

Solo Consulta
1998/P/12


CEAAL

La Piragua



REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA



V Conferencia Internacional
de Educación de Adultos
**UNA VALORACIÓN
DESDE AMÉRICA LATINA**

No. 14
SEGUNDO
CUATRIMESTRE
1 9 9 8



consejo de educación de adultos de américa latina

COMITÉ DIRECTIVO

<i>Jorge Osorio</i> (Chile)	Presidente
<i>Arlés Caruso</i> (Uruguay)	Vice Presidenta
<i>Carlos Zarco</i> (México)	Secretario General
<i>Noel Aguirre</i> (Bolivia)	Tesorero
<i>Mirian Camilo</i> (Rep. Dominicana)	Fiscal
<i>Sergio Haddad</i> (Brasil)	Fiscal Suplente
<i>Felipe Rivas</i> (El Salvador)	Red de Alfabetización y Educación Básica
<i>Rosa Ma. Alfaro</i> (Perú)	Red de Comunicación
<i>Joaquín Esteva</i> (México)	Red de Educación Ambiental
<i>Celia Eccher</i> (Uruguay)	Red de Educación Popular Entre Mujeres
<i>Arlés Caruso</i> (Uruguay)	Red de Educación Popular y Poder Local
<i>Soraya El Achkar</i> (Venezuela)	Red de Educación para la Paz y los DDHH
<i>Alfredo Ghiso</i> (Colombia)	Región Andina
<i>María Clara Di Pierro</i> (Brasil)	Región Brasil
<i>Lidia Turner</i> (Cuba)	Región Caribe
<i>Mario Méndez</i> (El Salvador)	Región Centroamérica
<i>Marcelo Mateo</i> (Argentina)	Región Cono Sur
<i>Ma. del Carmen Mendoza</i> (México)	Región México

PRESIDENTES HONORARIOS

Paulo Freire (Brasil)
Orlando Fals Borda (Colombia)
Fernando Cardenal (Nicaragua)
Carlos Nuñez (México)

La Piragua

Dirección
Carlos Zarco Mera

CONSEJO EDITORIAL

María Rosa Goldar (Argentina)
Ana Pagano (Argentina)
Mario Garcés (Chile)
José Luis Rebellato (Uruguay)
Helena Pinilla (Perú)
Luisa Pinto (Perú)
Anabel Torres (Nicaragua)
Daniel Ponce (México)
Malú Valenzuela (México)
Nidia González (Cuba)
Dignora García (Rep. Dominicana)
Jairo Muñoz (Colombia)

Editora
Carmina Gerez

Diseño y Producción Editorial
Mauricio Martínez
Amaroma Ediciones

Ilustración de portada
Muchacha vestida de rojo, 1935, detalle. David Alfaro Siqueiros

Tiraje: 1000 ejemplares
Publicación cuatrimestral impresa en mayo de 1998
Toda colaboración o correspondencia deberá dirigirse a La Piragua:
Nuevo León 238 Desp. 601, Col. Hipódromo Condesa, c.p. 06170 México, D.F.
E-mail: ceaal@laneta.apc.org
<http://www.ceaal.org>

Cada autor es responsable del contenido de su propio texto.
Certificado de licitud de título en trámite.
Certificado de licitud de contenido en trámite.



V Conferencia Internacional
de Educación de Adultos

**UNA VALORACIÓN
DESDE AMÉRICA LATINA**

Presentación	3
Declaración de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Hamburgo, julio de 1997	4
Comentando la Declaración de Hamburgo <i>Ana Pagano, Lidia Turner, Alfredo Ghiso</i>	9
Educar para la autonomía: Hamburgo y la educación popular en America Latina <i>Carlos Zarco</i>	18
Una mirada sobre la V CONFINTEA a partir del pensamiento de Paulo Freire <i>Sergio Haddad</i>	25
Demandas internacionales y políticas públicas en la educación con personas jóvenes y adultas <i>José Rivero</i>	31
Una visión de la V CONFINTEA desde la investigación sobre la educación de adultos <i>Judith Kalman</i>	43



Presentación

Con especial expectativa entregamos el número 14 de La Piragua. Es el primero que se produce en el seno de la nueva sede de la Secretaría General del CEAAL en México y después de nuestra IV Asamblea Continental en la que se marcó la necesidad de fortalecer el aporte de la Educación Popular en nuestros países, activando el rol de las organizaciones civiles afiliadas a nuestro Consejo y recreando estilos y procedimientos de trabajo.

En este sentido, con este número de La Piragua queremos dar continuidad a la calidad de la reflexión que desde ella se ha producido en los números anteriores y abrir una nueva etapa en términos de imagen y construcción colectiva de pensamiento en América Latina y El Caribe.

En esta ocasión dedicamos el número a reflexionar críticamente sobre las conclusiones de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) realizada del 14 al 18 de julio de 1997 en Hamburgo, Alemania.

¿Por qué ocuparnos de esta Conferencia?

Primero, porque su tema central es lo educativo, campo natural de nuestro trabajo. Segundo, porque con esta Conferencia se abre la oportunidad de que la Educación Popular fortalezca su interlocución en torno a las políticas educativas y tercero, porque el CEAAL junto con la UNESCO jugó un rol animador y coordinador en el proceso de preparación y lo continúa ahora en el proceso de seguimiento de esta Conferencia desde América Latina. En este sentido, queremos contribuir con los artículos aquí reunidos a la valoración crítica que destaca avances e identifica limitaciones respecto a lo planteado en Hamburgo.

Para acceder a una visión crítica más integral, hemos recurrido a la opinión de educadoras y educadores populares: Ana Pagano (Argentina), Lidia Turner (Cuba), Alfredo Ghiso (Colombia) y Carlos Zarco (México); a la visión de José Rivero desde la UNESCO (Chile), de Judith Kalman (México), investigadora en el campo de la educación de adultos y, rescatando la alta significación que tuvo la memoria y el aporte de Paulo Freire en la Conferencia Mundial, solicitamos a Sergio Haddad, de Brasil, miembro del CEAAL, una reflexión sobre este acontecimiento.

Esperamos que con este contenido, La Piragua siga siendo un instrumento útil para el avance de los debates sobre la concepción y prácticas de la Educación Popular. En este sentido hemos ampliado el núcleo de colaboradores de esta empresa editorial. Así, al aporte del Consejo Directivo del CEAAL hemos sumado un grupo de educadoras y educadores, como Consejo Editorial. Estamos seguros que esto fortalecerá nuestro esfuerzo común. Esperamos sus observaciones.

DECLARACIÓN DE LA V CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Hamburgo, julio de 1997



1. Nosotros, los participantes en la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, reunidos en la ciudad Libre y Hanseática de Hamburgo, reafirmamos que sólo un desarrollo centrado en el ser humano y una sociedad de participación basada en el pleno respeto de los derechos humanos puede conducir a un desarrollo sostenible y equitativo. Para que la humanidad pueda sobrevivir y hacer frente a los desafíos del futuro es imprescindible la participación consciente y efectiva de mujeres y hombres en todas las esferas de la vida.

2. La educación a lo largo de toda la vida es por lo tanto más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad. Es un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas.

3. Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.

4. Aunque los contenidos puedan variar según el contexto económico, social, ambiental y cultural, y según las necesidades de las personas que componen la sociedad en la que se imparten, la educación de adultos y la educación de niños y adolescentes son elementos obligatorios de una nueva visión de la educación según la cual el aprendizaje se realiza realmente a lo largo de toda la vida. La perspectiva de aprender durante toda la vida exige esa complementariedad y continuidad. La contribución de la educación de adultos y la educación permanente a la creación de una ciudadanía consciente y tolerante, el desarrollo económico y social, la promoción de la alfabetización, la mitigación de la pobreza y la preservación del medio ambiente puede ser

considerable y, por consiguiente, se debería capitalizar.

5. Los objetivos de la educación de los jóvenes y de los adultos, considerada como un proceso que dura toda la vida, son desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades, reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto, y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad; en una palabra, entregar a la gente y a las comunidades el control de su destino y de la sociedad para afrontar los desafíos del futuro. Es esencial que los enfoques de la educación de adultos estén basados en el patrimonio, la cultura, los valores y las experiencias anteriores de las personas, y que las distintas maneras de poner en práctica estos enfoques faciliten y estimulen la activa participación y expresión del educando.

6. Esta Conferencia reconoce la diversidad de sistemas políticos, económicos y sociales y de estructuras gubernamentales entre los Estados Miembros. En consonancia con esa diversidad y para asegurar el pleno respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, la Conferencia reconoce que las circunstancias particulares de cada Estado Miembro determinarán las medidas que los gobiernos adopten para hacer realidad el espíritu de nuestros objetivos.

7. Los representantes de los gobiernos y organizaciones reunidos en la quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos hemos decidido explorar el potencial y el futuro de la educación de adultos, concebida en términos generales y dinámicos en el marco de un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

8. En el presente decenio la educación de adultos ha experimentado profundas transformaciones, y se han desarrollado mucho su alcance y generalización. En las sociedades del conocimiento que están apareciendo en todo el mundo la educación de adultos y la educación permanente se han convertido en un imperativo,

tanto en el seno de la comunidad como en el lugar de trabajo. Las nuevas exigencias de la sociedad y el trabajo suscitan expectativas que requieren que toda persona siga renovando sus conocimientos y capacidades a lo largo de toda la vida. En el centro de esta transformación está la nueva función del Estado y la aparición, en la sociedad civil, de relaciones de colaboración más amplias, consagradas a la educación de adultos. El Estado sigue siendo indispensable para garantizar el derecho a la educación, en particular de los grupos más vulnerables de la sociedad, por ejemplo las minorías y los pueblos indígenas, y para facilitar un marco general. Dentro de las nuevas formas de colaboración que se forjan entre los sectores público, privado y comunitario esa función está cambiando. En efecto, no se limita a prestar servicios de educación de adultos, sino que además asesora, financia, supervisa y evalúa.

Los gobiernos y los copartícipes sociales deberán adoptar las medidas que hagan falta para facilitar a las personas la expresión de sus necesidades y aspiraciones en materia de educación y para que tengan, durante toda la vida, acceso a oportunidades de recibirla. Dentro de los gobiernos la educación de adultos no se ha de reservar a los ministerios de educación, sino que todos los demás ministerios toman parte en su promoción; la cooperación interministerial es esencial. Esta tarea también concierne a empleadores, sindicatos y organizaciones no gubernamentales y comunitarias, así como a agrupaciones de pueblos indígenas y de mujeres, que tienen la responsabilidad de interactuar y de crear posibilidades de educación permanente para todas las personas adultas, procurando que esta educación sea reconocida y certificada.

*Sólo un desarrollo centrado
en el ser humano y una sociedad
de participación basada en el pleno respeto
de los derechos humanos puede conducir
a un desarrollo sostenible y equitativo.*

9. La educación básica para todos supone que todas las personas, cualquiera sea su edad, tengan una oportunidad individual y colectivamente, de realizar su potencial. No es sólo un derecho, sino también un deber y una responsabilidad para con los demás y con la sociedad en su conjunto. Es indispensable que junto al reconocimiento del derecho a la educación a lo largo de toda la vida se adopten medidas para crear las condiciones que propicien el ejercicio de este derecho. Ni los gobiernos, las organizaciones o las instituciones podrán solventar solos los problemas del siglo XXI; también se precisan la energía, la imaginación y el talento de las personas y su participación plena, libre y dinámica en todos los aspectos de la vida. La educación de los jóvenes y los adultos es el medio para incrementar de manera significativa la creatividad y la productividad en su sentido más lato, las que a su vez, son indispensables para resolver los difíciles e intrincados problemas de un mundo asediado por la aceleración de los cambios y por la complejidad y riesgos crecientes.

La educación básica para todos supone que todas las personas, cualquiera sea su edad, tengan una oportunidad individual y colectivamente, de realizar su potencial.

10. El nuevo concepto de educación de jóvenes y adultos pone en tela de juicio las prácticas actuales ya que exige una interconexión eficaz dentro de los sistemas formal y no formal, así como innovaciones y una mayor creatividad y flexibilidad. Se debería hacer frente a estas dificultades mediante nuevos enfoques de la educación de adultos enmarcados en el concepto de educación a lo largo de toda la vida. La meta última debería ser la creación de una sociedad educativa.

11. Alfabetización de adultos. La alfabetización, concebida en términos generales como los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que

vive una rápida evolución, es un derecho humano fundamental. En toda sociedad es necesaria, por sí misma y como fundamento de los demás conocimientos que la vida diaria requiere. Hay millones de personas, en su mayoría mujeres, que no tienen la oportunidad de aprender o que carecen de las capacidades suficientes para hacer valer su derecho. Es preciso prepararlas para que lo hagan, lo que a menudo supone la creación de condiciones previas para el aprendizaje mediante la toma de conciencia y la autonomía. La alfabetización es, además, un catalizador de la participación en las actividades sociales, culturales, políticas y económicas, así como para aprender durante toda la vida. En consecuencia, nos comprometemos a garantizar a todas las personas la posibilidad de adquirir y mantener la capacidad de leer, escribir y calcular, y a crear en todos los Estados Miembros un entorno alfabetizado que apoye la cultura oral. La preocupación más acuciante es facilitar oportunidades de aprendizaje a todos, en particular los marginados y excluidos. La Conferencia acoge con satisfacción la iniciativa de celebrar a partir de 1998 un decenio de la alfabetización en honor de Paulo Freire.

12. El reconocimiento del derecho a la educación y el derecho a aprender durante toda la vida es más que nunca una necesidad; es el derecho a leer y escribir, a indagar y analizar, a tener acceso a determinados recursos, y a desarrollar y practicar capacidades y competencias individuales y colectivas.

13. Integración y autonomía de la mujer. Las mujeres tienen derecho a la igualdad de oportunidades; a su vez, la sociedad depende de su contribución plena en todos los campos del trabajo y todos los aspectos de la vida. Las políticas de educación de jóvenes y adultos deberían ser receptivas frente a las culturas locales y dar prioridad a la extensión de las oportunidades educativas para todas las mujeres, respetando su diversidad y eliminando los prejuicios y estereotipos que limitan su acceso a la educación de jóvenes y adultos y menoscaban el provecho que podría derivar de ésta. Se debe considerar inaceptable cualquier ten-

tativa de limitar el derecho de las mujeres a la alfabetización, la educación y la capacitación, y adoptar prácticas y medidas correctivas al respecto.

14. Cultura de paz y educación para la ciudadanía y la democracia. Una de las mayores dificultades de nuestro tiempo es eliminar la cultura de violencia y edificar una cultura de paz basada en la justicia y la tolerancia en la que el diálogo y la negociación sustituyan la violencia en los hogares y la comunidad, dentro de una misma nación y entre los distintos países.

15. Diversidad e igualdad. La educación de adultos deberá reflejar la riqueza de la diversidad cultural y respetar el saber tradicional y autóctono y los correspondientes sistemas de aprendizaje; se debe respetar y ejercer el derecho de aprender en la lengua materna. Una de las tareas más difíciles que ha de cumplir la educación de adultos es la de preservar y documentar la sabiduría oral de los grupos minoritarios, los pueblos indígenas y los pueblos nómadas. A su vez, la educación intercultural debe fomentar el aprendizaje entre y sobre diferentes culturas en apoyo de la paz, los derechos humanos y las libertades fundamentales, la democracia, la justicia, la libertad, la coexistencia y la diversidad.

16. Salud. La salud es un derecho humano básico. Las inversiones en educación son inversiones en salud. La educación a lo largo de toda la vida puede contribuir considerablemente al fomento de la salud y la prevención de las enfermedades. La educación de adultos brinda importantes posibilidades de proporcionar un acceso apropiado, equitativo y sostenible al conocimiento sanitario.

17. Medio ambiente sostenible. La educación para un medio ambiente sostenible debe ser un proceso que dure toda la vida y que permita aprender que los problemas ecológicos existen en un contexto socioeconómico, político y cultural. No se puede pensar en un futuro sostenible sin abordar las relaciones entre los problemas ambientales y los actuales paradigmas del desarrollo. La educación de los adultos

sobre el medio ambiente puede cumplir una importante función en la sensibilización y movilización de las comunidades y los decisores con miras a una acción ambientalmente sostenible.

La educación para los pueblos indígenas y los nómadas debe ser lingüística y culturalmente adaptada a sus necesidades y facilitar el acceso a niveles superiores de educación y capacitación.

18. Educación y cultura autóctonas. Los pueblos indígenas y los pueblos nómadas tienen derecho al acceso a todos los niveles y formas de educación que imparte el Estado. Sin embargo, no ha de negárseles el derecho a disfrutar de su propia cultura o a utilizar sus propias lenguas. La educación para los pueblos indígenas y los nómadas debe ser lingüística y culturalmente adaptada a sus necesidades así como facilitar el acceso a niveles superiores de educación y capacitación.

19. Transformación de la economía. La mundialización, los cambios de las pautas de producción, el aumento del desempleo y las dificultades para garantizar el sustento exigen políticas laborales más activas y más inversiones a fin de desarrollar las capacidades necesarias para que mujeres y hombres puedan participar en el mercado del trabajo y en actividades generadoras de ingresos.

20. Acceso a la información. La expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación conlleva nuevos peligros de exclusión social y laboral para grupos de individuos y aun para empresas incapaces de adaptarse a este contexto. Por lo tanto, una de las funciones de la educación de adultos en el futuro debe consistir en limitar estos peligros de exclusión, de modo que la sociedad de la información no pierda de vista la dimensión humana.

21. Las personas de edad. En la actualidad hay en el mundo más personas de edad por habitante que nunca antes, y la proporción sigue en aumento. Estos adultos de edad pueden contribuir mucho al desarrollo de la sociedad. Por lo tanto, es importante que tengan la posibilidad de aprender en igualdad de condiciones y de maneras apropiadas. Sus capacidades y competencias deben ser reconocidas, valoradas y utilizadas.

22. De acuerdo con la Declaración de Salamanca, se debe promover la integración y el acceso para las personas afectadas por minusvalías. Estas personas tienen derecho a disfrutar de posibilidades equitativas de aprendizaje que reconozcan y respondan a sus necesidades y metas de educación, y en las cuales se responda a sus necesidades especiales de aprendizaje con técnicas pedagógicas adecuadas.

