

Febrero de 2021



LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA EN ÁFRICA

Abdoul Alpha Dia

4 EDUCACIÓN DE CALIDAD



Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education
Educational Research Network for West And Central Africa



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

4-5

PARTE 1 - EDUCACIÓN EMANCIPADORA

6-15

1.1	¿QUÉ ES LA EMANCIPACIÓN?	6
1.2	LA EMANCIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN	7
1.2.1	¿Qué es la educación?	7
1.2.2	Educación y emancipación	8
1.2.2.1	Definición de la educación emancipadora	8
1.2.2.2	Los pensadores de la emancipación en la educación	8
1.3	LAS DIMENSIONES DE UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA	11
1.3.1	Una educación que desarrolla la autonomía y el espíritu crítico	11
1.3.2	Una educación humanista (o humanizadora)	11
1.3.3	Una educación que libera	12
1.3.4	Una educación por y para la democracia	13
1.3.5	Una educación para la igualdad	13
1.3.6	Una educación descolonizadora	14
1.4	ALGUNAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN EMANCIPADORA: EL CASO DE AMÉRICA LATINA	15

PARTE 2 - ÁFRICA Y LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA

16-23

2.1	LA EDUCACIÓN EN ÁFRICA Y LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA	16
2.1.1	Fundamentos y técnicas de la educación tradicional en África	16
2.1.2	La educación tradicional en África: ¿una educación emancipadora?	18
2.2	LOS PENSADORES AFRICANOS DE LA EDUCACIÓN	21
2.2.1	Joseph Ki-Zerbo	21
2.2.2	Julius Nyerere	21
2.3	¿REPENSAR/REFORMAR LA EDUCACIÓN EN ÁFRICA?	22
2.3.1	Balance de la educación en África, 60 años después de las independencias	22
2.3.2	¿Por qué y cómo reformar la educación en África?	23

PARTE 3 - EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN EMANCIPADORA EN ÁFRICA (ESTUDIOS DE CASOS)

26-39

3.1	DAARAY SEMBÈNE (SENEGAL): EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN	26
3.1.1	Presentación general	26
3.1.1.1	Proyecto (descripción)	26
3.1.1.2	Histórico / Origen	26
3.1.1.3	Enfoque metodológico	27
3.1.1.4	Inclusividad	28
3.1.1.5	Financiación y modelo económico	29
3.1.2	Evaluación	29
3.2	AKAZI KANOZE ACCESS: LA FORMACIÓN DE LOS JÓVENES NO ESCOLARIZADOS (RUANDA)	32
3.2.1	Presentación general	32
3.2.1.1	Proyecto (descripción)	32
3.2.1.2	Histórico / Origen	33
3.2.1.3	Enfoque metodológico	33
3.2.1.4	Inclusividad	34
3.2.1.5	Financiación y modelo económico	34
3.2.2	Evaluación	34
3.3	OTRAS EXPERIENCIAS	37
3.3.1	El Daara de Malika (Senegal)	37
3.3.2	L'école de la seconde chance (Etiopía)	37
3.3.3	Kabakoo, la escuela que completa los planes de estudios clásicos (Mali)	38
3.3.4	Sésame, el programa que abre las puertas de la universidad (Madagascar)	38

PARTE 4 - DEBATES Y RECOMENDACIONES

40-41

4.1	DEBATES: VOLVER A CUESTIONAR, DESDE LA EMANCIPACIÓN, LA EDUCACIÓN Y SUS REFORMAS EN ÁFRICA	40
4.1.1	La escuela en África: tensiones permanentes entre transmitir y emancipar	40
4.1.2	El éxito de la escolarización, que no es necesariamente el de la escuela	40
4.1.3	¿Volver al enfoque de las capacidades?	41
4.1.4	Emancipación: ¿Un proyecto político para la escuela africana?.....	41
4.2	RECOMENDACIONES	42

CONCLUSIÓN

45

INTRODUCCIÓN

La educación, como actividad (no como sistema organizado), es tan antigua como el mundo. Siempre se ha adaptado a las características económicas, sociales, políticas y tecnológicas de su tiempo. Aunque la educación ha evolucionado mucho, hay algo que no ha cambiado: **es uno de los actos más fundamentales de la civilización ya que consiste en transformar a un ser de carne y hueso en una persona *distinta*, en principio mejor preparada para la vida**: De hecho, «enseñar a vivir» es el objetivo básico por excelencia de toda educación.

La institución escolar es el núcleo de un poderoso imaginario común, que es nutrido y revisado de forma constante. Las expectativas, las esperanzas y las proyecciones se ven reforzadas o confrontadas en este escenario en el que (al menos en parte) se decide el futuro. El futuro de la infancia, por supuesto, pero también, por extensión, el futuro del mundo. En palabras de Souleymane Bachir Diagne, «*la escuela es la fábrica donde se construye el futuro*».

«*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas*» de aquí a 2030 es también uno de los compromisos (ODS4) que mueven en la actualidad a la comunidad internacional a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Sin embargo, en lo que a la consecución del ODS4 se refiere, África se encuentra en una situación singular. Casi 75 millones de niños y niñas del continente siguen sin escolarizar y muchos países del África subsahariana están aún lejos de haber logrado el acceso universal a la educación primaria. Para quienes tienen la suerte de ir a la escuela, la calidad del aprendizaje suele dejar mucho que desear: entre los niños y niñas escolarizados, el 93 % no ha adquirido las competencias básicas en lectura y el 86 % en matemáticas. Así mismo, hay sectores enteros de jóvenes que siguen estando excluidos y excluidas del sistema educativo: más de una quinta parte de los niños y niñas de entre 6 y 11 años no están escolarizados, al igual que casi un tercio de los niños y niñas de entre 12 y 14 años, y casi el 60 % de los jóvenes de entre 15 y 17 años. Las niñas se ven especialmente afectadas por la exclusión: por ejemplo, menos del 40 % de ellas termina la escuela secundaria. Se observan muchas otras desigualdades, sobre todo para los niños y niñas con discapacidades, con necesidades especiales, procedentes de minorías étnicas, que viven en zonas de conflicto, cuyas familias se encuentran en situaciones de precariedad, etc.

Además, ante la instrumentalización cada vez más acusada de la escuela (en todo el mundo, no solo en África), puede ser crucial reconocer de nuevo la importancia de sus otros objetivos, como pueden ser la emancipación, la ciudadanía o la integración. En efecto, la educación debe seguir siendo un proceso largo que brinde la oportunidad de hacer aflorar en alguien la inteligencia, los valores y los comportamientos que contribuyen al bien común. Además, la educación debe favorecer un clima que nos permita vivir y actuar juntos, fomentando el desarrollo de un sujeto libre y plenamente responsable.

Puede ser crucial reconocer de nuevo la importancia de sus otros objetivos, como pueden ser la emancipación, la ciudadanía o la integración.

Estas preocupaciones son la base de este informe sobre la educación emancipadora en África. Este informe ha sido encargado por ANCEFA (*Africa Network Campaign on Education*)

For All, o en español Campaña de la Red Africana sobre Educación para Todos, en el marco del proyecto «Campaña Mundial para la Educación: contribuir a la Educación para la Transformación Social a nivel local y mundial (EpTS)», fruto de la colaboración entre ANCEFA y la fundación Educo, con la financiación de la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (AVCD). Para elaborar de este informe, se ha creado una asociación entre ANCEFA y la coordinadora nacional para Senegal de la ROCARE (Red de investigación educativa para África Occidental y Central).



PARTE 1

EDUCACIÓN EMANCIPADORA



1.1 ¿QUÉ ES LA EMANCIPACIÓN?

Definición

En el lenguaje cotidiano, la emancipación es la acción de liberarse de un vínculo, de un obstáculo, de un estado de dependencia, de dominación, de un prejuicio (*Larousse*). En su sentido más general, la emancipación puede definirse como abandonar o liberarse de una tutela. Estos diferentes significados de la emancipación remiten a la etimología latina de la palabra - *ducere*, lo que literalmente significa «sacar de». La emancipación puede entenderse, en sentido amplio, como la liberación de un poder y/o de una dominación. Esta emancipación puede afectar a un individuo o a un grupo.

Los primeros pensadores de la emancipación

La emancipación tiene sus orígenes en sistemas de pensamiento más o menos lejanos. Entre los primeros pensadores que marcaron el nacimiento y luego la evolución del concepto de la emancipación podemos mencionar a Etienne de La Boétie (siglo XVI), Nicolas Condorcet (siglo XVIII) y Karl Marx (siglo XIX).

Algunos prismas para el análisis de la emancipación

Existen varios prismas para analizar la emancipación. A modo de ilustración, examinaremos los prismas de análisis jurídico, filosófico y socioeconómico.

Prisma jurídico

El término «*emancipar*» procede de la jurisprudencia y tiene un significado bastante arcaico. En efecto, viene del latín «*emancipare*», término jurídico formado por el privativo “e” y «*mancipare*”. Significa vender por el modo solemne de la emancipación, tomar con la mano, acción vinculada al derecho de propiedad (*mancipare* viene de *manceps*, comprador, adjudicatario, compuesto de *manus*, mano, y *capere*, tomar: el que toma con la mano).

En la Antigüedad, **la emancipación se vinculó, en primer lugar, a la esclavitud**. Sin embargo, no se trataba de liberarse de ella ya que, sobre todo en Grecia, si una persona nacía esclava seguía siéndolo por siempre. En la época romana apareció la idea de emancipar a los esclavos y las esclavas liberándolos del derecho de venta. En el lenguaje jurídico, el término «menor emancipado/a» se utiliza para designar a un/a menor que ya no está bajo la tutela de sus padres y, por lo tanto, el paso de la minoría a la mayoría de edad.

Prisma filosófico

Aunque en un principio la emancipación se refería al acto legal por el que un amo liberaba a un esclavo o una esclava que le pertenecía, el término pronto adquirió un significado metafórico. De un modo u otro, todas las personas son esclavas: de sus pasiones, de sus hábitos, de sus miedos, pero también de otras personas que las dominan mediante el conocimiento, la fuerza o la astucia. Todas tienen un amo, e incluso varios. Todas tienen la posibilidad de emanciparse.

La emancipación significa hacerse responsable de uno mismo o una misma, de sus elecciones, de sus ambiciones, de sus éxitos y de sus fracasos. Por consiguiente, emanciparse es liberarse de las dominaciones.

Con el paso del tiempo, se ha ido ampliando el uso del término «emancipación» hasta adquirir progresivamente la noción de desprenderse de la autoridad y liberarse de ella, convirtiéndose así en uno de los motores de transformación de las sociedades.

Con el paso del tiempo, se ha ido ampliando el uso del término «emancipación» hasta adquirir progresivamente la noción de desprenderse de la autoridad y liberarse de ella, convirtiéndose así en uno de los motores de transformación de las sociedades.

La emancipación resume por sí sola siglos de luchas: desde las luchas de las colonias hasta las de las mujeres, pasando por la del proletariado o la lucha por la emancipación del pensamiento.

Prisma socioeconómico

Desde el punto de vista socioeconómico, la emancipación se relacionó, en primer lugar, con el ejercicio de una actividad remunerada que genera en los individuos expectativas no solo de independencia económica sino también de desarrollo social y personal. Sin embargo, a partir de los años ochenta, esta relación se puso en tela de juicio y los análisis se orientaron hacia una transformación radical de las estructuras económicas, políticas, jurídicas y sociales que perpetúan la dominación económica: es el enfoque que se conoce como *empoderamiento*.

1.2. LA EMANCIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN

1.2.1 ¿Qué es la educación?

Para Durkheim, en 1922, «*la función de la educación es generar y desarrollar en la infancia una serie de estados físicos, intelectuales y morales que le exigen la sociedad política en su conjunto y el entorno especial al que está destinada*». Moumouni (1998) sostiene que en todas las sociedades humanas la educación y la enseñanza «*siempre han tenido como objetivos fundamentales formar a sus destinatarios y destinatarias, a fin de prepararlos para que se adapten a la vida social, desempeñen lo mejor posible el papel que se les asigna o se les asignará, y desarrollar en ellos y ellas todas las cualidades, potenciales y capacidades individuales que necesita la sociedad.*» **También se puede definir la educación como el proceso de socialización de los miembros de una determinada comunidad para que adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para su vida social.** Los conocimientos se componen de información útil para sobrevivir en su entorno físico: adaptarse a él, gestionarlo e incluso transformarlo. Las habilidades son los conocimientos técnicos necesarios para la producción, y las actitudes son los valores sociales y culturales de su sociedad, es decir, el conocimiento de lo que es bueno o malo, deseable o no deseable.

La educación es también un proceso por el cual el ser humano, como ser biológico, se convierte en un ser humano como ser cultural. «*El ser humano es la única criatura que ha de ser educada*» (Kant). Así pues, la educación es un proceso de humanización. Además, como dice Sócrates, «*la educación es encender una llama, no llenar un recipiente*». Educar, si recordamos

la etimología latina de la palabra (*ex-ducere*), es, en efecto, «guiar», «sacar de»; de la oscuridad, de la ignorancia, para dar acceso al conocimiento, al saber, a la luz.

1.2.2 Educación y emancipación

1.2.2.1 Definición de la educación emancipadora

Según Oscar Jara, «*la educación emancipadora pretende pensar y ejercer la educación como una práctica que libera el potencial y las capacidades humanas. Se trata de concebir la educación como un proceso que forma a las personas como sujetos transformadores y no como objetos. Considera la educación como un proceso integral y permanente que, por lo tanto, va más allá de la escuela y del sistema escolar. Por último, lleva a pensar y educar según procesos integrales, diversos, abiertos, críticos, participativos, lúdicos y creativos, que en definitiva participan en la formación para democratizar las relaciones de poder en todos los niveles y dimensiones de la vida y la sociedad.*»

Brassat (2013) ofrece seis propuestas que ayudan a definir una escuela emancipadora: (i) hay que disciplinarse a través del estudio para liberar la mente de la impulsividad y la falta de límites. (ii) Para ser libre es necesario poder conocer. (iii) La instrucción general, como disciplina intelectual coherente, forja el ejercicio crítico del juicio y, por lo tanto, hace que las personas sean más independientes. (iv) La libertad del sujeto humano depende de su naturaleza intelectual racional, que debe ser educada y entrenada. (v) El ejercicio racional del juicio depende sobre todo de formas rigurosas de pensamiento científico experimental o demostrativo. (vi) Solo una instrucción general ordenada en las ciencias exactas puede liberar de creencias, ilusiones y oscurantismo.

Según Grootaers y Tilman (2009), la educación es emancipadora cuando desarrolla los conocimientos y las capacidades de las personas para liberarse de una autoridad, una dominación y un poder. Una educación

La educación es emancipadora cuando desarrolla los conocimientos y las capacidades de las personas para liberarse de una autoridad, una dominación y un poder.

emancipadora sería también una educación que no aliena las características que conforman la humanidad del ser, en particular su condición de persona jurídica.

