jeffrey Sachs (El fin de la pobreza: como conseguirlo en nuestro tiempo», Madrid, 2005) en la actualidad hay cerca de 1.300 millones de personas en el mundo, que viven diariamente con menos de lo que se puede comprar con un dólar en EEUU. Esta cifra constituye casi el 20 % de la población mundial (casi un 30% más de la población mundial vive con menos de dos dólares al día).

Las desigualdades no son sólo en cuanto a riqueza e ingresos, las encontramos en todos los niveles: alimentación (unas 2000 millones de personas no tienen suficiente comida y cientos de miles se mueren de hambre); 107 de cada 1000 niños mueren a la edad de cinco años, frente a los 6 por cada 1000 que

mueren en las naciones ricas; casi la mitad de la población de los países subdesarrollados es analfabeta; un porcentaje importante de los niños entre 10 y 14 años trabajan; la esperanza de vida es muy reducida; enfermedades como el Sida están mucho más extendidas en los países subdesarrollados y con muchos menos medios para combatirlas (sólo en los países africanos cerca de 5.000 personas mueren diariamente de Sida, hay 13.2 millones de niños huérfanos debido a esta enfermedad y se augura que dentro de 10 años la cifra de muertes por Sida sólo en África superará la de víctimas de la I y II Guerra Mundial); etc. Y lo peor son las apreciaciones de futuro, en vez de mejorar la situación, la pobreza empeorará en África en los próximos años.

Las causas de esta situación hemos de buscarlas tanto en factores internos como externos e históricos: hablaríamos de este modo del colonialismo europeo; la existencia de una reducida élite política y económica que obtiene resultados económicos muy positivos frente a la inmensa mayoría de la población que vive en situaciones muy precarias; la presencia de poderes dictatoriales y la ausencia de sistemas democráticos; la escasez de infraestructuras y fábricas necesarias para transformar las materias primas en productos elaborados; la existencia de una agricultura de plantación dirigida por los países desarrollados (pueden encontrar numerosos casos en los que hay habitantes de naciones subdesarrolladas que están hambrientos debido a que son más rentables los cultivos que se pueden exportar a naciones centrales que los orientados al consumo interno); las barreras comerciales impuestas por los países desarrollados (a pesar de su ideología de «libre mercado», los países ricos parecen creer en realidad que es preferible que los mercados abiertos estén en los países pobres que en los suyos propios); el aumento de la deuda externa; etc.

La consecuencia principal de estos datos es el crecimiento de la emigración desde estos países a los países desarrollados. Harold Kerbo refiere el aumento de este tipo de movimientos migratorios señalando «el ritual nocturno de precipitarse hacia la costa de un país rico lo podemos encontrar en todo el mundo: México, Mar Adriático, China, Marruecos...». Debido al enorme crecimiento de la diferencia entre ricos y pobres experimentado en el S. XX cada vez hay más personas dispuestas a arriesgar su vida para escapar de la pobreza emigrando ilegalmente a los países ricos.

Lo que implica esta oleada de migración mundial es que la mayoría de los países ricos se hacen más diversos desde el punto de vista racial y étnico, provocando diferentes conflictos raciales. En Francia la candidatura de Le Pen, contraria a la inmigración, fue la segunda más votada; en Alemania la ola de inmigración en los 90 ha provocado el surgimiento de grupos neonazis y ataques contra extranjeros; etc.

Para Harold Kerbo «mientras persista y aumente esta desigualdad, los desplazamientos masivos de población desde los países pobres a los ricos irán en aumento, y el mundo se hará cada vez más racial y étnicamente diverso, les guste o no a los habitantes de los países ricos».

Por otro lado, esta inmigración en cierta manera es necesaria para los países desarrollados. La población de los países avanzados no se está reproduciendo de manera suficiente. Se pronostica que es necesaria una tasa total de fecundidad aproximadamente de 2.1 hijos por mujer para que una población se reproduzca de modo suficiente. Sin embargo, en la actualidad existen países como España e Italia con tasas en torno a los 1.2 hijos por mujer e incluso países como Alemania con un crecimiento negativo. Esto conlleva un descenso demográfico importante en los próximos años, amén de un considerable envejecimiento de la población. Con los ritmos actuales de nacimientos y defunciones, España puede empezar a perder población si los componentes reproductores no se modifican o no crece el aporte demográfico por inmigración (la ONU estima que en los próximos años será necesario la llegada de 12 millones de inmigrantes para mantener el actual nivel de vida).

El envejecimiento de la población de los países desarrollados provocará un aumento de la tasa de dependencia muy elevado, por lo que una buena parte del esfuerzo productivo deberá dedicarse a la financiación de las pensiones, el gasto sanitario y otros gastos sociales. Lo que lleva a nuevos problemas como ¿quiénes trabajarán?, ¿quiénes pagarán los impuestos?, ¿quiénes contribuirán a los sistemas sanitarios y de la seguridad social?

Se producirán nuevos brotes racistas. Guste o no, la situación de pobreza actual provocará el crecimiento de los fenómenos migratorios a medida que nos adentremos en el S. XXI, y generará nuevos conflictos y el surgimiento de más partidos políticos contrarios a la inmigración. No hay remedios fáciles para solucionar la situación. La realidad es que al mundo desarrollado no le interesa en demasía el problema mientras los resultados económicos sigan siendo elevados.

La única solución propuesta desde Occidente consiste en poner trabas a la llegada de determinados inmigrantes, levantando alambradas, aumentando los controles, etc., no planteándose la realidad del problema que se encuentra en la estructura del sistema económico actual. Mientras tanto, cientos de africanos intentarán llegar a las playas de Tarifa, Barbate o Almería.

Formación de Élités y Educación Superior (Siglos XVI-XXI). X Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA). Salamanca, 4-7 de julio de 2012. Conclusiones

Por acuerdo de las sociedades científicas de Historia de la Educación de Iberoamérica se decidía en Río de Janeiro (2009) que el CIHELA se iba a celebrar en Europa en el año 2012, y en concreto en España. Posteriormente la Sociedad Española de Historia de la Educación acordó que la organización corría a cargo de la Universidad de Salamanca, desde donde se propuso el tema y las fechas con suficiente antelación.

Han participado en el mismo 203 investigadores (171 inscritos, más conferenciantes, miembros del comité organizador, invitados y adheridos), contribuyendo activamente a su desarrollo en conferencias, secciones de trabajo y actividades culturales complementarias. La procedencia de los participantes lo ha sido de diferentes países de América (Brasil, México, Argentina, Chile Uruguay, Bolivia, Colombia, Venezuela, República Dominicana, Estados Unidos), Portugal, Francia, Italia y España.

Las conferencias generales pronunciadas han sido las siguientes: José Luis Peset Reig (Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España) y Elena Hernández Sandoica (Universidad Complutense de Madrid), «La universidad española contemporánea a examen»; Luis Enrique Rodríguez San Pedro Bezares (Centro de Historia de las Universidades Alfonso IX de la Universidad de Salamanca) «Las universidades hispánicas, siglos XV-XVIII. Investigación y nuevas valoraciones»; Ana Waleska P.C.Mendonça (Pontificia Universidade Católica de Rio de Janeiro) «A luta pela universidade no Brasil: o debate e as experiências universitárias dos anos 1920/1930 e 1950/1960»; Pablo Campos Calvo-Sotelo (Universidad San Pablo CEU de Madrid) «Del claustro al campus didáctico: modelos de implantación espacial en las universidades»; Antonio Novoa (Rector de la Universidade de Lisboa) «A universidade está preparada para entrar no século XXI?». Los textos de estas conferencias conformarán un libro que editará próximamente Ediciones Universidad de Salamanca.

Funcionaron simultáneamente seis secciones, cuyos resultados generales se exponen más abajo, además de la publicación en dos volúmenes de los textos finalmente aprobados por los evaluadores y comité científico, con el título «Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (siglos XVI-XXI)», Salamanca, Hergar Ediciones Antema, 2012, pp. 708+791. Los interesados en obtener más ejemplares de esta obra pueden dirigirse a Librería Cervantes de Salamanca (humanidades@cervantessalamanca.com) o a Librería Víctor Jara de Salamanca (amaru@verial.es). Se informa que próximamente será accesible en abierto el texto completo de toda la obra a través del sitio oficial del congreso en internet: www.helmanticapaideia.com

Se desarrollaron actividades de presentación de diez libros de Historia de la Educación, con presencia de sus autores, bajo la coordinación de José Luis Hernández Huerta. Asimismo, el Seminario dirigido por M. Lourdes C.González Luis (U. de la Laguna) con el título

«Transformación de la universidad. Giros, inercias y desafíos». Finalmente, durante el congreso se llevaron a cabo diferentes actividades culturales complementarias (visita a la Biblioteca Histórica de la Universidad de Salamanca, al Archivo de Guerra Civil y Masonería , al patio barroco y aula magna de la Universidad Pontificia, a la ciudad durante la noche, y a Béjar y alrededores, así como el concierto de clausura de música renacentista y barroca en el Auditorio Fonseca a cargo del Ensemble Doble Mordente). Estas actividades fueron coordinadas por Alexia Cahazo Vasallo, las de tipo académico por parte de Sara González Gómez, las de carácter editorial por José Luis Hernández Huerta y la parte administrativa por Francisco Rebordinos Hernando. La presidencia del comité organizador , formado por 20 miembros, la desempeñó José María Hernández Díaz, así como la coordinación del Comité Científico internacional y de los evaluadores, compuesto por 22 miembros de diferentes países iberoamericanos.

En el curso del CIHELA tuvo lugar una reunión de representantes de sociedades científicas de Historia de la Educación de Iberoamérica en la que , entre otras cuestiones, se decidió aceptar la propuesta de México como país que organizará el próximo XI CIHELA.

Sección I. La educación de los grupos de élite durante la colonia. las universidades en iberoamérica (XVI-XIX)

Las veintiuna comunicaciones presentadas o publicadas en esta sección han tenido como tema transversal la formación de los grupos dirigentes y profesionales en el ámbito iberoamericano durante la Edad Moderna e inicios de la etapa Contemporánea. Todo ello, desde perspectivas diversas en cuanto a contenidos y métodos. Así, se ha estudiado la formación académica de estos grupos y sus destinos profesionales, señalándose que la educación fue un instrumento determinante para la consolidación de las posiciones hegemónicas y de dominio de determinadas élites tanto en las estructuras administrativas del Estado, como en la propia sociedad en las que se insertan.

En este contexto, las universidades iberoamericanas han sido estudiadas como centros de formación y promoción: se nos ha informado del recorrido de los grados; del acceso a la función docente; de la formación recibida; y de la promoción social posterior, así como de la función de las instituciones universitarias. También se han analizado los orígenes históricos de universidades significativas en los proyectos liberales decimonónicos.

Por otra parte, se han tratado la pedagogía y función de otros establecimientos docentes, vinculados o no a las universidades: de los colegios laicos, seculares y religiosos, de las academias militares y de los seminarios establecidos en España, Portugal y sus colonias.

Cabe subrayar que los temas objeto de estudio han desbordado los espacios académicos, para atender otras cuestiones complementarias: es el caso del papel desempeñado por las élites académicas e intelectuales, como asesores de gobernantes o como colaboradores en sus proyectos y actuaciones. También se han analizado proyectos educativos de intelectuales, educadores y gobernantes; algunos de los cuales se idearon y llevaron a cabo en el exilio.

Por último, se ha prestado atención a la formación de los maestros y a la educación de las élites indígenas, desde la propia cultura o desde la ajena.

