

La Piragua



REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN CONFINTEA VI, *PARA QUE TODAS Y TODOS PUEDAN FLORECER...*

de Hamburgo 1997 a Belem 2009





CEAAL

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA

COMITÉ EJECUTIVO Y DIRECTIVO

Nélida Céspedes	Presidenta
Raúl Leis	Secretario General
Celina Valadéz	Tesorera
María Rosa Goldar	Fiscal
Faruk Miguel	Fiscal Suplente
Marisabel Paz	Región Andina
Helena Bins Ely	Región Brasil
Aida Iris Cruz	Región Caribe
Francisco Cabrera	Región Centroamérica
Edgardo Álvarez	Región Cono Sur
José Luis Álvarez	Región México
Diego Herrera	Red de Ecuación Popular y Poder Local
Diamantina López	Red Latinoamericana de Educación por la Paz y DDHH
Óscar Jara	Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL

PRESIDENTES HONORARIOS

Paulo Freire †
Carlos Núñez Hurtado †
Orlando Fals Borda †

Fernando Cardenal (Nicaragua)
Pedro Pontual (Brasil)
Nydia González (Cuba)

COMITÉ EDITORIAL

Nélida Céspedes
 Raúl Leis
 Celina Valadéz
 María Rosa Goldar

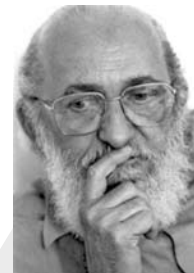


Coordinadora de este número: Miriam Camilo

Edición y distribución: Equipo de Trabajo de la Secretaría General (Panamá)

Diagramación, diseño y arte: David Montoya

Ilustraciones: Detalles de murales de Diego Rivera, (Guanajuato, 1886 - ciudad de México, 1957) Pintor mexicano, considerado uno de los principales muralistas de su país.
 Fotos de archivo.
 Panamá. Mayo de 2009
 Fe de errata sobre Foto de portada de la Piragua No.28 es de Raúl Leis



Paulo Freire

Otra virtud es la de vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como yuxtaposición, como superposición, sino como unidad contradictoria. De tal manera que la práctica no sea subteoría, sino que no puede prescindir de la teoría. Hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica. Hacer esto demanda una fantástica seriedad, una gran rigurosidad (y no superficialidad), estudio, creación de una seria disciplina. Esta cuestión de pensar que todo lo que sea teórico es malo, es algo absurdo, es absolutamente falso. Hay que luchar contra esta afirmación. No hay que negar el papel fundamental de la teoría. Sin embargo, la teoría deja de tener cualquier repercusión sino hay una práctica que motive la teoría. Yo creo que la formación de los educadores populares es un capítulo fundamental. Deberíamos profundizar este aspecto como lo hemos discutido en las sesiones del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, del cual me han elegido Presidente.

Toda colaboración o correspondencia debe dirigirse a La Piragua:

Vía Cincuentenario No. 84B, Coco del Mar, Corregimiento de San Francisco, Ciudad de Panamá.

Telefax: (507) 270 1084 / (507) 270 1085

Apdo. Postal: 0831-00817

Estafeta Paitilla, Ciudad de Panamá, Rep. de Panamá.

Correo electrónico: info@ceaal.org
www.ceaal.org

Auspiciado por:





AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN CONFINTEA VI, *PARA QUE TODAS Y TODOS PUEDAN FLORECER...*

de Hamburgo 1997 a Belem 2009

Índice

PRESENTACIÓN

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE CONSTRUYENDO CAMINOS EN EDPJA, DE HAMBURGO 1997 A BELEM 2009	3
--	---

PRIMERA SECCIÓN

1. CONCEPCIONES Y EJECUCIÓN DE POLÍTICAS EN LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS	5
José Rivero	
2. UNA PERSPECTIVA PARA LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA	16
Nélida Céspedes Rossel	
3. EL DIÁLOGO EN EDUCACIÓN UNA REFLEXIÓN Y UNA PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR	25
Lola Cendales G. y Germán Mariño S.	
4. LA EDPJA Y LOS ESPACIOS PARA LA INCIDENCIA DESDE LA SOCIEDAD CIVIL: IMPRESIONES PARA EL DIÁLOGO EN CONFINTEA VI	34
Edgardo Álvarez P.	
5. LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: EL OLVIDO DE LA POLÍTICA.....	39
Graciela Messina	

SEGUNDA SECCIÓN

6. CURRÍCULO, TENDENCIAS CURRICULARES Y LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.....	47
Jorge Jairo Posada Escobar	

PRESENTACIÓN

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE CONSTRUYENDO CAMINOS EN EDPJA, DE HAMBURGO 1997 A BELEM 2009



La presente publicación es una contribución del Consejo de Educación de Adultos para América Latina y el Caribe - CEAAL¹ para aportar al debate que sobre EDPJA se ha organizado en la Región a propósito de la celebración de la VI Conferencia Internacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, CONFINTEA VI, en Belem, Brasil del 19 al 22 de mayo del presente año.

Los propósitos son: Primero, facilitar desde el CEAAL que se escuchen y expresen otras voces y múltiples miradas sobre el camino recorrido entre estos dos eventos de relevancia para el desarrollo del campo de la EDPJA; segundo contribuir con el debate que en el marco de la CONFINTEA VI, se ha animado en algunos sectores en la región y; tercero, compartir nuestras reflexiones con hombres y mujeres, de las organizaciones de la Sociedad Civil y gubernamentales, a los que llega la Piragua, comprometidos con la EDPJA en cada uno de nuestros países y mas allá de nuestras fronteras, cuyas prioridades no están centradas en el evento de Belem, e incluso no tienen ni información sobre el mismo.

Son muchos los desafíos abordados y los no resueltos en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EDPJA) desde la CONFINTEA V, celebrada en Hamburgo, Alemania, en el año 1997, hasta la CONFINTEA VI.

El proceso pos Hamburgo, está marcado por amplios procesos de consulta y de diálogo, expresados en múltiples estrategias, entre ellas, la realización de tres encuentros subregionales, en los que participaron alrededor de 260 especialistas de organismos gubernamentales y de la sociedad civil. Estos encuentros formularon pautas para la EDPJA en la región e identificaron realidades y desafíos a los cuales responder, como se indica en el texto: La educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de Acción en el Siglo 21, publicado por UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA, en el 2000, ahí se plantea una visión prospectiva de la EDPJA en la región, caracterizada por el dilema que vive y el desafío de construir una modernidad sin exclusión; de ampliar los derechos humanos asegurando una educación

¹ El CEAAL es una red organizaciones de la Sociedad Civil, comprometidas con la construcción, formulación e implementación de políticas públicas y de alternativas educativas desde una perspectiva emancipadora para toda la población latinoamericana y caribeña y en particular para las grandes mayorías excluidas. En la actualidad cuenta con veintiún (21) colectivos nacionales, seis (6) colectivos regionales (Andino, Cono Sur, Centroamérica, Caribe, México y Brasil), tres (3) redes temáticas, dos (2) grupos de trabajos, uno sobre Incidencia en Políticas Educativas y otro en Educación de Personas Jóvenes y Adultas, y un programa Latinoamericano de apoyo a la Sistematización.

PRIMERA SECCIÓN

1. CONCEPCIONES Y EJECUCIÓN DE POLÍTICAS EN LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS*



José Rivero**

1. PRECISIONES CONCEPTUALES

Hacia un concepto renovado de “alfabetización”

La alfabetización se ha definido e interpretado de múltiples maneras, que han evolucionado con el correr del tiempo bajo la influencia de los trabajos de investigación y las prioridades en materia de políticas en los ámbitos nacional e internacional.

Hasta mediados de la década de 1960 era concebida como un conjunto de destrezas técnicas que comprendía la lectura, la escritura y la aritmética esencial; con esta concepción, la alfabetización se reducía a impulsar la adquisición de esas destrezas básicas al margen de sus contenidos y modos de impartirla. Ello llevó a la instauración de campañas masivas que tuvieron por objeto “erradicar el analfabetismo en pocos años”.¹

* Texto organizado para “La Piragua” sobre la base del libro de José Rivero “Educación y actores sociales frente a la pobreza en América Latina”. CEAAL/CLADE. Editorial Tarea, Lima. 2008.

** Educador peruano. Consultor internacional en políticas educativas y programas de alfabetización y educación de adultos. Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos. Se desempeñó como especialista regional de la OREALC/UNESCO.

1 El término “erradicar” es erróneo. Con el se asocia al

En la década de 1970 se vinculó la alfabetización al desarrollo socioeconómico, lo que dio origen al concepto de “analfabetismo funcional” asociado a mejorar la productividad. En la sociedad postindustrial, muchos de los que estaban alfabetizados se transformaron en analfabetos funcionales. Si se considera más profundamente esta cuestión, dice Ryan², “*nos damos cuenta de que todos somos analfabetos de una u otra manera*”: podemos leer la página de un libro pero no podemos comprender una página con estadísticas; podemos leer un mapa pero no comprender el diagrama de un circuito de electricidad. “La dicotomía alfabetizado versus analfabeto no es suficiente para manejarnos con los niveles de habilidades que van desde cero hasta Shakespeare”.

Nuevas definiciones de la alfabetización funcional la asocian a la reconceptualización del trabajo productivo, recuperando el valor educativo, cultural y organizativo del trabajo mismo. Serían las exigencias y el contenido de la vida del trabajo las que dan sentido al trabajo alfabetizador y determinan su funcionalidad. No se trata de ofrecer

analfabetismo con plagas agropecuarias y con los males endémicos de la salud.

2 John Ryan “*Funcional Literacy*”. E. Th. Harrius y R. Hodges (editores). *The Literacy Dictionary: the vocabulary of Reading Association*. 1995.



Alfabetización, oralidad y Educación Intercultural Bilingüe

La concepción tradicional que definía a las poblaciones analfabetas en función de la ausencia de escritura se contraponen con la vigencia e influencia de las prácticas orales en la región. En sociedades donde coexisten la oralidad que perdura como experiencia cultural inicial y una “oralidad secundaria” alentada por la radio, el cine, la televisión, el video y el computador, no es posible limitar la alfabetización a la escritura alfabética. Sin embargo, esta cultura alfabética es la que sigue siendo insustituible para acceder a los códigos de la modernidad, incluida la comunicación electrónica.

El paso del mundo de la oralidad al de la escritura no implica solamente la adquisición de un conjunto de signos para representar gráficamente la lengua hablada, sino, además, el aprendizaje formal de signos (letras) y de un conjunto de sistemas tales como el ortográfico y el sintáctico, ya que no se escribe como se habla.

Son múltiples los casos en América Latina de culturas ágrafas que demandan ser letradas para poder conservar mejor las lenguas propias y así facilitar su presentación a las demás culturas. La alfabetización en poblaciones indígenas tiene en muchos pueblos originarios el problema de la falta de grafías y de la pertenencia a sociedades de tipo oral. En la Educación Intercultural Bilingüe los factores centrales que deben ser considerados son la lengua y la cultura, cuyo tratamiento requiere tomar en cuenta una serie de condicionantes sociopolíticos y otros de orden práctico.⁹

⁹ La experiencia acumulada señala la dificultad de la enseñanza del castellano como segunda lengua y la reticencia de adultos indígenas a que sus hijos sean

La ampliación del concepto de alfabetización servirá también para volver a introducir en la educación básica los saberes tradicionales, así como las lenguas indígenas, en las que la oralidad es predominante. Recurrir a los más ancianos en culturas ancestrales significará en la mayoría de los casos la posibilidad de rescatar y hasta escribir la sabiduría ancestral indígena. Ayudará también para introducir las innovaciones contemporáneas en los modos y medios de comunicación.

La educación básica de personas jóvenes y adultas

El concepto de educación básica no se construye por referencia a una edad cronológica, sino con respecto a objetos culturales y al proceso de desarrollo cultural y económico de una población. Es por ejemplo clave que los ciudadanos dominen la expresión oral y la escrita; la edad en que se puede intervenir para utilizarlas, bien en el cumplimiento de metas o en la consecución de tal competencia no interviene como factor que defina y pondere el valor de ellas.

El riesgo de la escolarización y hasta infantilización de la educación básica de los jóvenes y adultos es acentuado. La homogeneización del mercado de la educación básica y su tratamiento pedagógico sin hacer distinguos entre sus destinatarios fortalece ese riesgo.

El paradigma “aprendizaje a lo largo de toda la vida” promovido en Jomtien presenta un cuadro estimulante a la educación con personas jóvenes y adultas (EDPJA), modalidad que asumió la educación no formal, la educación popular y una educación continua que va más allá de los marcos

alfabetizados en su lengua materna.



escolares de la educación. Las ideas de “necesidades básicas”, como punto de partida fundamental, y de “necesidades básicas de aprendizaje”, derivado educativo esencial de esas necesidades básicas, han sido particularmente consideradas tanto en informes PNUD de Desarrollo Humano como en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990).

La Conferencia de Jomtien demandó la satisfacción desiete necesidades de aprendizaje: (i) sobrevivencia; (ii) desarrollo de las propias capacidades; (iii) vivir y trabajar en dignidad; (iv) participar plenamente en el desarrollo; (v) mejorar la calidad de la vida; (vi) tomar decisiones informadas; y, (vii) continuar aprendiendo.

Según la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la educación básica deberá proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Para este fin, habrá necesidad de aumentar los servicios y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades educacionales y suprimir las discriminaciones en el acceso a las oportunidades de aprendizaje. Los enfoques activos y participativos son especialmente valiosos para asegurar las adquisiciones del conocimiento y para permitir al sujeto alcanzar su máximo potencial.

La buena alfabetización es pilar insustituible de una educación básica en la EDPJA. La sola alfabetización no sustituye ni puede reemplazar la educación básica. Una premisa importante es que la educación de adultos engloba todas las acciones formales y no formales que tienen como destinatario a un individuo que concurre o realice alguna acción educativa a *posteriori* de la edad obligatoria para tal acción. La educación básica en el caso de la EDPJA está estrechamente asociada a la educación

ciudadana, a la educación en y para la ciudadanía. Esto tiene relación con privilegiar una educación que posibilite estar informados, tomar conciencia de los derechos y deberes básicos como ciudadanos. Tiene también vinculación con el conocimiento de estrategias para enfrentar exitosamente las demandas de necesidades básicas, para asumir mejor sus oficios o empleos, para cuidar de su salud y la de su familia y proteger el medio ambiente que le rodea. Lo anterior demandará utilizar bien la lectura y escritura para enfrentar los problemas cotidianos y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Además del factor ciudadanía será importante apostar por que la educación básica permita agregar valor a las capacidades instrumentales de jóvenes y adultos (científico - tecnológicas, productivas, organizativas) procurando incrementar la productividad y la eficiencia del sistema económico y social.

2. EJECUCIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS CON JÓVENES Y ADULTOS

Errores frecuentes que deben desterrarse en materia de alfabetización

La experiencia regional acumulada indica que no es posible reducir el problema del analfabetismo a índices, variables y proyecciones estadísticas, ni considerar su enfrentamiento según criterios estrictamente economicistas o de “eficacia”. Es necesario, en cambio, empezar por reconocer que constituye parte importante de la deuda social interna que nuestras sociedades están en la obligación de considerar y asumir. Sin embargo, y como ya se ha visto, será necesario también precisar las ideas vigentes sobre analfabetismo y alfabetización y, fundamentalmente, evitar los sucesivos errores



de estrategia con que se ha intentado abordar el problema en la región. Así, habrá que desterrar errores frecuentes como los siguientes.

Alfabetización no asociada a otras necesidades básicas de los participantes

Muchas veces, la principal motivación de los adultos no es la propia alfabetización. Pueden pesar más sus presiones laborales para obtener recursos propios o su afán por apoyar los estudios de sus hijos.

Uno de los motivos que explican el fracaso de las mencionadas campañas es que no se asocia la alfabetización a la formación o capacitación laboral de los participantes, quienes aprenden a leer y escribir independientemente de los requerimientos productivos. Estos participantes descubren que tiene que haber transcurrido un largo periodo (superior a los ocho meses) antes de que sus habilidades de lectura o escritura puedan resultarles útiles para sus actividades productivas.

Hay programas de alfabetización que fracasan por no haber previsto la intervención de oftalmólogos que midan la vista de los adultos. La propia convocatoria a analfabetos puede ser inhibitoria para muchas personas adultas.

Limitar el éxito a una metodología con pasos sucesivos.

La alfabetización es mucho más compleja que la simple aplicación de un método, por excelente que este sea. No en todos los casos es posible aplicar el mismo método: es mejor preparar a promotores para que se adapten a demandas específicas de la población por alfabetizar y estar abiertos a innovar la propia metodología por la que se ha optado.

La introducción de textos ilustrados o de elementos audiovisuales no garantiza necesariamente más eficacia a la alfabetización. El modo como se resolvió favorablemente la alfabetización y educación básica en experiencias exitosas obedeció más que al tipo de métodos aplicados, a la voluntad política de gobernantes y la acción social colectiva de gobernados asumiendo la necesidad de seguir aprendiendo.

Alfabetización sin postalfabetización ni educación básica vinculadas al trabajo.

Cada vez hay mayores evidencias de que no tiene sentido iniciar procesos limitados solo a la alfabetización; será indispensable ubicarla en una perspectiva de educación permanente.

La experiencia acumulada es indicativa de que tan o más importante que la alfabetización será despertar en los alfabetizandos su interés por seguirse educando y posibilitarles por lo menos sólidos elementos de educación básica.

Será fundamental asociar tanto la alfabetización como la educación básica a los intereses y prácticas laborales de los participantes. Los demandantes de la EDPJA pertenecientes al sector urbano-marginal también son demandantes de una alfabetización y de una educación básica funcionales a sus necesidades de calificación como mano de obra formal o para iniciar tareas informales dentro de una economía que les niega cabida. Hay que considerar, además, el notable incremento de la fuerza laboral femenina que, en la práctica, constituye un fondo social con sus diversos trabajos remunerados o domésticos; en el campo, tanto la mujer campesina como la indígena son demandantes de mejores prácticas agrícolas o artesanales; todas ellas asocian la



postalfabetización y su educación básica a un mejor desempeño acompañando a sus hijos en sus tareas escolares.

Alfabetización sin supervisión y evaluación

La urgencia de abordarlas se expresa en lo establecido por la UNESCO en concordancia con el Plan de Acción Internacional del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización:

(i) mejorar la precisión de los indicadores de alfabetización y poner de relieve aquellos que miden su impacto cualitativo; (ii) fomentar un uso más amplio y eficiente de censos y datos sobre la población; (iii) desarrollar métodos más eficientes para evaluar los niveles de alfabetización de las personas y los resultados de aprendizaje en el nivel de programas; (iv) elaborar y utilizar un marco común que permita evaluar el avance hacia el logro de la alfabetización para todos de aquí al año 2015 y que también sea aceptable al nivel local; (v) crear sistemas de manejo de información que sirvan de respaldo a políticas y programas de alfabetización; y, (vi) estudiar el impacto específico de la alfabetización en la calidad de vida.¹⁰

Presupuestos insuficientes

Los escasos recursos que por lo general se suelen destinar a la concreción de programas de alfabetización sirven como argumento central para señalar la falta de compromisos y de decisiones de la clase política para asumirlos como real prioridad. De los estados se demanda eficiencia técnico-administrativa en sus

cuadros directivos, capacidad política para conducir el aparato estatal alentando convenios y poder económico para cumplir las funciones asignadas a la alfabetización y educación básica. Si bien el Estado no es dueño de todos los recursos económicos para la educación, sí es responsable de establecer una política económica y social que asegure el derecho a la educación; tendría que jugar un papel más activo en materia de disponer y obtener recursos para estas tareas esenciales, pudiendo incluso licitar proyectos de alfabetización y educación básica entre aquellos grupos, comunidades u organizaciones involucrados con —o dispuestos a— asumir dichas tareas.

Hacia estrategias integrales

Las declaraciones de “territorios libres de analfabetismos” tienen con frecuencia el riesgo de anteponer los deseos e impactos políticos de gobernantes antes que afinar estrategias que posibiliten a los neoalfabetizados seguir aprendiendo.

La alfabetización desarrollada en la región latinoamericana tiene como aspecto insuficiente medular estar, por lo general, unidireccionalmente orientada a atender al adulto sin escolaridad alguna. En los planes nacionales se olvida muchas veces que la escuela pública ha sido y es la principal institución alfabetizadora, que el analfabetismo funcional tiene graves expresiones que requieren ser enfrentadas y que existen nuevas demandas de alfabetización como la tecnológica para acotar la actual brecha digital.

Garantizar que la escuela pública tenga recursos calificados para que alfabetice bien debe ser parte esencial en toda acción alfabetizadora coherente. En la propia alfabetización de los adultos sin

¹⁰ Fuente: “La pluralidad de la alfabetización, sus implicaciones en políticas y programas”. Sector Educación de la UNESCO. Documento de orientación. París: UNESCO, 2004.



En términos temáticos hay una enorme riqueza de producción conceptual y metodológica en los campos específicos en los que se desarrolla la acción educativa. Así, en los temas de género, de desarrollo local, de paz y derechos humanos, de ecología, de atención a enfermos de SIDA, de proyectos productivos y microempresas, por mencionar algunos, se puede constatar esa variedad y riqueza conceptual. Queda aún pendiente la tarea de aprovechar esos conocimientos acumulados para el desarrollo de políticas educativas para las personas jóvenes y adultas.

3. A MODO DE SÍNTESIS PROSPECTIVA

En el PNUD, para lograr el desarrollo humano se identifican tres capacidades básicas: (a) llevar una vida larga y saludable; (b) saber; y, (c) tener acceso a los recursos necesarios para un estándar digno y participar en la vida comunitaria.

El verdadero desafío radicará en contribuir a la emergencia de nuevas formas de organización social, capaces de integrar la diversidad cultural con las comunidades. Dicho desafío, asimismo, contribuirá al desarrollo de la dimensión ética de los individuos. Así, esta educación básica colaborará en la recuperación del sentido de la práctica social entre los jóvenes y adultos, en la construcción de proyectos individuales y sociales.

En América Latina se insiste en el mejoramiento de la calidad de la educación básica y en la elevación de sus objetivos, de manera que apunten a la formación del espíritu crítico de los ciudadanos y a aquellas actitudes y competencias útiles para la construcción de sociedades democráticas en un medio ambiente sano. En cuanto al campo de acción de la educación

básica, como se ha señalado, este tiene que abrirse a la diversidad de escenarios, de actores, de instancias responsables, de contextos sociales y culturales; ya no puede seguir siendo pensado o programado de manera autónoma, sino que debe ser integrado en una visión global del desarrollo que supone enfoques multisectoriales.

Tomando en cuenta el carácter básicamente estatal de los esfuerzos de educación básica para jóvenes y adultos, será indispensable que, en cada país, el Estado haga un poderoso viraje que permita priorizar los recursos institucionales y financieros para esta modalidad educativa.

Si bien la opción por la alfabetización y por la educación básica afirmará el principio de igualdad de oportunidades y del derecho de todos a una buena educación, es necesario reconocer los límites de la educación de adultos y de la educación en general que, si bien contribuye al desarrollo de las sociedades, no es la solución por sí misma para la pobreza y el desempleo, que son productos de la aplicación sistemática de las políticas que reproducen, aumentan y agudizan la pobreza y la desigualdad.

Este reconocimiento lleva a la inscripción de las estrategias de la educación de adultos en el marco de las políticas sociales más amplias para superar la exclusión y la pobreza.

CONFINTEA VI será un escenario demandante de diálogos y propuesta de políticas que influyan favorablemente en la concreción de dichas políticas y estrategias.

