

Promotio Iustitiae

Educación en los márgenes

La educación popular en el centro de nuestra misión educativa

José Alberto Mesa sj

“Fe y Alegría” y la promoción de la justicia

Joseba Lazcano sj

Educar con la sabiduría y la cosmovisión indígenas

Rafael García Mora sj

Una visión de conjunto de las prioridades en las escuelas jesuitas de Asia Meridional

Norbert Menezes sj

Empoderar a los *dalits* mediante la educación en Asia Meridional

John Kennedy sj

La educación jesuita de los indígenas (India)

Augustine Kujur sj

La educación en el Servicio Jesuita a los Refugiados

Joaquin Ciervide sj

El modelo “Cristo Rey” (Estados Unidos)

Joseph Parkes sj

Escuelas profesionales de la Sagrada Familia (SAFA)

Manuel Á. Galán Marín y Roxana Rosales Migliore

“Baher Dar”, una escuela para pobres en Etiopía

Atakelt Tesfay sj

Red de incidencia por el derecho a la educación

Lucía Rodríguez



Editor: Patxi Álvarez sj

Coordinadora de Publicación: Concetta Negri

El Secretariado para la Justicia Social y la Ecología de la Curia General de la Compañía de Jesús publica *Promotio Iustitiae* en español, francés, inglés e italiano en la página web: www.sjweb.info/sjs. Allí podrá acceder a todos los números editados desde el año 1992.

Si desea hacer algún breve comentario sobre un artículo será sin duda bien recibido. De igual modo, si desea enviar una carta para su inclusión en un próximo número de *Promotio Iustitiae* utilice por favor la dirección, el fax o el correo electrónico indicados en la contraportada.

Les animamos a reproducir los artículos total o parcialmente siempre que lo consideren oportuno, agradeciéndoles que citen a *Promotio Iustitiae* como fuente y que envíen una copia de su publicación al Editor.

Contenido

Editorial	4
Patxi Alvarez sj	
La educación popular en el centro de nuestra misión educativa	6
José Alberto Mesa sj	
“Fe y Alegría” y la promoción de la justicia	10
Joseba Lazcano sj	
Educar con la sabiduría y la cosmovisión indígenas	14
Rafael García Mora sj	
Una visión de conjunto de las prioridades en las escuelas jesuitas de Asia Meridional.....	20
Norbert Menezes sj	
Empoderar a los <i>dalits</i> mediante la educación en Asia Meridional..	23
John Kennedy sj	
La educación jesuita de los indígenas.....	32
Augustine Kujur sj	
La educación en el Servicio Jesuita a los Refugiados	38
Joaquín Ciervide sj	
El modelo “Cristo Rey”	42
Joseph Parkes sj	
Escuelas profesionales de la Sagrada Familia (SAFA)	46
Manuel Á. Galán Marín y Roxana Rosales Migliore	
“Baher Dar”, una escuela para pobres en Etiopía	49
Atakelt Tesfay sj	
Red de incidencia por el derecho a la educación	52
Lucía Rodríguez	



Editorial

Patxi Álvarez sj

La Compañía se ha dedicado a la educación desde tiempos de S. Ignacio. A lo largo de la historia el prestigio que ha alcanzado la tarea educativa de los jesuitas ha sido muy alto, de modo que en la actualidad la Compañía de Jesús constituye un referente de calidad educativa a nivel internacional.

Junto a este prestigio ha caminado con frecuencia la crítica del elitismo, que viene a decir que la educación de la Compañía ha estado dirigida históricamente a las clases más pudientes. Es de hecho cierto que, después de la restauración de la Compañía en 1814, la mayoría de los centros educativos tuvieron que recurrir al pago de las familias de sus alumnos para sufragar sus gastos. Esto llevó a que solo algunas familias pudieran acceder a esta educación. Durante muchos años y en muchas latitudes esta realidad se dio por inevitable. Sin embargo, esa práctica disonaba con la tradición de la primera Compañía que hizo un esfuerzo por fundar económicamente los colegios –un empeño particular de S. Ignacio–, de modo que no fueran sus recursos los que impidieran a los niños acceder a ellos.

En 1955 sucede un hecho singular en una pobre barriada de Caracas: Abraham Reyes, albañil y padre de familia pobre con 8 hijos, ofreció al P. Vélaz sj un rancho construido junto a su mujer con sus propias manos, para que allí fundara una escuela. Tal como años más tarde recordaba el propio Reyes, le dijo al Padre, “mire, nosotros aquí tenemos muchísimos problemas: problemas con el agua, con la luz... no los podemos enumerar. Pero el problema más grave que aquí tenemos es que por todo esto no hay escuela y los muchachos no tienen dónde estudiar”. Aquel hombre ofreció su rancho como escuela y el P. Vélaz se encargaría de llevar los educadores. Así comenzó “Fe y Alegría”, una institución que ha construido y puesto en marcha un sinnúmero de escuelas en toda América Latina, llevando educación allí “donde termina el asfalto”.

De modo simbólico podríamos situar en ese momento el enorme esfuerzo que la Compañía ha realizado en las últimas décadas por hacer llegar su tradición y saber educativo a los marginados. Un esfuerzo que se ha realizado en muchas latitudes de modo simultáneo –si bien con características propias en cada región– y que hoy hace que el número de alumnos de origen humilde que acude a las aulas de instituciones de la Compañía sea mucho mayor que el de los alumnos de origen acomodado. Una realidad que reconocer y valorar.

Es de justicia señalar que este tremendo esfuerzo desplegado en un corto período de tiempo desde un punto de vista histórico, no habría sido posible sin la colaboración generosa y creativa de una infinidad de Congregaciones religiosas femeninas y de numerosos grupos de laicos. A ellos hay que sumar las familias y alumnos –ellos y ellas– que de manera entusiasta han querido recibir educación y que han colaborado en la construcción y la vida de muchas de estas escuelas. Muchas de ellas reflejan la personalidad y dinamismo de estas personas. De

ahí que esta obra no pueda ser atribuida en exclusiva a la Compañía; es un fruto colectivo y de ahí se deriva buena parte de su grandeza. En el fondo es un don de Dios que ha hecho a los jesuitas partícipes de esta dinámica de vida.

El presente número de *Promotio Iustitiae* muestra esta realidad de “educación en los márgenes” ofrecida por medio de la Compañía, a veces poco conocida incluso por los propios jesuitas. De modo particular se detiene en las iniciativas que por su volumen son más significativas: Fe y Alegría, la educación en la India a *dalits* –intocables– e indígenas y aquella ofrecida por el Servicio Jesuita a Refugiados. También recoge algunas redes especiales, como Cristo Rey en Estados Unidos o la SAFA en España, que tratan de ofrecer educación de calidad a sectores populares. Por último, se ha incluido alguna experiencia de centros educativos dirigidos a los más pobres, en regiones donde no existen este tipo de redes, sino únicamente escuelas individuales. Por su parte, el Secretario de Educación de la Compañía, el P. José Alberto Mesa sj, ha escrito un primer artículo que ayuda a disponer de una panorámica histórica y global de la educación popular.

Es cierto que aún quedan realidades por mostrar, un objetivo que habría de perseguirse de un modo más sistemático, pero al que esta revista no puede aspirar. En todo caso, estas páginas pueden ayudar a ofrecer una primera panorámica de la educación en los márgenes que, la Compañía, junto a otras muchas personas, ofrece en la actualidad.

Original español



La educación popular en el centro de nuestra misión educativa

José Alberto Mesa sj

Secretario de la Educación de la Compañía de Jesús, Roma

Introducción

La Compañía de Jesús es bien conocida por su apostolado educativo e incluso muchas personas llegan a identificar a los jesuitas con las obras educativas olvidando las muchas otras formas de trabajo apostólico que adelanta la Compañía de Jesús. Esta identificación resulta paradójica si consideramos que San Ignacio y los primeros jesuitas no pensaron en la fundación de escuelas pues estaban interesados en apostolados itinerantes bien diferentes de la educación formal. Sin embargo, una vez los primeros jesuitas descubrieron el potencial apostólico de la educación abrazaron con gran entusiasmo los colegios y universidades como maneras privilegiadas y prioritarias de realizar la misión de la naciente Compañía de Jesús. Pedro Ribadeneira sj expresa bien con sus célebres palabras el sentimiento de la naciente Compañía: “todo el bien de la cristiandad y de todo el mundo, depende de la buena educación de la juventud” (Mon. Paed. I, p. 475). Es esta convicción la que mueve a los jesuitas a abrazar con entusiasmo el campo educativo como apostolado prioritario.

Cuando San Ignacio muere en 1556 había alrededor de 35 instituciones educativas ya funcionando. Cuando los jesuitas fueron suprimidos en 1773 contaban con alrededor de 800 colegios y universidades en varias partes del mundo. En las Constituciones de la Compañía San Ignacio claramente afirmó el carácter gratuito de la educación impartida por la Compañía y con ello garantizaba el acceso de todos sin consideración de su situación económica. Es verdad, eso sí, que San Ignacio determinó que la educación primaria (enseñar a leer y escribir) no sería parte del apostolado educativo de los jesuitas por razones puramente de personal, ya que la Compañía no contaba con el número suficiente para esta labor.

En 1814 la Compañía fue restaurada y los jesuitas comenzaron nuevamente a reabrir y fundar nuevos colegios. El marco histórico había cambiado radicalmente y muchos colegios se vieron en la imperiosa necesidad de cobrar una pensión escolar ante la ausencia de donantes aristócratas o ricos y ante las peticiones de una naciente burguesía que buscaba con afán calidad educativa. Si bien ya desde la antigua Compañía muchos de los colegios habían ganado una reputación de elitismo y exclusividad por atender especialmente a la nobleza y preparar la burguesía para el servicio público, después de la restauración esta impresión siguió creciendo impulsada por las pensiones escolares que ahora era necesario obtener ante la ausencia de donantes y la presencia de políticas educativas, no pocas veces hostiles, de los nacientes estados nacionales.

Una tradición viva: de la *Ratio Studiorum* hasta nuestros días

Los primeros jesuitas no eran educadores en el sentido técnico de la expresión, no se habían preparado para fundar, dirigir o trabajar en instituciones educativas. Sin embargo, todos ellos habían estudiado en prestigiosas universidades y conocían muy bien la rutina escolar desde el lado del que aprende; debieron por tanto dedicarse a aprender el trabajo desde la otra orilla de enseñar, diseñar currículos, construir colegios y preparar clases. San Ignacio así lo prescribe en las Constituciones: “Así mismo en el modo de enseñar la doctrina cristiana y acomodarse a la capacidad de los niños o personas simples, se ponga estudio competente” (Const. 410).

Siguiendo el espíritu apostólico de la naciente Compañía, los primeros jesuitas se dieron a la tarea de crear un sistema educativo que pudiera responder a su finalidad apostólica: “Como sea el fin de la Compañía y de los estudios ayudar a los próximos al conocimiento y amor divino y salvación de sus ánimas” (Const. 446). En 1599, después de 50 años de experiencia educativa y de varios intentos y discusiones se publicó oficialmente la *Ratio Studiorum* como documento para orientar el apostolado educativo. La *Ratio* establece los cargos, el currículo y los métodos de enseñanza apropiados para los colegios y universidades jesuitas. La *Ratio* es un documento en el que los jesuitas incorporan las mejores prácticas educativas de la época de acuerdo a su criterio apostólico nacido de su experiencia espiritual en los Ejercicios: 1) el modo de enseñanza propio de la Universidad de París (*modus parisiensis*) que los primeros jesuitas habían experimentado personalmente; 2) importantes elementos del humanismo italiano de la época con su énfasis en la formación del carácter a través del contacto con el pensamiento clásico de la antigüedad. Los jesuitas también incluyen elementos propios de su creciente experiencia creciente apostólica y educativa. En la *Ratio* queda claro el carácter apostólico que ya Ignacio había anunciado en las Constituciones: “Siendo uno de los ministerios primarios de nuestra Compañía enseñar a los demás todas las materias que sean conformes con nuestro instituto, con el fin que se muevan al conocimiento y al amor de nuestro Creador y Redentor” (*Ratio Studiorum*, Reglas del Provincial, n. 1).

El Concilio Vaticano II y la respuesta de la Compañía

El Concilio y los cambios que originó en la Iglesia constituyen el telón de fondo de una rica etapa de renovación y creatividad que todavía hoy se mantiene. El P. Pedro Arrupe, nombrado General de la Compañía en 1965 en pleno Concilio, llama a la Compañía a emprender el camino de la renovación en fidelidad creativa a la experiencia espiritual de Ignacio. Arrupe invita a formar hombres y mujeres para los demás: “Nuestra meta y objetivo educativo es pues formar hombres que no vivan para sí, sino para Dios y para su Cristo; para Aquél que por nosotros murió y resucitó; hombres para los demás, es decir, que no conciban el amor a Dios sin el amor al hombre; un amor eficaz que tiene como primer postulado la justicia” (1973, p. 1). Este nuevo énfasis en la justicia, que nace del amor al prójimo, se constituye en el nuevo referente de la educación de la Compañía. Incluso Arrupe es claro que para esta nueva tarea de la justicia no habíamos educado a nuestros alumnos antes: “Os hemos educado para la justicia? ¿Estáis vosotros educados para la justicia? Respondo: Si al término ‘justicia’, y si a la expresión ‘educación para la justicia’ le damos toda la profundidad de que hoy la ha dotado la Iglesia, creo que tenemos que responder los jesuitas con toda humildad que no; que no os hemos educado para la justicia, tal como hoy Dios lo exige de nosotros” (Arrupe, 1973, p. 2).

Arrupe concluye: “Educar para la justicia es por lo tanto educar para el cambio, formar hombres que sean agentes eficaces de transformación y de cambio” (1973, p. 8). La Congregación General XXXII lo expresa en términos para todos familiares en el Decreto 4:

Nuestra misión hoy es el servicio de la fe y la promoción de la justicia. La Congregación General XXXIII agregará que la opción preferencial por el pobre asumida por la Iglesia es también parte integral de la misión de la Compañía y por tanto se debe mostrar en la escogencia de nuevos ministerios (Cf CG 33, d. 1, Parte II).

Es en este contexto de innovación en que se desarrolla no sólo la renovación de la educación tradicional de la Compañía sino también nuevas formas de educación, especialmente al servicio de los más pobres. Redes como Cristo Rey (Estados Unidos) y Fe y Alegría (América Latina, principalmente) encuentran aquí su razón de ser en su esfuerzo de brindar educación de calidad a los más marginados. Otros modelos educativos también florecen en este contexto, como por ejemplo, el modelo de las escuelas “Nativity” en Estados Unidos, las escuelas para adivasis y dalits en India, la fundación de escuelas profesionales SAFA en España, las escuelas del Servicio Jesuita a Refugiados en los campos de refugiados y otras muchas experiencias. Algunas de estas redes o modelos son anteriores al Concilio y algunos no son “jesuitas” en el sentido estricto de la palabra, pero todas tienen en común el esfuerzo por brindar educación cristiana de calidad a lo más excluidos y todas han encontrado en la etapa postconciliar una nueva fuerza creativa para llevar adelante su misión.

Es verdad que la educación tradicional de la Compañía también se ha transformado en los años recientes y los colegios han hecho grandes esfuerzos e incorporado programas para hacer posible la formación en la fe y la justicia, recreando el esfuerzo inicial de los primeros jesuitas por un acceso que no esté condicionado por las circunstancias económicas de los acudientes. No ha sido tarea fácil pues muchos colegios han encontrado grandes obstáculos de parte de gobiernos que desconfían de la educación privada y/o cristiana colocando todo tipo de trabas para el trabajo educativo. Muchos de estos colegios han servido a los más pobres desde el comienzo, pero son los nuevos modelos y redes populares los que mejor expresan el nuevo énfasis apostólico de la Compañía. Por eso el P. General Adolfo Nicolás SJ recientemente decía: “Podemos afirmar que al día de hoy el número de alumnos desfavorecidos que reciben educación de la Compañía supera con creces aquel de quienes proceden de nuestros colegios tradicionales” (Nicolás, 2013, p. 9).

Sin embargo, los desafíos para ofrecer una educación de calidad en la tradición de la Compañía de Jesús son enormes y exigen de nosotros mantener una actitud de creatividad y renovación constante. Quiero ahora describir brevemente tres desafíos prioritarios que la educación popular afronta.

Educación de Calidad

El Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar en 2000, enfatiza la educación básica como un derecho universal en el que la enseñanza debe “ser libre, obligatoria y de buena calidad”¹. El documento reconoce que la educación de calidad es una prioridad y su ausencia afecta especialmente a los más marginados y excluidos. Sin duda es verdad que una pobre educación para los pobres no promueve una justicia real ni empodera a los más marginados para superar la exclusión. Este reto de la calidad no es ajeno a la educación popular que la Compañía ofrece, más aún cuando el concepto de calidad educativa es un concepto dinámico que implica una constante evolución, pues lo que ayer era calidad hoy no lo es, ante los contextos y desafíos siempre cambiantes. Tendremos que tener siempre el valor de innovar y

¹ Foro Mundial sobre la Educación, 2000, *Marco de Acción de Dakar, Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>, p. 12, visitada en enero 14.

recrear modelos educativos que puedan en verdad ofrecer la educación de calidad que buscamos.

Un nuevo contexto global y tecnológico

Sin duda, como la última Congregación General nos recordó, “la globalización y las modernas tecnologías de la comunicación han abierto nuestro mundo y nos ofrecen nuevas oportunidades para proclamar con entusiasmo la Buena Noticia de Jesucristo y su Reino...” (CG 35, d. 3, n. 19). “Pueden ser instrumentos poderosos (las nuevas tecnologías de la educación) para construir y sostener redes internacionales, en nuestra incidencia política, en nuestra labor educativa, en el compartir nuestra espiritualidad y nuestra fe. Esta Congregación urge a todas las instituciones de la Compañía a poner estas nuevas tecnologías al servicio de los marginados” (CG 35, d. 3, n. 29).

Este llamado se constituye en un desafío y oportunidad para nuestra creatividad apostólica. Hace poco, visitando una escuela en un lugar remoto para *adivasis* (indígenas) en India, el desafío se hizo patente. Mientras participábamos en una asamblea con los alumnos de la escuela vi a uno de ellos utilizando un teléfono móvil inteligente... realmente nuestros jóvenes pertenecen a un mundo globalizado y tecnológico... Este desafío es de tal magnitud que de no afrontarlo en la educación popular puede crear una nueva forma de marginación y exclusión: “Desde la perspectiva de aquellos que viven en los márgenes, la globalización aparece como una poderosa fuerza que excluye y explota a los débiles y pobres, y que ha aumentado la exclusión por motivos de religión, raza, casta o género” (CG 35, d. 3, n. 25). Para poder convertir la globalización y la tecnología en oportunidades para una cultura de la solidaridad se hace necesario fortalecer el trabajo en red para diseñar nuevos modelos educativos para los marginados que sepan integrar creativamente el nuevo contexto y sus posibilidades. Urge encontrar modelos híbridos y en línea que puedan llevar a los marginados una educación de calidad “donde terminan los cables” así como en muchas partes se ofrece educación de calidad donde termina el asfalto.

El desafío de la misión e identidad

Grandes esfuerzos se han realizado en los últimos años para mantener nuestras instituciones educativas centradas y fieles a su misión apostólica. Este desafío se hace más crucial en medio de la secularización progresiva de las culturas, la expansión de las redes y la creciente presión para que las instituciones respondan a los resultados de éxito y competencia esperados². Sin duda que este reto exige el uso de una gran creatividad para lograr una identidad centrada en la misión y en nuestras raíces cristianas sin debilitar nuestro presente compromiso con brindar educación de calidad a los marginados sin distinción de raza, género, cultura o religión.