Todas estas cuestiones han sido tratadas con distintos enfoques metodológicos (comentarios de fuentes, reflexiones historiográficas, análisis comparativos, recuentos, métodos prosopográficos, perspectivas antropológicas...) por representantes de universidades y centros de investigación de España, Portugal, México, Brasil, Chile o Estados Unidos, en ámbitos geográficos de España, Portugal y América Latina, y en el marco cronológico del Antiguo Régimen o periodo colonial, ampliamente considerado. Respecto a las acotaciones cronológicas, se han efectuado tanto recorridos de larga duración, como periodizaciones en los distintos siglos de la Edad Moderna, con particular atención al siglo XVIII ilustrado y los años de la transición a la revolución liberal y las independencias americanas.

Esta sección ha estado presidida por Jaime Caiceo Escudero (Universidad de Santiago de Chile), y en la secretaría Juan Luis Polo Rodríguez (Centro de Historia Universitaria Alfonso IX de la Universidad de Salamanca).

Sección II. Emancipación, liberalismo y universidad en Iberoamérica (siglo XIX)

Uno de los temas centrales que ha estado presente en la mayor parte de las comunicaciones presentadas en esta sección es el relativo a la base epistemológica que conformó la enseñanza universitaria hacia finales del siglo XIX. Tanto en las escuelas normales como en las universidades, la matriz positivista fue la hegemónica. Si bien ambas instituciones estaban preocupadas por los problemas sociales y por el intento de mejora de las condiciones de vida de la población, a diferencia de las escuelas normales, las universidades tenían en su eje principal la preocupación por la producción de conocimiento.

Por otra parte, el higienismo fue un discurso dominante que atravesaba tanto a universidades como a las diversas instituciones dedicadas a la formación de docentes.

Otro aspecto a destacar, a partir de las exposiciones de los ponentes, es la circulación de saberes entre los diversos países de América, así como entre éstos y Europa. En los debates entablados se discutió sobre las diferentes modalidades de esta circulación: hibridación, transferencia, adaptación, etc.

Asimismo, se coincidió en que la referencia de Alemania se presenta de forma relevante, ligada a saberes muy diversos: desde los científicos y técnicos hasta los ligados a la producción de laboratorios, maquinaria, etc.

Han participado 11 investigadores procedentes de universidades de Brasil, Uruguay, Portugal, y Argentina. Ha estado presidida por Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto), y en la secretaría ha intervenido Paola Dogliotti (Universidad de la República del Uruguay).

Sección III. La educación superior en Iberoamérica durante la primera mitad del siglo XX (1900-1945)

O tema La educación superior en Iberoamérica durante la primera mitad del siglo XX (1900-1945) interpelou, a priori, os investigadores e as investigadoras da secção III, onde se compaginou a tentativa de comprensión do papel de institucións de ensino superior – universidades, escolas normais, facultades – e a súa oferta educativa, na medida en que a súa creación serviu as estratégias e os intereses dos grupos (sociais, culturais ou de género) que estiveram na súa orixe, as frecuentaram e as pensaram, com estoura abordagem do percurso e pensamento de personalidades diversas que, a cada momento, na multiplicidade de espaços ibero-americanos, ao longo deste meio século, estiveram implicados pela ação e/ou pensamento sobre as instituições mas também, dada a centralidade do Estado, sobre as políticas educativas.

A discussão das inúmeras propostas de trabalho que historiadores e historiadoras da educação trouxeram até nós, centrou o debate, por um lado, no papel e função da universidade percebida como lugar da formação dos trabalhadores intelectuais que exige conhecimento científico, em cada momento histórico, particularmente, a partir das concepções de Max Scheler e Ortega y Gasset, e no esforço de clarificação dos conceitos de intelectual e de elite. A diversidade de perspectivas e focalizações convocadas espelham, como principal conclusão, a necessidade de desenvolver um esforço permanente de desocultação e desnaturalização, ancorando os conceitos na realidade estudada. A problemática brasileira foi objeto de circunstanciada abordagem e reflexão ao nível do contributo da universidade para a modernização e democratização do país.

O reconhecimento do caráter, muitas vezes transversal, da centralidade do Estado, permite-nos sublinhar a importância crescente da realização de estudos de educação comparada, aconselhando um aprofundamento da compreensão das políticas educativas e da evolução das instituições e ao modo como se compreenderam e se organizaram ao longo do processo histórico,

incluindo os currículos propostos. Estudos estes que deverão aprofundar a compreensão de como grupos sociais dominantes pensaram e que estratégias adotaram, em face destes processos, bem como estar atento ao pensamento e ação contra-hegemônicos.

Esta assunção da necessidade de aprofundar o conhecimento de cada realidade permitiu consensualizar, ainda, o reconhecimento da importância de prosseguir com a diversificação das fontes históricas e de as equacionar sob novas perspectivas.

Se defendieron 29 trabajos de investigación de autores procedentes de Portugal, Colombia, Brasil, Argentina, México y España. La sección fue presidida por Conrad Vilanou (U. de Barcelona) y en la secretaría actuó Luis Mota (Instituto Politécnico de Coimbra)

Sección IV. La educación superior en Iberoamérica después de la Segunda Guerra Mundial (1945-1990)

Nos dias 4, 5 y 6 de julho transcorreram as apresentações dos 34 trabalhos referentes à Seção IV desse Congresso: educação superior na América Ibérica depois da segunda guerra mundial (1945-1990), de autores procedentes dos seguintes países: Brasil, Argentina, México, Chile, Portugal, Bolívia e Espanha.

Assistiram, além dos expositores, investigadores interessados nas temáticas desenvolvidas. As contribuições refletiram uma grande variedade de temas referentes à educação superior. Foram abordados temas relativos à: instituições educativas; processos de ensino; características e papel dos estudantes; conjunturas e processos políticos em relação à educação superior e diferentes experiências inovadoras.

Tas as sessões se organizaram de acordó com a seguinte dinâmica: un tempo destinado às exposições, nunca inferior a 20 minutos, formulação de perguntas por parte dos asistentes, que deram lugar interesantes e rigorosos debates. Os mesmos permitiram compartilhar pontos de vista, confrontar e comparar diferentes tipos de fontes e experiências proporcionando clima de enriquecimento acadêmico e pessoal simultaneamente.

La sección fue presidida por Vera Valdemarín Teresa (Universidade Estadual de Sao Paulo. C. Araraquara, Brasil), acompañada en la secretaría por María del Carmen Fernández Cañón (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Sección V. La Educación Superior en Iberoamérica en la era de la información y la comunicación

Las 17 comunicaciones presentadas en esta sección permitieron colocar en evidencia temáticas álgidas y de gran interés para el presente y futuro de la formación de élites y de la Educación Superior en Iberoamérica, temáticas que sin lugar a dudas están incididas por unos antecedentes e hitos históricos, explícitos por todos y cada uno de los autores.

Las temáticas y/o problemáticas de la Educación Superior, objeto de estudio en esta sección del congreso, evidenciaron también el carácter complejo que subyace a la misma, en tanto que imbrica múltiples relaciones y diversas dimensiones de los fenómenos y hechos objeto de estudio, y comprometen el papel de los diferentes agentes e instituciones sociales y culturales.

Cabe anotar que, las comunicaciones presentadas en la mesa, mantienen en su interior un diálogo de saberes entre diversas dimensiones, enfatizando en casos específicos en alguna dimensión en particular, sin perder la mirada interdisciplinaria. Hubo lugar para discurrir sobre la dimensión curricular en la formación docente tanto en España como en Brasil; la dimensión pedagógica en la formación universitaria brasileña; la dimensión histórica de la configuración de las universidades en México y Brasil; la dimensión de género en la Universidad Española; la dimensión ambiental en universidades brasileñas; la dimensión política de la universidad en el ámbito de la globalización, de la construcción de un espacio iberoamericano del conocimiento, de las tensiones que ante un proceso acelerado de secularización se generan como también de los desafíos que implican las TIC en la formación docente en Colombia; y por supuesto, la controvertida dimensión de evaluación y acreditación desde la mirada argentina y de la América latina en general.

Para finalizar, decir que este viaje por Iberoamérica nos permitió gozar del destino « la bella Salamanca» y también de cada parada en el trayecto, posibilitándonos contemplar el paisaje y los relieves de la Educación Superior Iberoamericana en el marco de una perspectiva reflexiva, crítica frente a las lógicas imperantes derivadas de las leyes del mercado. La sesión se cierra, no sin antes levantar una mirada esperanzadora y optimista para asumir los desafíos que este Encuentro ha provocado a favor de un proyecto universitario contextualizado, pertinente y coherente con una de las misiones que desde antaño se le ha conferido a la Universidad: Ser conciencia de la época.

Le sección fue presidida por Cirila Cervera-Delgado (Universidad de Guanajuato, México), acompañada en la secretaría por María Eugenia Salinas Muñoz (Universidad de Santiago de Cali, Colombia)

Sección VI. Historiografía de la educación superior en Iberoamérica

En esta sección se expusieron un total de 21 comunicaciones, desarrolladas por una nutrida delegación brasileña, con presencia de autores de Colombia y España. Abarcaron temáticas sobre la Historia de la Educación en Brasil, citando autores como Chervel y Goodson en cuanto elementos de apoyo hermenéutico.

Latour, como referente en la perspectiva de la Enseñanza Superior, y la influencia de las tecnologías, fueron algunas de la temáticas más debatidas junto con los desarrollos curriculares dentro de la formación del profesorado, estudiadas a través de las producciones literarias y otros itinerarios de educación superior que con el desarrollo temporal se vienen complementando.

Han sido reseñables las diversas investigaciones sobre la literatura y las publicaciones dirigidas a la población infantil, juvenil, personas con discapacidad así como de diversidades étnicas.

Igualmente, han resultado especialmente enriquecedoras las aportaciones de Colombia a través de la historiografía sobre las transformaciones acontecidas en relación a la autonomía universitaria y el aporte español sobre la Historia de la Educación española, vista desde la perspectiva de las nuevas tecnologías 2.0.

La presidencia de la sección fue desempeñada por Rosa Lydia Teixeira (Pontificia Universidad Católica de Parana, Brasil) y José Antonio Cieza García (U. de Salamanca), acompañando en la secretaría Leonor Mójica Sánchez (Corporación Universitaria de Meta, Colombia).

José María Hernández Díaz
Salamanca, julio de 2012

II JORNADAS SOBRE LA DEPURACIÓN FRANQUISTA DE LOS DOCENTES. UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. 27 DE NOVIEMBRE DE 2012

En estas jornadas, organizadas por el Proyecto de Investigación EDU 2010-19255: «La depuración franquista del profesorado de las Escuelas Normales», celebradas el 27 de noviembre de 2012, se abordó una temática poco conocida: la depuración franquista del profesorado. La depuración fue en general un instrumento creado para controlar, seleccionar y reprimir a la sociedad española de aquellos años.

Concretamente, en estas Jornadas, expertos en el tema expusieron las peculiaridades de la mencionada depuración en el caso específico de distintos niveles del profesorado, analizando las consecuencias personales, sociales y profesionales de dicha actuación represiva.

Las Jornadas fueron dirigidas a los alumnos universitarios en general y, especialmente, a los de la Facultad de Ciencias de la Educación, así como a todos los profesores interesados en la temática. Contaron de una conferencia, mesa redonda y diversos talleres y actividades con el fin de dar a conocer este proceso y de estimular la reflexión y el debate en torno a las relaciones que en ciertos momentos se establecieron entre política y educación.

La conferencia inaugural, titulada «Política y profesorado: destinos encontrados», corrió a cargo del profesor Diego Sevilla Merino (Universidad de Granada). Luego, se desarrolló la mesa redonda, en la que intervinieron Juan Manuel Fernández Soria (Universidad de Valencia), con el tema «Los expedientes de la memoria»; Julio Ruiz Berrio (Universidad Complutense de Madrid), con el tema «Las represiones del magisterio en el franquismo»; Isabel Grana Gil (Universidad de Málaga), con el tema «La depuración del profesorado de instituto: restaurar la memoria dormida»; Francisco Martín Zúñiga (Universidad de Málaga), con el tema «El control en la formación de maestros: depuración de las Escuelas Normales»; M^a del Carmen Agulló Díaz (Universidad de Valencia), con el tema «Las depuraciones de las docentes: el castigo a las transgresoras». Posteriormente, se procedió a los talleres, la proyección de una película y las conclusiones de las Jornadas.