2. UNA PERSPECTIVA PARA LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA



Nélida Céspedes Rossel*

1. RETOS DE LA CONFINTEA V

Por primera vez en la historia de la CONFINTEA¹, América Latina representada por Brasil, patria del querido Paulo Freire, será sede de la Sexta Conferencia Internacional de Educación de personas jóvenes y adultas (EDPJA). En ella se prevé una amplia participación de representantes de los estados miembros de la UNESCO, los organismos de Naciones Unidas, organismos internacionales de desarrollo, instituciones académicas, del sector privado, así como instituciones de la sociedad civil.

La CONFINTEA VI se llevará a cabo en el marco de una crisis financiera y económica de alcance mundial, que amenaza con profundizar las brechas sociales, la pobreza, la exclusión, como consecuencia de las políticas “anti crisis” que los Estados vienen implementando para salvar un modelo económico y político que se demuestra insostenible. EL empleo, la salud, la educación pública, de millones de personas pobres, seguirán siendo derechos no efectivizados porque no son prioridad de los gobiernos neoliberales, ni razón de ser de las políticas públicas.

Teniendo como antecedente la CONFINTEA V, recordemos que diversas organizaciones gubernamentales realizaron valiosas contribuciones entre las que se encuentra la comprensión de la EDPJA en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, articulando la relación y la mejora de esta con los contextos políticos, sociales y culturales. A la fecha, y habiéndose producido un conjunto de reuniones preparatorias a la CONFINTEA VI, se han señalado un conjunto de avances, más los balances preliminares señalan, que los acuerdos de 1997 no han sido cumplidos. Ha sido muy débil la priorización de políticas de carácter integral, se ha mantenido la inequidad entre lo urbano sobre lo rural. A excepción de algunos países como Cuba y Venezuela, no existe en la mayoría de ellos, una mirada para que la EDPJA sea sostenible y sistémica; y son insuficientes los recursos financieros tanto a nivel nacional como internacional. Otra característica es la yuxtaposición de acuerdos y programas que tienden a debilitar las propuestas, tornándolas ineficaces.

Los Estados tendrán que evaluar los acuerdos tomados en relación a la Alfabetización de jóvenes y adultos. No basta recoger los principios de la Educación Popular que señala “el aprendizaje a lo largo de la vida” y expresarlos en leyes, si es que tales leyes no van acompañadas de políticas, programas y

1 *Presidenta del CEAAL (2009-2012). Educadora Peruana, integrante de TAREA



presupuestos que en verdad transformen lo que es actualmente la Educación de personas jóvenes y adultas: una educación de segunda categoría, donde los obreros, las empleadas del hogar, los niños y adolescentes trabajadores, los jóvenes inmigrantes tienen que revertir la precariedad con creatividad y con solidaridad.

Pero el éxito o fracaso de la EDPJA trasciende el sistema educativo, tiene que ver con la macro economía, con la leyes del mercado, con los modelos de desarrollo, y esto abre un debate y un desafío a CONFINTEA VI: ¿Qué tipo de modelo de desarrollo debe darse en América Latina y el Caribe para que la EDPJA sea efectivamente una herramienta de desarrollo humano a lo largo de toda la vida? ¿Qué contenido debe tener ésta para dotarla de su sentido transformador del orden injusto y de construcción de personas críticas y autónomas, como son los principios que aporta la Educación de Adultos?

Teniendo como punto de partida avances y déficits, la CONFINTEA VI enfrentará la ardua tarea de renovar el impulso internacional al aprendizaje a lo largo de la vida, y abordar la brecha entre la visión y el discurso, de cara al contexto político, económico, cultural y medio ambiental en un mundo en crisis.

Breve mirada a la situación social en América Latina

Convoca nuestra indignación los resultados del “Informe Mundial de la Riqueza” en la que nos indica la concentración de la riqueza en América Latina², señala que en tres años, los ricos han acumulado

2 Según el informe Mundial de la riqueza 2008 por Capgemini y Merrill Lynch. <http://www.elcomercio.com.pe/edicionimpresa/Html/2008-08-19/la-concentracion-riqueza-america-latina.html>

US\$ 623 trillones en valores financieros, sin contar sus casas, ni sus colecciones de arte, incrementando su fortuna en un 20,4%. Comparativamente, los ricos de los países petroleros del Medio Oriente vieron aumentar sus cuentas bancarias en un 17,5% en el mismo período, en África un 15%, en Asia un 12,5%, en Europa de un 5,3% y en Estados Unidos y Canadá en un 4,4%.

El informe del año 2007 reveló que los ricos latinoamericanos son los menos generosos de su clase en todo el mundo. ¿A costa de quiénes se incrementan tales fortunas? ¿Qué hacen o no hacen los gobernantes que permiten tales excesos? ¿Cómo afecta este resultado las condiciones de vida y la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos?

Así también, en un estudio de la CEPAL titulado, “Panorama Social de América Latina”³, se estima que en la actualidad existen más de 182 millones de personas pobres, es decir 33,2% de la población. Mientras que la pobreza extrema o indigencia habría aumentado levemente, al pasar de un 12,6% en 2007 (68 millones de personas) a un proyectado 12,9% el presente año (71 millones). Esta situación se relaciona con la inequidad educativa. Los pobres no gozan del derecho de todos y todas a la educación.

Esta pobreza esta asociada al impacto de la inflación de principios del 2007 y se plantea como horizonte que la desaceleración económica mundial se reflejará en la región en una menor demanda de los bienes de exportación y una menor inversión en el sector productivo, junto con una disminución de las remesas de los emigrantes y limitaciones

3 <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/34732/PSE2008-SintesisLanzamiento.pdf>



El informe de mediados del Decenio⁴ presentado a la Asamblea General de las Naciones Unidas en octubre del 2008 ha sido la base para la publicación titulada, “El Desafío Global de la Alfabetización”⁵: Este informe plantea que la alfabetización es “Alfabetización para Todos”. Según el informe es un objetivo difícil de alcanzar porque ni es tan sencilla la adquisición de habilidades lingüísticas, ni el abordaje de los poderosos factores socio-económicos y políticos que limitan el desarrollo de esfuerzos de diverso tipo.

En el documento se señalan los factores que han limitado el avance de la Alfabetización para Todos y que a su vez son retos que deberán asumir los Estados, si es que de verdad se quieren realizar las transformaciones señaladas y llegar al 2012 alcanzando las metas propuestas. Este documento señala lo siguiente:

Factores limitantes

- **Baja prioridad:** El alfabetismo tiene poca prioridad en muchos países y en muchas agencias internacionales relacionadas a otros temas socio-económicos. Adicionalmente, el alfabetismo en jóvenes y adultas es usualmente mencionado como un asunto de menor importancia comparado con la provisión de educación a todos los niveles para niños y adolescentes.
- **Falta de políticas y planes de alfabetización:** Cuando no hay una política de alfabetización clara, los esfuerzos carecen de coherencia y

puede que no contribuyan a ampliar los objetivos de desarrollo nacional. Objetivos poco claros y la ausencia de una planificación consistente llevan a programas ad hoc y posiblemente a desatender a ciertos grupos poblacionales, con resultados poco coherentes.

- **Coordinación inadecuada y falta de asociación:** La alfabetización se implementa no solo desde el ministerio de educación, sino desde varios ministerios así como desde la sociedad civil. En muchos países no hay información completa sobre las actividades que varios actores sociales llevan a cabo, ni tampoco de la coordinación entre ellos. Esto lleva a la superposición, el malgasto de recursos, y la imposibilidad de monitorear y evaluar el progreso que se viene obteniendo en relación a los objetivos de política.
- **Marcos organizacionales inapropiados:** La promoción de la alfabetización en jóvenes y adultos debe lidiar con su inherente diversidad; los sistemas altamente estandarizados modelados para ofrecer educación a niños no son apropiados. La falta de un marco organizacional que pueda enfrentar adecuadamente la inherente diversidad, ha conducido a enfoques estandarizados de poca duración con resultados dudosos, o al abandono de la alfabetización a sólo iniciativas escasas.
- **Falta de información sobre lo que se trabaja:** Los programas de alfabetización suelen trabajar de manera aislada y sus experiencias pueden no estar documentadas. Sin información sobre qué se hace bien, los planificadores de la alfabetización están condenados a repetir los mismos errores y no beneficiarse de la experiencia de programas similares en otros lugares.

4 http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A%2F63%2F172&Submit=Search&Lang=E

5 <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>



- **Baja calidad:** La calidad en la provisión de la alfabetización y sus resultados se produce, en algunos casos, debido a políticas débiles, falta de evidencia de lo que realmente se hace y lo que realmente se necesita, y de capacidades poco desarrolladas. La calidad demanda un enfoque profesional.
- **Falta de datos sobre niveles de alfabetismo y sus necesidades:** Los programas de alfabetización pueden ser iniciados sin una evaluación del actual nivel de competencia de grupos poblacionales específicos. Esto puede conducir a la frustración en los estudiantes y los facilitadores, junto con métodos y materiales inapropiados y con objetivos no claros sobre desde dónde se inicia el proceso y lo que se quiere lograr.
- **Falta de monitoreo y evaluación:** Nadie puede saber si los esfuerzos alfabetizadores están logrando resultados sostenibles y efectivos a menos que haya un proceso de monitoreo y evaluación. Cuando faltan estos procesos, lecciones valiosas tendientes a mejorar las políticas y los programas no se llegan a conocer.
- **Recursos financieros inadecuados:** Al interior de los presupuestos nacionales en educación, el monto designado para la alfabetización de jóvenes y adultos es frecuentemente menor al 1%, y los recursos se presupuestan solo para ciertos aspectos de los programas tales como los gastos del facilitador o los materiales, y no para apoyar y desarrollar costos necesarios para obtener resultados de calidad. Se ha propuesto un porcentaje del 3% como punto de referencia, sin embargo, para cada caso nacional se deben precisar las necesidades de financiamiento. El

objetivo debe ser el incrementar el presupuesto para la educación como un todo, con recursos más adecuados para la alfabetización de jóvenes y adultos. El mismo principio se aplica para la ubicación de la ayuda externa.

Así también, ligado a este balance se plantean estrategias que deberán enfocarse a grupos poblacionales vulnerables y marginados en los años que quedan del Decenio. Estos son grupos que no han sido bien atendidos por los esfuerzos alfabetizadores hasta el momento y para los cuales los programas estandarizados de alfabetización no han sido apropiados para sus vidas y circunstancias. No se pretende dar un tratamiento especial sino de invertir en la alfabetización de manera que sea efectiva y sostenible – la experiencia demuestra que la falta de respeto a las características contextuales específicas lleva al fracaso y la consecuente exclusión. Invertir en estos grupos es también un modo de lograr un mayor impacto en los índices de alfabetismo y de desarrollo sostenible. Los grupos prioritarios son: mujeres y niñas, jóvenes, grupos marginados, culturales y lingüísticamente minoritarios, poblaciones indígenas, nómades, migrantes, poblaciones rurales, personas con discapacidad, personas privadas de su libertad, y otros.

¿Qué plantean los estados frente a estos déficits? Sería lamentablemente como sucede con otros acuerdos, que estos puntos críticos no se aborden, que no se señalen los derroteros para la superación de la inequidad de EDPJA y se trasladen a próximos años las metas propuestas.

2. CONTRIBUCIONES DEL CEAAL

Siguiendo las huellas de Paulo Freire



Tal como lo señala José Rivero⁶, Paulo Freire contribuyó a una visión renovada y ampliada de alfabetización, poniendo de relieve su dimensión política, asociándola como parte de un proceso a través del cual los analfabetos toman conciencia de su situación personal y aprenden a crear o utilizar los medios para mejorarla. Para Freire, aprender a leer, a contar, a escribir, está asociado a etapas que permiten el acceso a los derechos políticos, económicos y culturales, afectando o modificando la forma en que el poder está repartido en la sociedad⁷. La influencia de Freire rebasó con largueza los límites latinoamericanos⁸.

Las primeras experiencias de Paulo Freire datan del año 50 y aún está vigente su pensamiento y acción transformadora. En Chile aportó al nuevo sistema educativo, lo mismo en África y otros países de América Latina como Cuba y Nicaragua, así como en otros países del mundo. Luego de 16 años de exilio regresó a Brasil y en los 90 actuó como Secretario de Educación en Sao Paulo. En su militancia de educador de adultos, colocó el tema de la alfabetización ampliándola a la educación de adultos y trabajó con afán por convertirla en política pública.

6 José Rivero. Educación y actores sociales frente a la pobreza en América Latina. CEAAL, CLA DE. Lima 2008.

7 Paulo Freire afirmaba “Una visión de la alfabetización que va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado... la alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento”.

8 La figura y la obra de Freire recibió el homenaje póstumo mundial en acto especial de CONFITEA V (Hamburgo, Julio 1997), en el que participaron representantes de todos los continentes valorando y agradeciendo sus acciones y las repercusiones de su obra en sus países.

Paulo concibió la alfabetización como un proceso emancipador, social y educativo, más allá del ba, be, bi, bo, bu, lo concibió como un proceso de construcción de ciudadanía porque no se trata que las personas repitan palabras sino se empoderen y digan sus palabras para cambiar su entorno. Otro aspecto fundamental que reconocemos en Freire, es la ligazón de la lucha por la alfabetización con una concepción de movilización social. Las Campañas en Cuba y Nicaragua se inspiraron en esta concepción que ligaba la lucha por el derecho a la educación junto a un proceso de movilización educativo, social y político.

Cabe destacar que Paulo Freire y los educadores del movimiento de Educación Popular han aportado a la alfabetización y a la educación de personas jóvenes y adultas una perspectiva y prácticas políticas y educativas que han enfrentado la teoría del capital humano, en la que se prioriza la calificación de la mano de obra para el desarrollo capitalista globalizado. Mas bien ha aportado otra perspectiva, centrada en los valores de justicia e igualdad, en la que se desarrollan capacidades humanas, técnicas y políticas para luchar por sociedades que aseguren la vida digna en ambientes sostenibles; y una convivencia democrática con respeto a la diversidad y los derechos humanos, tal como se desarrolla en el documento de Maria Clara Di Pierro.⁹

Agenda de la Alfabetización y de EDPJA

De CONFITEA V a la fecha, el CEAAL ha venido desarrollando diversos esfuerzos por trabajar en cada

9 Maria Clara Di Pierro. Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe. Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina. CREFAL, CEAAL. 2006.



- **Visión compensatoria vs visión de derechos humanos:** Existen políticas compensatorias para la educación media y/o bachillerato, se retoma el modelo de educación formal y se desplaza a la Educación de personas jóvenes y adultas. Se cuenta con currículos y materiales pero no se le asume como derecho. La EDPJA no es una educación remedial sino una modalidad que proporciona educación pertinente a personas jóvenes y adultas.
- **Escasa visibilidad política:** la EDPJA es marginal a las políticas educativas y tiene un nivel secundario en las modalidades educativas en los sistemas educativos. Se requiere una operación política vinculada a la exigibilidad del derecho a la educación de la sociedad civil y de los movimientos sociales emergentes en torno al acceso, permanencia y logro educativo de los jóvenes y adultos.
- **Debilidad presupuestaria:** La asignación presupuestal para la EDPJA es baja y no hay correspondencia entre las decisiones presupuestales y las priorizaciones manejadas en los discursos.
- **Calidad dispareja, no inclusiva de la EDPJA:** se privilegia el espacio urbano al rural, y la oferta de sectores indígenas o afrodescendientes es dispareja.
- **Debilidad pedagógica y en formación de docentes:** no existe en la región formación específica para la EDPJA agravada por las condiciones precarias de contratación y trabajo y existencia de promotores o voluntarios.
- **Desarrollo desigual y combinado de la EDPJA:** Existen países que son consistentes en sus propuestas y se ligan a sus sistemas educativos; mientras otros están en una postura de estancamiento; otros cuentan con propuestas consolidadas y desarrolladas, otros tienen énfasis en la interculturalidad y la educación carcelaria y migración.
- **Falta de institucionalidad de la EDPJA:** en varios países la EDPJA está subsumida en el organigrama del sistema educativo, presentan insuficiente desarrollo organizacional y programático con escasa prioridad dentro del conjunto de las políticas educativas.
- **Jóvenes y corrientes migratorias:** Un tema ligado a la EDPJA es el problema de la juventud, que migran y son excluidos, agregándose el tema de las migraciones por violencia y guerra, aumentando la condición de excluidos. Muchos.
- **Paradojas de la Educación Popular:** el avance de la EDPJA ligada a la EP fue asumida por algunos gobiernos y las Ongs resignificaron las estrategias de alfabetización de la política de gobierno y las hicieron suyas. En este proceso la acción política se ha debilitado y hoy las acciones ligadas a este enfoque son menores. Sin embargo se han reubicado en el accionar de las redes.
- **La alfabetización, eje articulador de las iniciativas de las agencias nacionales e internacionales:** Los estudios han llegado a la conclusión que hay varias iniciativas que se desarrollan en la región por la presencia de la OEI, o la inactiva LIFE (Literacy for empowerment) o el decenio de la alfabetización de las Naciones Unidas; los objetivos del Milenio. No obstante los esfuerzos, el descenso en las cifras del analfabetismo no es sustantivo.
- **Rasgos esperanzadores:** la tendencia a la integralidad en el abordaje del problema de la

3. EL DIÁLOGO EN EDUCACIÓN

Una reflexión y una propuesta desde la Educación Popular*



Lola Cendales G. y Germán Mariño S.**

El diálogo como propuesta pedagógica de la Educación Popular tiene una trayectoria que se inicia con los planteamientos de Paulo Freire y se enriquece con los aportes teóricos y prácticos de muchos educadores y educadoras; sin embargo, el dialogo no es un tema aislado ni su desarrollo es exclusivo de la educación popular; por esto en él convergen planteamientos e interrogantes de carácter filosófico científico y metodológico de otras disciplinas; por ejemplo: de la sicología, los planteamientos del constructivismo; sobre todo del constructivismo social; de la sociología y las teorías de género, los planteamientos sobre la vida cotidiana de la antropología, el tema de las culturas, de las teorías de la comunicación, los planteamientos sobre la resignificación de los mensajes de parte de quien los recibe.

Así podríamos mencionar autores y planteamientos que en diferentes momentos y desde distintos contextos han enriquecido el discurso y la práctica del diálogo; tema que seguirá siempre abierto al aporte de muchos, pero sobre todo a los aportes que desde la reflexión crítica sobre la práctica y

la investigación pedagógica realicen los mismos educadores y educadoras.

A continuación presentamos, apartes de dos textos que han sido trabajados en jornadas de formación con maestros y maestras, educadores y educadoras y, en general, con personas interesadas en conocer los planteamientos educativos y pedagógicos de la Educación Popular¹.

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS SOBRE EL DIÁLOGO

Lo primero que tendríamos que reconocer es que el diálogo como propuesta pedagógica va en contravía de la formación específica que hemos recibido como maestros (nos formaron para “dictar clase”), y de las experiencias educativas que hemos tenido en diferentes momentos de la vida.

Para muchos de nosotros, la familia, la escuela, el ambiente, no han sido propiamente experiencias dialógicas; y quizá por esto valga la pena que nos preguntemos cuánto de autoritarismo, de intolerancia, de actitudes y comportamientos excluyentes llevamos nosotros a la escuela, al grupo o a la comunidad con la que trabajamos.

* Aunque el diálogo es una propuesta pedagógica para la educa en general, el artículo está referido a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, EDPIA

** Educadora y educador, colombiana/o, de Dimensión Educativa. Bogotá, Colombia.

1 Por razones de espacio se omiten ejercicios y algunos ejemplos que acompañan el planteamiento.



- La explicitación de “lo propio” y la contrastación con “lo ajeno” tienen una función pedagógica; posibilitar la descentración –el distanciamiento de uno mismo- y la ampliación de los propios límites, tanto cognitivos como afectivos.
- La pregunta a los educadores es cómo hacer del conflicto una posibilidad educativa.

Para finalizar, los educadores durante el proceso cumplimos diferentes funciones; somos entre otras, promotores, animadores, mediadores, interlocutores.

Y para cumplir esas funciones creo que no sobran algunas consideraciones por más reiterativas y trilladas que sean:

- En una relación entre diferentes, darse a conocer, expresar una opinión o una posición diferentes requiere de una base afectiva, de un ambiente de confianza donde el respeto al otro, la solidaridad, pasen de ser discursos a ser experiencias de aprendizaje.
- El sentido de búsqueda conjunta, la satisfacción de contribuir a clarificar un problema, de encontrar una información, de participar en un debate, son las cosas que mantienen vivo el interés, las que hacen posible la relación dialógica; para los educadores, más importante que los resultados, es lo que ocurra en la misma interacción.
- Ampliar las posibilidades de expresión de los participantes de expresión de los participantes hace posible que se manifieste su riqueza, su cultura, y todos sabemos por experiencia que cuando tratamos de comunicar a otros,

vamos comprendiendo mejor lo que intentamos expresar.

- En el diálogo el silencio es la condición y el ejercicio que tenemos que hacer para poder hablar. El derecho a la palabra, y esto vale tanto para participantes como para educadores, hay que ganarlo en el silencio productivo que supone escuchar al otro y dialogar con uno mismo.
- Para el diálogo, los educadores necesitamos preparación temática, investigación, pero éstas perderían su sentido si no van acompañadas de una actitud de apertura y acogida, si no las mueve la convicción de estar aportando a la construcción de algo diferente.
- Finalmente, el diálogo como posibilidad pedagógica es el resultado también de una disposición interior que no se improvisa en un evento educativo cuando no ha formado parte de la vida del educador.

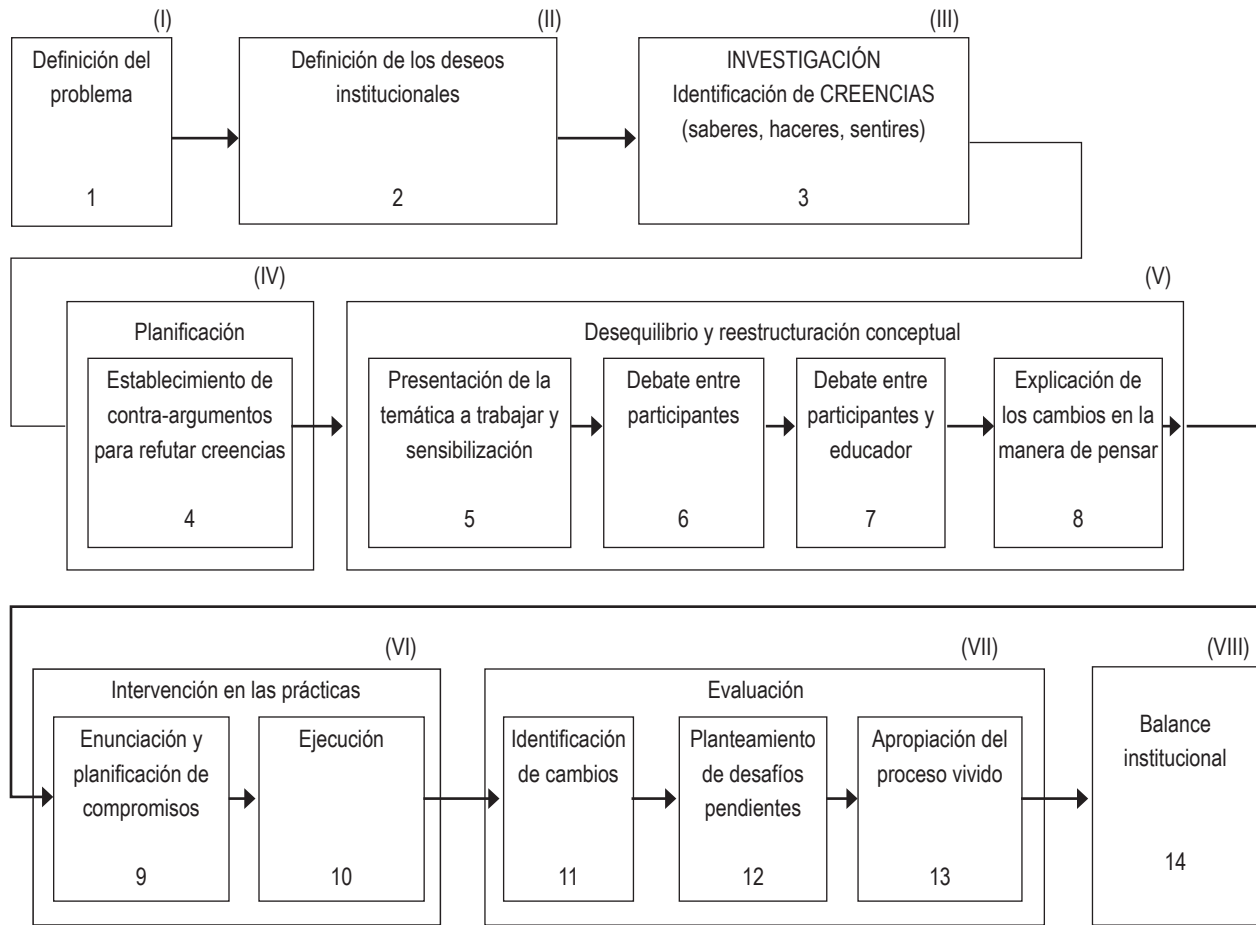
LA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA OPERACIONALIZAR EL DIÁLOGO

La propuesta tal como aparece en el esquema presentado a continuación, se estructura sobre los siguientes aspectos:

- I) Definición del problema
- II) Definición de los “deseos” institucionales
- III) Investigación
- IV) Planificación
- V) Reestructuración conceptual
- VI) Intervención de las prácticas
- VII) Evaluación
- VIII) Balance institucional



Propuesta metodológica para operacionalizar el diálogo cultural



Definición del problema

En el primer bloque se define la problemática a trabajar. ¿Se trata de la vivienda?, ¿De la salud?, ¿Del trabajo?, ¿De un programa que abarque varios rubros, por ejemplo, desarrollo sostenido?, ¿Del trabajo con niños de la calle, con mujeres, con pobladores de un barrio? ¿O acaso se desea abordar algún tema concreto, tal como: maltrato infantil, formación ciudadana, o la capacitación en una determinada técnica agropecuaria? En fin, aquí se plantea el tópico sobre el cual se va a trabajar y la población con la cual se va a realizar el trabajo.