No queda duda del creciente esfuerzo en las últimas décadas por brindar educación de calidad a los más marginados dentro del marco de la tradición educativa de la Compañía de Jesús. Sin embargo, la magnitud y naturaleza de los desafíos que la educación popular afronta exige lo mejor de nuestra creatividad e imaginación.

Original español

² Ver Huang, D., 2012, *Informe de Nairobi: Reflexiones sobre la Identidad Jesuítica desde la 70ª Congregación de Procuradores*, ICJSE, Boston, en <http://goo.gl/dqZWCx>, visitada en enero 14.



“Fe y Alegría” y la promoción de la justicia

Joseba Lazcano sj

Fe y Alegría, Caracas, Venezuela

Hoy es de justicia relativizar las tradicionales críticas de “elitismo” a la indiscutida calidad de la educación jesuítica. Las recordadas palabras del P. Arrupe de que en la Compañía trabajamos “muchos con los pobres, algunos como los pobres y todos por los pobres”, tienen su concreción también en la educación. En el nivel institucional, nos vienen a la memoria las orientaciones de la famosa “Carta de Río”¹, la Congregación General 32 (y las tres siguientes que la reafirmaron y enriquecieron)², el Paradigma Pedagógico Ignaciano³, el GIAN⁴, o los numerosos aportes de la FLACSI⁵ y de AUSJAL⁶.

En ese marco, quiero resaltar cuatro puntos en relación con Fe y Alegría (FyA):

- el aporte cuantitativo
- su intencionalidad socialmente transformadora,
- su especificidad en cuanto a la calidad, y
- su espiritualidad en el corazón de la identidad.

El aporte cuantitativo

En sus diversos programas educativos y de promoción social, FyA atiende a 1.528.973 alumnos y participantes. Ajustado ese total (reduciendo a los que participan en más de un programa), atiende a 1.155.467 personas de sectores populares –“FyA empieza donde termina el asfalto” es la expresión más recordada del fundador, José María Vélaz, sj (Rancagua, Chile, 1910 – Masparro, Venezuela, 1985). De ellos, 578.207 son alumnos de Educación Escolar Formal; 58.594, de Educación Semipresencial y Radiofónica; y 541.069, de Educación Alternativa y No Formal. Cuenta con 1.423 planteles escolares en 1.968 puntos geográficos distintos (bases físicas diferentes), atendidos por 36.366 educadores⁷.

¹ De los Provinciales jesuitas latinoamericanos, reunidos en Río de Janeiro con el P. Arrupe del 6 al 15 de mayo de 1968, en <http://goo.gl/Xn1N6p>, visitada en marzo 2014.

² CG 32 (1975), CG 33 (1983), CG 34 (1995), CG 35 (2008).

³ Elaborado por la Comisión Internacional para el Apostolado Educativo de la Compañía (ICAJE), 1993.

⁴ *Global Ignatian Advocacy Network*. La coordinación de la red educativa del GIAN está encomendada precisamente a FyA.

⁵ Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús.

⁶ Asociación de Universidades Católicas de América Latina encomendadas a la Compañía.

⁷ Datos registrados por el Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín (CFIPJ), de FyA, Maracaibo, noviembre 2013, recogidos para el libro Lazcano, Joseba sj, 2013, *Fe y Alegría, un Movimiento con Espíritu. Las claves de una experiencia exitosa de Educación Popular de Calidad*. Caracas.

FyA está presente en 17 países de América Latina, en dos de Europa (Italia y España) y en el corazón de África (Chad). Al momento de escribir estas notas, en algunos otros países africanos se está reflexionando sobre la posibilidad y conveniencia de iniciar el Movimiento⁸.

Según la página web del Secretariado para Educación de la Curia General de Roma (ICAJE), en FyA estudia el 57,8% del total de alumnos de los jesuitas en Primaria y Secundaria, que son atendidos por apenas el 5% de los jesuitas dedicados a la educación y su gestión en esos niveles.

La intencionalidad socialmente transformadora

Desde su fundación, FyA se definió como **Educación Popular**. Parece obvia la comprensión “ingenua” del adjetivo “popular” por sus destinatarios, los pobres.

Sin embargo, desde la irrupción en los años 60 de los planteamientos de Paulo Freire de “Educación Liberadora”, con fuertes cuestionamientos a la educación formal (bancaria, acrítica, domesticadora, educación para la repetición y sumisión, etc.), la expresión “educación popular” ha tenido otras connotaciones semánticas. Lógicamente, han sido temas de reflexión y discusión fuerte y recurrente entre el personal del Movimiento. Expresión de ello es que ha sido el tema central de cinco Congresos Internacionales de FyA entre 1987 y 2003. Y, también lógicamente, se recordó que el Fundador había dejado claro que “FyA no nació para tener una red de escuelas, sino para transformar la sociedad por medio de la Educación”.

El XVIII Congreso Internacional de FyA (Cali, 1987), dos años después de la muerte del P. Vélaz y de la aprobación del Ideario Internacional, fue el primero de los cinco Congresos Internacionales que tuvieron por tema la “Educación Popular”. Allí se asumieron y validaron ambas modalidades de Educación Formal y no Formal en el marco de la Educación Popular, como “auténticas líneas de aplicación de nuestro Ideario”.

El Congreso de Lima (2000) centró su atención en “la interrelación entre nuestras instituciones y las comunidades a las que sirven”, considerando la perspectiva de los empobrecidos y excluidos como el “lugar epistemológico” de nuestra comprensión, y la especificidad de la educación popular como la estrategia eficaz para la formación personal y para la transformación social.

El Congreso de Antigua (Guatemala, 2001) profundizó la comprensión de la Educación Popular precisamente como componente constitutivo fundamental de la identidad de FyA. En su primer párrafo afirma: “Seremos FyA en la medida en que hagamos Educación Popular y nuestras prácticas respondan a sus postulados y exigencias”.

Tal vez, el párrafo más nuclear de la reflexión de este Congreso es el texto en el que pretende dar una definición:

Nosotros definimos la Educación Popular, no por sus destinatarios o modalidades, sino por su intencionalidad transformadora, y la entendemos como un movimiento alternativo, enfrentado a las prácticas educativas tradicionales, que intenta promover una sociedad más democrática y más justa... Entendemos la Educación Popular como una propuesta ética, política y pedagógica

⁸ FyA se entiende a sí misma como Movimiento y no meramente como una institución. De este modo, cuando dicen “el Movimiento” se debe entender sencillamente FyA (*Nota del editor*).

para transformar la sociedad, de modo que los excluidos se conviertan en sujetos de poder y actores de su vida y de un proyecto humanizador de sociedad y de nación.

La perspectiva ética hace referencia al mundo de los pobres como el *ethos* del griego antiguo: el lugar desde donde se es, se piensa y se actúa. Es decir, el lugar epistemológico desde donde surge la intencionalidad transformadora o política, con la especificidad pedagógica. El siguiente Congreso (Asunción, 2002) profundizó en la Pedagogía de la Educación Popular.

La especificidad de la calidad en la Educación Popular

Especial importancia tuvo el siguiente Congreso Internacional (Bogotá, 2003), que trabajó las dimensiones fundamentales necesarias para garantizar “la calidad de la Educación Popular”. A partir de ese Congreso, después de 5 o 6 años de estudios, propuestas y experimentaciones, la Federación Internacional de FyA incluyó como primer Programa (P1) del II y del III Plan Estratégico el **Sistema de mejoramiento de la calidad de la Educación Popular**. Es, sin duda, “el programa estrella” de FyA. Tiene como objetivo inducir a los centros a entrar en una cultura de evaluación, de aprendizaje y de mejoramiento. Se aplicó el instrumento de evaluación y mejoramiento en 510 centros de 15 países de América Latina, en los que participaron directivos, educadores, alumnos y comunidades.

El sistema está formado por tres fases, que se suceden en forma de espiral que reinicia al terminar:

- evaluación diagnóstica del centro;
- reflexión-interpretación (sistematización);
- planificación-implementación de la mejora.

Resumiendo algunos aprendizajes de la experiencia, consideramos que 1) la calidad se juega, ante todo, en los procesos educativos y no en los resultados finales; 2) la evaluación debe incorporar también aspectos no cognitivos: valores, actitudes, clima del centro y del aula, etc.; 3) es necesario evaluar a la escuela considerando su contexto: características socioeconómicas y culturales de los alumnos y sus familias (especialmente importante en contextos vulnerables); 4) la calidad va más allá de cada escuela, y requiere acompañamientos de instancias coordinadoras y técnicas y la comunicación entre las diversas escuelas.

El año 2010, el Ministerio de Educación colombiano reconoció este sistema de FyA al mismo nivel que los “Standard ISO 9001” del sistema americano y el equivalente “Fondo Europeo del Manejo de la Calidad” (EFQM en sus habituales siglas en inglés) y lo validó como “ente certificador de la calidad”. Igualmente, el Ministerio del ramo de Paraguay lo reconoció como “instrumento de mejora de la calidad”; y los de Panamá, Guatemala y El Salvador, como un “instrumento para acompañar la mejora de los centros de educación pública”.

La espiritualidad en el corazón de la identidad

La clave raigal por la que FyA es lo que es y como es tiene su fundamento sin duda en la espiritualidad, que está en el corazón de su identidad objetiva.

Vélaz, apasionado soñador, buscaba ante todo cómo ser eficaz en la oferta de nuestros bienes espirituales, incluida la educación.

La respuesta la encontró en la experiencia de profundo gozo y alegría de aquellos jóvenes de la recién fundada Universidad Católica de Caracas (UCAB) con los que se acercó a algunos de los barrios más necesitados (“van con fe y vuelven con alegría”, fue el comentario de un

testigo), y en la experiencia, sin duda más profunda, de Abraham Reyes, un trabajador nocturno del Aseo Urbano que, para que fuera posible la primera escuela de FyA, entregó la casa construida con sus manos y las de su esposa Patricia, con los ahorros semanales de siete años, pensando en el futuro de sus ocho hijos: “Cuando el Padre aceptó mi casa –nos confiesa–, yo comprendí que era la Virgen quien la estaba aceptando (al comenzar la construcción, se la había ofrecido rezándole un Padre Nuestro, que era lo único que sabía rezar). Entonces sentí una gran alegría de poder colaborar con las cosas de Dios, con el servicio”. Y Abraham concluye la entrevista: “Yo siento a FyA como una obra de la Virgen. Yo le ofrecí el rancho que había hecho y ella lo aceptó... Yo hice hace ya tiempo una especie de contrato con la Virgen, porque yo trato a la Virgen como a mi madre. Yo le dije: ‘Mira, yo voy a trabajar duro en la Legión de María y tú en FyA’. Por supuesto, FyA salió ganando”⁹.

Estas y otras muchas experiencias cimentaron el optimismo antropológico de Vélaz: “todos tenemos más de bueno que de malo”, “todos somos convocables si nos levantan una bandera que valga la pena”. Es como para leer despacio el texto que sin duda expresa mejor lo que Vélaz descubrió en su búsqueda: “Se ha dicho que no hay alegría profunda si no estamos cerca del misterio. Yo creo que esto es verdad, porque... la fe nos acerca al misterio de Dios, que ha querido necesitar de nosotros para la salvación de nuestros hermanos. Ante este inexplicable misterio de predilección, que nos dice claramente dónde está la verdadera vida, no es extraño que se enciendan todos los poderes de la alegría que transforma el mundo”.¹⁰

Es frecuente –y sin duda es de justicia reconocerlo– hablar del heroísmo de los que nos han precedido. Pero tal vez sea más adecuado afirmar que FyA, más que producto del heroísmo, es fruto del “gusto y facilidad” propios de los dones del Espíritu de Dios¹¹.

Desde nuestro acercamiento –privilegiado y gozoso– al espíritu de FyA o, para decirlo mejor, desde nuestro reconocimiento del Espíritu en FyA¹², podemos afirmar, con humildad y gozo: Creo en el Espíritu Santo. Acercarnos a la comprensión del Movimiento de FyA (y de su institucionalización) nos acerca a la comprensión del Movimiento de Jesús y de su institucionalización en la Iglesia. ¡Y a la inversa! Y lo mismo podríamos decir del movimiento de Ignacio y de sus compañeros, el grupo de compañeros de Jesús.

Para concluir, podemos celebrar ese mismo “tono” de gozo y alegría (por decir lo menos) tanto en el documento de Aparecida como en la *Evangelii Gaudium*¹³.

¡Confesamos la unidad del Espíritu de Dios en la diversidad de sus manifestaciones!

Original español

⁹ Pérez Esclarín, Antonio, 1999, *Raíces de Fe y Alegría. Testimonios*, pp. 3-8, en <http://goo.gl/R4WXcw>, visitada en enero 2014.

¹⁰ Lazcano, Joseba, 2005, *Palabras de Fe y Alegría. Citas inspiradoras del Padre José María Vélaz*, Federación Internacional de Fe y Alegría, Caracas, p. 16, en <http://goo.gl/sWJzcx>, visitada en marzo 2014.

¹¹ Santo Tomás, en su *Secunda Secundae*, q.8, define los Dones del Espíritu Santo como “estados o cualidades creadas por Dios, que capacitan al hombre para seguir con gusto y facilidad los impulsos divinos de orden salvífico...”.

¹² La distinción y la mutua relación entre espíritu y Espíritu es explícita en la *Evangelii Gaudium*, n. 261: “En definitiva, una evangelización con espíritu es una evangelización con Espíritu Santo, ya que Él es el alma de la Iglesia evangelizadora”.

¹³ Por otra parte, parece intencionado el “fe y alegría” entrecomillado del mismo papa Francisco, al citar a San Justino, en su primera encíclica *Lumen Fidei*: “San Justino mártir, en su Diálogo con Trifón, tiene una hermosa expresión, en la que dice que María, al aceptar el mensaje del Ángel, concibió «fe y alegría»”.



Educación con la sabiduría y la cosmovisión indígenas

Rafael García Mora sj

Director Nacional Fe y Alegría, Bolivia

Tras más de veinticinco años de caminar junto a los pueblos indígenas bolivianos, comprendí con claridad que la principal causa de exclusión de estas poblaciones es el acceso a la educación. No se trata solamente del acceso físico, cosa que en muchos lugares ha sido más o menos resuelto. Se trata sobre todo, de cómo llevar la educación a poblaciones que viven en situaciones y contextos distintos a aquellos donde se formularon los planes educativos.

Fe y Alegría se planteó este problema desde un principio. Esta obra educativa, que fue creada por el jesuita José María Vélaz en los años 50, tiene el propósito de ofrecer una educación de calidad a sectores sociales excluidos y de escasos recursos. Fue esta intuición inicial la que impulsó a su fundador a emprender un trabajo de carácter social en una de las villas miserias de las laderas de Caracas. Convirtiéndose en pionero y defensor de lo que hoy día conocemos como el derecho universal a la educación.

Fe y Alegría está hoy presente en 19 países de América Latina y el Caribe, con más de un millón y medio de estudiantes. Pero también se ha extendido a Europa donde trabaja con emigrantes y está incursionando con gran éxito en algunos países de África Central.

Aunque con una metodología común, es diferente la forma como Fe y Alegría se ha desarrollado en los distintos lugares, consiguiendo coberturas espectaculares en algunos casos, gracias a convenios¹ establecidos con los respectivos gobiernos. En otros países, donde los Estados se consideran los únicos responsables de la educación formal y no permiten la injerencia de otras instituciones, se han desarrollado otras formas de educación –con adultos, jóvenes en riesgo, discapacitados– dentro del ámbito conocido como educación no formal.

Cabe destacar que la intuición original del Padre José María Vélaz, “ofrecer educación gratuita pero de calidad a sectores de escasos recursos”, enraíza claramente, con lo que fuera la idea inicial de San Ignacio, cuando crea los primeros colegios de la Compañía, a los cuales se les permitía tener fundaciones para su mantenimiento, de forma que pudieran ofrecer educación gratuita a quienes lo necesitaran.

¹ Acuerdo con el Gobierno o Ministerio de educación a través del cual se confía la administración educativa a una institución y el Estado financia el sueldo de los docentes e incluso algunas veces a los técnicos de la Institución. Esta modalidad en algunos lugares se conoce como escuelas concertadas.

Pero no solo la intuición inicial de Fe y Alegría coincide con la idea fundacional de la Compañía. También su epistemología, basada primeramente en la “*ratio studiorum*”², pero posteriormente enriquecida y adaptada con la filosofía y la idea de pensadores de nuestro tiempo, como Paulo Freire, muestra una forma de encarar la educación en el aula muy distinta de lo que tradicionalmente se practica en las escuelas de nuestros países. Se trata de una educación basada en el diálogo con el educando, que busca el desarrollo de mentalidades críticas con su entorno y el crecimiento integral de la persona, no solo en competencias, sino también en valores.

Una educación ligada al contexto, al pueblo y la cultura, desarrollada con la corresponsabilidad de los educadores, directivos, educandos, padres y madres de familia y las autoridades comunitarias. Una educación en fin, orientada al desarrollo personal y comunitario, pero también a la transformación social, es decir, Fe y Alegría tiene un enfoque educativo basado en la “Educación Popular”.

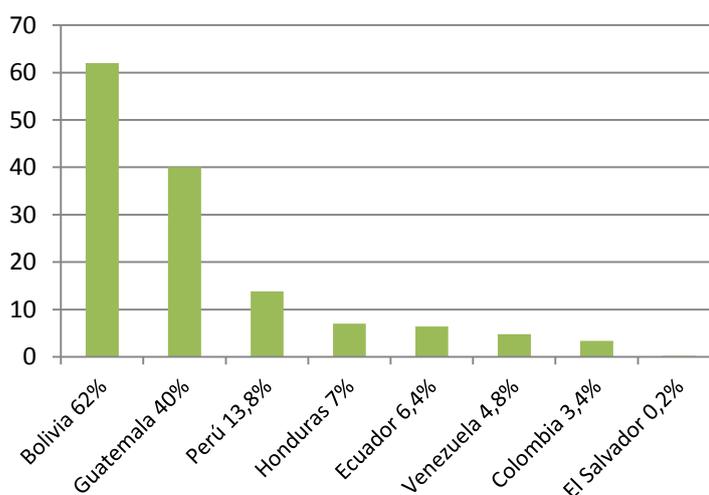
Una consecuencia directa de esta intuición inicial fue la incorporación del concepto de educación inclusiva en la metodología de Fe y Alegría. Es decir, que la educación debe llegar a todos los sectores de la población, incluyendo sectores que por algún motivo –físico, de ubicación, de lengua o cultura– fueron excluidos de los sistemas de enseñanza escolar clásicos. El presupuesto básico es que la escuela debe adaptarse al alumno y no el alumno a la escuela.

Pero también una educación con pertinencia y calidad orientada al reconocimiento y revalorización de los conocimientos, saberes, valores y lengua de las culturas presentes y vivas en nuestro territorio.

Fue bajo este enfoque de educación inclusiva, que la propuesta de Fe y Alegría se extendió a sectores de la población fuera del sistema. Pero cada uno de estos sectores requería la elaboración de un currículo y un método de aprendizaje adecuado a las características de los diferentes educandos.

Es así como Fe y Alegría elaboró programas de educación intercultural bilingüe, para población indígena o migrante.