1.2.2.2 Los pensadores de la emancipación en la educación

Nicolas Condorcet: el pionero

Debemos a Nicolas Condorcet (1743-1794), político, filósofo y matemático francés, no solo haber introducido el concepto de ciudadanía emancipada, sino también haber formulado un interesantísimo proyecto de revisión del sistema educativo en materia de emancipación. Según él, la educación debería «*proporcionar a todos los individuos de la especie humana los medios para cubrir sus propias necesidades y alcanzar su bienestar, para conocer y ejercer sus derechos, para conocer y cumplir sus obligaciones, para asegurar que cada uno de ellos pueda perfeccionar su oficio y estar capacitado para desempeñar las funciones sociales a las que tiene derecho a ser llamado, con vistas a desarrollar toda la variedad de talentos que ha recibido de la naturaleza y, así, establecer la igualdad de hecho y hacer realidad la igualdad política reconocida por la ley*».

Teóricos de la pedagogía crítica

Paulo Freire es uno de los educadores que más ha influido en la pedagogía crítica de la segunda mitad del siglo XX. Su pedagogía crítica está al servicio de la transformación social. Freire veía la educación como un proceso de toma de conciencia y liberación.

El proceso de «concienciación» de Paulo Freire tuvo (y sigue teniendo) una gran influencia. La «pedagogía del oprimido» se centra en la alfabetización y se opone a lo que suele llamar «educación bancaria», en la que se pretende verter conocimientos preestablecidos en seres privados de toda conciencia crítica. La pedagogía crítica nunca separa la cuestión pedagógica de la cuestión social: «*Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, las personas se educan entre sí con la mediación del mundo*» (Freire). La *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire parte de la tesis de que no es posible luchar por la emancipación individual si la educación no tiene como objetivo la emancipación social.

A raíz de la obra de Freire han surgido y se han desarrollado varias corrientes inspiradas en la pedagogía crítica, entre las que destacan las siguientes:

- **Pedagogía crítica de la norma:** corriente escandinava de la pedagogía crítica que se centra en desmontar los privilegios, en especial aquellos ligados a las normas de género, el capacitismo o el racismo.
- **Pedagogía crítica de la raza:** se trata de un enfoque que pretende desmontar el privilegio blanco para combatir el racismo.
- **Pedagogía intercultural crítica:** desarrollada por Catherine Walsh, es un enfoque que integra la crítica decolonial.
- **Ecopedagogía:** corriente de pedagogía crítica que aborda específicamente las cuestiones ecológicas y la creación de una conciencia ecológica global.
- **Educación para la justicia social:** se trata de un área de la educación que lucha por la justicia social sensibilizando al alumnado sobre las opresiones que se entremezclan e incitándolo a movilizarse por la justicia social desde la escuela primaria hasta la universidad.
- **Pedagogía interseccional:** corriente de pedagogía crítica que pretende sintetizar las pedagogías *queer*, crítica de la raza, feminista, marxista (pedagogía del oprimido), etc.
- **Pedagogía crítica feminista:** existen diferentes corrientes dentro de la pedagogía feminista. La adición del término «crítica» deja claro que se trata de un concepto que está en consonancia con la idea de la transformación social de Paulo Freire con un enfoque materialista.
- **Multiculturalismo postmoderno:** algunos autores de la pedagogía crítica, como Joe Kincheloe, se han inclinado por enfoques que valoran la diversidad. Estos enfoques se han basado más en las teorías postmodernas y no tanto en una concepción materialista.
- **Pedagogía sociocrítica de los contenidos:** una corriente iniciada en Brasil por el pedagogo crítico y especialista en didáctica Libanêo. Esta corriente hace hincapié en la importancia de los contenidos y la necesidad de relacionarlos con las condiciones sociales del alumnado.

- **Pedagogía Queer:** se centra en la lucha contra la discriminación de las personas LGBTI. La pedagogía *queer* es crítica con la noción de inclusión, que parece dar solo un lugar marginal a las personas *queer* y a las personas con discapacidad.
- **Pedagogía crítica revolucionaria:** término adoptado por Peter McLaren para describir su pedagogía a la vez marxista y decolonial.
- **Teoría de la resistencia:** desarrollada en los años 80 en Estados Unidos por Henry Giroux, la teoría de la resistencia considera la escuela como un espacio de lucha de clases.

Pedagogía emancipadora

La pedagogía emancipadora puede definirse (Grootaers y Tilman, 2009) como las concepciones y prácticas de la actividad educativa que tienen por objetivo el acceso al poder y la autonomía de acción de las personas y de los grupos sociales dominados (objetivos sociales). **¿Qué rasgos caracterizan a la pedagogía emancipadora, en cuanto a los objetivos buscados y los resultados esperados?** He aquí algunos criterios para responder a esta pregunta (Grootaers y Tilman, 2009).

- Una pedagogía es emancipadora si **modifica las representaciones del futuro**, rompiendo con la ausencia de perspectiva o con una visión fatalista del destino probable.
- Una pedagogía es emancipadora si **modifica las representaciones de las lógicas sociales vigentes**, rompiendo con la idea de que son fuerzas ineludibles (para actuar, no basta con soñar).
- Una pedagogía es emancipadora si **modifica las imágenes que la persona o el grupo dominado tienen de sí mismos**, de sus capacidades, de sus competencias y de su potencial.
- Una pedagogía es emancipadora si **da a las personas herramientas** para que puedan actuar con eficacia.
- Una pedagogía es emancipadora si **desarrolla los mecanismos intelectuales básicos**. El acceso a los objetivos anteriores presupone un mínimo de conocimientos cognitivos (leer, escribir, calcular, inducir, deducir, comparar, sintetizar, analizar, formalizar, verificar, tener un método, etc.).
- Una pedagogía es emancipadora si **desarrolla la capacidad de comunicación y expresión**; si entrena en el uso de la palabra.
- Una pedagogía es emancipadora si **permite a las personas dominadas construir una nueva identidad**, manteniendo una continuidad y al mismo tiempo rompiendo con su anterior personalidad, y teniendo en cuenta su proyecto y su entorno. Emanciparse y liberarse de las distintas tutelas es cambiar la personalidad propia, redefinir su identidad.

La pedagogía emancipadora puede definirse (Grootaers y Tilman, 2009) como las concepciones y prácticas de la actividad educativa que tienen por objetivo el acceso al poder y la autonomía de acción de las personas y de los grupos sociales dominados (objetivos sociales).

1.3 DIMENSIONES DE UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA

1.3.1 Una educación que desarrolla la autonomía y el espíritu crítico

Si uno de los objetivos de la educación es formar personas capaces de pensar por sí mismas y de actuar libremente (en un marco de objetivos acordados de antemano por todas las partes interesadas), ello supone el desarrollo progresivo de su autonomía y de su espíritu crítico.

Según Albert Thierry (1964), *«la educación del alumnado debe fortalecer el espíritu crítico y científico, dándole el gusto por el conocimiento y la necesidad de control; acostumbrarle a arreglárselas solo, a actuar por su cuenta, a ser dueño de sí mismo»*.

Los objetivos de la educación es formar personas capaces de pensar por sí mismas y de actuar libremente, ello supone el desarrollo progresivo de su autonomía y de su espíritu crítico.

Según la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, la educación debe desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos y las alumnas para que puedan pensar por sí mismos/as. El pensamiento crítico consta de dos elementos (Jacques Boisverts, 1999). El primero, el espíritu crítico, se define como un conjunto de actitudes que llevan al individuo a tender a ser crítico. El espíritu crítico depende de la postura intelectual, de un estado de ánimo que el pensador o pensadora crítico/a adopta cuando se enfrenta a una cuestión. Pero también es necesario disponer (segundo elemento) de unas herramientas críticas que lleven al individuo a desarrollar correctamente el pensamiento crítico, a evaluar las afirmaciones, a emitir juicios basados en razones, es decir, criterios que permitan considerar que estos juicios son creíbles, fiables y pertinentes.

Una práctica emancipadora puede definirse o identificarse a partir de sus efectos, de lo que produce, empezando por el desarrollo de la autonomía, es decir, cuando los alumnos y las alumnas pueden utilizar en su vida profesional lo que aprendieron en la escuela, cuando son capaces de comprender y actuar sin la presencia de los adultos, siendo dueños/as de sí mismos/as y actuando según su conciencia, cuando conocen sus derechos y sus obligaciones. Una práctica emancipadora también desarrolla las facultades críticas de los alumnos y las alumnas, ayudándoles a dar un paso atrás, a sortear las instrucciones, a pensar por sí mismos/as y a ver más allá de su propio ombligo, abogando por el libre albedrío y la autonomía.

1.3.2 Una educación humanista (o humanizadora)

La educación es un proceso de humanización. Humanizarse es llegar a ser capaz de actuar como sujeto moral.

Una educación humanista implica, en primer lugar, **tener una imaginación empática, pensar como un ciudadano o una ciudadana del mundo, ser capaz de reconocer la humanidad allí donde se encuentre, sentir curiosidad por otras civilizaciones y ser más sensible a las diferencias culturales** (Nussbaum, 2011). La imaginación empática puede facilitar esta representación de la perspectiva del otro. Para ello, también puede ser útil integrar más las humanidades en todo el programa escolar, desde la escuela primaria hasta la universidad. Según Nussbaum, la literatura, el teatro, la danza y las artes pueden realizar especialmente bien esta función al revelar aspectos cruciales de la experiencia humana que pasarían desapercibidos en un enfoque demasiado abstracto de la razón.

Además, hay que tener más en cuenta el papel de las emociones y la imaginación en la edu-

cación. Educación *de* las emociones y educación *a través de* las emociones. Gandhi decía que la lucha por la justicia comenzaba dentro de uno mismo, donde el respeto y la compasión se enfrentaban al miedo, la codicia y la agresividad narcisista.

La educación, en vez de limitarse a la simple transmisión de conocimientos, debe potenciar la forma de ser, sentir y pensar de los demás, permitiendo, a través del autoconocimiento, el desarrollo de los potenciales intelectuales, emocionales y espontáneos. En este sentido, la dulzura y el amor deben ser considerados como principios éticos transversales en la educación.

La educación, en vez de limitarse a la simple transmisión de conocimientos, debe potenciar la forma de ser, sentir y pensar de los demás, permitiendo, a través del autoconocimiento, el desarrollo de los potenciales intelectuales, emocionales y espontáneos.

Según Albert Bandura (2019), lo que permite a un niño o niña tener éxito no es tanto un alto coeficiente intelectual como la creencia que desarrolla en él o ella.

1.3.3 Una educación que libera

Una educación emancipadora promueve la conciencia crítica y, por tanto, libera. Así pues, la emancipación, en el sentido de liberación de los seres humanos, es realmente central en el proyecto y la acción de la educación. La educación emancipadora tiene como objetivo la liberación de los potenciales y las capacidades humanas, la liberación de las fuerzas propias del ser humano. Liberarse, pensar y actuar libremente es un proceso de aprendizaje permanente.

Según Paulo Freire, **la educación debe realizarse como una práctica de la libertad, basada en una pedagogía en la que los «oprimidos» obtengan las condiciones para descubrirse y posicionarse como sujetos libres siendo actores de su propia historia.** La educación emancipadora debe contribuir a que las personas superen todo tipo de opresión, dando sentido y significado a su vida y a su realidad. Oscar Jara lo expresa de la siguiente manera: «*La educación que nos libera de toda opresión y libera todo nuestro potencial*».

La educación emancipadora, al aspirar a la liberación de las fuerzas y los potenciales del ser humano, se sitúa en una amplia problemática social. **Se opone a los mecanismos de alienación y actúa contra toda forma de dominación.**

Por todo esto P. Freire dice que una primera etapa de la pedagogía emancipadora debería incluir un trabajo educativo de «concienciación». La concienciación se refiere a un proceso de formación voluntario, organizado y acompañado, en el que el sujeto da un paso atrás y objetiva la cara interiorizada de su dominación. Un proceso centrado, por un lado, en la obtención de información y datos sociales objetivos y, por otro, en la explicación de los mecanismos psicológicos y las normas culturales que actúan sobre él, la mayoría de las veces de forma inconsciente.

La teoría de la resistencia, desarrollada en los años 80 en Estados Unidos por Henry Giroux, considera que **la escuela es un espacio de lucha de clases y que el profesor o profesora no debe reducirse a un/a técnico, sino que debe desempeñar el papel de «intelectual transformador/a».**

1.3.4 Educación para y por la democracia

Una de las misiones de la escuela es resolver las dificultades de la convivencia. Para ello, debe inculcar en el alumnado la virtud de tomar decisiones de forma democrática. En este sentido, la escuela también puede contribuir no solo a recordar que vivimos (o debemos vivir) en un Estado democrático, sino también a reinventar, si es necesario, el ideal democrático.

Hay que dar a la juventud la oportunidad de gestionar, lo antes posible, los espacios escolares en función de sus necesidades, como espacios escolares “despedagogizados”. Es necesario ir más allá de la mera creación de gobiernos escolares y avanzar en el sector educativo hacia una mayor democratización de los procesos de toma de decisiones. La gobernanza democrática debe ser la norma (y no la excepción) en las escuelas.

La gobernanza democrática debe ser la norma (y no la excepción) en las escuelas.

1.3.5 Educación para la igualdad

Análisis general

Los principales **retos y objetivos**, desde el punto de vista de la igualdad, son convertir a la escuela en una herramienta al mismo tiempo:

- **De emancipación social**, que permita a cada persona liberarse de la dependencia de su entorno de origen y acceder, a través de la escuela, según sus planes y aptitudes, a posiciones diferentes de las que ocupan sus padres;
- **De preparación para la vida en sociedad**, garantizando que todos y todas dominen las habilidades necesarias para integrarse y desempeñar un papel activo en ella;
- **De justicia social** como principio de organización colectiva de una sociedad que aspira a la igualdad de derechos y a una distribución justa y equitativa de los bienes educativos, ya sea en términos de acceso, éxito, trayectorias o logros;
- **De cohesión social**, considerándose la escuela como el último crisol que permite el encuentro entre jóvenes de todos los orígenes, el fortalecimiento del sentimiento de solidaridad y el surgimiento de una conciencia colectiva;
- **De transformación social**, capacitando a todos los jóvenes para que contribuyan al bien común, con sentido crítico y creatividad, y a la mejora de la sociedad en la que están llamados a vivir.

Ante el proceso de exclusión inducido por la escuela y la pérdida de confianza en sus capacidades emancipadoras, uno no puede dejar de preguntarse por la relación entre la desigualdad en la escuela y la desigualdad en la sociedad. **Las diferencias en la escolarización (medidas en términos de acceso, éxito, trayectorias o logros) entre los grupos sociales ponen en tela de juicio todas las facetas de la escolarización, desde los planes de estudio y su modo de transmisión hasta la organización de sus estructuras y la manera de gestionar la orientación. La escuela debe evolucionar hacia una mayor justicia social y un mejor reconocimiento de estas realidades.**

Desigualdades de género

El respeto de los derechos de las mujeres, niñas y adolescentes está ligado a la promoción de una vida digna, a la posibilidad de elegir libremente su proyecto de vida, sin poner límites a su esencia, y de actuar en el mundo. Para que la educación sea un derecho universal y fundamental para una vida digna que ayude a superar la violencia y la discriminación,

es imprescindible desmontar las normas patriarcales y afianzar las funciones, roles y relaciones de género en condiciones de igualdad y equidad.