23. Debemos actuar con la mayor diligencia para incrementar y garantizar las inversiones nacionales e internacionales para la educación de los jóvenes y los adultos, así como el compromiso de los recursos privados y comunitarios al respecto. El Plan de Acción que hemos aprobado en la presente reunión tiene por objeto alcanzar este fin.

24. Instamos a la UNESCO a que, como organismo de avanzada del sistema de las Naciones Unidas en el campo de la educación, sea el paladín de la educación de adultos como parte integrante de un sistema de aprendizaje durante toda la vida, y a que movilice el apoyo de todos los interlocutores, en particular los del sistema de las Naciones Unidas, para que den

prioridad a la ejecución del Plan de Acción, y faciliten los servicios necesarios para consolidar la coordinación y la cooperación internacional.

25. Pedimos a la UNESCO que aliente a los Estados Miembros a adoptar políticas y legislaciones que favorezcan a las personas discapacitadas y les permitan incorporarse a los programas de educación, y que sean sensibles a las diferencias culturales, económicas, lingüísticas y entre hombres y mujeres.

26. Declaramos solemnemente que todas las partes seguirán atentamente la aplicación de los principios enunciados en la presente Declaración y en el Plan de Acción, distinguiendo claramente sus respectivas responsabilidades y complementándose y cooperando entre sí. Estamos decididos a asegurar que la educación a lo largo de toda la vida se convierta en una realidad más significativa a comienzos del siglo XXI. Con este fin nos comprometemos a promover la cultura del aprendizaje mediante el movimiento "una hora diaria para aprender" y la celebración de la semana de las Naciones Unidas para la educación de adultos.

27. Nosotros, reunidos en Hamburgo y convencidos de que la educación de adultos es una necesidad, nos comprometemos a que todos los adultos tengan la oportunidad de aprender durante toda la vida. Con ese fin constituiremos vastas alianzas para obtener y compartir recursos de modo que la educación de adultos sea una alegría, un instrumento, un derecho y una responsabilidad compartida.

Es importante que las personas de edad, tengan la posibilidad de aprender en igualdad de condiciones y de maneras apropiadas. Sus capacidades y competencias deben ser reconocidas, valoradas y utilizadas.

COMENTANDO LA DECLARACIÓN DE HAMBURGO*

Ana Pagano
Lidia Turner
Alfredo Ghiso

1. ¿QUÉ IDEAS, CONCEPTOS Y ENFOQUES DE LO PLANTEADO EN HAMBURGO, FORTALECEN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (EPJA)?

Ana Pagano

El Documento de la Confitea V contiene algunos enfoques que, desde nuestra perspectiva, fortalecen a la EPJA. Ante todo, retoma, en algunos de sus conceptos, un aspecto clave de la Educación Popular: el indisoluble vínculo entre lo educativo y lo político. Lo cierto es que en el marco de un discurso educativo producido básicamente desde las actuales agencias gubernamentales inscritas en los modelos neoliberales hegemónicos, la Declaración tiene en cuenta algunas dimensiones político-educativas que pueden servir como referencia para robustecer las prácticas de EPJA. Nos referimos, en primer lugar, a la relación que establece entre progreso (centrado en lo humano) y educación y a una serie de puntualizaciones

que contemplan la necesidad de construir una sociedad participativa, justa y democrática, con una ciudadanía económica y socialmente desarrollada. Las menciones que realiza la Declaración orientadas a proteger el medio ambiente, aliviar la pobreza, respetar los derechos humanos, promover el desarrollo científico, social y económico, eliminar la cultura de la violencia y responsabilizar al Estado como agente educativo implican, además, recordar el sentido político de la educación, tan presente en la historia de la EPJA.

A su vez, vale la pena apuntar la importancia que posee para nuestras prácticas el reconocimiento (presente en el Documento) de la alfabetización como derecho humano fundamental, partiendo de un diagnóstico donde se advierte que existen millones de personas (mayoritariamente mujeres) que carecen de oportunidades de aprender. De ahí que la Declaración destaca la preocupación urgente de brindar oportunidades de aprendizaje a los excluidos, asociando la tarea de la alfabetización con el buen desarrollo vital y con la posibilidad de realizar actividades sociales, culturales, políticas y económicas.

La mirada que desarrolla Confitea V respecto de los nuevos sujetos sociales, participantes de la EPJA, converge con uno de los enfo-

* Presentamos las respuestas de dos educadoras y un educador, vinculados al CEEAL, a cuatro preguntas formuladas desde la Secretaría General en relación a la V CONFITEA: Ana Pagano, Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS), Argentina; Lidia Turner, Asociación de Pedagógos de Cuba; y Alfredo Ghiso, Fundación Universitaria Luis Amigó, Bogotá

ques fundamentales realizados por la EPJA durante los últimos años: la atención a la dinámica de sectores específicos. En esta línea, la Declaración de Hamburgo plantea que las mujeres tienen derecho a la igualdad de oportunidades y contempla el respeto a la diversidad cultural, a las tradiciones, al idioma y a los sistemas de aprendizajes de los pueblos indígenas y de los grupos minoritarios. Desde esta óptica, se formulan, a su vez, aspectos pedagógicos muy trabajados por la EPJA: partir de las experiencias, los valores y las culturas previas.

La Declaración de Hamburgo plantea que las mujeres tienen derecho a la igualdad de oportunidades y contempla el respeto a la diversidad cultural, a las tradiciones, al idioma y a los sistemas de aprendizajes de los pueblos indígenas y de los grupos minoritarios.

En suma, estos enfoques del Documento de Confitea V fortalecen a la EPJA en algunos de los puntos nodales de nuestras prácticas que, por lo regular, se hallan inscritos al interior de una producción de sentido diferente a la planteada en la Declaración de Hamburgo. Es decir; trabajar conjuntamente el plano educativo y político, robustecer la participación social, atender el aprendizaje de los excluidos, la diversidad cultural y las especificidades de los sujetos sociales son caminos trazados por la Educación Popular, pero, en la línea de construir una sociedad alternativa al neoliberalismo dominante. Por esto mismo, lo dicho no nos exime de una consideración más crítica y contextualizada del Documento.

Lidia Turner

Al analizar la realidad latinoamericana y los desafíos de la Educación Popular en el último

Consejo Directivo del CEAAL, se discutió entre otros temas, la necesidad de “repensar en la relación entre educación y el tema del cambio social a partir de las propuestas de Paulo Freire y otros pensadores latinoamericanos”. Animada por esta idea deseo incluir algunas reflexiones de un pensador de nuestra América de finales del siglo XIX. Me refiero a José Martí.

Hay cinco ideas claves que prefiero expresar textualmente y que de alguna manera están contenidas en la declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos:

- Al venir a la tierra, todo hombre tiene el derecho a que se eduque y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás.
- La educación empieza con la vida y no acaba sino con la muerte.
- Ser cultos para ser libres.
- Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida.
- La conferencia es monólogo, y estamos en tiempo de diálogo.

Con esta introducción se pone de relieve la educación como derecho y deber, la educación permanente, la educación como cultura y medio de luchar por la libertad individual y social. Me gustaría realizar algunas valoraciones acerca de las conclusiones planteadas en la V CONFITEA.

Considero que los veintisiete puntos de la Declaración son de incuestionable importancia para desarrollar y fortalecer la educación para los jóvenes y adultos. Distingo entre otras, la concepción de la educación de adultos, su enfoque de derecho humano y carácter permanente durante toda la vida y su contribución a la creación de una ciudadanía consciente, responsable, y autogeneradora de su propio destino. También estimo relevante la puesta en práctica de planes de alfabetización

de adultos, de integración y autonomía de la mujer, de cultura de paz y educación para la ciudadanía y la democracia, la toma de consideración de la diversidad y la igualdad.

Coincido con el planteamiento de que la educación de jóvenes y adultos no puede ser resuelto como problema sólo de los Ministerios de Educación, sino de todos los Ministerios y de numerosas entidades, instituciones y organizaciones que necesariamente deben desempeñar papeles importantes en los planes de transformación del Estado actual.

De igual manera celebro la precisión del Documento en delinear las funciones de la educación de adultos, en la salud, medio ambiente sostenible, la necesidad de la transformación de la economía, de la atención a las personas de edad y a los minusválidos

Alfredo Ghiso

No hay duda que en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) hemos hecho camino con un andar tortuoso, marcado por debilidades y contradicciones ideológicas, políticas, pedagógicas y administrativas. Avanzamos a tropezones. Nos fuimos de sistemas de educación de personas adultas planificados desde los centros de poder: ministerios, escuelas, fábricas donde las necesidades, cultura y aspiraciones de la gente no contaban para nada; a propuestas que se centraron en las demandas, saberes y deseos de los sectores excluidos. A muchos de estos proyectos desarrollados con una perspectiva desescolarizada y fundados en los proyectos políticos y culturales emancipadores de diferentes sectores poblacionales los denominamos, en América Latina, procesos de Educación Popular.

La Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos asume andares y signos que han marcado los proyectos educativos de personas adultas en la última década: el encuentro, la búsqueda de convergencia entre propuestas y tendencias que parecían no encontrarse. Hay, entonces, algo que se reconoce mundialmente: "Los gobiernos, las organizaciones y las instituciones no pueden enfrentar solos los desafíos del siglo XXI" es necesario la interacción, la negociación de intereses, cons-

truir consensos y establecer espacios de concertación de acciones y recursos. Se considera que los gobiernos y los diferentes actores sociales deben crear los espacios y mecanismos necesarios para que todas las personas puedan dar respuesta a sus necesidades y aspiraciones en el campo de la formación y tener acceso a la educación a lo largo de su vida. Es, de alguna manera, indicar que la EPJA no es propiedad de un ministerio, de una agencia de cooperación internacional, de una ONG o de grupos comunitarios; por el contrario es producto de la integración de todos estos actores sociales, de la formación de redes intencionadas. La asociación permite mayores grados de reflexividad, innovación, creatividad y flexibilidad en las propuestas y acciones educativas.

2. ¿QUÉ LIMITACIONES ENCUENTRAS EN LOS PLANTEAMIENTOS DE HAMBURGO, A RAÍZ DE TU VISIÓN DE LA EPJA EN AMÉRICA LATINA?

Ana Pagano

En la base de los planteamientos de Hamburgo se halla un discurso educativo que, en buena medida, borra (como lo hacen gran parte de los Documentos de los Organismos Internacionales) qué sectores económicos y políticos determinan las concepciones de la EPJA allí enunciadas y, por lo tanto, quiénes son los principales beneficiarios de estas formulaciones (recordemos que en el texto se suele mencionar a los adultos como hombres y mujeres). Se trata, desde nuestra perspectiva, de una producción que se presenta como natural, evidente y homogénea (sin contradicciones) que, bajo una apariencia de neutralidad, desconoce que las distintas realidades de la EPJA fueron cruzadas por fuertes acentos políticos a lo largo de su historia. Este tipo de posicionamiento (casi deshistorizado) carece, a nuestro juicio, de la fuerza necesaria para refundar, crear con-

sensu y congregar a distintos sectores sociales alrededor de la defensa de la EPJA.

Vale la pena recordar que, los gobiernos que votaron este Documento (los grupos no gubernamentales no participaban con el voto en la Conferencia) no están aislados de la actual dinámica de la política internacional. Se trata de una estructura que concentra gran cantidad de poder en los países del norte avanzado, mientras nuestros países del sur se hallan notablemente debilitados en el control de las reformas que realizan y en la posibilidad de ejercer decisiones autónomas. En concordancia con este contexto, nuestra región se halla atravesada por el ajuste estructural y por una racionalidad fiscal que estrecha los límites del gasto social, a fin de cumplimentar con el pago de la deuda externa, confinando a la población a mayores niveles de pobreza y exclusión. En esta línea, cabe apuntar que el aumento de las desigualdades, fruto del capitalismo de fin de siglo, queda enmascarado detrás de este tipo de discurso que plantea el ideal de un mundo igual para todos. Se silencian así, tensiones, conflictos, luchas presentes en las disputas hegemónicas de estas décadas, orientadas hacia la conquista de la justicia y la solidaridad. De este modo, también, se oculta que son las diferencias sociales, políticas y culturales las que promueven, entre otros factores, los problemas educativos de la EPJA.

El Documento clama por políticas laborales más activas y por un aumento en las inversiones para ampliar aquellas destrezas necesarias que le permitan a hombres y mujeres su participación en el mercado laboral

Lo cierto es que esta Declaración posee no sólo los límites de lo que puede ser dicho en un Documento de estas características sino que, además, el significado que adquiere su discurso no se halla aislado de las condiciones políticas y económicas de los actuales gobiernos. Quizás se puede analizar, de acuerdo a

esta óptica, la presencia de conceptos como democracia, participación, ciudadanía, etc., y examinar así, qué sentidos le otorga la actual hegemonía a estas nociones políticas y sociales.

Claro está que las soluciones de la EPJA no son sólo educativas y, mucho menos, sólo técnicas. Por eso, si bien ya destacamos la importancia de mencionar (en el Documento) el papel del Estado, queremos también llamar la atención sobre el nuevo rol del Estado del Ajuste que, en nuestro país, provocó (junto a otros factores) el desmantelamiento de la EPJA: ausencia de políticas educativas para el sector, cierre de escuelas y de cargos, fragmentación entre las distintas propuestas. En este contexto, propiciar la participación de otras agencias gubernamentales (llamada en la Declaración colaboración interministerial), no gubernamentales y comunitarias abocadas al trabajo de la EPJA es, desde nuestra perspectiva, sumamente riesgosa. En nuestro país proliferan distintos programas (gubernamentales y no gubernamentales), con lógicas muy diferentes y hasta antagónicas, que promueven la formación de mano de obra barata para el empleo, una fuerte dispersión educativa en el área y el corrimiento del papel fundamental del sistema educativo público (que trae aparejada una privatización encubierta). Cabe agregar que a este desmembramiento de la EPJA se le suma un discurso oficial en favor de la educación básica de niños (asociado a las directivas de la Banca y de los Organismos Internacionales) que, por cierto, no potencia la dinámica del sector.

Por otra parte, es indiscutible que debemos trabajar para aumentar la participación social de nuestros pueblos. Pero debemos realizarla tratando de analizar los mecanismos que limitan (o anulan) la participación democrática. O sea, se trata de tener en cuenta cómo, en el marco de la implementación de democracias "restringidas", la injusta distribución de los bienes económicos y sociales, la dinámica del "mercado" y de los consumidores, devalúa, cada vez más, el papel de una ciudadanía activa, protagónica y crítica.

El Documento clama por políticas laborales más activas y por un aumento en las

inversiones para ampliar aquellas destrezas necesarias que le permitan a hombres y mujeres su participación en el mercado laboral. Vale la pena señalar que, en un país como el nuestro, con altos índices de subocupación y precarización laboral (18% de desocupación), poco puede paliar un aumento de las inversiones en formación de destrezas laborales. La Declaración de Confitea V destaca que la economía, la globalización y los cambios del modelo de producción son los que producen desempleo y la dificultad de asegurar la existencia. Sin embargo, se trata de una globalización en el marco del programa neoliberal que profundiza las desigualdades Norte-Sur y aumenta la brecha entre distintos sectores sociales. Por eso, si se pasan por alto estas duras políticas que generan mayor desocupación, es muy poco lo que la educación puede hacer donde la economía interviene en favor de los grupos más poderosos de la sociedad.

Lidia Turner

Al terminar la visión de América Latina de finales del actual siglo caracterizada por el aumento de las desigualdades, del desempleo, de la pobreza, de la marginalidad, de la privatización y el neoliberalismo, aparecen las barreras y límites para que estos enfoques progresistas de la Declaración de Hamburgo puedan llevarse a vías de hecho. En especial deseo llamar la atención sobre uno de los flagelos contra los que hay que luchar, y que en lugar de disminuir, crece en nuestra región: el analfabetismo.

José Martí, maestro y luchador cubano ya mencionado decía: "Saber leer es saber andar, y saber escribir es saber ascender". Cómo moverse los jóvenes y adultos en estos momentos sin tener un medio mínimo de comunicación con lo que ha acontecido y lo que acontece diariamente en el mundo, sin poder analizar sus derechos y deberes y exigir su respeto; sin estar sometidos a la manipulación que de ellos quiera hacer el poderoso, el patrón o el que los utiliza. Es un deber ineludible de los Gobiernos y las organizaciones populares de América Latina accionar para eliminar el analfabetismo.

Raúl Ferrer, educador popular por excelencia y asesor de varias campañas contra el

analfabetismo en América Latina y África, entrañable amigo de Paulo Freire decía acerca de esto, que el analfabetismo era como una enfermedad transmitida por un mosquito y si se eliminaba el mosquito ésta no terminaba, ya que existían las larvas que se transformarían en nuevos mosquitos. Para Raúl Ferrer las larvas eran los niños sin escuelas o los niños que comenzaban la escuela y desertaban en los primeros años. Ésos eran futuros jóvenes y adultos analfabetos.

*La economía, la globalización
y los cambios del modelo de producción
son los que producen desempleo y la dificultad
de asegurar la existencia.*

Hago este señalamiento porque si los gobiernos no tienen entre sus prioridades la extensión real de los servicios educacionales a toda la población infantil, por más campañas o acciones contra el analfabetismo que emprendan, éste subsistirá.

Alfredo Ghiso

Es notable que la Quinta Conferencia no asume con fuerza la cuarta tendencia de educación de jóvenes y personas adultas que se genera en esta última década y que se fortalece en estos últimos años y es la educación desde las cibertecnologías, la formación en grupos virtuales, en el chateo, en la manipulación de nuevas velocidades y códigos que permiten el acceso y manejo de información posibilitando entender los nuevos contextos sociales, laborales, comunicacionales y por sobre todo culturales.