Definición de los deseos institucionales

En este bloque se definen los deseos institucionales. Tales deseos nos hablan del horizonte, aunque de antemano sabemos que no siempre será posible conseguirlo.

El deseo (o el objetivo ideal) para el trabajo infantil, por ejemplo, sería su erradicación. Pero el límite de tal trabajo no es fácil de determinar: el trabajo doméstico es un magnífico ejemplo, entre otras razones porque con frecuencia es un trabajo invisible. Desempeñar actividades tales como tender



Los 3 ó 4 niños(as) que venden lotería o rifas, de ahora en adelante deberán cambiar de trabajo, pues estas dos actividades se prestan para que los dueños, si llega a salir favorecido un número, digan que los menores no entregaron los talonarios y por ende se nieguen a reconocer el premio, exponiéndolos a agresiones por parte de los ganadores. Se propone que sean contratados para trabajar en las cooperativas de dos colegios que existen en el lugar, logrando de esta manera sustituir el trabajo, (lógicamente estos “éxitos” no son siempre fáciles de obtener).

En el paso 10 también se define de forma global un pequeño plan, el cual debe responder las preguntas clásicas (¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Quiénes?, ¿Con qué?...).

De este plan surgen los nuevos desafíos los cuales deben ser “a la medida de los participantes”, pasando finalmente a la ejecución.

Evaluación

La evaluación implica la identificación de los posibles cambios (paso 11) y el planteamiento de los desafíos pendientes (qué otras cosas quisiéramos lograr) (paso 12).

Por último, es necesario entrar a comprender lo sucedido (paso 13). ¿Cuál fue el proceso vivido?, ¿Qué papel jugaron los argumentos y experiencias de los compañeros?, ¿Qué factores hicieron que permanecieran algunas de las ideas y/o prácticas iniciales?, ¿Cómo se adelantaron las negociaciones?. Dicho de otro modo, debe realizarse una especie de meta cognición (conocer cómo se conoce y cómo se cambian las prácticas).

Balance institucional

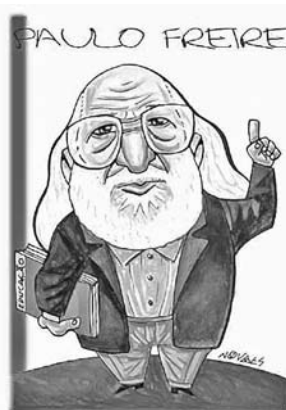
Para concluir, el educador y la institución deben analizar de manera autocrítica lo sucedido, sopesando, por ejemplo, hasta dónde el diseño de las rutas fue acertado. Ellos también deben adelantar replanteamientos para sus próximas tareas, convirtiendo su actividad en un espacio de Investigación Acción permanente.

Algunas consideraciones

Existe una afirmación muy sugestiva según la cual: “no debería existir una pedagogía sin una metodología, ni una metodología sin una pedagogía”.

Sin embargo, en la práctica, la mayoría de las veces lo que se tiene es un planteamiento pedagógico (un para qué, un por qué, un con quiénes, un desde dónde), pero está ausente una metodología (cómo, con qué...).

La propuesta aquí presentada, lo que desea precisamente es aportar para obviar el problema reseñado.



“LA EDUCACIÓN POPULAR, a mi juicio, no se confunde ni se restringe solamente a los adultos. Yo diría que lo que marca, lo que define a la educación popular; no es la edad de los educandos sino la opción política, la práctica política entendida y asumida en la práctica educativa”.

4. LA EDPJA Y LOS ESPACIOS PARA LA INCIDENCIA DESDE LA SOCIEDAD CIVIL: IMPRESIONES PARA EL DIALOGO EN CONFINTEA VI



Edgardo Álvarez P.*

Luego de 12 años se acerca CONFINTEA VI y se aproxima con un sello muy especial para nuestra región, ya que por primera vez la Conferencia Mundial dedicada a abordar los temas de la Educación de Adultos se realiza en América Latina. Por un lado, un silencioso tributo a una región que sostenidamente los últimos veinte años ha desplegado un sinnúmero de iniciativas y esfuerzos expresados en diversos espacios de participación social y política de nuestras sociedades: desde las limitaciones propias de las políticas públicas que han mirado con distancia estos procesos, pasando por una sociedad civil activa, pero limitada en sus niveles de incidencia y de diversos movimientos sociales construyendo “sus propios caminos” liberadores. En fin, mas allá de los matices presentes en los diagnósticos, CONFINTEA VI llega en una coyuntura de fuerte reactivación de planes Nacionales, Regionales, Iberoamericanos y Mundiales, que emplazan a nuestra Región a la definición de posiciones claras frente a estos escenarios.

En el marco de lo que fue la Reunión Regional de América Latina y El Caribe sobre Alfabetización y preparatoria para CONFINTEA VI¹, se establecieron

* Sociólogo Chileno, Planificador Social y Magíster en Educación. Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE. Chile), Miembro del Comité Directivo de Consejo de Educación de Adultos

claramente dos caminos por los cuales se nos invita a transitar: la de la gran cruzada mundial, auspiciada por Unesco y liderada por una cuestionada Laura Bush y por otro, la de vitalizar el proyecto iberoamericano de una latinoamericana reencontrada con su madre patria y liderada por la propuesta de la OEI. En este dicotómico escenario, la sociedad civil y los movimientos sociales aparecen de manera invisibilizada, como si en estos 12 años no hubiese pasado nada... ¿Dónde están los acumulados?... ¿las sistematizaciones de un sinnúmero de experiencias de comunidades de base?, o las propuestas emanadas de las iniciativas implementadas?

Los diversos análisis, diagnósticos, estrategias y planes describen, caracterizan y sitúan el desarrollo de la Alfabetización y la Educación de Adultos en la región, si bien abordan un contexto temático similar, existen diferencias en sus precisiones producto de los objetivos de cada uno de ellos, como de los enfoques utilizados y ejes abordados para realizar los análisis. Es así como los Informes Nacionales (2006 y 2008),

(CEAAL) y Director para el Cono Sur. Miembro del Grupo de trabajo de UNESCO para Sociedad Civil (CCNGO) en temas de “Educación para Todos EPT”.

1 Realizada entre el 10 y 13 de Septiembre 2008 en ciudad de México, momento en el cual los Gobiernos de la Región elaboraron sus Informes Oficiales que dan cuenta de los procesos nacionales en torno a las temáticas que de EDPJA.



se ajustan más bien a los formatos de OEI y UNESCO respectivamente, lo que entrega un tipo de análisis de carácter descriptivo, por su parte, los esfuerzos de CEAAL, CREFAL, FRONESIS se enmarcan en un formato de estudio, estableciendo una prioridad por un análisis exploratorio y explicativo, que permita configurar el estado del arte de la EDPJA en América Latina. Del conjunto de cruces posible de establecer entre los diversos insumos existentes, es posible identificar un par de ámbitos en los cuales la posibilidad de desarrollar incidencia desde sociedad civil, apelando a sus historias y acumulados producidos en este último decenio. La Sociedad Civil requiere recuperar la dimensión política de sus acciones y propuestas, la lucha por la incidencia es una lucha política que se despliega en un escenario multidimensional, siendo CONFINTEA VI la coyuntura ideal para desplegarla.

Es en este contexto, dinámico y complejo, donde es posible relevar espacios para la incidencia, enfocándose desde:

- El Enfoque y lo Conceptual.
- La Consideración de las Coberturas y Modalidades.
- El Status Institucional - Políticas.
- La Evaluación y Calidad.
- La Formación Docentes EDPJA.

Si bien los espacios pueden ser otros y de hecho así es, como el caso del financiamiento abordado en extenso en otro artículo de La Piragua, lo relevante radica en que son espacios en los cuales la Sociedad Civil debe ser parte de la discusión y permear a los técnicos y políticos latinoamericanos que están tomando decisiones en estos campos.

A. El Enfoque y lo Conceptual

Vivimos un período de reactivación de la discusión conceptual, quizás sensibilizados y motivados por la proximidad de CONFINTEA VI. En este punto las miradas transitan desde los Informes Oficiales (aquellos que emanan de los Gobiernos) que se enmarcan en los requerimientos solicitados por la OEI y por UNESCO respectivamente², y que se mueven conceptualmente desde la noción de Personas jóvenes y Adultas (OEI) a la de el Aprendizaje y Educación Adultos (AEA de UNESCO). Al leer los Informes es posible constatar que muchos no explicitan, para ambas nociones, las opciones por el cual los programas gubernamentales comprenden la Educación de Adultos. Por el contrario, los diversos Informes producidos por la Sociedad Civil hablan directamente de Educación de Jóvenes y Adultos (EDPJA), relevando el carácter generacional de estos procesos constatados estadísticamente por la importancia de este grupo etario que accede a los diversos programas desarrollados en los países.³

En este sentido y a la luz de los Informes Oficiales y en especial los del año 2008 (preparado para la Conferencia Regional de Septiembre en Ciudad de México) asumen de manera globalizante y vinculante con la concepción de Alfabetización descrita en el Documento Base de la Década de la Alfabetización para Todos (2001). “La alfabetización de hecho, no tiene edad, se desarrolla dentro y fuera del sistema escolar y a lo largo de toda la vida. Es no sólo una herramienta indispensable

2 OEI para el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de personas Jóvenes y Adultas (2006) y UNESCO para la Reunión Regional de México (2008)

3 Las diversas producciones de CEAAL, CREFAL, Rosa María Torres (Fronesis) dan cuenta de la aproximación a este enfoque.



para la ciudadanía y el aprendizaje permanente, sino un requisito esencial para la ciudadanía y el desarrollo humano y social.”⁴. La relevancia radica en que esta definición que se desprende de la noción de Alfabetización define al conjunto de las acciones desarrolladas por los Ministerios de Educación en el campo de la EDPJA , lo que tiende a invisibilizar las características propias (tanto de contenidos como del perfil del participante) de las diversas modalidades que se implementan. En este sentido, en los países se entiende EDPJA todo lo que sea Alfabetización, Educación Permanente, nivelación de estudios, capacitación para jóvenes, etc..

Existe un consenso en cuanto a que el enfoque que sostiene el diseño de los programas y proyectos gubernamentales está dado por el carácter del modelo económico neoliberal que rige en los países latinoamericanos, de allí que los principales esfuerzos estén orientados a generar Alfabetización y Educación de Adultos en el marco de la productividad y mejorar el capital social desde su dimensión productiva, así es posible comprender la dirección de iniciativas para cubrir aspectos como el Analfabetismo Funcional en países con bajas estadísticas de Analfabetismo “clásico” (Uruguay, Chile por mencionar algunos). Se trata en definitiva, de la incorporación del Enfoque de Competencias para generar las condiciones de empleabilidad de un sector de la población que no cuenta con los recursos técnicos y sociales para su movilidad social. El énfasis de lo económico productivo ha significado ir hipotecando aspectos de la alfabetización y educación de jóvenes y adultos de relevancia como lo son la construcción de sujetos y empoderamiento de ciudadanías reales que puedan ser intencionados desde los programas y proyectos.

4 Pág.31

B. Consideración de las Coberturas y Modalidades

Otro de los consensos señala que pese a los esfuerzos financieros y programáticos de los gobiernos, las tasas de Cobertura siguen siendo muy bajas en relación con la población potencialmente demandante, sobretodo en los niveles de básica. A manera de ejemplo. “si se considera que en Chile existen más de 4 millones de personas adultas que no han completado su escolaridad básica o media, se puede decir que la cobertura actual de la educación de Adultos es muy baja: 200.000, incluyendo todas las modalidades... la meta fijada por la Presidenta Bachelet es de 400.000 el año 2010... considerando la cifra inicial, se requeriría 20 años para alcanzar los 4 millones”⁵. El problema de las bajas coberturas alude a la ineficacia del diseño de las modalidades en cuanto a entregar una oferta dispersa que no se relaciona directamente con la oferta existente; si bien existen diversas modalidades, esta oferta tiende a “toparse” entre los beneficiarios, lo que se traduce en que los organismos o instituciones “luchen” entre ellas por conseguir participantes. Viene a agudizar este aspecto, una Política comunicacional débil, casi inexistente que no logra ser soporte de los procesos de convocatoria por un lado, y constituirse en recurso permanente de sensibilización de la opinión pública al respecto. El conjunto de los informes (UNESCO y de Gobiernos) entregan estadísticas en las cuales es posible observar que todas las modalidades y segmentos de edad están por debajo de la demanda potencial existente. La dificultad se ve acentuada por la inexistencia de estudios que permitan la caracterización de la población que no participa de ninguna de la oferta existente.

5 Pág. 18: Informe Nacional 2008



D. Status Institucional – Políticas

Más allá de los esfuerzos que comienzan a visibilizarse en las llamadas “democracias emergentes”, el conjunto de los análisis señalan que a pesar los esfuerzos de los Gobiernos por relanzar la Educación de Jóvenes y Adultos en el marco de la reforma educacional que viven nuestros países, sostienen que solo se han desarrollado un conjunto de programas significativos, pero que estos no han generado efectos en el diseño de políticas para el sector. Aún es frágil la instalación de estos procesos al interior de la política educativa de los países, debido a la marcada fragmentación operativa que sostienen a muchas políticas públicas en su implementación.

Este ámbito es que el logra sintetizar los esfuerzos de la sociedad civil por incidir las agendas nacionales, enfrentando la fragmentación de este trabajo debido al débil posicionamiento institucional y bajo status de las unidades ministeriales encargadas de este ámbito educativo. Por otro lado, no existe claridad en su instalación institucional en los Ministerios de Educación poniendo en riesgo la sustentabilidad y sostenibilidad de estas acciones⁶.

E. Evaluación y Calidad

Las discusiones nacionales en torno a los temas de Educación ha girado principalmente en torno a la crisis que experimenta la calidad y equidad de la educación. En este escenario, los

⁶ Un buen ejemplo es el programa Chile Califica que desaparece el 2010, teniendo pendiente la institucionalización de sus diversas líneas de acción, donde la EDPJA ocupa un importante lugar a través de su línea de nivelación de estudio por ejemplo.

principales esfuerzos han sido diversos en lo programático (currículo, prácticas pedagógicas..) y en lo institucional (ministerio, región, municipios), verificados en la propuestas de modificación de la educación que se debaten actualmente (el proceso chileno, ecuatoriano, paraguayo son un ejemplo de esto). Esta preocupación por la calidad se ha expresado, principalmente, en el campo de la educación formal a través de diversos instrumentos y herramientas que se han implementado⁷ y aplicado en las escuelas. Pero en el campo de la Educación de Adultos está materia aún está pendiente. Los Informes reconocen la necesidad de profundizar las acciones en este campo. Los esfuerzos por resituar la evaluación, tanto para Alfabetización y Educación de Adultos, demandan mirar, conocer experiencias y acumulados que están por fuera del sistema formal de educación y han desarrollado por la Sociedad Civil.

Existe la necesidad por “desescolarizar” la EDPJA y buscar las respuestas a la crisis de los sistemas educativos latinoamericanos más allá de la educación formal, más allá de la escuela, reencontrar los caminos que convergen a la comunidad y desde allí propiciar procesos de formación y educación. Los gobiernos están preocupados de generar “buenos estudiantes, pero pésimos ciudadanos”.

Por otro lado, la evaluación no solo está definida por la preocupación por la calidad, también está determinada por la funcionalidad de la EDPJA en la estrategia económica de los países. En este caso, asociar el concepto de calidad a la de competencias técnicas y sociales, planteando una dificultad para la generación de procesos evaluativos que apunten a relevar los aspectos cualitativos de la

⁷ El predominio por instalar y desarrollar pruebas estandarizadas que miden calidad (OCDE; PISA, etc).



formación. Existe una excesiva preocupación por el resultado académico, en desmedro de una evaluación cualitativa orientada a medir el desarrollo de habilidades sociales en los participantes.

Pero sin duda lo más olvidado en este periodo ha estado en que los Informes no logran desarrollar un análisis en torno a la didáctica y el uso del material educativo en la Alfabetización y en la EDPJA. Solo describen la existencia de este, resulta imposible inferir su uso en un contexto de didáctica diferenciada de acuerdo a la modalidad y al tipo de participante. En este aspecto, existe una discusión pendiente que alude a las formas en que la didáctica se ubica en el contexto pedagógico de la EDPJA...¿donde está la discusión en torno a la didáctica?

F. Formación Docentes EDPJA

Existe consenso en cuanto a la necesidad de avanzar en la generación de una franja de docentes que rescaten la especificidad de la Educación de Jóvenes y Adultos. En la actualidad nos encontramos con docentes que realizan principalmente su docencia en procesos regulares en sus escuelas y que posteriormente realizan clases a Jóvenes y Adultos, manteniendo sus metodologías y prácticas pedagógicas que realizan con niños, niñas, adolescentes. Existe otro sector profesional que viene de la animación comunitaria, que llega a nivelar estudios con otras metodologías y prácticas, que no se ajustan a la realidad escolar. También profesionales de otras disciplinas haciendo capacitación, pero sin formación pedagógica. En definitiva, más allá del perfil del docente, al no existir especialistas en EDPJA, los docentes que se desenvuelven en la modalidad transitan en un espacio que pareciera construirse entre “lo formal

y lo no formal”, en una zona pedagógica mixta que tiende a desconcertarlos.

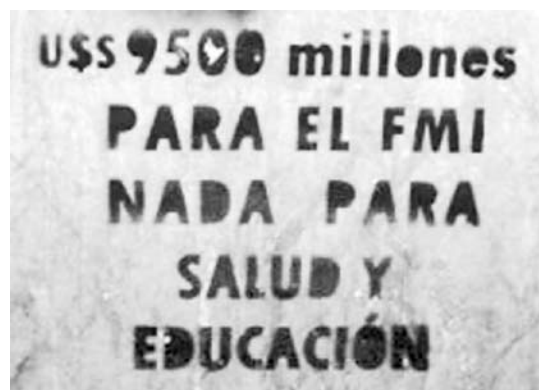
Los esfuerzos de los Ministerios por capacitar a los docentes que trabajan en EDPJA, requiere dar continuidad con este proceso de actualización, fortalecer y dinamizar su incorporación a los diversos espacios donde esta se desarrolla (escuelas, comunidad). Similar situación ocurre con los Alfabetizadores, su carácter de voluntario debe ser reforzado pedagógicamente y recogiendo otras expresiones metodológicas que se desenvuelven en campos del trabajo comunitario, especialmente los años de experiencia desarrollados por educadores populares latinoamericanos que más allá de campañas nacionales, de “exportaciones” de métodos, han sido capaces de construir sus prácticas rescatando las cotidianidades de la gente.

CONFINTEA VI nos emplaza y cuestiona nuestras incidencias, interpela nuestras prácticas otorgándole un matiz de incertidumbre a nuestras estrategias y propuestas, precisamente el motor que históricamente a movilizó nuestros sueños.



Si es verdad que la ciudadanía no se construye apenas con la educación, también es verdad que sin ella no se construye la ciudadanía... No se trata de que, de repente yo piense, que la democracia se enseña y se aprende por medio de discursos: se aprende y se enseña la democracia, haciendo la democracia.

5. LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: EL OLVIDO DE LA POLÍTICA



Graciela Messina*

I. Recordando quienes somos

En un texto periodístico acerca de Susan Sontag, Gabriela Valenzuela retoma una idea de la propia Sontag, para quien la tarea fundamental de la literatura es: “luchar contra las simplificaciones y exponer la complejidad”¹. Desde la filosofía y la educación también se hace este llamado al pensamiento complejo, denso, que no se rinde recurriendo al lenguaje genérico y abstracto que evita ponerse en el lugar del sujeto, que elige las referencias externas, lo confortable o lo normalizado. El propósito de este texto sigue la misma orientación; ante un discurso estereotipado acerca de la educación de personas jóvenes y adultas, el intento de escribir para desocultar y ampliar la mirada.

Participar con algunas reflexiones en este número de La Piragua, en este momento tan cercano a la próxima Conferencia Internacional de educación de adultos, CONFINTEA VI, (Belem, mayo 2009), me comprometo a decir algo que ponga en cuestión la impronta conservadora de este “mega evento”. Confío en que otros ya habrán sentido, escrito o dicho lo mismo, e incluso se habrán “retirado” del campo de la EDPJA, buscando horizontes más promisorios. También están los que guardan silencio. Un cambio de tal magnitud en la orientación de la EDPJA requiere de cómplices, de una estructura internacional compleja, de instituciones y sujetos dispuestos a la complacencia con el discurso dominante.

Los que han trabajado en la EDPJA, saben que cada conferencia mundial ha significado un avance en la construcción de este campo del conocimiento. Esta vez asistimos claramente a un retroceso. Evidencias sobran: las sucesivas reducciones teóricas que se hacen presentes en los objetivos de la Conferencia, en la estructura de la agenda, en las categorías a las que se alude, en los grandes temas del debate. Las mutaciones se hacen visibles en los objetivos mismos de la conferencia, que se limitan a “impulsar el reconocimiento del aprendizaje y la educación de adultos”, a subordinarla a megaproyectos educativos internacionales globales, donde pasaría a ser “un

* Graciela Messina Raimondi, argentina, de nacionalidad mexicana y residente en ese país. Investigadora del INIDE (Instituto de investigaciones y desarrollo de la educación) Universidad Iberoamericana, y Profesora universitaria. Ha realizado asesorías/consultas en varios organismos como el INEA, CREFAL, CEAAL, Plan International, OEA UNESCO/ OREALC, OEI, UNESCO/ Hamburgo y UNESCO/ París, CEPAL, UNICEF, OIT, Fundación Ford, GTZ).