Para que la educación sea un derecho universal y fundamental para una vida digna que ayude a superar la violencia y la discriminación, es imprescindible desmontar las normas patriarcales y afianzar las funciones, roles y relaciones de género en condiciones de igualdad y equidad.

Sin embargo, **la lucha contra la desigualdad de género también depende de las prácticas más ordinarias de la escuela y del aula.** Concretamente, se trata de:

- **Sensibilizar** al profesorado sobre la importancia de desarrollar expectativas profesionales y no hacer diferencias en lo que esperan del alumnado, así como evitar representaciones estereotipadas de los cursos de formación;
- **Animar** al profesorado a que desarrolle comportamientos de orientación igualitarios y a que eviten, por ejemplo, reorientar más rápido a las chicas si surgen dificultades;
- **Animar** al profesorado a que desarrolle en el alumnado un pensamiento independiente sobre las cuestiones de género, de modo que tomen decisiones conscientes sobre su orientación educativa, profesional y personal;
- **Sensibilizar** al profesorado sobre la importancia de garantizar la igualdad de trato en el aula entre niñas y niños, no solo en cuanto al acceso al aprendizaje, sino también en cuanto a los comportamientos de gestión de las disciplinas, que a menudo encaminan implícitamente a las niñas y los niños hacia roles predeterminados;
- **Evitar** los estereotipos de género que todavía, con demasiada frecuencia, y más bien por tradición irreflexiva, perduran en los materiales que se trabajan en la escuela dentro de las distintas disciplinas.

1.3.6 Una educación descolonizadora

Aún hoy en día, en la mayoría de los países antiguamente colonizados la educación nacional sigue siendo una mala copia de la escuela colonial, incluso en lo referente al contenido de la enseñanza. Con la progresiva africanización de la enseñanza y la puesta en marcha de las reformas, algunos cursos han sido diseñados por nacionales, sobre todo en primaria y en algunas asignaturas como historia y geografía. Sin embargo, **la enseñanza del francés y de otras lenguas europeas (inglés, español, alemán, latín), así como las asignaturas de ciencias, siguen los planes de estudio de los antiguos países colonizadores, a veces con unos años de retraso.**

Un proyecto educativo emancipador debe tener como objetivo desmontar o revelar los aspectos coloniales de nuestras sociedades.

Así, la educación debe garantizar la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos acumulados por la humanidad a lo largo de la historia en diferentes

ámbitos, superando la hegemonía de los conceptos y puntos de vista eurocéntricos u occidentales, y teniendo en cuenta la diversidad de conocimientos, culturas, lenguas y visiones del mundo, de los diferentes pueblos. Esto supone **incluir a todas las personas dándoles la misma oportunidad de contribuir y de aplicar sus propias prácticas y metodologías.** Por ejemplo, al estudiar la lucha por la defensa de los derechos humanos, se debería hacer con la visión del mundo de los pueblos antiguamente colonizados en África (cf. *Ubuntu*) y América Latina.

Aún hoy en día, en la mayoría de los países antiguamente colonizados la educación nacional sigue siendo una mala copia de la escuela colonial.

Asimismo, **es necesario reconocer y promover la multiculturalidad, la interculturalidad y las diferentes experiencias que se esconden en los espacios educativos,** es decir, las experiencias sociales negadas por la racionalidad científica dominante.

En este sentido, **se debería promover una educación popular intercultural, feminista, autóctona y campesina, basada en la ecología de los conocimientos** (conocimientos conceptuales, espirituales, emocionales, relacionales, afectivos, comunitarios y populares, entre otros), **para recuperar las lenguas, culturas y visiones del mundo ancestrales, con vistas a alejarse de la occidentalización.**

1.4. ALGUNAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN EMANCIPADORA: EL CASO DE AMÉRICA LATINA

América Latina, heredera de una larga tradición de ideología liberadora o de educación popular, ocupa un lugar destacado en los debates actuales sobre la educación emancipadora. De todas las experiencias, la de la **Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)** es, sin duda, la más lograda.

El compromiso de la CLADE con la educación emancipadora se remonta a 2012, en el marco de los debates y reflexiones del Grupo de Trabajo de Educación de la Cumbre de los Pueblos, en el contexto de Río+20. Ya entonces, se destacó la importancia de la construcción de modelos educativos para desarrollar las capacidades humanas de empoderamiento y participación social, de convivencia en la diversidad y la diferencia, de llevar y planificar su propia vida y de convivir en armonía con el medio ambiente. Se propuso una educación adecuada, útil, transformadora, crítica, con el **objetivo primordial de promover la dignidad humana y la justicia social y medioambiental.** En 2016, la CLADE dio un paso más para garantizar la educación emancipadora, con motivo de su IX Asamblea Regional, celebrada en la Ciudad de México. Durante la reunión, **se produjeron diálogos e intercambios sobre varios retos, como las diferentes formas de discriminación en la educación, especialmente la discriminación de género, la tecnocratización de la educación, la tendencia a homogeneizar los sistemas educativos, la evaluación mediante pruebas estandarizadas de segregación social y cultural, así como la disminución de los recursos financieros para la educación.** En 2018, la CLADE retomó el tema de la educación emancipadora en su X Asamblea Regional, celebrada en Bogotá (Colombia). Amplió su difusión con la movilización regional **«Educar para la libertad: diálogos y acción por una educación emancipadora»**, que invita al diálogo, la reflexión y la acción para promover y defender una educación liberadora.

PARTE 2

ÁFRICA Y LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA



2.1 LA EDUCACIÓN EN ÁFRICA Y LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA

2.1.1 Fundamentos y técnicas de la educación tradicional en África

Los fundamentos

Según Mungala (1982), la educación tradicional en África es:

- **Colectiva**, ya que el individuo se define siempre en relación con el grupo, y los niños y las niñas pertenecen a la comunidad, que les proporciona su educación;
- **Pragmática, concreta y funcional**, ya que se basa en una pedagogía de la experiencia vivida y aborda conocimientos prácticos, relacionados con la vida cotidiana;
- **Oral**, porque se transmite directamente de boca en boca o por observación y reproducción, en ausencia de escritura;
- **Continua y progresiva, gradual y sin fisuras** de una generación a otra, de la familia al clan, del clan a la sociedad, de la teoría a la práctica, etc.;
- **Mística** porque siempre está marcada por lo sagrado y lo religioso.
- **Homogénea y uniforme**, basada en el respeto de las tradiciones que se transmiten de generación en generación;
- **Completa y versátil**, ya que abarca todos los componentes de la persona (físico, intelectual, social, moral, cultural, filosófico, ideológico, económico, etc.);
- **Integracionista**, es decir, su objetivo es garantizar la cohesión y el reconocimiento mutuo entre el individuo y su sociedad.

Técnicas

La educación tradicional en África utiliza una serie de técnicas que no solo pretenden proporcionar al niño o la niña conocimientos útiles para la edad adulta, sino que también extienden su acción a la formación de la personalidad. Estas técnicas fomentan la actividad del niño o la niña en relación con sus necesidades básicas y están subordinadas a su desarrollo mental y su nivel de socialización (métodos activos). Las principales técnicas educativas utilizadas son los cuentos, las adivinanzas, las leyendas, los proverbios, el miedo y los ritos de iniciación (Mungala, 1982).

Las principales técnicas educativas utilizadas son los cuentos, las adivinanzas, las leyendas, los proverbios, el miedo y los ritos de iniciación (Mungala, 1982).

Recuadro 1 - Principales técnicas de educación tradicional en África

Fuente: Mungala (1982)

«**Cuentos.** Se enseñan a los niños y las niñas por la noche, alrededor de la hoguera, porque durante el día se realizan diferentes labores. Así, los cuentos desempeñan un papel a la vez formativo y moralizador.

Leyendas. A través de ellas, el niño o la niña adquiere diversos conocimientos, como los que transmiten los cuentos, pero además aprende sobre genealogía, historia, geografía, cosmogonía, etc.

Adivinanzas. Son tanto un juego como un ejercicio de la mente. Utilizan la memoria, la imaginación y la observación, y se basan en los siguientes principios educativos: pedocentrismo, emulación y democratización. Las adivinanzas, como los cuentos y las leyendas, también abordan diferentes disciplinas como la historia, la geografía, la anatomía, la zoología, la botánica, etc.

Proverbios. Transmiten valores, comportamientos y actitudes que es deseable transmitir a los niños. Su contenido está relacionado con una gran variedad de áreas de la vida social del grupo: amistad, apariencia, honestidad, cortesía, solidaridad, ayuda mutua, matrimonio, trabajo, etc.

Juegos. No son solo ejercicios para el entrenamiento físico y la resistencia del niño o la niña, sino también medios eficaces para promover los aprendizajes básicos, desarrollar la inteligencia, las percepciones, la tendencia a experimentar, el poder de invención, etc. A través del juego, el niño o la niña llega a asimilar ciertas realidades intelectuales que deberían haber permanecido ajenas a la inteligencia infantil. Los juegos de azar, de conteo o de operaciones matemáticas combinadas desarrollan el razonamiento y la imaginación de los niños y las niñas. A través de los juegos de imitación los niños y las niñas se inician en la práctica de actividades productivas en grupo. Por último, la observancia de las reglas del juego constituye para el niño o la niña una verdadera educación moral y social que forja su carácter.

El miedo. Es el medio que utiliza la educación tradicional para hacer cumplir las normas, las leyes y las prioridades vitales que ordenan toda la vida social. El individuo tiene miedo de las consecuencias naturales o sobrenaturales que puede tener para él o ella transgredir las leyes, las prohibiciones, los tabúes, etc. Los castigos corporales suelen ser leves, suele bastar con una andanada de reproches y, para disciplinar a los niños y las niñas obstinados/as, se recurre al miedo evocando personajes misteriosos y temibles, como el hombre del saco, etc.

Ritos de iniciación. Marcan el paso de la adolescencia a la edad adulta y su principal objetivo es colmar las lagunas de la educación recibida hasta entonces, hacer que el/la adolescente sea capaz de llevar el peso, soportar las dificultades y descubrir los secretos de la nueva vida. La finalidad de las duras pruebas de estas prácticas rituales es desarrollar la resistencia física del sujeto, combatir en él o ella toda forma de violencia e imponer una sumisión total para preservar y garantizar la unidad y la supervivencia del grupo. De este modo, la juventud se iniciaban en la vida conyugal, el respeto a la jerarquía, la solidaridad, la ayuda mutua, la moral, la disciplina individual, el lenguaje codificado y la discreción (secretos étnicos), etc.»

2.1.2 La educación tradicional en África: ¿una educación emancipadora?

Educación colectiva y social

En África, antes de la colonización, no había ninguna institución educativa separada de la sociedad. Esta última era en sí misma educativa y cada persona adulta era una educadora en potencia: «*El ámbito educativo no es la institución escolar, es la sociedad, los lugares de producción (los campos, las fraguas, el bosque, el río, etc.). El material didáctico son los instrumentos tradicionales que forman parte de la cultura material del pueblo africano.*» (Gouda, 1986, p. 300).

En África, antes de la colonización, no había ninguna institución educativa separada de la sociedad. Esta última era en sí misma educativa y cada persona adulta era una educadora en potencia.

Según Moumouni (1964, 1998), **en el África negra la escuela y la vida son una misma cosa**. El proceso educativo no solo no distingue entre un periodo de la vida en el que se aprende y otro en el que se practica lo aprendido, sino que además la educación es permanente y sus contenidos y experiencias pedagógicas varían en función de la edad del alumnado.

La educación tradicional en África también es colectiva, ya que la persona siempre se define en relación con el grupo, y los niños y niñas pertenecen a la comunidad, que se encarga de educarles.

Vista bajo estos diferentes prismas, la educación tradicional en África es una fuente de emancipación. **El hecho de que en el África negra la escuela y la vida sean una misma cosa recuerda al punto de vista de Paolo Freire, según el cual la cuestión pedagógica nunca debe separarse de la cuestión social ya que «nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, las personas se educan entre sí con la mediación del mundo».** En el África tradicional, el éxito es una inversión colectiva, se «comparte». La actividad de cada individuo supone una contribución a los demás o a la sociedad y, como tal, suele ser considerada útil (por el individuo y por la comunidad).

Además, el **aprendizaje de la solidaridad** comienza ya en las actividades o prácticas de formación, con el objetivo común de encaminar a todos el alumnado hacia el éxito y con los enfoques pedagógicos que aprovechan los recursos del grupo.

La educación tradicional en África también persigue objetivos emancipadores, ya que trata de modificar las imágenes que el individuo o el grupo tienen de sí mismos, de sus capacidades, de sus habilidades y de su potencial. Es una educación benévola, que pretende aumentar la confianza en uno/a mismo/a, descubrir y explotar su potencial, comprender que no hay más límites que los que uno/a mismo/a se pone, etc.

Al favorecer una pedagogía de la experiencia y centrarse en los conocimientos prácticos vinculados a la vida cotidiana, la educación tradicional en África es también pragmática, concreta y funcional.

Educación basada en valores y centrada en el ser humano

Como todo proceso educativo, la educación tradicional en África se basa en la **transmisión de una serie de valores**. Según Mungala (1982), entre los valores fundamentales de la educación tradicional en África se encuentran los siguientes:

- **La supremacía del grupo sobre el individuo:** el uso de la propiedad colectiva exige como contrapartida el respeto de la misma y la puesta de la propiedad privada al servicio de la comunidad;
- **La solidaridad responsable,** que se traduce en derechos y obligaciones recíprocos, en particular el derecho de asistencia a los miembros de la sociedad que lo necesitan (ancianos/as, enfermos/as, discapacitados/as, viudas, huérfanos/as, etc.);
- **El respeto a los mayores,** que tienen cierta influencia en los más jóvenes debido a los conocimientos que han ido adquiriendo lo cual hace que sepan un poco más (de ahí las palabras de Hampaté Bâ: «Un viejo que muere es una biblioteca que arde»);
- **El respeto al espíritu de las leyes que son las tradiciones y costumbres,** cuya inobservancia conllevaba una sanción social (sin recurrir a los dispositivos represivos de hoy en día, como la cárcel);
- **El espíritu comunitario y el trabajo colectivo** (cada persona aporta su grano de arena en la comunidad para ganarse el derecho a beneficiarse de ella);
- Valores más generales como la moral, el valor, la honestidad, la obediencia, la cortesía, etc.

Es cierto que la propia sociedad es educativa y favorece la transmisión de todos estos valores, pero existen marcos de intervención más específicos. Tal es el caso de los grupos de edad, que son estructuras más o menos formales, integradas en la organización social y que agrupan a individuos de la misma generación con el fin de transmitirles los valores y las enseñanzas necesarios para su integración social.