Lo anterior no está desligado de otro tema tratado en CONFITEA V, que es sustantivo a la hora de lograr encuentros y espacios de negociación, nos referimos al asunto de la participación. Es quizás una de las palabras que ha hecho curso desde finales de los 70 en los programas de Educación de Jóvenes y Personas Adultas en América Latina. La participa-

- un cambio en la legislación educativa que ubique a la EPJA con el mismo peso que otras modalidades educativas;
- un gobierno de la educación que dinamice el lugar de la EPJA, a través de direcciones del área, currículos específicos, materiales educativos, etc.;
- un impulso a la formación y capacitación docente específica, que recupere las prácticas desarrolladas por los educadores populares;
- una articulación coherente con otras agencias gubernamentales y con las organizaciones sociales y populares que trabajan para la EPJA en el área de género, indígenas, etc., a través de la creación de instancias específicas que promuevan la formulación de proyectos comunes;
- planes políticos-educativos orientados a impulsar programas de alfabetización;
- propuestas de investigación en el área, articuladas con la labor de las Universidades, ONGs y otras instituciones dedicadas a la investigación, etc.

Lidia Turner

Cuba tiene una posición aventajada gracias a las medidas iniciales tomadas por el proceso revolucionario hace hoy 37 años, como fueron la Campaña Nacional de la Alfabetización que sólo en un año erradicó el analfabetismo con la participación popular; los planes de postalfabetización y seguimiento que elevó el nivel básico de los alfabetizados a sexto grado y posteriormente se alcanzó el noveno grado como nivel promedio de todo el pueblo; la extensión de los servicios educacionales a toda la población infantil que hoy mantiene en la escuela al 98% de la población de 6 a 14 años; el desarrollo de un subsistema de educación de adultos que, en coordinación con el resto de los Ministerios y de diversas organizaciones populares, coordinan esfuerzos.

A mi juicio, en Cuba se trabaja en cada uno de los lineamientos planteados en la Declaración de Hamburgo, pero se hace necesario ampliar y profundizar en la política de interacción de los Ministerios y las diferentes organi-

zaciones que influyen en la educación de jóvenes y adultos, así como multiplicar las alternativas de educación no formal que respondan a las necesidades y aspiraciones personales y sociales.

La búsqueda de nuevas formas, métodos y técnicas de enseñanza se convierte también en una necesidad para elevar la calidad de la educación.

Una nueva concepción de educación de jóvenes y adultos requiere que se den cambios, por cierto complejos y desafiantes, en entidades y en actores educativos.

Alfredo Ghiso

Una nueva concepción de educación de jóvenes y adultos requiere que se den cambios, por cierto complejos y desafiantes, en entidades y en actores educativos. Requerimos que las políticas, las estructuras, instituciones y proyectos formativos institucionales se llenen de sentido y de proyección social. Las políticas educativas que se generen tendrán que facilitar un movimiento instituyente, permitiendo recrear las intencionalidades y orientaciones educativas, refundamentando propuestas, transformando órdenes y creando alternativas pedagógicas que no repliquen sistemas piramidales sino que favorezcan relaciones de horizontalidad, de comunicación y participación a diferentes niveles.

Lo anterior sitúa la educación de jóvenes y adultos en una especie de bucle. Requerimos de políticas que permitan la recreación, reconstrucción del sentido y de la forma de ser de la EPJA, que no la instituyan; pero también se requieren fuertes procesos de debate y participación social a diferentes niveles y con distintos actores sociales, que permitan construir los referentes y una visión ampliada de la educación de personas adultas que enmarquen las políticas educativas.

disputas macro-educativas y aportar a la modificación de la cultura dominante (tan ligada al consumo, el fatalismo y la desesperanza) a través de distintas prácticas signadas por la necesidad de revertir el actual orden injusto.

Lidia Turner

Para que la Educación Popular pueda convertirse en un activo que fortalezca la educación para los jóvenes y adultos es indispensable, en mi opinión, hacerle frente a los desafíos específicos que analizamos en la reunión del Consejo Directivo del CEAAL en México en cuanto a los proyectos elaborados dirigidos a la participación más activa de las organizaciones de los educadores populares en las prioridades y políticas educativas nacionales, la intercomunicación de las experiencias exitosas que puedan ser válidas y efectivas y la promoción del diálogo e intercambios con instituciones y organizaciones que trabajen en la educación para jóvenes y adultos.

Indudablemente en los tiempos que vivimos de las grandes contradicciones de fin de siglo, de tanta desesperanza y resquebrajamiento de valores morales y de falta de metas de cambios para un futuro mejor, la Educación Popular tiene que redoblar esfuerzos en el trabajo de concientización de esa población mayoritaria de la región que la forman los jóvenes y adultos para revivir las ansias de cambios y transformaciones contra las desigualdades, la marginalidad y la pobreza.

Alfredo Ghiso

Repensar la educación de personas adultas es resignificar y recontextualizar temas como: democracia, cultura de paz, educación ciudadana, diversidades culturales y de género, medio ambiente, transformación económica, trabajo informal, avances y apropiación tecnológica, producción, distribución y manejo de información y bienes culturales, tercera edad y desplazados por la violencia. Sin duda éstos son los nichos en los que hay que situar la reflexión y la acción de la EPJA a partir de la construcción de espacios de convergencia y alianzas que permitan

movilizar y poner en común recursos para que las políticas y las propuestas de educación de adultos se centren en la dignificación de la vida. Esto es posible si tanto unas como otras se convierten en responsabilidades compartidas.

Los educadores populares latinoamericanos tenemos un papel que jugar asumiendo nuestro acumulado teórico-práctico. Es necesario que recojamos nuestras palabras preñadas de sentido y que propaguemos nuestras acciones. Redes, como las del CEAAL, pueden ayudar en el proceso de recontextualización y recreación de la educación para personas adultas, facilitando y creando dispositivos que permitan elaborar y difundir ideas y proyectos, y apoyar a otros a que lo hagan. Podemos ir descubriendo las interrelaciones entre las diferentes prácticas, iniciativas, acciones o propuestas, promoviendo encuentros y diálogos que proporcionen los elementos para develar los ejes de pertenencia y pertinencia de las propuestas educativas en los contextos locales.

*Repensar la educación
de personas adultas es
resignificar y recontextualizar
temas como: democracia, cultura
de paz, educación ciudadana,
diversidades culturales...*

También es necesario que nos situemos como observadores críticos y permanentes de las políticas y acuerdos sobre EPJA, para ser capaces de ver si realmente responden a las necesidades básicas de aprendizaje, si generan sujetos sociales, si facilitan la articulación orgánica de los sujetos con su ambiente y si permiten la apropiación, recreación y uso de información y tecnologías; porque es desde allí y desde las particularidades de cada proceso educativo que se contribuye a la constitución de ciudadanos como sujetos con capacidades y disposición para ejercer democráticamente sus poderes.

- el conocimiento y la epistemología
- formación de actores y sujetos sociales y la democratización
- formación de educadores y la reflexión pedagógica
- procesos de modernización económica y las nuevas demandas populares a la educación en general.
- crítica de la sociedad del conocimiento y desarrollo de las reformas educativas
- reestructuración de la oferta masiva de la educación popular
- la profesionalización de la educación popular.
- incidencia de la educación popular en las políticas públicas y en el poder local.
- movimientos ciudadanos y por los derechos humanos, contra la impunidad y la corrupción.

El marco de relaciones, alianzas y negociaciones también ha cambiado. El rol de actores que las Organizaciones No Gubernamentales ha ido cobrando cada vez con mayor nitidez, la reconfiguración de los movimientos sociales, la emergencia vigorosa de sectores de la población excluidos, la relevancia social y teórica del fenómeno de la sociedad civil, el auge de cambios de gobiernos locales en los que líderes de procesos de oposición han accedido al poder, los cambios sustantivos en la concepción y políticas desplegadas por los Estados nacionales, los estigmas de la corrupción y del deterioro institucional de los sistemas de administración de justicia, la afirmación del narcotráfico como poder paralelo, el resurgimiento abierto de situaciones de violencia estructural... son fenómenos que, inscritos en la dinámica de la globalización, obligan a nuevas formas de articulación y de alianzas que permitan mayor incidencia desde los propios planteamientos.

En la experiencia de las organizaciones civiles vinculadas a la EP podemos distinguir cambios importantes en la forma de llevar adelante sus proyectos:

- atendiendo de manera más especializada a su propio fortalecimiento institucional;
- promoviendo la construcción de redes con capacidad de impacto político;

- abriendo espacios de formación especializada y profesionalización;
- interesándose cada vez más en las políticas públicas;
- tratando de incidir más directamente en el sistema educativo formal;
- construyendo puentes de diálogo, negociación y cooperación con los gobiernos nacionales y locales;
- promoviendo alianzas amplias entre organizaciones de los sectores privado y social.

Así, la EP en América Latina, desde sus prácticas y actores, está en un proceso de revisión que, conforme avanza, ratifica opciones y perspectivas e identifica limitaciones y núcleos de atención. Desde este dinamismo es que buscaré dialogar con el contenido de la Declaración de Hamburgo.

Consensando un discurso global sobre el desarrollo y la educación

A lo largo de la mencionada declaración se hacen una serie de planteamientos discursivos que recogen, casi textualmente, consideraciones que la EP ha venido haciendo a lo largo de su desarrollo. Esto revela, a mi parecer, dos cosas: uno, la constatación de lo que llamo la experiencia del límite, es decir, la valoración de que el mundo, nuestro mundo, desde muchas situaciones, está sumergido en procesos de autodestrucción y ello debe parar porque los afectados somos todos y, segundo, la fuerza de un discurso crítico que, con el correr de los años, se ha afirmado al interior de los discursos de instituciones oficiales o gubernamentales.

Aunado a esto constatamos que cada vez más se va generalizando una serie de cuestionamientos al paradigma neoliberal que ha tratado de imponerse como el único pertinente. En el siguiente cuadro podríamos identificar, de manera esquemática, los planteamientos que se van haciendo para adjetivar al desarrollo social, contenidos en los documentos finales de las cumbres mundiales de los últimos diez años:

FRENTE A:	DINAMISMO A CONSTRUIR O PROFUNDIZAR
Pobreza, exclusión económica y social	Crecimiento económico con justicia social orientado a criterios de distribución social de la riqueza.
Deterioro del medio ambiente	Sostenibilidad que cuida y garantiza el disfrute de los recursos naturales para las generaciones futuras.
Desigualdades sociales y culturales: de género, étnicas, de edad...	Equidad fundada en el respeto a la dignidad humana de toda persona, activando la tolerancia que permite entender la diferencia como riqueza para construir la unidad en la pluralidad.
Autoritarismo, corrupción, impunidad	Democracia como posibilidad real de participación de la ciudadanía en la definición de las políticas públicas y en la construcción de nuevas formas de relación gobierno-sociedad. Nuevo esquema de governabilidad , basado en nuevos pactos sociales con un rol más activo de la Sociedad Civil junto al Estado y al Mercado como sectores que regulan el desarrollo social.

En torno a estos cuatro grandes dinamis-
mos, con énfasis diversos, según el campo de
trabajo y la realidad específica que se vive, se
formulan propuestas y se activan formas de
participación social, tanto a nivel local, como
regional, nacional y mundial. Al axioma de
pensar globalmente y actuar localmente hoy se
le complementa con el planteamiento que exi-
ge pensar y actuar tanto a nivel local como
global.

En este marco, la Educación es una ac-
ción clave que permitiría dinamizar las ener-
gías de la sociedad para alcanzar una sociedad
fundada en una cultura de paz y de respeto a
los derechos humanos, "constituye un instru-
mento indispensable para que la humanidad
pueda progresar hacia los ideales de paz, liber-
tad y justicia social" (Informe Delors, 1996), es
"una de las llaves de acceso al siglo XXI"
(Ibid).

En la declaración de Hamburgo se rele-
va el concepto de Educación para toda la vida
como base de un enfoque más vigoroso e inte-
gral que destaca la perspectiva de aprender
durante toda la vida, lo que exige complemen-
tariadad y continuidad entre los diversos mo-
mentos y etapas educativos en la vida. Así, la
Educación para Personas Jóvenes y Adultas
(EPJA), no debe seguirse considerando como
una etapa aislada o meramente compensato-
ria, al margen del sistema educativo global.

Debe cobrar una prioridad que hasta ahora se
le ha negado.

Por otro lado, enriquecida por el plan-
teamiento sobre la educación básica de la Con-
ferencia de Jomtien, la EPJA adquiere una
relevancia estratégica en tanto promovería no
sólo procesos de alfabetización en los que se
adquieren las "herramientas esenciales para el
aprendizaje", sino también "los contenidos bá-
sicos del aprendizaje (conocimientos teóricos
y prácticos, valores y actitudes) necesarios
para que los seres humanos puedan sobrevivir,
desarrollar plenamente sus capacidades, vivir
y trabajar con dignidad, participar plenamente
en el desarrollo, mejorar la calidad de vida,
tomar decisiones fundamentadas y continuar
aprendiendo" (Jomtien, 1990)

Desde estos postulados, la CONFINTEA
V plantea los siguientes objetivos para la EPJA:

- desarrollar la autonomía de las personas;
- desarrollar su sentido de responsabilidad;
- reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones económicas, sociales, po-
líticas;
- desarrollar una ciudadanía activa y cons-
ciente;
- promover la coexistencia, la tolerancia;
- promover la participación de los ciudada-
nos en su comunidad;

- incrementar de manera significativa la creatividad y la productividad.

Y afirma lo siguiente en cuanto a lo que podríamos considerar parte del método:

- enfoques basados en el patrimonio, la cultura, los valores y experiencias anteriores de los adultos;
- estimular la activa participación y expresión del educando;
- preservar y documentar la sabiduría oral de los grupos minoritarios, los pueblos indígenas y los pueblos nómadas.

Como puede apreciarse, todo esto bien podría ser suscrito por los educadores y educadoras populares. En este sentido, hablo de un creciente consenso en el discurso general que bien podría ser tomado como punto de partida para fundamentar nuestras propuestas,

Dando contenido a las palabras...

El consenso en torno al discurso general sobre el desarrollo y la educación, si bien es un logro, puede ser ambiguo y engañoso en tanto no se precise el contenido de los conceptos orientadores y su traducción en políticas particulares de gobierno.

Para el caso de América Latina, Asia y África el dato fundamental de nuestra realidad es la creciente situación de pobreza y exclusión. Desde este dato duro se debe leer el discurso general sobre el desarrollo y la educación y ahí los enfoques, contenidos y políticas cobran otros sentidos y significaciones. Y aquí es donde las diferencias se notan y los intereses se contraponen.

La EP en América Latina, desde sus prácticas y actores, está en un proceso de revisión que, conforme avanza, ratifica opciones y perspectivas e identifica limitaciones y núcleos de atención.

La Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), no debe seguirse considerando como una etapa aislada o meramente compensatoria al margen del sistema educativo global. Debe cobrar una prioridad que hasta ahora se le ha negado.

Porque ¿qué significa hablar de autonomía, de ciudadanía activa, de creatividad y producción, de responsabilidad, de tolerancia, de democracia y participación en nuestros países atravesados por la ignominia de la corrupción, la discriminación racial, el analfabetismo, la temprana deserción escolar y el desempleo?

Como parte de la corriente de la EP seguimos teniendo el desafío de dar contenido a esos conceptos generales a partir de la sistematización de experiencias concretas en las que la gente va ejerciendo sus derechos y haciendo valer su dignidad y esperanza, en suma, experiencias desde las que sectores de la población van siendo sujetos protagónicos de la construcción de su entorno y de su propio ser. Extraer el significado político y pedagógico de estas experiencias, es una de las tareas, a través de las cuales, la EP seguiría aportando a la construcción conceptual sobre el desarrollo desde nuestra realidad.

Este aporte conceptual exige a la EP una mayor apertura al marco general de las ciencias sociales, aprendiendo, aportando y dejándose interpelar por los planteamientos de los diversos paradigmas emergentes en el debate mundial sobre el sentido de la acción social y la construcción colectiva de procesos sociales, en particular, los educativos. El aporte de Paulo Freire y del pensamiento social latinoamericano, es piso firme desde el cual podemos enriquecernos con otras fuentes de pensamiento.

...y perspectiva a las políticas

Los actores comprometidos con la EP y con una EPJA como la planteada en la Declaración de

Hamburgo, tenemos otro flanco de construcción en la elaboración y negociación de las políticas públicas, primero reconociendo que el ámbito de lo público no se restringe a la acción gubernamental; la política pública exige diagnósticos, diseño, implementación, ejecución, evaluación y vigilancia y en cada uno de estos momentos, para que sea pública, requiere de la participación del gobierno y de la sociedad organizada. Esto supone, antes que nada, romper con el sentido patrimonialista en que se sustentaron los Estados nacionales. La acción de la sociedad llegaba hasta el voto en las urnas, después no había ni interés ni procedimientos reales para coparticipar y evaluar el ejercicio de gobierno.

En este aspecto, el sentido cívico está cambiando lentamente en América Latina, la emergencia de la ciudadanía se manifiesta como activación de la voluntad por ejercer derechos y obligaciones y por ampliar y legislar los espacios de expresión y coparticipación de la población en la toma de decisiones.

Desde la perspectiva de las necesidades básicas de aprendizaje de Jomtien y de la educación para toda la vida de Hamburgo, se abre un campo amplísimo de acción para la EP en nuestros países, en la perspectiva de desarrollar nuevas formas de relación y gestión entre gobierno y sociedad.

La declaración de Hamburgo plantea que, para llevar adelante el enfoque de una educación para toda la vida, es necesario avanzar en nuevas condiciones de coordinación y cooperación interinstitucional, tanto a nivel nacional como internacional.

Por un lado, el aporte educativo para que la gente cobre conciencia de sus derechos y obligaciones, desarrolle habilidades para el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, active capacidades de intervención y opinión como base de una participación real en los

procesos sociales, exiga y procese la información necesaria para la toma de decisiones. Y en esto la EP tiene un camino andado que puede adquirir dimensiones mayores de incidencia.

Por otro lado, el aporte educativo dirigido a los funcionarios de gobierno, a los maestros de los sistemas educativos a fin de desarrollar conocimientos, capacidades, habilidades y valores acordes con el marco democrático y ético por el que estamos trabajando.

Finalmente, generando conocimientos que nos permitan presentar propuestas de calidad y viables a los respectivos gobiernos sobre política social y, en particular, sobre política educativa.