Recensiones / Reviews

ESPINILLA HERRARTE, M^a Lourdes: *Escuelas, alumnado y docentes palentinos durante el primer tercio del siglo XX*, Palencia, 2010.

En un momento histórico marcado por la vorágine de la información y en el que desde el punto de vista social se ha marcado una línea divisoria muy clara entre los conceptos de educar y enseñar, como para que pueda enseñar cualquiera pero no sepamos quién debe educar, es de agradecer a M^a Lourdes Espinilla Herrarte una publicación como ésta, sobre la enseñanza en una época ya pasada pero en la que a la escuela se la consideraba básica para la regeneración nacional y al maestro «artista de la civilización y el progreso en cuyas manos estaba el porvenir de los pueblos».

El contenido de estas páginas, elaborado por una profesional de la enseñanza, en el campo de la Historia de la Educación, colma plenamente dos anhelos del ser humano: el de conocer y el de querer. En efecto, la autora analiza con profusión de datos la realidad material de la Enseñanza Primaria palentina en el primer tercio del pasado siglo XX pero, al mismo tiempo, trata con sumo interés y cariño la figura de los actores fundamentales de la tarea educativa: los maestros y las maestras. El aspecto humano y la universalidad de acción que caracterizaba a aquellos hombres y mujeres que por necesidad, muchos, pero por vocación, muchos más, encarnaban el ideal de que al servicio de Dios, la Patria y la sociedad, su labor era sacerdocio y su vida apostolado.

Un maridaje buscado entre lo científico, para verificar unas hipótesis, y lo humano, como factor básico de todo proceso, especialmente si se maneja en él algo tan importante como en el escolar: desarrollar el ser y el conocer de sus destinatarios, el hombre y la mujer.

El libro, muy bien estructurado internamente, permite bosquejar, al final de su lectura, la síntesis del recorrido histórico de la Enseñanza Primaria en Palencia a lo largo de este primer tercio del siglo XX, que no difiere mucho del nacional: los ideales regeneracionistas alientan cambios y acercamiento a las nuevas corrientes pedagógicas que surgen en Europa y en España y se produce cierta adaptación a ellas. Sin embargo, las rivalidades políticas e ideológicas y la falta de medios materiales y económicos serán las causantes de un lento caminar en el desarrollo y puesta al día del sector educativo que, finalmente, verá muchas de sus expectativas truncadas o paralizadas en los años posteriores al gobierno de la II República.

Recorrido histórico trabajado mediante una auténtica labor de arqueología escolar excavando y aportando datos desde los lugares más humildes y escondidos de la geografía palentina hasta los urbanos, que, no por ello, son de contenido muy diferente al de los rurales.

Como telón de fondo, sobre el que se proyectan las realidades escolares, se perfilan trazos de la intrahistoria provincial y capitalina que contextualizan aquéllas perfectamente. Se obtiene así un producto fruto de un análisis histórico local de la educación, ya consolidado, desde que su promotora en España, la profesora de Teoría e Historia de la Educación M^a Ángeles Galino, lo pusiera en marcha hace más de treinta años. Por ello no dudamos de que este libro constituirá una aportación reseñable para completar el ya notable elenco de obras publicadas sobre el panorama histórico palentino. Igualmente oportunas son las referencias que se hacen en él a la legislación general que justifican la adopción local de cambios en materia educativa.

Es relevante, igualmente, la voluntad de la autora de hacer presente a la mujer a lo largo de estas páginas con múltiples referencias expresas a ella, lo que nos ayuda a ver, con más claridad, cuál fue su papel como docentes activas, maestras, directoras, inspectoras, etc., o como parte del alumnado escolar.

Otra constatación que extraemos de la lectura de este libro es la simbiosis existente, durante los años que se estudian, entre la ciudadanía palentina y el mundo escolar local, que queda plasmada en las numerosas actividades, filantrópicas o no, que llevan a cabo conjuntamente. Al estamento escolar se le considera imprescindible, como actor, en muchas celebraciones cívicas pero la sociedad palentina también se adentra en el ámbito de la escuela para colaborar con medios personales y materiales de los que los centros no disponían.

Finalmente, aparte de los valores reseñados, también son de resaltar los tintes de relato vivo que tiene la obra, en cuanto a su redacción, lo que la da interés a la par que amenidad en su lectura. Todos recordamos momentos de nuestros primeros pasos por la enseñanza elemental: los edificios, los maestros y las maestras, el mobiliario, el recorrido de nuestra casa a la escuela, etc. Son huellas que han pervivido en nuestra memoria y que, con la lectura de este libro, a buen seguro que reverdecen.

José Luis González Sánchez

GARCÍA AMILBURU, M. y GARCÍA GUTIERREZ, J.: *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre*, Madrid, Narcea, 2012.

El principal objetivo que persigue este libro es formar a los futuros profesionales de la educación aportando los fundamentos básicos de la Filosofía, particularmente, desde su vertiente más educativa y antropológica. Aunque se trata de un libro dirigido a los estudiantes del Grado en Pedagogía de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, es un manual básico para todo profesional de la educación que se encuentre tanto en su formación inicial como profesionales en ejercicio que pretendan encontrar un significado más profundo del sentido y origen de la educación desde una

perspectiva filosófica, es decir, ir más allá en el sentido de *comprender con plenitud al ser humano en cuanto educable*.

La estructura de la obra se compone de doce capítulos en los que los autores realizan un minucioso repaso a los temas claves de la Filosofía de la Educación desde una perspectiva histórica, partiendo de los autores más clásicos hasta los más actuales. En el primer capítulo se parte del concepto de 'Filosofía' como tal, para pasar a analizar la Filosofía de la Educación como 'aproximación filosófica al conocimiento de la educación', como 'disciplina académica' y su relación con otras disciplinas como la Teoría de la Educación. Una vez definido y contextualizado el tema objeto de estudio del libro, los autores ofrecen respuesta a diferentes presupuestos antropológicos de la educación, partiendo de la cuestión de ¿por qué las personas necesitamos que nos eduquen?, ¿qué dimensiones humanas son educables?, ¿cuál es el papel de la educación en la construcción de la identidad personal?, etc.

Para dar respuesta a estas y otras cuestiones que se van planteando a lo largo de la obra, se parte de aspectos básicos, pero que contribuyen a que el lector pueda contextualizar la temática. Por ello, se pasa a exponer el concepto de educación, desde su origen etimológico y describiendo los ámbitos y modalidades de la misma. En el siguiente capítulo, el cuarto, se pasa a analizar y describir el papel de los sujetos y agentes que intervienen en todo proceso educativo, así como las relaciones que se establecen en dicho proceso.

Los dos capítulos siguientes los dedican a destacar las principales aportaciones realizadas a la educación desde filósofos tan relevantes como los clásicos Platón, Sócrates, Aristóteles, San Agustín y Santo Tomás de Aquino, así como otros que los autores denominan 'omitidos' y que son: Kierkegaard, Newman, Gadamer y Adler. En esta parte del libro se realiza una interesante síntesis de la visión que estos reconocidos filósofos han dejado sobre la educación.

Es necesario resaltar el recorrido histórico que los autores reflejan en el manual, ya

que abordan todas las etapas de esta disciplina. Así, en el capítulo séptimo pasan a describir la filosofía de la educación y su desarrollo en la actualidad, analizando sus principales corrientes y pasando a describir las Sociedades, Congresos y Revistas científicas existentes y más relevantes del área.

En el siguiente capítulo, se expone la dimensión política y el derecho a la educación, siempre desde la vertiente de la filosofía de la educación. Después pasan a tratar la educación como tal en las sociedades democráticas, destacando la importancia de la cultura y de la formación de la identidad personal, teniendo en cuenta tanto la educación de la ciudadanía, como el desarrollo de la identidad moral y los Derechos Humanos. A continuación de la obra, en el capítulo 10, se exponen las convicciones educativas en la enseñanza, referidas a las religiosas, morales y/o filosóficas, y la responsabilidad que tienen en esta cuestión todos los profesionales implicados con la educación. Al acabar este capítulo exponen brevemente las características más destacables de la relación estado, familia y escuela.

La última parte de la obra la componen dos interesantes capítulos relacionados directamente con la formación de los profesionales de la educación. En el primero de ellos se trata la profesionalización de la tarea educativa, pasando por el desarrollo profesional de los educadores reflexivos y terminando con el tacto pedagógico que se debe tener para dirigirse hacia el quehacer docente. En el último capítulo del libro se tratan (someramente) los aspectos de la formación ética del quehacer educativo, con la correspondiente formación de los profesionales de la educación, pasando a describir los ámbitos de esa formación de educadores, así como dar a conocer los códigos deontológicos como reguladores normativos de ese quehacer educativo. En esta parte última del libro se exponen las ideas principales sobre la ética en los espacios educativos virtuales, aportando las normas básicas o netiquetas aplicables a cualquier medio virtual y un Decálogo para el uso educativo de las TIC en las aulas.

En definitiva, se trata de una publicación muy interesante que nos permite reflexionar

sobre cuestiones educativas desde la disciplina de la Filosofía, analizando y exponiendo con coherencia la temática en ella tratada. Por lo tanto, su lectura es aconsejable y necesaria para los profesionales de la educación, principalmente aquellos que están en proceso de preparación como docentes. Aunque es un libro de utilidad para cualquier persona interesada en conocer una visión general sobre la Filosofía de la Educación.

Miriam García Blanco

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coord.): *Formación de Élite y Educación Superior en Iberoamérica (SS. XVI-XXI)*, Salamanca, Hergar Ediciones Antema, 2012, vol. I y II. Edición al cuidado de: Hernández Huerta, José Luis.

El profesor José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca) es uno de los más reputados investigadores españoles especializados en historia de la universidades, especialmente de las relaciones e influencias entre España, Portugal e Iberoamérica. Ahora, se presenta su última contribución a este campo de investigación, el libro *Formación de Élite y Educación Superior en Iberoamérica (SS. XVI-XXI)*, una obra colectiva en la que han colaborado más de doscientos investigadores -todos ellos especialistas en la materia- de universidades y centros de investigación de catorce países diferentes: España, Portugal, Italia, Francia, Argentina, Brasil, México, Chile, Uruguay, Bolivia, Colombia, Venezuela, República Dominicana y Estados Unidos de Norteamérica.

Resulta que la formación de los grupos dirigentes en sus dimensiones ideológica y técnica ha sido una preocupación central de imperios y sociedades democráticas, de todo tipo de sociedades. Por ello nacieron de forma tan temprana las universidades y otros centros de educación superior, en Europa y también en América, y por ello se convierten en uno de los primeros ámbitos de interés político y educativo. La explicación histórica de este proceso que camina desde un modelo de institución elitista, a otro de estilo democrático, con los rasgos peculiares que ofrecen las sociedades

iberoamericanas, es el centro de estudio de este libro que lleva por título *Formación de Élités y Educación Superior en Iberoamérica* (SS. XVI-XXI).

Se trata de ofrecer un tipo de análisis centrado en los aspectos organizativos, estatutos, facultades, centros de investigación y en los fines de las universidades e instituciones de educación superior. Y de dar cabida también a los agentes (profesores, estudiantes y otros elementos personales), al complejo análisis del currículo de la educación superior en todas sus diversificaciones, a las formas de enseñar y aprender, a la presencia e influencia en la sociedad de referencia donde se inserta, a las instituciones y ofertas complementarias de servicio a la comunidad universitaria, y tantos otros elementos.