Desde el punto de vista de las técnicas educativas, y como ya se ha mencionado, **los cuentos y proverbios desempeñan un papel importante en la transmisión de valores.** Por ejemplo, los cuentos, al mostrar cómo se castiga el mal y se recompensa el bien, tienen un propósito moralizador. Los proverbios siempre transmiten valores, comportamientos y actitudes que es deseable transmitir a la infancia.

La importancia que se da a la transmisión de valores en la educación tradicional en África tiene como objetivo producir el tipo de persona que necesita la sociedad.

Por lo tanto, **el propósito de la educación es también actuar sobre el compromiso.**

Está especialmente orientada a la adquisición de habilidades para vivir o hacer cosas juntos. La importancia que se da a valores como la fraternidad, la solidaridad, la cooperación y la tolerancia se basa en el principio de que la educación debe basarse en prácticas que se puedan transmitir y no solo en conceptos que se puedan entender.

La educación debe basarse en prácticas que se puedan transmitir y no solo en conceptos que se puedan entender.

El concepto de *Ubuntu* (Murove, 2011) recoge maravillosamente esta ética humanista a la que aspiraban muchas sociedades africanas tradicionales. «**Ubuntu**» **significa humanidad.** La ética del *Ubuntu* es una ética humanista que, en su orientación, **pretendía contrarrestar cualquier comportamiento considerado como deshumanizado.** La adquisición de esta humanidad se considera la principal responsabilidad de la familia y de la comunidad que la rodea.

Como dice Desmond Tutu, «**una persona con Ubuntu es abierta y está disponible para las demás, respalda a las demás, no se siente amenazada cuando otras son capaces y son buenas en algo, porque está segura de sí misma (ya que sabe que pertenece a una gran totalidad), y se decece cuando otras personas son humilladas o menospreciadas, cuando otras son torturadas u oprimidas**». La eficacia del *Ubuntu* proviene de la primacía que otorga a la racionalidad relacional. Dado que el *Ubuntu* se basa en una visión del mundo relacional, su principal contribución es afirmar que, como seres humanos, dependemos de los demás para alcanzar un bienestar óptimo y que la plenitud de nuestra humanidad la alcanzamos en la realidad de nuestra mutua dependencia e interdependencia.

Sin embargo, **a pesar de todos los puntos comunes que se han recordado anteriormente entre la educación tradicional en África y la educación emancipadora, también se pueden observar conflictos o divergencias**. En efecto, **algunos de los fundamentos en los que se basa la educación tradicional en África (supremacía de la comunidad sobre el individuo, respeto a los mayores, respeto al espíritu de las leyes que son las tradiciones y las costumbres, etc.) no siempre son compatibles con la libertad o la autonomía de pensamiento y de acción en las que se basa la educación emancipadora**.

Una de las principales debilidades que podríamos reconocer en la educación tradicional en África es que da prioridad (¿excesivamente?) a lo colectivo sobre lo individual, al grupo sobre la persona. Aunque no se pueda considerar como «alienante», puede que no dé suficiente primacía a la liberación de la persona y al refuerzo de

Una de las principales debilidades que podríamos reconocer en la educación tradicional en África es que da prioridad (¿excesivamente?) a lo colectivo sobre lo individual, al grupo sobre la persona.

sus capacidades de pensar y/o actuar libremente. A menudo es más «*un medio de coerción*», que un «*rechazo a la coerción*». De este modo, la educación tradicional en África, especialmente cuando se trata de la transmisión de valores, normas y conocimientos, se convierte muy a menudo en un instrumento al servicio de la continuidad social (y, por lo tanto, implícitamente en **una herramienta al servicio de la reproducción social y de la clase dominante**).

La educación iniciática

En la mayoría de las sociedades africanas tradicionales, la educación formal se desarrollaba sistemáticamente en el contexto de las **ceremonias de iniciación, que marcaban el paso de la adolescencia a la edad adulta**. Los ritos de iniciación **materializan así la liberación de una tutela** y, en adelante, las personas jóvenes iniciadas **se incorporaban al mundo de los adultos y de los emancipados**.

Puesto que una práctica emancipadora puede definirse o identificarse a partir de sus efectos, de lo que produce, cualquier educación que desarrolle o refuerce la autonomía puede considerarse como emancipadora. Sin duda, este es el caso de los ritos y prácticas de iniciación en el África tradicional, ya que tienen los siguientes objetivos: (i) Ser capaz de **entender y actuar** sin la presencia de las personas adultas. (ii) **Ser dueño/a de uno/a mismo/a** y actuar según su propia conciencia. (iii) **Conocer** sus derechos y obligaciones. (iv) **Ser crítico/a** y ser capaz de tomar distancia. (v) Ser capaz de **sortear las instrucciones**. (vi) Ser **capaz de pensar por sí mismo/a** y ver más allá de su ombligo. (vii) **Desarrollar la confianza en uno/a mismo/a**, el orgullo de ser y llegar a ser quien uno/a es. (viii) Tener **sentido de la responsabilidad** y ser capaz de tomar la iniciativa. (ix) Ser capaz de **superarse y asumir riesgos**. (x) Ser **capaz de emanciparse** no solo de uno/a mismo/a (estereotipos, ideas preconcebidas, etapas de crecimiento, etc.) sino también de la familia, los compañeros y compañeras, el grupo, la sociedad, etc.

2.2 LOS PENSADORES AFRICANOS DE LA EDUCACIÓN

Entre los pensadores y pensadoras contemporáneos de la educación en el África subsahariana destacan dos figuras: el historiador burkinés Joseph Ki-Zerbo y el pensador y estadista tanzano Julius Nyerere.

2.2.1 Joseph Ki-Zerbo

El profesor Joseph Ki-Zerbo es, sin duda, uno de los pensadores y pensadoras del África contemporánea que marcó el siglo XX. También ha contribuido de forma importante a la reflexión sobre la educación en África (Badini, 1999). Ha sido un destacado teórico y profesional de la educación en el África contemporánea. **Los puntos de referencia epistemológicos del pensamiento del profesor Ki-Zerbo son la confianza en uno/a mismo/a basada en el «conócete a ti mismo/a», y «pensar por uno/a mismo/a y para uno/a mismo/a», la alteridad bien entendida, la referencia crítica al pasado y la importancia irremplazable de la investigación basada en la sabiduría popular africana.** El pensamiento de Ki-Zerbo puede resumirse en las dos fórmulas siguientes: El «desarrollo con las llaves en la mente» y el «desarrollo endógeno» (Badini, 1999).

Para Ki-Zerbo, «endógeno» no significa «autarquía», ni repliegue sobre uno/a mismo/a, ni referencia unilateral y obsesiva al pasado o a lo «tradicional», sino una reivindicación previa de ser uno/a mismo/a antes de cualquier comercio con los demás. Un conocido refrán africano, recogido por Ki-Zerbo, reza así: «*dormir en la esterilla de otra persona es como dormir en el suelo*».

Por «educación», Ki-Zerbo se refería **no solo a la educación escolar de inspiración occidental, sino también a la educación tradicional** que ha dado tantos intelectuales y eruditos. Así pues, Ki-Zerbo tenía una visión verdaderamente sistémica de la educación: en su opinión, la escuela era solo una parte de la respuesta al desafío educativo. Creía que no se podía ignorar la existencia de otras formas de educación, incluida la tradicional. Esta educación tradicional debería llevar al ser humano, ante todo, a emanciparse en función de sus propias capacidades.

En su famosa obra sobre la historia del continente negro, explica el significado y la importancia de **la educación entendida más como un medio, una herramienta operativa (teórica y práctica), que como un fin.** Es el eslabón decisivo en el largo proceso de contestar a la que, seguramente, le parecía la pregunta más fundamental de todas: «¿Cómo renacer?».

Fiel a sus convicciones, Joseph Ki-Zerbo creó en 1980, en Uagadugú, el Centro de Estudios para el Desarrollo de África (CEDA). A nivel continental, contribuyó a la creación del Centro de investigación para el desarrollo endógeno (CRDE), con sede en Dakar y cuyo lema era «no desarrollamos, nos desarrollamos».

Joseph Ki-Zerbo contribuyó a la creación del Centro de investigación para el desarrollo endógeno (CRDE), con sede en Dakar y cuyo lema era «no desarrollamos, nos desarrollamos».

2.2.2 Julius Nyerere

El tanzano Julius Nyerere (1922-1999) fue tanto un teórico como un profesional docente, especialmente de educación para personas adultas.

Nyerere consideraba que **el desarrollo de la educación de las personas adultas era indispensable para el desarrollo nacional**. Le dio un triple objetivo: *«El primero es rescatar a los tanzanos y las tanzanas (los africanos y africanas) de la resignación en la que han vivido durante siglos; el segundo es mostrarles cómo mejorar sus condiciones de vida y el tercero es ayudarles a entender los principios del socialismo y la autosuficiencia en los que se basa la política nacional»* (Kassam, 1994). En la práctica, **Nyerere estableció aldeas comunitarias denominadas Ujamaa, en las que la comunidad asumía la responsabilidad de la organización social y de su existencia**. Para ello era necesario crear de antemano estructuras de liderazgo. Se trataba de estructuras permanentes de educación de las personas adultas en beneficio del pueblo (autoemancipación).

Para hacer realidad la **autoemancipación**, Nyerere desarrolló una teoría sistémica de la educación de las personas adultas. El siguiente es un extracto de su discurso de 1976 en Arusha: *«El desarrollo es para el ser humano, por el ser humano y del ser humano. También lo es la educación. Su objetivo es liberar al ser humano de las restricciones y limitaciones de la ignorancia y la dependencia. La educación debe aumentar la libertad física y mental de los seres humanos para incrementar el control que tienen sobre sí mismos, su propia vida y el entorno en el que viven. Las ideas impartidas por la educación, o transferidas a la mente a través de la educación, deberían ser, por tanto, ideas liberadoras. Las habilidades adquiridas a través de la educación deberían ser habilidades liberadoras. Ninguna otra cosa puede llamarse deliberadamente educación. La enseñanza que genera una mentalidad de persona esclavizada o un estado de impotencia no es educación en absoluto: es un ataque al espíritu humano»*.

Por consiguiente, **la educación de personas adultas debe utilizarse para ayudarles a desarrollarse**. Debe contribuir a ampliar las capacidades del ser humano a todos los niveles. En particular, debe ayudar a los seres humanos a decidir por sí mismos, en cooperación, qué es el desarrollo. Debe ayudar a las personas a pensar con claridad; debe permitirles examinar las posibles alternativas de cursos de acción; debe permitirles elegir entre estas alternativas teniendo en cuenta sus propios objetivos; debe dotarles de la actitud para convertir sus decisiones en realidad. Si hay una palabra que se repite constantemente es la de «liberación».

2.3 ¿REPENSAR/REFORMAR LA EDUCACIÓN EN ÁFRICA?

2.3.1 Balance de la educación en África, 60 años después de las independencias

«Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas» de aquí a 2030 es uno de los compromisos (ODS4) que mueven en la actualidad a la comunidad internacional a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Sin embargo, este derecho universalmente reconocido para toda la infancia está lejos de ser una realidad en África.

Con casi 75 millones de niños y niñas sin escolarizar, el África subsahariana es la región del mundo más afectada por las dificultades inherentes a la consecución de los objetivos del ODM 4. Más de una quinta parte de los niños y niñas de entre 6 y 11 años no están escolarizados, seguidos por un tercio de los niños y niñas de entre 12 y 14 años. Casi el 60 % de los jóvenes de entre 15 y 17 años no están escolarizados. Para los que tienen la suerte de ir a la escuela en África, la calidad del aprendizaje no siempre está garantizada: entre los niños y las niñas escolarizados/

En África, la calidad del aprendizaje no siempre está garantizada: entre los niños y las niñas escolarizados/as, el 93 % no ha adquirido las competencias básicas en lectura y el 86 % en matemáticas.

as, el 93 % no ha adquirido las competencias básicas en lectura y el 86 % en matemáticas. A pesar del fuerte aumento de la tasa de matriculación de las niñas en la educación primaria (del 38,3 % en 1975 al 76,5 % en 2017), se han producido pocos avances desde 1999. **En el continente aún no se ha alcanzado la paridad.** Los niños y niñas con discapacidades, quienes tienen necesidades especiales, los niños y las niñas de minorías étnicas, de zonas de conflicto, de familias en situación precaria... no siempre tienen la posibilidad de beneficiarse de este derecho en igualdad de condiciones con los privilegiados. **Apenas el 10 % de los niños y las niñas de África con discapacidad van a la escuela y la discapacidad afecta a un tercio de los niños y niñas sin escolarizar.**

La **creciente tendencia a privatizar las escuelas** no ayuda en esta cuestión. Los sistemas educativos, que deberían eliminar estas desigualdades y ofrecer a toda la infancia las mismas oportunidades de desarrollo personal, a menudo no lo consiguen. **El contenido educativo, el entorno, los actores y los enfoques de aprendizaje a veces acentúan estas desigualdades en lugar de suavizarlas.**

2.3.2 ¿Por qué y cómo reformar la educación en África?

Resultados moderados a pesar de la movilización nacional e internacional

Desde el Foro Mundial de Dakar sobre la **Educación para Todos (EPT)**, celebrado en 2000, se ha producido una fuerte movilización internacional en favor de la educación en los países más rezagados, la mayoría de los cuales se encuentran en el África subsahariana. El objetivo de la escolarización universal de calidad, apoyado por todos los actores del desarrollo, ha generado una serie de reformas, programas y proyectos. En el plano internacional, la educación ha pasado a ocupar un lugar destacado, primero en los **Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)** y luego en los **Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)**. Sin embargo, todas estas iniciativas han dado pocos frutos en África.

Iniciar el cambio desde dentro

Nunca antes las cuestiones educativas, en particular en África, habían movilizado tanto capital intelectual y financiero de los distintos actores de la comunidad internacional. Dentro del continente africano, casi todas las estrategias continentales, regionales y nacionales aplicadas están alineadas con las agendas internacionales. Por ejemplo, con el objetivo de «crear» una nueva ciudadanía africana que sea un agente de cambio eficaz para el desarrollo sostenible del continente, tal y como prevé la Unión Africana en su Agenda 2063, la Comisión de la Unión Africana ha elaborado una Estrategia Continental de Educación para África para la década 2016-2025 (CESA 16-25).

Una transformación profunda y sostenible de la escuela en África solo podría venir del propio continente.

Sin embargo, a pesar de esta fuerte movilización, **a pesar de los esfuerzos** realizados y de las iniciativas puestas en marcha a nivel internacional, continental y nacional, **los sistemas educativos del continente están todavía lejos de poder identificarse con esta «arma más poderosa que pueda utilizarse para cambiar el mundo»** de la que hablaba Nelson Mandela.

De hecho, **a pesar de las importantes inversiones realizadas en educación, la situación tanto del continente como de los sistemas educativos sigue siendo desigual.** Sin embargo, si se aplicara un análisis sistémico o una visión global de los sistemas educativos africanos,

quizá se pondría de manifiesto un hecho evidente: una transformación profunda y sostenible de la escuela en África solo podría venir del propio continente. De hecho, primero se debería comprender, desear y presentar la necesidad de esta transformación de la escuela dentro del propio continente.