La preparación de la CONFINTEA V en América Latina así como el seguimiento de sus acuerdos y conclusiones, animados por UNESCO y CEAAL, se han ido construyendo bajo estos planteamientos básicos.

Todo ello en un marco por lo demás complejo y hegemonizado por el modelo de economía de mercado que, aun en el campo educativo, permea con sus planteamientos de productividad, rentabilidad, calidad y eficiencia, traduciéndose en la práctica en la reducción del gasto social, la implementación de reformas educativas tecnocráticas, financiamientos etiquetados para procesos definidos desde fuera de nuestros países, elevación de indicadores de calidad que prescinden de las culturas de los pueblos, priorización de construcción de infraestructura y marginación de la educación para adultos porque "no es rentable". Las consecuencias, en la mayoría de los países, están a la vista: bajísima calidad educativa, rezago en la atención escolar y en el combate a los índices de analfabetismo, salarios ofensivos para maestras y maestros, altos índices de deserción escolar, incremento sustantivo del analfabetismo funcional, distanciamiento de las ofertas de empleo del mercado y del sector de producción de bienes y desarrollo de servicios.

El marco de acción no invita entonces a la complacencia ni a la ingenuidad, pero tampoco a la desesperanza y a la inmovilidad. Por ello, la formación y capacitación de las organizaciones civiles es un aspecto constitutivo fundamental de este rol activo que se puede jugar

desde la EP. La preparación en temas como construcción de agendas públicas, elaboración de políticas públicas, diplomacia ciudadana, vigilancia social y en aquellos temas particularmente educativos como construcción curricular, necesidades de aprendizaje de los adultos, lenguaje, escritura y cálculo, reformas educativas, por señalar algunos, se convierten en tarea urgente.

Construyendo nuevas condiciones institucionales y una perspectiva más amplia de la educación

La declaración de Hamburgo plantea que, para llevar adelante el enfoque de una educación para toda la vida, es necesario avanzar en nuevas condiciones de coordinación y cooperación interinstitucional, tanto a nivel nacional como internacional. Estas nuevas condiciones parten de la ratificación del Estado como garante del derecho a la educación, en particular de los grupos más vulnerables y buscan estimular la acción interministerial para atender las diversas esferas del desarrollo en las personas jóvenes y adultas en campos como el trabajo, la salud, la comunicación, el medio ambiente, los derechos humanos...

En estas nuevas condiciones institucionales, la sociedad civil organizada está teniendo y tendrá un papel clave en tanto articuladora de sectores, fuente de generación de propuestas y vigilante de la implementación de acuerdos. Ya la participación activa de las ONGs en la Conferencia de Hamburgo deja ver parte de los frutos de la presencia activa de estos organismos en los diversos foros nacionales y mundiales.

Una acción básica en todo este proceso será el fortalecimiento de actores políticos en nuestros países así como la activación de la voluntad ciudadana por el cambio y la construcción de nuevas posibilidades. La situación de pobreza es caldo de cultivo de la violencia y del ejercicio autoritario del poder. La gente en nuestros países, sigue teniendo miedo ante lo nuevo y sigue votando, en su mayoría, por personas vinculadas a instituciones anquilosadas y autoritarias, expertas en la manipulación y el uso desmedido del dinero para la compra y coacción de las voluntades ciudadanas.

La Sociedad civil organizada está teniendo y tendrá un papel clave en tanto articuladora de sectores, fuente de generación de propuestas y vigilante de la implementación de acuerdos.

Por ello, repetimos, la educación ciudadana se plantea hoy como una modalidad central del aporte de la EP en nuestros países.

En términos de procesos educativos, estas nuevas condiciones institucionales se deben traducir también en el reconocimiento y certificación oficial de los conocimientos y habilidades adquiridos en espacios y procesos educativos no formales, es decir, jóvenes y adultos que participan en diversas organizaciones y movimientos sociales en los que se involucran activamente en dinámicas explícitas de educación, deberían poder acceder a certificados oficiales que avalan sus conocimientos de acuerdo a enfoques curriculares que definen las necesidades básicas de aprendizaje ya mencionadas, favoreciendo así sus posibilidades de empleo y ascenso social. Como lo señala explícitamente la Declaración de Hamburgo: "El nuevo concepto (educación para toda la vida) pone en tela de juicio las prácticas actuales ya que exige una interconexión eficaz dentro de los sistemas formal y no formal (así como) una mayor creatividad y flexibilidad (en los contenidos y métodos de la educación)".

“El nuevo concepto (educación para toda la vida) pone en tela de juicio las prácticas actuales ya que exige una interconexión eficaz dentro de los sistemas formal y no formal (así como) una mayor creatividad y flexibilidad (en los contenidos y métodos de la educación)”

Todo esto repercutirá necesariamente en el tema de la política económica en nuestros países. No se puede por un lado crear a los pobres y, por otro, tratar de ayudarlos con políticas sociales.

La cuestión de la inversión en educación y otros renglones sociales es clave y supone uno de los compromisos que adquirieron los gobiernos en Hamburgo, aunque, como ante todo lo comprometedor, hubo reticencias a poner porcentajes precisos. No se puede decir que la EPJA es prioritaria cuando se dedican presupuestos más que limitados para encarar sus desafíos. Y en este campo habrá que dar una lucha muy particular.

Finalmente, en términos de los conocimientos relevantes para toda persona involucrada en espacios educativos, los actores vinculados a la EP pueden ser claves para introducir, como ya se está intentando, lo que hemos identificado como ejes transversales del currículo, es decir, aquellos temas que serían imprescindibles en la educación a lo largo de toda la vida, a saber: la perspectiva de género, la perspectiva medio ambiental, la perspectiva ética y la perspectiva de los derechos humanos.

Ya la Declaración menciona una serie de temas claves:

- Integración de la mujer.
- Cultura de paz.
- Educación para la ciudadanía y la democracia.
- Diversidad cultural: educación intercultural.
- Salud.

- Medio ambiente sostenible.
- Educación y cultura autóctona.
- Transformación de la economía: cambios de pautas de producción, aumento del desempleo.
- Acceso a la información: nuevas tecnologías.
- Las personas de edad: creación de espacios para aprender en igualdad de condiciones.
- Personas afectadas por minusvalías.

En suma, si bien la Declaración de Hamburgo y su plan de acción tienen límites y enfoques a discutir, puede ser una base importante para seguir alentando el aporte de la EP y nuestra esperanza que, como señaló Paulo Freire, también necesita ser educada.



Textos mencionados

Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, "La educación encierra un tesoro", Editorial Santillana, UNESCO, 1996.

Declaración de Hamburgo sobre Educación de Adultos. 1997.

Declaración de Jomtien sobre La Educación Básica, 1990.

FREIRE PAULO, "Pedagogía de la Esperanza", Editorial Siglo XXI, 2ª Edición, México, 1996.

OSORIO JORGE, "Hacia un balance de la refundamentación de la Educación Popular" en Revista APORTES No. 46, Dimensión Educativa, Santa Fé de Bogotá, 1996.

TORRES ALFONSO et al, "Discursos, Prácticas y Actores de la Educación Popular en Colombia durante la década de los ochenta", UPN, Santa Fé de Bogotá, 1996.



La Declaración de Hamburgo y su plan de acción tienen límites y enfoques a discutir, puede ser una base importante para seguir alentando el aporte de la EP y nuestra esperanza que, como señaló Paulo Freire, también necesita ser educada.

UNA MIRADA SOBRE LA V CONFINTEA A PARTIR DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE

*Sergio Haddad**

*Traducido por Eduardo Baldeón***

La Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos realizada en Hamburgo, Alemania en julio de 1997, desarrolló sus actividades aún bajo el impacto causado por la muerte del educador brasileño Paulo Freire, ocurrida algunos meses antes, el día 2 de mayo. Murió como resultado de complicaciones cardíacas, que hicieron que su corazón dejara de latir algunas horas después de un Día del Trabajo, como si hubiese cumplido con su último acto de amor para con los trabajadores, particularmente con aquellos que están desempleados, realidad en aumento en estos nuevos tiempos.

En Hamburgo tuvimos un momento especial para recordar al educador, como ciudadano del mundo y para reconocer su compromiso con los más pobres, los más "lascados" (jodidos), como decimos aquí en Brasil.

Asistí al homenaje junto con un grupo de amigos y educadores, educados por sus enseñanzas y principalmente por sus compromisos políticos. Nos emocionamos, todos, indistintamente, al mirar un video proyectado en el gran salón de Conferencias, donde Paulo Freire hablaba sobre sus temas recurrentes. No nos emocionamos por la imagen carismática proyectada en la pantalla, sino porque sus palabras llamaban nuestra atención sobre: las injusticias y sobre nuestro compromiso como educadores

para construir sociedades donde prevalezca la capacidad de amar de sus ciudadanos.

El justo homenaje rendido por los casi dos mil participantes de más de 150 países del mundo, contrastaba con la cruda realidad de las mayorías de estos países, donde todavía conviven enormes contingentes de pobres y marginados. Contrastaba incluso con la profunda injusticia ocurrida en el Encuentro Regional de América Latina y el Caribe, preparatorio a la V CONFINTEA, realizado en Brasil en enero de 1997, cuando el gobierno brasileño puso trabas a la presencia de Paulo Freire, evidenciando que sus ideales aún están lejos de realizarse, comenzando por su propio país. El reconocimiento al papel de Paulo Freire, en el campo de la educación en general y de la educación de adultos en particular, como uno de los más importantes educadores de este siglo, se tradujo en la iniciativa de los participantes de la Conferencia de celebrar, a partir de 1998, la década "Paulo Freire de Alfabetización".

Esta iniciativa, junto con el homenaje realizado en el contexto de la Conferencia, se convirtieron en dos hechos formales de reconocimiento de su "presencia", aun sin su "presencia". Por otro lado, sería una injusticia identificar la presencia de Paulo Freire únicamente en los aspectos formales de la reunión. En realidad, su verdadera presencia puede ser recono-

* Director de Acao Educativa en Brasil. Miembro del Comité Directivo del CEAAL.

** Educador, miembro del Centro de Estudios Ecuménicos, México.

cida en las innumerables influencias de su pensamiento en los debates, referencias y análisis que permearon los procesos preparatorios de la Conferencia y su realización. Sobre estos aspectos buscaré algunos indicadores de la presencia del pensamiento de Freire, a partir de los documentos producidos por la Conferencia¹, aunque corra el riesgo de hacer un análisis parcial. Hablar sobre el pensamiento y los escritos de Paulo Freire, nos hace entrar en un universo de influencias e interpretaciones cuyo resultado nos deja siempre la sensación de que somos insuficientes frente al enorme universo de ideas y conceptos con los cuales nos confrontamos.

El momento histórico y el papel de los educadores

Ya en uno de sus primeros escritos² Paulo Freire discutía el papel del educador en un mundo en transformación. Para una determinada coyuntura, un tipo de conciencia. Hablaba del Brasil, de un momento histórico particular –la década de los sesenta– donde percibía las condiciones para la participación consciente de la población, a partir de un trabajo educativo. Había que preparar hombres y mujeres que participaran en la construcción de una sociedad futura, más justa y dialógica. Vislumbraba que el momento histórico permitía esta intervención a partir de una acción educativa desarrollada con vistas a la transformación de la conciencia de los educandos. Tal proceso educativo daría como resultado una comprensión crítica de la realidad por parte del educando, haciendo que tomara conciencia de sus problemas, construyendo así las condiciones para una práctica orientada a la transformación de su situación social.

Esta dimensión de la acción, vinculada a procesos educativos, acompañará el pensamiento de Paulo Freire a lo largo de toda su vida. Entendía que toda tarea de hacer educación es una tarea política. Decía, “No hay una

educación neutra. Toda educación tiene en sí una intención política”³. En su último libro lanzado poco antes de su muerte, Paulo Freire retoma la misma idea: “Mujeres y hombres, somos los únicos seres que social e históricamente nos volvemos capaces de aprender. Por eso, somos los únicos para quienes aprender es una aventura creadora, algo, por lo mismo mucho más rico que la mera repetición de la lección dada. Aprender para nosotros es construir, reconstruir, constatar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu”⁴.

*... sus palabras llamaban
nuestra atención sobre:
las injusticias y sobre nuestro
compromiso como educadores
para construir sociedades
donde prevalezca la capacidad
de amar de sus ciudadanos.*

La V CONFINTEA se identificó con un mundo en transformación, en el cual la educación constituirá una de las llaves para entrar al siglo XXI. Los objetivos de la educación de adultos presentes en la Declaración son aquellos que “buscan desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades para hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto”. Es decir, hay un llamado a “entregar a los individuos y a las comunidades el control de su destino y el de la sociedad para encarar los desafíos del futuro”.

Sin embargo, tanto la Declaración de Hamburgo como el Plan de Acción para el futuro, evitan hacer un análisis más profundo de la coyuntura en este final de milenio. No ha-

- 1 Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro, V CONFINTEA, Hamburgo, 1997.
- 2 Educação como Prática da Liberdade. São Paulo, Paz e Terra, 1974.
- 3 Quatro Cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe in A Questão Política da Educação Popular. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- 4 Pedagogia da Autonomia. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

blan de los efectos sociales del capitalismo en su nueva fase de globalización y de la llamada sociedad de la información. No hablan de los impactos sociales del creciente desempleo en un mundo donde el desarrollo tecnológico y la nueva organización de la producción terminan disminuyendo la participación de la mano de obra en los procesos productivos. No hablan de los destinos de millones de ciudadanos del mundo que están fuera de la posibilidad de participar del banquete global.

Por otro lado, la Declaración reafirma valores universales que colocan la educación de adultos en el contexto más amplio de la lucha por los derechos universales de la persona. En este sentido, afirma que “la problemática del Siglo XXI requiere la creatividad y el concurso de los ciudadanos de todas las edades para mitigar la pobreza, consolidar los procesos democráticos, fortalecer y proteger los derechos humanos, promover una cultura de paz, alentar una ciudadanía activa, fortalecer a la sociedad civil, velar por una equidad e igualdad de géneros y por una mayor autonomía de la mujer, reconocer la diversidad cultural y una nueva colaboración entre el Estado y la sociedad civil. De hecho, para consolidar la democracia resulta esencial fortalecer el medio en el que se da el proceso educativo, incrementar la participación de los ciudadanos, crear contextos donde se favorezca la productividad de las personas y pueda echar raíces una cultura de equidad y paz”.

Sociedad de Aprendizaje

La Declaración de Hamburgo, en sus palabras iniciales, establece, “la firme convicción de que sólo un desarrollo centrado en el ser humano y en una sociedad participativa basada en el pleno respeto a los derechos humanos puede conducir a un desarrollo sustentable y equitativo”. Reafirma inclusive que para que “la humanidad pueda sobrevivir y hacer frente a los desafíos del futuro es imprescindible la participación consciente y efectiva de mujeres y hombres en todas las esferas de la vida”.

Paulo Freire, en *Pedagogía del Oprimido*⁵ profundiza en el sentido de la deshumanización de hombres y mujeres en sociedades injustas y opresoras. Y esta opresión se da justamente en estructuras sociales donde amplios sectores de la población son excluidos de la participación y de su aspiración de realizarse humanamente, donde los derechos sociales y económicos no son plasmados en la realidad. Esta característica se da cuando la vocación ontológica e histórica del ser humano de querer ser más no encuentra realización. Paulo creía que los hombres y mujeres son seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que, siendo histórica, es también inconclusa.

En este sentido, al reafirmar la naturaleza humana como dotada de esta vocación de buscar siempre ser más para volverse más humana, cuestiona los procesos sociales que imposibilitan tal desarrollo. Por lo tanto, hay una identificación, entre la intencionalidad del documento de Hamburgo de centrar el desarrollo en el ser humano y la idea de Paulo Freire, de humanizar la sociedad.

Somos los únicos para quienes aprender es una aventura creadora, algo, por lo mismo mucho más rico que la mera repetición de la lección dada. Aprender para nosotros es construir, reconstruir, constatar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu”

De la misma forma, podemos encontrar coincidencias en los procesos que conducen a esta humanización, tanto como en los procesos educativos. Paulo Freire, al considerar al ser humano como aquél que es dotado de esta vocación ontológica de ser más –y que por lo tanto se reconoce como ser inacabado– reconoce al mismo tiempo, la educación como el camino para su humanización. “Los hombres son dife-

5 *Pedagogía del Oprimido*. Uruguay, Tierra Nueva, 1970.

rentes de los otros animales –que sólo son inacabados pero no históricos– porque se saben inacabados. Tienen conciencia de su ser inconcluso. De esta manera se descubre la raíz de la educación, como manifestación exclusivamente humana. Es decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que tienen sobre ella”⁶. Reconoce inclusive que esta educación debe ser un quehacer permanente. “Permanentemente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad”.

...para que “la humanidad pueda sobrevivir y hacer frente a los desafíos del futuro es imprescindible la participación consciente y efectiva de mujeres y hombres en todas las esferas de la vida”.

La Declaración reafirma este sentido de la educación para toda la vida, siendo uno de sus principales enfoques:

“Aunque los contenidos puedan variar según el contexto económico, social, ambiental y cultural, y según las necesidades de las personas que componen la sociedad en que viven, la educación de adultos y la educación de niños y jóvenes son elementos obligatorios de una nueva visión de la educación conforme a la cual el aprendizaje se realiza realmente durante toda la vida. La perspectiva de aprender durante toda la vida exige esa complementariedad y continuidad”.

Educar a quién y cómo

Freire siempre estuvo preocupado en construir un mundo más justo y amoroso. Hacía esto a partir de la educación y del papel social que el educador debería tener como ciudadano comprometido con su propia construcción y la construcción del mundo que lo rodea. Pero pensaba en una pedagogía para los más pobres, los desvalidos, los excluidos, en una Pe-

dagogía del Oprimido. En este sentido, el papel del educador debería dirigirse hacia aquellos que, según Freire, son los portadores de la capacidad y del interés en mover y transformar la sociedad. Por lo tanto, una educación que se pretende como una de las claves del siglo XXI debe tomar en cuenta a los excluidos de este final de milenio, a los oprimidos a los cuales se refiere Freire.