% de Población indígena por país

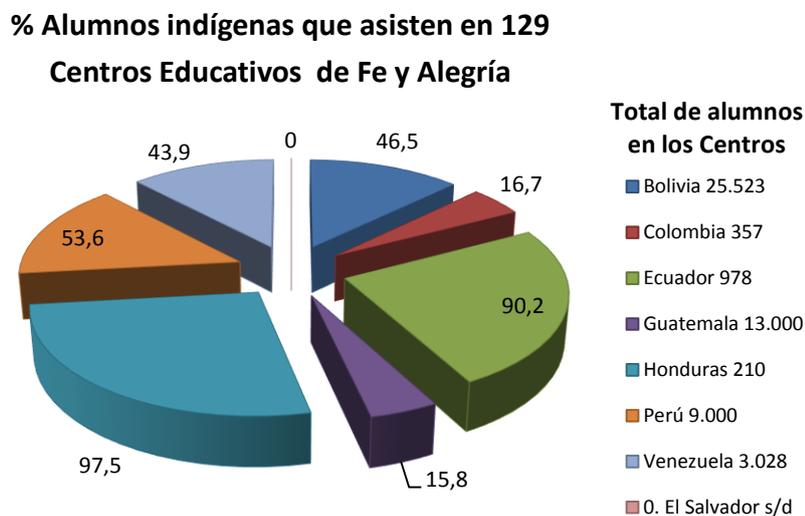


² Método educativo desarrollado por la primera Compañía desde 1599.

Estas experiencias iniciales fueron sin lugar a dudas, las que despertaron en Fe y Alegría la preocupación por desarrollar un programa de educación para los pueblos indígenas.

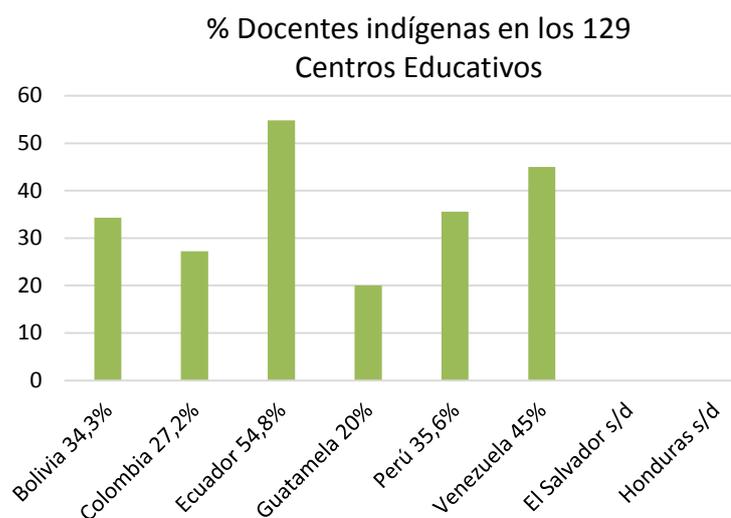
Transcurrieron algunos años hasta que Fe y Alegría tomó conciencia de que, si bien en algunos países se había trabajado con bastante éxito el tema de la educación intercultural bilingüe, podríamos decir, que más allá de la lengua, no se había hecho mucho por incorporar en la educación otros temas, que son de vital importancia, al tratarse de poblaciones que mantienen y practican un conjunto de tradiciones, que conforman su mundo de valores, en ocasiones incompatibles con los contenidos, las metodologías y los valores de la educación clásica unificadora.

Alertados de esta debilidad, se inició en 2010 un diagnóstico básico, con el propósito de determinar cuán importante era la presencia de las escuelas de Fe y Alegría en territorios con población mayoritaria indígena.



Realizado el sondeo, quedamos sorprendidos al comprobar, que la presencia era mayor de lo que habíamos pensado en un principio. Esto a pesar de que, como ocurre con frecuencia en este tipo de encuestas, el levantamiento de información no fue total, porque algunos países carecían de la información precisa. Los datos arrojaban una cifra de 129 centros educativos, a los que asistían más de 55.000 alumnos indígenas, que eran educados en su propia lengua y cultura por profesores del mismo origen cultural. Se comprobó también que la llegada a zonas indígenas, no siempre había sido previamente planificada, pues no siempre existía relación entre el porcentaje de población indígena del país y nuestra presencia en determinados lugares.

Fueron este conjunto de constataciones las que nos empujaron a plantearnos la necesidad de encarar una forma de educación para estos educandos, que debería ser distinta de las que hasta entonces se habían estado aplicando. Con este propósito se creó una comisión internacional, en la que participaron delegados de los países de la Federación Internacional de Fe y Alegría –*Bolivia, Perú, Guatemala, Panamá y Honduras*–, que más experiencia habían demostrado en este tipo de acompañamiento a los pueblos indígenas.



La propuesta educativa, que en principio solo abarcará el nivel educativo primario, se viene construyendo bajo el título de “Fe y Alegría Indígena” y rescata la experiencia de estos cinco países en su diario caminar con grupos culturales indígenas. Como punto de partida pretende recuperar y revalorizar la identidad de cada cultura indígena, además de sus propios saberes, conocimientos, metodologías y prácticas educativas, que se han estado utilizando para transmitir los conocimientos y conseguir la formación integral comunitaria. Esto permite la articulación del sentido educativo planteado por las poblaciones indígenas con las propuestas curriculares “tradicionales”.

Se recogió la información de cada contexto cultural en torno a la realidad sociocultural de la población local, haciendo énfasis en aspectos como: cultura, costumbres, comidas típicas, danzas, tejidos, rituales, biodiversidad, patrimonio arqueológico, patrimonio histórico, manejo lingüístico y otros elementos propios de cada contexto, que forman parte de la cosmovisión indígena.

La información era reunida con la participación de la comunidad, porque estábamos convencidos que solo de esta manera podríamos descubrir cuáles eran sus centros de interés, los métodos que utilizaban para transmitir conocimientos y cuáles de estos conocimientos consideraban los más importantes para ser transmitidos. Para lo cual el equipo elaboró una metodología basada en el diálogo permanente con la propia población indígena.

En el proceso se involucraron los diferentes grupos culturales –Tolupán y Garífuna de Honduras, Quechua de Perú y Bolivia, Ch'orti y K'iche' de Guatemala, Ngäbe de Panamá y Guaraní de Bolivia– con los que los equipos de Fe y Alegría habían caminado desde tiempo atrás en los países que se anotaron para formar parte del programa.

El proceso implicaba el involucramiento de los distintos actores de la comunidad educativa – *ancianos, líderes, autoridades, padres, jóvenes y maestros*– para tener como resultado un currículo y una metodología educativa que incorporara las demandas y características culturales propias de cada nacionalidad, así como la comprensión sobre el proceso educativo en poblaciones culturalmente diversas.

Cuadro resumen de participantes en el programa

País	Contexto cultural de intervención	Nro. de unidades educativas	Estudiantes		Docentes	
			V	M	V	M
Honduras	Tolupán y Garífuna	13	537	619	13	34
Perú	Quechua	22	1325	1329	58	72
Guatemala	Ch'orti y K'iche'	15	709	684	33	22
Panamá	Ngäbe	1	40	140	3	2
Bolivia	Quechua y Guaraní	16	1135	1420	34	91
Sub-total		67	3764	4192	141	221
Total		67	7956		362	

La interpretación se hizo con la participación de los líderes, sabios y ancianos de las comunidades, para reflexionar con ellos sus necesidades y la educación que demandan, puesto que el conocimiento sobre su cultura y la realidad social se consideraba parte esencial de la educación que desean para sus hijos. Esta forma particular de encarar el proceso, en estrecha relación con la comunidad educativa, provenía de la experiencia desarrollada por Fe y Alegría en los procesos de educación intercultural bilingüe, práctica para entonces bien consolidada.

Nuestras estimaciones dan cuenta que en el conjunto de los países de intervención, se ha contado con la participación de 2.668 estudiantes, 520 padres y madres de familia, sabios y líderes de las comunidades y 200 docentes.

Cuadro resumen de las principales actividades del programa

Currículo propio integral en todas sus dimensiones	Gestión educativa participativa	Participación comunitaria	Formación docente	Investigación y elaboración de material educativo coherente
<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico participativo del contexto cultural de las poblaciones indígenas (prácticas y tradiciones) • Identificación de propias necesidades educativas • Currículos regionalizados y/o diversificados de acuerdo al contexto cultural. • Implementación curricular de aula • Elaboración de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) EIB³ 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el perfil de los directivos • Fortalecer la organización escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer organización comunal al interior de la población indígena. • Fortalecer las prácticas culturales propias. • La escuela incide en la comunidad y es parte de la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar necesidades formativas para implementar la EIB. • Definir el perfil del docente con enfoque EIB • El maestro debe ser nativo o con afinidad a la cultura local • Implementar curso de formación y/o actualización docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar los saberes locales (cosmovisión, costumbres, tradiciones). Incorporarlos en las sesiones de clase para que los educandos conozcan su cultura. <i>El éxito de esta actividad depende de la participación activa de docentes, educandos y padres de familia.</i> • Establecer lineamientos para la elaboración de materiales educativos. • Elaborar materiales educativos (textos, cuadernos etc.) según diagnóstico socio lingüístico de educandos para lengua materna y segunda lengua.

La comprensión de sus demandas, nos llevó a la identificación de una propuesta educativa intra e intercultural⁴ bilingüe, con componentes de intervención construidos desde la perspectiva de cada una de las culturas participantes, que eran la garantía de que la propuesta

³ EIB significa Educación Intercultural Bilingüe.

⁴ Se habla de intra e intercultural para diferenciar entre los aspectos de la propia cultura y los que se refieren a la relación con otras culturas.

educativa respondía a la concepción de educación primaria demandada por las poblaciones indígenas.

Uno de los primeros resultados de la propuesta educativa es la construcción de un currículo propio integral, que puede ser aplicado en las escuelas locales. En algunos casos –Bolivia entre estos– la aplicación se facilita, porque oficialmente se reconoce la existencia de un currículo para todo el mundo con contenidos básicos, otro regionalizado y finalmente otro diversificado que incluye aquellos aspectos que la comunidad educativa considera importantes.

Concluida esta etapa de investigación y diálogo con los indígenas, queda como desafío aplicar el nuevo currículo y su metodología de enseñanza en forma experimental, en por lo menos dos escuelas de cada una de las nacionalidades, que han participado en el proceso. Para lo cual se deberá formar a los docentes en la plena comprensión del currículo y su metodología, que se basará fundamentalmente en el aula abierta.

Original español



Una visión de conjunto de las prioridades en las escuelas jesuitas de Asia Meridional

Norbert Menezes sj

Secretario para la Educación en Asia Meridional, Nueva Delhi, India

Aunque los jesuitas de la asistencia de Asia Meridional llevamos adelante varias iniciativas educativas en la India, Nepal, Afganistán, Pakistán, Bangladesh y Sri Lanka, circunscribiré mi escrito a las prioridades educativas de las escuelas que tenemos en la India y Nepal. Estos dos países comprenden diecinueve provincias y regiones de la asistencia de Asia Meridional. La India está formada por veintiocho estados y siete territorios de la Unión; según el censo de 2011, tiene una población estimada de mil doscientos diez millones. En la actualidad, los jesuitas dirigimos escuelas primarias (cursos primero a quinto, niños entre seis y once años), medias (cursos sexto a octavo), secundaria (cursos noveno y décimo) y secundaria superior (cursos undécimo y duodécimo). La mayoría de los estados federados indios tienen sus propias juntas educativas y utilizan la lengua local como lengua vehicular en la enseñanza. El ochenta y cinco por ciento de las escuelas jesuitas cuenta con ayuda de los gobiernos estatales, por lo que nuestros alumnos realizan su examen de secundaria y secundaria superior a través de diversas juntas de gobierno estatales. Esto nos plantea un reto en lo relativo al temario común y a la lengua vehicular. El quince por ciento restante de nuestras escuelas –esto es, las no subvencionadas– están afiliadas a las juntas nacionales, a saber, la Junta Central de Educación Secundaria (*Central Board of Secondary Education, CBSE*) y el Consejo de Evaluación para el Certificado Escolar Indio (*Council of Indian School Certificate Examination, CISCE*). Estas escuelas utilizan como lengua vehicular el inglés.

Varias son las razones por las que nuestras provincias han puesto en marcha escuelas. Los tres criterios más importantes son:

1. *Opción por los pobres.* Hace algunos años, la tasa de alfabetización en Nepal y en la India era muy baja, especialmente entre los pobres. En respuesta a esta realidad, se pusieron en marcha numerosas iniciativas educativas, sobre todo escuelas primarias y escuelas no formales en áreas rurales. Además, tales iniciativas estaban en consonancia con la misión nacional de alfabetización. Estas escuelas aseguraron el aprendizaje de las tres capacidades básicas –lectura, escritura y aritmética– en niveles encomiables. De ahí que tengamos numerosas escuelas para los pobres, los *dalits* (o intocables) y los indígenas en zonas rurales. Para sobrellevar la carga financiera y asegurar que la lengua vehicular de enseñanza permanece próxima a la lengua materna de los alumnos, los jesuitas optamos por solicitar ayuda de los gobiernos estatales. Nuestra prioridad era extender la alfabetización entre los pobres y entre aquellos que, por propia iniciativa, nunca buscarían educación.

2. *Servicio a la Iglesia.* Los cristianos constituimos una pequeña parte de la población total de estos países. Los números no nos favorecen a la hora de tener “voz”. De ahí que muchas de nuestras escuelas vehiculadas en inglés fueran puestas en marcha con la intención de dar a conocer la presencia de la comunidad cristiana. Estas escuelas se han convertido también en centros de influencia que mantienen amigables contactos tanto con los miembros como con los líderes de la respectiva comunidad local. Como resultado, la Iglesia ha podido desarrollar sin dificultades muchas de sus actividades pastorales y sociales.

3. *Petición del pueblo.* Hay una percepción generalizada entre la gente de que las escuelas eclesiales o conventuales transmiten valores y promueven el desarrollo del carácter. Además, las familias de clase media se las pueden permitir. De ahí que de cuando en cuando diversos grupos hayan solicitado a la Iglesia que ponga en marcha nuevas escuelas en áreas en las que el cristianismo no tiene presencia. Estas escuelas tienen fama de ser instituciones inclusivas, desinteresadas y genuinamente comprometidas con el bienestar de las personas.

Inspiradas por los documentos de las Congregaciones Generales de la Compañía y las necesidades de la gente, nuestras escuelas, al tiempo que cumplen determinados requisitos académicos de las juntas educativas, se centran en ciertas prioridades que moldean nuestras experiencias de docencia y aprendizaje. Algunas de las principales prioridades son:

1. *Compartir el legado jesuita.* Los múltiples retos que plantea el hacer que una escuela jesuita funcione sin problemas requieren trabajo en equipo y unidad de propósito. Por eso, periódicamente se comparte el legado jesuita no solo con el personal docente, sino también con antiguos alumnos, alumnos actuales y padres. Así, la escuela se asegura de que todos los agentes involucrados en su funcionamiento comparten una visión común de la educación jesuita.

2. *Cuidado del conjunto de la persona.* Nuestras escuelas persiguen el desarrollo de toda la persona en sus distintas dimensiones: intelectual, espiritual, física, emocional y social. A través de diversas actividades curriculares y extracurriculares, así como de intentos de tutoría y asesoramiento, nuestros colegios tratan de alimentar y fomentar lo mejor de cada cual, capacitando a los alumnos para alcanzar su potencial.

3. *Excelencia académica.* La excelencia académica puede adoptar múltiples significados según el contexto de cada colegio. Nuestras escuelas alientan a los alumnos a ir más allá de su actual nivel de rendimiento. Las experiencias de enseñanza y aprendizaje buscan incluir el gusto por el aprendizaje, el descubrimiento y la integración de un amplio rango de disciplinas e intereses.

4. *Conciencia de justicia.* Nuestras escuelas aspiran a educar a los alumnos para la justicia. Con un marcado énfasis en la cohesión social, el clima del colegio intenta fomentar la preocupación por los marginados y mostrar solidaridad con –y solicitud para– todos los que luchan por la justicia. Se anima a los alumnos a desarrollar sus talentos y a usarlos para marcar una diferencia positiva en sus comunidades locales.

5. *Cuidado del medio ambiente.* La mayoría de los colegios jesuitas en estos países se esfuerzan por promover la conciencia del planeta en que vivimos y subrayan la importancia de la acción afirmativa en favor del cuidado y la protección de la Madre Tierra. La educación que impartimos en nuestros centros quiere fomentar la orientación ecológica a la vida, a saber, el “reducir, reciclar, reutilizar” y la reducción de la “huella de carbono” personal como una expresión rotunda de solicitud por el medio ambiente.

6. *Respeto por otros credos.* En el contexto de pluralismo religioso, nuestros centros fomentan la inclusión en cuanto acogen a alumnos de diversos credos, así como el respeto por el espacio sagrado del otro. Mediante la celebración de festividades religiosas variadas, el estudio a fondo de diferentes religiones, la lectura de textos sagrados de diversas religiones en las oraciones del centro, etc., las escuelas jesuitas en estos países promueven el respeto y el entendimiento de las diversas religiones.

7. *Orientación a la vida.* La sociedad actual nos condiciona a pensar en la vida en el marco de referencia de las posesiones materiales. Las personas toman decisiones con vistas al incremento de su riqueza material. El afán de poseer y el aumento del consumo son factores que llevan a descuidar relaciones vitales en nuestra vida. En este contexto, las escuelas jesuitas ofrecen cursos sobre valores y sobre la importancia de devolver a la sociedad parte de lo que uno recibe de ella, de suerte que las metas personales y el desarrollo social no sean vistos como mutuamente excluyentes y que su coexistencia armoniosa pueda propiciar mejores condiciones para todos y posibilitar una sociedad justa.

8. *Proceso de reflexión.* Existen varios ejercicios para promover la “reflexión”, que es el núcleo de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje. La reflexión mejora el aprendizaje de los alumnos y desarrolla sus aptitudes, destrezas y valores. Nuestro objetivo es fomentar el desarrollo personal potenciando la autoconciencia, el sentido de comunidad y la percepción de las propias capacidades.

9. *Creación de redes.* Durante los últimos cinco años, nuestras escuelas han ido dando pequeños pasos en el área de la creación de redes tanto intra como interprovinciales. En el plano provincial existen programas comunes para profesores y directores, se comparten recursos, se establecen hermanamientos entre escuelas, etc. En el plano interprovincial, los programas e iniciativas de zona están cobrando relevancia. Todavía tenemos que explorar la creación de redes en diferentes planos.

10. *Aptitud tecnológica.* Como la tecnología se hace cada vez más accesible y asequible, muchos de nuestros colegios la utilizan para mejorar el aprendizaje de los alumnos y para que estos se aficionen más a ella. Además, las escuelas animan a los alumnos a ser innovadores combinando tecnología y pensamiento inteligente. Si bien las grandes escuelas urbanas han hecho ya ciertos avances importantes en esta área, los centros rurales están ahora en los inicios de esta transición.

Los centros de enseñanza tienen que responder a diversos retos sociales y globales. En la medida en que la competencia y las buenas notas se convierten en el único criterio para acceder a la educación universitaria, nuestros colegios se enfrentan a la tensión entre mantener un elevado nivel de exigencia académica y formar a los alumnos de acuerdo con las prioridades de la educación jesuita. Esta tensión no es fácil de resolver, pero los retos que plantea mantienen vivas a las escuelas jesuitas en Asia Meridional.

*Original inglés
Traducción José Lozano-Gotor*



Empoderar a los *dalits*¹ mediante la educación en Asia Meridional

John Kennedy sj

Director Loyola Academy School, Provincia Madurai, India

La educación es la clave para empoderar a los marginados de modo que puedan desarrollar su potencial y disfrutar de la dignidad que les ha sido otorgada por Dios. Es una herramienta importante para el desarrollo pleno y el empoderamiento de los pobres y marginados. Se trata, por consiguiente, de un factor de transformación individual, comunitaria y social. El mundo actual es un mundo dominado por el conocimiento, lo que tiene como consecuencia un enorme progreso en ciencia y tecnología. Ello ha incrementado las capacidades humanas. Esta época de desarrollo exponencial del conocimiento, la información y la comunicación, impulsado por la revolución de las tecnologías de la información, obliga a la gente a tener al menos una educación básica. Al mismo tiempo, el abismo de conocimiento entre los privilegiados y los marginados se ha ensanchado.