Lamentablemente, las estrategias educativas continentales (CESA 16-25) o nacionales no son del todo fruto de la voluntad de cambio iniciada dentro del continente. Esto se debe, sin duda, a que los procesos de racionalización de la ayuda al desarrollo puestos en marcha desde finales de los años 90 (Declaración de París, foros sobre la eficacia de la ayuda, etc.) se centran ahora en los distintos sectores del desarrollo, incluida la educación.

Una de las principales consecuencias es la **adopción y generalización de normas y procedimientos estandarizados y cuantificables, propios de las formas de intercambio dominantes en un contexto liberal** (*new public management*). El paradigma neoliberal ejerce una fuerte influencia en las políticas internacionales de desarrollo en las que se insertan las reformas educativas en África. Estas últimas retoman ahora sus principales características operativas, en particular la gestión del rendimiento por objetivos con vistas a optimizar la asignación de los escasos recursos públicos (Charton, 2018). La «**eficiencia**» y la «**mejora del rendimiento**» determinan la calidad de la educación, que puede medirse mediante un conjunto de indicadores estadísticos. Sin embargo, la medición de la calidad y la calidad de estas mediciones son problemáticas, ya que la concepción y la definición de la calidad dependen también (y sobre todo) de los instrumentos de medición disponibles. Así pues, **cabe preguntarse si estos instrumentos y su uso siguen teniendo sentido en África.**

Se puede hacer una comparación interesante con **Asia**, cuyos **sistemas educativos se han desarrollado sobre todo a partir de recursos y estrategias internas o endógenas.** Los sistemas educativos de Asia no han necesitado ayuda internacional para desarrollarse y, sin embargo, ahora ocupan los mejores puestos en las clasificaciones internacionales de rendimiento estudiantil (véase PISA).

La necesidad de reformas políticas, no solo técnicas

El objetivo de la escolarización universal de calidad (EPT, ODM2, ODM4), respaldado por todos los actores del desarrollo, conlleva un **cambio en la racionalidad de los sistemas educativos basado en dos principios** (Charton, 2018). El primero se refiere, como ya se ha mencionado, a los **nuevos instrumentos de gestión y dirección de los sistemas educativos**, tras los procesos de racionalización de la ayuda al desarrollo y la **adopción de normas y procedimientos estandarizados y cuantificables**, inspirados en el *new public management*. Además, el aumento de los actores implicados en este ámbito ha modificado considerablemente los métodos de toma de decisiones. Estos dependen menos del arbitraje político (el ajuste entre la demanda social y la asignación de recursos) que de la búsqueda y aplicación sistemática de un consenso entre los diferentes actores implicados sobre la mejor manera de resolver los problemas que plantea la aplicación de los programas de *Educación para Todos y Todas* en términos de calidad, accesibilidad y financiación. Esta doble tendencia, marcada por la tecnificación de las cuestiones educativas (en términos de instrumentos y formas de relación), contribuye a su despolitización (Charton, 2018).

En el nuevo paradigma vigente, los «problemas» de desarrollo, entre los que se encuentra la educación, se tratan como cuestiones técnicas que requieren respuestas técnicas. **Así pues, se produce un desplazamiento silencioso de la dinámica de**

La escuela africana sigue siendo profundamente colonial.

la reforma desde el ámbito de la elaboración de políticas hacia el de los conocimientos técnicos y, por consiguiente, surge un nuevo paradigma escolar en África indisociable de la ingeniería producida por la ayuda al desarrollo.

Si la búsqueda de la calidad, a través de la mejora constante del rendimiento, sigue siendo uno de los principales objetivos de los sistemas educativos, los criterios de este rendimiento se definirán de forma externa y se plantearán en términos de indicadores cuantificados, medibles y comparables. En consecuencia, la calidad de la educación ya no se define a priori en función de un determinado número de objetivos de aprendizaje o educativos, ni siquiera a partir de la demanda social, sino basándose en indicadores que permiten calibrar y comparar el «producto acabado» y controlar su proceso de producción. Las políticas educativas desarrolladas en África durante más de veinte años han seguido esa misma lógica. Estos argumentos racionales y técnicos, que obedecen a la lógica de los números, pasan por alto las dimensiones sociales, psicológicas e incluso políticas que forman parte de los sistemas educativos y se basan en prácticas con un largo recorrido. Por ejemplo, la escuela africana sigue siendo profundamente colonial (en sus planes de estudio, lenguas vehiculares, objetivos, etc.) y ninguno de los llamados indicadores de calidad puede dar cuenta de ello. En general, **el empoderamiento, la emancipación, el desarrollo personal, la adecuación a la demanda social, la verdad, la dignidad, la justicia, la equidad, la convivencia o la paz desempeñan un papel menor en la mayoría de las evaluaciones de calidad de la educación en África.**



PARTE 3

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN EMANCIPADORA EN ÁFRICA (ESTUDIOS DE CASOS)



3.1 DAARAY SEMBÈNE (SENEGAL): EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN

3.1.1 Presentación general

3.1.1.1 Proyecto (descripción)

Daaray Sembène (traducción: «**las escuelas de Sembène**») fue creada en 2008 por Hadja Maimouna Niang, discípula e «hija adoptiva» de Sembène Ousmane. **La misión de *Daaray Sembène* es realizar y desarrollar el concepto de la «educación a través de las imágenes».** *Daaray Sembène* utiliza la imagen fija (fotografía, dibujo, cómic), la imagen animada (televisión, cine, dibujos animados) e Internet como medios de aprendizaje, manteniendo el método clásico.

Daaray Sembène se dirige a toda la población senegalesa de entre 7 y 77 años que desee ir a la escuela. Se centra especialmente en las personas analfabetas, y/o en las personas que nunca han ido a la escuela o que la abandonaron muy temprano. Lo que pretende *Daaray Sembène*, más allá de enseñar a leer y a escribir, es devolver la confianza a las personas, darles una segunda oportunidad, hacerlas autónomas: en definitiva, se trata de emanciparles. Según Hadja Maimouna Niang, una persona emancipada es simplemente una persona autónoma. Hadja Maimouna Niang afirma que «*La emancipación es el poder de actuar, para uno/a mismo/a y para los demás, sin o con los demás*», por lo que también es «*la capacidad de hacer lo que los/ las demás creían que podían hacer por sí mismos/as*».

Para comprender la relevancia de *Daaray Sembène* es necesario conocer el contexto nacional. La tasa de analfabetismo en Senegal se estima en un 54,6 %, con un 62,3 % de mujeres y un 46,3 % de hombres (en las zonas urbanas, la tasa de analfabetismo es del 49,5 % para un 34,4 % de mujeres; en las zonas rurales, es del 74,1 % para un 57,7 % de mujeres). Según la UNESCO, Senegal es uno de los diez países de África donde más de la mitad (58 %) de las personas adultas son analfabetas.

3.1.1.2 Histórico / Origen

Daaray Sembène: el resultado de una vieja historia entre Hadja Maimouna Niang y Ousmane Sembène

Ya muy joven, en la escuela, Hadja Maimouna Niang descubrió las obras literarias de Sembène Ousmane gracias al centro cultural departamental de Fatick al que asistía asiduamente. Durante mucho tiempo, leyó las novelas de Sembène, sin saber que también era cineasta. Un día, vio en la televisión la película «*Le mandat*» (el mandato) y, al final, vio el nombre de Sembène Ousmane en los créditos. Después de la película, también se emitió una entrevista con Sembène Ousmane, y así fue como descubrió al cineasta.

En 1992, encontró una revista de cine en la que se mencionaba la dirección de Sembène (a través de su productora en París). No dudó ni un segundo: le envió una carta expresando su deseo de conocerlo. Quince días después, Sembène le contestó amablemente diciéndole que

estaba en Senegal.

Durante mucho tiempo, Sembène no respondió favorablemente a las peticiones de Hadja Maimouna Niang para reunirse con él. Sin embargo, contestó sistemáticamente (y a veces incluso muy rápido) a sus cartas, e incluso puso una condición para el encuentro que ella había solicitado: ¡Que primero obtuviera el bachillerato! Hadja Maimouna Niang se lo tomó con paciencia. Veinticuatro (24) horas después de aprobar el bachillerato, telefoneó a Sembène para informarle y, a partir de ahí, todo se fue encadenando. Sembène la recibió unos días después en Dakar y, desde ese momento, se convirtió en una visitante habitual de la productora del cineasta.

Daaray Sembène, los primeros pasos

Cuando aún era estudiante de doctorado, Hadja Maimouna Niang se dio cuenta de que la juventud cada vez leía menos. Se preguntaba cómo atraer a las personas jóvenes a la lectura, cómo conciliar sus gustos con los beneficios de la lectura, y se acordó del pasaje de «Alicia en el País de las Maravillas» en el que la protagonista se preguntaba «¿De qué sirve un libro sin imágenes?».

Pregunta tras pregunta, llegó a plantearse cómo enseñar a leer a las personas analfabetas. Le vino a la mente una imagen de Sembène interpretando en su propia película, «*La Noire de...*» (rodada en 1962) el papel de un profesor, en un espacio descrito (por un cartel) como «escuela popular», que en realidad era un local muy modesto, una especie de tienda o almacén. En la escena descrita anteriormente, vemos a las personas adultas que están alrededor de la «escuela» y que leen con mucha seriedad. **Esta imagen le permitió establecer la conexión entre la escuela popular y el cine.** Entonces, pidió a sus alumnos y alumnas que realizaran una encuesta sobre la tasa de analfabetismo en Saint Louis, más concretamente en los barrios de Tableau, Walo, Pikine, que son barrios de clase trabajadora. Los resultados fueron sorprendentes: **había alumnos y alumnas de entre 10 y 13 años que estaban en la escuela primaria y que no sabían leer.** También había muchas personas mayores que no sabían leer y que afirmaban que no dudarían en volver a la escuela si se les presentaba de nuevo la oportunidad de aprender. Lo harían porque tenían muchas limitaciones en la vida, sobre todo por no saber leer ni escribir. De este modo, Hadja Maimouna Niang se dio cuenta de que las cosas que ella y quienes han disfrutado de una escolarización normal consideraban triviales eran una fuente de bloqueo para muchas personas, sobre todo para quienes no habían asistido a la escuela o no habían permanecido mucho tiempo en ella. Así fue como, poco a poco, se le ocurrió la idea de *Daaray Sembène*, y más concretamente de **experimentar con la pedagogía de la imagen para enseñar a leer a las personas analfabetas.**

3.1.1.3 Enfoque metodológico

«Educarse es llegar a ser»

El concepto de educación emancipadora encaja bien con *Daaray Sembène*, y su representación de una escuela «*sin puertas ni ventanas*» o su lema: «educarse es llegar a ser»: es decir que las personas no nacen con el conocimiento, sino que crecen al ir en su búsqueda. La obra de *Daaray*

Sembène se basa en el principio de que la ignorancia se cura y que nunca es inevitable, siempre que seamos conscientes de ella y tratemos de remediarla.

La obra de Daaray Sembène se basa en el principio de que la ignorancia se cura y que nunca es inevitable, siempre que seamos conscientes de ella y tratemos de remediarla.

Pedagogía de la imagen

Hadja Maimouna Niang se formó en pedagogía de la imagen (máster en didáctica de la imagen) en París 3 Sorbonne Nouvelle. Gracias a esta formación, tuvo una visión diferente no solo de la imagen, sino también de la pedagogía. Hadja Maimouna Niang mostró un gran interés por realizar esta formación en pedagogía de la imagen, en parte, porque había aprendido la lección de su maestro, al que le gustaba decir que **«el cine es una escuela nocturna»**, especialmente en el contexto africano. Según ella, el pionero de la pedagogía de la imagen en África es realmente Sembène Ousmane, que comprendió muy pronto que el cine era muy didáctico y que la imagen podía desempeñar un papel pedagógico importante. **Sembène no dejaba de repetirle que «sin imágenes, África muere»**, y Hadja Maimouna Niang acabó por entenderlo.

Pedagogía basada en la confianza y la benevolencia («yes you can»)

Según Hadja Maimouna Niang, una educación emancipadora es **«una educación que libera, que permite actuar para uno/a mismo/a y para los demás, sin o con los demás»**. Daaray Sembène es también una escuela de coaching, cuyo objetivo es que el alumnado entienda esto: *yes you can* (sí se puede).

En Daaray Sembène, todos los alumnos y las alumnas son considerados estudiantes. Tradicionalmente, y sobre todo todavía en Senegal, la condición de estudiante está reservada a los que asisten a las universidades convencionales. En Daaray Sembène, los alumnos y las alumnas suelen ser adultos y, si se les llama estudiantes, es para darles un valor, para darles impulso y que no alimenten sus complejos.

El enfoque pedagógico de Daaray Sembène también **se basa en la benevolencia. Se trata, pues, de devolver al alumnado una parte de la dignidad que la sociedad les ha quitado porque no fueron a la escuela, no aprobaron o no permanecieron mucho tiempo en ella**. En Daaray Sembène, se rechazan todas las formas de amenazas o ataques a la integridad física, psicológica y moral de los y las estudiantes. ¡No se trata de fomentar las humillaciones sino el orgullo!

3.1.1.4 Inclusividad

Escuela de segunda oportunidad

Según Hadja Maimouna Niang, **se está desarrollando un conflicto latente entre las personas alfabetizadas y las analfabetas, entre quienes tienen estudios y quienes no. Sin embargo, opina que este conflicto no tiene razón de ser ni de prosperar porque nunca es tarde para aprender**. No entiende que el sistema aún no haya previsto nada para quienes dejan la escuela a una edad en la que las personas aún son inmaduras, sin ser siquiera conscientes del «daño» o «pérdida» que ello supone para ellos y ellas y para la sociedad. Entonces, se pregunta, ¿Por qué esta persona no iba a poder volver a la escuela más tarde?

No entiende que el sistema aún no haya previsto nada para quienes dejan la escuela a una edad en la que las personas aún son inmaduras, sin ser siquiera conscientes del «daño» o «pérdida» que ello supone para ellos y ellas y para la sociedad.

Personas discapacitadas

Daaray Sembène ha formado recientemente (en 2018) a siete personas sordomudas, durante dos meses, con la pedagogía de la imagen visual y mental, y con el apoyo de tres aprendices francesas, matriculadas en un máster de didáctica de la imagen en la Universidad de París 3 Sorbona.

3.1.1.5 Financiación y modelo económico

Daaray Sembène es una empresa individual y, como tal, no recibe ninguna subvención pública. Esta modalidad empresarial es el resultado de una elección muy meditada, porque *Daaray Sembène* **quiere ser y permanecer libre**. Según Hadja Maimouna Niang, si hubiera aceptado dinero público al principio de la aventura, le habría costado algo a cambio, y no habría sido totalmente independiente. **La condición de empresa individual la libera y ella, a su vez, se emancipa.**

Por el momento, las fuentes de financiación de *Daaray Sembène* se componen esencialmente de los **recursos ofrecidos por el mecenazgo y de las aportaciones del alumnado**. Al final de cada mes, los alumnos y las alumnas entregan un **importe simbólico**, llamado *aalarba* (en las escuelas coránicas tradicionales, la *aalarba* es el importe que el alumnado entrega al maestro coránico para compensarle por los esfuerzos realizados). Hadja Maimouna Niang nunca quiso conceder becas gratuitas. Según ella, sería contrario a la ideología de Sembène, que estaba en contra del principio de la ayuda (y en especial de la ayuda internacional), y a quien le gustaba decir: «A una persona perezosa la ayudamos y a una valiente la apoyamos».