El documento de Hamburgo nos convoca a una educación de los analfabetos, de aquellos que están desprovistos de servicios educativos, de los portadores de deficiencias, de los migrantes, los gitanos, los refugiados, los encarcelados. Nos convoca inclusive hacia aquellos que sufren prejuicios, violencia y exclusión por causa de sus creencias y culturas propias, de los que enfrentan desigualdades de todo orden, particularmente aquellas motivadas por condiciones de raza, género y etnia. Sin embargo, identificarlos resulta insuficiente. Es necesario establecer una práctica educativa que posibilite que los oprimidos puedan, por su condición de oprimidos, establecer las bases para una nueva situación de justicia social. En este punto es en el que el pensamiento de Freire establece características propias con relación a otros procesos educativos dirigidos a los más pobres, a los excluidos. No basta con dirigirse a los más pobres, como muchos de los programas que son ofertados en nuestro continente.

Conforme a lo concluido por Carlos Brandão, al estudiar las diversas prácticas educativas orientadas a los sectores populares en América Latina, “en un mismo momento, en una misma formación social, modelos supuestamente superados de educación, coexisten con modelos hegemónicos y con modelos emergentes”. Es decir, “diferentes agencias coincidentes o aliadas llevan a cabo proyectos de educación del pueblo con diferentes intenciones, ideas y proyectos, que implican formas de control, promoción o movilización de grupos populares para fines diferentes, e incluso antagónicos”.⁷

Es necesario hacer la diferencia: establecer una pedagogía que potencie la condición

6 Pedagogía del Oprimido, pág. 96.

7 Carlos Rodríguez, Brandão, Educação Popular, São Paulo, Brasiliense, 1984.

de actor social de los excluidos, su condición de ser histórico que, en diálogo con sus semejantes, busca transformar su condición de oprimido. Una pedagogía que no sea “bancaria” como bien lo señaló Freire en *Pedagogía del Oprimido*.

Ahora bien, esta pedagogía se fue construyendo, haciendo y rehaciendo por parte de Freire, a lo largo de su vida, en los diferentes países y contextos culturales por donde pasó o trabajó. Una pedagogía que no está acabada, como el propio Freire lo señalaba siempre que tenía oportunidad. Y no está terminada porque sería contradictorio con su propio pensamiento que considera que la acción de los hombres y las mujeres en el mundo está siempre inacabada. Sin embargo, su pedagogía tiene algunos fundamentos que estuvieron presentes a lo largo de su vida, desde sus primeros escritos⁸ hasta su último libro lanzado en el año anterior a su muerte, *Pedagogía de la Autonomía*. Así, podemos ya identificar algunos de ellos al tomar su último libro a partir de los títulos de los tres capítulos que lo componen: No hay docencia sin disenso. Enseñar no es transferir conocimiento. Enseñar es una especificidad humana.

En el primer capítulo, trata del reconocimiento del otro en el proceso educativo, de su condición de ser en el mundo: “La cuestión de la identidad cultural, de la que forman parte la dimensión individual y la de clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista, es un problema que no puede ser menospreciado”. Esto implica, como punto de partida, tanto “el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación, como el respeto y el estímulo a su capacidad creadora”. Es este respeto al otro, al educando –reconocido también como sujeto del proceso educativo– lo que hace a Freire afirmar que “no hay docencia sin disenso, las dos explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. ‘Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender’”.

El segundo capítulo trabaja sobre la afirmación de que “enseñar no es transferir conoci-

miento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Procura mostrar el acto educativo como un acto de conocimiento creativo para educadores y educandos, porque cree en la presencia de hombres y mujeres como sujetos en el mundo. De ahí el respeto a la autonomía del ser del educando como un imperativo ético y el diálogo como instrumento fundante del proceso de conocimiento. De ahí el hecho de que “la dialogicidad verdadera, en que los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, y sobre todo, en el respeto a ella, es la manera de ser coherentes por parte de seres que, inacabados, se asumen como tales y se vuelven radicalmente éticos”. Este camino es el que lleva al educador al respeto crítico del saber ingenuo de los grupos populares en su trabajo educativo, sin imponer su conocimiento como verdadero, pero, ejerciendo “el diálogo en el cual se va desafiando al grupo popular a pensar su historia social así como la experiencia igualmente social de sus miembros, y va revelando la necesidad de superar ciertos saberes que, desnudos, van mostrando su ‘incompetencia’ para explicar los hechos”. Además señala el hecho de que este proceso exige alegría y esperanza, así como la “curiosidad epistemológica” como motor del proceso educativo.

*... este proceso exige alegría y esperanza,
así como la “curiosidad epistemológica”
como motor del proceso educativo.*

Finalmente, en el último capítulo vuelve a discutir el acto de enseñar –y, por tanto, de aprender–, como un acto específicamente humano, consecuencia de su carácter de ser inacabado. Discute el sentido político de este acto y su naturaleza ética. Discute también las exigencias para un educador: seguridad, competencia profesional, generosidad, compromiso, liber-

8 Ver, por ejemplo, *Educação e Atualidade Brasileira*. Tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

tad, autoridad, toma consciente de decisiones, saber escuchar, reconocimiento del carácter ideológico de la educación, disponibilidad para el diálogo y cariño por los educandos.

Los documentos de Hamburgo no tratan de forma acabada, lógica y coherente una perspectiva epistemológica, política, ética y pedagógica para una educación de adultos que nos permita una mirada a partir del pensamiento de Paulo Freire. Sin embargo, se pueden encontrar algunos rasgos que marcan su influencia, a través de él, o de otros educadores.

Uno de estos aspectos se refiere a la propia comprensión de la educación de adultos como proceso de aprendizaje donde las personas “desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan para atender sus propias necesidades y las de su sociedad”. Otra es la contemplada por sus objetivos, como vimos anteriormente, cuyo sentido es el de “desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y de las comunidades”.

Y para que esto se realice, reconoce que “es esencial que los enfoques de la educación de adultos estén basados en el patrimonio, en la cultura, en los valores y en las experiencias anteriores de las personas, y que las distintas maneras de poner en práctica estos enfoques faciliten y estimulen la activa participación y expresión del educando”. Más adelante el documento afirma que la Educación de Adultos debería “reflexionar la riqueza de la diversidad cultural y respetar el saber tradicional y autónomo y los correspondientes sistemas de aprendizaje; debe respetar y ejercer los derechos de aprender en lengua materna”. Finalmente, podemos decir que en la misma línea y coherencia con el pensamiento freiriano, el documento reafirma el derecho a la diferencia cuando reconoce que la educación de adultos debe ser receptiva frente a las culturas locales, las diferencias de género, de edad, raza y etnia y de los portadores de deficiencias.

La ética como elemento constitutivo del pensamiento freiriano

Una última y breve palabra sobre este tema. Paulo Freire en sus últimos años venía afirmando y reafirmando una postura ética de todo aquel que se pretende como educador. Postura ética que implica coherencia entre discurso y práctica. Postura ética que es producto de la condición propia de los seres humanos que siendo inacabados, por lo tanto, son educables. En palabras de Freire: “La raíz política más profunda de la educación se encuentra en la educabilidad misma del ser humano, que se funda en la misma naturaleza inacabada y de la cual se torna consciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento histórico, necesariamente el ser humano se haría un ser ético, un ser de opción, de decisión. Un ser ligado a intereses y con relación a los cuales puede mantenerse fiel a la eticidad o transgredirla”⁹.

Y cuál sería esta ética. “Hablo de la ética universal del ser humano (...) de la ética que condena la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano”. Más adelante concluye: “Es que nos encontramos, a nivel mundial y no sólo en Brasil, de tal manera sometidos a la perversión de la ética del mercado, que parece ser poco, todo lo que hacemos en la defensa y en la práctica de la ética universal del ser humano. No nos podemos asumir como sujetos de búsqueda, de decisión, de ruptura, de opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser asumiéndonos como sujetos éticos. En este sentido, la transgresión de los principios éticos es una posibilidad más, no una virtud. No podemos aceptarla”¹⁰.

Este tal vez sea el mayor desafío señalado por Paulo Freire en su último libro: contraponer a la ética del mercado, una ética que valore al ser humano como preocupación central de las sociedades. Es este desafío el que hará que las buenas intenciones formuladas en documentos de conferencias mundiales se traduzcan en prácticas consecuentes, porque estarán fundadas en valores.

9 Pedagogía da Autonomia. Op. Cit. Pág. 124.

10 Idem, ibidem, pág. 19.

DEMANDAS INTERNACIONALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

*José Rivero**

1990 fue designado por la Asamblea de Naciones Unidas como el Año Internacional de la Alfabetización. Acorde con la idea de que no será posible enfrentar el analfabetismo sólo con acciones específicas de alfabetización de adultos, la principal actividad mundial desarrollada en el marco de ese año internacional fue la Conferencia Mundial Educación para Todos de Jomtien, cuya organización correspondió a las cuatro agencias de Naciones Unidas con mandatos educativos y con más posibilidad de influir en la educación mundial: la UNESCO, el PNUD, UNICEF y el Banco Mundial. Las perspectivas y el impacto de Jomtien superaron con creces la temática reducida a la alfabetización e influyeron sobre el conjunto de los sistemas educativos, particularmente sobre la denominada educación básica.

Se puede afirmar que Jomtien y sus marcadas influencias sobre los contenidos curriculares a nivel planetario desde la óptica de privilegiar las necesidades educativas básicas, tuvo la virtud de crear un contexto propiamente internacional de la educación. La educación con jóvenes y adultos no fue inmune a dicha influencia.

Los antecedentes inspiradores de CONFINTEA V

Desarrollada en julio de 1997 en Hamburgo, tuvo como principales antecedentes a la men-

cionada Conferencia de Jomtien, a los acuerdos de la anterior 4ta. Conferencia Internacional de Educación de Adultos realizada en París durante 1985 y al relativamente reciente Informe "La educación encierra un tesoro" de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors.

Todos estos eventos y documentos surgen por iniciativa de los gobiernos que los han impulsado a través de distintos escenarios institucionales internacionales de los cuales son partícipes como Estados Miembros y, de diversas maneras, los comprometen en su seguimiento y en la aplicación de sus contenidos y acuerdos.

Varios de los principales aportes de estas iniciativas internacionales tienen estrecha relación y mutua correspondencia.

Así, la Cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos de París introducía la noción del "derecho a aprender" que incluye: el derecho a leer y escribir, a cuestionar y reflexionar, a la imaginación y la creación, a leer el medio y escribir la historia, a acceder a los recursos educativos, a desarrollar las competencias individuales y colectivas. En el documento central producido en París se precisa que este derecho a aprender es un "instrumento indispensable para la supervivencia de la humanidad" si se quiere que las poblaciones

* Educador peruano. Especialista regional de la UNESCO, con sede en Santiago de Chile. Sus opiniones no comprometen a su Organización.

atiendan por sí solas sus necesidades esenciales, incluyendo las alimentarias y las de salud, si se quiere evitar la guerra es necesario aprender a vivir en paz, aprender para entenderse. Aprender, en síntesis, es palabra clave y derecho fundamental del hombre. Éste fue el mandato central a la educación de adultos en el mundo.

*Aprender, en síntesis,
es palabra clave y derecho
fundamental del hombre.
Éste fue el mandato central
a la educación de adultos
en el mundo.*

En Jomtien, la educación es presentada como la institución social destinada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las personas (niños/as, jóvenes o adultos/as). Estas necesidades de aprendizaje son agrupadas a partir de distinguirlas como herramientas esenciales que sean base para seguir aprendiendo (lectura, escritura, cálculo, expresión oral, solución de problemas...) o como contenidos esenciales de aprendizaje necesarios para el desempeño como ciudadanos, miembros de una familia o comunidad y como trabajadores. La Declaración de Jomtien insta a superar una visión estrictamente escolarizada de lo educativo ampliando sustantivamente los espacios o ámbitos para promover o ejercer educación. Promueve, asimismo, que la educación no sea patrimonio exclusivo de los ministerios o secretarías públicas a cargo de la educación nacional y que, más bien, se opte por un trabajo intersectorial considerando la acción de diversas agencias gubernamentales a cargo de programas de salud, trabajo, vivienda, agri-

cultura, defensa, etc. abriéndose a la presencia y participación activa de nuevos actores de la sociedad civil, empresarial o gremial. La prioridad que se dio en la convocatoria a CONFINTEA V a un aprendizaje renovado como eje de la acción educativa con adultos está asociada estrechamente a los debates de Tailandia.

Teniendo como antecedente el Informe Faure "Aprender a ser" formulado en 1972 y que constituyó piedra angular de la orientación de la UNESCO y de muchos gobiernos en materia educativa y como contexto los grandes y vertiginosos cambios experimentados en el mundo, el Informe Delors "La educación encierra un tesoro" -producto de cuatro años de trabajo de una comisión integrada por personalidades políticas, académicas y profesionales de varias disciplinas y nacionalidades- constituye un documento conceptual alternativo a otros basados fundamentalmente en las exigencias de la globalización económica y el mercado. La educación es presentada como utopía indispensable para alcanzar un desarrollo humano más armónico y duradero y valores universales como la paz y la solidaridad internacionales. Sus planteamientos corresponden a una transición de fin de siglo en la que la economía se sustentará cada vez más en el conocimiento y demanda una nueva estrategia para la educación. El carácter visionario y esperanzador del documento devuelve a la educación su carácter humano, de valores y cultural por el que será capaz de influir determinantemente en la construcción de la sociedad deseada. Una educación de este tipo debiera basarse en pilares suficientemente sólidos como los cuatro que propone el Informe: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos.

Las Cumbres y Conferencias Internacionales para promover el desarrollo celebradas en los años noventa¹, fueron también explícitamente mencionadas como inspiradoras de CONFINTEA V. En el conjunto de ellas se ha imaginado un mundo futuro con derechos hu-

1 En la convocatoria a CONFINTEA V se hizo referencia a la importancia de considerar los resultados de la Cumbre de la Tierra (Rio de Janeiro, junio de 1992), la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (Viena, junio 1993), la Conferencia Internacional sobre Población (El Cairo, septiembre 1994), la Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, septiembre 1995) y la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social (Copenhague, mayo 1996)

manos, libertad política, justicia económica y nuevos contratos sociales, que junto al desarrollo sostenible acabarían definitivamente con la pobreza. Los informes de estas reuniones fueron además declaraciones acerca del currículo básico de los niños y adolescentes, y más aún en lo relativo a la educación y a la “segunda socialización” de los adultos del mundo. De esos informes se desprendía, asimismo, claramente, que si bien a la enseñanza básica impartida en las escuelas le correspondía desempeñar un importante papel en la difusión de ese currículo, los programas de alfabetización, educación básica y media basados en la comunidad, y los de educación no formal para personas jóvenes y adultas, tenían que desempeñar un papel aún más importante por su dinamismo e inmediatez en lo que respecta a asociar la modernización y la democratización en las sociedades en desarrollo.

Desfases en la aplicación e interpretación de los consensos y acuerdos

Las posiciones e interpretaciones gubernamentales en América Latina respecto a los mandatos de Jomtien o de París fueron dispares en lo que a educación con adultos se refiere. No hay espacio temporal suficiente para valorar el conocimiento, la difusión e impacto del Informe Delors.

En cuanto a la Conferencia de Jomtien, en pocos documentos como en la Declaración Mundial de Educación para Todos se apela a un esfuerzo sostenido por proteger la educación básica –ayudando con ello a enfrentar los elementos de degradación humana que conlleva la pobreza– y se fundamentan mejor los elementos estratégicos para una educación que tenga en las personas jóvenes y adultas en situación de desventaja educativa sus principales referentes. A pesar de ello, la situación EPJA en la actual realidad educativa latinoamericana no corresponde a esas opciones y propuestas.

La Declaración señala: “La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos” (Art. 3) y, más adelante: “Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus

necesidades básicas de aprendizaje” (Art.11). Aquí se pone en evidencia la opción por ampliar el conjunto de beneficiarios de la educación básica, situándose a la EPJA en niveles de prioridad junto con los de la educación básica de niños.

Sin embargo, dada la óptica predominante con la que se plantean los modelos de reformas educativas en la región, éstas se asocian exclusivamente a la reforma del sistema escolar. La educación básica es reducida, además, a la educación formal y se centra en la educación de infantes/as y niños/as. Quedan excluidas de ella no sólo las personas jóvenes y adultas, sino también los diversos escenarios educativos, familiares, comunitarios y laborales con posibilidad de generar prácticas educativas no escolares. Es decir, el modo como han sido interpretados dichos artículos y varios de los aspectos centrales de Jomtien en la concepción y aplicación del cambio educativo en la región afecta al reconocimiento prioritario y a las posibilidades de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas de los estratos populares.

La educación básica es reducida, además a la educación formal y se centra en la educación de infantes/as y niños/as. Quedan excluidas de ella no sólo las personas jóvenes y adultas, sino también los diversos escenarios educativos, familiares, comunitarios y laborales con posibilidad de generar prácticas educativas no escolares.

La muy razonable opción educativa por los niños/as, colocándolos/as en el centro de la atención de las políticas educativas, tiene, sin embargo, en la educación de sus padres y de las personas jóvenes y adultas de su entorno, una de sus principales bases de sustentación y de viabilidad. Los niveles de escolaridad de los padres, particularmente los de las madres, son reconocidos como soportes intransferibles en

el mejor rendimiento escolar de los hijos. La falsa visión dicotómica de quienes promueven olvidarse de la educación con adultos o posponerla por "no ser rentable" y no representar "el futuro", olvida un hecho esencial: los niños y las niñas y las personas adultas son parte y actores de un mismo proceso en el que la educación de unos estimula y hasta condiciona la de los otros. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje no representa todavía un derecho y responsabilidad social como fuera propuesto en Jomtien (J. Rivero, 1996).

La educación pública fue históricamente instrumento indispensable para la conformación de los Estados nacionales y para la viabilidad de la educación obligatoria.

En cuanto a CONFINTEA IV de París, el "derecho a aprender" allí postulado coincidió con una sostenida expansión de la cobertura del sistema escolar y con un debilitamiento de la presencia institucional de la educación de adultos.