Sin embargo, la educación superior y la formación de las élites de ninguna forma queda restringida a las universidades. Durante varios siglos han existido, o se mantienen vigentes y en activo, muy diferentes establecimientos docentes y educativos que han permanecido (o lo están aún) fuera de la universidad como tal, pero que han desempeñado (o continúan haciéndolo) una función formativa y educadora respecto a élites y profesiones dirigentes en nuestras sociedades iberoamericanas.

En suma, el estudio histórico de los procesos formativos de quienes han ejercido o ejercen una función directiva en la sociedad, ubicados bajo el genérico de grupos y élites dirigentes, es una invitación a una lectura genética y crítica de las relaciones de poder y de convivencia de nuestras sociedades iberoamericanas desde el siglo XVI hasta el presente, de su impacto en el fomento y progreso de los pueblos.

Tales son los asuntos tratados y las razones que han motivado la elaboración de *Formación de Élités y Educación Superior en Iberoamérica* (SS. XVI-XXI), obra que, sin duda, es y será un referente de obligada consulta para todos los investigadores cuyos intereses se centran en cuestiones relativas al espacio universitario iberoamericano.

Alberto Hernando Garreta

HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis: *Freinet en España (1926-1939). Escuela popular, historia y pedagogía*. Valladolid, Castilla Ediciones, 2012.

José Luis Hernández Huerta, doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca y profesor de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia de la Universidad de Valladolid, nos ofrece en *Freinet en España (1926-1939). Escuela popular, historia y pedagogía* una aportación digna de elogio a la Historia de la Educación, un estudio amplio y completo acerca de la influencia de Célestin Freinet en España durante la Segunda República. El trabajo de José Luis Hernández Huerta constituye un documento básico para seguir ahondando en la historia y desenvolvimiento de unos de los movimientos de renovación escolar que más aportó y sigue haciéndolo a la educación española.

No es el primer trabajo del autor sobre esta temática. A partir de su Tesis doctoral, titulada *La influencia de Celestín Freinet en España (1926-1939)*, calificada como Premio Extraordinario, y Doctor Europeo, y una buena veintena de trabajos más, sentó las bases y ofreció una visión de conjunto sobre la influencia de Freinet en España durante la década de 1930. Pero, como señala José María Hernández Díaz en la presentación del libro, este es, seguramente, el trabajo más sistemático y el que recapitula y ordena otras aportaciones más dispersas.

La estructura del libro comprende, además de «Freinet es parte de nuestra Historia de la Educación», de José María Hernández Díaz, Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, y «Freinet en España (1926-1939). Razones para una investigación», del autor del libro, dos grandes capítulos, las conclusiones, fuentes y bibliografía, anexos y un índice de cuadernos escolares estudiados, que favorece la localización en el texto. Aparte, un DVD con Tablas y gráficos, y un Apéndice documental.

El primer capítulo lleva por título «Origen, expansión y represión del movimiento Freinet español (1926-1939)». Ocupa las pá-

ginas 33 a 68, y profundiza en los orígenes del freinetismo en España, la difusión y expansión del movimiento freinetiano en español, y un importantísimo apartado sobre la represión franquista de los maestros freinetianos.

El segundo capítulo, el más amplio, «Perfiles, ideas y realizaciones», ocupa las páginas 69-196. Siguiendo un orden alfabético, con referencias a los maestros que los impulsaron, ahí están distintos libros de vida, cuentos, cuadernos de trabajo y periódicos escolares: *Actividad escolar*, de Torrijos (Toledo), *Alborada*, de Montijo (Badajoz), *Avant*, de Vilafranca del Penedés (Barcelona), *Baixeras*, de Barcelona, *Caricia y Chicos*, de Barbastro (Huesca), *Claror*, de Valls (Tarragona), *Consell*, de Consell (Mallorca), *Del vallés*, de Montmeló (Barcelona), *Despertar*, de Can Pastilla (Mallorca), *El carol*, de Vallbona d'Anoia (Barcelona), *Conte del nen petit*, anunciado varias veces en el boletín *Colaboración, El libro de los escolares de Plasencia del Monte*, de la escuela del mismo nombre, *El nene*, del Colegio La Paloma de Madrid (Barcelona), *El pájaro azul*, de Camarena (Toledo), *Endavant*, de La Plana Rodona (Olérdola, Barcelona), *Esclar*, de San Celoni (Barcelona), *Escolar almazorense*, del Grupo Escolar Unamuno de Almazora (Castellón), *Estimul*, de Blanes (Gerona), *Floreal*, de Montijo (Badajoz), *Garbí*, de la Escuela del Mar de Barcelona, *Germanor*, de Olot (Gerona), *Helios*, de Barbastro, *Ibèria*, de Canet lo Roig (Castellón), *Inquietud*, de Menarguens (Lleida), *Lafany*, de Puigvert (Lleida), *Lalegría d'oló*, de Oló, *L'espiga*, de La Plana Rodona, *La font*, de la colonia permanente del Ayuntamiento de Barcelona, *Llavor*, de Villanueva y Geltrú, *Llum!*, de San Pedro Molanta (Olérdola), *Mainada*, de la Escuela Normal de la Generalitat de Cataluña (Barcelona), *Niños, pájaros y flores*, de Las Hurdes (Cáceres), *Nuestras cosas*, de Villaseca de Arciel (Soria), *Petits*, de la Escuela Freinet del Tibidabo (Barcelona), *Petits olotins*, de Olot, *Renacer*, del Colegio La Paloma de Madrid (Barcelona), otro del mismo título de Casa Blanca (Mallorca), *Revista escolar*, de Monóvar (Alacant), *Salut*, de la colonia escolar en Santa Fe del Montseny (Barcelona), otra del mismo nombre en Villan-

ueva y Geltrú, tres con el título inicial *Sembra*, dos cuadernos escolares y una *cont pera infants*, de San Juan de Moró (Castellón), *Serenor*, de San Feliu de Sasserra (Barcelona), *Tibidabo*, de la Escuela Freinet de Barcelona, *Trabajos escolares vividos* de Plasencia del Monte, *Treball*, de Blanes (Gerona), *Vida escolar*, de San Vicente de Castellet (Barcelona), *Vida hurdana*, anunciado en el II Congreso de la Imprenta en la Escuela (Huesca), *Vida infantil*, Avia (Barcelona), otra del mismo nombre en Jijona (Alacant), *Vilabesos* (Barcelona), *Vives*, en Barcelona, y *Voluntad*, en Valencia de Alcántara (Cáceres).

Unas amplias conclusiones cierra este magnífico trabajo. Además, tres completísimas tablas de la relación nominal y alfabética de los integrantes del movimiento Freinet español (1926-1936), con expresión de los principales datos relativos a su procedencia social y formación (tabla I), de los principales datos relativos a éste (tabla II), de los principales datos de la represión franquista (tabla III), una cuarta tabla sobre la relación nominal y alfabética de escuelas y grupos escolares freinetistas sin maestro identificado, y una tabla final sobre la relación nominal y alfabética de los cuadernos escolares freinetianos, con expresión de los principales datos acerca de su producción (tabla V).

Realmente, José Luis Hernández Huerta nos ha abierto un camino, que debemos continuar, una magnífica ocasión para los trabajos fin de grado de los maestros y maestras de educación infantil y primaria, pedagogía, etc. Debemos seguir hurgando en las distintas zonas de la geografía española. Entre los expedientes de depuración que cita, figura José Benito González Álvarez, el maestro freinetiano que había estado anteriormente en Galicia. El profesor Ángel S. Porto Ucha, destaca en sus trabajos *Historias de vida* (2003) y *Mestras e mestras pontevedreses depurados polo franquismo. Primeiras accións represivas e estudo por cancelos no sur da provincia (1936-1942)* (2008) la labor de los maestros freinetianos pontevedreses de la zona de A Cañiza, liderados por el maestro José Benito González Álvarez y el inspector José Muntada Bach, en los años da

Segunda República, con influencias del catalán A. Tapia. El Semanario de la «Casa del Maestro», *Escuela Vivida*, anunciaba en 1935 que José Benito González tomará posesión del cargo de director de la Graduada de Ciudad Real. Atrás quedaba la publicación *Faro Infantil* -prácticamente desaparecida- del que quedan referencias en el *Boletín de Educación* de la inspección pontevedresa.

Estamos, pues, ante un texto muy documentado, laborioso, con un estilo que invita a la lectura, un manual de obligada consulta, si queremos profundizar en uno de los movimientos de renovación pedagógica más importantes en nuestro país.

Enhorabuena.

Raquel Vázquez Ramil

JUANAS OLIVA, Ángel de: *Investigación sobre la docencia: Hacia un nuevo perfil psicopedagógico del profesorado universitario*, Madrid, Editorial Académica Española, 2012.

El logro de una educación de calidad es un desafío constante para todos los niveles educativos. El profesor De Juanas, preocupado por la mejora de la calidad educativa en el ámbito de la educación superior, nos presenta una obra desde la cual valora la investigación sobre el profesorado, puesto que «constituye una fuente de información fiable y válida sobre los rasgos que caracterizan la docencia de calidad» (p.5).

En un libro estructurado en dos capítulos, el autor realiza una revisión de la investigación sobre el profesor y su labor, considerando el contexto actual en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

A lo largo del primer capítulo -gracias a una amplia y actualizada base bibliográfica- De Juanas nos ofrece una completa revisión de las investigaciones más relevantes sobre la enseñanza y el profesorado. Mediante una clara exposición, el autor da a conocer las principales características de los paradigmas de la investigación sobre la enseñanza y la formación del profesor, a saber: presagio-producto, proceso-producto, mediación o cognitivo y ecológico. En cada uno de estos apartados, el autor nos presenta una síntesis de estudios relevantes y

significativos, que permiten al lector comprender el sentido y alcance de cada uno de estos paradigmas, así como acceder a los principales hallazgos de la investigación en esta materia.

En el segundo apartado del primer capítulo, se presenta una revisión de diversos estudios que han intentado identificar elementos de eficacia docente para la mejora de la calidad. Asimismo, se dan a conocer investigaciones sobre el profesorado desarrolladas a partir de la perspectiva y manifestaciones de los estudiantes, en las cuales se incluye la evaluación de la docencia por parte de los alumnos, tema que no ha estado exento de debates y controversias en España.

El autor rescata la voz de los estudiantes, valorando sus propias percepciones y creencias frente a la figura del profesor universitario. En este sentido, De Juanas nos señala que:

Los estudios en que los alumnos manifiestan los rasgos de los docentes efectivos han permitido el establecimiento de estándares de calidad para la evaluación del profesorado. Igualmente han contribuido a redefinir la función docente, a entender mejor la relación entre enseñantes y aprendices desde el punto de vista psicopedagógico y, a dar voz a los estudiantes ante la comunidad educativa (p.47).

En un segundo capítulo titulado «El perfil psicopedagógico del profesorado universitario», De Juanas amplía el modo de entender este perfil, situando al profesor ante un paradigma educativo centrado en el alumno y en el aprendizaje. En los inicios de este capítulo, el lector tiene la posibilidad de conocer las diferentes percepciones y características que, para para diferentes autores e investigadores, definen el perfil profesional del docente universitario, así como el estudio y las aproximaciones teóricas sobre las competencias docentes.

Finalmente, el autor nos invita a profundizar en los diferentes roles del profesor universitario, realizando una clara revisión que incluye la descripción de diferentes estrategias en cuanto al rol docente como facilitador del aprendizaje, como mediador del aprendizaje, como mentor y como experto profesional en el conocimiento pedagógico y de contenidos.

El libro presenta un detallado estado del arte sobre la investigación en torno a la figura del profesor. A partir de la revisión rigurosa e integrada de estos planteamientos, De Juanas nos propone un perfil psicopedagógico del profesorado universitario, con lo cual, nos invita a ampliar la mirada respecto de los roles y funciones de los docentes de la educación superior, con el propósito de que este se ajuste a las demandas sociales actuales.