Hadja Maimouna Niang nunca quiso conceder becas gratuitas. Según ella, sería contrario a la ideología de Sembène, que estaba en contra del principio de la ayuda (y en especial de la ayuda internacional), y a quien le gustaba decir: «A una persona perezosa la ayudamos y a una valiente la apoyamos».

Por ello, la cuota de inscripción se ha elevado a 5.000 francos CFA.

3.1.2 Evaluación

Principales resultados obtenidos

Desde su apertura, *Daaray Sembène* **ha formado a unas 500 personas que antes no sabían leer ni escribir**. Estas personas tienen estatus diversos y variados: conductores/as, vendedores/as, trabajadores/as, empresarios/as, personas inactivas, agentes de la administración, cargos electos locales, etc. Todas estas personas, gracias a la formación recibida, **han experimentado importantes mejoras en su vida personal y/o en su actividad profesional**.

Eficiencia y rentabilidad

Los resultados obtenidos por *Daaray Sembène* son simplemente **notables**, sobre todo si se tienen en cuenta los recursos movilizados, que siguen siendo muy modestos. En un contexto

en el que la falta de recursos (aunque sea muy real) a menudo se invoca erróneamente para justificar los pocos resultados obtenidos, **la experiencia de Daaray Sembène demuestra que con poca cosa se pueden obtener resultados de gran impacto**. Desde un punto de vista estrictamente económico, *Daaray Sembène* es por tanto muy rentable.

Los resultados obtenidos también van mucho más allá de los objetivos inmediatos de saber leer y escribir. De hecho, mejoran las capacidades, las habilidades para la vida, la autoestima, todo lo cual ayuda a las personas formadas a integrarse mejor en la sociedad. Para las personas que se matriculan en *Daaray Sembène*, la inversión acordada también es muy rentable: los beneficios que obtienen superan con creces el coste global de su formación en *Daaray Sembène*.

Sostenibilidad

Daaray Sembène existe **desde hace ya 12 años**. En un contexto en el que es difícil que las iniciativas ciudadanas subsistan a medio o largo plazo, esta duración debe valorarse positivamente. Esta sostenibilidad se explica fundamentalmente por tres factores:

En primer lugar, *Daaray Sembène* es inseparable de la trayectoria personal de su fundadora, Hadja Maimouna Niang, de su fidelidad a su padre adoptivo y de la fuerza de su compromiso. Por lo tanto, *Daaray Sembène* hace honor a su nombre («las escuelas de Sembène»):

El objetivo es ampliar el compromiso social y político del escritor y cineasta, inspirándose en su vida y obra, y responder a las necesidades de la gente del pueblo. En segundo lugar, dado el contexto socioeducativo (elevado analfabetismo, alto fracaso escolar, etc.), **hay mucha demanda de formación abierta** (es decir, accesible para todos) pero las estructuras especializadas son muy escasas o inaccesibles. En tercer lugar, el modelo económico de *Daaray Sembène* contribuye a su éxito o sostenibilidad. En efecto, al apoyarse principalmente en los puntos fuertes (especialmente los financieros) internos (los de la estructura, del alumnado), al rechazar la política de colaboración y apostar por la autonomía financiera, al basarse en un modelo más bien participativo (en lugar de la gratuidad o las subvenciones públicas), *Daaray Sembène* se ha dotado de los medios necesarios para cumplir sus ambiciones.

Reproducibilidad y repetibilidad

Podría haber miles de escuelas populares como «*Daaray Sembène*» en Senegal. La experiencia de *Daaray Sembène* debería invitar al Estado a cuestionar su estrategia de alfabetización. Con una red distribuida de escuelas populares, que aunara todas las iniciativas, se podría movilizar la inteligencia colectiva. Es difícil superar fenómenos de masas como el analfabetismo con sistemas centralizados.

La experiencia de Daaray Sembène debería invitar al Estado a cuestionar su estrategia de alfabetización.

Por lo tanto, **el Estado, en lugar de administrar o dirigir el sistema, podría dar prioridad a «fomentar que las cosas sucedan» y/o a la contractualización.**

Seguimiento previsto (perspectivas)

El deseo de Hadja Maimouna Niang a medio o largo plazo **es seguir creciendo hasta tener incluso personas empleadas, ampliar el círculo, tener miles de alumnos y alumnas y, por qué no, acoger a todas aquellas personas que quieran estudiar y no tengan medios o no hayan**

tenido suerte. Espera que pronto *Daaray Sembène* pueda **alfabetizar en las lenguas nacionales**, especialmente en wolof, la lengua nacional más hablada en Senegal.

Hadja Maimouna Niang también prevé un cambio en el estatus de *Daaray Sembène*: concretamente **espera convertirla en una asociación**. Para ella, era importante empezar con un estatus (empresa individual) que garantizara su independencia, y que le permitiera probarse a sí misma, sin depender de nadie (y especialmente del Estado).

Otro hito que Hadja Maimouna Niang espera con ilusión es la creación para 2023 de *Daaray Sembène, Université Populaire Numérique Sembène Ousmane* (UPNSO), que **no se limitará a enseñar a leer o escribir, sino que ofrecerá a todas las personas formaciones variadas, como salud y nutrición, civismo y ciudadanía, microempresas y gestión, etc.** Todo el mundo podrá acceder a estas formaciones: el alumnado de la enseñanza general, personas del sector informal, los empleados y empleadas del sector moderno, el funcionariado, las personas analfabetas, etc.

Lecciones aprendidas

De la experiencia de *Daaray Sembène* se pueden extraer varias lecciones.

Una primera lección es recordar la dimensión ideológica de la educación o de cualquier proyecto de transformación social. Para educar a la gente, para cambiar o transformar de forma positiva sus condiciones, hay que estar bien armado ideológicamente. *Daaray Sembène* no es solo una escuela, no son solo cuatro paredes.

Es también, y sobre todo, un intento de **construir un modelo endógeno de instrucción o educación, inspirado en nuestros pensadores y pensadoras (en este caso Sembène), en nuestros sistemas tradicionales de educación (véase la referencia al simbolismo de la daara, la aalarba, etc.) y en nuestras tradiciones, sin caer en la trampa de la “desviación hacia el pasado” (Ki-Zerbo),** de ahí el uso de la pedagogía

de la imagen. *Daaray Sembène* no se conforma con enseñar a leer y escribir, ni con «*hacerles tragar las pastillas de la ciencia*» (Paul Valéry). Pretende lograr mucho más ya que trata de devolver la confianza a las personas, darles una segunda oportunidad, hacerlas autónomas. Su proyecto es mucho más ambicioso: consiste en «*hacer renacer África*» (Sembène). *Daaray Sembène* no distingue entre el aspecto técnico (lectura, escritura) y la dimensión transformadora o emancipadora de la educación, y éste es precisamente el sentido de su lema: «educarse es llegar a ser».

Recordar la dimensión ideológica de la educación o de cualquier proyecto de transformación social. Para educar a la gente, para cambiar o transformar de forma positiva sus condiciones, hay que estar bien armado ideológicamente.

Una **segunda lección importante** que se desprende de la experiencia de *Daaray Sembène* es que **la educación de las personas adultas y la educación popular dan sus mejores frutos cuando incorporan o incluyen estrategias para valorar al alumnado.**

Desde el punto de vista de las condiciones materiales de la educación popular, *Daaray Sembène* es igualmente rica en enseñanzas, y demuestra en concreto que se puede aprender a leer y escribir en casi todas las condiciones.

Una «buena escuela» se nutre, ante todo, de personas conscientes, motivadas, compro-

metidas, etc.

Daaray Sembène también nos recuerda **el gran poder que tienen las imágenes, especialmente como herramienta de enseñanza**. «*El cine es una escuela nocturna*», decía Sembène, y en el caso de los países africanos tiene mucha más razón porque allí solo una pequeña élite tiene acceso a la escritura.

Una última lección que se puede extraer de la experiencia de *Daaray Sembène*, y que probablemente resume todas las que se han presentado anteriormente, es que **sin educación popular probablemente no habrá desarrollo en África**. La educación no es solo instrucción, no se limita a su forma escolar, sino que afecta a todas las edades. **Sin una educación emancipadora, el «desarrollo con las llaves en la mente» (Ki-Zerbo) seguirá siendo durante mucho tiempo un hermoso deseo.**

3.2 AKAZI KANOZE ACCESS: LA FORMACIÓN DE LA JUVENTUD NO ESCOLARIZADA (RUANDA)

3.2.1 Presentación general

3.2.1.1 Proyecto (descripción)

Akazi Kanoze Access (AKA) es una organización ruandesa caritativa, social, sin fines lucrativos, no gubernamental y apolítica. *Huguka Dukore Akazi Kanoze*, el programa insignia implementado por *Akazi Kanoze Access* durante el período 2016-2021 ofrece de forma gratuita a la juventud ruandesa (i) formación en preparación para el trabajo y la empleabilidad, (ii) oportunidades de aprendizaje y prácticas basadas en el trabajo, (iii) contactos con el empleo y el autoempleo, (iv) formación y tutoría empresarial, (iv) acceso a la financiación, planificación familiar y servicios de salud reproductiva. **El proyecto promueve la igualdad de género, la inclusión social de los y las jóvenes con discapacidad y los programas de salud integral.**

Una de las principales iniciativas de *Huguka Dukore Akazi Kanoze* es la formación para la empleabilidad, a través de los componentes «*Work Ready Now*» (*preparados para trabajar*) y «*Entreprenariat*» (*Iniciativa empresarial*), cuyos principales módulos son: desarrollo personal; comunicación interpersonal; actitud y comportamiento en el trabajo; liderazgo; seguridad y salud en el trabajo; derechos y obligaciones de las personas empleados y empleadoras; conocimientos financieros y espíritu empresarial.

Akazi Kanoze Access opera en 21 distritos, de un total de 30 en Ruanda. La primera fase (año 1 del proyecto) se dirigió a 8 distritos, y en una segunda fase (a partir del año 2) se integran otros 13 distritos.

Los y las jóvenes a quienes va dirigido el programa no están escolarizados, viven en zonas rurales, urbanas y periurbanas, tienen entre 16 y 30 años y ganan menos de 1,75 USD al día. Suelen tener entre 6 y 9 años de educación básica.

En Ruanda, casi el 40% de la población tiene entre 14 y 35 años. Cada año, más de 200.000 estudiantes acceden al segundo ciclo de la educación secundaria y más de 90.000 a las escuelas de educación y formación técnica y profesional (EFTP). La tasa de matriculación en el primer ciclo de secundaria es solo del 42,5%, y en el segundo ciclo es aún más baja, del 31,2%. El pequeño sector del empleo formal no puede absorber a todas estas personas licenciadas y el desempleo juvenil es del 65%. Los y las jóvenes que no completan la educación secundaria

a menudo no pueden acceder a las oportunidades de empleo.

3.2.1.2 Histórico / Origen

Akazi Kanoze Access se creó en 2015 como una iniciativa de sostenibilidad del Proyecto *Akazi Kanoze: Youth Livelihoods Development* implementado entre 2009-2014 por el *Education Development Center* con financiación de USAID, que formó a 20.000 personas jóvenes de entre 14 y 35 años, el 75% de ellas obtuvo un empleo en los seis meses siguientes a su graduación.

En 2016, *Huguka Dukore Akazi Kanoze*, un programa de empleo juvenil con una duración de 5 años (2016-2021) dirigido a 40.000 personas jóvenes no escolarizadas, fue puesto en marcha por *Akazi Kanoze Access*, con el apoyo de varias estructuras y organizaciones.

3.2.1.3 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico de *Akazi Kanoze Access* se basa en **varias innovaciones**.

En primer lugar, *Akazi Kanoze Access* ha contribuido activamente a la implantación de un plan de estudios centrado en el espíritu empresarial. Con *Huguka Dukore Akazi Kanoze*, el espíritu empresarial se considera ahora una competencia básica, es decir, un elemento clave para garantizar que los ruandeses y las ruandesas creen activamente oportunidades de empleo en lugar de tener la mentalidad de depender de otros.

El espíritu empresarial se considera ahora una competencia básica, es decir, un elemento clave para garantizar que los ruandeses y las ruandesas creen activamente oportunidades de empleo en lugar de tener la mentalidad de depender de otros.

En segundo lugar, las formaciones impartidas por *Akazi Kanoze Access* integran el **enfoque de preparación para el empleo**, cuyo objetivo es adquirir las competencias técnicas más demandadas por las empresas ruandesas.

Partiendo de la premisa de que la capacitación es solo el primer paso, *Huguka Dukore Akazi Kanoze* ha puesto en marcha recursos y servicios que apoyan a la juventud, como el acceso al capital, a la tutoría, a las redes profesionales, etc.

A través de *Akazi Kanoze Access*, también **se han promovido nuevos métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje**. El nuevo plan de estudios, que ofrece **métodos basados en las competencias, anima al profesorado a ser innovador y a encontrar métodos adaptados a su entorno**.

Akazi Kanoze Access también ha promovido con fuerza la pedagogía de los clubes de emprendimiento.

Por último, *Akazi Kanoze* **ha contribuido en gran medida a la reforma del sector de la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) en Ruanda**. Su contribución incluyó (i) la promoción de la formación basada en las competencias (*competency based training*) y la evaluación basada en las competencias (*competency based assessment*), rompiendo así con las antiguas prácticas, (ii) el desarrollo y la aplicación de programas de preparación para el trabajo, (iii) la promoción de un nuevo marco de cualificación.

3.2.1.4 Inclusividad

Huguka Dukore Akazi Kanoze puede considerarse como la escuela de segunda oportunidad, ya que se dirige a quienes se encuentran en **situación de vulnerabilidad** en el mercado laboral por no haber podido beneficiarse de una escolarización adaptada o suficiente (La juventud con formación tiene generalmente entre 6 y 9 años de escolarización). A diferencia de los programas tradicionales de apoyo al empleo o al espíritu empresarial de las personas jóvenes, que en África tienden a dirigirse a las personas jóvenes urbanas, *Huguka Dukore Akazi Kanoze* **recluta a jóvenes de todas las regiones de Ruanda**: zonas rurales (el 45% del alumnado procede de zonas rurales), urbanas y periurbanas. Además, *Huguka Dukore Akazi Kanoze* **promueve la igualdad de género (las mujeres representan casi el 51% de las personas beneficiarias)**, así como la inclusión de la juventud con discapacidad. Al dirigirse también a jóvenes que ganan menos de 1,75 USD al día, *Huguka Dukore Akazi Kanoze* se centra en la juventud más desfavorecida y/o necesitada, contribuyendo así a la inclusión social. Por último, *Akazi Kanoze Access* organiza a veces programas dirigidos a poblaciones especialmente vulnerables (como las personas refugiadas).