1 Valenzuela, Gabriela. “Susan Sontag, la incómoda consciencia”, en Jornada Semanal 524, domingo 20 de marzo 2005, La Jornada, México.



componente más”... En este discurso, la educación de personas jóvenes y adultas ha sido reducida a educación de adultos a secas; el cambio de nombre es también un cambio de sentido. A su vez, la educación de adultos ha sido circunscrita en los documentos oficiales de la conferencia a aprendizaje a lo largo de la vida y alfabetización.

El nombre mismo de la conferencia da cuenta del vacío que la envuelve: condensa propuestas del Informe Delors, que se han vuelto referencias estereotipadas (“vivir” y “aprender”), apela al futuro como una manera de establecer una promesa de cambio, y al mismo tiempo la cancela, al adoptar como horizonte un futuro que es sólo “futuro viable”. Viabilidad alude simplemente a posible, está muy cerca de la racionalidad instrumental, pertenece a un campo teórico alejado de otras categorías que sí siguen haciendo diferencia, tales como “emancipación” e “igualdad”. Igualmente, el poder al cual alude el título de la conferencia es el poder del “aprendizaje adulto”, una traducción textual de adult learning, término creado desde la OCDE para nombrar a sistemas complejos de educación de adultos, no limitados a alfabetización. En este marco, resulta casi gracioso recordar que la conferencia anterior estaba referida desde el título a “hacia una educación sin exclusiones”.

Los grandes temas de la conferencia actual guardan relación de continuidad con lo anterior; en efecto, definidos en términos genérico abstractos, dan cuenta de dimensiones, áreas o procesos básicos de cualquier modalidad o nivel del sistema educativo; bastaría cambiar educación de adultos por educación básica o media y estaríamos en otra conferencia: políticas y “gobernanza”, financiamiento, participación, calidad, evaluación, desarrollo profesional, investigación, currículo, pedagogía. El uso de términos nuevos como “aprendizaje de los adultos”, permite ocultar

la ausencia de una reflexión radical, la ausencia de lo nuevo, de la capacidad de reinventarse. Alusiones a la alfabetización en términos de “saber para poder”, llevan a pensar qué ha pasado con las ideas centrales de la pedagogía freiriana y de la educación popular, que vinculan alfabetización con “concientización”, y afirman que “me transformo transformando el mundo” y viceversa. La forma en que se ha estructurado la conferencia la hará devenir con alta probabilidad en un encuentro formalizado, que busca la homogenización de los actores, como una forma de control político. La reunión preparatoria de la sexta Conferencia Internacional, que tuvo lugar en la Ciudad de México (septiembre del 2008) fue coherente con el escenario actual: no sólo se arribó a conclusiones abstractas, que no decían nada nuevo, al estilo de “estimular la profesionalización”, sino que se censuró toda forma de pensamiento crítico, toda propuesta de los participantes que se alejara de lo que los organizadores querían escuchar. Este clima nuevamente es contrastante con el marco de la conferencia internacional anterior, donde las reuniones preparatorias, en particular la de Brasilia (1997) y las reuniones de seguimiento posteriores a Hamburgo permitieron la participación de muchas voces y muchas posiciones, entrecruzándose diferentes ámbitos de la educación de adultos que hoy están omitidos: género, desarrollo local, educación y trabajo, jóvenes, educación y ciudadanía. La CONFITEA V reivindicaba la presencia de los jóvenes en la educación de adultos, haciendo suyos los resultados desde la investigación educativa que confirmaban esta situación, asumía el género como una diferencia fundamental a considerar en los procesos educativos, reconocía la especificidad de las identidades y culturas juveniles. Y sobre todo, explicitaba el carácter político de toda educación, “que la educación de adultos



revela”². La CONFINTEA V fue pensada como un proceso de consulta prolongado, que permitió la construcción de un discurso colectivo, el cual a su vez se constituyó como un marco para la acción. La educación popular estuvo presente en la conferencia internacional, no sólo porque fue convocada por un “consorcio interinstitucional”, del cual fue parte el CEAAL. La educación popular estuvo presente a través de los participantes, de los temas de debate, de los enfoques. En la reunión regional preparatoria de la actual conferencia internacional (México, septiembre 2008), ya nombrada, tuvo preminencia la voz de los gobiernos, mientras la consulta a los otros grupos (educadores populares, académicos, investigadores) fue sólo un acto formal, que no dejó marcas escritas sino borraduras.

La responsabilidad de la UNESCO es central en este proceso y sin justificaciones. Motivos sobran para que este organismo internacional haya adoptado esta posición conservadora. El punto es qué hacemos los otros, los que seguimos creyendo que la llamada globalización es un proceso de mundialización que destruye el mundo conocido, los que creemos que las fronteras entre lo militar y lo civil se desdibujan, que los centros de poder anulan toda diversidad y diferencia. En este marco, necesitamos reafirmar que la educación sigue teniendo un papel central en el proceso emancipatorio, de restitución del tejido social solidario y de contribución al fortalecimiento de sujetos críticos, autónomos y dispuestos a ser parte de un colectivo comprometido con el bien común y la consolidación de lo público.

II. Lo que podemos hacer

Sin duda, seguir cada uno en su lugar, en su tarea de vida y de trabajo, en proyectos educativos y sociales que unen lo macro y lo micro, lo privado y lo público, en redes de organizaciones sociales.

Algo que no es menor o complementario, es compartir nuestra experiencia con los nuevos, los que se olvidaron, los que siempre han estado cómodos con posiciones conservadoras.

Sin embargo podemos hacer algo más: desde los lugares de trabajo podemos construir una EDPJA que recupere toda su historia y se proyecte como un espacio abierto y participativo, abierto a su propia redefinición. Al respecto algunas reflexiones y algunas propuestas de líneas de acción imbricadas entre sí, que aún pareciendo casi obvias, se encuentran omitidas en la Conferencia Internacional:

- a) promover la apertura creciente de la EDPJA, su “desescolarización”, acompañar los procesos sociales que se dan en las ciudades y en las zonas rurales;
- b) afirmar la perspectiva de género y el lugar central de los jóvenes en la EDPJA;
- c) hacer educación para la ciudadanía y los derechos humanos de múltiples formas;
- d) promover la educación para y en el trabajo como la trama de los proyectos de educación de personas jóvenes y adultas.

Necesitamos salirnos de la idea que la EDPJA está confinada en instituciones, programas, niveles, certificaciones, control escolar de los participantes, evaluaciones de los aprendizajes, módulos de

2 UNESCO/OREALC. Estrategia de seguimiento de la CONFINTEA V, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1999 (Graciela Messina, compiladora)



“enseñanza”, exámenes, acreditaciones. En el caso de México, las instituciones que participan en el campo de la EDPJA están altamente clasificadas, gubernamentales y no gubernamentales, federales versus estatales, instituciones que se dedican a la alfabetización y la continuidad de estudios (tal como INEA) versus instituciones de formación para el trabajo, la ciudadanía u otras áreas. Aún la concepción de la educación de adultos como un “sistema de aprendizaje” integral y articulado, sigue siendo una visión institucionalizada. Así definida la EDPJA sigue el modelo masculino de la institución concentracionaria, un espacio con fronteras fijas igual que la escuela, una institución del patriarcado, el lugar del saber oficial, que excluye a los otros, que define el conocimiento que se debe aprender y cómo se debe aprender. Por el contrario, necesitamos pensar a la educación de adultos de otra manera, como un proceso vivo, como un sistema de relaciones, como un movimiento social, como colectivos de personas, como organizaciones/agrupaciones asociadas en redes flexibles que se arman y se desarman, como vínculos entre sujetos, como espacios en permanente construcción y redefinición, como escenas, momentos, historias de vida, diálogos de saberes, experiencias, en suma, como experiencias siempre sociales, siempre políticas, siempre con el otro, en un juego donde se hacen presentes los intereses particulares y el interés común, donde se busca la posibilidad de la igualdad y la justicia. Las prácticas de los sujetos y las prácticas de las instituciones son experiencias de aprendizaje, donde se combinan los aprendizajes esperados con los reales, los aprendizajes sociales con los “pedagógicos”, y donde emergen aprendizajes imprevisibles y valiosos. Las prácticas aparecen enmarcadas en reglas de juego; la tarea de la educación de adultos en este caso es contribuir a mostrar las reglas, en vistas de su transformación.

El feminismo ha sido simultáneamente movimiento social y teoría feminista, movimiento social y pedagogía feminista. La EDPJA también puede transitar desde ser un movimiento social a ser pedagogía singular, pedagogía de y para los jóvenes y adultos.

De allí que el conjunto de la educación de adultos pueda ser concebida como un campo³, donde conviven fuerzas en tensión y aun más, como un campo de prácticas y un campo de investigación. Confirmando esta idea, para algunos autores, la única manera pertinente de investigar la educación de adultos es encararla como un campo de prácticas, y generar conocimiento a partir de ellas (Usher y Bryant, 1997). Al hacerlo desde esta perspectiva, se relegan a un segundo plano las categorías como currículo, evaluación, incorporación, permanencia, acreditación, para centrarnos en los procesos de aprendizaje, los sujetos y sus transformaciones educativas y sociales. Trabajar desde y para la experiencia es un proceso complejo, porque estamos inmersos en ella. De allí la importancia de descentrarnos de nuestra experiencia inmediata y al mismo tiempo estar en ella. No estamos hablando aquí de distanciamiento objetivo sino de intersubjetividad, de la capacidad de mirar si puede ser “así o de otra manera”, parafraseando a Gadamer.

En el campo de la educación de adultos se incluyen también, los supuestos de los sujetos, los cuales más que orientar las prácticas, las constituyen. “Si es que aceptamos -como yo he terminado por aceptar, provisoriamente- que las prácticas sociales están constituidas y condicionadas también por relatos (grandes o pequeños), que una cultura incorpora

3 Recuperando la noción de campo de poder y campo de conocimiento de Pierre Bourdieu.



a los diferentes niveles de su sentido común” (Grüner, E. en Foucault, 1969:11). Al considerar la educación de adultos como campo de práctica queda establecido también su carácter político antes que técnico pedagógico. Al mismo tiempo, necesitamos mirar la educación de adultos como discurso, las relaciones entre discurso y práctica, la práctica como un discurso y el discurso como una práctica. De esta manera nos hemos librado de pensar la EDPJA como un plan de estudios, como materiales, como programas de formación, como relación medios – fines. Pero necesitamos dar un paso más y dejar atrás también la idea de la EDPJA como campo de práctica para transitar hacia la EDPJA como campo de experiencias.

Este enfoque requiere salirse de esquemas deductivos que ponen la teoría primero y luego bajan a la realidad, para confirmar los conceptos del investigador y/o del educador; necesitamos dejar de “aplicar” a la EDPJA principios de la educación popular o principios del feminismo o de los estudios de género o de los estudios de juventud, o de lo que sea; por el contrario, el camino es escuchar la realidad, estableciendo un diálogo entre la experiencia y la teoría, construyendo conocimiento desde la experiencia y al mismo tiempo aceptando que esta tarea es siempre provisoria e indeterminada. Una pedagogía para la EDPJA desde la experiencia, supone, siguiendo a Larrosa (2007), dejar de lado tanto el binomio ciencia – tecnología como el binomio teoría – práctica. Para Larrosa, mientras los positivistas ven a la educación como ciencia aplicada, los críticos la ven como praxis reflexiva. La propuesta de Larrosa es salirse de estos esquemas, que estima agotados, porque tienen reglas de juego o gramáticas constituidas, que hacen que cualquier cosa nueva que se piense parezca como ya dicha o ya pensada. La posibilidad de

mirar la educación de personas jóvenes y adultas desde el par experiencia /sentido, que propone Larrosa para el conjunto de la educación, implica reivindicar la experiencia, sin pretender objetivarla, ni capturarla en experimentos y formatos, sin aspirar a procedimientos y soluciones llegados desde fuera, tranquilizadores, sino aceptar la incertidumbre y la subjetividad, todas categorías repudiadas por la ciencia clásica. Mirar la educación de personas jóvenes y adultas desde el par experiencia/sentido requiere también no hacer de la experiencia un recurso para legitimarnos, un principio de autoridad o un lugar para saltar rápidamente al concepto. Nuevamente, parafraseando a Larrosa, no se trata de “hacer la experiencia” sino de aceptar vivir abierto y expuesto las experiencias, eso que nos sucede, nos acontece, en el límite de la vulnerabilidad, de que las cosas siempre pueden ser diferentes y ajenas, de que no sabemos y de que no tenemos las palabras para dar cuenta de lo que nos pasa.

Cuando pensamos así nuestro lugar en el mundo como investigadores y educadores, podemos no sólo mirar la EDPJA desde otro lugar, sino estar en otro lugar, ponernos a su servicio, en vez de asumarnos como los expertos, los planificadores, los que tenemos la EDPJA bajo control, los críticos, los que la van a salvar. En este sentido, podemos ser nosotros los que vamos, los que seguimos el flujo de la vida y del trabajo, los que miramos por ejemplo el trabajo informal en las grandes ciudades y desde ese río de gente que se inventa cada día, pensar procesos educativos flexibles y pertinentes. Desde esta propuesta no se trata sólo de hacer los programas más flexibles, de desescolarizar sino de abrir las ciudades, de hacer ciudades educadoras, donde los jóvenes y adultos tengan oportunidades educativas a la mano, como parte de su diario vivir. En el mismo sentido, podemos buscar la apertura en



zonas rurales, siguiendo el movimiento de lo que está aconteciendo, generando procesos educativos tan móviles como las migraciones o como los trabajos estacionales.

Esto implica una “ruptura de los géneros”, aludiendo con el término género a las diferentes áreas de la EDPJA (ciudadanía, trabajo, género, otros), de la diferencia entre investigación, “intervención” y formación, de la diferencia consagrada entre formadores versus educadores. En nuestra tarea podemos transitar y hacer transitar de un lugar de saber y poder a otro: los que son formados también forman, los que forman aprenden, los que investigan se forman, los “investigados” se forman y forman a los investigadores...

En el mismo sentido confluyen en esta EDPJA más abierta, la educación para el trabajo con la educación para la ciudadanía y con el taller de reflexión acerca del género... ni siquiera tienen que nombrarse así.

En sociedades como las latinoamericanas impera un orden de género rígido y masculinizante, que subordina las mujeres a los varones, los varones entre sí y las mujeres entre sí, siguiendo la regla del más fuerte al más débil. Este orden sigue la lógica de la guerra, incluso la más primaria de la violencia física, además de las violencias institucionales simbólicas, estableciendo complejas jerarquías donde el género se combina con clase social y otros sistemas de clasificación. En consecuencia, resulta claro que la perspectiva de género tiene que estar presente en los procesos educativos de la EDPJA. Esto implica como educadores e investigadores estar atento en cada momento a la presencia del orden de género, para observarlo y crear condiciones para ponerlo en crisis desde el colectivo y transformarlo. El orden de género se

manifiesta como violencia de género, que se ha hecho muy poderosa tanto en la calle como en las escuelas y programas educativos no formales. En entrevistas a jóvenes egresados de la educación secundaria técnica, en una zona urbana marginada de la ciudad de México⁴, un muchacho de 17 años decía que “como ya estoy grande, me veo grande, me quieren pegar, entonces cuando no trabajo, me quedo todo el día encerrado en la casa”, que es en realidad un cuarto subarrendado. La presencia de pandillas, las peleas en la escuela y a la salida de la escuela, que eran más frecuentes antes “cuando no estaba la policía cuidando la escuela”⁵, hace que los/las jóvenes manifiesten que tienen miedo y que prefieren “no salir de noche, no salir mejor de la casa”. Asimismo, la pelea, forma ejemplar en que se manifiesta la violencia de género entre los jóvenes, ha sido internalizada también por los jóvenes, que empiezan a pelear “entre ellas” en mayor grado que en el pasado. Esta situación es una clara expresión de hasta dónde la violencia de género afecta los valores y comportamientos que se atribuyen a los géneros, redundando en una masculinización social generalizada. En los barrios en que existe este clima de violencia juvenil, donde los jóvenes son los principales agresores y agredidos, mientras las jóvenes ocupan en alto grado el papel de las agredidas, la EDPJA tiene mucho por hacer.

En estos contextos, la educación ciudadana se aleja tanto de ser la asignatura o materia de un currículo como de la figura del programa educativo

4 Messina, Graciela. Investigación en proceso, tesis de doctorado DIE/ CINVESTAV, México, “Una mirada a la educación secundaria técnica desde los jóvenes egresados; estudio de caso en el Distrito Federal”.

5 La escuela investigada es parte del programa de Escuelas seguras, uno de cuyos servicios es contar con vigilancia policial.



no formal, para constituirse en “momentos” de la vida social, donde se acompaña a los jóvenes en algunas actividades, donde aprenden a participar participando, en las canchas de la localidad, en los complejos polideportivos de las municipalidades, haciendo teatro en las calles. La educación ciudadana que se propone se identifica con la resignificación que tuvo lugar a partir de los años 80, desde la educación popular, que la asocia con participación y con la transformación de la relación estado-sociedad civil. Siguiendo a Ranciere (2007), la ciudadanía se puede construir en la intersección entre la igualdad y el respeto a la diferencia. Giroux (2008) por su parte aporta elementos para pensar la ciudadanía desde otro lugar, cuando identifica la educación ciudadana “emancipatoria”, como aquella que es reflexión y acción, pensando incluso acerca de cómo se piensa, educación ciudadana además que trata a varones y mujeres como fines en sí mismos y no como medios para. Aun más, Giroux propone reformular la educación ciudadana explorando las complejas relaciones entre conocimiento, poder, ideología, clase social y economía. Sin duda, es necesario incluir en la propuesta de Giroux el enfoque de género, la perspectiva juvenil y la dimensión de la interculturalidad. El reto para educadores e investigadores es lograr esta articulación entre la igualdad y el respeto a la diferencia en los procesos educativos con los jóvenes que tienen lugar en la vida misma.

Igualmente, la educación para el trabajo puede orientarse a acompañar procesos productivos informales que tienen lugar en las comunidades. En la ciudad de México, la gente se apodera de las calles, inventa múltiples oficios e intercambios: se come en la calle todo el tiempo, se vende comida de todo tipo, se venden todo tipo de productos, desde electrónicos hasta ropa, libros, música, películas,

perfume; también venta de servicios de todo tipo: se hacen presentes los músicos ambulantes, los organilleros, los que “lustran los zapatos”, los que saben de oficios (fontaneros, electricistas, albañiles, carpinteros) y se ubican en las puertas de la Catedral Metropolitana a ofrecer sus servicios; en las esquinas, venta de todo tipo de productos y servicios a los automovilistas (flores, golosinas, jóvenes limpiavidrios, jóvenes payasos). He aquí un nicho natural para la educación para el trabajo, que podría combinarse con actividades más estructuradas o fijas en centros de formación técnica “no formales” pero más formalizados que la propuesta que aquí se está presentando.

En síntesis, una EDPJA que sigue los movimientos de la vida cotidiana, que no se agarra de la teoría para forzar la realidad, sino que se realiza a través de educadores –investigadores abiertos a la escucha de los/las jóvenes y abiertos a modificar sus supuestos y sus maneras de hacer, abiertos a crear teoría desde las categorías que van emergiendo de las conversaciones con los y las jóvenes. Esta forma de trabajar en la EDPJA implica también dejar de lado etiquetas que se han legitimado en la vida social como alfabetización, educación para la vida, aprendizaje a lo largo de la vida. Simplemente, se trata de hacerlo.

Sin embargo, no se propone regresar a una actividad educativa informal, errática, caótica, espontánea, sino como educadores e investigadores estar más abiertos a la experiencia, a lo que acontece, antes que a programas preestablecidos. Y al estarlo nosotros, también pueden estarlo los que nos rodean. De esta manera, la EDPJA podría ir reconstruyéndose como movimiento social, como red de organizaciones y sujetos y como pedagogía de la experiencia. La EDPJA así concebida se realiza



en forma más explícita como “política” y como un espacio de la política, en la medida que hace posible la recuperación de los espacios públicos enmarcada en el bien común y la desprivatización de la vida social. Lo contrario a dedicarse en alto grado desde organizaciones de la sociedad civil a “buscar la incidencia” en las políticas públicas de la EDPJA, a participar en licitaciones organizadas por el estado, y adjudicarse fondos y proyectos, a competir entre sí, a seguir la lógica de la razón instrumental. O bien desde el estado, instituciones que se dedican en mayor grado a conservar su territorio institucional que al aprendizaje de los jóvenes y adultos.

Bibliografía

- Foucault, M. “Nietzsche, Freud y Marx”. Buenos Aires: Ed. El cielo por asalto, 1969.
- Giroux, Henry. Teoría y resistencia en educación. México: Ed. Siglo XXI, 2008.
- Larrosa, Jorge. La experiencia y sus lenguajes, conferencia, consultada por Internet en abril del 2007.
- Messina, G. La formación de los educadores de adultos. Políticas de la memoria. Pátzcuaro, México: Ed. CREFAL, 2005.
- Ranciere, J. El maestro ignorante. Barcelona: Ed. Laertes, 2003.
- Ranciere, Jacques. Política, identificación y subjetivación, consultado en INTERNET en abril del 2007.
- Usher, R y Bryant, I. La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. Madrid: Ed. Morata, 1997.



Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado... Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras sino a decir su Palabra

SEGUNDA SECCIÓN

6. CURRÍCULO, TENDENCIAS CURRICULARES Y LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS



Jorge Jairo Posada Escobar*

CURRÍCULO UN CONCEPTO EN DISCUSIÓN Y DISPUTA

Sobre el currículo se han dado muchas y diferentes definiciones, por ejemplo:

Coll, C (1987) considera que el currículo es un “proyecto que preside las actividades educativas, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad de su ejecución”.

Desde la visión de Stenhouse, L. (1984) el currículo es una “forma de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de manera que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”. Para este autor el currículo es un proyecto de investigación que sirve tanto a los estudiantes, como para los profesores, y su construcción constituye la forma más importante de formación o desarrollo.

Para Gimeno. J. (1988) es el “eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación entre el conocimiento y la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la

teoría (supuestos, ideas, aspiraciones) y la práctica posible dadas unas determinadas condiciones”.

Magendzo (1986) considera que es un proceso de selección cultural de los contenidos y objetivos, no es obra del azar, ni una actividad inocente, sino que está influido por las perspectivas y valores de quienes realizan este proceso.

Según Kemmis (1988):

“el currículo es un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, y por otro entre las relaciones entre la escuela y la sociedad.

“...las teorías curriculares son teorías sociales, no sólo porque reflejan la historia de las sociedades en las que surgen, sino también en el sentido de que están vinculadas con posiciones sobre el cambio social y en particular con el papel de la educación en la reproducción o transformación de la sociedad”.

Bernstein y Díaz (1985) concibe el currículo como:

“las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye,

* Profesor Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).



Es todo un reto poder hacer un estudio curricular que tenga en cuenta estos asuntos, lo cual supone poner en juego los aportes de la Educación Popular y de las pedagogías críticas. El tema del currículo viene recobrando importancia después del agotamiento provocado por la visión tecnologista que predominó en las décadas de los 60 y 70. La relevancia que ha adquirido el debate sobre el currículo tiene que ver con dos factores, el primero relacionado con el terreno de la producción académica y el segundo con el de las políticas educativas.

En el terreno académico, se ha dado la influencia de autores ingleses y norteamericanos identificados con la llamada Nueva Sociología de la Educación y otras teorías críticas.

En el campo de las políticas educativas en casi toda América Latina, con las reformas educativas recientes, se elaboran parámetros curriculares nacionales. En Colombia vía indicadores de logros o más recientemente con los estándares se busca un currículo mínimo común nacional y también vía evaluación se logra una homogenización de pautas curriculares. Este movimiento en torno del establecimiento de parámetros curriculares de ámbito nacional se inserta en un contexto más amplio de reformas educativas que, con la influencia de organismos internacionales de financiación, se orientan en el sentido de la descentralización de la ejecución y el control evaluativo por parte de las instancias centrales, que se encargan de establecer los criterios de eficacia para el sistema (Haddad, 1998).