En la India los desfavorecidos no tienen acceso al conocimiento y a una educación de calidad. La sobreabundancia de conocimiento y riqueza sigue siendo privilegio de unos cuantos ricos y poderosos. En la India viven un tercio de los analfabetos de todo el mundo. El 46% de nuestros compatriotas nunca han tenido acceso a la educación (censo de 2001: 296,2 millones). 82,2 millones de niños entre seis y catorce años están sin escolarizar. Incluso muchos de quienes acceden a la educación abandonan en una fase temprana debido a la pobreza, la discriminación por razón de casta y de género, la educación irrelevante y la falta de centros educativos. Para encontrar un empleo decente, es necesario disponer al menos de una educación básica. De lo contrario, los analfabetos y quienes tienen una educación deficiente son empujados a los márgenes de la sociedad y no pueden disfrutar de los beneficios del desarrollo.

En este contexto, y desde la firme convicción de que la educación es un instrumento integral para el empoderamiento de los *dalits*, me gustaría escribir sobre la “educación de los *dalits* en Asia Meridional”.

La educación de los *dalits* a lo largo de los siglos

Los *dalits* padecen bajas tasas de alfabetización y de matriculación en educación primaria. La historia y el acceso desigual a la educación son las causas de ello. El antiguo sistema de castas de la India, que ha originado la opresión social, cultural y económica de los *dalits*, continúa

¹ *Dalits* es el nombre con que se conoce a los así llamados “intocables”

desempeñando un papel dominante en este país. A los *dalits* se les ha negado una y otra vez el acceso a la educación y son física y emocionalmente hostigados. A pesar de las iniciativas del gobierno de la discriminación y la afirmación positiva por cuotas, la población *dalit* alfabetizada sigue siendo mucho menor que la del resto de la India.

Contexto histórico

La compleja estratificación social de los individuos conocida como “sistema de castas” está profundamente arraigada en la sociedad india. Es una división de la sociedad basada tradicionalmente en el empleo y en el linaje familiar. En esta estratificación, el grupo situado en quinto y último lugar, considerado tan inferior que ni siquiera merecía formar parte de una casta, era el de los *dalits*, al que en la cultura india se alude a menudo como «intocables». Sobre ellos pesaban las restricciones más severas e injustas.

Curiosamente, la base de esta discriminación no era la religión, la lengua, el sexo o el color de la piel, que constituyen las razones habituales del trato discriminatorio en la mayoría de las zonas del mundo. Antes bien, era la “casta” o “nacimiento”, un caso único. En diferentes niveles existen unas ciento cuarenta formas de prácticas de intocabilidad. Las formas visibles pueden ser la negación del derecho de acceder a lugares de culto, a propiedades comunitarias, a cementerios comunes, etc. Pero las formas invisibles de la discriminación basada en la casta existen por doquier, incluso en las asambleas legislativas, la burocracia, la judicatura, los medios de comunicación social, las instituciones educativas, las organizaciones no gubernamentales y hasta la Iglesia. Durante siglos, los *dalits* han estado socialmente subyugados, culturalmente oprimidos, políticamente privados de poder y económicamente explotados.

Tras la introducción de la Ley de Prevención de Atrocidades contra las Castas y Tribus Desfavorecidas de 1989, la práctica del sistema de castas pasó a ser ilegal en la India. Pese a ello, la discriminación y el maltrato de los *dalits* siguen ocurriendo. En la actualidad, los *dalits* representan el 16% de la población del país y todavía luchan por conseguir la igualdad social. Muchos *dalits* han tratado de liberarse de la tiranía del sistema de castas convirtiéndose del hinduismo a otras religiones, aunque esto rara vez permite a los individuos escapar a las penalidades sociales y económicas, como claramente se evidencia en el caso de los *dalits* convertidos al cristianismo.

Según el censo de 2011, en la India hay 167,2 millones de *dalits*. Un número nada despreciable de ellos son musulmanes y cristianos, conocidos como musulmanes *dalit* (se estiman aproximadamente en 42 millones) y cristianos *dalit* (se estiman en 16 millones). Aunque sus correligionarios los consideraban intocables, ni los musulmanes *dalit* ni los cristianos *dalit* son tratados por el gobierno como castas desfavorecidas, por lo que no pueden beneficiarse de las políticas de discriminación positiva. Por otra parte, los *dalits* convertidos al sijismo o al budismo no sufren semejante privación.

La importancia de la educación

El siglo pasado se caracterizó por una expansión global de la educación. La educación puede ser una manera de incrementar los ingresos de los empobrecidos. Contribuye a garantizar que los beneficios del crecimiento son experimentados por todos. Es un medio de empoderar social y económicamente a los grupos desfavorecidos para que persigan la reforma política. La educación se traduce en una mejor calidad de vida.

Uno de los más importantes activistas políticos *dalit* fue Bhimrao Ramji Ambedkar, quien se percató del valor de la igualdad social dentro de la India y, tras años de activismo social, se convirtió en el principal arquitecto de la Constitución india. A lo largo de la primera mitad del siglo XX dedicó una parte importante de su vida a mejorar la calidad de vida y el estatus social de los *dalits*. Fundó en 1945 la *People's Education Society* (Sociedad para la Educación del Pueblo), animada por la convicción de que fomentar el acceso de los *dalits* a la educación incrementaría su empoderamiento. Ambedkar creía que el valor de la educación consistía en el empoderamiento de los *dalits* con el fin de que llevaran a cabo acciones políticas que conllevaran reformas sociales por medio de un cabildeo informado.

La historia de la educación

Durante siglos la población *dalit* de la India tuvo vedado el acceso a la educación. Originariamente reservada solo para las castas superiores, la negación de una educación formal a los *dalits* respondía al deseo de impedirles la mejora de su calidad de vida y de resaltar la división en castas. Más tarde, durante la década de 1850, los británicos comenzaron el largo proceso de hacer accesible la educación a todos los ciudadanos indios. La combinación de una historia de opresión, por una parte, y la falta de acceso a los sistemas locales de educación de calidad, por otra, impidió a los *dalits* recibir educación. Entre 1983 y 2000 se han realizado mejoras en el acceso universal a la educación en la India, aunque la diferencia entre los índices de educación de los *dalits*, sobre todo de las mujeres, y los de las castas superiores se mantiene invariable. En ese periodo de diecisiete años, el índice de matriculación escolar de niños varones *dalit* en la educación creció de solo un 47% a un escaso 63,25%. En cambio, el de niños varones de las castas superiores pasó de un ya impresionante 73,22% al 82,92%. Aún peores resultaron se observan al considerar el índice de matriculación escolar de niñas *dalit*, que avanzó del 15,72% al 32,61%; en comparación, el de niñas de castas superiores ascendió del 43,56% al 59,15%.

El 99% de los niños y niñas *dalit* escolarizados asisten a centros públicos. Los niños y niñas *dalits* padecen considerables penalidades en los colegios, entre ellas discriminación, disuasión, exclusión, alienación, abusos físicos y psicológicos y también segregación respecto tanto de profesores como de compañeros.

Según la Sexta Encuesta sobre Educación en la India, llevada a cabo en 1998 por el NCERT (*National Council for Education Research and Training*, Consejo Nacional para la Investigación y Formación sobre Educación), las comunidades *dalit* utilizan principalmente los colegios públicos. De los niños y niñas *dalit* matriculados en educación primarias, el 91,3% en las zonas rurales y el 64,6% en las zonas urbanas lo estaban en centros gestionados por gobiernos estatales y organismos locales (municipios o corporaciones). Muchas de estas escuelas padecen diversos problemas, como, por ejemplo, carencia de infraestructuras básicas, aulas, profesores y material educativo. Edificios desvencijados, tejados con goteras y suelos de tierra parecen ser bastante habituales en las escuelas y crean un ambiente deprimente para los alumnos. El material educativo, a excepción de las pizarras, brilla relativamente por su ausencia. También existe el problema del absentismo tanto de alumnos como de profesores. Así, los niños y niñas *dalit* siguen sin tener acceso a una educación de calidad. Se enfrentan asimismo con la discriminación y disuasión por parte de miembros de la comunidad de casta superior, quienes perciben la educación de los *dalits* como un derroche y una amenaza. Su hostilidad hacia la educación de los *dalits* se halla vinculada a la percepción de que estos no están hechos para ser educados, son incapaces de recibir educación y, en caso de ser educados, podrán representar una amenaza para las jerarquías y las relaciones de poder de las aldeas.

La práctica de la segregación y la discriminación en las escuelas sirve para desalentar y alienar a los niños y niñas *dalit*, lo que contribuye a sus elevadas tasas de abandono escolar. De hecho, tales prácticas sirven para inculcar –y reforzar– a los niños y niñas *dalit* el sentimiento de inferioridad, erosionar su conciencia de dignidad y obligarles a interiorizar las distinciones de casta. La situación económica de las familias, la distancia a las escuelas y el dominio y la discriminación que ejercen los profesores de castas superiores son algunas de las razones que explican el bajo índice de matriculación escolar de los *dalits*. De hecho, es el sistema de exclusión tipo *apartheid* que pervive desde hace más tiempo en el mundo entero.

Los dalits y los planes de estudios

El tratamiento del sistema de castas en los libros de texto y los planes de estudios da pie a pensar que el currículo oficial apenas reconoce la existencia de los *dalits* y las comunidades indígenas, a pesar de que representan casi un cuarto de la población de la India. El lenguaje y el contenido de los cursos alejan a los niños y niñas *dalit* y de castas inferiores, por cuanto ni la materia de la educación ni el medio a través del cual se imparte guardan relación con las experiencias culturales de estos muchachos. El modo en que los libros de texto y los planes de estudio tratan la discriminación por razón de casta puede reforzar la división de castas y los prejuicios asociados a ella. Incluso los currículos progresistas bien prescinden de toda mención a la discriminación por razón de casta, bien presentan el sistema de castas de un modo tal que da a entender que las desigualdades entre las castas y la discriminación por casta no existen ya. Algunos intentan incluso justificar los orígenes de las discriminaciones por motivos de casta. El subcomité del Consejo Asesor Central sobre Educación (*Central Advisory Board on Education, CABE*) dedicado al estudio de “Mecanismos reguladores para libros de texto y libros de texto paralelos que se utilizan en los centros escolares no pertenecientes al sistema público” descubrió un libro de texto de ciencias sociales aprobado por el Consejo Estatal de Gujarat que resulta escandaloso en tanto en cuanto describe el sistema de castas como un “precioso regalo” hecho por los arios al mundo y encomia las virtudes del sistema de castas de cara a la organización social y económica de la sociedad sobre la base del trabajo.

El sistema educativo indio presenta otro problema sistémico. La autoridad del profesor es incuestionable, y los alumnos no suelen hacer preguntas ni son alentados a hacerlo, ni siquiera para clarificar sus dudas. Los niños escuchan al maestro, copian las lecciones, las memorizan y luego responden a las preguntas que se les hacen. Tales procesos y experiencias lectivas en las escuelas indias no han dado buenos resultados en el caso de los alumnos *dalit*. En un contexto tan deprimente, y con objeto de empoderar a los *dalits* a través de la educación, diversas provincias de Asia Meridional hicieron una opción por los *dalits*.

La implementación de la opción por los *dalits*

Aunque mencionaré unas cuantas iniciativas de otras provincias de Asia Meridional, me voy a centrar en la provincia de Madurai como un ejemplo concreto de iniciativas varias en pro de la educación de los *dalits*. Otras provincias implementan también esta opción mediante diversas iniciativas y programas.

La evolución de la opción por los dalits en la provincia de Madurai

Como resultado del concilio Vaticano II, el decreto 4 de la Congregación General 32 y la conferencia de Madeline, que usaron la expresión “opción preferencial por los pobres”, en la provincia de Madurai fue perfilándose la conciencia de semejante opción. En 1974 la Congregación provincial sintió la necesidad y la obligación de dar testimonio de la justicia y

servir a los pobres. Declaró oficialmente que “en el actual contexto de la India tenemos la acuciante obligación de servir a los pobres y dar testimonio de la justicia. Lo cual implica un cambio en nuestro estilo de vida y una reevaluación de la relevancia de nuestros ministerios e instituciones”. Cuatro años más tarde, o sea, en 1978, la Congregación provincial afirmó con carácter asimismo oficial que la provincia se siente “urgida con fuerza a adoptar como su principal prioridad el trabajo entre los humillados y explotados *dalits* y miembros de tribus de nuestro país a través de la educación y la movilización masivas”.

Con el lema: “Juntos hacia el mañana”, la reunión provincial de 1979 proclamó la “opción preferencial por los pobres y oprimidos en todas y cada una de las esferas de nuestra actividad apostólica”.

En 1987 la Congregación provincial declaró oficialmente que la provincia “une sus fuerzas con el Movimiento Cristiano *Dalit* tanto en el plano regional como en el nacional y apoya esta lucha por la igualdad dentro de las comunidades cristianas y por garantizar a los *dalits* los mismos privilegios de que disfrutaban las castas reguladas”.

En abril de 1990 se constituyó en la provincia la comisión para los *dalits* con el fin de trabajar de manera efectiva en favor de estos. El principal cometido de la comisión ha consistido en asesorar al provincial en todas las cuestiones relacionadas con el trabajo entre los *dalits*, en especial en la realización y concreción de la opción que la provincia ha hecho por los *dalits*.

Los coordinadores de dalits: en cada institución educativa se nombra a un jesuita como coordinador local de *dalits* con las siguientes tareas:

- Formar parte del comité de admisiones para garantizar la estricta observancia de las políticas de la provincia en lo relativo a la admisión de alumnos *dalit*.
- Estudiar el historial de los alumnos para facilitarles tanto atención de los orientadores pedagógicos como ayuda económica
- Colaborar con el equipo de profesores *dalit* para acompañar a los estudiantes *dalit*, organizando programas de seguimiento y apoyo, así como actividades de verano
- En el plano provincial se concede a los alumnos *dalit* la beca NEVET² dotada en conjunto por 700.000\$.

El empoderamiento de los dalits a través de las instituciones educativas

Todos los estudiantes *dalit*, en especial los católicos, son admitidos en todas las instituciones educativas jesuitas de la provincia. La política que ahora se sigue en nuestras escuelas consiste en asegurarse de que el 50% de los profesores contratados son *dalits*. A los estudiantes *dalit* se les ofrecen becas educativas y la comida de mediodía. En el terreno académico, se les ayuda a través del sistema de tutores; además, el coordinador local de *dalits* atiende sus necesidades. Durante las vacaciones de verano, en diferentes lugares se desarrollan clases de apoyo bajo la supervisión del coordinador local de *dalits*. El personal *dalit* recibe formación para afrontar las entrevistas en las universidades. En los centros ISI, Bangalore, DACA e IDEAS se organizan programas de empoderamiento del personal y los alumnos *dalit*.

De los 62.682 alumnos matriculados en las nueve escuelas medias tamiles en la provincia de Madurai, el 26,69% son *dalits*. De los 636 miembros de la plantilla que ocupan puestos subvencionados, 43,78% son *dalits*.

² “Nevet” es el nombre de una beca especial.

Los misioneros y párrocos jesuitas alientan y apoyan en sus parroquias y otros lugares la educación de los *dalits*. Se interesan activamente por matricular a estudiantes *dalit* en los centros educativos.

Aparte de la admisión de alumnos *dalit* en las escuelas, se organizan los siguientes programas para impulsar la formación efectiva de los *dalits*:

- Future Perfect Project (Proyecto Futuro Perfecto): un movimiento ELT (English Teaching Language, enseñanza del inglés) que fomenta las competencias comunicativas de los estudiantes en inglés.
- Actividades extracurriculares para sacar a la luz y alimentar el potencial y los talentos latentes de los alumnos.
- Formación en liderazgo y concienciación social a través del movimiento LASAC (Leadership and Social Awareness Camp, Campamento de Liderazgo y Conciencia Social).
- Clases de recuperación y apoyo extra para quienes tienen dificultades de aprendizaje.
- Charlas y seminarios de motivación para fortalecer la autoestima de los alumnos y la seguridad en sí mismos.
- GSP (Government Service Programme, Programa de Servicios Gubernamentales): a algunos alumnos *dalit* exitosos y con potencial se les ofrece formación extra para que el día de mañana puedan convertirse en líderes socialmente ilustrados en puestos administrativos del gobierno.
- Programas especiales de asesoramiento y orientación para alumnos *dalit*.
- Horas extra de estudio supervisado y clases especiales para los alumnos *dalit* por la tarde-noche.
- Becas y reducción de tasas de matrícula para alumnos *dalit* necesitados.
- Clases particulares especiales en régimen interno durante un mes en las vacaciones de verano
- Los alumnos *dalit* tienen preferencia para ser admitidos en la residencia, y la mayoría de ellos disfrutan de una rebaja en los gastos de pensión

Además de la contratación de profesores *dalit*, periódicamente se organizan seminarios de desarrollo de capacidades. Estos profesores han creado un foro y se reúnen una vez al mes para diseñar y desarrollar programas para los alumnos *dalit*.

El empoderamiento de los alumnos dalit a través de los centros de acción social

Los centros de acción social han despertado entre los *dalits* la conciencia global de la necesidad de educación. Estos centros ofrecen educación formal a quienes están preparados para asistir a la escuela en tanto en cuanto les facilitan residencia gratuita; pero también ofrecen educación suplementaria a quienes no pueden seguir el ritmo de otros niños, a través de centros vespertinos de estudio. Esta actividad vespertina se ha convertido en uno de los elementos importantes de todos los centros de acción social. Gracias a ella, el nivel de alfabetización entre los *dalits* y otras comunidades marginadas ha aumentado considerablemente. Existen centros especiales para niños que han abandonado la escuela, de suerte que adquieren una formación suficiente para poder reengancharse a la enseñanza oficial. Los campamentos de verano de apoyo son otra actividad habitual para mejorar el nivel educativo y suscitar interés por la educación. A través de este programa suelen enseñarse ciencias, matemáticas, inglés, habilidades extracurriculares, historia *dalit*, dignidad y amor propio *dalit*. Con ello se persigue incrementar la autoestima y la autodisciplina en las jóvenes mentes con vistas a desarrollar un interés emancipador por su futuro. Aparte de estas actividades, los centros de acción social vienen desempeñando un importante papel en la movilidad social de los *dalits*. El desarrollo

de las capacidades es una de las formas seguras de preparar a los *dalits* para incorporarse a las actividades económicas. Se han puesto en marcha escuelas *girihini* (para mujeres), y en las escuelas técnicas y los llamados *community colleges* (centros de educación superior paralela a la universitaria) se desarrollan las habilidades industriales y técnicas de los jóvenes *dalit* como un medio de favorecer su movilidad económica y social.