3.2.1.5 Financiación y modelo económico

Con el fin de movilizar recursos para lograr sus objetivos de manera sostenible, *Akazi Kanoze Access* utiliza tres enfoques. El primero es recaudar recursos/fondos de varios donantes (entre ellos, sobre todo, USAID), asociarse con ONGs bien establecidas (como EDC) para subcontratar programas. En segundo lugar, *Akazi Kanoze Access* está desarrollando un negocio de consultoría para prestar servicios de pago a empresas privadas. Por último, *Akazi Kanoze Access* desarrolla servicios pertinentes de pago, comercializados/vendidos a las personas jóvenes a través de las universidades, los institutos, las escuelas de formación profesional, las iglesias y las empresas del sector privado. Por tanto, el modelo de negocio de *Akazi Kanoze Access* ha evolucionado con el tiempo. Al principio del proyecto, la financiación era exclusivamente externa y, en una segunda fase, fruto también de la voluntad de hacer sostenible el plan, las fuentes de financiación se han diversificado y la proporción de recursos propios tiende a aumentar.

3.2.2 Evaluación

Principales resultados obtenidos

Los resultados obtenidos por *Huguka Dukore Akazi Kanoze* (2016-2021) son los siguientes¹:

- **27.774 jóvenes** se inscribieron para convertirse en personas aptas para trabajar. Estas personas asistieron a la formación *Work Ready Now* y aprendieron las habilidades blandas necesarias para conseguir un empleo, como la seguridad y la salud en el trabajo, y el ahorro financiero.
- **17.498 jóvenes** fueron identificados/as como empleados/as o autónomos/as (de los que completaron el programa).
- **4.334 jóvenes** (el 61% mujeres) estaban relacionados/as con las oportunidades de la industria agrícola.

1 Las cifras indicadas son las últimas disponibles y datan de 2020.

- Más de **13.000** jóvenes se beneficiaron de los servicios financieros (formales e informales).
- **1.594** jóvenes recibieron ayuda para abrir una cuenta bancaria. *Akazi Kanoze Access* está comprometida con el acceso al capital como palanca para el desarrollo de las personas jóvenes y, en concreto, ayuda a la juventud a crear fuertes vínculos con las instituciones financieras.
- **8.242** jóvenes han recibido formación y/o estudios complementarios, sobre todo para ampliar o profundizar sus conocimientos.

Un estudio reciente (Uwanyirigira y Rusibana, 2020), cuyo objetivo era analizar los factores determinantes del alcance del proyecto *Huguka Dukore Akazi Kanoze* y su rendimiento, reveló la siguiente información:

- El **80%** de las personas encuestadas está de acuerdo en que el proyecto *Huguka Dukore Akazi Kanoze* se caracteriza por una productividad o resultado altos;
- El **80%** de las personas encuestadas consideró que *Huguka Dukore Akazi Kanoze* cumplía las expectativas de las partes interesadas;
- El **66,7%** de las personas encuestadas está de acuerdo en que el proyecto *Huguka Dukore Akazi Kanoze* tiene una buena relación coste/beneficio;
- El **77,3%** de las personas encuestadas está de acuerdo en que *Huguka Dukore Akazi Kanoze* cumple bien los plazos establecidos.

La mayoría de las personas jóvenes que han asistido a los programas *Akazi Kanoze Access* consideran que han podido desarrollar (i) un **fuerte sentimiento de confianza y de autoestima** (ii) **la capacidad de comunicarse e interactuar en un entorno profesional**, (iii) la capacidad de formular objetivos claros, medibles y alcanzables, (iv) **la capacidad de emprender**, de adaptarse, y de tener un espíritu creativo.

Eficiencia y rentabilidad

La eficacia de *Akazi Kanoze Access* se puede medir por los **elevados niveles de inserción laboral (+65%, durante los seis primeros meses tras la formación)**, o por la satisfacción de las empresas (+90%). Se espera que *Huguka Dukore Akazi Kanoze* movilice aproximadamente 20 millones de dólares, a lo largo de 5 años (2016-2021). Teniendo en cuenta los resultados del proyecto, arriba indicados, se puede concluir que la relación coste/beneficio es muy interesante.

Sostenibilidad

Akazi Kanoze Access fue creada en 2015 con el **estatus de ONG ruandesa**, como una iniciativa de sostenibilidad del Proyecto *Akazi Kanoze: Youth Livelihoods Development* implementado por el *Education Development Center* con financiación de USAID. Asimismo, *Akazi Kanoze Access* ya incorporaba una lógica de sostenibilidad, puesto que su creación tenía como objetivo garantizar que perdurasen las actividades del proyecto en Ruanda. El modelo de financiación establecido, y más concretamente la diversificación de las fuentes de financiación mediante una estrategia de movilización de recursos propios, también puede permitir la sostenibilidad de las actividades de *Akazi Kanoze Access*.

Reproducibilidad y repetibilidad

El modelo desarrollado por *Akazi Kanoze Access* está comenzando a exportarse a varios países africanos, entre ellos Senegal, especialmente a través del proyecto de Mejora del Rendimiento Laboral y del Espíritu Empresarial en Senegal (APTE-Senegal). APTE-Senegal se dirige a los centros de enseñanza secundaria (200) y a los centros de formación profesional (50), para un total de 23.000 jóvenes en centros de enseñanza secundaria, 7.000 alumnos y alumnas en formación profesional, 500 estudiantes en universidades públicas y privadas, y más de 1.600 profesores y profesoras.

El modelo desarrollado por Akazi Kanoze Access está comenzando a exportarse a varios países africanos, entre ellos Senegal.

Lecciones aprendidas

Una primera lección que se desprende de la experiencia de Akazi Kanoze Access es que la educación funciona mejor cuando es pragmática, concreta y funcional. Las competencias adquiridas deben poder aplicarse de inmediato a situaciones de la vida real, lo que permite influir en la motivación del alumnado, tanto a nivel externo (mayores ingresos, ascensos, etc.) como interno (autoestima, satisfacción personal, mejor calidad de vida, etc.).

La experiencia de *Akazi Kanoze Access* también **desmonta una importante idea preconcebida que a menudo presenta a África como una de las regiones del mundo donde el espíritu empresarial está menos desarrollado.** En cualquier caso, esta idea se contradice con los resultados de las encuestas del *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), que indican que la tasa de actividad empresarial (TAE²) es especialmente elevada en África: alrededor del 15%, mientras que la media mundial es del 9,6% (GEM, 2004, 2015).

Ahora es evidente que **las escuelas de África no desarrollan suficientemente el poder de acción. No enseñan lo suficiente al alumnado cómo mejorar sus condiciones de vida y favorecen la acumulación o la puesta al día de los conocimientos.** Sin embargo, en el contexto de un país en desarrollo, ¿de qué sirve la educación si no puede ayudar a las personas a salir de la pobreza facilitando, ante todo, el acceso a los ingresos?

Al centrarse en aumentar sus competencias y mejorar su empleabilidad, reforzando sus competencias empresariales y acompañándolos en sus proyectos de creación de empresas, los relojes (prioridades) se vuelven a poner en hora de alguna manera. Al centrarse en quienes (jóvenes no escolarizados/as) constituyen una mayoría demográfica y/o que podrían contribuir en mayor medida a la economía, permitiéndoles aumentar sus competencias y habilidades, *Akazi Kanoze Access* **no solo promueve la justicia social sino también la eficiencia económica.**

2 La actividad empresarial es definida por el GEM como la proporción de personas adultas de la población total de 18 a 64 años que participan activamente en la puesta en marcha de una nueva empresa o que llevan menos de 42 meses dirigiendo una empresa.

3.3 OTRAS EXPERIENCIAS

A modo de ilustración, presentaremos ahora brevemente algunas experiencias africanas, cada una de las cuales, a su manera, persigue objetivos emancipadores³.

3.3.1 El Daara de Malika (Senegal)

El *Daara* de Malika, situado a 25 km al noreste de Dakar, es una **institución que acoge diariamente a unas 200 personas jóvenes talibés** (niños y niñas de la calle, niños y niñas mendigos) o niños y niñas de familias pobres, de entre 6 y 14 años,

y que también cuenta con un internado para hasta 70 niños y niñas. Al mismo tiempo, la institución se esfuerza por **crear un sentido de responsabilidad entre sus residentes y promover la integración de lo que se había convertido en una verdadera pequeña empresa**. Situado cerca del mayor vertedero urbano de Dakar, ha tratado de evitar la vida en un gueto ofreciendo su marco de vida y sus instalaciones (puesto de atención sanitaria, biblioteca, etc.) a chicos y chicas condenados a vivir en un entorno hostil. De este modo, ha contribuido a promover la escolarización de las niñas que viven en su entorno y ha apoyado la campaña contra la mendicidad y la delincuencia juvenil.

Ha contribuido a promover la escolarización de las niñas que viven en su entorno y ha apoyado la campaña contra la mendicidad y la delincuencia juvenil.

El *Daara* de Malika se basa en la educación global de la infancia y en el respeto de las tradiciones senegalesas.

Los cursos que se imparten allí incluyen francés, árabe, corán, wolof, matemáticas y ciencias naturales, con el fin de que el alumnado alcance el nivel de la enseñanza pública que le permita presentarse a las oposiciones y exámenes oficiales.

El *Daara* de Malika ya ha dado tres generaciones de jóvenes cuya reinserción social ha sido a menudo fácil. Muchas de esas personas han podido realizar después buenos estudios o llevar a cabo proyectos empresariales en el sector artesanal o agrícola. Durante mucho tiempo, los resultados del *Daara* han sido a menudo superiores a la media nacional.

3.3.2 L'école de la seconde chance (la escuela de segunda oportunidad) (Etiopía)

Desde 2011, el Fondo *Luminos* viene desarrollando en Etiopía una Red de Escuelas de Segunda Oportunidad. Los alumnos y alumnas de estas escuelas tienen entre 9 y 14 años. Se eligen entre los niños y niñas más pobres de cada localidad. La **pedagogía utilizada en estas escuelas hace especial hincapié en el dominio de las reglas aritméticas y en la capacidad de expresarse en público**. El alumnado asiste a una escolarización acelerada, con siete horas de clase al día, seis días a la semana. Parte de la enseñanza se imparte en las lenguas locales. Al final de cada sesión, el profesorado debe comprobar que la lección ha sido comprendida, incluso pidiendo al alumnado una evaluación. Si no están satisfechos/as, la lección debe repetirse durante el tiempo libre.

³ Las experiencias 2ª, 3ª y 4ª presentadas a continuación proceden de un dossier publicado por Le Monde Afrique, titulado «L'école africaine réinventée». En este dossier se presentaron seis experiencias educativas africanas innovadoras.

Para más información al respecto, véase https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/02/24/presentation-de-notre-serie-l-ecole-africaine-reinventee_6030679_3212.html

La principal misión de Geneva Global es **convencer a los padres y madres de la utilidad del aprendizaje**. Para ello, ha creado grupos para sensibilizar a las madres. Con esta finalidad, Geneva Global ha puesto en marcha un programa que permite a varios cientos de madres aprender a gestionar mejor su presupuesto o mejorar sus conocimientos de inglés. Es una forma indirecta de hacerles comprender el valor de la educación de sus hijos e hijas, mostrándoles que la educación también les ayuda a ellas a aumentar sus ahorros mensuales.

Los índices de éxito y reintegración en el sistema escolar ordinario son muy elevados. El 75% de las personas jóvenes de estos cursos seguían matriculados en la escuela cinco años después de abandonar el programa, frente al 66% del sistema tradicional. En total, el Fondo *Luminos* ha permitido a 113.000 niños y niñas leer, escribir y contar a través de su programa de Segunda Oportunidad en Etiopía.

3.3.3 Kabakoo, la escuela que completa los planes de estudios clásicos (Mali)

Kabakoo (que significa «asombro» en bambara, la lengua de la capital de Mali) no es una escuela ni un centro de formación, sino una estructura educativa híbrida, sin clases formales ni horarios. Es una estructura voluntariamente híbrida que se encuentra en Bamako y enseña a sus «aprendices» un oficio distinto del que están estudiando. *Kabakoo*, que se encuentra en fase de prueba, no pretende sustituir a las estructuras educativas convencionales, sino complementarlas. Así, el 80% de los 479 «aprendices» de entre 15 y 35 años que pasaron por ella entre julio de 2018 y octubre de 2019 están matriculados en un programa escolar o universitario convencional.

En la escuela *Kabokoo*, **el alumnado va y viene a su antojo pasando por los talleres temáticos por videoconferencia**, realizados por ponentes en directo desde Italia, China o Estados Unidos. Para sus «aprendices» (no utilizan la palabra «alumnos»), *Kabakoo* es un lugar donde a la gente le gusta quedarse hasta las 11 de la noche, o incluso toda la noche.

3.3.4 Sésame, el programa que abre las puertas de la universidad (Madagascar)

72 bachilleres del país disfrutaban cada año de esta oferta: un año de preparación y tres de carrera con todos los gastos pagados.

En esta escuela, **el alumnado no descubre en clase los conceptos que estudian. Han trabajado previamente por su cuenta para integrar el concepto y luego aprovechar mejor la presencia de los profesores. Se llama**

«pedagogía inversa». Proporcionamos al alumnado las lecciones de antemano, en una plataforma informática. Tienen que asimilarlas y venir a ver al profesorado si tienen alguna duda. Este método de enseñanza, que se aplica a cada una de las materias impartidas, desarrolla la autonomía de los y las adolescentes y les obliga a ser activos/as en su aprendizaje.

Aquí no hay aprendizaje de memoria sino análisis, reflexión y presentaciones orales.

Aquí no hay aprendizaje de memoria sino análisis, reflexión y presentaciones orales. Los y las jóvenes seleccionados/as han recorrido un largo camino. Pero tienen un potencial que la escuela debe ayudarles a desarrollar. El alumnado vive en un internado durante el año preparatorio, supervisados por una docena de educadores y profesores/as.

Además de los cursos llamados «clásicos», **hay sesiones de desarrollo personal: espiritua-**

lidad, educación sexual, orientación profesional, etc. La lista de habilidades que se pueden desarrollar es larga. Un gran número de habilidades que sirven de brújula y ayudan a crear una ciudadanía completa. El programa incluye la proyección de cortometrajes y debates. Es importante que los y las estudiantes desarrollen su confianza en sí mismos/as para destacar a la hora de encontrar un empleo.