Para el establecimiento de los estándares de calidad que definen la docencia, la perspectiva de los estudiantes conforma para el autor un referente de primer orden. La identificación de los elementos que caracterizan a un «buen profesor» puede colaborar con una mayor calidad de la docencia universitaria. Sin embargo, como nos señala De Juanas, esto no sólo depende de la acción del profesorado, puesto que las condiciones materiales, estructurales y organizativas afectan el desarrollo de la enseñanza universitaria.

Constanza San Martín Ulloa

MANDELA, Nelson: Mis cuentos africanos, Madrid, Ediciones Siruela, 2008.

Los gritos, en la cultura oral africana, son los encargados de contar historias y cuentos en las aldeas logrando transmitir diferentes valores a todos aquellos que les escuchan. Por esa razón, creo que Nelson Mandela toma el papel de griot y recopila en esta antología, mitos, leyendas, fábulas y parábolas que fueron versionadas y escritas con anterioridad por algunos autores africanos, con el fin de que la voz del narrador de cuentos nunca muera en África.

Mandela es para mucha gente un símbolo de libertad, motivación, liderazgo y un defensor de los derechos humanos; justamente por ello, intenta transmitir estos valores en cada relato recopilado, enseñando a los jóvenes (y no tan jóvenes) lectores a ampliar sus horizontes y apreciar la belleza de la cultura africana.

Bajo el nombre de Madiba -título que se otorga a los ancianos del clan Mandela- este dedica el libro a todos los niños de África; 32

cuentos con los que los lectores imaginarán los hermosos lugares y paisajes exóticos, peligrosos y mágicos que recorrerán África de norte a sur.

Los relatos están numerados en un índice y señalada su procedencia en un mapa para que el lector se haga una idea de cual fue su difusión geográfica. La mayor parte de ellos son de diferentes zonas de Sudáfrica; de la zona de las tribus de los San, Xhosa, Venda o Nguni y también de la zona colona de El Cabo. Los otros cuentos se reparten entre los países de Botsuana, Namibia y Zimbabue y a las regiones del África Central (R.D.C., Gabón, Nigeria y República Centroafricana) y Oriental (Uganda, Kenia, Tanzania), llegando hasta Marruecos.

El lector antes de comenzar a leer cada cuento se encontrará un pequeño resumen del mismo, información sobre su origen, la lengua en la que se narra y por el autor o autora que fue escrito.

Para hacer todavía más especial y única esta obra, cada relato, viene acompañado por un dibujo de diferentes ilustradores africanos de diversos estilos: tradicional africanos, infantiles, vanguardistas.

El libro concluye con un glosario, para que el lector pueda comprender algunos términos que aparecen en los cuentos (instrumentos musicales, animales, ropas, etc.); una biografía de los 19 autores y 16 ilustradores africanos y una pequeña bibliografía.

Los personajes de estas historias suelen ser animales, habitantes de poblados, niños, hechiceros, terribles monstruos, reyes, príncipes o princesas. Todos ellos, son los protagonistas de unos cuentos cargados de simbolismo con las que se recordará algún momento entrañable de la infancia de quien los leen y los escuchan.

Este libro provoca entusiasmo desde que se comienza hasta que se termina de leer, no decepciona en ningún momento, ya que logra envolver al lector con esa calidez y cercanía que transmite el continente africano y de todas sus gentes. Uno se llega a cuestionar si es un libro sólo para pequeños lectores o también

para adultos. Es muy recomendable para todas las edades, imprescindible en cualquier biblioteca.

Andrea Sala Jiménez

PÉREZ, C. (Coord), ESCÁMEZ, J., GARCÍA, R., SANZ, R. y LÓPEZ, I.: *La acción educativa social: Nuevos planteamientos*, Bilbao, Desclée de Brower, 2012.

En el ámbito de la Pedagogía Social y, en particular, de la intervención socioeducativa va cobrando importancia la educación en contextos no formales e informales, sin restar importancia a otros contextos como son la familia y el sistema educativo. Los distintos cambios y las nuevas situaciones a las que nos vamos enfrentando en los últimos tiempos, han contribuido a generar demandas y necesidades que anteriormente no tenían relevancia y que, ahora, aparecen debido también a las nuevas sociedades plurales y complejizadas.

En esta obra, los autores abordan los temas clave de la actual Pedagogía Social con el objetivo de poder ofrecer estrategias, herramientas y reflexiones científicas y teóricas a los profesionales que intervienen en toda acción socioeducativa. Para ello, en el primer capítulo, exponen un análisis de los distintos escenarios sociales actuales que generan exclusión social desde una visión más general y contextualizadora de las distintas temáticas que abordan a lo largo de la obra, sin olvidar la dimensión ética, fundamental en todo desempeño profesional. A este capítulo le sigue una descripción de las principales aportaciones de expertos que presentan una trayectoria relevante en relación a la intervención con los colectivos más desfavorecidos.

El siguiente capítulo trata la intervención educativa en los distintos escenarios sociales en su sentido más amplio, destacando cómo deben ser los proyectos socioeducativos, su organización, planificación, ejecución, etc. El cuarto capítulo se centra en la exclusión social, donde se describe el fenómeno, sus principales características y factores, sus consecuencias, con el objetivo de ofrecer propuestas generales

nacionales y europeas de intervención socioeducativa para luchar contra la exclusión social.

La educación a lo largo de la vida es el tema tratado en el quinto capítulo y los autores de la obra la definen «como un proceso que es necesario para un desempeño profesional actualizado y adaptado a la evolución del conocimiento, pero también como una formación para la realización personal y la participación activa en la sociedad». Para abordar este tema, analizan otros conceptos como Educación de Adultos, Educación Permanente y Educación de las Personas Mayores, con las peculiaridades que se destacan y diferencian de cada una.

A continuación, pasan a desarrollar el capítulo sobre la educación para el ocio y el tiempo libre, ámbito que según los autores presenta más posibilidades de intervención socioeducativa. Para ello, parten de la aclaración de los conceptos de ocio y tiempo libre para analizar las distintas dimensiones que los forman y proponer alternativas educativas que respondan a las necesidades que se plantean en esta temática en la actualidad.

En el séptimo capítulo se centran en la educación intercultural y la figura del mediador intercultural, ámbito que responde a la complejidad de la sociedad actual y a los retos educativos que esta diversidad plantea. La principal propuesta que se realiza desde esta parte del libro es el desarrollo de un modelo de ciudadanía diferenciada e intercultural basado en un «marco común» que sea compartido por todos los miembros de la sociedad. Este modelo se plasma en la presentación de unas directrices pedagógicas que permitan a los ciudadanos lograr la «integración y participación de todos los grupos culturales». Para poner en marcha esta propuesta, se trata la figura del mediador intercultural como «comunicador, gestor y regulador de conflictos» entre los distintos grupos culturales que conviven en las sociedades democráticas y plurales en las que nos encontramos.

Al tratar la intervención socioeducativa, hoy en día resulta imposible no abordar la temática de la educación para la igualdad y la

prevención de la violencia de género, el cual tratan en el capítulo octavo. Para exponer este tema, parten del análisis desde distintos ámbitos, comenzando por la situación actual de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, pasando por el estudio del concepto de «género», al entender que es el aspecto fundamental en la construcción de la identidad del hombre y de la mujer. Y, finalmente, analizan el principio de igualdad como cuestión propia de la ciudadanía.

En último término, este libro trata el tema de las adicciones producidas por el consumismo que domina a la sociedad: drogodependencias, ludopatías, compras, internet, videojuegos... La propuesta que se propone en este tema se relaciona con el aprendizaje de valores, actitudes, dominio de técnicas para la toma de decisiones, así como la adquisición de competencias para la interacción social, cuyo fin último es el trabajo de la prevención y el tratamiento de este tipo de adicciones.

Como podemos ver, los autores tratan en esta obra la temática fundamental relacionada con la intervención educativa y social. Destacamos el rigor científico y la claridad expositiva con la que plantean los distintos temas y tipos de intervención/acción socio-educativa. Se trata de una obra de referencia práctica para todos los profesionales que trabajan por erradicar la exclusión social y la igualdad de oportunidades en la sociedad.

Miriam García Blanco

JUANAS OLIVA, Ángel de: *Investigación sobre la docencia: Hacia un nuevo perfil psicopedagógico del profesorado universitario*, Saarbrücken (Alemania), Editorial Académica Española, 2012.

El conocimiento sobre la investigación acerca del profesorado constituye una fuente de información fiable y válida sobre los rasgos que caracterizan la docencia de calidad. En este libro, De-Juanas realiza una revisión por los numerosos estudios que documentan las primeras investigaciones sobre el profesorado que trataron de encontrar relaciones estadísticas entre los conocimientos de los docentes sobre su materia y los logros académicos de los estu-

diantes. En esta línea, el autor aborda como se analizó la personalidad de los profesores y su incidencia en los resultados de aprendizaje.

Continuando con la revisión de los diferentes trabajos, el autor se adentra en los inicios de las propuestas de investigación sobre la docencia interesadas en identificar los comportamientos propios de los profesores eficaces en situación de enseñanza. Tal y como señala el propio autor: «con resultado dispar, la mayoría de estos trabajos pusieron de relieve patrones de conducta que derivaron en modelos de instrucción eficaces relacionados con los objetivos de aprendizaje».

Posteriormente, como respuesta a las investigaciones conductuales anteriores, el autor recoge diversos estudios cuya principal preocupación fue el análisis de los procesos mentales que subyacen al comportamiento de alumnos y profesores. Se podría afirmar que todos estos trabajos contribuyeron a la identificación de los elementos que caracterizan al buen profesor.

Por otro lado, es preciso señalar la importancia que el autor otorga a otros trabajos relacionados con el estudio del profesorado desde la perspectiva de los estudiantes. En este sentido, De-Juanas realiza una revisión por los diferentes cuestionarios de evaluación docente mediante la opinión de los alumnos. Presenta los hallazgos de estos estudios y realiza un esfuerzo notable por recopilar de un modo sintético las diferentes dimensiones que atienden a la actuación del profesorado.

Con todo ello, el autor se adentra en el camino por definir un perfil del docente universitario a partir de los diversos elementos coincidentes en cada uno de los estudios realizados hasta el momento. Asimismo, considera una serie de rasgos relacionados con el nuevo paradigma educativo centrado en el alumno, las nuevas metodologías para la enseñanza y las aproximaciones teóricas sobre las competencias docentes en el marco del Plan Bolonia.

Los dos aspectos más destacables de este libro son, en primer lugar, un análisis más detallado del estado de la cuestión sobre la investigación del profesorado. En segundo lugar, la

presentación de un perfil psicopedagógico del docente universitario de acuerdo con las aportaciones existentes provenientes de la literatura científica y de los documentos elaborados a partir del surgimiento del Espacio Europeo de Educación Superior.

En definitiva es un libro que nos acerca a la comprensión de la profesión docente en Educación Superior de un modo sencillo, ameno y didáctico.

Álvaro Muelas Plaza

RUIZ, Guillermo (coord.): *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*, Buenos Aires: EUDEBA, 2012.

El libro «La estructura académica argentina: Análisis desde la perspectiva del Derecho a la Educación» tiene varios elementos a destacar. El primero de ellos es el de la sistematización de la información. El segundo es la rigurosidad teórica para el tratamiento de dicha información. Estos dos elementos (sistematización de la información y rigurosidad teórica) confluyen en la impecable claridad del texto en su conjunto. Este no es un aspecto menor si se considera que se trata de una obra colectiva; es decir que en el conjunto se pueda mantener esa rigurosidad y esa claridad respecto del uso de la información.

El tercer elemento a señalar puede vincularse con los desafíos que propone la obra: el primero refiere al objeto, la «estructura académica argentina (en este punto es posible adelantar que la obra en realidad toma por objeto al sistema educativo); el segundo desafío que asume el libro es el del cruce de enfoques disciplinarios dentro del amplio campo de las llamadas Ciencias de la educación.