Los siguientes centros de acción social en la provincia de Madurai promueven la educación de los *dalits*:

- En 1978 se inició el PALMERA (*People's Action and Liberation Movement in East Ramnad District*, Movimiento de Acción y Liberación Popular en el Distrito de Ramnad Este) y en 1991 creó el DASTEC (*Dr. Ambedkar Socio-Technical Education Centre*, Centro de Educación Socio-Técnica Dr. Ambedkar). Está dirigido totalmente por líderes *dalit* laicos. 30 niñas *dalit* residen aquí y estudian en la escuela cercana.
- La DACA (*Dr. Ambedkar Cultural Academy*, Academia Cultural Dr. Ambedkar) se puso en marcha en 1996 en Madurai. La residencia Vidivelli acoge a 160 niñas y jóvenes, entre ellas 15 universitarias. Hasta el año pasado, la DACA gestionaba centros vespertinos de estudio en 250 localidades esparcidas por 7 distritos de Tamil Nadu, en los que se educaban 9.640 *dalits*. Estos centros de estudio se han convertido ahora en centros de educación social y funcionan gracias a la implicación de grupos de autoayuda y simpatizantes. Ahora mismo existen 70 centros de educación social que atiendan a las necesidades de unos 2000 alumnos *dalit*.
- La PEAK (*People's Education and Action in Kodaikanal Hills*, Educación y Acción Popular en las Colinas de Kodaikanal) arrancó en 1988 y gestiona tres residencias donde residen 280 alumnos, así como centros vespertinos de estudio en 15 localidades, en los que estudian 450 niños y niñas.
- El centro de acción social PATHAAI de Chengalpet comenzó a funcionar en el año 2000. Gestiona centros vespertinos de estudio en 52 localidades de 5 distritos. También se organizan campamentos mensuales de apoyo para alumnos normales de décimo y duodécimo curso. Tiene una residencia para alumnos *dalit* pobres.
- El KARISAL (*Kamaraj District Rural Institute for Social Action and Leadership*, Instituto Rural de Distrito "Kamaraj" para la Acción y el Liderazgo Social) está ubicado en Alangulam, distrito de Virudhunagar, y empezó a funcionar en 1993. Tiene un centro de atención de día para bebés y ofrece formación técnica para niñas y formación profesional para quienes abandonan los estudios; además, da alojamiento a 60 niños y jóvenes escolarizados.
- AHAL (*Arunthathiyars Human Rights and Action for Liberation*, Centro Arunthathiyar para los Derechos Humanos y la Acción Liberadora), con sede en Kilpannathur, distrito de Thiruvannamalai, existe desde 1999. Ofrece residencia gratuita a 70 estudiantes *dalit* y dirige centros vespertinos de estudios en 21 localidades, en los que estudian 120 alumnos.

Por consiguiente, las instituciones educativas y los centros de acción social promueven activamente la educación de los *dalits* en la provincia de Madurai. Esto no es más que un ejemplo del compromiso de los jesuitas de Asia Meridional en la educación de los *dalits*. Aquí podemos ofrecer unos cuantos ejemplos más de otras provincias.

Proyectos significativos de otras provincias

- **St. Xavier's High School, Manmad, provincia de Bombay:** fundada en 1959, es el único centro de enseñanza exclusivamente *dalit* en la provincial de Bombay. Los *dalits* son la prioridad en este centro. Es una escuela media mixta en *marathi* (lengua del

estado). Unos 200 alumnos estudian en la escuela primaria y secundaria. Esto permite ofrecer residencia y alimentación gratuita a 78 alumnos *dalit* necesitados. Se desarrolla un programa de “padres adoptivos” para los alumnos de décimo curso. Cada profesor tiene asignados cuatro o cinco estudiantes para acompañarlos de continuo como guía y compañero.

- **Raj Rajeshwar HS School, en la provincial de Patna:** enclavada en Barbigaha, distrito de Sheikhpura, estado de Bihar. Fue fundada en 1943 para atender a las necesidades de estudiantes cristianos pobres, en especial *dalits*, de la localidad. Aquí se admite a todos los niños del grupo *maha dalit* y, en la medida en que es posible, a otros niños *dalit* de áreas cercanas. El 50% de los alumnos que asisten a este centro son *dalits*. La escuela tiene más de 1.000 alumnos, de los cuales entre el 40 y el 50% son niñas.
- **Provincia de Hazaribag:** gestiona 19 escuelas primarias, 26 escuelas no formales y dos centros de enseñanza secundaria para *dalits*, con un total de 4.000 alumnos *dalit*. También tiene abiertas dos residencias para *dalits* matriculados en nuestra escuela jesuita o en la escuela parroquial. Estas residencias dan alojamiento a 617 niños y niñas *dalit*. La provincia dirige también una escuela *girihini* +**[este término ha salido ya más arriba]** para unas 20 niñas *dalit*. Las tasas de los alumnos *dalit* están subvencionadas en gran medida por la provincia. Muchos de los *dalits* que han estudiado aquí se han convertido luego en profesores en nuestras propias escuelas o en colegios públicos; otros desempeñan trabajos gubernamentales en el barrio o el distrito.

En la implementación de esta opción por los *dalits* han surgido diferentes retos.

Retos que ha de afrontar la educación de los *dalits*

La educación de los *dalits* en Asia Meridional se enfrenta a los siguientes retos:

- Aceptación de la opción por los *dalits*: a algunos de nuestros profesores no *dalit* y a unos cuantos jesuitas sigue resultándoles extremadamente difícil aceptar esta opción por los *dalits* y no colaboran activamente con las iniciativas que se emprenden a tal fin. Para poder arrastrar a todo el personal en esta dirección, es urgentemente necesario concienciarlo en lo relativo a nuestra opción y a nuestros modos de proceder, con miras a lograr su plena cooperación y colaboración.
- Falta de motivación: la falta de motivación se da entre los alumnos *dalit* y sus padres. Se necesita una motivación constante y continua tanto de los progenitores como de los alumnos con objeto de empoderarlos y potenciarlos mediante la educación formal.
- Los *dalits* de clase media se benefician de todas nuestras actividades y programas, mientras que los *dalits* realmente pobres y necesitados de apoyo a menudo no son conscientes de nuestra opción y de las ayudas que podemos prestarles, por lo que es preciso llevar a cabo esfuerzos concertados para hacer accesibles a estas personas realmente necesitadas todas las oportunidades educativas. Tenemos que llegar a esta gente con nuestros programas y planes. Los *dalits* oprimidos necesitan nuestra ayuda y atención en mayor medida que los demás.
- La mayoría de nuestras escuelas tienen un alumnado numeroso, y la atención individualizada paga, de hecho, las consecuencias. Admitimos a todos los *dalits* que solicitan matricularse en nuestras instituciones y concedemos un número considerable de matrículas gratuitas y becas, dependiendo de la necesidad y de los fondos disponibles. Lo que no se les ofrece es acompañamiento continuo ni atención individualizada. Debemos desarrollar planes para hacer un seguimiento completo a estos alumnos, incluso una vez que han salido de nuestras instituciones.

- Toda vez que el sistema educativo en la India está totalmente controlado por el gobierno, seguimos el currículo establecido por el gobierno. Con frecuencia, este plan de estudios es irrelevante para –e insensible a– las realidades y la cultura de los *dalits*. Es necesario evolucionar hacia un currículo adaptado a los *dalits*, sensible a sus realidades y a su cultura.
- Es necesario crear en todas las instituciones un fondo corporativo que garantice la ayuda económica continuada a los alumnos *dalit*.
- El momento histórico en el que nos encontramos requiere establecer contactos con todas las organizaciones no gubernamentales y otros grupos de orientación afines a la escuela. Así, seremos capaces de cabildear (ejercer *lobby*) e influir conjuntamente en los responsables políticos para que aprueben planes y políticas favorables a los *dalits*.
- Los propios *dalits*, una vez contratados como profesores en nuestras instituciones, apenas se esfuerzan por ayudar a los alumnos *dalit*, ni en el centro ni fuera de él. Son contratados con la esperanza de que acompañen con empatía a los alumnos *dalit*. Pero esto no ocurre en varias de nuestras escuelas. Los profesores *dalit* tienen que ser organizados y motivados de forma eficaz para que acompañen con empatía a los alumnos *dalit*.
- Cinco factores influyen en la formación de los alumnos *dalit*: los padres, los profesores, el grupo de iguales, la sociedad y los medios de comunicación social. Asegurar una influencia proactiva de estos cinco factores propiciará la formación holística de los alumnos *dalit*.

A los *dalits* se les ha negado durante siglos la educación. Habida cuenta de que la educación es un elemento clave para empoderar a los *dalits*, en Asia Meridional hemos puesto en marcha diversas iniciativas y proyectos para realizar este sueño. Debemos hacer mucho más. Prestando atención a la voz de Dios –quien se revela a través de las situaciones históricas– y sensibilizándonos a las duras realidades de los *dalits*, tenemos que renovar nuestra dedicación a la liberación de los oprimidos y de los *dalits* marginados, trabajando unidos por su bienestar y por la mejora de sus condiciones.

Original inglés
Traducción de José M. Lozano-Gotor



La educación jesuita de los indígenas

Con especial referencia a la zona centro de Asia Meridional

Augustine Kujur sj

Director Loyola High School, Provincia de Ranchi, India

La educación es ampliamente valorada como un instrumento de desarrollo humano. En la India, la octogésimo sexta enmienda constitucional reconoce la educación como un derecho fundamental de todos los ciudadanos. Sin embargo, un considerable porcentaje de los miembros de las comunidades *dalit* (37,2%) e indígenas (38,4%)¹ continúan al margen de la escuela y no tienen oportunidad de recibir educación ni acceso a ella.

La India, con su enorme población de 1.210 millones de habitantes, tiene también una inmensa población indígena de 104 millones (8,2%), repartida por todo el país². Algunos estados cuentan con una población indígena muy numerosa, en especial los estados de la India nororiental (Mizoram: 94,4%; Nagalan: 86,5%; Meghalay: 86,1%; Arunachal: 68,8%; Manipur: 35,1%; Tripura: 31,8%) y central (Chattisgarh: 30,6%; Jharkhand: 26,2%; Odisha: 22,8%; Madhyapradesh: 21,1%)³. De hecho, muchos científicos sociales consideran demasiado bajo semejante cálculo.

Esta inmensa población indígena lleva décadas víctima de la opresión, la explotación, la desigualdad, el analfabetismo, la injusticia y la desatención. A tenor de un estudio de la Universidad de Oxford, que se ha realizado utilizando el Índice Multidimensional de Pobreza (*Multidimensional Poverty Index, MPI*), el grado de pobreza entre los indígenas alcanza el 81,4%; y entre las castas reconocidas como bajas (*scheduled castes*), el 65,8%⁴. Ante las severas condiciones en que viven estos indígenas en la India central, los jesuitas de las provincias de la zona centro, o sea, Dumka-Raiganj, Hazaribag, Jamshedpur, Madhya Pradesh y Ranchi, hemos hecho una opción clara por –y dado prioridad a– proporcionar educación a los indígenas. Para nosotros jesuitas constituye una tarea inmensa tratar de que los indígenas alcancen al grueso de la población. Puesto que mi trabajo se ha desarrollado principalmente en la India central, en este artículo voy a reflexionar tan solo sobre la educación jesuita en la zona centro de la Asistencia de Asia Meridional. Las cinco provincias mencionadas abarcan tan solo algunas partes de cinco estados, esto es, Jharkhand, Chhattisgarh, Madhya Pradesh, Odisha y Bengala Occidental.

¹ GOI, Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos, Estadísticas Educativas Seleccionadas 2004-05 y NSSO.

² <http://censusindia.gov.in/2011-prov-results/indiaatglance.html>

³ <http://censusindia.gov.in/2011-prov-results/indiaatglance.html>

⁴ Arun Kumar, *Half of India's Population lives below the poverty line*, 3 de agosto de 2010, en <http://www.countercurrents.org/akumar030810.htm>.

El presente artículo se divide en cinco secciones: 1) respuesta de los misioneros a las necesidades educativas; 2) retos actuales para la educación jesuita; 3) respuesta jesuita a estos retos; 4) impacto de la educación jesuita; y 5) conclusión y camino hacia delante.

Respuesta de los misioneros a las necesidades educativas en el pasado

La historia de la educación en las provincias de la zona centro se remonta al comienzo del trabajo misionero hacia finales del siglo XIX en Chhotanagpur, Santhal Paraganas y Singhbhum. Es necesario señalar que la misión de Chhotanagpur fue parte de la misión de Bengala hasta 1928, año en el que se creó la diócesis de Ranchi. El amplio paraguas de la misión de Chhotanagpur abarcaba las actuales diócesis de Hazaribag, Raiganj, Gumla, Khunti y Simdega en Jharkhand; la diócesis de Sambalpur en Odisha; y las diócesis de Raigarh y Ambikapur en Chhattisgarh.

Desde el comienzo mismo de la obra misionera, la educación estuvo estrechamente asociada a la proclamación de la buena noticia a los pobres y la construcción de la comunidad cristiana, con especial atención a los indígenas. Los misioneros se percataron enseguida de que la educación formal era absolutamente necesaria para ayudar a los indígenas a gestionar sus propios asuntos, sobre todo en lo concerniente a los múltiples casos judiciales relacionados con la tierra y los excesivos impuestos sobre la tierra, así como para resistirse a los trabajos forzosos y la indignidad a los que les sometían sus opresores. También se cobró conciencia de que, si los cristianos querían ser fieles al Evangelio y hacer frente a los ataques de fuerzas externas y hostiles, la educación resultaba imprescindible.

Retos actuales a la educación jesuita en la zona centro

No cabe duda de que la educación de los indígenas ha mejorado en estas últimas décadas, pero todavía queda un largo camino por recorrer. Las formas de discriminación y privación han cambiado y el abismo entre ricos y pobres se está ensanchando. Gracias a los primeros misioneros y al impulso educativo actual, las provincias jesuitas han puesto en marcha escuelas de enseñanza primaria y secundaria en las áreas rurales del interior, las llamadas *dehat*. La Compañía ha abierto también un número considerable de centros educativos para estudios superiores y formación profesional.

Otra área de preocupación es la tendencia a etiquetar a los indígenas como “naxalitas” o “maoístas”⁵ (grupos comunistas militares que operan en diferentes partes de la India), así como el uso de la violencia, el asesinato, la violación, el secuestro, el rapto, el pillaje a mano armada, el robo, el incendio provocado, etc. contra los inocentes indígenas con el objetivo de acabar con estos movimientos naxalitas o maoístas. Jharkhand, Chhattisgarh, Madhya Pradesh, Odisha y algunas partes de Andhra Pradesh son considerados los estados del “corredor rojo” (debido al color que los representa) infestados por estos grupos de extrema izquierda. Muchos niños y niñas indígenas son encarcelados con el pretexto de que son “maoístas o naxalitas” o incluso tan solo simpatizantes de estos.

¿Qué puede ofrecer la educación jesuita para mitigar el dolor y la agonía de estas gentes, identificándonos así también en mayor medida con el “Cristo sufriente”? Este es uno de los mayores retos para nuestro sistema educativo en las provincias que aquí nos ocupan.

⁵ Los términos “naxalita” y “maoísta” se suelen utilizar como sinónimos.

Una respuesta jesuita a los retos actuales

Cuando la misión cristiana empezó a extenderse por Chhotanagpur, toda misión o parroquia tenía una escuela. Esto era cierto especialmente en aquellos lugares a los que los jesuitas acudieron como pioneros; difundieron la fe cristiana y al mismo tiempo fomentaron la educación formal. Este fue un proceso y un método usados para liberar a la gente de la explotación y la opresión, un modo de empoderar y dar voz a quienes carecían de voz.

El centro de atención de nuestro ministerio educativo

En el pasado reciente, nuestros esfuerzos educativos se han centrado en proporcionar educación a los grupos prioritarios, a saber, los indígenas, los pobres y las personas menos favorecidas. Nuestra declaración de misión afirma lo siguiente: “Unidos por el vínculo del espíritu y la misión ignacianos, nos comprometemos al servicio de la fe y la promoción de la justicia educando a todos aquellos con quienes nos relacionamos –personal, alumnos, progenitores– y haciendo de ellos personas competentes, compasivas y de buena voluntad, guiados en todo ello por la creación de una red de contactos bien concebida. Nos comprometemos además a preparar y poner al día a nuestros miembros para que sean capaces de leer los signos de los tiempos y propiciar la transformación social”.

Nuestros objetivos

La zona centro se afana por implementar las resoluciones de las reuniones anuales del Apostolado de Educación Jesuita (JEA, *Jesuit Education Apostolate*) de Asia Meridional y por llevar a cabo los planes de acción elaborados en las asambleas y talleres trienales que se celebran en el nivel de zona. Se han hecho numerosos esfuerzos para compartir el legado jesuita con profesores, padres, alumnos y otros colaboradores; en este sentido, el incremento de la autoestima, la promoción del liderazgo indígena, el empoderamiento de los indígenas, la formación en la fe, la transmisión de valores humanos, las iniciativas para el establecimiento de paz y la armonía comunitaria y el cuidado de la Madre Tierra forman parte integral de nuestras prioridades. Todo ello trata de plasmar las características de la educación jesuita en nuestras instituciones educativas.

Las provincias de la zona centro han dado un gran salto adelante en este esfuerzo. Recientemente se han puesto en marcha una serie de centros de enseñanza primaria y secundaria en las regiones retrasadas con elevada población indígena con el propósito de educarlos y empoderarlos.

La siguiente tabla presenta el número de escuelas o instituciones educativas dirigidas por los jesuitas de la zona centro y el número de alumnos que estudian en ellas, lo que muestra claramente cuál es nuestra opción:

Provincia	Nº de escuelas	Nº de alumnos	Indígenas
Dumka Raiganj	23	21.000	60 %
Hazaribag	82	26.032	46 %
Jamshedpur	34	37.100	50 %
Madhya Pradesh	36	25.132	55 %
Ranchi	94	49.092	70 %

El impacto del ministerio jesuita de educación

Las provincias de la zona centro han identificado los siguientes temas y desafíos principales: analfabetismo, desempleo, explotación por diversas fuerzas, trata de personas de ambos sexos, desplazamiento, migración, ignorancia, violaciones de los derechos humanos, militarización de áreas indígenas (conflicto), ausencia de gobernanza, corrupción, comunitarismo, secularización, naxalismo, etc. Estos problemas no son, sin embargo, más que síntomas de problemáticas más amplias.

La educación jesuita en la zona centro no pretende resolver todos estos asuntos. Sin embargo, trata de llevar a cabo intervenciones con sentido en las vidas de la gente a fin de hacer de este mundo un lugar mejor para vivir. De ahí que ese “reino de Dios” que se concreta a través de la educación jesuita, esté fomentado de continuo por el carisma jesuita. Por eso, como parte de la misión de la educación jesuita, el reino de Dios consistiría en términos concretos en “mejorar la calidad de vida y proteger el carácter sagrado de la persona humana, principalmente de los sectores marginados de la sociedad”.

La educación jesuita ha sido capaz de lograr esto hasta cierto punto. A continuación trato de plasmar de qué manera la educación jesuita está intentado concretar el reino de Dios aquí en la tierra para los grupos indígenas.

Históricamente, la educación jesuita en la zona centro ha sido capaz de empoderar a los indígenas sin poder, quienes –a causa de su ignorancia– eran explotados y oprimidos por fuerzas contrarias al reino, tales como los *zamindars* (terratenientes), contratistas, prestamistas, colonizadores, etc. Puesto que en la práctica no tenían voz, a los indígenas se les obligaba a trabajar en condiciones de servidumbre en pago de deudas. La educación jesuita les infundió coraje, poder y fuerza para ser su propia voz. Este proceso continúa en marcha hasta la fecha.

Económicamente, la educación jesuita ha ayudado a los indígenas pobres a progresar en la vida. Para su sustento diario, los indígenas dependen fundamentalmente de una economía de subsistencia basada en la caza y la recolección. La educación jesuita les aportó conocimientos adecuados para diversificar su economía. Aunque dependían principalmente de la agricultura y la silvicultura, la educación les ayudó a explorar nuevas perspectivas a través de ocupaciones profesional, trabajos y otras posibilidades de autoempleo.

Religiosamente, la educación jesuita ha fomentado también muchas vocaciones locales, no solo a la Compañía de Jesús, sino también a otras congregaciones religiosas y diócesis. En las provincias de Jamshepur, Hazaribag y Dumka-Raiganj hay muchos jesuitas indígenas; y en las provincias de Ranchi y Madhya Pradesh, el 99% de los jesuitas proceden de comunidades indígenas. Esto no habría sido posible sin la educación jesuita.