En toda propuesta curricular se hace una selección cultural, selección que no es neutral sino realizada desde unas intencionalidades y determinadas relaciones de poder. A pesar de que algunos

autores consideran muy limitada esa acepción de currículo, concretizado en un documento, (currículo institucional, plan de estudios u otro nombre) e insistan en que el concepto deba abarcar su concretización en la sala de aula y las experiencias de aprendizaje no previstas o explícitas en los currículos oficiales (Saviani, 1995), podemos decir que el estudio de los documentos curriculares es una herramienta entre otras, para el análisis crítico tanto de las prácticas educativas como de las teorías (concepciones que fundamentan las prácticas) de la educación. Precisamente porque el documento curricular tiene como función establecer una mediación necesaria entre los principios genéricos desarrollados en el plano teórico y la práctica que se realiza por los educadores y porque la comprensión de los modos como se da esa mediación puede señalar tanto los límites de la teorización con relación a las condiciones concretas de existencia de su objeto, como las deficiencias de la práctica en relación a las intencionalidades elaboradas en el plano ideológico.

Uno de los principales temas desarrollados actualmente por los teóricos críticos del currículo gira en torno de las relaciones entre educación y poder, o sea, el papel de la educación y del currículo en la relación entre individuos o grupos que establecen relaciones de poder. Los pedagogos críticos analizan el problema de la selección de los contenidos curriculares como una actividad marcada por conflictos y tentativas de solución negociadas, evidenciando que tales procesos no pueden ser pensados simplemente como cuestiones técnicas, manejadas sólo por especialistas.

Estas ideas son consideradas fundamentales para analizar las propuestas curriculares existentes en los programas de EDPJA. En las propuestas curriculares



son recurrentes las tentativas de conciliación entre principios conflictivos en lo que se refiere a las funciones principales de esa modalidad educativa y la tensión entre la diferenciación y el mantenimiento de la correspondencia entre la EDPJA y la educación de niños y adolescentes.

Un teórico que ha pensado el asunto del currículo y de la selección cultural es Michael Apple, él ha realizado reflexiones sobre el conocimiento que se trabaja en las escuelas, sus ideas nos pueden aportar al análisis de las propuestas curriculares:

“poder pensar el conocimiento como algo distribuido desigualmente entre clases sociales y económicas y grupos ocupacionales, diferentes grupos etarios y con grupos con poder diferenciado. Así, algunos grupos tienen acceso al conocimiento que les es distribuido y no es distribuido a otros [...]. El déficit de determinados tipos de conocimiento [de un determinado grupo social] se relaciona, sin duda, con la ausencia de poder político y económico que ese mismo grupo revela en la sociedad. Tal relación entre la distribución cultural y la distribución y el control de la capacidad económica y política – o, más claramente, la relación entre conocimiento y poder – es notoriamente de comprensión más difícil. No en tanto, la comprensión sobre la forma como el control de las instituciones culturales permite el aumento de poder de determinadas clases para controlar a otras, providencia la capacidad de una profunda penetración intelectual sobre la forma como la distribución de la cultura se encuentra relacionada con la presencia o ausencia de poder en grupos sociales”. (Apple, 1979).

Para Apple, la problemática del conocimiento que se trabaja en las escuelas es la piedra angular para el estudio de la educación (escolarización) como medio de selectividad. El mantenimiento de la falsa idea acerca del conocimiento como un artefacto relativamente neutro tornándose apenas en un objeto psicológico o en un proceso psicológico ha permitido una letal despolitización de la cultura que las escuelas distribuyen. Para Michael Apple es fundamental el cuestionamiento de las formas de conocimiento difundido – ¿de quién es esta cultura? ¿a qué grupo social pertenece este conocimiento? y de acuerdo con el interés de quien es que se transmite determinado conocimiento (hechos, destrezas, y disposiciones) en instituciones culturales como las escuelas?

En sus obras hay una preocupación por la problemática del conocimiento y de la forma como se inmiscuye en las dinámicas desiguales de poder y de control.

En “Conocimiento Oficial”, Apple realiza un ataque a las políticas conservadoras y neoliberales. Según su visión, la problemática del conocimiento oficial esta relacionada, con las políticas del sentido común, con la regulación del mismo conocimiento y además con las políticas culturales y los textos. La educación y el currículo no acontecen en un vacío cultural, político, ideológico, religioso, se interrelacionan directamente con las dinámicas de género, raza, clase y orientación sexual.

Apple en Educar “como Dios Manda” afirma que “entre los objetivos más importantes de las agendas de la derecha se encuentra el cambio del sentido común, la alteración de los significados de las categorías más básicas, de las palabras clave que se emplean para comprender el mundo social y educativo y el papel que cada uno ocupa en este



mundo. El aspecto común de tales agendas se relaciona con aquello que podemos denominar por políticas de identidad. Tanto las políticas educativas, como la construcción del sentido común desempeñan en este contexto un papel preponderante”. (Apple, 2002).

El pensamiento de Apple, además alerta sobre los peligros de los reduccionismos economicistas, permite comprender las relaciones que se van construyendo entre el conocimiento, las políticas culturales, los mecanismos de control y sus implicaciones en la vida cotidiana de la escuela. Por medio de mecanismos de control del trabajo docente, sobre las formas de enseñar y sobre lo que se enseña, la educación ha mantenido una práctica de exclusión, además de participar directamente en las luchas por el control del conocimiento que consolida un determinado sentido común, directamente volcado al mantenimiento del sistema económico capitalista.

Apple realiza un análisis relacional sobre las políticas educativas y curriculares. Este tipo de abordaje permite comprender, no sólo la relación entre el fenómeno educativo y las políticas sociales, culturales, económicas, religiosas e ideológicas más amplias, sino también el modo como los movimientos de derecha desplegados por el mundo se han posicionado en el control por el conocimiento legitimado por la educación, un conocimiento que debe ser visto como parte de una selección histórica, traducción de conflictos, en el plano teórico y práctico y que sistemáticamente ha silenciado las voces de los más desfavorecidos.

La obra de Apple no se queda sólo en el análisis, sino que también ha contribuido a la construcción de propuestas alternativas. En el libro “Escuelas

Democráticas” sistematiza, junto con Beane, una serie de experiencias. Para Apple y Beane construir o desarrollar escuelas democráticas supone dos líneas de trabajo. La primera consiste en crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida de la escuela. La segunda, se basa en crear un currículo que aporte experiencias democráticas a los jóvenes.

Para Apple y Beane la construcción de un currículo democrático supone, entre otros aspectos: Ofrecer una variedad de información y derecho de los que tienen diferente opinión a que se oigan sus puntos de vista; ayudar a los estudiantes a expresar sus ideas y sentimientos; tener en cuenta que la verdad no es inmutable; reconocer que todo conocimiento tiene valores, intereses, sesgos, hacer que los estudiantes aprendan a preguntarse, quién dijo esto? ¿por qué lo dijeron? ¿por qué se debería creerlo? y ¿quién se beneficia de que lo crean?; contribuir a que los estudiantes y profesores/as aprendan a interpretar críticamente la realidad y sus propios problemas; ayudar a los estudiantes a comprender las diferentes interpretaciones posibles de un acontecimiento; relacionar los conocimientos con la vida cotidiana; invitar a los estudiantes a romper la pasividad. Un currículo democrático asume a los estudiantes como sujetos; tener en cuenta el conocimiento dominante para reconstruirlo; generar debate y posibilitar la expresión de las diferencias, realizar integración curricular la cual va más allá de unir los fragmentos de conocimientos para realizar una comprensión más amplia que tenga que ver con los contenidos de esas conexiones; generar la posibilidad de que los estudiantes puedan aportar sus propias preguntas, no sólo respuestas o investigaciones a preguntas realizadas por los profesores; fortalecer la participación de los profesores/as, los cuales se ganan el derecho de que se oiga su voz; realizar un



análisis permanente de la idea de democracia y de democracia en la escuela; posibilitar la resistencia ante las injustas condiciones sociales, busca la creatividad ante la pobreza, la injusticia y el desplazamiento.

Lo interesante de estos elementos básicos de un currículo democrático, es que no son sólo sugerencias para llevar a cabo, sino que según estos autores, se encuentran presentes y se deducen de la sistematización de diferentes prácticas e intentos reales de construir escuelas democráticas. Las experiencias presentadas en el libro “Escuelas Democráticas” y las reflexiones de Apple y Beane son claves para la construcción de propuestas curriculares para la EDPJA.

En una perspectiva semejante a la de Apple, Tadeu da Silva hace las siguientes anotaciones:

“No por coincidencia, el currículo ha sido uno de los elementos centrales de las reestructuraciones y reformas educacionales que en nombre de la eficiencia económica están siendo impuestas en diversos países. El tiene una posición estratégica en esas reformas precisamente porque el currículo es uno de los espacios donde se concentran y se desdobl原因 las luchas en torno de los diferentes significados sobre lo social y sobre lo político. A través del currículo, concebido como elemento discursivo de la política educacional, los diferentes grupos sociales, especialmente los dominantes, expresan su visión de mundo, su proyecto social, su “verdad”. Las políticas curriculares, como texto, como discurso, son, como mínimo, un importante elemento simbólico del proyecto social de los grupos en el poder.

Las políticas curriculares tienen también otros efectos. Ellas autorizan ciertos grupos de especialistas, simultáneamente desautorizando otros. Ellas fabrican los objetos “epistemológicos” de que hablan, a través de un léxico propio, una jerga, que no debe ser vista apenas como una moda, sino como un mecanismo altamente eficiente de institución y constitución de lo “real” que supuestamente le sirve de referente. Ellas generan una serie de variados textos: directrices curriculares, normas, grados, libros didácticos, produciendo efectos que amplifican a los textos principales. Las políticas curriculares movilizan, en fin, toda una industria cultural montada en torno de la escuela y de la educación: libros didácticos, material paradidáctico, material audiovisual.

Además en otro nivel, la política curricular, ahora ya transformada en currículo, tiene efectos en el salón de clase. Ella define los papeles de los profesores y estudiantes y sus relaciones, redistribuyendo funciones de autoridad e iniciativa. Ella determina lo que pasa por conocimiento válido y por formas válidas de verificar su adquisición. El currículo desplaza ciertos procedimientos y concepciones epistemológicas, colocando otros en su lugar. La política curricular, metamorfoseada en currículo, efectúa, en fin, un proceso de inclusión de ciertos saberes y de ciertos individuos, excluyendo otros. El currículo también fabrica los objetos de que habla: saberes, competencias, éxito, fracaso. El currículo, también produce los sujetos a los cuales habla, los individuos que interpela. El



currículo establece diferencias, construye jerarquías, produce identidades”. (Silva, Tomaz Tadeu da 2001).

Como se puede ver para la Educación Popular y las pedagogías críticas el análisis del currículo es vital porque este se convierte en análisis de la política cultural, determina y o posibilita aspectos macro de lo educativo y así mismo el trabajo particular de aula. Estos criterios de análisis son pertinentes para el estudio de las propuestas curriculares de EDPJA, para identificar quién habla, desde qué perspectivas se habla, desde qué lecturas de la realidad se habla en los documentos curriculares.

Tadeu da Silva, así como Apple, realiza una serie de propuestas alternativas a los currículos hegemónicos, estos los concreta en su artículo “Descolonizar el Currículo” (Silva, T. T, 1997).

Tadeu da Silva considera el saber y el currículo como un territorio cuestionado y de lucha por la hegemonía; el currículo participa en la construcción del “otro” y de la alteridad. Él cree, que es fundamental desarrollar estrategias que incorporen al currículo perspectivas orientadas a producir el quiebre y la desestabilización del sentido común.

“Uno de los objetivos centrales de un currículo crítico debería ser, precisamente, desfeticizar lo social, demostrando su carácter construido, su naturaleza relacional. Una perspectiva pedagógica crítica debería permitirnos, interrumpir ese proceso de fetichización, el cual constituye un elemento esencial en la construcción del sentido común, tornando visibles las conexiones entre esa apariencia fetichizada y las relaciones sociales que ella esconde.

El conocimiento y el currículo corporifican relaciones sociales. Son producidos y creados a través de relaciones sociales particulares entre grupos sociales interesados. Por eso, traen la marca de esas relaciones y de esos intereses”. (Silva, T.T., 1997).

Tadeu da Silva manifiesta que los significados que expresan el punto de vista de los grupos dominantes, son poco disputados y cuestionados por personas y grupos socialmente subordinados. Por esto, para da Silva el currículo debe ser comprendido como un territorio cuestionado, y por esto es útil adoptar la metáfora del colonialismo-poscolonialismo para sintetizar todos estos procesos de construcción de posiciones dominantes-dominadas a través del conocimiento.

Da Silva se pregunta: ¿Cómo concebir un currículo que incorpore, transversalmente, la comprensión “relacional” desarrollada por Apple? ¿Cómo desmasculinizar el currículo, cómo desoficializarlo, cómo desfeticizarlo, en suma, cómo descolonizarlo?

“Una estrategia orientada en este sentido supone, evidentemente, el proyecto, la construcción - y la elaboración - de nuevos materiales que puedan reflejar las visiones y representaciones alternativas de los grupos subordinados. Dada la capacidad y la potencia de las instituciones y empresas actualmente implicadas en la producción de materiales curriculares “oficiales”, esta tarea ciertamente demandará una cantidad considerable de recursos humanos y materiales. Sería importante que los grupos progresistas vinculados a los



articulación entre los diferentes niveles del sistema; contenidos desactualizados; la segmentación del conocimiento en áreas y materias aisladas; la falta de vinculación con la práctica; el predominio de la instrucción sobre la formación, vinculado esto a la falta de integralidad de la educación, al predominio de los métodos memorísticos, de los resultados sobre los procesos.

La reflexión sobre los conocimientos y los saberes que circulan o que se propone deben circular en la escuela ha llevado a reflexiones como los de Rosa María Torres sobre los dilemas del currículo. Aunque Torres reconoce que los dilemas son más asuntos de énfasis y de posibilidad de articular diversas alternativas. Los posibles dilemas son los siguientes; exhaustividad/selectividad; homogeneidad/diferenciación (currículo único y currículos diferenciados); currículo cerrado, semiabierto o abierto: centralización/descentralización; compartimentación/integración de los contenidos, instrucción/formación; lo particular/lo universal (tradicición versus modernización); saber común/saber elaborado.

Estos dilemas están vigentes y su aclaración son una fuente para el análisis y construcción de propuestas curriculares. Además de lo anterior Rosa María Torres (1993), realiza una serie de críticas y cuestionamientos al enfoque de necesidades básicas planteado en el documento de Jomtien: “lo poco nuevo de la “nueva visión”, la educación como “llave dorada” del bienestar individual y social, el silenciamiento de la situación real y los contextos de partida –pobreza, endeudamiento, injusticia social- el “igualamiento hacia abajo” que podría suponer centrar los esfuerzos en la educación básica, la preeminencia de los puntos de vista del Norte respecto del Sur, el simplismo del diagnóstico y de la propuesta pedagógica”.

REFLEXIONES SOBRE EL CURRÍCULO EN LA EDPJA

Desde la EDPJA varios autores han realizado análisis y propuestas específicas, presentaremos algunas ideas básicas al respecto.

María Josefa Cabello, propone que la educación básica de personas adultas sea pensada como un proyecto cultural y público. Cabello (1997) critica la concepción que considera que los contenidos curriculares deban ser los conocimientos disciplinares que han de transmitirse a los estudiantes, considera que en la actualidad se abre paso una visión que integra los saberes científicos con los saberes para la vida.

“En el momento actual necesitamos tanto un currículo ambicioso, amplio y capaz de garantizar una educación básica de calidad para todos, como un currículo adaptado, flexible, capaz de garantizar la aplicabilidad de los conocimientos generales para mejorar las condiciones existenciales de los individuos y de los grupos sociales organizados. Para incorporar este tipo de contenidos al currículo es preciso buscar nuevas fuentes que permitan tener en cuenta, concatenadas, la cultura social, la experiencial y la académica”. (Cabello, 1997).

Para esta educadora, es necesario tener en cuenta las concepciones sobre el conocimiento, porque estas influyen decisivamente en la forma como se concibe el currículo en la educación básica de adultos. Para la concepción positivista “lo que importa es enseñar contenidos ‘verdaderos’, capaces de desarrollar el conocimiento como una virtud esencial del hombre”.



preguntas en cierta manera “radicales”, en el sentido en que afectan a su propia raíz, y que son del estilo de ¿Quién decide lo que es un conocimiento digno de ser aprendido? ¿Todos los conocimientos son igualmente válidos para todas las personas? ¿Quién controla la selección de los conocimientos que se aprenden y en base a qué criterios? ¿De dónde le viene la legitimidad al que pretende universalizar la extensión de determinados conocimientos?” (Sanz, y Sarrate, 1996).

A partir de las categorías de currículo cerrado y abierto y currículo como proceso y como producto, Sanz y Sarrate sugieren que el currículo de la EDPJA sea abierto y de proceso, un currículo que respete las singularidades de los estudiantes, un currículo flexible en todas sus posibilidades.

Florentino Sanz y Sarrate (1996), señalan una serie de características de los currículos de EDPJA.

“Entre las características que los distintos autores se ponen de acuerdo en atribuir al ideal de currículo para personas adultas se destacan las siguientes:

Flexible: Debe permitir la adaptación a las peculiaridades del entorno y debe posibilitar una respuesta a las variadas demandas educativas que formulan las personas adultas y a las diferentes necesidades sociales.

Equivalente: El currículo de personas adultas no debe ser un currículo de segunda categoría sino que ha de ser homologable y, por lo tanto, tener el

mismo reconocimiento social, y en su caso académico, que el establecido para la obtención de titulaciones oficiales, estableciendo una correspondencia y validación de estos estudios.

Integrado: Los adultos desarrollan distintas experiencias educativas en diferentes instituciones sociales (educativas, laborales, asociativas, privadas, públicas, sociales... etc.), desde distintos ámbitos (formación básica, formación sociocultural, formación ocupacional, formación continua... etc.) y en diferentes modalidades (formal, no formal, presencial, a distancia), en diferentes tiempos (juventud, adultez... etc.). El currículo de personas adultas debe permitir un tránsito libre entre instituciones, modalidades, ámbitos, tiempo... etc. La educación permanente exige la ruptura de un currículo parcelado con barreras que lo hacen incomunicable.

Polivalente: El currículo de personas adultas debe dar respuesta a la rapidez con que cambian los perfiles profesionales y a la variedad de demandas profesionales, así como a la complejidad de situaciones socioculturales en las que nos movemos en la sociedad actual. Solamente una amplia formación básica, cada vez más elevada por cierto, ofrece la posibilidad de adaptarse a los permanentes cambios de perfiles profesionales y a las distintas funciones sociales que tenemos que cumplir en una sociedad tan compleja y tan dinámica como la nuestra.



imprescindible para construir activamente nuevos significados” (Sanz y Sarrate, 1997).

Por último, ellos visualizan la EDPJA como un continuum, lo que permite aprovechar el capital educativo y formativo de las personas adultas y vencer las barreras burocráticas que les facilite formarse en diferentes espacios y momentos de la vida.

El conjunto de tensiones que marcan la elaboración curricular en el campo de la EDPJA puede ser visto a partir de esa perspectiva de análisis relacionada con las fuentes de selección y organización de los contenidos educativos. Por un lado, se tiene una baja comprensión del educando en lo que se refiere a sus características psicológicas, por otro, la influencia de una tradición de disciplinas científicas y académicas que han interferido en la selección curricular, como influencia de segunda mano, pues es así por medio de transposiciones o recreaciones ya hechas por la experiencia de la educación escolarizada de niños y adolescentes, que la influencia de la lógica de las disciplinas llegan a la EDPJA.

En teoría, el análisis sociológico constituye la fuente de elaboración curricular más explícitamente desarrollada en el campo de la EDPJA, pero la experiencia pedagógica de educación regular de niños y adolescentes ejerce una influencia mayor, la cual se realiza por medios menos explícitos y fáciles de identificar.

La construcción de propuestas curriculares para la EDPJA requiere una serie de concepciones pedagógicas y curriculares específicas para este tipo de educación, por tanto es vital que se de más reflexión y debate pedagógico sobre este tipo de educación, como diría Pascual, es urgente convertir a la EDPJA en asunto público.

La construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la EDPJA supone el reconocimiento de las biografías formativas de los individuos. No concebir las propuestas a partir de patrones únicos (casi siempre referidos a los parámetros de la educación escolar de niños y adolescentes), pasando a concebirla a partir de la diversidad de demandas concretas de diferentes segmentos sociales. De ahí la importancia de reconocer que no solo la escuela, sino que muchos espacios sociales tienen potencial formativo, el trabajo y las empresas, los medios de comunicación, las organizaciones comunitarias, los institutos de salud, cultura, deportes, etc.

Hay muchos elementos en los que se hace necesario profundizar y realizar investigaciones que sirvan para construir y desarrollar propuestas pedagógicas curriculares. Estos elementos, pueden constituirse en algunos ejes temáticos tanto de la EDPJA como de las propuestas formativas con los educadores populares de adultos. En ese sentido es necesario analizar y sistematizar las experiencias latinoamericanas y las ideas de autores como Abraham Magendzo de Chile, con sus reflexiones acerca del currículo problematizador y la educación en Derechos Humanos. Y, los de Sergio Haddad de Accao Educativa de Brasil sobre la formación ciudadana vinculada a la formación en los diferentes formas de lectura y formación para el trabajo.

