

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

Ramón Flecha y Olga Serradell ¹

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

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

«convertirse en la economía basada en el conocimiento más

competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social²»

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

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

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

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

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

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

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

encuentran bloqueados en las categorías más bajas del mercado laboral. Desarrollar la educación y la formación permanente de forma que los cambios económicos y las reestructuraciones no tengan efectos adversos sobre la cohesión social es un reto considerable⁴»

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

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

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

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

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

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

educación de calidad, una calidad democrática y que recoja la diversidad de nuestra sociedad. La formación permanente y de personas adultas, dentro de este contexto, además de ser una de las bases para la consolidación de la economía del conocimiento, es también uno de los principales espacios en los que calidad, democracia y diversidad se pueden encajar para conseguir resultados que nos acerquen a los objetivos europeos. Esta es una educación que, en palabras de Freire, «necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías⁵».

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

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

Calidad científica-inclusora versus calidad exclusora

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

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

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

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

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

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

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

CALIDAD EXCLUSORA

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

CALIDAD CIENTÍFICA

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

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

Estudios e informes

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

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

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

referentes de una educación crítica y transformadora.

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

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

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

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

«por eso es un imperativo ético luchar contra la discriminación. Discriminados por ser negros, mujeres, brasileños, árabes, judíos... no importa por qué tenemos el deber de luchar contra la discriminación. La discriminación nos ofende a todos porque hiere la sustantividad de nuestro ser⁷»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estudios e informes

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

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

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

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

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

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

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

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

centro que lo desee, está invitada a participar.

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

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

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

que tres o cuatro personas estén todo el día cocinando y luego te vas con la mano en la cabeza a tu casa. Eso no es ayudar a las mujeres ni conocer la cultura ni nada de nada¹⁰».

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

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

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

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

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

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

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

Otra demanda para una educación permanente de calidad científica,

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

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



Notas

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

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Webs consultadas:

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

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

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

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

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

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

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

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

LA EXPERIENCIA DE CABO VERDE

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

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



Radio ECCA

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

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