Los avances en materia de escolarización y de una alfabetización desarrollada fundamentalmente a través de la escuela, produjeron varios impactos: la gran mayoría de niños y jóvenes latinoamericanos tiene acceso a la escuela (se calcula que sólo alrededor del 9% de la población de 15 a 19 años no accedió a la escolarización); por primera vez desde 1986 los avances en materia de alfabetización superaron el crecimiento demográfico².

Sin embargo, dicho espectacular avance se hizo afectando gravemente la calidad de la

oferta educativa. Los indicadores de eficiencia de la enseñanza primaria y básica presentan cifras alarmantes. Los bajos resultados se expresan en cifras como las siguientes: de 9 millones de alumnos que ingresan al primer año con seis o siete años de edad, 4 millones (42%) fracasan el primer año; el repetir promedio de 20 millones de estudiantes, representa un costo de 2,500 millones de dólares (Wolf...1994).

La anterior situación determinó que la mayoría de los ministros de educación de América Latina y el Caribe reconocieran en Quito -1991- que "las estrategias tradicionales en que se han sustentado los sistemas educativos de la región han agotado sus posibilidades de armonizar cantidad con calidad" y "la necesidad de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo, que responda a los desafíos de la transformación productiva, de la equidad social y de la democratización política".

Se estaban sentando allí bases para el inicio de un cambio educativo que se da durante la presente década de modo heterogéneo en la mayoría de países de la región. La mayoría de estos procesos de modernización y reforma educacional corresponde a un paradigma educativo centrado en el mercado y el "capital humano".

La Declaración de París es coincidente, en cuanto a la EPJA se refiere, con una suerte de mutación de los procesos alentados por la educación popular las décadas anteriores. El desencanto de los procesos revolucionarios, la consolidación de autoritarismos y la creciente implantación de políticas de corte neoliberal en la gestión pública y en la educación, la pérdida de protagonismo de las organizaciones obreras y campesinas, amén de las graves deficiencias en la propia modalidad educativa con jóvenes y adultos, contribuyeron a una suerte de parálisis de los programas oficiales y a una suerte de reorientación de la educación popular en el marco de políticas más amplias que en el pasado reciente.

2 En 1989, el acceso a la educación primaria durante la infancia era posible para el 92,3% de la población latinoamericana y del Caribe; entre 1965 y 1989 la educación preescolar pasó en promedio del 8,4 al 13% y en países como Cuba y del Caribe anglófono fue superior al 30%; en la educación secundaria se pasó a atender del 19% en promedio al 48%, y en el nivel superior, del 4 al 17%. Además, si antes abandonaban la escuela luego de otros dos años de estudio, ahora permanecen siete años como promedio (Crf. "La educación preescolar y básica en América Latina y el Caribe". UNESCO/UNICEF, 1993)

Un aspecto central necesario de analizar en esta parte del presente trabajo es la tendencia al “enflaquecimiento” y a la reestructuración de los Estados nacionales, disminuyéndose el gasto público y su peso en materia de políticas sociales.

El debate sobre la acción educativa de los Estados

Los conflictos entre educación pública y privada son de larga data. Sin embargo han crecido considerablemente planteamientos y acciones que comprometen a gobiernos en favor de una disminución de la acción estatal y hasta, en buen número de casos, a favor de una franca privatización de la educación. Tiene mucho peso e influencia en ello el ingreso regional a una dinámica globalizante con claras tendencias de privatización y desnacionalización de las economías.

La educación pública fue históricamente instrumento indispensable para la conformación de los Estados nacionales y para la viabilidad de la educación obligatoria. La idea de una educación democrática y universal siempre estuvo asociada a una expansión de la educación asumida por los Estados.

Sin embargo, ello dejó de ser axioma. Las claras deficiencias de la mayoritaria educación pública latinoamericana –que, entre otras insuficiencias, no ha logrado asegurar la igualdad de oportunidades ni ha respetado la pluralidad cultural y social– así como las mencionadas influencias de la globalización, han demandado la urgente búsqueda de mecanismos de transformación e innovación de la educación a cargo de los estados con los que se pueda asociar la equidad a la calidad y eficiencia de una educación que llegue a todos y, asimismo, una clara influencia de lo privado en cuanto a mecanismos, decisiones y búsqueda de paradigmas.

En América Latina, los sentimientos y aspiraciones reales de la población a partir de

las profundas y aparentemente insalvables deficiencias que muestran los sistemas educativos manejados por burocracias públicas, tratan de ser canalizados por iniciativas gubernamentales coincidentes con una opción liberal presentada como panacea que mejoraría la calidad de la educación aplicando tesis vigorosas y eficientes de mercado en la gestión y conducción de establecimientos educacionales y en las propias estrategias de reforma educativa. Más aún, hay quienes afirman que la calidad de educación para el próximo siglo sólo será posible incorporando importantes medidas de privatización³.

La tendencia a tratar a la educación como empresa pública deficitaria, determina también lógicas gubernamentales donde la eficiencia y el mejoramiento educativo están condicionados a que sólo puedan darse en los centros educativos donde haya posibilidad de rentabilidad o de convocar recursos económicos y a personas interesadas en invertir en educación. El argumento muchas veces esgrimido de que la educación privada es mejor que la pública es hoy objeto de atención y debate y ha encontrado en los organismos gremiales docentes grandes resistencias.

*La idea de una educación democrática
y universal siempre estuvo asociada
a una expansión de la educación asumida
por los Estados.*

Contradictoriamente a la opción por “impugnar” la mayoritaria presencia del Estado en la administración y gestión educativa y por privilegiar y generalizar experiencias privatistas en la región latinoamericana, el mundo presenta evidencias que cuestionan la relativa

3 A guisa de ejemplo, en Lima la capital peruana se ha creado un movimiento denominado “Perú 2021”, organizado por la principal asociación nacional de empresarios (CONFIEP) que postula un país con muchos mayores niveles de desarrollo cuando se llegue al año en que se celebre el segundo centenario de la independencia nacional. Parte esencial de la estrategia nacional explicitada como aspiración futurista de los empresarios será tener en esa fecha a todas las escuelas hoy públicas, privatizadas.

simplicidad del enfoque en estas políticas alternativas. Así, el porcentaje de alumnos de escuelas primarias privadas en los países del norte desarrollado señala con claridad que la opción privatizadora está lejos de ser prioritaria; dicho porcentaje alcanza en el Reino Unido sólo el 4.5%, en Alemania el 1,6%, en Italia el 7,7% y en Japón el 0,5%. (J.C. Tedesco, 1991). Además, hay informes libres de toda sospecha "estatizante" que presentan como las mejores experiencias educativas seleccionadas en el mundo, a aquellas que corresponden en su gran mayoría a casos donde la intervención e inversión estatales han sido o son factores decisivos para el impacto y duración de dichas experiencias⁴.

El argumento muchas veces esgrimido de que la educación privada es mejor que la pública es hoy objeto de atención y debate y ha encontrado en los organismos gremiales docentes grandes resistencias.

La asociación de modernización con privatización inspirada en políticas de organismos internacionales de financiamiento, muestra casos de misiones oficiales organizadas en nuestros países buscando "modelos educativos" en países del Asia oriental, conformantes de una región exitosa por sus acelerados nive-

les de crecimiento económico y de competitividad internacional, o en aquellos que en América Latina se aproximen más a una opción de cambios institucionales generadores de medidas privatizantes. Es claro que la actual crisis asiática muestra que a pesar del denominado "milagro", la debilidad de dicho modelo se sigue expresando en mayores desigualdades sociales y en las limitaciones de economías sobreasistidas. Mas, pone también al descubierto la opción dogmática y la precaria imaginación de quienes alentaron y alientan y de quienes aceptaron y aceptan buscar paradigmas socio educativos importados como "recetas" provenientes de realidades no sólo lejanas cultural y políticamente sino imposibles de trasladar.

Otro dato de la realidad es que los organismos patrocinadores de dichas opciones están en proceso de revisión de sus modalidades de acción. Los actuales esfuerzos de reformar las estrategias institucionales y reorientar prioridades en los entes más influyentes en la financiación de los actuales cambios educativos a través de préstamos o créditos,⁵ son clara advertencia a determinados equipos gubernamentales que aceptaron sin mayor análisis proyectos externos anteponiendo la opción ideológica o los requerimientos coyunturales a los intereses educativos propios de sus países, disminuyendo, por ejemplo, la importancia de estrategias de largo plazo en las que la acción de los estados y la educación pública siguen siendo insustituibles para lograr la inclusión y la equidad en circunstancias

- 4 El semanario USA "Newsweek" realizó a comienzos de la presente década un informe especializado sobre las diez mejores experiencias educativas en el mundo. Sus resultados confirman lo señalado. En su edición del 2 de diciembre de 1991 destaca a Nueva Zelanda en programas de lectura, a Italia en los programas dirigidos a la primera infancia, a Holanda en matemáticas e idiomas, a Japón en ciencias, a los Estados Unidos en arte y cursos de postgrado, a Alemania en educación secundaria y entrenamiento magisterial y a Suecia en educación de adultos. Refiriéndose a la experiencia sueca basada en la formación de "círculos de estudio", elevados al rango de política nacional desde los años 30, se especifica que el gobierno financia los 100 centros donde se ofrecen cursos especiales de capacitación que duran de una a 28 semanas (el gobierno sueco gasta 2,07% del PNB en programas de capacitación y pasantías; el mayor argumento de esta inversión, afirma Newsweek, pudiera ser el hecho de que el 70% de los aprendices han encontrado trabajo aproximadamente 6 meses después de haber cursado sus estudios).
- 5 James D. Wolfenson, Presidente del Banco Mundial en su discurso ante la Junta de Gobernadores (Hong Kong, China, septiembre 1997) fue explícito en reconocer que si bien había signos de evolución por celebrar en los países en desarrollo, "en realidad, para demasiadas personas, las cosas nunca han ido tan mal, pues sigue habiendo enormes diferencias entre los países y dentro de ellos". Wolfenson señaló que el gran desafío de hoy para el Banco Mundial y los países será enfrentar el problema de la exclusión. Para ello, precisó: "Debemos aprender a soltar las riendas. Debemos aceptar que los proyectos que financiamos no son proyectos de los donantes ni del Banco Mundial... Y los proyectos y programas de desarrollo sólo prosperan si cuentan con una total identificación de las partes interesadas locales. Debemos escuchar a éstas atentamente".

de dramático crecimiento de la pobreza y la desigualdad en la distribución de ingresos.

Sin embargo, ninguna opción ideológica hacia la estatización o la privatización educativa a ultranza, puede ser hoy factor estratégico sólido y viable. La actual opción por una economía abierta exige regular conflictos internos y, en el caso educativo, innovar institucionalmente.

Hoy el tema del redimensionamiento del Estado es un tema crucial que demanda ser abordado con suficiente rigor. Al parecer no bastan las actuales opciones de buscar con él nuevos equilibrios entre el Estado y el mercado. Redimensionar la acción estatal está hoy estrechamente asociado a la revalorización de lo público y a la definición de sus funciones básicas, de sus actores y destinatarios. Porfirio Muñoz Ledo, miembro de la Comisión de Gobernabilidad de la Cámara de Diputados de México, señala que el redimensionamiento del Estado es también "la recuperación de la noción de desarrollo como evolución de las competencias endógenas de la población y como evolución de la sociedad; no únicamente como aumento de la riqueza"⁶.

En esa perspectiva, la actual discusión se encamina no sobre si el Estado tiene o no un papel que jugar en la educación, sino sobre la modalidad de ejercicio de tal función y su efectividad en términos de los principales objetivos referidos a mejorar la calidad, la equidad y la gestión en la educación. Se reconoce cierto consenso en la necesidad de políticas estratégi-

cas a cargo del Estado con una presencia activa de actores y de la sociedad civil, asumiendo los siguientes principales papeles:

*Redimensionar la acción estatal
está hoy estrechamente asociada
a la revalorización de lo público
y a la definición de sus funciones básicas,
de sus actores y destinatarios.*

- Asegurar, en primer término, la existencia de una educación básica obligatoria, de calidad semejante para todos los niños y jóvenes del país⁷.
- Promover una gestión con ciertos niveles de autonomía en los establecimientos y programas a su cargo, traspasando responsabilidades técnicas y garantizando a todos los educandos un currículo básico obligatorio⁸.
- Propiciar y coordinar a nivel nacional la evaluación de los resultados educativos.
- Promover el apoyo focalizado a los grupos más vulnerables en situación de exclusión educativa, organizando programas nacionales y acciones de "discriminación positiva" en favor de esa población⁹.
- Un elemento complementario y polémico es asumir el papel de promotor para que en todos los establecimientos y programas edu-

6 Muñoz Ledo en su intervención en la Cumbre Regional para el Desarrollo Político y los Principios Democráticos (Brasilia, julio de 1997) señalaba: "Si no podemos poner al Estado al servicio del desarrollo, de poco o de nada sirve el Estado latinoamericano ni el proceso de democratización". Demandó, asimismo, involucrar a la sociedad en la gestión de lo público, dándole a la sociedad una vocación pública o, como hace muchos años decía Fernando Henrique Cardoso, hoy Presidente del Brasil, "hacer más público lo público y hacer más privado lo privado".

7 La educación inicial y preescolar hoy reconocidas como esenciales para garantizar un aprendizaje más calificado, debiera ser considerada como parte de los esfuerzos estatales para promover y lograr una educación básica generalizada.

8 Esto supone redefinir el papel de los Ministerios y Secretarías de Educación, de modo que asuma tareas de orientación general y de normatividad/reglamentación a través de mecanismos indirectos y diferenciados, de incentivos, información y evaluación. Lineamientos para una sólida formación docente y la profesionalización y dignificación de los maestros, son parte de una tarea central aún pendiente.

9 La acción educativa con jóvenes y adultos en situación de analfabetismo en sus distintas expresiones y con precariedad en el acceso a centros educativos o a programas no formales, está comprendida en estas responsabilidades ineludibles de la acción estatal. Esto no supone que sólo serán públicas las instituciones a cargo o a quienes se encomienden estos programas. La concertación de acciones con entes no gubernamentales y otros de la sociedad civil forma parte de nuevas estrategias de la acción estatal.

cativos, el tema de la formación de valores y de la ética sea cuestión central.

La brevedad de espacio impide abordar situaciones que deben ser encaradas para hacer viable dichas responsabilidades estatales. Las decisiones sobre la amplitud y modalidades de descentralización y particularmente sobre el financiamiento, las fuentes de las que proviene, las vías de su administración y precisiones sobre el modo de hacer efectivas las diferentes formas de la denominada "gratuidad" de la educación, sobre la profesionalización magisterial y sobre las iniciativas y responsabilidades en la investigación educativa, figuran entre ellas.¹⁰

Los acuerdos y las demandas de CONFINTEA V

La importancia del esfuerzo regional previo y de Brasilia

La estrategia que demandó la organización y la realización de la Conferencia de Hamburgo incluyó la realización de acciones nacionales y regionales previas que significaran consultas preliminares y le dieran insumos.

En América Latina la Conferencia Regional Preparatoria de Brasilia, desarrollada en enero de 1997, constituyó el punto culminante de un proceso de dos años liderado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). La calidad de la Declaración surgida en Brasilia y de las Recomendaciones a la agenda temática propuesta desde CONFINTEA V, el impacto del documento base "Los aprendizajes globales para el siglo XXI: Nuevos desafíos para la educación con personas jóvenes y adultas" –reproducido posteriormente en importantes

tirajes en varios países– hicieron de esta reunión preparatoria un hito importante en los esfuerzos por encarar una educación con personas jóvenes y adultas de nuevo signo y por asociar su destino a nuevas demandas entre las que sobresale su necesaria vinculación con los procesos más amplios de cambio educativo¹¹.

La reunión de Brasilia y las múltiples reuniones nacionales previas a ella, representaron un serio esfuerzo por unir voluntades entre entes estatales, no gubernamentales, universitarios y gremiales o asociativos y por llegar a establecer prioridades de acción que les comprometiesen tanto en su construcción como en sus proyecciones. Por ello importa destacar que en la declaración de Brasilia se postula que "la formulación y adopción de políticas públicas de EPJA...sean producto de amplios procesos de participación destinados a lograr acuerdos nacionales e internacionales que comprometan a los gobiernos y organismos públicos, la sociedad civil, los núcleos empresariales y gremiales, con vistas a garantizar la continuidad de la acción educativa y el debido financiamiento de las opciones de política".

De las Conferencias Regionales preparatorias a la de Hamburgo, la de Brasilia fue la que más realce dio a los jóvenes y a las mujeres como actores centrales de la educación tradicionalmente referida como "educación de adultos". Se reconocía así no sólo la creciente presencia juvenil y femenina en estos programas sino la prioridad que estas poblaciones merecen en políticas educativas para superar el círculo vicioso de la pobreza. La vinculación de la EPJA al trabajo productivo y a poblaciones importantes como las indígenas fueron también especialmente tratadas.

En Brasilia se demandaba, a la vez, que CONFINTEA V "debiera posibilitar propues-

10 Al respecto recomiendo leer el trabajo de María Ibarrola: "El debate entre lo público y lo privado en las reformas actuales a la educación básica en América Latina".

11 En el documento UNESCO/CEAAL presentando los resultados de Brasilia se enfatiza: "El conjunto de actividades y documentos generados durante este ejercicio, constituye uno de los mayores esfuerzos colectivos regionales jamás realizados para abordar de modo crítico y a la vez esperanzador, la educación con personas jóvenes y adultas. Se destaca asimismo que por primera vez se ha hecho un esfuerzo colectivo y regional por analizar los encuentros -visibles y potenciales- y las ausencias entre la educación con personas jóvenes y adultas y los procesos de reforma y modernización educacional iniciados en la presente década, así como los evidentes riesgos que tiene para el futuro regional la no incorporación de esta modalidad educativa en dichos procesos".

tas orientadas a la toma de decisiones políticas que conduzcan al fortalecimiento de y la expansión de la EPJA en el mundo...evitando retratos idealizados” y, además, que sea “el escenario en el que se ubique a la EPJA como parte de los esfuerzos por lograr una mayor equidad en el mundo, desarrollando estrategias para enfrentar y superar la brecha entre minorías satisfechas, con acceso al bienestar y al conocimiento que otorga el desarrollo tecnológico y una población mayoritaria de jóvenes y adultos en el mundo con niveles cada vez más graves de pauperización”

Hamburgo y la agenda para el futuro

La representatividad de la Conferencia realizada en Hamburgo fue evidenciada con una participación de representantes de 135 países, Estados Miembros de la UNESCO con la singular masiva presencia de más de 400 representantes de organismos no gubernamentales (ONGs) relacionados con esta educación¹².