1. Sobre el primer desafío: el objeto «Sistema Educativo»

El libro se propone tomar como objeto de estudio «...la organización histórica de los diferentes niveles del sistema educativo» (Ruiz, 2012: 10). Tal como destaca Guillermo Ruiz en el primer capítulo el eje aquí es el concepto de sistematización. Interesa destacar esta opción por dos motivos:

1.1. En primer lugar porque en la producción académica del campo de las Ciencias de la educación escasean los estudios que adopten esta perspectiva. Ya sea desde la Historia de la Educación o desde la Política Educativa (por mencionar las que se adoptan en este libro) es difícil encontrar trabajos que al menos tomen una mediana duración (que es la de los sistemas educativos) e intenten explicar al sistema en su conjunto. Este tipo de abordaje, que era bastante común en la Pedagogía orientada hacia la formación de docentes en la primera mitad del siglo XX, casi no se encuentra en la actualidad.

Claro que en esa Pedagogía, la comprensión del sistema educativo resultaba parcelada en tanto se trataba más bien de una historia de las leyes y las instituciones educativas. Sin embargo, los estudios menos comprensivos, más centrados en la especificidad de un caso o de un momento particular, también traen algunos problemas para comprender al sistema educativo actual (que, en definitiva, es el aporte que estas perspectivas pueden hacer a la Pedagogía en tanto disciplina orientada hacia la prescripción y la intervención).

El principal problema de esta lectura más cortoplacista es que muchas veces busca explicar el todo desde la parte y esto no resulta apropiado para un objeto como el sistema educativo. Un ejemplo claro es cómo se ha enfocado el estudio sobre la escuela secundaria: son muy pocos los trabajos que miran a esta escuela y a este nivel educativo desde el lugar que ocupó y ocupa en el sistema educativo. Esto es relevante en la medida que muchos de los problemas de la escuela secundaria se vinculan con su falta de especificidad dentro de un sistema. La ausencia de una ley hasta el año 1993 en la Argentina o las históricas discusiones en torno de los fines de la escuela secundaria-preparatoria para la Universidad, vinculada al mundo del trabajo, etc., constituyen algunos ejemplos.

Si bien no se menciona directamente en el libro la propuesta que se hace al pensar al sistema educativo argentino desde la configuración del sistema educativo mismo abre una ventana para indagar sobre los «efectos sistema»: ¿qué ocurre cuando las instituciones

educativas (dispersas entre sí hasta fines del siglo XIX) se articulan en función de recorridos que suponen canales de distribución de saberes (y de vidas o trayectorias); qué ocurre con esas instituciones y las nuevas que se van configurando, qué mandatos incorporan, bajo qué modelos institucionales, bajo qué patrón de organización pedagógica? Este libro ofrece respuestas a algunas de estas preguntas para el caso argentino pero, sobre todo, habilita su formulación.

Entonces podríamos decir que la adopción del objeto «sistema educativo» tiene un efecto paradójico: habilita una apertura que permite comprender mejor al propio sistema y/pero al mismo tiempo habilita esa comprensión desde la lógica del sistema. Algunos pueden criticar esta opción, particularmente las lecturas desde la Sociología de la Educación; sin embargo éste es un elemento a destacar porque fortalece las explicaciones sobre el funcionamiento de los sistemas educativos desde categorías propias de esos sistemas; que nadie discute se encuentran en relación con categorías del orden social en general, pero que no alcanzan para comprender su dinámica.

1.2. El segundo motivo por el que interesa destacar esta opción del libro, trabajo sobre el sistema educativo en su conjunto, también se vincula con una suerte de paradoja que se aprecia cuando uno mira la bibliografía que se utiliza en el libro, una paradoja nuevamente de renovación y de conservación. La renovación, que, en realidad es renovación para el campo en nuestro país, se encuentra en el uso de algunos autores que han tenido baja o escasa circulación en nuestras casas de estudio y que son los autores de referencia en la bibliografía internacional desde mediados de los años '70 para estudiar los sistemas educativos. Nos referimos por ejemplo a los trabajos que parten del análisis de variables macro sociales para estudiar la configuración de los sistemas educativos: Archer, 1977; Ringer, 1979; Green, 1990; Mueller, Ringer y Simon, 1992 y más recientemente Wiborg, 2009 pero que focalizan sobre el comportamiento de las variables propiamente educativas.

Ruiz toma directamente la definición de Margaret Archer sobre el «sistema educativo»: un sistema educativo nacional como un conjunto de instituciones de educación formal a escala nacional, inter relacionadas entre sí y bajo el control y supervisión gubernamental. Y allí viene lo interesante de la propuesta teórica. Articula esta definición con un concepto de Norma Paviglianiti, el de «estructura académica». Conserva elementos potentes de nuestra producción local y los renueva en su articulación con textos que por diversos motivos, los de traducción por un lado pero los de falta de mirada sobre el sistema por el otro, no circulan hoy en la formación de pedagogos y de docentes.

La operación podría haberse realizado con otros pedagogos de nuestro campo que también trabajaron sobre la dimensión de los sistemas educativos, por ejemplo Cecilia Braslavsky a quien también se cita en el primer capítulo por su introducción de los conceptos de unidad y diferenciación; pero está claro que en este libro la referencia teórica es más del campo de la Política que de la Historia. Más allá de esta opción teórica, lo interesante desde el punto de vista de la producción del conocimiento, es la operación que se produce en esta tensión entre renovación y conservación. Se produce una nueva articulación teórico-bibliográfica que renueva el campo a la vez que lo localiza.

Entonces, para sintetizar este primer desafío –tomar como objeto a los sistemas educativos– cabe destacar, por un lado, el doble movimiento de apertura de enfoque y de bibliografía y, por el otro, el movimiento de conservación de categorías propias del sistema educativo pensadas por autores locales. Esta es una herramienta con mucha potencia tanto en la producción de conocimiento, sirve para realizar nuevas preguntas, como para la formación de pedagogos y docentes, sobre esto nos referiremos al final de esta resección.

2. Sobre el segundo desafío: el cruce de enfoques disciplinarios

Interesa aquí destacar los enfoques que aparecen en el texto y hacen a su riqueza. So-

bre todo porque al utilizar distintos enfoques habilita lecturas y lectores diversos. No sólo se trata de un texto de o para quienes estudian el sistema desde la Política educacional, también abre a otras entradas, en particular la de la Historia de la educación, la de la Educación Comparada y la del Curriculum. Incluso, aunque quizá más tangencialmente, a la de la Pedagogía misma.

2.1. Las referencias a la Política educacional son el punto de partida del texto. Lo interesante, para este enfoque, es su enriquecimiento al estar atravesado por una lectura desde la historia de los sistemas educativos (y desde otras dimensiones como la del curriculum entendido aquí como prescripción estatal). Y esto no es menor para la Política educacional. Sin ser especialista y, más bien como lectora externa, en esta disciplina se pasó de una mirada centrada en las leyes y las instituciones a una centrada en un nivel (en el caso argentino suele ser la universidad) o en un período específico (de las reformas de los años '90). Si bien este libro en sus capítulos sobre los niveles educativos se centra sobre la legislación y la creación de oferta institucional, lo hace desde la hipótesis más general de la sistematización y la estructura académica; para ello debe recurrir al análisis de procesos globales en un marco local, cuestión que enriquece notablemente el aporte desde la Política educacional.

Pero no se trata solamente de en qué se beneficia la Política educacional con el aporte de otros enfoques. El libro recupera de manera muy prolija las bases de ese enfoque: los principios constitucionales que regulan los derechos en un Estado-Nación (esas llamadas bases legales sobre el derecho a enseñar y el derecho a aprender, tantas veces olvidadas).

2.2. El texto también refiere a un enfoque desde la Historia de la educación: «...la organización histórica de los diferentes niveles del sistema educativo» (Ruiz, op.cit.: 10). Interesa aquí la forma en que se recupera la dimensión histórica (y este es un gran aporte del libro). Decíamos al comienzo que se trata de una mediana duración, la del proceso de configuración de los sistemas educativos en directa relación con la formación de los estados

modernos en general y con el estado nación en particular. Sin mencionarlo, se recupera aquí algo de los estudios arriba señalados, por ejemplo el de Fritz Ringer o, más recientemente, el de Andy Green, quienes cuestionan bastante la hipótesis de la relación entre configuración de los sistemas educativos e industrialización y tienden a ubicar este proceso del lado de la configuración del Estado (alejándose así también de esa hipótesis de la Sociología de la educación que resultó muy cara al estudio de la escuela moderna respecto de su supuesta analogía con la fábrica).

Respecto de la Historia de la educación argentina, son pocos los trabajos que toman esta dimensión del sistema en una duración mayor (esto también se señala en el primer capítulo). Se cita en el libro el trabajo de Tedesco, con su hipótesis sobre la función política del sistema, pero más allá de aquella historia macro política de los clásicos manuales (Manganiello, Solari) o de la lectura más levemente orientada hacia una historia social (o más político sociológica que social) de Tedesco, es difícil encontrar estudios con este carácter de comprehensividad en la Historia de la educación argentina y, sobre todo, estudios que piensen la configuración del sistema desde su racionalización burocrática (concepto de Ringer citado en el texto) y los efectos que ésta tiene sobre el propio sistema.

Finalmente, el uso que se hace de la Historia de la educación en el libro puede destacarse por dos cuestiones: la primera refiere al procesamiento sistemático y prolijo de las fuentes primarias, especialmente en el capítulo de Marzoa y Mauzeri sobre el nivel primario, en el excelente capítulo de Schoo sobre el nivel secundario y en el de Álvarez y Ruiz sobre la Universidad. La segunda refiere a la perspectiva que abre el uso que se hace de la historia. Dice Ruiz: «Problematizar los aspectos vinculados con la conformación histórica de los sistemas educativos a través del análisis de la organización de la estructura académica permite vislumbrar los modos en que fueron definidos los canales de circulación del conocimiento oficial a la vez que le otorga una perspectiva más compleja al estudio de las re-

formas actualmente en curso que transforman sucesiva y conflictivamente dicha estructura académica» (Ibid: 23).

A muchos de los pedagogos formados desde mediados de los años '80, esta perspectiva resulta familiar: como solía decir en sus clases la Profesora Cecilia Braslavsky «sólo podemos saber hacia donde queremos ir si sabemos en dónde estamos y de dónde venimos». Y, de manera más reciente, algo similar nos dice la Historia cultural de la Educación. Así, siguiendo a Goodson (1995) «el estudio histórico busca comprender cómo se han desarrollado el pensamiento y la acción en las circunstancias sociales en el pasado. Siguiendo ese desarrollo a través del tiempo y hasta el presente, se obtiene comprensiones acerca de cómo se han afrontado esas circunstancias que experimentamos como 'realidad' contemporánea, y se han construido y reconstruido con el tiempo» (p. 25).

2.3. En menor medida el texto también adopta un enfoque desde la Educación Comparada, particularmente del enfoque socio histórico de la Educación Comparada. Se introducen autores como Juergen Schriewer e incluso se toma a Niklas Luhmann para el análisis de los sistemas, autor que toma el mismo Schriewer para desarrollar su teoría sobre la internacionalización y la externalización de los sistemas educativos. Hasta aquí una referencia explícita que el libro realiza y que constituye una novedad: son pocos los estudios de Política educacional que tomen este enfoque y a este autor.

Hay una referencia quizá menos explícita en el libro, pero no por ella menos productiva. Se hizo mención a ella cuando nos referimos al desafío teórico bibliográfico de poner juntos el concepto de sistematización con el de estructura académica. En este sentido, hay un intento bien interesante en el libro de ubicar el caso argentino en la dimensión global, enfoque sumamente apropiado para el caso de los sistemas educativos que constituyen, siguiendo a Meyer y Ramirez, un proceso de institucionalización mundial. El libro parte de manera más implícita que explícita de la hipótesis del proceso de internacionalización de ideas y modelos en

la configuración de los sistemas educativos en general y la información provista por los capítulos permite pensar qué «efecto» local genera un proceso de internacionalización y cómo se lo puede observar (y qué se produce en ese encuentro).