Culturalmente, la educación jesuita ha ayudado a proteger, salvaguardar y promover las culturas indígenas de la región. Indígenas educados en instituciones jesuitas han compuesto himnos y recopilado para la posteridad canciones, mitos, leyendas, relatos, modismos y proverbios indígenas. Sobre todo, la educación jesuita ha contribuido a iniciar el proceso de inculturación en la región tras el concilio Vaticano II, lo que ha facilitado asimismo las obras de evangelización.

Socialmente, la educación jesuita está intentando detener la emigración de niños y niñas indígenas a las grandes ciudades como servicio doméstico y mano de obra barata. Aunque las escuelas jesuitas iban dirigidas inicialmente a niños, al percatarse de la necesidad que las niñas tenían de la educación, muchos de nuestros centros comenzaron a acoger a alumnos de ambos sexos. Uno de los esfuerzos de las escuelas jesuitas en esta zona ha consistido en ofrecer una

educación de calidad, de suerte que ahora hay menos alumnos que abandonan los estudios y también ha decrecido el número de los que emigran a las ciudades.

Políticamente, los indígenas han cobrado mayor conciencia de sus derechos y deberes como ciudadanos del país. Sin educación son manipulados por los intereses creados. La educación jesuita les provee de los conocimientos adecuados, de modo que puedan usar su derecho al voto para elegir a las personas adecuadas. Esta conciencia política es también un signo de que están participando en el proceso democrático del país para desencadenar transformaciones en sus vidas. Y asimismo un signo de que nuestros alumnos se involucran en el proceso de construir la nación.

Espiritualmente, en las instituciones jesuitas se lleva a cabo una formación del carácter de los alumnos que brilla por su ausencia en muchos otros centros educativos. El carisma jesuita –concretado en el *magis*, la excelencia, el discernimiento, las opciones, la mayor gloria de Dios– se traduce en la acción. Los términos y expresiones citados se convierten en palabras de moda entre profesores y alumnos. Los alumnos se llevan a casa estos valores cuando se gradúan de nuestras instituciones.

La educación es una de las soluciones cruciales al problema del maoísmo y el naxalismo. Muchos jóvenes indígenas se adhieren hoy al movimiento naxalita porque están desilusionados con el sistema. La mayoría de ellos son muchachos que han abandonado los estudios. Son conscientes de las injusticias cometidas contra ellos a través del pillaje y el saqueo de las tierras de sus tribus y de otros recursos naturales y minerales. Si recibieran una buena educación, en vez de levantarse en armas podrían ser encontrar empleo en otras instituciones y empresas. Aunque la educación jesuita está logrando que numerosos jóvenes no se adhieran a tales movimientos clandestinos, es necesario hacer mucho más para reintegrar a estos jóvenes al grueso de la sociedad.

En un contexto multicultural como el nuestro, las instituciones jesuitas son capaces, en cierta medida, de inculcar a los alumnos veneración y respeto por todas las culturas, todos los credos y todas las tradiciones. En nuestras instituciones no se tolera ninguna forma de fundamentalismo. Algunos de nuestros centros han colaborado también con otras organizaciones que promueven la paz y la armonía. Algunas fuerzas antisociales intentan envenenar las mentes juveniles fomentando el odio. Nuestras instituciones, en cambio, tratan de inculcar en la conciencia de los alumnos el amor, la armonía, la justicia social, etc.

Conclusión y un camino hacia adelante

Para concluir, nos gustaría afirmar humildemente que el esfuerzo de la educación jesuita solo es una gota de agua en el océano. Las fuerzas contrarias al reino operan sin cesar. Sin embargo, hacemos cuanto podemos para introducir al menos “alguna diferencia” en las vidas de las personas, especialmente entre los indígenas y otros sectores marginales de la sociedad. Gracias a los misioneros jesuitas, la educación ha llegado a las aldeas más remotas, donde no existen otras escuelas, ni públicas ni de ninguna otra clase.

El verdadero camino hacia adelante para los jesuitas de la zona centro en esta encrucijada de la historia pasa por observar los principios rectores de la Compañía de Jesús, que los primeros misioneros plasmaron en su visión. Debemos prolongar esa herencia de fomento de la libertad humana respecto de todo tipo de cautiverio, tal como fue iniciada por los grandes misioneros. Más específicamente, en la actualidad tenemos que afrontar, entre otros, los temas y retos mencionados más arriba. Los educadores jesuitas han de responder frontalmente a estos retos

mediante programas de acción en sus respectivos contextos conforme a los conocimientos y pericia de que disponen y en sintonía con los movimientos sociales.

Original inglés
Traducción José Lozano-Gotor



Educación en el Servicio Jesuita a Refugiados

Joaquín Ciervide sj
Servicio Jesuita a Refugiados

Introducción

En 1980, ante la situación dramática de los refugiados que huían de Vietnam, el entonces P. General Pedro Arrupe hizo un llamamiento a la Compañía de Jesús para venir en ayuda a los llamados “boat people”. La respuesta generosa de los jesuitas dio nacimiento a una nueva institución de ayuda humanitaria, el Servicio Jesuita a los Refugiados (SJR).

A partir de aquel año, el SJR, de una forma o de otra, ha estado presente en los diferentes países afectados por la guerra o por desastres naturales: Vietnam, Nigeria, Bután, Sri Lanka, Mozambique, Colombia, Angola, Etiopía... El genocidio ruandés en 1994 provocó una generalización de campos de refugiados en diferentes países africanos: Zaire, Burundi, Tanzania, Kenia. Alrededor del año 2000 hubo guerras en Liberia y en Sierra Leona. Y, en el momento actual, Sudán, Afganistán, Haití y, sobre todo, Siria y sus países colindantes sufren de las consecuencias de la guerra y son teatro de movimientos masivos de refugiados que requieren asistencia. El SJR tiene una presencia activa en casi todos.

El SJR se emplea en las diferentes actividades propias a la ayuda humanitaria. Sus principales sectores de intervención son la educación, la asistencia psico-pastoral, la urgencia, las actividades generadoras de ingresos, la protección y la salud. De todos ellos, la educación es el sector más importante, en cantidad y en calidad. En 2012, 222.515 personas se beneficiaron de actividades educativas del SJR, sobre un total de beneficiarios de 615.437, el 36 %. En cuanto a la calidad del trabajo educativo, cabe señalar que ACNUR, el Alto Comisariado para los Refugiados, considera el SJR como una de las cinco agencias más “profesionales” en lo que toca a la educación de los refugiados¹.

En este artículo explicaremos el trabajo educativo del SJR, sus características especiales, sus virtudes y sus debilidades.

Un trabajo de urgencia, pero de “segunda ola”

En la ayuda humanitaria, la educación no tiene la inminencia de los servicios de agua, nutrición, salud, etc. Sí es cierto que se pretende que, ya a partir del primer mes de un campo

¹ El documento de ACNUR, *Refugee Education*, menciona al SJR en la p. 43: “también han surgido líderes profesionales en este campo y se han consolidado los conocimientos dentro de las Organizaciones no Gubernamentales como el Comité Internacional de Rescate, Save the Children, el Servicio Jesuita a Refugiados, el Consejo Noruego para Refugiados y CARE”, en <http://goo.gl/K8h3YV><http://goo.gl/K8h3YV>, visitada en enero 2014.

de refugiados, los niños tengan escuelas aunque sean improvisadas. Pero hay que reconocer que la educación lleva un ritmo diferente de, por ejemplo, la salud o la nutrición. Las necesidades hospitalarias son muy fuertes al inicio de una urgencia humanitaria y disminuyen a medida que la vida se normaliza un poco. En la educación es al revés. Lo normal es que se creen escuelas en progresión, es decir, que van subiendo cada año un escalón, un grado más. Lo cual quiere decir que cada año escolar las escuelas van creciendo y las necesidades aumentan.

Así se explica que las mayores empresas educativas del SJR no se encuentran en los lugares de conflictos más recientes. En Siria, Jordania y Líbano, el SJR opera en actividades de asistencia psico-pastoral. Hay actividades educativas pero se hallan todavía en sus inicios. Las grandes escuelas del SJR hay que buscarlas, por ejemplo, en el Chad para los refugiados de Darfur que llevan ya diez años en los campos o en Dzaleka, el gran campo de refugiados congoleños, burundeses y ruandeses situado en Malawi y que tiene ya casi 20 años de existencia.

Un trabajo de carácter provisional

Los campos de refugiados son operaciones de emergencia en situaciones excepcionales que no pueden prolongarse definitivamente. Los conflictos deben ser resueltos y los refugiados deben volver a una vida normal. De ahí que las actividades educativas del SJR sean provisionarias y que haya que prever desde su inicio una “estrategia de salida”. El SJR, a pesar de no llegar a los 35 años de edad, cuenta ya con un buen número de escuelas que fueron creadas por él pero de las que se marchó como “misión cumplida”, sea porque los campos fueron desmantelados, sea porque el SJR cedió la escuela a una institución local. Cabe mencionar las escuelas de Tamil Nadu en India, las de Ranong en Tailandia, las de Adjumani en Uganda, las de Panzi, cerca de Bukavu en la RD del Congo, las de Lainé en Guinea Conakry, las de Byumba y Kibuye en Ruanda, etc. Todas ellas hicieron historia en cierto momento, pero luego el SJR las dejó por diversos motivos.

Un amplio abanico de actividades diversas

Refugee Education Trust (RET) es una ONG dedicada exclusivamente a la educación de los refugiados. Como ya lo hemos dicho, no es éste el caso del SJR, que trabaja en diferentes campos de la ayuda humanitaria.

De modo parecido, debemos decir que, dentro del sector educativo, el SJR no se limita a una especialidad, como podría ser la enseñanza secundaria que tanta fama ha dado a la educación jesuita. El SJR es polifacético. Se adapta a las situaciones y éstas son muy diversas.

Globalmente, hay que distinguir las escuelas oficiales dirigidas por el SJR y las actividades en las que el SJR interviene, bien sin llevar la dirección, o bien realizando actividades educativas “informales” o no oficiales. En 2012 el SJR contaba con 91.014 alumnos o estudiantes en las primeras que son las más representativas, al tratarse de escuelas situadas en los campos de refugiados de África, Asia y, últimamente, del Próximo Oriente. Las segundas formaban un conjunto variopinto que beneficiaban a 131.501 personas.

Respecto a los diferentes niveles de estudio, en el primer grupo había 25.793 alumnos de pre-escolar, 61.400 de primaria, 2.177 de humanidades, 1.321 en escuelas técnicas y 322 en un programa reciente de estudios universitarios a distancia organizados por jesuitas americanos. Llama la atención lo abultado de alumnos de primaria. El gran número se explica en parte por

el hecho de que en ciertos países, como Sudán o Nepal, el ciclo de primaria comporta 9 años en lugar de seis. Pero eso no impide que la desproporción es real y que el SJR por el momento tiene la asignatura pendiente de aumentar considerablemente el número de estudiantes de secundaria.

En cuanto a las otras actividades educativas, hay que mencionar la formación permanente de maestros con 1.943 formandos, la enseñanza del inglés como lengua extranjera con 7.132, los talleres de diferentes oficios con 1.455, las clases de recuperación con 10.869, diferentes programas de becas con 7.274 becarios, alfabetización con 892, cursos para la paz, construcciones, apoyo a la escolarización en el retorno, educación especial y un largo etcétera.

La diversidad de iniciativas refleja algunas particularidades de la educación emprendida por el SJR. Quizá la más llamativa es el vasto programa de formación permanente de maestros. En un campo de refugiados se encuentran muy pocos maestros que gocen de una formación específica. Sin embargo, no es difícil hallar jóvenes que han terminado los estudios secundarios y no encuentran quehacer en el campo. Muchos de ellos se prestan a dar clases de primaria pero es necesario dispensarles una formación permanente con los rudimentos de didáctica y pedagogía.

Otro punto digno de mención es la gran cantidad de refugiados adultos que quieren aprender inglés. La mayoría de ellos provienen de un medio rural pero la pérdida de sus tierras y la incertidumbre con respecto al retorno les lleva a pensar que tendrán que emigrar y su preferencia va a países de habla inglesa: Kenia, Sudáfrica, Australia, Canadá, Estados Unidos...

Finalmente, hay que señalar que, allí donde el SJR tiene una escuela primaria, tiene también un centro de formación preescolar para los chiquitines de 5, 4 y hasta 3 años. La protección de los pequeños es un deber que se impone en tiempos de urgencia. Curiosamente, ello repercute en un aumento de la calidad de la enseñanza. Uno de los descubrimientos más importantes de la pedagogía actual es que, para ciertas habilidades como las lenguas, la música y la motricidad fina, los niños entre 3 y 6 años tienen una gran capacidad de aprendizaje y aquellos que frecuentan clases de preescolar salen aventajados.

La joya de la corona

Las escuelas de campos de refugiados tienen un nivel más bien bajo. En muchos casos se trata de poblaciones poco escolarizadas, de escuelas con pocos maestros y medios escasos. No podemos ignorar que algunas escuelas del SJR sufren del mismo mal y que requieren un gran esfuerzo para que su calidad mejore.

Pero hay motivos para no perder ánimo. Es significativo que el trauma del exilio despierta en los refugiados el sentido de la importancia de la educación. Han perdido los rebaños, las tierras, muchas de sus posesiones. Pero aquellos que tenían educación no la han perdido. Lo que llevarán a donde vayan no será dinero sino educación. "La escuela es el banco del campo".

Por ello, los campos que cuentan ya con varios años de existencia se esfuerzan por mejorar la calidad de sus escuelas y ya hemos dicho que ACNUR considera que el SJR se encuentra entre las cinco ONGs más profesionales en materia de educación. Esto no es un pequeño elogio si se considera que ACNUR emplea 200 ONGs diferentes².

² "Over 200 national and international Implementing Partners deliver education at the field level" UNHCR Refugee Education, Geneva, November 2011, p. 36.

En África, como escuela ejemplar, se cita frecuentemente a las escuelas del SJR del campo de Dzaleka, en Malawi, donde existe una excelente proporción entre los niveles de preescolar, primaria, secundaria, técnica y universitaria. Y donde es de admirar que vivan en armonía refugiados tutsis, hutus, ruandeses, burundeses y congoleños.

Pero el primer premio se lo llevan las escuelas del SJR de Nepal. Suzanne Kindler-Adam, cuando era la Directora de la educación de ACNUR, le confió a Tim Brown que, para su gusto, las escuelas de refugiados del SJR en Nepal eran las mejores escuelas de refugiados del mundo entero³.

Según el estudio realizado por Tim Brown, el mérito no se lo lleva el SJR sino los 100.000 refugiados: “están más motivados, se comprometen más y están mejor organizados entre ellos”⁴. La formación permanente a los maestros es de alta calidad sobre todo a causa del seguimiento que el SJR realiza después de la formación. Publican sus propios manuales, con lo que se ahorra mucho dinero. Los mismos locales de las clases acogen dos turnos de alumnos por día. Los alumnos asumen la limpieza de las clases y de la escuela en su conjunto. Tienen campeonatos de fútbol de balonvolea, de oratoria y de acertijos. Celebran debates. Publican una revista escolar. Tienen actividades de canto, de danza, de atletismo y acrobacias.

Pero lo más significativo son los resultados: prácticamente todos los niños de los campos están escolarizados. En el examen nacional del 1^{er} nivel (11 años) el 94,7 % de los niños aprobaron, en el segundo (15 años) el 96,6 % y en el tercero (18 años) el 91,5 %. Son muy buenos resultados para el poco dinero que le cuestan a ACNUR, 12 dólares por alumno por año⁵.

El único defecto que les encontró Tim Brown es que los alumnos eran más débiles en ciencias que en letras y que no sabían nada de ordenadores.

Conclusión

Al interior de la Compañía de Jesús, el SJR se ha hecho ya un nombre como una de sus instituciones atentas a educar a los más pobres, en la línea de Fe y Alegría y las escuelas para educar a las poblaciones indígenas.

A nivel de la ayuda humanitaria, el SJR es una de las instituciones que han recordado a las grandes organizaciones como Cruz Roja Internacional y Médicos sin Fronteras que la educación es parte integrante de su ideal de salvar vidas.

Desgraciadamente, la mayor parte de las urgencias del mundo moderno son debidas a la guerra más que a los desastres naturales. La educación no es solamente un deber para con las víctimas de guerra. Ojalá sea también el medio privilegiado de prevención de guerras futuras.

Original español

³ Como “comunicación personal” en Brown, Timothy, *Improving Quality and Attainment in Refugee Schools: The Case of the Bhutanese Refugees in Nepal*, en Crisp Jeff, Talbot Christopher y CIPILLONE Daiana B, *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*, UNHCR, Geneva, 2001, 122.

⁴ Brown, Timothy, *ibid.*, 124.

⁵ Ello es posible porque en los campos ACNUR no paga salarios a los maestros, a lo más da una ‘propina’ ya que los maestros, como los demás refugiados, están alojados gratuitamente, reciben las raciones mensuales de comida, tienen servicios médicos y escuelas gratuitas.



El modelo “Cristo Rey”

Joseph Parkes sj

Director en escuela secundaria de Cristo Rey, Nueva York, Estados Unidos

Trasfondo

La sociedad estadounidense se caracteriza hoy por múltiples y escandalosas desigualdades. Una de las mayores y más dañinas es la desigualdad de acceso a instituciones educativas de primera calidad que preparen con éxito para la universidad y que afecta a jóvenes de familias de bajos ingresos, en especial en las grandes áreas urbanas. Como consecuencia de ello, el porcentaje de jóvenes urbanos de familias de bajos ingresos que cursan estudios universitarios y se gradúan es deplorablemente pequeño: la mayoría de los estudios indican que solo el 10% de estos jóvenes está en posesión de un grado universitario cuando cumplen los veintitrés años. En la actual economía estadounidense, quien no obtiene un grado universitario en un periodo de seis años a contar desde su primera matrícula está prácticamente abocado a una vida de ingresos escasos, en otras palabras, a una vida en los márgenes económicos.

En Estados Unidos, las escuelas urbanas católicas de enseñanza primaria y secundaria facilitaron tal acceso a la universidad a una generación tras otra de hijos de familias inmigrantes desde más o menos la mitad del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX. En poco tiempo, los hijos de inmigrantes alemanes, italianos, irlandeses y polacos, que llegaron a Estados Unidos de forma masiva a finales del siglo XIX y principios del XX, consiguieron que se les considerara “listos para la universidad” y comenzaron a matricularse en los principales *colleges* y universidades. La educación superior les abrió la puerta a carreras profesionales y de negocios que les elevaron de los márgenes económicos del mundo de sus padres a unos entornos más cómodos y, en muchos casos, hasta cierto punto lujosos.

En el último tramo del siglo XX, el tradicional modelo de las escuelas primarias y secundarias urbanas católicas se desmoronó, en especial en las grandes zonas urbanas. El drástico descenso del número de religiosas y religiosos que gestionaban las escuelas y enseñaban en ellas cobrando tan solos salarios de subsistencia quebró la sostenibilidad económica de estas escuelas. Se hizo necesario contratar a un número cada vez mayor de laicos, a los que había que pagarles salarios dignos y suficientes para vivir. Los centros de las ciudades se vieron sacudidos por el declive y la emigración masiva, de suerte que numerosas escuelas y parroquias tuvieron que ser cerradas por falta de alumnos en un caso y de fieles en otro.

La disminución del número de escuelas católicas en los centros de las ciudades, que siempre habían sido faros de luz para los pobres, continúa hasta la fecha.

Al mismo tiempo, los colegios públicos en los centros de las ciudades estadounidenses han experimentado todo tipo de problemas que repercuten negativamente en la educación de los

hijos de familias de bajos ingresos. La letanía de males es demasiado larga para recitarla al completo, pero algunos de los males más importantes son: la falta de financiación (algunos ayuntamientos han quebrado), miedo político a los poderosos sindicatos de la enseñanza y deficiente supervisión de los profesores.