Los documentos preparatorios a CONFINTEA V se orientaban a finalidades de amplio alcance y sus principales resultados alientan la creación de nuevos modelos de educación básica para adultos que superen los conceptos de educación compensatoria y supletoria y se introduzcan en la visión de la educación permanente, cuyas características principales debieran estar asociadas a los cuatro pilares de la educación futura propuestos en el Informe Delors: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Conceptualmente, el avance que en materia educativa se debe resaltar es la formulación de que la educación a lo largo de toda la vida más que un derecho es una de las claves del siglo XXI –la perspectiva de aprender a lo largo de toda la vida exige complementariedad y continuidad– y que los procesos educativos trascienden la acción escolar y, por lo mismo, deben insertarse como dinámica de toda activi-

dad vinculada con el desarrollo personal y social, científico y económico, cultural y político.

Insistencia particular de la Declaración, aprobada unánimemente por todos los países, fue la necesidad de reconceptualizar la educación como un proceso que exige adhesión y compromiso de todas las personas, y que los objetivos de la educación de los jóvenes y de los adultos son “entregar a la gente y a las comunidades el control de su destino y de la sociedad para afrontar los desafíos del futuro”. Por ello se considera esencial que sus enfoques estén basados en el patrimonio, la cultura, los valores y las experiencias anteriores de las personas.

La representatividad de la Conferencia realizada en Hamburgo fue evidenciada con una participación de representantes de 135 países, Estados Miembros de la UNESCO con la singular masiva presencia de más de 400 representantes de ONGs relacionados con la educación de adultos.

La declaración remarca que en el centro de la transformación de la educación de jóvenes y adultos está la nueva función del Estado y la aparición, en la sociedad civil, de relaciones de colaboración más amplias. Remarca, asimismo, que “el Estado sigue siendo indispensable para garantizar el derecho a la educación, en particular de los grupos más vulnerables de la sociedad ... y para facilitar un marco general”. Más adelante se afirma en ella que “dentro de los gobiernos la educación de adultos no se ha de reservar a los ministerios de educación, sino que todos los demás ministerios toman parte de su promoción” y que “la cooperación interministerial es esencial”.

En el Plan de Acción o Agenda para el Futuro, se exponen detalladamente los nuevos

12 A la Conferencia acudieron 1507 participantes, de los cuales 41 eran Ministros, 18 Viceministros y Diputados; 734 representantes de 135 Estados Miembros, 14 representantes de Organizaciones de la ONU, 478 representantes de ONG, 237 representantes de Fundaciones e instituciones y expertos invitados.

compromisos de la EPJA centrados en preocupaciones comunes que se plantean a la humanidad en los albores del siglo XXI. El enfoque se dirigió a conseguir la elaboración de un plan de trabajo común donde participen activamente todos los países y todas las organizaciones comprometidas con la educación de jóvenes y adultos.

El amplio y complejo espectro de la EPJA se examinó en torno a los diez temas siguientes¹³:

- educación de adultos y democracia: el desafío del siglo XXI;
- mejorar las condiciones y la calidad de la educación de la educación de adultos;
- garantizar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica;
- educación de adultos, igualdad y equidad en las relaciones entre hombres y mujeres, y mayor autonomía de la mujer;
- la educación de adultos y el cambiante mundo del trabajo;
- la educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población;
- educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información;
- la educación para todos los adultos: los derechos y aspiraciones de los distintos grupos;
- los aspectos económicos de la educación de adultos;
- fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad internacionales.

Los puntos centrales se encaminaron a redescubrir el significado de la educación permanente como el conductor de todos los procesos de desarrollo¹⁴.

La aportación latinoamericana en CONFINTEA V fue destacada. Sus aportes en los diversos foros abiertos y particularmente en el texto de la Declaración de Hamburgo se dirigieron a confirmar la necesidad de que era indispensable incorporar a los jóvenes como sujetos importantes de la educación de adultos y de que, para lograr los aprendizajes propuestos, es fundamental enfatizar una educación centrada en desempeños, basada en la responsabilidad personal (individual y colectiva), con visión prospectiva y procesadora y, a la vez, capaz de utilizar la información¹⁵.

Tal como en las anteriores Conferencias destinadas a Educación de Adultos, la influencia de los países del Norte desarrollado fue mayor en materia de organización de documentos y de participación de sus representantes en aspectos decisivos de CONFINTEA V. A ello se sumó la dificultad de obtener consensos sobre bases o modelos de desarrollo, en una reunión de naturaleza tan compleja y multitudinaria.

Considerando los anteriores elementos y los resultados centrales de la Conferencia, los nuevos compromisos educativos para el siglo XXI están referidos a:

- Incluir como componente indispensable de la educación de los adultos la educación de los jóvenes.
- Aprovechar la educación permanente como proceso que incluye tanto a la educación de adultos y jóvenes como la educación continua.
- Luchar porque la educación esté efectivamente centrada en el crecimiento de la persona humana: en la humanización de las estructuras, de las condiciones de vida, de las relaciones interpersonales, de la economía, del comercio, de la familias, del trabajo.

13 Mientras en la Declaración de Hamburgo fue explícita la referencia "jóvenes y adultos", en el Plan de Acción se hace referencia sólo a los adultos como sujetos educativos.

14 En la Conferencia se adoptó recomendar, por ejemplo, que al menos una hora diaria sea consagrada en los países representados en Hamburgo, a la búsqueda de un mejoramiento personal y social gracias a nuevos y mejores aprendizajes, independientemente de sexo, edad, nivel social, cultural o económico.

15 La figura de Paulo Freire y su enorme influencia en la educación popular de adultos en América Latina y África, tuvo el reconocimiento múltiple de los países y educadores de jóvenes y adultos del mundo asistentes a CONFINTEA V. La ceremonia de homenaje especial a su memoria realizada en la principal sala de reuniones colmada de participantes, constituyó uno de los momentos centrales de la Conferencia.

- Orientar la educación de los jóvenes y adultos para que se aboque a lograr que el ser humano se adueñe de sí mismo, y —en la medida de lo posible— de su futuro, de su salud, de su economía, de su educación, de sus decisiones.

El seguimiento de Brasilia y CONFINTEA V

Los días 26 y 27 de enero de este 1998 y siguiendo acuerdos de los países representados en Hamburgo, se realizó una intensa reunión de trabajo entre representantes de la UNESCO (OREALC-Santiago y UIE-Hamburgo), del CEAAL, del CREFAL y del INEA junto a un núcleo valioso de especialistas mexicanos, para definir una estrategia regional que posibilite que el esfuerzo colectivo y los resultados obtenidos tanto en Brasilia como en Hamburgo repercutan y trasciendan en beneficio de una EPJA más renovada y visible en la educación latinoamericana y caribeña.

El principal resultado de esta reunión fue un Plan de Acción Estratégico Regional que a partir de la concreción del Plan de Acción de Hamburgo y de las recomendaciones de Brasilia, genere en los países de la región una sostenida acción de revitalización de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas, con la activa participación de los entes estatales a su cargo en ministerios o secretarías de educación, de entidades no gubernamentales especializadas, de universidades y de otros sectores públicos —particularmente Agricultura, Trabajo, Salud y otros entes públicos de promoción social— con programas o proyectos que corresponden a la visión ampliada de esta modalidad educativa acordada en Hamburgo. Se propuso como objetivo final de esta acción resituar la EPJA y sus potencialidades, formando parte del actual cambio educativo como instrumento del

derecho a la educación a lo largo de toda la vida y del desarrollo humano.

Como parte importante de esta acción estratégica se han considerado reuniones nacionales coordinadas por Comisiones Nacionales representativas de una acción intersectorial e interinstitucional de amplio espectro en la que confluyan esfuerzos públicos y no gubernamentales y tres reuniones correspondientes a las subregiones del Golfo de México, del Área Andina y del Mercosur¹⁶.

Orientar la educación de los jóvenes y adultos para que se aboque a lograr que el ser humano se adueñe de sí mismo, y —en la medida de lo posible— de su futuro, de su salud, de su economía, de su educación, de sus decisiones.

Los países del Caribe de habla inglesa y holandesa tendrán actividades coordinadas por la Oficina de UNESCO con sede en Kingston con apoyos específicos de la UIE de Hamburgo. Un documento de reflexión construido conjuntamente y apoyos documentarios y videográficos forman parte de esta acción estratégica que ya ha sido propuesta a las autoridades de cada país de la región.

La premisa básica de este Plan de Acción Estratégico regional es que la importancia de una conferencia como la de Hamburgo y del proceso y resultados obtenidos en Brasilia, residen en la posibilidad de que gobiernos y sociedad civil reflexionen juntos sobre los retos actuales y futuros de la educación de jóvenes y adultos, de manera que, de conformidad con

16 La Subregión del Golfo de México está conformada por Belice, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá y República Dominicana. El INEA y el CREFAL tendrán la mayor responsabilidad institucional en la reunión subregional que posiblemente se desarrolle en la ciudad de México, en septiembre de 1998.

La Subregión Andina está conformada por Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. El CEAAL asumirá la mayor responsabilidad institucional en la reunión subregional que posiblemente se desarrolle en Cali, Colombia, en el primer trimestre de 1999.

La Subregión del Mercosur está, para estos efectos, integrada por Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. La Oficina Regional de la UNESCO en Santiago asumirá la principal responsabilidad en la organización de esta reunión que será celebrada, probablemente, en Montevideo en noviembre próximo.

las diversas responsabilidades educativas, asuman compromisos específicos de acción.

Se exige una educación moderna de jóvenes y adultos que logre desatar procesos de aprendizaje con clara visión de futuro formulada participativamente y que permita establecer proyectos de vida personal, familiar, comunitaria, como un elemento sine qua non de la vida ciudadana moderna. Se trata con ello de romper los inmediatismos y la permanente situación de emergencia en que pretende colocarnos la inestabilidad de una visión centrada únicamente en la economía.

Un elemento importante a considerar es que la EPJA ha mostrado gran capacidad de trabajo con los sectores más vulnerables de la sociedad y, a la vez, con los grupos que muestran más apertura a los cambios.

Para ello, es preciso demandar a los Estados el cumplimiento de los acuerdos internacionales suscritos por sus representantes. Pero, además, es fundamental superar las falsas opciones dicotómicas entre entes estatales y organizaciones no gubernamentales, iglesias o empresas, abriendo un campo común de permanente adecuación de políticas y compromisos institucionales para que la educación con personas jóvenes y adultas ayude a la generación de una nueva sociedad comprometida con la paz, la tolerancia y la democracia, y a la formación de sociedades más justas con miras a un desarrollo efectivamente compartido en el próximo milenio.

Bibliografía

- IBARROLA, María. 1995. "El debate entre lo público y lo privado en las reformas actuales a la educación en América Latina". Ponencia elaborada a solicitud del Colegio de Profesores de Chile A.G. Santiago, Chile.
- MUÑOZ LEDO, Porfirio. 1997. "Reformas del Estado, transición democrática y consensos básicos". En "Gobernar la globalización. La política de inclusión: el cambio de responsabilidad compartida". Cumbre Regional para el Desarrollo Político y los principios Democráticos, Brasilia, julio de 1997. Ediciones Demos. UNESCO. México DF, México.
- RIVERO, José. 1996. "Educación con jóvenes y adultos en el contexto de las reformas educativas contemporáneas". Ponencia presentada en Seminario Internacional sobre Innovaciones en Educación de Adultos, desarrollado en São Paulo, Brasil en 1996.
- . 1993. "Educación de adultos en América latina. Desafíos de la equidad y la modernización". Editorial Popular. Madrid, España.
- TEDESCO, Juan C. 1991. "Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina. Colección Educación Nº 1. Instituto Fronesis. Quito, Ecuador.
- UIE/UNESCO. 1997. "La educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La agenda del futuro". Hamburgo, Alemania.
- UNESCO/CEAAL. (1997). "El aprendizaje de adultos: una clave para el siglo XXI. Declaración y Recomendaciones de la Conferencia Regional Preparatoria para la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V)". Brasilia, 22-24 enero 1997. UNESCO. Santiago, Chile.
- UNESCO/UNICEF. 1993. "La educación preescolar y básica en América Latina y el Caribe". Santiago, Chile.
- WOLF, Lawrence, Schiefelbein Ernesto y Valenzuela Ernesto. 1994. "Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI". Banco Mundial, Washington.
- WOLFENSON, James D. 1997. "El desafío de la inclusión". Discurso ante la Junta de Gobernadores en Hong Kong, China, 23.09.97. Banco Mundial. Washington.

La premisa básica de este Plan de Acción Estratégica regional es que la importancia de una conferencia como la de Hamburgo y del proceso y resultados obtenidos en Brasilia, residen en la posibilidad de que gobiernos y sociedad civil reflexionen juntos sobre los retos actuales y futuros de la educación de jóvenes y adultos, de manera que, de conformidad con las diversas responsabilidades educativas, asuman compromisos específicos de acción.

I. Los desafíos no son cosa de gis y pizarrón

Al volver la mirada a la V Conferencia, uno se da cuenta que la mayoría de los lineamientos presentados se pueden clasificar alrededor de tres grandes propuestas:

- Establecer la educación de jóvenes y adultos como un derecho humano. Varias de las resoluciones definen a la educación para jóvenes y adultos como un derecho humano y la consideran una de las vías para construir un mundo más equitativo y justo y para asegurar una sociedad participativa. En este sentido, para aquellas personas jóvenes y adultas que no han tenido oportunidad durante los primeros años de su vida para acceder a la educación, no puede considerarse compensatoria, sino que tendría que entenderse como el cumplimiento de una obligación que la sociedad tiene para asegurar la educación de todos. Aquí se plantea el imperativo de atender a las poblaciones indígenas, mujeres, migrantes, nómadas, campesinos y jóvenes en zonas tanto rurales como urbanas, las cuales históricamente han vivido al margen de la educación formal y sus instituciones, así como la intención de incorporar a las visiones particulares de ellos en los distintos niveles de decisión, planeación y acción educativa.

*Se busca vincular
las necesidades con las
preocupaciones vitales de salud,
medio ambiente, acceso a la
información, vivienda y trabajo.*

- Recordar a los estados su responsabilidad de actuar de manera urgente y comprometida ante las demandas educativas actuales. La Declaración de Hamburgo ofrece importantes lineamientos y sugerencias para la política educativa dirigida a los jóvenes y adultos; sobresalen en ella las propuestas para mejorar el financiamiento, la gestión y la operatividad de los programas.

La Declaración recalca que la educación es responsabilidad no sólo de los gobiernos sino del Estado, y que éste debe ser rector de ella y buscar alianzas con las organizaciones civiles para dar respuesta a los retos actuales. Asimismo, resalta las prioridades que los gobiernos deben considerar en la elaboración de sus propias políticas y la designación de presupuesto para la educación de jóvenes y adultos señalando que es urgente encontrar formas de operación que dan más autonomía a las localidades para tomar decisiones y ejercer presupuesto en la organización de proyectos educativos.

- Vigilar que la educación de adultos sea una educación de calidad y que responda a las necesidades de la población. En una parte importante de las propuestas se encuentran sugerencias específicas más cercanas a las problemáticas de enseñanza, aprendizaje, contenidos educativos, formación de agentes educativos y su relación con la diversidad de situaciones, contextos, propósitos y usuarios que caracterizan a la educación de adultos en el mundo actual. Se busca vincular las necesidades con las preocupaciones vitales de salud, medio ambiente, acceso a la información, vivienda y trabajo.

Cada uno de estos rubros presenta una lista de acciones urgentes cuya realización será posible únicamente si se vinculan la voluntad política real (que significa desde luego la asignación de los recursos necesarios) con el conocimiento requerido para entender los procesos y relaciones que hacen posible u obstaculizan las mejores intenciones educativas. Es decir, para realizar la larga lista de tareas propuestas en la Declaración, para lograr los cambios de actitud y enfoques deseados, para alcanzar el reconocimiento y legitimación que la educación de adultos como instancia de formación requiere y merece, y para transformar a la educación de adultos en un servicio de primera clase, la asignación de recursos financieros y la movilización de las instituciones no será suficiente: hay que partir del conocimiento ya existente y producir conocimientos nuevos para enriquecer y alimentar el campo de trabajo.

Los retos que se nos avecinan son multidimensionales y cruzan las líneas disciplinarias tradicionales. Su comprensión no es cosa de gis y pizarrón; una simple lista de tareas pendientes no nos permitiría apreciar los alcances de las problemáticas ni darnos cuenta de los puntos de articulación.

Los retos que se nos avecinan son multidimensionales y cruzan las líneas disciplinarias tradicionales. Su comprensión no es cosa de gis y pizarrón; una simple lista de tareas pendientes no nos permitiría apreciar los alcances de las problemáticas ni darnos cuenta de los puntos de articulación. Para apreciar la magnitud de la situación actual de EDJA, es imprescindible plantearnos los problemas de una manera integrada. Como ilustración de esto, presento únicamente dos ejemplos de cómo se articulan estos tres grandes rubros (la educación de adultos como derecho, la responsabilidad de los gobiernos y la calidad de la EDJA):

1. La Declaración asigna un valor y una función central a la educación para lograr una sociedad interesada en la justicia social y el bienestar para lo cual hay que concebir una educación para jóvenes y adultos que "está orientada al mismo tiempo hacia el alumno, la comunidad, la cultura y el mundo" y concebirla, como se hizo en Hamburgo, como un derecho (Bhola, 1997: 233). Pero no es suficiente anunciar una reorientación de la educación para alejarla de los añejos propósitos escolares o economicistas. Una verdadera redefinición se tiene que ver en los hechos, en programas, en materiales, en formas alternativas de organización y gestión. Un replanteamiento tan profundo y amplio requiere entender por un lado complejos procesos acerca de las condiciones de vida, la

construcción del conocimiento, su uso en la vida cotidiana de los educandos, el funcionamiento de los esfuerzos concretos y las formas de participación de los diferentes actores. Esto implica primero entender cómo se **construyen** conocimientos en contextos estructurados para el aprendizaje y cómo se logran en contextos espontáneos donde los retos de la vida cotidiana exigen el uso y desarrollo de saberes cada vez más sofisticados.