Las conclusiones del libro muestran, precisamente, esa particularidad local: «...la evolución de la estructura académica constituye un indicador muy importante de la canalización de la distribución de saberes socialmente significativos en la sociedad. Sus cambios estarían indicando la forma en que el Estado ha organizado y secuenciado la distribución de conocimientos en la población escolar, principalmente a través de la definición del rango de obligatoriedad y la conformación de diferentes circuitos educativos, en cada período histórico para diferentes grupos sociales» (Ruiz, Ibid: 227). Dicha conclusión es posible porque se parte, aunque de manera implícita, de un enfoque que permite analizar el proceso en perspectiva y, así, comprenderlo mejor (o lo que Schriewer llama el análisis de la diferencia).

Finalmente, el título del libro ofrece un último enfoque, que no está mencionado como tal pero que se encuentra presente. El título refiere a la relación entre la estructura académica y el Derecho a la Educación. Derecho a la Educación se enmarca en el texto dentro de la Política educacional, ocuparse del mismo es un problema de la Pedagogía: es el problema de la transmisión y la distribución educativa que en nuestras sociedades se produce bajo el formato escolar.

Por ello, decíamos al comienzo, el libro tiene múltiples efectos formadores y, en consecuencia, muchos posibles lectores: desde quienes necesitan información cuantitativa sobre la configuración del sistema educativo argentino hasta quienes busquen hipótesis y conceptos para tratar de comprender mejor el sistema educativo argentino y su relación con la transmisión y distribución de saberes en la sociedad.

Referencias bibliográficas

Archer, M. (1977). *Social origins of Educational Systems*. London: Sage Publications.

Braslavsky, C. (1985). *La Discriminación Educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.

Goodson, I.F. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Luhmann, N. (1990): *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Madrid: Paidós.

Meyer, J. y Ramirez, F. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octoedro / ICE- UB.

Müller, D.; Ringer, F. y Simón, B. (comp.) (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Paviglianiti, N. (1999). «Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educativa». En *Fichas de Cátedra: Temas de Política Educativa*. Buenos Aires: OPFyL-UBA.

Schriewer, J. y Harney, K. (1992): «Los 'sistemas' de educación y su comparabilidad: comentarios metodológicos y alternativas teóricas». En Müller, D., Ringer, F. y Simon, B. (comp.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Tedesco, J. C. (2003): *Educación y sociedad en la Argentina (1880 - 1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.

Wiborg, S. (2009). *Education and social integration. Comprehensive Schooling in Europe*. USA: Palgrave MacMillan

Felicitas Acosta

VÁZQUEZ RAMIL, Raquel: *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*, Madrid, Akal, 2012.

La editorial Akal acaba de publicar una obra que nos introduce en un territorio poco frecuente del, en otros aspectos tan hollado mundo de la Institución Libre de Enseñanza:

la Residencia de Señoritas de Madrid o Grupo Femenino de la Residencia de Estudiantes, creada en 1915 y desaparecida en 1936.

Raquel Vázquez Ramil, doctora en Geografía e Historia por la Universidad de Santiago de Compostela, trató el tema en su tesis doctoral: *La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: la Residencia de Señoritas (1915-1936)*, leída en 1989. El trabajo obtuvo reconocimiento académico, pero quedó... ¿olvidado? La llamada Historia de género apenas existía en nuestro país por entonces, y la tradición de estudios sobre la ILE seguía pautas marcadas por trabajos clásicos¹. Una línea interesante y afortunada fue la emprendida por quienes estudiamos la ILE en sus derivaciones regionales o locales², pero las mujeres de la Institución quedaron relegadas de forma incomprensible.

Tras la reconstrucción de la Residencia de Estudiantes de Madrid y su apertura como centro cultural y de convivencia de investigadores, hubo abundantes iniciativas de difusión de la historia de la Residencia, presentándola como «única». La Residencia de Señoritas seguía siendo materia de nota a pie de página o de comunicación aislada en eventos sobre «mujeres intelectuales» antes de la guerra civil.

¹ Fundamentalmente los de Vicente Cacho Viu, *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes, etapa parauniversitaria*, Madrid, Rialp, 1964 (reeditado en 2010 por la Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales); M^a Dolores Gómez Molleda, *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, CSIC, 1981; A. Jiménez-Landi, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Madrid, Editorial Complutense, 1996.

² Mi propia tesis doctoral *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, publicada por Ediciones do Castro (Sada) en 1986; y la ampliación del tema en *La Institución Libre de Enseñanza y la renovación pedagógica en Galicia*, Sada, Ediciones do Castro, 2005; o los trabajos de León Esteban Mateo, *La Institución Libre de Enseñanza en Valencia*, Valencia, Bonaire, 1974; Eduardo Huertas Vázquez, *León y la Institución Libre de Enseñanza*, León, Diputación de id., 1986; o Buenaventura Delgado, *La Institución Libre de Enseñanza en Catalunya*, Barcelona, Ariel, 2000, entre otros.

La tesis doctoral de Raquel Vázquez, difícil de localizar puesto que no se publicó en ningún formato ni la Universidad de origen le dio la menor difusión, era uno de esos trabajos «muertos» tras un largo y complicado proceso de gestación.

La autora decidió publicarlo, con la ayuda económica y moral de su familia, en el año 2001 en una editorial local³, pero la difusión fue necesariamente reducida, aunque comenzó a conocerse en ciertos círculos académicos, sobre todo después de hacer accesible el texto a todo el mundo a través de una página web de la Universidad de Vigo. Hubo que esperar al nuevo milenio para que la Residencia de Señoritas dejase de ser letra pequeña y se convirtiese en algo más «tangible» (por ejemplo, en materia de comunicación en Congresos). Sin embargo, hasta ahora no se ha presentado una historia cabal del centro, una historia que es un principio y que pretende servir de base a otras que han de seguir, revelándonos la trayectoria vital y profesional de las numerosas mujeres que se formaron en la Residencia.

Raquel Vázquez, partiendo de su tesis doctoral, ha ampliado aspectos que no trató en su momento por dificultad de acceso a las fuentes o por falta de testimonios. Han pasado veintitrés años y, por tanto, el punto de vista no es el de 1989, tampoco las conclusiones porque la Historia evoluciona con los historiadores. Estamos ante una obra singular y distinta, rigurosa en el manejo de fuentes, pero poco convencional en la interpretación, abierta al debate y a las opiniones, y que nos invita a continuar. En eso radica tal vez el mérito principal del libro.

La obra, que he prologado a petición de la autora, consta de siete capítulos y anexos, según el siguiente esquema:

I.- Prólogo a cargo del profesor Ángel Serafín Porto Ucha (USC) / 1.- La Institución Libre de Enseñanza y su aportación a la educación de la mujer española / 2.- La

cristalización de los ideales pedagógicos institucionistas: la Junta para Ampliación de Estudios (1907-1936) / 3.- El acceso de la mujer española a la educación superior, desde la anécdota a la realidad (1915-1936) / 4.- María de Maeztu y Whitney, una obra al servicio de un proyecto: la Residencia de Señoritas / 5.- La Residencia de Señoritas / 6.- Actividades, organización interna y contactos de la Residencia de Señoritas / 7.- La guerra civil (1936-1939), el desmantelamiento de una obra / - Conclusiones / - Fuentes documentales y bibliografía / - Anexo I: Cursos y profesorado de la Residencia de Señoritas de Madrid (1915-1936) / - Anexo II: Relación nominal de mujeres que vivieron en la Residencia de Señoritas de Madrid / - Anexo III: Algunos testimonios de residentes / - Índice onomástico.

El primer capítulo analiza las aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza a la educación de la mujer española: se parte de la visión krausista sobre la mujer y de las iniciativas de educación femenina promovidas por Fernando de Castro, como las Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer en la Universidad de Madrid o la Asociación para la Enseñanza de la Mujer de Madrid. A continuación, se estudia el papel de Francisco Giner de los Ríos, alma de la Institución, y su visión sobre la mujer, combinando análisis de textos y de actitudes vitales. Y se sigue con la defensa de la educación de la mujer por parte de los krauso-institucionistas en los Congresos Pedagógicos de 1882 y 1892.

El segundo capítulo analiza la cristalización práctica de los ideales de la ILE en un organismo oficial, la Junta para Ampliación de Estudios e Instituciones Científicas (JAE), que a partir de 1907 impulsa una serie de iniciativas pedagógicas de las que se benefician también las mujeres; es el caso de las pensiones de estudio en el extranjero, de la Residencia de Señoritas o del Instituto-Escuela.

En el tercer capítulo se emprende un útil análisis del acceso de la mujer española a la enseñanza superior en España. Los cuadros estadísticos muestran el nivel educativo de las mujeres españolas entre 1915 y 1936 y su incorporación a la enseñanza superior a partir

³ Raquel Vázquez Ramil, *La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: la Residencia de Señoritas (1915-1936)*, Betanzos, Lugami, 2001; 335 pp.

de 1910, cuando se permite a las mujeres matricularse en la Universidad sin pedir permiso previo a la Superioridad⁴. El análisis cuantitativo se completa con el estudio cualitativo de las opciones preferidas por las mujeres en esta época y su justificación.

A partir del capítulo cuarto el libro se centra plenamente, sobre la base teórica anterior, en la Residencia de Señoritas de Madrid o Grupo Femenino de la Residencia de Estudiantes. La autora trabaja con fuentes primarias del Archivo de la Residencia de Señoritas, inéditas hasta el momento, y nos ofrece el completo panorama de un centro educativo-residencial para mujeres que no tuvo parangón en su momento ni lo tendrá después. El cuarto capítulo indaga en la trayectoria vital y profesional de María de Maeztu y Whitney, directora de la Residencia de Señoritas desde la apertura del centro hasta su dispersión a principios de la guerra civil. Existen estudios estimables⁵, pero aún no se ha hecho una biografía en profundidad de esta mujer singular que destacó como pedagoga al frente de la sección primaria del Instituto-Escuela y como impulsora de la educación de las mujeres españolas desde la dirección de la Residencia de Señoritas y de su pertenencia a organizaciones como la Juventud Universitaria Española y la Federación Española de Mujeres Universitarias. La personalidad de María de Maeztu, alumna destacada de Ortega y Gasset, impregna la Residencia de Señoritas y le da un carácter especial dentro de las iniciativas de la JAE al conectar el proyecto con el International Institute for Girls in Spain, institución norteamericana dedicada a la educación de la mujer española desde finales del siglo XIX.

⁴ R.O. de 8 de marzo de 1910 (Gaceta de Madrid nº 68, 9 de marzo de 1910) derogando la R.O. de 11 de junio de 1888 que admitía a las mujeres en los establecimientos universitarios en calidad de alumnas de enseñanza privada, sometiendo su pleno ingreso al dictamen de la Superioridad.

⁵ Fundamentalmente el de Isabel Pérez-Villanueva Tovar, *María de Maeztu y Whitney, una mujer en el reformismo pedagógico español*, Madrid, UNED, 1990.

Tras la semblanza de María de Maeztu, los capítulos cinco y seis estudian muy en detalle la Residencia de Señoritas. Raquel Vázquez realiza un necesario análisis cuantitativo y cualitativo de las residentes y nos presenta la vida cotidiana y las actividades educativo-culturales de un centro en el que vivieron mujeres destacadas como Victoria Kent, Francisca Bohigas, Josefina Carabias, Nieves González Barrio, Matilde Huici Navaz, Matilde Landa, Maruja Mallo... y otras muchas que ocuparon puestos en la enseñanza, desde la inspección y el profesorado de Escuelas Normales al magisterio, la medicina, el arte, la función pública, etc. En el capítulo sexto se enumeran las actividades culturales que acogió la Residencia de Señoritas durante sus veinte de años de existencia; en sus salones hablaron los intelectuales del 98 (singularmente Unamuno, Azorín y Valle-Inclán), los escritores de la generación del 27 (Federico García Lorca realizó la primera lectura de *Poeta en Nueva York* en la Residencia el 16 de marzo de 1932), Ortega, Marañón, Pérez de Ayala, Victoria Ocampo, Isabel Oyarzábal, Eugenio D'Ors, Eduardo Marquina, Américo Castro, Ramiro de Maeztu, etc.