¿Cómo la formación para el trabajo incluye los cambios que se dan en los procesos productivos, en el mundo del trabajo y en las formas del capitalismo? ¿Qué implicaciones tienen el toyotismo, el posfordismo o el capitalismo cognitivo (hay discusiones sobre estos términos y sobre los cambios en el capitalismo actual) en la formación de los trabajadores? ¿Cómo debe ser la articulación e integración de formación general



- APPLE, Michael (1989): *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- APPLE, Michael (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, Michael (2002): *Educar "como Dios Manda"*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, Michael (1994): *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, Michel (1997): "Educación, identidad y papas fritas baratas" en *Cultura, Política y Currículo*. Buenos Aires: Losada.
- APPLE, Michael y BEANE, James (comps). (1997): *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- BEANE, James (2003): "Integracao curricular: a essencia de uma escola democrática" en *Revista Currículo sem Fronteiras*, v3, n2. www.curriculosem.frenteiras.org
- BERNSTEIN, Basil (1985). "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo". en *Revista Colombiana de Educación*. No. 15. Bogotá: CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.
- CENDALES, Lola y MARIÑO, Germán (2000): "Escritos sobre Diálogo de saberes y negociación cultural" en *Revista Aportes* No. 53. Bogotá.
- COLL, C. (1987): *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- COLL, Cesar. (1993): "Comentario a la Ponencia de: Torres, Rosa María: ¿Qué y cómo es necesario aprender?". Santiago: UNESCO. IDCR.
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACION PARA TODOS, (1990): (Jomtien, Tailandia). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990 (documento de referencia).
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACION PARA TODOS (1990): (Jomtien, Tailandia). Declaración sobre educación para todos.
- CONFINTEA (1997): *La educación de las personas adultas: declaración de Hamburgo; la agenda para el futuro*. Hamburgo, Unesco-IEA. (5ª Conferencia Internacional educación de Personas Adultas, 14-18 jul. 1997).
- CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (2003): *Reporte Regional sobre las políticas y procesos a favor de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina en el marco de la revisión internacional de los acuerdos de la V CONFINTEA*. CONFINTEA Mid-Term Review Conference de Bangkok. México: Documento mimeografiado.
- DE ALBA, Alicia. (1998). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- FLOREZ, Rafael (1998): "Currículo y Pedagogía" en *POSNER, G (1998) Análisis de currículo*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- FREIRE, P. (1986): *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: América Latina.
- HADDAD, Sergio. DI PIERRO, Maria Clara (1999): *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil*. Sao Paulo: Acao Educativa.
- HADDAD, Sérgio (1992): "Tendências atuais na educação de jovens e adultos". em *Aberto*, v. 11, n. 56, p. 3-12, Brasilia: out./dez.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ, Nelson (2001): "Autonomía Curricular y transformación cualitativa de la escuela" en *Revista Educación y Cultura*, No. 57. Bogotá: FECODE.
- MAGENDZO, Abraham. (1986): *Currículum y Cultura en América Latina*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- MAGENDZO, Abraham. (1992): *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los Derechos Humanos*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- MARIÑO, Germán. (1992): *Manual Aprender a Enseñar*. Bogotá: Unicef e ICBF.
- MARIÑO, Germán. (1994): *El Diálogo Cultural: Reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica*. Material de apoyo. Maestría en Educación Comunitaria- Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MIÑANA BLASCO, Carlos (Editor). (2001): *Interdisciplinaria y Currículo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu (1995): *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- OREALC/UNESCO/CEAAL. (1997): *Los Aprendizajes Globales para el Siglo XXI*. Santafé de Bogotá: Reimpresión Ministerio de Educación Nacional.
- OSORIO, Jorge (1996): "La educación de adultos y jóvenes y la enseñanza transversal: apuntes para la discusión". En: VARGAS, J. O., RIVERO, J. (Ed.). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. Santiago: Unesco-Orealc; CEAAL; Tarea.
- PASCUAL CABO, Agustín (2000): *Hacia una sociología curricular en Educación de personas Adultas*. Barcelona:



- Octaedro.
- POSADA, Jorge J (2002): "Modelos Pedagógicos en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas Comunidades intelectuales de Educadores" en Feniz, Revista Pernambucana de Educacaco Popular e De Educacao de Adultos, No. 0 Recife: NUPEP.
- POSADA, Jorge J. (2003): "Elementos para el estudio de las propuestas curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas en Colombia" en Lecciones y Lecturas de Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- POSADA, Jorge y CORTÉS, Pilar (2001): Herramientas Para Pensar la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- RIVERO, José. (1996): La Educación con personas jóvenes y adultas en América Latina. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- RIVERO, José. (1999): Educación y Exclusión en América Latina. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- SANZ FERNANDEZ, Florentino y SARRATE, María Luisa. (1996): Educar a los Adultos para la sociedad actual: Problemas, Métodos y Técnicas. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- SEQUEDA, Mario (1997). Educación Comunitaria, Cultura Democrática y Proyectos Histórico-Pedagógicos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- SCHMELKES, Sylvia (1996): "Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina". En VARGAS, J. O., RIVERO, J. (Ed.). Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Santiago: Unesco-Orealc ; Ceaal ; Tarea.
- SILVA, Tomas Tadeu (2001): Currículo e cultura como práticas de signifição. www.ufrgs.br/faced/gtcurric
- SILVA, Tomas Tadeu (1997): "Descolonizar el currículo" en Cultura, Política y Currículo. Buenos Aires: Lozada.
- SOUZA, Joao Francisco de (1998). Educacão de Jovens e Adultos. Recife: NUPEP.
- SOUZA, Joao Francisco de (2000): "Educación de Jóvenes y Adultos como Proceso de Resocialización". Recife: NUPEP.
- STENHOUSE, L. (1987): Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- TORRES, Jurjo (1994): Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Madrid: Morata.
- TORRES, Rosa María. (1994): ¿Mejorar la Calidad de la Educación Básica? las Estrategias del Banco Mundial. Quito:

Instituto Fronesis.

- TORRES, Rosa María. (1993): ¿Qué y cómo es necesario aprender? Necesidades Básicas de aprendizaje y contenidos curriculares en UNESCO.IDRC. (1993). Necesidades Básicas de Aprendizaje. Santiago.
- UNESCO (1997): Declaración de Hamburgo, Agenda para el futuro y otros textos de la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA. (1998): Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO. OREALC. (1997): Los Aprendizaje Globales para el Siglo XXI. Documento de la Conferencia Regional Preparatoria de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Brasilia: Mimeo.



Enseñar exige respeto a los saberes previos de los educandos; la corporización de las palabras por el ejemplo; respeto a la autonomía del ser del educando; seguridad, capacidad profesional y generosidad; saber escuchar.

LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS DESDE LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS*



Felipe Alexander Rivas Villatoro**

En mi experiencia he tenido la oportunidad de participar en el seguimiento de las Conferencias Internacionales de Educación para Jóvenes y Adultos (CONFINTEA), siendo convocado por la UNESCO. A partir de ello y de otras experiencias diversas he constatado los cambios conceptuales y teóricos que implica la EDPJA versus la evolución de la realidad Centroamericana. Puedo afirmar que al analizar los resultados de la CONFINTEA V (1997) y los documentos preliminares de la CONFINTEA VI (2009), se verifica que la EDPJA, desde la visión integral de aprendizajes a lo largo de la vida, no ha impactado a la realidad Centroamericana ni Latinoamérica. Esto se debe a que ha pasado inadvertida desde la perspectiva oficial; además,

no se ha logrado la articulación con las políticas de Estado y la cooperación. En ese contexto, quienes la han dinamizado son los diferentes sectores sociales y el movimiento pedagógico, articulados en sistemas de educación alternativa.

También, resulta necesario explicar que la dinámica gubernamental refleja poca voluntad política y escasa comprensión política-pedagógica de la EDPJA. Esto se traduce en mínimas iniciativas de contribución, en un panorama donde prevalece la concepción centrada en la alfabetización del código básico, así como una limitada inversión que no supera el 1% de los presupuestos educativos nacionales. Por su lado, la cooperación internacional no mantiene su compromiso de apoyo técnico y financiero como se pactó en las conferencias; sino que la tendencia ha sido reducirla e instrumentalizarla.

Por lo anterior, los programas de educación orientados a jóvenes y adultos carecen de una visión holística y de un financiamiento básico que permita la integración de sistemas competentes y de calidad; por consiguiente, carecen de un enfoque de derechos. Los programas educativos se concentran en la alfabetización basada en el código básico, en donde los diferentes actores sociales -incluida la cooperación internacional- les consideran de segunda categoría y sin prioridad. Actualmente, se

* En este documento se analiza la Educación con Jóvenes y Adultos (EDPJA), desde los sistemas de educación alternativa. Para ello, se aborda su recorrido conceptual, los cambios en dinámicas regionales, el rol de la cooperación internacional y casos específicos de la realidad centroamericana. La base panorámica de información viene dada por las estadísticas internacionales de la UNESCO, las cuales ayudan a determinar los cambios regionales. Asimismo, el análisis se inserta en la dinámica internacional de la CONFINTEA VI, convocada por la UNESCO.

** Director de la Fundación Innovaciones Educativas Centroamericanas (FIECA), master en dirección y administración, ex miembro del consejo directivo del CEAAL y miembro del Consejo Ejecutivo del Trienio de la Alfabetización en El Salvador.



técnicas realizadas en diferentes espacios. Esto da pautas a la diversidad de métodos altamente regresivos e inversiones inadecuadas, cuyos costos se verán en el mediano y largo plazo.

Asimismo, persiste una ausencia de alineamiento curricular con la evaluación e indicadores de impacto. No hay seguridad de que los egresados logren los aprendizajes certificados; es decir, que los diplomas no corresponden con los aprendizajes y competencias del diseño curricular nacional. Sin embargo, el sistema de monitoreo y evaluación no posee todo el instrumental necesario para lograr un sistema de mejoramiento continuo de la calidad de los aprendizajes.

A esta realidad, se suman los avances en las tecnologías de información y comunicación que aportan a las grandes transformaciones; no obstante, las brechas -económicas, geográficas, las desigualdades de género y étnicas- tienden a incrementarse. Por lo tanto, el mundo digital es para unas pocas personas y la brecha tiende a crecer, al grado de ser similar al analfabetismo -analfabetismo digital- en cuanto a la generación de la marginación y exclusión social.

En el fondo nos enfrentamos a una crisis paradigmática predominante donde la concepción, percepción e institucionalidad no pueden enfrentarse a los desafíos que amerita una educación del siglo XXI. Prevalece la competencia, descoordinación y fragmentación en el sistema educativo continuo, afectando el impacto, la cooperación, la solidaridad y la armonización formativa.

EDPJA y SISTEMAS DE EDUCACION ALTERNATIVA

Los sistemas de educación alternativa o las comunidades pedagógicas como movimiento político, pedagógico y ético constituyen una red y una plataforma importante para lograr la inclusión social. Ya que en sí mismas establecen una autoorganización alternativa, basada en el conjunto de relaciones de aprendizaje. Esto logra estimular los aprendizajes significativos y vitales de la sociedad, al tiempo que aporta a la creación de una conciencia social. Son estos sistemas alternativos los que dinamizaron los procesos de alfabetización desde los años 70 y con las inspiraciones de Pablo Freire y otros educadores populares. Se crearon y recrearon modelos alternativos, se cuestionaron los sistemas bancarios y sobre todo se desarrolló un pensamiento crítico para abordar los nuevos aprendizajes que se deberían gestar desde el ámbito de la alfabetización.

En todas las experiencias existe una dimensión política - pedagógica y una mediación alternativa de las iniciativas oficiales y el sistema imperante; ya que éste último tiende hacia la reproducción cultural de los grupos de poder, parten de un análisis sesgado, fragmentado y mecanicista, centrada en la enseñanza y no en los aprendizajes, consideran a las personas y comunidades como objetos donde se puede depositar conocimientos. Por el contrario, los sistemas alternativos y la mediación pedagógica posibilita la ampliación del acceso de aprendizajes con materiales adecuados a los contextos, concibiendo a los aprendientes como sujetos de cambio y transformación de su realidad y la comunidad e interpretando procesos integrales.



En los noventa se logró contextualizar mejor el término alternativo: “No hay medida a priori de lo alternativo, la medida es siempre la circunstancia, el conjunto de ciertas características de una institución y de una determinada coyuntural social. Así, lo que desde afuera de todo esto puede aparecer como un tímido reformismo, desde adentro significa un paso enorme” (Gutiérrez y Prieto; 1993:18).

En ese contexto, la educación del siglo XXI exige mayor protagonismo individual y social para eliminar las brechas y disponer los avances de la humanidad, propiciando el desarrollo integral e integrador de todos y todas. Ahí, los procesos educativos, particularmente los aprendizajes, se transforman continua y radicalmente. Los centros educativos, el aula y los espacios convencionales van quedando rezagados, así como la mayor parte de los sistemas actuales.

“El pensamiento complejo y la práctica de la macro conceptualización sólo pretenden ganar en comprensión, reconociendo críticamente aquello que se pierde en la cosmovisión unidimensional de un pensamiento simplificante y reduccionista” (Morin. 73. Era planetaria). Construir un pensamiento crítico y constructivo, en pro de un enfoque de derechos integrales para todos y todas es un desafío de la era planetaria. Es un cambio de paradigma que estimula el aprendizaje entre pares, el aprender a aprender, el autoaprendizaje, la innovación y la creatividad tecnológica. Además, un mayor compromiso y conciencia social; una visión holística, con perspectiva de género, amigable con el medio ambiente y una exigibilidad para lograr pasar a un enfoque ecocéntrico.

En esa perspectiva, las comunidades educativas son espacios de estimulación de las competencias

vitales; es decir, significativas a través de la comunicación y la convivencia. Al mismo tiempo que son articulaciones vitales y de empoderamiento comunitario, que podrán incidir en los sistemas de aprendizajes para la población joven y adulta, buscando lograr la inclusión y competencias cognitivas. Asimismo, lo alternativo implica, además del acceso, la deconstrucción y transformación del conocimiento: ir más allá del paradigma dominante, con investigación - acción, de modo que se permita innovar a la hora de producir y facilitar contenidos, motivar y crear metodologías alternativas.

Se puede decir que se genera un aprendizaje desde la perspectiva biológica natural, cósmica y cuántica. “La vida es básicamente una persistencia de procesos de aprendizaje. Los seres vivos son seres que consiguen mantener, de forma flexible y adaptativa, la dinámica de seguir aprendiendo” (Assman, 2002).

En la década de los ochenta y noventa, época de guerra y posguerra en Centroamérica, las comunidades lograron asumir grandes retos de poder local, transformación, resistencia y cambio. En el caos prevalecieron la autoorganización y procesos alternativos que vitalizaron los procesos de aprendizaje. Esto conlleva a la formulación de las siguientes interrogantes: ¿En el siglo XXI serán capaces las comunidades educativas de conducir una nueva transformación y dar confianza para eliminar las desigualdades con un enfoque alternativo? ¿Es posible crear un sistema de aprendizajes multidimensionales para las sociedades del conocimiento? ¿Se podrá incidir en las transformaciones políticas y pedagógicas que nuestra sociedad requiere? Pues, ubicándose en el milenio se indica que el camino ha iniciado. Además, es determinante valorar el papel de los protagonistas



Es preciso indicar que una nueva educación para el siglo XXI pasa por comprender la complejidad de la educación en la era planetaria como lo indicaron diferentes especialistas, el pensamiento complejo como método de aprendizaje en la incertidumbre: “Educar en el pensamiento complejo debe ayudar a salir del estado de desarticulación y fragmentación del saber contemporáneo” (Morin, Era planetaria). Se crea y se recrea por lo tanto no es completo, conciencia común y emancipadora.

La educación estará orientada al “Cambio de pensamiento, enseñar la condición humana, a comprender, a tolerar. La democracia y la política orientadas a la ética, solidaridad e igualdad (Morin. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro).

Por consiguiente, se tendría que insistir en garantizar el pleno derecho a la educación y hacer un esfuerzo sostenible para lograr un aporte significativo en la erradicación de la pobreza y ofrecer una oferta completada e integradora de Educación de Jóvenes y Adultos (EDPJA). Buscar una política de Estado social y políticamente concertada y con un aporte significativo de los sistemas de educación alternativo. Cambiar el enfoque –concepción de la educación y renovar las perspectivas de la EDPJA– como sistema de aprendizajes a lo largo de la vida. Más allá de un derecho humano fundamental, un compromiso político, pedagógico, ético y estructural: clave del desarrollo. Estimular el valor social de la educación y conectar con vivencias, necesidades y aspiraciones ciudadanas.

En esa perspectiva, es vital crear un sistema de educación de jóvenes y adultos que trascienda el enfoque exclusivo de la alfabetización, que vaya más allá del aprendizaje del código básico y que

evite la regresividad. Asimismo, que amplíe la visión de una educación a lo largo de toda la vida, que des escolarice los programas e incorpore una gama de aprendizajes significativos, intencionado desde la sociedad, desde los sistemas de educación alternativos.

Esto implica, como indican Maturana y Morin, que las redes sociales se posibilitan en la convivencia, desarrollando la capacidad de aprender, adaptarse y transformarse. De ahí que se debe interpretar, conocer y mejorar, buscando revertir las cegueras del conocimiento como el error y la ilusión. Son procesos que conllevan un caos, pero incluso en ese caos implican también un orden, tanto en el contexto global como multidimensional, en lo complejo y en la condición humana; todo integrado en una era planetaria que demanda una mirada de la ética de la comprensión y el aprendizaje de la condición humana. Una comprensión que, según Jorge Wagensberg, conlleve al gozo intelectual “comprender lo que no se había comprendido o dejar de comprender lo que se creía haber comprendido”, el gozo que acompaña toda nueva comprensión o intuición, toda nueva armonía o ritmo. Por lo tanto, se debe considerar el conocimiento científico, artístico y revelado. En el mundo es importante fortalecer la educación como aporte a la convivencia democrática, inclusiva y a la cultura de paz.

Es alentador intensificar los programas de la EDPJA e incrementar sus recursos, lo cual debe acompañarse de una mejora continuada en el impacto de las acciones -invertir más y mejor es el lema-, garantizando gratuidad plena del servicio, lo que implica articular con otras ofertas sociales para reducir el costo de oportunidad.

Especializar la oferta institucional creando un sistema



de mejora continua de la calidad, para cada uno de los programas actuales. Realizar un alineamiento curricular y del sistema de evaluación.

Asegurar una amplia gama desde el Estado, el gobierno y la sociedad civil que logre la misión de erradicar las brechas educativas. Abrir diversas oportunidades y estimular modalidades flexibles continuas pero de calidad.

Asegurar una planificación y evaluación estratégica, estadística independiente y metas claras por períodos hasta lograr la erradicación del analfabetismo, aumentar la escolaridad y un sistema permanente de continuidad de aprendizajes.

En esta perspectiva, es vital la formación y actualización de los técnicos, promotores y facilitadores como el factor humano clave del cambio, es recomendable crear una formación curricular en una oferta estatal que acredite.

Garantizar una inversión sostenible, incrementando los recursos públicos, aprovechar las oportunidades de cooperación internacional en el marco del Decenio de la Alfabetización, CONFITEA VI, EPT y ODM.

Intensificar el compromiso y la movilización social que incida en el valor social de la educación, lo cual mejoraría la calidad del servicio impactando en la deserción y la eficiencia de las propuestas. Por lo tanto, se trata de un sistema de mejora continua de la calidad que aumente el valor social y armonice los distintos programas y ofertas sociales.

“Pasamos de los sistema de educación a los sistemas de aprendizajes a lo largo de la vida”

“la educación del futuro debe considerar saberes que son normalmente ignorados en la educación actual”. Edgar Morin.

Bibliografía

- Assmann, Hugo: Placer y ternura en la educación, hacia una sociedad aprendiente. Ediciones 2002 NARCEA S.A, Madrid 2002.
- Maturana, Humberto. Transformación en la convivencia. Dolmes Ediciones. Chile.
- Morin, Edgar. Educar en la Era Planetaria. Gedisa Editorial. España.
- Morin, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós. México.
- Rivas F. Sistema de Educación Alternativa (SEA). El Salvador.
- Rivas F. Estado de la Educación en América Central.
- Wagensberg Jorge. El gozo intelectual. Tusquet Editores. España.
- UNESCO. Declaración y Plan de Acción de la Conferencias Internacional de Educación con Jóvenes y Adultos (CONFITEA V), Hamburgo.
- UNESCO. Informe de monitoreo de la Educación para Todos (EPT) 2009.

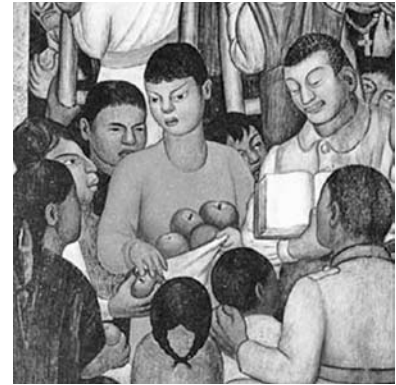


No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión... Decir la palabra verdadera es transformar el mundo.

TERCERA SECCIÓN

8. EDPJA: UNA MIRADA DESDE EL SUR

“..., el nuevo paradigma podría denominarse una visión holística del mundo, ya que lo ve como un todo integrado más que como una discontinua colección de partes”. Fritjof Capra



Mag. Pilar Ubilla*

La intención que nos anima es colaborar en la búsqueda de lineamientos de políticas educativas para una propuesta de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en coherencia con una lógica dialéctica y no meramente instrumental, articulada desde una pedagogía liberadora y comprometida con los pueblos latinoamericanos y del Caribe.

Fui responsables por el Uruguay de la investigación “**Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe**”, en el marco del Proyecto “*La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina en los comienzos del siglo XXI: Estado de situación y desafíos para la práctica*” del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) realizado en acuerdo con CEAAL.¹ Este

documento se fundamenta en dicha investigación.

Nuestra investigación se fundamentó en una perspectiva epistemológica que busca la convergencia de lógicas y modos de investigación. Se intentó una aproximación metodológica combinada que integró estrategias cualitativas y cuantitativas con instancias participativas y se aplicaron procedimientos de triangulación. Las lógicas cuantitativas y cualitativas, como se sabe, suponen no sólo procedimientos diferentes de resolución metodológica, sino fundamentalmente, supuestos diferentes sobre la naturaleza del hecho social y sobre la intencionalidad en la búsqueda científica. Requieren una serie de decisiones que perfilan y definen el “posicionamiento” del investigador.

* Licenciada en Educación Física. Magíster en Educación, Coordinadora Académica de la Maestría y Diploma de Educación Popular de la Multiversidad Franciscana de América Latina, Inspectora Nacional del Consejo de Enseñanza Secundaria del Uruguay, Investigadora en Educación y Ciencias Sociales. Autora de numerosos artículos y publicaciones. Pilar Ubilla ubilla@adinet.com.uy

1 Reza el Proyecto textualmente: “El CREFAL, en el cumplimiento de su Misión, como Instituto especializado en Educación de Adultos, definió la necesidad de realizar una investigación, con carácter de relevamiento y análisis proyectivo, del estado de situación de la EDPJA en América Latina, tomando en cuenta los antecedentes históricos generales y particulares de cada país, pero centrándose en el plazo 2000-2005. El marco de la Investigación son las

políticas, y sus impactos sobre las prácticas de la educación de personas jóvenes y adultos, incluyendo Estado y sociedad civil, y las relaciones que entre estos ámbitos se devienen.

Se trata de perfilar una cartografía, un corte cuantitativo y cualitativo, sobre el escenario y las estrategias de implementación de la Educación de Adultos, en los diferentes espacios sociales.

Para su ejecución, CREFAL propuso y concretó un acuerdo con CEAAL (Concejo de Educación de Adultos de América Latina) para una ejecución compartida del Proyecto. Se espera también, que esta asociación redunde en una mejor radicación del Programa en los 21 países de América Latina, donde se desarrollará; y en los cuales el CEAAL cuenta con centros afiliados que trabajan el tema.



cambios en el mismo u otro lado, lo local y lo global tienen la misma y distinta dimensión.

El análisis de las diferentes reformas educativas impulsadas desde los 80, fracasaron inevitablemente al no considerar las problemáticas del mundo actual y sólo centrarse en la posibilidad de adecuarlas a las necesidades de la globalización neoliberal. Estas reformas se reformularían y profundizarían fundamentalmente en la década del 90, desplazando el centro de gravedad de la educación desde las motivaciones académicas y la transmisión de los conocimientos producidos, hacia las motivaciones económicas que proponen impulsar la competitividad de las naciones industrializadas, el valor de mercado y la imposición de modelos de desarrollo. Esto es particularmente visible en la educación universitaria, donde se ha conformado un “megamercado” educativo a escala mundial, gestado por el incremento poblacional, el aumento de la cobertura de la educación básica y media, el valor del conocimiento para la economía actual, así como por la mercantilización de los servicios educativos promovida por la Organización Mundial del Comercio³. Hoy aún vivimos la tensión entre la educación como bien social público y derecho humano fundamental o, la educación como bien global comercializable en el mercado.

Nuestro continente sufrió la ofensiva reformista en los 90. Reforma Educativa elaborada en función de créditos con organismos multilaterales: Banco

3 Queda explícito en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS), donde se plantea la liberación total, a escala mundial, de los “servicios educativos” en todos los niveles (preescolar, escolar, medio, superior y la educación de adultos). Establece una serie de normas obligatorias que aseguran la exclusiva regulación del mercado de las actividades educativas, incluyendo “tribunales internacionales” para atender posibles contiendas legales.

Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El objetivo central fue adecuarnos al mercado internacional, primando una concepción economicista para lograr el “*mejoramiento sustancial de sus recursos humanos*”. Por este motivo, la reforma educativa atendió a lo puramente instrumental y a lo básico, en cuanto a conocimientos. La “*equidad social*” que proponía priorizar como objetivo de los programas, debía obtenerse utilizando como estrategia la contención dentro del sistema de la población más carenciada socio - culturalmente (extensión horaria, comedores, disminución de los índices de deserción y repetición) sin desarrollar estrategias metodológicas hacia lo cognitivo adecuadas al sector. Fueron preocupación “*los niños de hogares de bajos ingresos y escasa educación... la alta repetición en primaria y el ingreso temprano al mercado de trabajo en ocupaciones no calificadas de jóvenes pertenecientes a hogares de bajos ingresos...*” La EDPJA no ha estado ajena a estos lineamientos educativos y se ha focalizado en la alfabetización.