2. El imperativo de atender a los diversos grupos que componen nuestro mundo no puede ser entendida únicamente como una invitación hacia ellos para integrarse a la educación existente; implica tener la audacia y creatividad necesarias para comprender que "la diversidad" radica en experiencias históricas, sociales e individuales diferentes que entran en juego a la hora de la participación en acciones educativas. En este sentido, para atender poblaciones históricamente excluidas hace falta articular propuestas educativas que puedan dar cuenta de su experiencia como punto de partida para el desarrollo de nuevos conocimientos y aceptar, de entrada, que nociones aparentemente comunes como educación, escuela, oportunidad o participación, pueden tener significados no sólo diferentes sino encontrados.

... implica tener la audacia y creatividad necesarias para comprender que "la diversidad" radica en experiencias históricas, sociales e individuales diferentes que entran en juego a la hora de la participación en acciones educativas.

Una empresa así no es nada fácil: exige comprender otras formas de ser y de interpretar al mundo, y requiere poseer la capacidad de desplazar la experiencia propia para dar lugar a la de otros y transformarla en el foco de atención. Lograr esto en el seno de actividades educativas requiere una gran apertura hacia la innovación pedagógica tanto en las prácticas de enseñanza como en el tipo de materiales y el

uso que se les da, la ubicación de las actividades, el diseño del currículo, la selección y formación de los agentes educativos y el establecimiento de los horarios y las formas de trabajo. Esta problemática toca temas importantes actualmente en la investigación educativa.

... una teoría sobre procesos de institucionalización puede aportar elementos para comprender cómo las instituciones de educación de adultos apoyan u obstaculizan el trabajo cotidiano al igual que una conceptualización sobre los procesos de lectura aportan elementos importantes para comprender el proceso de construcción de significados a partir del texto impreso.

En estos dos ejemplos se empieza a visualizar la complejidad de la tarea a realizar. Potencialmente, la investigación educativa ofrece múltiples entradas metodológicas y teóricas para conocer estos fenómenos. Los estudiosos dedicados a investigación básica, por ejemplo, trabajan para comprender diferentes aspectos educativos y aportar elementos a la construcción de teorías que explican los diferentes procesos involucrados en ella (de aprendizaje, de enseñanza, de procesos de institucionalización, de participación etc.). Generalmente parten de las diferentes propuestas metodológicas de una disciplina específica (la antropología, la psicología, la sociología), aunque es cada vez más común realizar estudios de tipo interdisciplinario.

La agenda de investigación es muy amplia y variada: se estudian desde los procesos socio-históricos de la constitución de las instituciones hasta los procesos de aprendizaje de la escritura en niños hablantes de lenguas indígenas; desde el análisis curricular hasta el análisis y la documentación de los usos de la lengua escrita en el mundo social. En una

primera aproximación podría pensarse que las preocupaciones de la investigación básica son alejadas de la EDJA, pero esto no es así. En la medida en que la investigación básica contribuye al desarrollo teórico de los procesos y los fenómenos, la construcción de las teorías sirven para aproximarse a situaciones y procesos similares. En este sentido, por ejemplo, una teoría sobre procesos de institucionalización puede aportar elementos para comprender cómo las instituciones de educación de adultos apoyan u obstaculizan el trabajo cotidiano al igual que una conceptualización sobre los procesos de lectura aportan elementos importantes para comprender el proceso de construcción de significados a partir del texto impreso.

Este es el primer vínculo entre la investigación educativa y la Declaración de Hamburgo: la investigación básica ofrece conocimientos de múltiples y diferentes aspectos de la educación como fenómeno institucional, social, político e individual y sobre los procesos específicos de enseñanza y aprendizaje que sirven de insumos para la elaboración de programas, el diseño de materiales, la operación de proyectos, la formación de educadores, etc.

Las personas dedicadas a la investigación aplicada buscan incidir de una manera más directa en los procesos y fenómenos educativos. Existe una riqueza de estudios que abordan los diferentes aspectos del proceso educativo que abarca estudios de procedimientos didácticos, sistematizaciones de programas especiales, propuestas de formación de educadores, estudios de los aciertos y desafíos de la cooperación intersectorial en programas educativos, etc. Algunos de estos estudios se han hecho específicamente en programas de EDJA y otros se han realizado en otros niveles educativos; en los dos casos se encuentran importantes lecciones para los futuros esfuerzos en EDJA.

Sin embargo, la línea entre un tipo de investigación y otro no siempre es nítida ya que el trabajo de investigación muchas veces se realiza en escenarios educativos (aulas, programas, actividades pedagógicas) y aun en aquellos trabajos cuyo objetivo específico es construir teoría, frecuentemente el investigador termina buscando también la relevancia

práctica de sus hallazgos. En los últimos años se ha visto el surgimiento de una serie de estrategias investigativas que no tan fácilmente pueden definirse como básicas o aplicadas, ya que pretenden construir conocimiento sobre los procesos educativos y, a la vez, participar en proyectos específicos. Estas metodologías incluyen la investigación participativa, la investigación docente y la investigación acción, donde se busca involucrar a los sujetos de la investigación en la **construcción de conocimientos que se generan alrededor de ellos y, en función de su experiencia y su interés, repensar la práctica educativa desde la perspectiva del campo de trabajo y su compleja realidad (la cual incluye diferentes actores, agendas, instituciones, condiciones, etc.)** (Lytle, Belzer y Reumann, 1992).

II. Anotando la tarea: Una agenda de trabajo para los investigadores

Los lineamientos ofrecidos en la Declaración son necesariamente generales. Su traducción a una agenda de trabajo y después, su realización en los diferentes países de la región dependerá de la capacidad de los administradores, diseñadores curriculares, agentes educativos y otros educadores para forjar proyectos y trazar las políticas requeridas en su contexto particular. Ante la gigante tarea que nos espera, una pregunta obligada es **¿cuáles pueden ser los aportes y apoyos de la investigación educativa en general y la de jóvenes y adultos en particular?** Es decir, **¿cómo podemos los investigadores contribuir a la construcción de la educación de adultos que requerimos?** A continuación se presentan algunas acciones concretas que los investigadores podemos realizar para fortalecer a la EDJA; considerando que esta lista no pretende ser exhaustiva sino sugerente:

1. Difundir el conocimiento acumulado. La investigación educativa cuenta ya con un cúmulo de conocimientos que podría ser de gran utilidad para los educadores de adultos. Desde la investigación básica, existen estudios que abarcan diferentes aspectos de los procesos educa-

tivos desde sus aspectos institucionales hasta las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo los estudios sobre los procesos micro sociales en el salón de clase (Candela, 1996) revelan cómo se construyen conocimientos específicos y aportan elementos importantes para reflexionar sobre propuestas de enseñanza. Asimismo, los frutos de las investigaciones sobre gestión (Weiss y Ezpeleta, 1996) de proyectos pueden dar paso para lograr las innovaciones deseadas.

Los caminos ya recorridos por la investigación educativa ofrecen un bagaje de resultados importantes que tendrían que repensarse con el propósito de explicitar cómo los resultados teóricos pueden alimentar proyectos específicos de formación de agentes educativos, diseño pedagógico, propuestas curriculares, etc. Una tarea de los investigadores que se interesan por la educación de adultos sería, entonces, buscar la forma de difundir los resultados de sus investigaciones y explicitar las maneras potenciales de explotarlos.

Una tarea de los investigadores que se interesan por la educación de adultos sería, entonces, buscar la forma de difundir los resultados de sus investigaciones y explicitar las maneras potenciales de explotarlos.

2. Incorporar las problemáticas de la educación de jóvenes y adultos a nuestra agenda de trabajo. El interés en estudiar de manera sistemática la educación de jóvenes y adultos y sus temas afines es apenas incipiente. Aunque se han hecho diversas investigaciones en América Latina sobre programas de educación de adultos, su historia, o los procesos de aprendizaje en áreas específicas,³ pocos inves-

3 Véase por ejemplo Archer y Costello, 1990; Ávila, 1989; Ferreira, 1983; Kalman, 1997, Kalman, 1998, King, 1994; Kleinman, 1990; Meneguzzi, 1986; Nemirovsky, 1987; Ruiz, 1994; Stromquist, 1997.

tigadores reconocen en la educación de adultos un tema o escenario de interés científico. Hay preguntas urgentes acerca de los programas educativos que requieren un trabajo cuidadoso para ser respondidos como ¿cuál es la relación entre la estructura y los propósitos de un programa y las necesidades de formación de los agentes educativos?, ¿cómo articular a la educación básica a programas de desarrollo sin perder de vista ninguno de los dos?, ¿cuál es la relación entre lo que tradicionalmente se ha llamado educación básica y las exigencias actuales del empleo? Interrogantes como éstas requieren de estudios realizados por especialistas que cuentan con las herramientas metodológicas y teóricas para desmenuzar relaciones complejas.

Al integrar la educación de adultos a nuestra agenda de trabajo, también ayudaríamos a incorporarla en los debates académicos actuales y así enriquecer el diálogo en torno a ella.

Al integrar la educación de adultos a nuestra agenda de trabajo, también ayudaríamos a incorporarla en los debates académicos actuales y así enriquecer el diálogo en torno a ella. Esto es deseable, al menos, por tres razones: primero, ayudaría a precisar cuáles son los puntos más críticos y cómo se podría abordarlos; apoyaría los esfuerzos por incluirla en los debates educativos teóricos y así mejorar su estatus en cuanto área de trabajo, y tercero, diseminaría en la comunidad científica su situación actual y sus urgencias más apremiantes.

3. Investigar prácticas cotidianas de los adultos. Hay preguntas de punta de lanza en este momento que interesan a los investigadores educativos de qué situaciones vinculadas a la educación de adultos podrían proveer escenarios de investigación interesantes. Por ejemplo, Lave y Wenger (1991) estudiaron la formación de parteras en situaciones no formales

de entrenamiento donde la apropiación de los procedimientos y conocimientos se vinculó a la transformación gradual de formas de participación de las aprendices en los partos. Es decir, paulatinamente las aprendices participaban más y más asumiendo mayor responsabilidad en el contexto de los alumbramientos. En este sentido, el estudio de la vida cotidiana de los jóvenes y adultos y las formas de conocer, enfrentar problemas, desplegar conocimientos y resolver situaciones fuera de situaciones construidas para el aprendizaje (es decir programas educativos de cualquier índole) pueden aportar elementos que ayuden a movilizar y transformar el trabajo con los jóvenes y adultos. Existe en este momento una urgencia para conocer e interpretar cómo las condiciones de vida afectan procesos de aprendizaje y la participación en esfuerzos educativos.

4. La necesidad de sistematizar experiencias. Otra forma en que los investigadores educativos podemos apoyar a la educación de adultos es en el estudio de programas específicos: desde nuestra experiencia con diferentes metodologías para recopilar y analizar información, podemos ayudar a sistematizar el trabajo de la EDJA y difundir así experiencias exitosas, dar a conocer las dificultades a vencer y diseminar soluciones creativas de un proyecto específico para su consideración en el desarrollo de otros fines.

5. Apoyar procesos de innovación curricular. En algunos casos, nuestro trabajo investigativo tiene implicaciones importantes para el diseño de nuevas modalidades que responden a necesidades de desarrollo curricular, para la gestión de proyectos o para comprender diferentes procesos institucionales y cómo influyen éstos en los escenarios y actividades educativas. Dos demandas importantes de la Declaración de Hamburgo son el desarrollo de programas de EDJA relevantes para sus usuarios, incorporando temáticas actuales como salud, medio ambiente, y participación ciudadana, y el diseño de programas que vinculan educación básica con proyectos de desarrollo. Los investigadores de varias disciplinas también podemos apoyar este renglón

aportando conocimientos muy actualizados, identificando cuáles son los momentos de proyectos de desarrollo que requieren apoyo educativo y ayudando a concebir las innovaciones en programas, materiales y didácticas que permitan engarzar las necesidades sentidas de los adultos con acciones educativas.

6. Fomentar la colaboración entre educadores de adultos e investigadores educativos. Este propósito implicaría diversas acciones. En primera instancia, que los investigadores educativos participáramos activamente en programas ya en marcha, por medio de asesorías y creación de propuestas, a la vez que los educadores aportaran desde sus actividades cotidianas preguntas para el diseño y realización de proyectos de investigación. De esta manera, los investigadores podríamos involucrarnos en los procesos de formación de educadores de adultos, así como paulatinamente incorporar las discusiones de la EDJA a los programas de formación de investigadores educativos. Otra tarea implícita sería el apoyo de los investigadores para la sistematización de experiencias educativas con personas adultas y el compromiso conjunto de éstos para no pasar por alto la recuperación de sus prácticas. En ese sentido, podemos crear mecanismos conjuntos de difusión, rompiendo el cerco de los círculos académicos cerrados, abriendo espacios de reflexión y procurando que los productos sean devueltos a sus actores.

...podemos crear mecanismos conjuntos de difusión, rompiendo el cerco de los círculos académicos cerrados, abriendo espacios de reflexión y procurando que los productos sean devueltos a sus actores.

Desgraciadamente, en la educación de adultos, la investigación estructurada y pro-

funda no es muy común: un informe reciente sobre la educación de adultos en México señala que en los trabajos publicados entre 1982 y 1983 predominan los ensayos y reflexiones sobre la situación actual, los desafíos y los aciertos de la educación de adultos y algunos reportes que documentan experiencias concretas, pero los informes de investigación "rigurosa" son escasos: "se echan de menos los diagnósticos, evaluaciones, sistematizaciones e investigaciones participativas que profundicen en el conocimiento de casos concretos" (Salinas, Pieck y Safa, 1995; p.92).

El hecho es que la educación de adultos no ocupa un lugar prioritario en las agendas educativas nacionales y tampoco en la de los investigadores.

El hecho es que la educación de adultos no ocupa un lugar prioritario en las agendas educativas nacionales y tampoco en la de los investigadores. Sin embargo, en la búsqueda de una educación de calidad, emerge una lista de complejos temas y preocupaciones directamente vinculados a la investigación educativa actual, temas de interés actual sobre el aprendizaje, la enseñanza, la diversidad cultural y la distribución desigual de la educación, entre otros, que se enriquecerían con estudios que aprovecharan los escenarios educativos de los adultos y pusieran la mirada sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de jóvenes que buscan recuperar la formación básica o sobre situaciones de educación de adultos que provienen de culturas ágrafas. Es decir, las personas adultas como sujetos educativos todavía no logran captar el interés de los investigadores: éstos prefieren estudiar a los niños o jóvenes inscritos en los diferentes niveles educativos.

Los temas de interés actual se pueden (y se deben) investigar también en situaciones relevantes para la EDJA, sobre todo porque se

requiere cada vez más una educación de adultos de calidad. Nuestra comprensión de los fenómenos educativos se beneficiaría con la perspectiva de la EDJA. Mucho han aportado al conocimiento sobre el aprendizaje las investigaciones que estudiaron cómo las personas sin escolaridad aprenden y utilizan conocimientos matemáticos en su vida cotidiana y las estrategias de cálculo que desarrollan al margen de las convencionales (Ávila, 1989; Nemirosky, 1987). El análisis de los usos sociales de la lengua escrita revela conocimientos acerca de lo que se necesita saber para hacer uso de la lectura y la escritura en situaciones específicas y aporta elementos para comprender de una manera diferente qué significa alfabetizarse (Kalman, 1998), considerando que ésta es una de las prácticas comprendidas en la EDJA.

Al igual que la investigación educativa en general puede aportar a la EDJA, los hallazgos potenciales de una investigación motivada por la educación de adultos no solo serían pertinentes para la educación de jóvenes y adultos sino para los diferentes niveles educativos y para los variados contextos culturales, situaciones de aprendizaje y de enseñanza y sistemas escolares. Trabajos orientados a descubrir, por ejemplo, la relación entre la participación de los educandos, la formación de los agentes educativos y la eficiencia de un programa particular aportaría reflexiones importantes para todo tipo de programas educativos.

Es imperante, entonces, empezar a ver la educación de adultos como un objeto de estu-

dio y poner en el centro de nuestra atención interrogantes sobre la cultura de las situaciones educativas para adultos, de la relación entre los objetivos de un programa y lo que los promotores educativos necesitan saber de la relación entre el aprendizaje y su inserción en contextos específicos. Las respuestas a preguntas como éstas no sólo nos llevarían a entender a la educación de adultos de otra manera, sino que aportaría importantes reflexiones para redefinir la educación en general.

IV. Conclusiones inconclusas

Una reflexión que anuncia un proyecto de trabajo no puede darse por concluida cuando el trabajo apenas empieza. Aquí lo único que se puede hacer es recalcar que tenemos mucho por hacer para crear la educación de jóvenes y adultos que necesitamos. Investigar para alimentar a la educación de adultos y participar en programas pensados para las personas más desfavorecidas, es finalmente la defensa de un ideal: la convicción de que la educación es un derecho inalienable. El mundo en que vivimos exige que los investigadores educativos empecemos a tomar a la educación de adultos en serio, darle el lugar y la atención que merece e incorporarla a la discusión académica internacional. Nuestro compromiso es, entonces, en primer lugar conocerla y conocer a las personas que acuden a ella y, en segundo lugar, aportar desde nuestro quehacer investigativo conocimientos y experiencias que la pueden fortalecer.

*El mundo en que vivimos
exige que los investigadores educativos empecemos
a tomar a la educación de adultos en serio,
darle el lugar y la atención que merece e incorporarla
a la discusión académica internacional.*



consejo de educación de adultos de américa latina