PARTE 4 DEBATES Y RECOMENDACIONES



4.1 DEBATES: VOLVER A CUESTIONAR, DESDE LA EMANCIPACIÓN, LA EDUCACIÓN Y SUS REFORMAS EN ÁFRICA

4.1.1 La escuela en África: tensiones permanentes entre transmitir y emancipar

Transmitir es hacer que el alumnado aprenda respuestas, conocimientos que existían antes de él. En esta transmisión tiene que haber una relación de autoridad. Sin embargo, emanciparse es aprender a poner en tela de juicio a través de una experimentación tan válida como otras formas de representación. **Desde hace mucho tiempo, la escuela africana se enfrenta a una tensión permanente entre transmitir y emancipar.**

Esta tensión se remonta a la escuela colonial, que no tenía la intención ni de acoger a todos los que tenían la edad de escolarizarse, ni de forjar mentes, ni de formar personas emancipadas (al contrario, pretendía más bien asimilarlas, incluso alienarlas).

4.1.2 El éxito de la escolarización, que no es necesariamente el de la escuela

En África, aunque la escolarización tiende a universalizarse socialmente, lo que **predomina es su masificación social**. Sin embargo, el éxito de la escolarización no es necesariamente el éxito de la escuela, ya que la masificación no equivale a la democratización ni a la emancipación. En efecto, el éxito de la escolarización no es necesariamente el éxito de la escuela, si por ello entendemos el hecho de aprender lejos de la sumisión social, de formar personas críticas capaces de cuestionar el orden de las cosas, de reflexionar sobre las disfunciones encontradas, de imaginar alternativas, de movilizarse con otras para ponerlas en práctica, etc.

La masificación no equivale a la democratización ni a la emancipación.

Además, el hecho de **ampliar la escolarización de larga duración a toda la población** puede coincidir con la época de mayor instrumentalización de la escuela por motivos económicos y profesionales. Esta ampliación de la escolarización y del número de titulados/as no ha reducido en absoluto las desigualdades culturales y sociales en África, ya que la movilidad y la promoción social gracias a los títulos adquiridos siguen beneficiando relativamente poco a los hijos e hijas de las clases populares.

El progreso (cuantitativo) de la educación para todos, que es ahora (bajo la influencia, o incluso el mandato, de los socios de desarrollo) el criterio dominante para evaluar los sistemas educativos africanos, lamentablemente no tiene en cuenta los efectos de la mala educación. El acceso a la educación se mide sin correlacionarlo necesariamente con el futuro (después de la educación) del alumnado. También **se miden los logros de aprendizaje sin realizar siempre una reflexión crítica sobre los programas escolares y los contenidos del aprendizaje.** ¿Educación para todos y todas o mala educación para todos y todas?

4.1.3 ¿Volver al enfoque de las capacidades?

Una capacidad (o «libertad sustancial») es, según la definición propuesta por A. Sen, la habilidad real de una persona para elegir varias combinaciones de «modos de funcionamiento» (por ejemplo, alimentarse, moverse, tener una educación, participar en la vida política, etc.). **La «capacidad» es, por tanto, «la posibilidad que tienen las personas de elegir entre los bienes que consideran valiosos y de conseguirlos realmente».** Para Sen, la educación es una capacidad básica indispensable para promover el desarrollo y salir de la pobreza.

Desempeña un papel **importante en el fortalecimiento de otras capacidades debido a la interconexión entre las diferentes dimensiones del desarrollo.** Desde este punto de vista, ya no basta con enseñar a

las personas a leer y escribir, se trata sobre todo de desarrollar en ellas la capacidad de comprender y de actuar. **¿Desarrolla la educación en África esa capacidad para la mayoría de las personas?**

La educación es una capacidad básica indispensable para promover el desarrollo y salir de la pobreza.

Por lo tanto, en el enfoque por capacidades (Saito, 2003), hay que cuestionar las dos funciones principales de la educación. En primer lugar, **¿promueve la educación la expansión de otras capacidades** en África y, por tanto, amplía el conjunto de oportunidades a las que se enfrentan los individuos? En segundo lugar, **¿permite la educación también la transmisión de valores** morales que las personas deben respetar en la realización de sus acciones? En este sentido, **¿se plantea el objetivo de reforzar la autonomía de los individuos**, su sentido de la responsabilidad y su integración en la sociedad? **¿Ocupa la educación para la vida (*life skills education*) un lugar importante en los sistemas educativos africanos?**

Mientras la educación en África se centre en la transmisión de conocimientos o simplemente en el aumento de la cualificación de los trabajadores y trabajadoras, y mientras no tenga como objetivo reforzar las competencias para la vida del alumnado, ampliando así el abanico de opciones al que se enfrentan, **no se podrá esperar un cambio social.**

4.1.4 Emancipación: ¿un proyecto político para la escuela africana?

¿El objetivo prioritario de los sistemas educativos africanos es formar personas que se adapten, que acepten el orden de las cosas, que adopten los modos de pensamiento dominantes y que ocupen un lugar en la sociedad en función de la relación de poder existente? ¿O tratamos de formar ante todo personas críticas, capaces de cuestionar el orden de las cosas, de reflexionar sobre las disfunciones que encuentran, de imaginar alternativas, de movilizarse con otras para ponerlas en práctica? Los poderes políticos africanos tienen que (volver a) elegir entre estas dos opciones.

La primera piedra de la reconstrucción política de la escuela en África debe ser dar una dirección clara al **servicio público de la educación**. De hecho, la mercantilización de los sistemas educativos, incluso en África, los ha afectado gravemente, ya sea mediante la privatización de la escuela (y, por tanto, la canibalización del sistema público por las escuelas privadas), ya sea mediante una constante subordinación de la institución escolar a la lógica comercial y/o a la ideología liberal. Sin embargo, la educación es, y debe seguir siendo, un bien público y, para ello, **el Estado debe garantizar su acceso a todos y todas, en condiciones que respeten los principios de igualdad y equidad.**

Para mantener el rumbo, es necesario aclarar las misiones de la educación en África y se debe fijar un pequeño número de objetivos muy claros y precisos, que han sido progresivamente descuidados o incluso abandonados por los poderes políticos. Por eso es especialmente importante dejar los discursos solemnes y volver a centrarse en cosas muy concretas: aumentar las capacidades de todos los niños y las niñas (lo cual no se limita a la transmisión de conocimientos); dotar a todos y todas de las habilidades para la vida que necesitan para integrarse bien en la sociedad; formar una ciudadanía crítica, capaz de vincularse a los movimientos que reivindican una transformación del orden social, con vistas a una mayor justicia, equidad y democracia; etc.

La revisión política de la escuela en África implica un gran compromiso con una educación esencialmente emancipadora, capaz de abrir caminos hacia una sociedad libre de todo tipo de opresión, que transforme la vida de la infancia, la adolescencia, la juventud y las personas adultas, en torno a la reflexión, el diálogo,

el pensamiento crítico, la capacidad de cuestionar, discernir, imaginar y actuar por otros mundos posibles. Como dijo Paulo Freire, «*La educación en sí misma no cambia el mundo, pero sin ella es imposible cambiarlo*». Tampoco podemos esperar a cambiar el mundo antes de empezar a cambiar la escuela. Sin una educación emancipadora, la tan esperada transformación de África se quedará solo en una buena intención. En el momento de los llamados planes de emergencia cuyo objetivo es la transformación de las sociedades y economías africanas, la educación emancipadora se presenta como un requisito previo.

En el momento de los llamados planes de emergencia cuyo objetivo es la transformación de las sociedades y economías africanas, la educación emancipadora se presenta como un requisito previo.

Sin duda, **la revisión política de la escuela en África no será cosa fácil** ya que no se puede pensar en cambiar la escuela sin cambiar toda la sociedad y, en especial, sin luchar contra todas las formas de dominación, explotación y violencia. Por lo tanto, las fuerzas conservadoras se resistirán con fuerza pero África no tiene alternativa: el «desarrollo con las llaves en la mente» requiere esa revisión. Las crisis (política, económica, social, etc.) de África son también una crisis de la educación (entendida como una educación a lo largo de toda la vida), de su contenido y de su sentido; porque ha sido progresivamente despojada de su dimensión política y, en particular, de su misión de formar una ciudadanía capaz de pensar en un orden económico y social diferente, capaz de superar las profundas y complejas crisis que atraviesa el continente.

4.2 RECOMENDACIONES

Al finalizar este trabajo y teniendo en cuenta los desarrollos anteriores, se hacen las siguientes recomendaciones:

1

DESDE LA PERSPECTIVA DE LA POLÍTICA Y DE LA PRÁCTICA EN MATERIA DE EDUCACIÓN EMANCIPADORA

- Dar a la escuela en África una misión más emancipadora. En especial, asegurarse de que la escuela en África sea un factor de emancipación social, de preparación para la vida en sociedad, de justicia social, de cohesión social y de transformación social.
- Dar prioridad a la lucha contra las desigualdades de género.
- Conceder a las escuelas de África un papel más destacado en el empoderamiento de las personas, o en la lucha contra la desigualdad o la pobreza.

- Completar el proceso de descolonización de la escuela en África.
- Apoyar más las iniciativas y experiencias africanas que promueven la educación emancipadora.

2

DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

- En los proyectos de reforma educativa en África, dar más importancia a la herencia de la educación tradicional, por un lado, y a la obra de los pensadores educativos africanos contemporáneos (Joseph Ki-Zerbo, Julius Nyerere, Amadou Makhtar Mbow, etc.), por otro.
- Garantizar que la educación en África se adapte mejor a los fines que persiguen las sociedades africanas.
- Evaluar la educación en África a través del filtro de la emancipación. Dejar de hacerlo solo según criterios de medición de resultados definidos de forma externa y enunciados en términos de indicadores cuantificados, medibles y comparables.
- Considerar las reformas educativas en África también como cuestiones políticas que, por lo tanto, requieren respuestas políticas.
- Devolver al sistema escolar público de África el lugar que le corresponde.
- Fomentar la diversificación de los modelos o estructuras educativas y, en particular, fomentar la creación de una red distribuida de escuelas emancipadoras y populares.
- Admitir que la escuela en África puede tener diversas formas (institucionales, organizativas, pedagógicas, etc.) y, por lo tanto, dejar de equiparar sistemáticamente la educación con la escolarización y/o cuestionar el monopolio que ejerce la escuela en materia de instrucción.
- Hacer una distinción entre la masificación social de la escuela en África y su democratización. En especial, reconocer que la educación en África ha avanzado más en términos de masificación que de democratización.

3

DESDE EL PUNTO DE VISTA INSTITUCIONAL U ORGANIZATIVO

- Fomentar y apoyar la creación de una red africana que defienda la educación emancipadora.
- Promover modelos de gobernanza educativa más inclusivos que impliquen a todas las partes interesadas, no solo a las personas profesionales de la educación (profesorado, pedagogos/as, administradores/as educativos/as, etc.).

4

DESDE UNA PERSPECTIVA CIENTÍFICA

- Fomentar (mediante incentivos financieros y no financieros) la investigación y el trabajo sobre la educación emancipadora en África.
- Organizar espacios de encuentro científico dedicados a la educación emancipadora.
- Crear una revista científica dedicada a la educación emancipadora en África.
- Publicar un informe anual sobre el estado de la educación emancipadora en África.

5

DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PARTES INTERESADAS DE LA ESCUELA

- Dar más importancia a la educación emancipadora en la formación del personal educativo (profesorado, pedagogos/as, administradores/as, etc.).



CONCLUSIÓN

El espíritu que presidió (sobre todo en Europa) las reivindicaciones de la «escuela para todos», en el siglo XIX, hizo hincapié en la idea de que **el acceso al conocimiento debía permitir al alumnado pensar por sí mismo y desarrollar un espíritu crítico**. La introducción de la escuela (tal como la conocemos hoy) en África coincidió con ese periodo. Sin embargo, dada la situación histórica de África (la colonización), estas exigencias no se extendieron por el continente. Más bien, el papel y las misiones de la escuela colonial en África evolucionaron hasta la independencia formal en función de los intereses de las potencias coloniales.

El papel y las misiones de la escuela colonial en África evolucionaron hasta la independencia formal en función de los intereses de las potencias coloniales.

Desgraciadamente, las independencias no trajeron consigo un cuestionamiento profundo del papel o el funcionamiento de la escuela. Durante mucho tiempo después de las independencias, la escuela africana siguió siendo una mala imitación de la escuela colonial. Además, en África, las políticas educativas posteriores a la independencia se guiaron principalmente por el objetivo de la **escolarización universal, entendida esencialmente en el sentido de la masificación social**. Por consiguiente, el rendimiento de estos sistemas educativos africanos se ha medido esencialmente a través de indicadores cuantitativos, a menudo definidos de forma externa. Sin embargo, el éxito de la escolarización no es necesariamente el de la escuela. Así pues, el árbol de la masificación social ha ocultado durante mucho tiempo el bosque de las demás dimensiones del éxito escolar.

Tal vez haya llegado el momento de cambiar el modo en el que se evalúan los resultados de los sistemas educativos africanos y, en concreto, de realizar dicha evaluación teniendo en cuenta la demanda social o una serie de objetivos educativos o de transformación, como la democratización o la emancipación.

A principios de los años 80, la UNESCO proclamó «*Educar o perecer*». Hoy, cuando hablamos de la escuela en África, deberíamos hablar más bien de «*Mutar o perecer*». La primera piedra de la reconstrucción política de la escuela en África debe ser dar una dirección clara al servicio público de la educación. Uno de los ejes clave de la reconstrucción política de la escuela en África podría ser darle un papel más importante en la emancipación de las personas, a través de la promoción de una educación emancipadora capaz de abrir caminos hacia una sociedad libre de todo tipo de opresión. **Una educación que transforme la vida de las personas jóvenes** (y también de las adultas), en torno no solo a la reflexión, al diálogo y al pensamiento crítico, sino también a la capacidad de cuestionar, de discernir, de imaginar, de actuar, de aprender lejos de la sumisión social, de formar individuos críticos capaces de cuestionar el orden de las cosas, de reflexionar sobre las disfunciones encontradas, de imaginar alternativas y de movilizarse con otras para ponerlas en práctica, etc.

Aunque la emancipación ofrece perspectivas reales de reconstruir la escuela en África, no debemos equivocarnos. **La emancipación es un todo y, por lo tanto, no puede dividirse ni reducirse a una sola dimensión. En otras palabras, la emancipación en la educación solo tendrá sentido o alcance real si va acompañada de una dinámica de emancipación global que tenga en cuenta también sus dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales, etc.** Pero la emancipación en la educación puede ser un primer paso que, dada la importancia de la escuela, facilite o conduzca a todas las demás formas de emancipación.

Se permite la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento siempre que se mencione la fuente y se haga sin fines comerciales.

Para más información sobre los temas tratados en este documento póngase en contacto con:
Campaña Mundial por la Educación en Euskadi: cme.euskadi@gmail.com
Campaña Mundial por la Educación en África: ancefacom@gmail.com

El apoyo de eLankidetzeta-Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo para su elaboración no implica la aceptación de sus contenidos, que es responsabilidad exclusiva de los autores. Por tanto, la Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo no es responsable del uso que pueda hacerse de la información así difundida.



Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education
Educational Research Network for West And Central Africa

Campaña Mundial por la
EDUCACIÓN
www.cme-espana.org



LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA EN ÁFRICA

ABDOUL ALPHA DIA

FEBRERO 2021 - RESUMEN EJECUTIVO