LAS CLAVES DEL DIAGNÓSTICO: SITUACIÓN DE RIESGO EDUCATIVO

En primer lugar parece importante definir con más claridad el sujeto de la EDPJA . El cruce – definido a priori - entre lo etario (jóvenes y adultos) con la dimensión educativa supone una tensión y cierto grado de indeterminación. Se habla de personas de 14 años en adelante, pero de quienes no están en el marco de la educación permanente o en la etapa educativa correspondiente a su franja etaria. El concepto de joven es cultural y social, una construcción socio – histórica que debe contextualizarse para no perder sentido y parece improbable poder abordar apropiadamente de una



se trata de una cuestión de déficit individual sino de un problema de exclusión social y de imposibilidad de ejercer los derechos ciudadanos. Con este concepto, aludimos al riesgo que significa para estos jóvenes y adultos hallarse en situación de pobreza educativa; no son “riesgosos” para la sociedad sino que son jóvenes y adultos vulnerables que están en situación de riesgo.

Es tiempo de cuestionar y redefinir los conceptos tradicionales de analfabetismo puro y analfabetismo funcional. Como plantea Rosa María Torres⁴, hay personas que nunca fueron a la escuela y aprendieron a leer y escribir, hay diferencias importantes en el manejo de la lectura, la escritura y el cálculo, entre personas con la misma experiencia escolar y es cuestionable que en el mundo actual, exista el llamado “analfabetismo puro”, ya que las personas desarrollan para la sobrevivencia, un sinnúmero de conocimientos y habilidades en relación al lenguaje escrito y al cálculo.

Hoy nos encontramos con analfabetos “funcionales” que poseen una alta heterogeneidad de saberes adquiridos por diversas vías, incluso la educación formal. Las personas que se motivan por una oferta de alfabetización, son personas jóvenes y adultas que ya tienen alguna experiencia escolar. La alfabetización, entonces, *“no es una acción puntual ni una etapa sino un proceso de aprendizaje que se realiza y perfecciona a lo largo de toda la vida”*⁵... *Proponemos la categoría alfabetismo como base para diferenciar niveles y competencias en torno a la lectura y la escritura”*⁶

4 “Más allá de la alfabetización, acceso a la cultura escrita. Hacia un plan de lectura y escritura para todos. Notas preliminares”, Rosa María Torres, Pátzcuaro – Michoacán, México, mayo 2006. Instituto Fronesis.

5 Ibidem.

6 Rosa M. Torres, “Literacy and Lifelong Learning: The

La capacidad de leer no implica la de la escritura. La escritura es una competencia más compleja y fundamental en términos de capacidad de expresión, herramienta indispensable para acceder al uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Otro problema real es el analfabetismo por desuso, por lo que es necesario ofrecer diversidad de opciones y niveles. No se trata sólo de aprender la mecánica de la lectoescritura, sino de aprender a leer el mundo, a expresarse como parte de los derechos de las personas, aprendizajes contextualizados y actualizados que mejoren las condiciones reales de vida, que viabilicen la posibilidad de seguir aprendiendo, que desarrollen protagonistas capaces de transformar el mundo.

La educación de jóvenes y adultos no es, ni ha sido, un tema prioritario en la agenda política de la mayoría de nuestros países, tampoco ha constituido un campo de interés del mundo académico. Pero lo más sorprendente es el escaso y confuso espacio que tiene en la institucionalidad, particularmente en los organismos especializados en el tema educativo.

La situación actual en nuestros países, es de riesgo educativo. Aún en países como Uruguay, donde no es significativo el nivel de analfabetismo (según los parámetros tradicionales), es, en cuanto al nivel de educación formal alcanzado, una situación de riesgo: cuanto menor es el nivel educativo alcanzado, mayor el riesgo de exclusión y de reproducción de la pobreza. Este factor de riesgo actúa entrecruzado con otros factores de riesgo emergentes de un contexto de “múltiples pobreza”; las políticas neoliberales excluyen a grandes sectores de la población no sólo

Linkages”, conferencia en la Biental 2006 de la Asociación para el desarrollo de la educación en África, Libreville, Gabón.



deterministas, fatalistas y mágicas que naturalizan la realidad. No es sinónimo de “estar informado” o de “tener cultura”. Tener información no significa tener conocimiento. Conocer implica elaborar esquemas clasificatorios de los hechos de nuestro entorno cotidiano con capacidad reflexiva frente a los significados de una visión conservadora de la realidad que sólo reproduce la injusticia social.

Este concepto de alfabetismo tiene que ver con un *currículum* articulado con la vida cotidiana y con un estilo de participación real del ciudadano en las decisiones que afectan su vida; tiene que ver con un concepto de cultura como “cultura vivida”, vista como un campo de lucha, de aceptación o resistencia, como formas de conductas que posibilitan enfrentar de manera autónoma y crítica los problemas en la vida social, política y económica.

El problema central de la educación de jóvenes y adultas/os no está sólo en el desfazaje entre lo que ofrecen los sistemas educativos y las demandas sociales del sistema laboral, o en la falta de adaptación a las nuevas tecnologías, sino que pasa por una inadecuación cada vez mayor y más grave, entre los saberes que se ofrecen, su organización vertical y rígida y las realidades y problemas actuales. La mayoría de las propuestas de enseñanza están organizadas para el éxito de quienes se acomodan al sistema. Triunfa el que no piensa pero repite lo que los otros quieren, el que interioriza el orden institucional y no lo cuestiona, el que se adapta subordinadamente a la lógica institucional, de tal forma que se expulsa al diferente y se promueve al pasivo receptor y repetidor de conocimientos y normas.

Esta inadecuación vuelve invisible la complejidad, afirma Edgard Morin. La parcelación de los saberes (y la concepción del conocimiento que está detrás)

hace imposible aprehender lo “que está tejido en conjunto”, es decir, lo complejo. Los saberes fragmentados, disociados y compartimentados no reconocen las realidades y problemas cada vez más interrelacionados, transversales, globales y pluridisciplinarios que presenta la sociedad en que vivimos. La propuesta educativa parece disociada de la realidad y por lo tanto, no es un medio para conocerla y transformarla, sino más bien, un conjunto de conocimientos abstractos y hasta en muchas ocasiones, ya perimidos.

La pedagogía tradicional, se fundamenta en la palabra escrita, en la literatura y tiene por tanto, grandes dificultades para ingresar en una época en que el predominio ya no es de la palabra escrita sino en todo caso, de la palabra visualizada, pero fundamentalmente, de la imagen y de la imagen en movimiento. Un libro tiene un principio y un fin, las imágenes no. Se produce una ruptura del sentido del tiempo, dificultando la construcción de síntesis cognitivas y de las reelaboraciones e interacciones de saberes y nuevos aprendizajes. La transmisión sigue siendo la base de la pedagogía dominante, que al simplificar y recortar el conocimiento para poder avanzar en cada disciplina, se disocia del ser humano y del mundo. Resulta que la vida es un todo, que el mundo es complejo e interrelacionado y que los seres humanos somos integrales, por lo que para aprender, nos ponemos en juego en forma total.

La teoría de que la percepción es la recepción de una transmisión del medio ambiente, considera al ser humano apenas en tanto componente parcialmente modificador de las sensaciones que entrarían por los sentidos. Por el contrario, la percepción está inserta en el sistema organismo–mundo, es una actividad que abarca por entero al subsistema cuerpo–mente, repercutiendo en una reorganización específica de



esfuerzo, sacrificio y entrega. Sin poner entusiasmo, creatividad, autoestima, no es posible pensar en una sociedad nueva establecida sobre la base de nuevas relaciones. Si en una época se fue muy consciente del valor de la razón, hoy en día nos asomamos al valor del placer, sin renunciar a la racionalidad. Se trata de apostar a una visión integral de la educación, de la vida y de la sociedad.

Educación hoy implica educarnos, es potenciar sujetos protagónicos, críticos y creativos. Decir sujeto implica una identidad compleja, el sujeto puede referirse a sí mismo porque tiene un mínimo de objetivación: auto-referencia. No hay sistemas sociales ni auto-organizaciones sin sujetos. Ser sujeto es poder elegir, nuestra subjetividad es profundamente ética, implica opciones que no son producto de un mero ejercicio racional y no permiten la neutralidad. Las opciones le dan sentido a la vida, a la existencia, representan nuestra capacidad de tomar iniciativas y cambiar las situaciones.

Ser sujeto se conquista en una lucha en la que las/os oprimidas/os, dejan de serlo, no se reconocen como subordinados, sino como protagonistas. Es una construcción que se realiza entre iguales, entre sujetos que se reconocen mutuamente como tales. Los sujetos no se realizan por una concesión que se les hace desde arriba. Si las nuevas relaciones educativas no se van construyendo en el camino, no se construirán posteriormente. No pueden ser construidas desde arriba, porque ello implica subordinación y por tanto, se repetirán las prácticas anteriores de dominación.

Ser sujeto es entonces poder ser autónomo, pero a la vez, implica ser parte de un sistema de comunicaciones, formar parte de comunidades y

tradiciones en las que construimos nuestra identidad en la interacción con otros y otras. La paradoja es que la autonomía se conquista con otros, ser sujeto es vivir la contradicción de luchar por ser autónomos, desarrollando la mayor cantidad de interdependencias. Construirnos como sujetos implica un reconocimiento de nuestra historia, de nuestro pasado como raíz de nuestra autonomía, requiere, por tanto, largos y difíciles procesos de rupturas.

Ser sujeto es celebrar y no temer la diversidad. Una diversidad que se opone al concepto de unicidad y al de jerarquización y que cuestiona los intentos de homogenizaciones que ahogan las diferencias.

2. Recrear nuestra historia

Fueron las organizaciones de la sociedad civil quienes asumieron históricamente, con mayor o menor eficacia, la atención educativa de las/os jóvenes y adultas/os excluidas/os de los sistemas formales. A veces, por medio de programas focalizados, localizados y con pocas perspectivas de desarrollo, en un intento de atacar la exclusión social por medio de la capacitación laboral y la propuesta de “formación en ciudadanía”. Algunas fueron experiencias de corto aliento y poca autonomía, dependientes de recursos externos, manejados con cierta discrecionalidad por el Estado y con escasa visibilidad social.

Pero también se han desarrollado y existen hoy, un cúmulo de experiencias en las que educadoras/es, organizaciones e instituciones, resisten y recrean los roles, los contenidos, las metodologías. Germinan propuestas instituyentes, se ensayan formas alternativas, las relaciones se trastocan, las búsquedas se suceden, las trayectorias se bifurcan.



papel central. A su vez, es preciso que integremos al proceso educativo la pluralidad de lenguajes: verbales, no verbales, visuales. La inteligencia no es sólo racional, sino que es múltiple, es también intuición, imaginación, emoción. Comprender un lenguaje no es sólo quedarse en el texto, sino vincular el texto con la realidad, con la historia, con el acontecimiento, con el mundo.

La educación supone procesos, aprendizajes y des-aprendizajes (es decir, procesos de des-estructuración y re-estructuración); relaciones (el ámbito educativo no es el de sujetos, sino el de sujetos relacionados; es el ámbito por excelencia de lo relacional); instituciones, currículos, un marco ético y una educación en valores. Al hablar del currículum diferenciamos: el currículum visible o manifiesto (es decir, aquél que se explicita) y el currículum oculto, es decir, el que no se expresa, pero que está actuando efectivamente, tanto a nivel de contenido como a nivel de la forma, se trata de un espacio de penetración de valores y normas que responden a lógicas que funcionan en la sociedad y que en muchas ocasiones es contradictorio con el explícito.

Aquí puede haber un dualismo entre lo que decimos, entre la actitud que pregonamos y cómo la vivimos. De ahí la necesidad de una coherencia ética. En otras palabras: las/os educadoras/es se caracterizan por el “testimonio” que dan de los valores a los que adhieren. La tarea requiere una actitud ética y metodológica orientada a comprender intereses y necesidades de los pueblos para construir desde allí. A veces las/os educadoras/es ahogamos las necesidades de los educandos, desde nuestras necesidades. Produce inquietud e incomodidad cuando nos interpelan y nos desafían. Por eso la práctica educativa supone una actitud de aceptar lo

diferente, lo difuso, lo no claro, es decir, debemos aprender a enseñar desde las incertidumbres. Supone comprender, entender los códigos, capacidades y valores de las personas con las que trabajamos en la educación; supone escuchar sin apresurarse a dar respuesta, saber preguntar, desafiar, cuestionar y enfrentar los problemas. Tenemos que responder a los estereotipos aceptados por el imaginario social y a la vez, cuestionarlos. El/la educador/a es un actor fundamental en el proceso del aprendizaje entendido como construcción de saberes, pero no hay educador/a que pueda educar, si él/ella mismo/a no es educado/a en el proceso de aprender.

Un paradigma educativo liberador asume el desafío de construir viviendo desde ya una democracia integral, potenciando una ciudadanía crítica, implementando políticas basadas en la participación, la igualdad social, la justicia y en el desarrollo de una cultura que lucha contra todas las formas de dominación y exclusión. Partimos de lo que somos, de la recreación de la memoria histórica, de la resignificación de las tradiciones, en la búsqueda de la creación y no de la imitación. En este sentido, definir cuál es el lugar del sujeto en la propuesta educativa es fundamental, de “beneficiario” debería constituirse en participante activo, protagonista, conductor y evaluador del proceso.

Es una propuesta que se fundamenta en los valores de sustentabilidad, de cooperación, de solidaridad, de calidad y de asociación y en la coherencia de su práctica con la búsqueda de la transformación de las relaciones entre las personas, entre las comunidades y con la naturaleza, tanto en el mundo material como en el simbólico-cultural. Una propuesta educativa liberadora se fundamenta en la alegría y el placer de aprender y enseñar.

9. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS: EXPERIENCIAS QUE CONTAR*

“... Estos procesos, como otras experiencias de instituciones civiles del continente, pueden iluminar la formulación de políticas públicas de educación más allá de la alfabetización y postalfabetización”



Francisco Cabrera**

El Proyecto de Desarrollo Santiago –PRODESSA– es una organización de la sociedad civil, creada en 1989 por los Hermanos de La Salle. Inspirada en la fe liberadora y en su firme opción preferencial por los más desposeídos y empobrecidos del país y del mundo.

PRODESSA se creó para aportar a la transformación de la realidad de estos sectores de la población. Desde entonces aporta su grano de maíz a través de la educación alternativa y el desarrollo sustentable, a las luchas reivindicativas de las comunidades rurales, particularmente del pueblo maya, caracterizadas por indicadores económicos, sociales y políticos de exclusión, desigualdad y discriminación.

A lo largo de estos 20 años, las acciones se han fundamentado en los principios, valores y sabiduría del pueblo maya, lo cual ha permitido la identificación y el compromiso con una visión política que contribuye a la transformación de la realidad, mediante el fortalecimiento de la participación legítima, equitativa, autónoma y

crítica de la población en la vida política del Estado y la sociedad, incidiendo en las políticas públicas para que sean incluyentes y equitativas.

La filosofía de trabajo ha estado enriquecida por la educación popular y la obra del maestro Paulo Freire. También algunas corrientes pedagógicas han contribuido a crear métodos de trabajo apegados a la realidad y a las aspiraciones de las comunidades con las que se ha trabajado todo este tiempo.

Hoy se identifica como una organización que ha venido afianzando las bases de su identidad, con la colaboración de los y las interlocutores y de las organizaciones amigas, con la firme convicción de que otro modelo de desarrollo es posible.

Una buena parte del trabajo de PRODESSA está dirigido a la realización de procesos educativos con población adulta, sea de manera formal como no formal, en cualquiera de los casos, el objetivo es el mismo: hacer de la educación un proceso para la concientización y para la transformación de la realidad.

De esa cuenta, se presentan a continuación elementos sustanciales de dos experiencias de educación con personas adultas que actualmente se siguen desarrollando por PRODESSA.

* Basado en la experiencias de PRODESSA en procesos formales y no formales de educación con personas adultas.

** Educador e investigador. Forma parte del equipo de PRODESSA en Guatemala y es el Coordinador Regional del CEAAL para Centro América.



armando. Son también áreas de reasentamiento de población desarraigada.

En estas zonas hay muchas personas adultas que de otra manera no tendrían oportunidad de continuar estudiando y de proyectarse a favor de sus comunidades.

b. Logros pequeños que consiguen grandes transformaciones:

ESEDIR no ha sido creado sólo como un espacio de educación formal. En realidad su compromiso al facilitar educación superior en zonas lejanas ha sido también una estrategia para que las personas formadas a su vez se comprometan con sus propias comunidades y regiones y trabajen en ellas mismas para provocar procesos de desarrollo.

Así, sus principales resultados no son, como sucedería con una universidad convencional, el mero hecho de graduar profesionales, sino más bien sus principales resultados son la generación de condiciones para que procesos de desarrollo integral puedan ser llevados adelante.

Durante los últimos años se pueden contar varios logros obtenidos por la ESEDIR, a saber:

- Las y los estudiantes de ESEDIR incrementaron sus competencias generales y pedagógicas de forma significativa y progresiva, de acuerdo al pensum de estudios del programa de formación.
- Los contenidos y materiales educativos utilizados en la carrera de EBI en el primero y segundo semestres de la carrera (textos base, guías, documentos de apoyo, etc.) son de

calidad: coherentes con las competencias del programa, actualizados, pertinentes, mediados pedagógicamente.

- La nueva metodología de la carrera en EBI ha facilitado de manera efectiva en las y los estudiantes el logro de las competencias propuestas por el programa de formación.
- Se desarrollaron procesos de evaluación integral de forma participativa para evaluar el avance en las acciones implementada por ESEDIR.
- Se desarrolló un proceso de formación del equipo humano de ESEDIR, de acuerdo a los nuevos lineamientos metodológicos propuestos.
- Se ha diseñado una estrategia de incidencia educativa en educación bilingüe intercultural para ser implementada a nivel local, a través de los estudiantes de ESEDIR.
- La participación propositiva del personal de ESEDIR, así como de las y los estudiantes y egresados en distintas instancias orientadas a la definición de políticas públicas a favor de la EBI en el ámbito local, regional y nacional están contribuyendo al mejoramiento de la educación pública.
- Se cuenta con una propuesta de sistema de registro y control académico eficiente que permite actualizar, disponer y resguardar el registro de información académica, así como agilizar la acreditación de las y los estudiantes.
- Se fortaleció el relacionamiento con las universidades aliadas USAC y URACCAN, así como con el grupo de formación de la Universidad



En estos diplomados participan personas de diferentes edades muchas veces adultos jóvenes y adultos mayores, todos con el objetivo común de servir mejor a sus comunidades.

Actualmente se trabaja en dos procesos. El primero es el **Diplomado en Acción Social y Gestión del Desarrollo Local y para una Participación Ciudadana Transformadora**. En el que se ejecuta un seguimiento el cual ofrece y asegura un proceso formativo de otro nivel con base en la **investigación, acción y la creación de nuevos conocimientos** que permitan contribuir al fortalecimiento de capacidades locales para la construcción de estrategias de lucha y demandas de los movimientos sociales, para la incidencia en políticas y programas de reducción de la pobreza y la participación directa en espacios como consejos comunitarios y municipales de desarrollo.

Este proceso va dirigido a líderes y lideresas, busca que este liderazgo trascienda y asuma un rol protagónico en la dinámica de los procesos políticos y democráticos que se espera fortalecer en los municipios donde se ha venido acompañando el proceso de formación política.

El segundo proceso consiste en la formación en **Derechos Humanos y Derechos de los Pueblos Indígenas**, pretendiendo que las y los participantes, tengan una visión del contexto histórico y político relativos a los derechos de los pueblos indígenas, para que desde esa fundamentación, se sustente la necesidad de construir una nación pluricultural e intercultural y de esta manera, logren fortalecer sus posibilidades de incidencia social y política ante las organizaciones y autoridades públicas que tienen que ver con su desarrollo. En ese marco, la formación procurará que:

- Se conozcan los distintos instrumentos jurídicos tanto nacionales como internacionales que reconocen los derechos de los pueblos indígenas.
- La revisión de las demandas planteadas tanto por el movimiento maya, para el caso del país, como las demandas de las organizaciones indígenas a nivel internacional para hacer un análisis comparativo entre la demanda, el reconocimiento y la aplicabilidad.
- Conocer las distintas instancias que promueven y protegen los derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas, nacionales e internacionales. Conocer también sus mecanismos y procedimientos de actuación para poder participar en ellos y ejercer incidencia para la exigibilidad, aplicabilidad y justiciabilidad de los derechos de los pueblos indígenas.

Para fortalecer este proceso el programa se ha planteado la siguiente apuesta y transformaciones, de tal manera que los proceso tengan su impacto a favor del desarrollo de las comunidades que se acompañan.

Se busca que “el Estado asuma con responsabilidad la aplicación de las políticas públicas a favor de los derechos económicos, sociales, políticos y culturales, especialmente de la población maya desde el ámbito municipal, departamental y nacional”¹.

El programa de diplomados se basa en la búsqueda de transformaciones que se espera concretar en la realidad:

1 PRODESSA. Memoria del año 2007. Guatemala 2007.



ofrecer procesos formales, pero a la vez ha creado el programa de diplomados que pueden atender a líderes y lideresas sin escolaridad. Estas dos formas han dado resultados muy importantes para las comunidades indígenas.

Todo el proceso ha sido inspirado en la cultura originaria de las comunidades mayas, y muchos de los procesos se realizan en los idiomas regionales; para poder realizarlas se han producidos materiales y recursos de apoyo necesarios para que los procesos tengan calidad y consigan los resultados que han sido propuestos.

En ambos casos, las experiencias de PRODESSA son reconocidas en el medio guatemalteco y constituyen un referente para programas desarrollados por otras organizaciones de la sociedad civil.

Actualmente los procesos educativos de PRODESSA están sirviendo como una de las bases en el esfuerzo por constituir la Universidad Maya, lucha que las organizaciones de los pueblos indígenas están llevando adelante no sin dificultades y ante un escenario dominado por la idea de que la diversidad divide al país.

De tal manera que a pesar de enfrentar un contexto muy difícil, los procesos están en marcha.

D. LEER EL MUNDO

Los procesos educativos formales y no formales que se han impulsado, parten de comprender la educación como una herramienta necesaria para cambiar el estado de las cosas. Desde ese punto de vista, PRODESSA basa su experiencia en las guías ofrecidas por el maestro Paulo Freire cuando

sentenció que más que leer el alfabeto, lo importante es “leer el mundo”.

Los procesos buscan educar para transformar, no sólo para saber o comprender. Así, muchas y muchos de los participantes de los procesos educativos están vinculados o se vincularán a organizaciones comunitarias o regionales a través de los cuales actuarán y pondrán en uso los conocimientos y reflexiones que construyeron en los programas de estudios. Es decir, tomarán acción, alcanzarán el estado de la “conciencia histórica” que Freire planteó en sus propuestas.

No se rehuye al contenido político que todo proceso educativo supone, sea la política local, la nacional o la mundial. Paulo Freire lo dice de esta manera: *“Una tal separación entre educación y política, ingenua o astutamente hecha, recalquémoslo, no sólo es irreal sino peligrosa. Pensar la educación independientemente del poder que la constituye, desgarrarla de la realidad concreta en que se forja, nos lleva a una de las siguientes consecuencias: por un lado reducirla a un mundo de valores e ideas abstractas, que el pedagogo construye en el interior de su conciencia, sin siquiera percibir los condicionamientos que los hacen pensar así; por el otro, convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento. O bien, tomar la educación como palanca de la transformación de la realidad”*³.