Orígenes

Los jesuitas de Nueva York fundaron a comienzos de la década 1970 una escuela de enseñanza media para niños en la parroquia de la Natividad en el Lower East Side, que a la sazón era en gran medida un barrio pobre habitado por portorriqueños. El modelo “Natividad” se caracterizaba por los siguientes rasgos: escuela pequeña, apoyo abundante a cada alumno y su familia y la clara prioridad por conseguir que los alumnos alcanzaran el nivel necesario para acceder a las escuelas secundarias preparatorias para la universidad. Esta escuela tuvo un gran éxito y con el tiempo fue imitada en todo el país.

Más o menos una década después, los jesuitas de Detroit, inspirados por el modelo “Natividad”, pusieron en marcha la *Loyola High School*, un centro de enseñanza secundaria para estudiantes de bajos ingresos procedentes en su mayoría de familias afroamericanas. En general, estos estudiantes no habían sido suficientemente preparados en la escuela primaria para poder ser admitidos en el centro jesuita de enseñanza secundaria que desde hacía largo tiempo prestaba sus servicios en el centro de la ciudad. Pero existía la convicción de que un nuevo modelo que arrancara a trabajar con los alumnos en el punto en que estos se encontraban en el momento de empezar, elevara luego el listón y los impulsara hacia el éxito académico podía prepararlos para ingresar en la universidad. La escuela tuvo éxito y captó la atención de los jesuitas de Chicago.

Una década más tarde, los jesuitas de Chicago discernieron que debían comprometerse de manera directa con la creciente comunidad de inmigrantes mexicanos existente en la ciudad donde se encontraba la casa provincial. Un estudio de viabilidad determinó que las familias inmigrantes deseaban para sus hijos un pequeño centro católico de enseñanza secundaria preparatoria para la universidad; y los jesuitas, con el apoyo del cardenal Bernardin y varios destacados hombres de negocios y líderes comunitarios laicos, se pusieron manos a la obra. En 1996 se inauguró la Cristo Rey Jesuit High School (esto es, el Instituto Jesuita Cristo Rey de Enseñanza Secundaria) en el distrito de Pilsen, que se había transformado de un barrio eslavo en un barrio mexicano. El cardenal Bernardin proporcionó los locales: un templo esloveno cerrado y el pequeño edificio de una escuela primaria, con unos terrenos adyacentes bastante extensos.

Puesto que las familias inmigrantes, la mayoría de las cuales vivían económicamente en los márgenes, no podían pagar las tasas de matriculación normales en un centro católico de enseñanza secundaria, el Instituto Cristo Rey hizo algo único y bastante audaz. Creó un Programa de Estudio y Trabajo en empresas (*Corporate Work Study Program, CWSP*), en el que cada alumno dedicaba un día de la semana a una tarea administrativa básica en las oficinas de alguna empresa en el centro de la ciudad. En efecto, cinco alumnos compartían un empleo a tiempo completo y la remuneración por estos servicios iba directamente al Instituto Cristo Rey para ayudar a cubrir los gastos corrientes del centro. Los alumnos trabajaban verdaderamente para pagar su educación, y el Instituto Cristo Rey pasó a ser conocida como “the school that works” –es decir, “la escuela que trabaja”, pero también “la escuela que funciona”–, una expresión de mercadotecnia muy astuta que le procuró gran reconocimiento y publicidad. Las tasas de matriculación se mantuvieron muy bajas y los ingresos del programa de trabajo cubrían la mayor parte de los gastos corrientes.

Crecimiento

En 2001, 2002 y 2003, en Portland (Oregón), Los Ángeles y Denver se crearon nuevas escuelas según el modelo “Cristo Rey” o se transformaron otras ya existentes para adecuarlas a él. Se invitó a otras comunidades religiosas y diócesis a patrocinar o respaldar escuelas. Como consecuencia de este crecimiento y para asegurar la fidelidad a la misión y el control de calidad, en 2003 se creó la Red “Cristo Rey”, con oficina en Chicago. Se formularon criterios de efectividad misionera; en la actualidad son diez. Incluyen las características *sine qua non* de una escuela “Cristo Rey”: católica; al servicio de familias de bajos ingresos y comprometida con la comunidad local; académicamente rigurosa; centrada en la preparación para la universidad y el acompañamiento de graduados que estudian en la universidad; programa de trabajo; profesionalmente gestionada; económicamente sostenible; apoyo en red.

En 2004 otros cuatro centros se unieron a la red. Esta está formada en la actualidad por 26 escuelas y se extiende por todo Estados Unidos; otras dos escuelas están listas para abrir este verano y unas cuantas más se encuentran en la fase de preparación. Los jesuitas estamos involucrados en un 40% de las escuelas, mientras que otras dos docenas de congregaciones religiosas y diócesis patrocinan o respaldan el resto de centros. Es asombroso el crecimiento de este tipo de escuelas católicas en el centro de las ciudades en una época en la que cada año se cierran en esos mismos centros urbanos un gran número de escuelas católicas tradicionales.

En la actualidad, la oficina de la red en Chicago ha pasado de estar formada por un puñado de gente a tener el equivalente a 15 empleados a tiempo completo, que ofrecen desarrollo profesional, experiencia en la confección de planes curriculares, ayuda con el programa de trabajo y gestión del crecimiento, a la vez que garantizan la fidelidad de todas las escuelas a los servicios estándar.

Situación

A comienzos del curso escolar 2013-2014, en las 26 escuelas hay matriculados un total de 8.195 alumnos. El desglose por género, religión y origen étnico es el siguiente:

- 57% chicas, 43% chicos
- 58% católicos, 30% cristianos no católicos, 12% otras religiones
- 55% hispanos, 35% afroamericanos, 4% caucasianos, 6% otros

Los ingresos familiares medios son de 33.931\$ y el 77% de los alumnos del primer año de secundaria (novenno curso) tienen derecho a los beneficios del Programa Federal de Comida Gratuita o Rebajada.

El programa de trabajo aportó el año pasado a las escuelas un total de 39.500.000\$. Y por donaciones y otras vías de captación de fondos se consiguieron 44.200.000\$ para gastos corrientes, así como otros 9.300.000\$ para proyectos de capitalización y dotación. Gracias al programa de trabajo y a la captación de fondos, las tasas de matriculación se mantienen muy bajas y resultan asumibles para las familias de bajos ingresos.

El porcentaje de egresados de las escuelas “Cristo Rey” que se matriculan en la universidad en el año posterior a su graduación se acerca al 90%, considerablemente más elevado que el porcentaje global de jóvenes de su misma condición socioeconómica. Los datos sobre los índices de finalización de los estudios universitarios, para los que se emplea la obligación ahora generalizada de graduarse antes de seis años, serán significativos a partir de mayo de 2014, cuando diez escuelas tengan ya promociones graduadas hace seis años. Se espera que los resultados sean buenos, aunque todavía lejos de lo que aspiramos a conseguir.

Las escuelas “Cristo Rey” son únicas en tanto en cuanto conjugan tres factores que otras escuelas no son capaces de combinar: 1) la cultura de *cura personalis* –atención y seguimiento personal– y los sistemas religiosos y de valores propios de las escuelas católicas; 2) una cultura centrada en los datos que lo mide todo y exige responsabilidades a todo el mundo; y 3) el Programa de Estudio y Trabajo en empresas, que inicia a los alumnos de Cristo Rey en el mundo empresarial de Estados Unidos, infundiéndoles aplomo, confianza en sí mismos y un conocimiento de primera mano de que el futuro será luminoso para ellos si estudian con ahínco, son aceptados en la universidad, continúan estudiando con idéntica intensidad y terminan la carrera.

El éxito de las escuelas “Cristo Rey” ha sido impresionante, pero todavía tenemos margen de mejora. Año tras año aprendemos cómo servir mejor a nuestros alumnos académica, espiritual y socialmente. Compartimos todos los años una inmensa cantidad de datos, y nos esforzamos por desarrollar las mejores prácticas, que a menudo aprendemos unos de otros. Todavía somos jóvenes e inquietos, y eso es bueno en un campo donde con frecuencia es fácil que afloren el cansancio y el hastío. Estamos muy orientados a la misión, siempre aspiramos al *magis* e inculcamos ese deseo en nuestros alumnos.

La Compañía de Jesús puede sentirse con razón orgullosa de que muchos de sus miembros hayan desempeñado papeles decisivos en la fundación, desarrollo y crecimiento del modelo “Cristo Rey”. Igualmente, un gran número de universidades jesuitas están animadas por el mismo llamamiento a la fe y la justicia que nos une en el servicio a aquellos jóvenes que ponen su confianza y esperanza en nosotros.

El lema de nuestra red de escuelas es: “Transformar el mundo urbano de Estados Unidos, estudiante a estudiante”. Nuestro objetivo no consiste solo en que quienes se gradúan de nuestros centros se conviertan en hombres y mujeres para los demás, sino en que se conviertan en profesionales para los demás y transformen el mundo en beneficio de todos.

Es una tarea ambiciosa, pero confiamos en que los graduados de nuestras escuelas podrán asumirla y realizarla, AMDG.

Original inglés
Traducción de José Lozano-Gotor



Escuelas profesionales de la Sagrada Familia (SAFA)

Manuel Á. Galán Marín (director) y Roxana Rosales Migliore (profesora)

SAFA – Centro Blanca Paloma, Sevilla, España

SAFA nace recién terminada la Guerra civil española, en 1940. En aquellos momentos, la región andaluza tenía una urgente necesidad de escuelas, Jaén¹ presentaba el mayor porcentaje de analfabetismo y a este dato se unía la elevada tasa de niños huérfanos en la provincia. Es entonces cuando el jesuita Rafael Villoslada Peula funda en Alcalá la Real (Jaén) el primer colegio con una clara vocación de servicio por y para los demás. Tras Alcalá la Real se fundaron los centros de Villanueva del Arzobispo, Úbeda y Andújar (en la misma provincia de Jaén); Baena (provincia de Córdoba), etc. Y entre los de creación propia y los que se fueron uniendo a la red, la Fundación SAFA alcanzó un total de 27 centros –repartidos por las ocho provincias andaluzas–, que abarcan todas las enseñanzas, desde Educación Infantil hasta Bachillerato y Ciclos Formativos; incluso una Escuela de Magisterio. SAFA tiene encomendada su dirección educativa a la Compañía de Jesús y en ella 1.200 educadores atienden cada día a más de 20.000 alumnos y alumnas con un mismo objetivo y un horizonte último común: formar hombres y mujeres felices, académicamente competentes, sensibles al mundo y al Evangelio. En su carta fundacional, SAFA se define como una “institución cuya labor docente, siempre gratuita, tiene por objeto promover, en las clases modestas y humildes de los pueblos y campos andaluces, la educación cristiana y social, al igual que la promoción humana y social de sus beneficiarios (...) incidiendo de un modo especial en la enseñanza profesional”. Desde sus primeros años, SAFA atendió a los sectores menos favorecidos socialmente, promovió la innovación pedagógica y fue algo más que una escuela en aquellas localidades y barrios en los que se asentó. Con recorridos históricos y acentos diferentes, este conjunto de colegios confluye en esta institución que evoluciona con los tiempos sin descuidar sus principios, su atención hacia las necesidades reales de sus beneficiarios y su preocupación por esta misión educativa que hoy presenta características diferentes a las de su momento fundacional, pero siguen constituyendo un continuo desafío de responsabilidad.

En este contexto se inserta el Colegio SAFA Blanca Paloma (Sevilla), situado en un barrio obrero desde sus orígenes (Distrito Tres Barrios – Amate; a su vez conformado por las barriadas Madre de Dios, Amate y Los pajaritos) y cuyos vecinos conviven con enormes problemas sociales. La zona es considerada por parte de la Junta de Andalucía² como “zona de transformación social y de actuación preferente”, al concurrir en ella situaciones estructurales de pobreza grave y de marginación social. El bajo nivel de renta de sus vecinos

¹ Jaén es una provincia civil situada en Andalucía, región del sur de España en la que se asienta la provincia jesuítica Bética.

² Gobierno local de Andalucía.

afecta a las condiciones materiales de sus vidas, problema que se ha hecho más acuciante en estos últimos años de crisis económica; la presencia de colectivos marginales y la pobreza económica conviven con un deficitario nivel cultural, situaciones de violencia cotidiana y de desestructuración familiar que confluyen en un alumnado con dificultades de socialización, desmotivación, absentismo y lógico fracaso escolar.

Es por ello que nuestra escuela entronca con las raíces más profundas de la identidad de la Compañía de Jesús en la “frontera”, colaborando con los más débiles dentro de los débiles y supone un reto permanente donde aportar afecto frente al conflicto; proporcionar los espacios y escenarios necesarios frente al abandono moral y material del alumnado; respeto y comprensión por las minorías étnicas, lo que implica una indispensable apertura al diálogo y tolerancia para ser capaces de conjugar sensibilidades distintas. Es aquí donde nuestro colegio intenta, en la medida de lo posible y con los recursos de los que dispone, dar respuesta a las demandas y problemas que plantean nuestro alumnado y sus familias.

En el centro están matriculados unos 560 alumnos, de ocho nacionalidades diferentes, que reciben clases desde Infantil hasta los 16 años. El colegio se encuentra homologado para impartir dos Programas de Cualificación Profesional Inicial y multitud de cursos orientados a la Formación Profesional Ocupacional; cursos que intentan atender las características y nivel de formación de los vecinos, a los que el paro afecta con mayor dureza. Con algunos de estos cursos formativos (montaje de instalaciones eléctricas de baja tensión), junto con la enseñanza obligatoria, hemos conseguido que parte de nuestro alumnado pueda obtener una titulación académica y, posteriormente, un título homologable a la formación profesional. El centro dispone de una unidad de educación compensatoria, destinada a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción del alumnado en situación de desventaja social. Según sus distintas peculiaridades, este alumnado presenta un desfase escolar significativo, dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía a la escuela por una escolarización irregular o por el desconocimiento del español, al proceder de otros países. Asimismo, cuenta con dos unidades de apoyo a la integración que intentan atender sin conseguirlo a un total de 149 alumnos que precisarían de este tipo de apoyo educativo, debiendo priorizar qué alumnos tienen mayor necesidad, debido a los escasos recursos traducidos a horas prácticas.

En nuestro centro resulta fundamental la tutorización y el acompañamiento del alumnado a nivel humano, espiritual y educativo. La acción tutorial en las aulas se lleva a cabo a través de diferentes acciones y actividades vinculadas de una forma muy directa a la pastoral y de forma continuada durante todo el curso, dirigidas a promover la reflexión; así como a desarrollar valores, acompañar procesos de crecimiento personal que podemos resumir en “**formar buenas personas**”.

En el centro se vienen realizando grandes esfuerzos por incorporar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, metodologías más motivadoras y funcionales para nuestro alumnado basadas en trabajos cooperativos e iniciadas, en la medida de lo posible, desde el centro de interés de los escolares: el profesorado de infantil trabaja por **proyectos de trabajo** de elaboración propia, obteniendo unos resultados en el desarrollo integral del niño muy positivos y una gran motivación por el aprendizaje, lo que comienza a dar sus primeros frutos; se organizan “**rincones**” donde se trabaja aplicando los principios del aprendizaje cooperativo y se incentiva enormemente la participación de las familias en las actividades de aula.

En la etapa de primaria se trabaja entre 1,5 y 2 horas en las áreas instrumentales mediante “**grupos interactivos**”; una forma de organizar la clase que insiste en la resolución conjunta

de actividades que refuercen contenidos diversos y que favorezcan que el alumnado de diferente nivel trabaje de forma similar, buscando una educación inclusiva.

Entre los 12 y los 14 años se comenzó con la experiencia educativa de “aulas cooperativas” donde se pretende ir trabajando relacionando unas materias con otras (trabajo por proyectos), siendo flexible en los agrupamientos y fomentando el aprendizaje y trabajo cooperativos. Esta experiencia está siendo adaptada continuamente, al depender en cierta medida de las características del alumnado de la clase. Nuestro ideal futuro es poder ir trabajando con toda la comunidad educativa en lo que se denomina “**comunidades de aprendizaje**”; objetivo éste al que el centro podría optar a largo plazo con una buena formación, siempre que la mayoría del claustro estuviese de acuerdo.

Por otro lado, una apuesta de la institución ha sido contar con una trabajadora social y un educador social que realizan diferentes funciones, como el control conjunto con los tutores sobre la prevención y seguimiento del absentismo escolar; trabajo con las familias, relacionado con distintas y diferentes problemáticas; orientación laboral; elaboración de informes sociales, para la posterior asignación de las distintas ayudas (becas de comedor, ayudas escolares...); seguimiento tutorial conjunto sobre posibles casos de maltrato o abuso a menores, etc.

A nivel de servicios complementarios –de especial importancia para intentar mantener el mayor tiempo posible al alumnado en nuestras instalaciones–, el centro tiene un proyecto sólido de trabajo, basado en las necesidades básicas que detectamos tanto en las familias como en los escolares. El colegio pone a disposición de su alumnado los servicios de “aula matinal”, que permite que los alumnos se incorporen al centro antes de comenzar las clases. Contamos con servicio de comedor escolar, mayoritariamente gratuito para todos los usuarios, previo informe social. Desde que se comenzó este servicio hemos servido de forma gratuita **27.000 menús** de almuerzo. Después de este servicio, cualquier alumno puede participar de forma totalmente voluntaria (y gratuita) en las actividades extraescolares de tipo lúdico-educativo-deportivo que oferta el centro y que están orientadas a atender al alumnado desde educación infantil hasta secundaria. Con ello, nuestro alumnado encuentra abiertas nuestras puertas desde las 7:45 de la mañana (con el comienzo del aula matinal), hasta las 18:00 o 18:30 h. (cuando terminan estas actividades).

Entendemos que son estos lugares, estas fronteras, estos márgenes, los que nos desafían día a día. Ellos ponen a prueba y necesitan respuestas comprometidas y de profundidad que provoquen en nuestro alumnado y familias tendencias de cambio para superar la desigualdad. Tendencias que vayan desde lo más concreto y cotidiano hasta aquello que podamos alcanzar en la mejora del barrio y sociedad en la que nos insertamos y de la que formamos parte.

Original español



“Baher Dar”, una escuela para los pobres en Etiopía

Atakelt Tesfay sj

Director escuela Baher Dar, Etiopía

Historia general de Etiopía

Etiopía es un antiguo país situado en África nororiental, en lo que por regla general se denomina el “cuerno de África”, así llamado a causa de la punta en forma de cuerno que hace el continente separando el mar Rojo del océano Índico. Etiopía –o Abisinia, como solía ser llamada– es una nación mayoritariamente cristiana fronteriza con Sudán, Somalia, Kenia, Eritrea y Yibuti, países todos ellos en gran medida musulmanes. El cristianismo fue introducido en Etiopía hacia mediados del siglo IV, y el país ha mantenido firmemente su legado cristiano hasta la fecha, a pesar de múltiples obstáculos. Como nación cristiana rodeada de países musulmanes, Etiopía se ha visto obligada a afrontar numerosos desafíos. Gran parte de su herencia de monasterios y escritos antiguos, de escrituras y objetos sagrados ha sido destruida en el curso de invasiones protagonizadas por los países circundantes. Las frecuentes invasiones a lo largo de los siglos han hecho que Etiopía nunca haya podido dedicarse a obras y estrategias de desarrollo. Como resultado, la pobreza, el hambre y el desempleo permanecen profundamente arraigados en las vidas de sus habitantes. Las hambrunas han hecho estragos en el país. Una de las peores fue la de 1984-1985, a consecuencia de la cual numerosas personas murieron y otras muchas resultaron desplazadas. De hecho, se dice que las hambrunas podrían haberse evitado si hubiera reinado la paz, pues Etiopía tiene múltiples lagos y está atravesada por cuatro ríos principales: el Tekezé, el Baro, el Atbarah y el Nilo; y las lluvias que llenan estos ríos y lagos tienen lugar dos veces al año.