Y se da cuenta de la organización interna del centro, que en los años treinta, con casi trescientas residentes, era compleja.

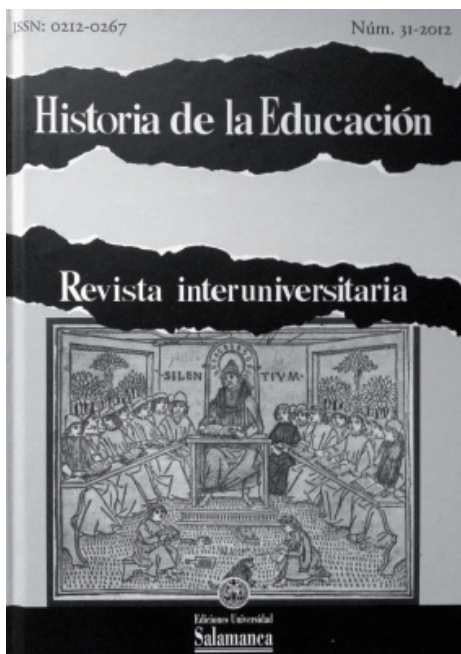
El capítulo séptimo y último analiza el desmantelamiento de la obra de la JAE con la guerra civil y la reconversión de la Residencia de Señoritas en Colegio Mayor femenino de otro talante.

El libro culmina con tres amplios anexos, de más de cien páginas. El primero recoge los cursos ofrecidos por la Residencia de Señoritas y el profesorado encargado de darlos. El segundo anexo, muy elaborado, es la nómina de residentes que vivieron en el centro a lo largo de sus 21 años de existencia; a dicha nómina ha dedicado la autora mucho tiempo y esfuerzo, puesto que los listados originales eran incompletos y, por otro lado, se impone completar meras relaciones nominales con datos sobre origen, estudios y dedicación profesional u orientación vital de las residentes. Este segundo anexo es una invitación a seguir trayectorias y a completar historias de vida.

El tercer anexo recoge el testimonio sobre cinco residentes de distinto origen y procedencia geográfica y social, aportado por sus descendientes con sobrecogedora sinceridad. Son mujeres «sin historia», como tantas, que padecieron exilios interiores o exteriores, que estudiaron hasta los niveles superiores en la época en que el analfabetismo femenino alcanzaba cotas de escándalo y que perdieron la guerra, y con ello, lo perdieron todo menos la vida física.

El libro de Raquel Vázquez Ramil viene a llenar un hueco, el de la historia de las mujeres vinculadas a la ILE y a los organismos de la JAE, deteniéndose en el análisis de un centro único, la Residencia de Señoritas de Madrid. Combina el rigor con un estilo ameno y cuidado que facilita la lectura y, sobre todo, abre una línea de investigación hasta ahora postergada y que conviene continuar.

Ángel Serafín Porto Ucha



Historia de la Educación es una revista editada por Ediciones Universidad de Salamanca, fundada en 1982, cuyos contenidos versan sobre Historia de la Educación. Su actual director es José María Hernández Díaz, profesor de la Universidad de Salamanca. La revista tiene una periodicidad anual (1 volumen al año) y publica los textos en cualquiera de las lenguas de uso científico habitual, aunque todos sus artículos llevan, además, el título, el resumen y las palabras clave también en inglés. Publica siempre números monográficos en torno a un tema de actualidad y una sección de Varia. Esta publicación presta especial atención a los artículos de ámbito internacional con preferencia a Iberoamérica y Europa.

Página Web:

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267

Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca es una revista de educación editada por Ediciones Universidad de Salamanca, fundada en 1985 y cuyo tema son los estudios sobre enseñanza e investigación educativa. Tuvo una primera etapa que se cerró con el volumen 14 (2002) en el año 2007. En 2009 se inició una segunda etapa caracterizada por la inclusión en todos sus volúmenes de una Monografía en torno a un tema de actualidad y de una sección de miscelánea bajo el título de Estudios. Su actual director es José María Hernández Díaz, profesor de la Universidad de Salamanca. La revista tiene una periodicidad anual (un volumen al año) y publica los textos en español, inglés y portugués, aunque todos sus artículos llevan, además, el título, el resumen y las palabras clave también en inglés.

Página Web:

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/index



Normas para la presentación de originales a la revista *Foro de Educación*

1. El principal objetivo de *Foro de Educación* es publicar trabajos de investigación, ensayos y experiencias con tema la educación, así también cualesquiera otras ramas del pensamiento, la cultura y la sociedad.
2. Se pueden presentar las siguientes colaboraciones, siempre originales e inéditas: artículos documentados, ensayos o artículos de opinión o reflexión, recensiones, comentarios de películas, poemas, experiencias y proyectos. Se admiten originales en los siguientes idiomas: español, inglés, portugués, italiano y francés.
3. La extensión de los artículos documentados no pasará de las 7500 palabras, la de los artículos de opinión o reflexión no superará las 4000 palabras, la de las recensiones y comentarios de películas no sobrepasarán las 1500 palabras, y la de las experiencias y los proyectos las 3000 palabras.
4. Los artículos documentados y los ensayos deberán ir acompañados de un resumen, en español o cualquier otro idioma admitido y en inglés, que no supere las 150 palabras y de tres a cinco palabras clave, en ambos idiomas, definitorias del contenido del trabajo. Asimismo se acompañará de título en inglés.
5. Las colaboraciones se enviarán a la siguiente dirección de correo electrónico: jlhuerta@mac.com
6. Todas las colaboraciones deberán ser presentadas en fuente Times New Roman, peso del cuerpo 12 puntos, interlineado sencillo y páginas numeradas.
7. Las referencias, bibliografía y notas se adecuarán a las normas de estilo de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association. 6ª ed., 2010, ISBN: 9781433805592).
8. Las figuras, fotos y tablas deberán ser presentadas en formato *.jpg con una resolución de 300 pixel, en archivos separados y como un anexo al texto. Los archivos deben nombrarse de acuerdo al orden en el que aparezcan en el texto: figura01.jpg, tabla02, o gráfico01.jpg
9. Los colaboradores remitirán, junto con sus trabajos, el nombre y apellidos, direcciones de correo electrónico y correo postal, lugar y puesto de trabajo.
10. La dirección y el consejo de redacción revisarán las colaboraciones y las someterán a una evaluación externa. El sistema de evaluación se realizará por «pares ciegos». La decisión se comunicará a los colaboradores proponiendo, si es el caso, las oportunas modificaciones en el plazo máximo de 180 días. Los originales aceptados se publicarán en el primer volumen con disponibilidad de páginas. La dirección se reserva el derecho de publicación.
11. Se excluirá cualquier artículo grosero, destructivo o que contenga críticas gratuitas.
12. *Foro de Educación* no se hace responsable de las manifestaciones u opiniones expresadas por los autores en la revista, ni tiene por qué compartirlas necesariamente.

* Nota editorial

Se han recibido en la Secretaría de Redacción de *Foro de Educación* un total de 26 artículos, con el objeto de ser publicados en el número 14, correspondiente al año 2012. De los cuales se han publicado 15 (tasa de rechazo del 42,3%).

Rules for the presentation of original work to the journal *Foro de Educación*

1. The main aim of *Foro de Educación* is to publish research, essays and experiments in the field of education, as well as any other schools of thought, culture and society.
2. The following may be presented for publication, and must always be original and unabridged: documentary articles, essays or articles of opinion or reflection, recensions, film reviews / commentaries, poems, experiments and projects. Original work will be accepted in the following languages: Spanish, English, Portuguese, Italian and French.
3. Documentary articles should be no longer than 7500 words; articles of opinion or reflection should be no longer than 4000 words; recensions and film commentaries should be no longer than 1500 words; and reports on experiments and projects should be no longer than 3000 words.
4. Documentary articles and essays must be accompanied by an abstract – in Spanish or any other accepted language and in English, no longer than 150 words – and three to five keywords, in both languages, which are definitive of the content of the paper. In addition, an English title must be submitted.
5. Submissions must be made via e-mail to the following address: jlhhuerta@mac.com.
6. All submissions must be presented in Times New Roman font, 12-point font size, single-spaced and with page numbering.
7. The references, bibliography and footnotes must conform to the Publication Manual of the American Psychological Association. 6th edition, 2010, ISBN: 9781433805592.
8. The figures, photos and tables must be presented in *.jpg format with 300-pixel resolution, in separate files as an annex to the text. The files must be numbered in accordance with the order in which they appear in the text: e.g. figure01.jpg, table02.jpg, or graph01.jpg.
9. Along with their compositions, authors must provide their full name, postal and e-mail address, institution and position.
10. The headship and the editing committee will revise the submissions and subject them to external evaluation. The evaluation system will function by 'blind pairs'. The decision will be communicated to the authors, proposing appropriate modifications if need be, to be made within 180 days. The original works accepted will be published in the first volume where sufficient page-space is available. The publication rights are reserved to the journal.
11. No article will be accepted which is vulgar, destructive or which is gratuitously critical.
12. *Foro de Educación* accepts no responsibility for the stances or opinions expressed by authors publishing in the journal; nor do they necessarily reflect the opinions of the company.

* Editor's note

The Editorial Secretary of *Foro de Educación* has received a total of 26 articles for publication in issue no 14, corresponding to 2012. Of these, 15 have been published (rejection rate of 42,3%).

War

Until the philosophy which holds one race
Superior and another inferior
Is finally and permanently discredited and abandoned
Everywhere is war, me say war

That until there is no longer first class
And second class citizens of any nation
Until the colour of a man's skin
Is of no more significance than the colour of his eyes
Me say war

That until the basic human rights are equally
Guaranteed to all, without regard to race
Dis a war

That until that day
The dream of lasting peace, world citizenship
Rule of international morality
Will remain in but a fleeting illusion
To be pursued, but never attained
Now everywhere is war, war

And until the ignoble and unhappy regimes
That hold our brothers in Angola, in Mozambique,
South Africa sub-human bondage
Have been toppled, utterly destroyed
Well, everywhere is war, me say war

War in the east, war in the west
War up north, war down south
War, war, rumours of war

And until that day, the African continent
Will not know peace, we Africans will fight
We find it necessary and we know we shall win
As we are confident in the victory

Of good over evil, good over evil, good over evil
Good over evil, good over evil, good over evil

Foro de Educación ha sido concebido como un lugar de encuentro, como un foro -en el sentido más genuino de la palabra- en el que se hable alto y claro de educación, cultura y sociedad, en el que la crítica, el pensamiento y el estudio sean los principales acicates para hacer de educación, cultura y sociedad algo mejor, más libre, más justa y más solidaria.

La finalidad primordial de Foro de Educación es dar la palabra, una palabra surgida del trabajo y la reflexión, sometida al diálogo y contrastada con otras voces que en ocasiones no son escuchadas o que simplemente son silenciadas.

Foro de Educación se declara libre de gobiernos, partidos políticos, confesiones religiosas, organizaciones, entes y grupos de cualquier género.

Así pues, Foro de Educación es un cauce de expresión y comunicación científica abierto, independiente y alejado de cualquier tipo de partidismo, ya sea éste ideológico o educativo, donde aquellos que aún se siguen preocupando por los asuntos educativos, culturales o sociales pueden tomar la palabra libremente y sin cortapisas.