La principal razón del subdesarrollo y la pobreza de Etiopía es, por consiguiente, geopolítica. Con esto no se pretende negar que Etiopía se ve afectada por desastres naturales, como, por ejemplo, sequías. Lo que quiero decir es que el país podría haber sido gestionado de manera tal que no se alcanzaran niveles de hambruna. La planificación y el control podrían haber salvado las vidas de muchas personas. De ahí que, en la sensata paz que hoy prevalece en Etiopía, la guerra que nos ocupa sea contra la pobreza, profundamente arraigada desde hace muchísimos años.

El papel de la Iglesia católica en la erradicación de la pobreza en Etiopía

La Iglesia católica desempeña desde hace mucho tiempo un papel de vital importancia proporcionando ayuda humanitaria, especialmente en épocas de hambruna, pero también antes y después de ellas. La Iglesia lleva muchos años contribuyendo de manera significativa

al desarrollo en tanto en cuanto ofrece educación a miles de niños pobres y ayuda a numerosos jóvenes a prosperar.

Baher Dar, localidad donde está enclavada la escuela jesuita, es la capital administrativa del estado regional de Amhara. Es la mayor ciudad de la región, con una población que crece rápidamente año tras año. Según el censo de 2007, la población de Baher Dar ronda los 200.000 habitantes, una cifra que se espera siga incrementándose a un ritmo de, al menos, un 3 por ciento anual. Desde la revuelta contra el régimen comunista, esta área se encuentra en proceso de reconstrucción y poco a poco va mejorando su economía y reduciendo los niveles de pobreza. En la historia de Etiopía, la región ha sido durante muchos años escenario de conflictos bélicos, y una buena parte de las infraestructuras –edificios, hospitales y escuelas– fue destruida, no solo durante el contraataque del régimen comunista, sino incluso antes. Aunque se han adoptado amplias medidas con miras a reconstruir la ciudad y el campo circundante, pasarán muchos años hasta que la gente corriente pueda recuperar el nivel de vida que antes era normal. La escuela católica en Baher Dar ayuda considerablemente a aliviar los problemas de escolarización existentes en la actualidad y ha mejorado de manera significativa la calidad de la educación en la zona. El número de escuelas que se están construyendo no es suficiente para dar respuesta a la cantidad de niños que aspiran a recibir educación. En muchos lugares, los niños tienen que caminar al menos una hora, en ocasiones descalzos, para llegar a la escuela más cercana. La creciente población urbana, como en el caso de Baher Dar, es más seria de lo que uno imagina.

Los niños de nuestras escuelas y sus actividades

La escuela jesuita se encuentra enclavada en un área donde vive mucha gente pobre. La pobreza, el analfabetismo y las deficientes condiciones de salud están muy extendidas. Los niños suelen estar desnutridos, por lo que son vulnerables a diversas enfermedades contagiosas. Además de ofrecer educación, también prestamos ayuda en forma de alimentos y uniformes para los alumnos.

Entre la gente del área, las mujeres son las más afectadas. Aunque el número de niñas escolarizadas crece año tras año a pasos agigantados, la mayoría de las mujeres sufren penalidades. Los hombres abandonan a sus familias y emigran a centros urbanos en busca de trabajo remunerado, por lo que las mujeres tienen que asumir la responsabilidad de cuidar a los hijos por sí solas. Cuando las privaciones se agudizan en la familia, también las niñas emigran a las ciudades y se ganan el sustento desempeñando diversos trabajos esporádicos y de baja categoría. Muchos progenitores carecen de los medios económicos y el apoyo material para cuidar adecuadamente de sus hijos.

En este momento, la reducida plantilla docente con que cuenta la escuela no es el único reto al que nos enfrentamos; también tenemos que facilitar a los alumnos comida y uniformes y cubrir algunas otras de sus necesidades básicas. Los hijos de las personas a las que nos acabamos de referir son los beneficiarios de nuestra escuela y algún día serán de provecho para su país y podrán aliviar las dificultades que padecen sus familias. También los expertos y profesionales que vienen a trabajar a esta área en actividades de desarrollo y reducción de la pobreza tienen la posibilidad de enviar a sus hijos a nuestra escuela. En general, directa o indirectamente, la población de Baher Dar sale ganando con la existencia de esta escuela, que, a la hora de aceptar a estos niños y niñas, no hace ningún tipo de discriminación por raza, religión o color de la piel.

Nuestra escuela cuenta en la actualidad con 240 alumnos, de los cuales 180 pertenecen a preescolar y 60 al primer curso de primaria. El 40% de estos niños y niñas proceden de familias

extremadamente pobres. En septiembre de 2014, cuando podamos disponer del edificio que ahora se encuentra en construcción, nuestra idea es ofrecer la enseñanza primaria completa a unos 640 alumnos. Esto significa que tenemos que trabajar con intensidad para asegurar que el equipo de laboratorio, la biblioteca, el mobiliario para las aulas, los uniformes y la comida estén listos y disponibles para esa fecha.

Aumentar la capacidad de nuestra escuela nos permitirá facilitar la escolarización de más niños y niñas y ofrecerles una educación de calidad. Creemos que nuestra escuela acarreará los siguientes beneficios:

- Reducirá el número de alumnos en clases masificadas.
- Contará con mejores instalaciones, que también otras escuelas podrán usar y compartir, como, por ejemplo, los laboratorios de ciencias.
- Formará intelectuales que puedan ayudar a esta región a ser autosuficiente en lo que hace a expertos y profesionales.
- Creará para los alumnos un ambiente que fomente la comprensión mutua basada en el amor y la armonía, con vistas a promover la unidad, reconociendo al mismo tiempo la diversidad cultural, religiosa y de costumbres.
- Cobrará tasas escolares a familias pudientes para cubrir los salarios de los profesores y posibilitar la aceptación de alumnos más pobres que no paguen tasas.

En resumen, la escuela jesuita ha sido puesta en marcha con la gran visión de utilizar la educación como medio para erradicar la pobreza de las vidas de muchos de los niños y niñas que viven en nuestra zona. Sin embargo, esto solo será posible si trabajamos en asociación con gente deseosa de ayudar. Recibimos con los brazos abiertos a todo individuo u organización interesado en cooperar con nosotros.

Original inglés
Traducción de José Lozano-Gotor



Red global de incidencia por el derecho a la educación

Lucía Rodríguez

Entreculturas, Madrid, España

“Asuman el propósito de generar una amplia conciencia mundial a favor de una educación de calidad para todos... Den prioridad a la puesta en práctica de este derecho fundamental, logrando con ello un paso fundamental para el ejercicio y respeto de los demás derechos”.

P. Adolfo Nicolás sj¹

Un derecho vulnerado

La educación es un derecho humano fundamental, que posibilita el acceso y disfrute de otros derechos humanos culturales, sociales, económicos, civiles o políticos. De acuerdo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 la educación posibilita “el desarrollo completo de la personalidad humana y... el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. Una educación básica de calidad garantizada a todos los seres humanos con equidad tendría el poder de transformar a los individuos, a las comunidades y a todas las naciones.

Sin embargo la realidad es muy diferente. El pasado mes de enero UNESCO presentó el undécimo *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*² en el que se hace el análisis del avance anual de los objetivos de la Educación para Todos (EPT). Una vez más, los datos que se presentan revelan la sistemática violación del derecho a una educación de calidad de la que son víctimas millones de niños y niñas, jóvenes y personas adultas de todo el planeta.

Desde que la comunidad internacional estableció el Marco de Acción de Dakar en 2000 y se comprometió a alcanzar antes de 2015 los objetivos de la EPT, algunos países han realizado progresos significativos, fundamentalmente en lo que se refiere al acceso en la educación primaria, pero demasiados países estarán muy lejos de alcanzar las metas. Recordemos que seis son los objetivos que se marcaron hace trece años:

Objetivo 1: Atención y educación de la primera infancia

¹ P. Adolfo Nicolás, 2013, *¿Qué significa ser creyente hoy?*, Discurso en el VII Congreso WUJA Medellín: Los Antiguos Alumnos de la Compañía de Jesús y su Responsabilidad Social: la búsqueda de un mejor futuro para la Humanidad.

² UNESCO, 2014, *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo*, en <http://goo.gl/j72PTn>, visitada marzo 2014.

- Objetivo 2: Enseñanza primaria universal
- Objetivo 3: Aprendizaje para la vida activa de jóvenes y adultos
- Objetivo 4: Alfabetización de personas adultas
- Objetivo 5: Paridad e igualdad de género en la educación
- Objetivo 6: Calidad de la educación

Y es que a pesar de algunos avances, como el hecho de que el número de niños y niñas no escolarizadas se redujo a la mitad entre 1999 y 2011,

- la educación preescolar es un sueño para la inmensa mayoría de los menores de 6 años,
- todavía hay 57 millones de niños y niñas que no asisten a la escuela,
- y 774 millones de personas adultas son analfabetas, cifra que sólo ha disminuido un 1% desde el año 2000.

La mitad aproximadamente de la población infantil no escolarizada vive en países afectados por conflictos. Las oportunidades de educarse disminuyen para las niñas y mujeres pobres, las personas con alguna discapacidad, las pertenecientes a alguna minoría étnica o para aquellas que viven en zonas rurales o apartadas.

La preocupación por la calidad aumenta día a día. Ahora sabemos que **250 millones de niños y niñas en todo el planeta están recibiendo una educación de baja calidad** en aulas hacinadas, sin materiales didácticos ni infraestructuras adecuadas, con educadores mal formados y peor remunerados. Esto significa en la práctica, que no adquieren los conocimientos básicos y no logran aprender a leer y escribir. La deserción escolar no disminuye prácticamente desde 1999 y en algunas regiones como en África subsahariana ha aumentado y únicamente el 56% de los menores finalizan la primaria.

Si bien la desigualdad educativa se agiganta en los países pobres, los países de ingresos altos también muestran fracasos en las minorías más vulnerables. En Francia, por ejemplo, menos del 60% de los inmigrantes ha alcanzado el nivel de referencia en lectura.

Si no se toman las medidas necesarias, el futuro que se vislumbra no deja mucho lugar al optimismo. De acuerdo a las proyecciones que se presentan en el informe, en África Subsahariana no se alcanzará la universalización de la educación primaria hasta 2086 y las niñas de las familias más pobres no lograrán terminar el primer ciclo de secundaria hasta 2111.

¿Cuántas generaciones deben seguir esperando? ¿Por qué? Varias son las causas. Algunas de ellas de tipo estructural: la pobreza –probablemente la más profunda y pertinaz–, los conflictos armados, la inequidad, la falta de docentes con suficiente formación y sobretodo, la falta de voluntad política están en el origen de esta situación.

La financiación pública insuficiente es otro de los obstáculos principales. Los países deberían asignar a la educación al menos el 20% de su presupuesto pero el promedio mundial fue solo del 15%, proporción que apenas se ha modificado desde 1999. La ayuda al desarrollo en educación comenzó a disminuir en 2011 y todo hace pensar que los donantes continuarán reduciéndola en los próximos años.

Hoy en día, la conciencia global de que la educación es un derecho irrenunciable y que es clave para acabar con la pobreza y la exclusión está más extendida que nunca. Desde 1990 se han sucedido declaraciones internacionales y pactos fruto del consenso entre gobiernos, sociedad civil, comunidad educativa... Han surgido diferentes plataformas para impulsar el derecho a la educación en todo el mundo. Sin duda, tantos esfuerzos han supuesto algunas mejoras pero no las suficientes. El ritmo es demasiado lento.

Actualmente el horizonte lo marca el año 2015, cuando los gobiernos evaluarán los resultados obtenidos durante los últimos 15 años y ya sabemos que los objetivos establecidos no se van a alcanzar.

Las preguntas giran alrededor de cómo debería ser la educación post-2015 y cuáles serían las prioridades a abordar. Lograr el acceso equitativo a la educación de calidad para todas las personas a lo largo de toda la vida es un gran desafío pero no imposible.

Es responsabilidad de todos nosotros trabajar y sumar esfuerzos para hacerlo realidad. Lejos de desanimarnos, las organizaciones de la sociedad civil debemos redoblar la presión a los gobiernos y organismos internacionales para:

- Lograr que el derecho a la educación se mantenga como una prioridad en la agenda del desarrollo post-2015.
- Comprometer a los gobiernos nacionales y la cooperación internacional en el aumento de la financiación para cubrir el déficit y poder atender la educación básica de todas las personas -preescolar, primaria y secundaria obligatoria y educación básica de adultos-. Esto supone un coste de 38.000 millones de dólares cantidad equivalente al 2% del gasto militar en el mundo.
- Redoblar los esfuerzos para la puesta en marcha de políticas educativas eficaces y que garanticen la equidad y establecer mecanismos que permitan la transparencia y el control del uso de los recursos por instancias con representación de la sociedad civil.

La defensa y promoción del derecho a la educación en la Compañía de Jesús

La Compañía de Jesús ha sido históricamente educadora. Si bien en la fórmula del Instituto no figura ninguna mención a ella, desde muy pronto Ignacio y los primeros compañeros deciden comenzar a crear escuelas para poder mejor ayudar al prójimo y promover la dignidad de todas las personas como seres humanos e hijos de Dios.

A pesar de los muchos esfuerzos que dediquemos a la atención directa de las personas y a las tareas educativas, ésta siempre tendrá un impacto limitado y reducido a la minoría de personas que conforman nuestro alumnado y no podemos ni debemos conformarnos con ello. Todos aquellos que integramos la familia ignaciana debemos ser conscientes de la responsabilidad que tenemos hacia los millones de personas a los que día a día se les vulnera su derecho a una educación de calidad y con ello ven limitadas sus oportunidades de desarrollo o son condenados a la pobreza y la exclusión social.

Una mirada a esta realidad nos interpela, nos compromete con estas personas por lo que debemos actuar complementando lo que ya estamos haciendo desde nuestra labor educativa e ir más allá.

La responsabilidad de garantizar el acceso a una educación de calidad corresponde a los Estados, pero esto no excluye la obligación pública y la responsabilidad de la sociedad. Desde algunas obras jesuitas ya se participa, a nivel local, de manera activa en el diseño, planificación, implementación y evaluación de políticas educativas. Sin embargo, en el mundo globalizado en el que vivimos es necesario levantar la mirada, ir más allá y ampliar el objetivo de nuestra incidencia ya que comprobamos que en muchos casos, las decisiones políticas que afectan a las comunidades locales a las que acompañamos no se toman en el ámbito local o nacional sino en la “arena política” internacional.

Es “necesario **visualizar y crear conciencia** sobre lo que se debe hacer para que la educación de calidad a lo largo de toda la vida llegue a todas las personas, especialmente a las que hoy

están privadas de ella. Igualmente concienciar sobre lo que hay que cambiar para asegurar que los años de escolaridad necesarios para un aprendizaje que permita una vida digna y que los adultos puedan ser alfabetizados y tener acceso a una educación pertinente y de calidad a lo largo de toda su vida”³.

En palabras del P. Nicolás en su discurso a los Antiguos Alumnos en Medellín “...nos sentimos llamados a fortalecer la conciencia internacional acerca de la necesidad de una educación de calidad para todos, puesto que ella es un derecho de todo ser humano y, en consecuencia, **una exigencia para las políticas públicas** en torno a la educación”.

La Red ignaciana de incidencia política por el derecho a la educación

Con el propósito de lograr un mayor impacto en términos internacionales, la Congregación General 35 nos lanza el reto de aprovechar el potencial que representa la presencia de multiplicidad de nuestras instituciones apostólicas a nivel universal. Esto se puede hacer a través de la construcción de redes para impulsar proyectos más allá de las fronteras provinciales, nacionales o continentales.

Se trata de ser “capaces de intervenir en el ámbito internacional y poder asumir la nueva realidad de un mundo que se construye más allá de las estrechas fronteras nacionales donde todos somos ciudadanos corresponsables”⁴.

Esto es lo que un grupo de organizaciones jesuitas que trabajamos en educación en diferentes Conferencias queremos hacer al crear la “Red ignaciana de incidencia política por el derecho a la educación”. Hemos decidido unir esfuerzos y recursos para trabajar en conjunto y promover en la Compañía de Jesús la incidencia política sobre el derecho a una educación de calidad para todas las personas. Estamos convencidos de que el trabajo en red como práctica universal nos permitirá desarrollar este trabajo de manera más eficaz y orientado a lograr el bien más universal.

Hemos comenzado con la elaboración de un documento de posicionamiento⁵ que está generando reflexión y debate en el interior de la Compañía de Jesús. Se busca asumir una postura común sobre la visión del derecho a una educación de calidad para todas las personas y lo que eso supone para el trabajo en la promoción y defensa de ese derecho.

Los próximos retos de la red son:

- desarrollar una campaña global a nivel internacional sobre el derecho a la educación de las personas más excluidas que demuestre desde experiencias concretas cómo es posible educar en contextos de alta vulnerabilidad y lleva la voz de los protagonistas ante las instituciones,
- establecer el diálogo y la presencia de la red ante los organismos internacionales e instituciones relevantes sobre el derecho a la educación,

³ “Derecho a la educación de todas las personas”. Documento de posicionamiento de la Red por el Derecho a la educación – GIAN, en *Promotio Iustitiae* n. 110, 2013, p. 56.

⁴ “Los Antiguos Alumnos de la Compañía de Jesús y su Responsabilidad Social: la búsqueda de un mejor futuro para la Humanidad. ¿Qué significa ser creyente hoy?” Discurso de P. Adolfo Nicolás en el VII Congreso WUJA, 2013, Medellín.

⁵ “Derecho a la educación de todas las personas”. Documento de posicionamiento de la Red por el Derecho a la educación- GIAN, en *Promotio Iustitiae* n. 110

- crear un lugar virtual de encuentro de las organizaciones en el que compartir lo que se está haciendo a nivel local y nacional y una plataforma colaborativa en la cual apoyarse para desarrollar acciones de incidencia política a nivel global, y
- apoyar la dimensión internacional de iniciativas impulsadas por obras jesuitas que, o bien denuncian violaciones del derecho a la educación en el ámbito local, o bien presentan propuestas y exigencias a la ciudadanía o responsables políticos.

Se trata de una iniciativa incipiente, es un gran reto no exento de dificultades que debemos asumir entre todos. La red nace con vocación de integrar a cuantas más obras mejor que estén interesadas en contribuir a la construcción de este espacio de trabajo común.

“... Queremos escuelas y educación para el futuro brillante de todos los niños y niñas. Nadie nos puede parar. Debemos creer en el poder y la fuerza de nuestras palabras. Nuestras palabras pueden cambiar el mundo porque estamos todos juntos, unidos por la causa de la educación. ...Libremos una lucha global contra el analfabetismo, la pobreza y el terrorismo; levantemos nuestros libros y nuestros lápices pues son las armas más poderosas. Un niño, un maestro, un libro y un lápiz pueden cambiar el mundo. La educación es la única solución. Educación ante todo...”.

*Malala Yousafzai*⁶

Original español

⁶ Extracto del discurso pronunciado por Malala Yousafzai ante la Asamblea de la Juventud de Naciones Unidas en Nueva York, el 13 de julio de 2013. Estudiante, activista a favor de los derechos civiles y bloguera pakistaní de 16 años, fue víctima de un atentado terrorista vinculado al régimen talibán por defender su derecho a la educación.

Secretariado para la Justicia Social y la Ecología

**Borgo Santo Spirito, 4
00193 Roma**

+39 06689 77380 (fax)

sjes@sjcuria.org