E. LUZ PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS ADULTAS

Las experiencias desarrolladas por PRODESSA,

3 Freire. Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. México. Séptima edición 1990.



no son replicables solamente por organizaciones no gubernamentales. Todo lo contrario, el proceso seguido por PRODESSA ha buscado desde el primer momento incidir en las instituciones públicas y lo ha conseguido, en particular logrando que la universidad del Estado respalde y acredite los estudios ofrecidos.

Pero más allá que eso, los Estados están obligados a pasar de políticas pasivas (reconocer estudios y acreditarlos), hacia políticas activas (crear carreras, descentralizar sus servicios, responder a la realidad y más) a favor de las personas adultas que buscan ejercer su derecho a una educación a lo largo de toda la vida.

De tal manera que estos procesos, como otras experiencias de instituciones civiles del continente, pueden iluminar la formulación de políticas públicas de educación más allá de la alfabetización y postalfabetización. Esto es superar el enfoque de la educación de personas adultas para no limitarlas únicamente al acceso a las primeras letras si no dar lugar a programas sostenibles y permanentes de educación disponibles para personas de toda edad.

En el marco de la CONFINTEA VI, la valoración de las experiencias alternativas generadas por la sociedad civil es una tarea necesaria por parte de las autoridades de los Estados, que allí reunidas, podrán orientar las políticas que muchos países formularán en los próximos años. ¿Se animarán a cambiar?.

Sólo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educado por los educando.



CUARTA SECCIÓN

Educação Ambiental de Jovens e Adultos - EAJA

10. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DO TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL

Marcos Sorrentino*, **Simone Portugal**** e **Moema Viezzer****

O objetivo deste texto é alinhar argumentos sobre a urgente necessidade de se incluir decididamente a educação ambiental na formação de jovens e adultos. Apresentar a relevância e a necessidade de convergência entre as ações, políticas, programas e projetos de educação ambiental (EA) e de educação de jovens e adultos (EJA).

A centralidade de ambas e de uma para a outra se justifica não apenas conjuntamente, em função da CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (e do FISC - Fórum Internacional da Sociedade Civil, que antecede a Conferência) e da II Jornada Internacional sobre o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, mas historicamente, tendo em vista a urgência e a fragilidade das perspectivas de sustentabilidade para a humanidade no Planeta Terra.

Não bastam alguns adultos falando para as crianças serem diferentes deles, para que o Planeta sobreviva ou para que elas tenham possibilidade de um futuro melhor. Não há como educar crianças, as novas gerações, para o enfrentamento das mudanças socioambientais globais, sem que os adultos se eduquem.

É necessário que as sociedades humanas dêem o testemunho de um profundo compromisso e disposição na construção dessas mudanças para o futuro da espécie. Mudar comportamentos e valores exige educação permanente e continuada, por todos os poros, em todos os momentos e situações de nossa existência. Isto parece óbvio e não precisaria ser dito a educadoras e educadores. No entanto, a história de eventos e documentos relacionados à educação de jovens e adultos, bem como a leitura dos documentos preparatórios da VI CONFINTEA e do FISC, revelam que este tema ainda merece pouca pequena atenção.

* Coordenador da Oca – Laboratório de Educação e Política Ambiental da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo. Ex-diretor de EA do Ministério do Meio Ambiente do Brasil.

** Professora e arte-educadora ambiental. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

*** Mestre em Ciências Sociais e Educadora. Consultora Internacional de Educação em Gênero e Meio Ambiente.

Nesse sentido, refletir sobre os quatro temas prioritários eleitos pelo Conselho Internacional de Educação de Pessoas Adultas (ICAE, na sigla em inglês), a fim de pautar os debates e as tomadas de decisão do Fórum Internacional da Sociedade Civil - FISC e das conferências preparatórias realizadas em todas as regiões do mundo, à luz do Tratado de



A fim de ampliar a influência e coordenar a participação da sociedade civil no encontro oficial da CONFINTEAVI, nos dois dias anteriores ao seu início realiza-se o Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC) na cidade de Belém do Pará, Brasil. O FISC é um evento de caráter mundial, reunindo e articulando pessoas, entidades e movimentos da sociedade civil de diversos países, para aprofundar a reflexão, o debate democrático de idéias, a troca livre de experiências e a formulação de propostas de ações para a educação de jovens e adultos. A sociedade civil organizada envolveu-se na elaboração dos documentos nacionais que os países apresentam e se organizou para participar dos diálogos propiciados pelo evento, objetivando influir no documento final e nos compromissos do governo.

Quatro temas foram propostos como áreas prioritárias, pelo ICAE, após intensa consulta entre seus membros e redes, a fim de pautar os debates e as tomadas de decisão desse Encontro e das conferências preparatórias realizadas em todas as regiões do mundo. São eles:

1. a pobreza e a crescente desigualdade social e cultural, como ponto de referência importante em relação a educação e a aprendizagem de pessoas jovens e adultas, orientada ao trabalho;
2. o direito à educação e à aprendizagem das mulheres e dos homens imigrantes. Os princípios fundamentais deste tema são que não existem “ilegais”, apenas pessoas que não têm papéis e principalmente, que os refugiados têm direito a sobreviver e reconstruir as suas vidas;
3. a prioridade da educação de pessoas adultas, incluindo a alfabetização, como parte dos

objetivos da Educação Para Todos/as (EPT) e como uma ferramenta crítica para alcançá-los. Igualmente, a educação das pessoas adultas é um componente invisível, porém central aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e indispensável para todas as estratégias que procurem cumpri-los;

4. a necessidade de novas políticas e nova legislação para assegurar o direito à aprendizagem sem discriminação por idade, gênero, raça, etnia, classe, orientação sexual, religião, deficiência e status nacional e por uma verdadeira implementação que será posta à prova quando for efetivada a destinação financeira concreta.

A II Jornada Internacional do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

O “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” resultou da 1ª Jornada de Educação Ambiental realizada no Rio de Janeiro em 1992, durante o Fórum Global, evento paralelo à 2ª Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio 92.

Produzido durante um ano de trabalho internacional, o Tratado contou com a participação de educadoras e educadores de adultos, jovens e crianças de oito regiões do mundo (América Latina, América do Norte, Caribe, Europa, Ásia, Estados Árabes, África, Pacífico do Sul) e foi inicialmente publicado em cinco idiomas: português, francês, espanhol, inglês e árabe.

Além de servir de apoio à ação educativa, inspirou a criação de Organizações da Sociedade Civil e Redes de Educação Ambiental.



14. A educação ambiental requer democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores.
15. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis.
16. A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos. (p.31).

Algumas diretrizes para a ação foram propostas no Tratado:

1. Modelar os princípios do tratado em materiais didáticos para serem utilizados nos diferentes níveis do sistema educativo;
2. Atuar a partir das realidades locais, tratando, porém, de conectá-las com os problemas globais do planeta;
3. Desenvolver a educação ambiental em todos os âmbitos da educação formal, informal e não formal;
4. Capacitar especialistas para melhorar a gestão

do meio ambiente e para obter uma maior “coerência entre o que se diz e o que se faz”;

5. Exigir aos governos que destinem percentagens significativas do seu orçamento para a educação e meio ambiente;
6. Transformar os meios de comunicação em instrumentos educativos plurais que sirvam de plataforma aos programas gerados pelas comunidades locais;
7. Promover mudanças na produção, nos hábitos de consumo e nos estilos de vida;
8. Reconhecer a diversidade cultural, os direitos territoriais e a autodeterminação dos povos;
9. Fomentar a educação e a investigação superior sobre a educação ambiental (CARIDE e MEIRA, 2001 p.199, apud PORTUGAL, p. 43, 2008).

Em 2006 o Tratado foi revisitado no V Encontro Ibero-americano de EA, em Joinville/SC – Brasil Também foi tema, em 2007, de workshop do Conselho Internacional de Educação de Adultos em Nairóbi/ Quênia e foi divulgado em Ahmedabad/ Índia, no Congresso Internacional sobre os 30 anos da Primeira Carta de Educação Ambiental de Tibilissi. Através desses eventos internacionais foi possível constatar a atualidade do Tratado, o que deu origem à 2ª Jornada Internacional de Educação Ambiental.

A decisão por realizar a II Jornada do Tratado, tendo como ponto culminante a Rio92+20, além de uma determinação daqueles que participaram da I Jornada, apontando a necessidade de monitoramento continuado e avaliação periódica do Tratado,



e TRAJBER, 1995, p.30), atua “para erradicar o racismo, o sexismo e outros preconceitos (...) e contribuir para um processo de reconhecimento dos direitos territoriais” (idem).

Igualmente importante é o papel das políticas públicas de EA e de EJA, para que assegurem o direito à aprendizagem sem discriminação por idade, gênero, raça, etnia, classe, orientação sexual, religião e aproximem os atores envolvidos, em direção à sinergia de ações e ao intercâmbio de informações, aprimorando as diversas práticas e reflexões existentes.

Uma breve análise de documentos recentes pode exemplificar a demanda existente por EA na Educação de Pessoas Jovens e Adultas - EPJA e a sua ainda pequena repercussão na área.

No editorial da Revista *Convergência* (2006) dedicada à EA, Bob Hill da University of Georgia, cita os artigos dessa edição, que foram apresentados no workshop sobre EA coordenado por Moema L. Viezzer, como parte da 7th World Assembly of the International Council for Adult Education, intitulada “Adults Right to Learn: Convergence, Solidarity and Action”. Essa Assembléia, realizada em Nairobi, Kenya, em janeiro de 2007, enfatizou a importância que vem ganhando a temática da EA e o Tratado elaborado na Rio92, na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) e levou o ICAE a retomar seu compromisso com a EA, particularmente com o Tratado de EA.

Nessa Revista, além do próprio Tratado e das recomendações advindas do Workshop: “Environment, Ecology and Sustainable Development”, realizadas na mencionada Assembléia, encontram-se algumas resenhas de livros e artigos

que nos auxiliam a conhecer o estado da arte desta temática.

É o caso, por exemplo, da resenha do livro “Temas Mundiales y Educación de Adultos: Perspectivas para América Latina, Sur de África y Estados Unidos” (Merriam et al., 2006), na qual Ming Yeh-Lee aponta que especialistas em educação continuada e educação de adultos, de várias partes do mundo, desenvolvem um discurso crítico sobre a globalização e na terceira parte, sobre meio ambiente e saúde, mencionam que temas como “educação e ativismo ambiental”, dentre outros, “têm sido menos visíveis na literatura de educação de adultos (...) sendo muito importante os educadores de adultos começarem a incorporar esta linha de investigação” (p.143).

No artigo “Environmental Adult Educator Training: Suggestions for Effective Practice”, Caitlin Secrest Haugen (2006), escreve sobre a educação ambiental como “un campo nuevo y emergente que se enfrenta a constantes cambios y desafios. (...) En un tiempo en el que la globalización amenaza el desarrollo sustentable en todo el mundo, es más crucial que nunca comunicar ideas claras sobre la educación medioambiental de las personas adultas, y sobre cómo ésta contribuye a la lucha contra la degradación medioambiental (p.105). A autora ainda salienta que uma análise histórica da literatura sobre a educação ambiental para pessoas adultas, revela que a área de formação apresenta sérias carências.

O relatório enviado por internet por Alberto Croce, da Fundação SES, enfatiza os princípios da EPJA, bem como o caráter emancipatório e inclusivo a ela relacionado. Produzido recentemente no Fórum Mundial de Educação realizado em Belém, em janeiro de 2009, no marco do Fórum Social Mundial, em evento sobre o tema “Educação para



uma sugerencia de incluir en la alfabetización de personas adultas temas como el calentamiento global, la alfabetización ecológica, la pedagogía ecológica y otros que tendrán que lidar con las realidades del cambio climático (TANVIR, 2007, p.139).

Por outro lado, segundo o autor, esta postura pode enfraquecer a defesa de um financiamento adequado para a alfabetização:

No es útil integrar todo lo que las personas pobres necesitan aprender, ya que la alfabetización no erradica la pobreza, aunque ayuda a las personas a dirigir mejor sus vidas. Así que mezclar alfabetización cuando nos referimos a otras competencias puede desdibujar o debilitar la defensa de una financiación adecuada de la alfabetización de personas adultas como la base para la educación de adultos (TANVIR, 2007, p.139).

Também abordando os desafios da alfabetização de adultos, Soriano (2007) cita o fato de que organizações da sociedade civil, como as organizações não-governamentais, organizações de auto-ajuda e fundações de empresas, definiram a alfabetização de pessoas adultas como a capacidade de utilizá-la para permitir a uma pessoa ser produtiva do ponto de vista econômico e participar de forma significativa da vida política comunitária.

Muitas inovações nessa perspectiva têm combinado a alfabetização com “el desarrollo empresarial, habilidades para la vida, derechos de la mujer, agricultura sostenible, derechos legales, medio ambiente y demás temas importantes para la vida de las personas” (p. 197). No entanto, para a autora, a amplitude destas intervenções requer articulação das necessidades básicas da aprendizagem das pessoas adultas e as medidas necessárias para se ter

êxito. Um exemplo citado acontece em programas de alfabetização do Timor Oriental, nos quais as mulheres aprenderam a melhorar a qualidade de vida, por meio da criação de cabras, mas não adquiriram as habilidades de alfabetização esperadas.

Estes dois últimos exemplos colocam uma questão pertinente, mas a nosso ver falsa, sobre o dilema de ampliar-se a abrangência da alfabetização de adultos para além dos aprendizados básicos da escrita e dos números e com isto perder-se o foco e a eficiência.

Fundamentados em distintos alfabetizadores de adultos, acreditamos que a leitura interpretativa do Mundo, neste caso, especificamente, da problemática socioambiental, auxilia nos aprendizados específicos do ferramental básico da alfabetização. Se a educação autêntica se dá pela comunhão dos indivíduos, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987), fazendo emergir temas significativos à base dos quais deve se constituir o seu conteúdo programático, “um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos” (ibidem, p.84).

É imprescindível o conhecimento crítico dessa situação presente e existencial, bem como a reflexão sobre a maneira de estar e se inserir no mundo, a fim de se pensar a ação educativa e política, pois “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p.78).

A questão socioambiental, além de tema gerador pode e deve induzir processos de alfabetização e de educação continuada, reforçando a permanência



como prioritários pelo conjunto das nações, não se materializam sem EJA.

Portanto, esta é uma boa oportunidade para pensarmos e debatermos a relevância e a necessidade da educação ambiental na formação de jovens e adultos e suas possíveis convergências com a II Jornada Internacional sobre o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Acima de tudo é um excelente momento para questionarmos uma simplificação recorrente nas práticas de EA, como a expressa na frase “EA tem que ser feita com crianças, pois adultos não têm mais solução”. Essa transferência de protagonismo dos adultos para as crianças nas tarefas relacionadas à construção de sociedades sustentáveis e no delineamento e implementação de novas modalidades de desenvolvimento, é complementada, em geral, com a responsabilização da escola pela missão de educá-las e, muitas vezes, acompanhada pelo desejo repleto de culpa ou de sacrifícios de colocar os filhos em escolas privadas, capazes de promover tal redenção.

É preciso educar as crianças, pois elas “são o futuro do planeta”, mas, não se faz a educação de crianças sem a educação de adultos.

E quando o recurso é pouco e precisa ser priorizado: a quem destiná-lo? À educação das crianças ou à de jovens e adultos?

Nossa tese é a de que esta é uma falsa questão. A opção é por se educar os adultos na educação de crianças, na educação entre pessoas adultas e na formulação e implantação de políticas voltadas a construção de sociedades sustentáveis em que as

crianças e os adultos possam ser educados e se educarem no dia-a-dia.

Com isto, não estamos advogando que se retroceda nas conquistas democráticas, ainda não completamente realizadas, de ensino fundamental universalizado para todas as crianças e jovens. Pelo contrário, estamos afirmando que só garantiremos esta conquista se tivermos uma decidida ação do estado e de todos os atores sociais na educação de jovens e pessoas adultas.

A tese defendida neste artigo é sobre a essencialidade da educação de jovens e adultos para a educação ambiental (e vice-versa) e, portanto, a importância desta ser adotada pelo FISC e pela CONFINTEA, como um ponto central de atuação das políticas públicas de EJA, e pela Jornada do Tratado de EA, para que nossas sociedades aprimorem-se em direção aos ideais humanistas de todos os tempos e espaços.

Estamos falando de ideais democráticos, socialistas, libertários, cristãos, taoístas e outros enunciados por profetas, utopistas e sonhadores, capazes de apresentar cenários de futuro e propostas de caminhos e procedimentos para materializá-los. Ideais que já mobilizaram imensas massas humanas em conquistas importantes, mas insuficientes para garantir a melhoria da qualidade de vida de todos e de cada uma das pessoas que habitam, habitaram ou virão a viver aqui.

A superação de diferentes modalidades de imperialismos, colonialismos e invasões armadas e imposições culturais, a escola pública universal no ensino fundamental, a diminuição da mortalidade infantil, a ampliação das expectativas de vida, o voto livre e a democracia, podem ser consideradas



importantes conquistas da humanidade. Mas elas ainda não estão presentes na totalidade dos países e comunidades e vêm acompanhadas de um pacote de modernidade (o capitalismo de hiperconsumo, sobre o qual nos fala Gilles Lypovetsky, em “A Felicidade Paradoxal”), que homogeneiza culturas e elimina a diversidade (dando supremacia a relação eu-isso em detrimento da relação eu-tu, como delas nos fala Martin Buber), colocando em risco a sobrevivência de toda a espécie humana, além de já ter promovido a extinção ou comprometimento da sobrevivência de diversos povos, línguas e inúmeras espécies e sistemas naturais.

Jovens e adultos serão, cada vez mais, convocadas a defender, proteger, conservar ou preservar o seu meio, o ambiente onde vivem e constroem os seus sonhos de futuro. Sem eles, não faremos a educação das crianças e nem criaremos condições para que as crianças se eduquem.

No entanto, os sentimentos de futuro roubado, de ausência de perspectivas de existência neste planeta, de impotência para agir, de alienação, sonambulismo e angústia que extravasa das telas de televisão, que se desdobram em todos os tipos de niilismo, depressão e drogadição, seqüestram nossos sonhos e potência de ação e nos mantêm num ciclo catatônico e individualista, incapaz de reverter o atual quadro de degradação socioambiental. É disso que fala Roger Garaudy em “Apelo aos Vivos”, ou Zygmunt Bauman, em “Comunidade” e em “Modernidade Líquida”, ou de cegueira branca, como expressa Saramago em seu livro filmado por Fernando Meireles – “Ensaio sobre a Cegueira”.

As informações fragmentadas sobre o “aquecimento global” e seus nexos de causalidade com o modo de vida hegemônico na contemporaneidade podem nos

despertar? Ou, pelo contrário, o tratamento dado pela mídia, o excesso de informações e o individualismo consumista, cada vez mais nos distanciam da atuação transformadora, individual e coletiva, pelo Bem Comum e pela causa pública?

Como é possível ainda termos governos de países inteiros, grandes corporações e distintas organizações da sociedade civil, não investindo na educação de pessoas adultas? E como podemos permanecer ignorando a questão ambiental, na formação de jovens e adultos?

Esta pergunta traz outras em decorrência: como abrir espaços para a nossa realidade, local e planetária, social e ambiental, para que a educação de jovens e adultos seja para a Vida, para a construção da melhoria da qualidade de vida de todos e de cada um? Como transformar a EJA em pré-requisito para todas as demais educações e para todos os programas e projetos de desenvolvimento, culturais e sociais? Como não limitar a EJA à alfabetização na língua oficial, ao aprendizado básico de matemática e a alguns poucos outros conhecimentos gerais?

O que se espera da EJA?

Espera-se que, além de difundir o Tratado de EA para sociedades sustentáveis e responsabilidade global, levando-o para o conhecimento e debate crítico de jovens e adultos, onde estiverem, a EJA promova o envolvimento participativo deles, como educadores e educadoras ambientais, junto aos seus grupos sociais. Espera-se também e principalmente, que a EJA promova a interpretação e debate sobre as distintas realidades socioambientais, local e global e o compromisso individual e coletivo com ações voltadas a sua transformação no sentido do Bem Comum - da conservação, recuperação e melhoria



do meio ambiente e da qualidade de vida de todos e todas. Portanto, espera-se que a EJA:

1. propicie o diálogo e o debate crítico sobre a realidade socioambiental entre pessoas jovens e adultas e os caminhos para a participação individual e coletiva na construção de sociedades sustentáveis;
2. utilize o Tratado de EA e toda a Jornada até a Rio92+20, como oportunidade para a formação de Círculos de Cultura para a Aprendizagem Participativa sobre Meio Ambiente e Qualidade de Vida, relacionando o Tratado com outras Cartas que a Humanidade construiu em âmbito planetário, com vistas a um futuro sustentável, em particular a Carta da Terra;
3. promova a formação e/ou fortalecimento de Coletivos Educadores que aproximem e unam esforços de organizações ambientalistas e educadoras e elaborem e implementem projetos político-pedagógicos territoriais, voltados a incrementar a potência de ação dos educadores e educadoras ambientais populares em interface com os diversos atores sociais.

Políticas Públicas de EA não podem ser monoculturais. Isto significa que não basta encontrarmos boas propostas e considerá-las únicas, mas faz-se urgente lidar com a diversidade, na diversidade e para a diversidade de atores e suas necessidades, demandas, propostas e alternativas de solução para a conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida de todos e de cada um dos indivíduos, espécies, sociedades e sistemas naturais.

Neste sentido, no Brasil podemos mencionar como propostas implantadas no campo escolar nessa

última década: Plano Curricular Nacional (PCN), Planos Curriculares (PCNs) em Ação, Com-Vidas (Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas), Educação Ambiental Seqüencial, Conferência Nacional Infanto-Juvenil de Meio Ambiente, propostas de transversalidade por meio de projetos ou estudos do meio, Centros de EA, dinâmicas de grupo sobre temas ambientais, arte-educação ambiental, clubes de ecologia, ou a retomada de uma decisão que já parecia superada, a de criar uma disciplina de EA.

Na educação não formal, outro tanto de propostas podem ser mencionadas: Salas Verdes (telecentros de educação ambiental), coletivos educadores (com representação de diferentes atores sociais), Educação na Gestão Ambiental, Educação Ambiental no Licenciamento, Educação Ambiental em Unidades de Conservação, Círculos de Aprendizagem Participativa sobre Ambiente e Qualidade de Vida, legislação e fiscalização ambientais aprimoradas e inúmeras outras boas propostas.

Mas todas estas propostas não são e nem serão suficientes para promover uma simples afirmação: somos todos educados ambientalmente.

Educação é processo e como tal deve ser permanente e continuado, por toda a vida, promovido de forma articulada por todas as instituições e pessoas que atuam em cada território de nossas existências, sempre buscando a totalidade dos participantes desses territórios.

Não é o Estado nem instituições isoladas e concorrentes, competindo entre si pelas poucas almas que se aproximaram da EA e se interessam por ela, que conseguirão a solução milagrosa de sermos povos ambientalmente educados.



A criação de Círculos ou Comunidades de Aprendizagem Participativa sobre Meio Ambiente e Qualidade de Vida, sediada nas escolas ou em outros equipamentos sociais públicos e comunitários, pode possibilitar tais situações de interpretação crítica do socioambiente, dentro de uma perspectiva de incremento da potência de agir, individual e coletiva, pela melhoria da qualidade de vida.

O delineamento e implantação de políticas públicas comprometidas, se dá com o fortalecimento das bases organizadas da sociedade, estimuladas a se articularem em Coletivos Educadores em cada um dos diversos territórios de cada país, capazes de elaborar Projetos Políticos Pedagógicos Participativos com as instituições e os habitantes destes territórios e destinados a fomentar e apoiar a formação das educadoras e dos educadores ambientais populares, por meio das Comunidades ou Círculos de Aprendizagem mencionados no parágrafo anterior.

A articulação destes atores por meio de uma imensa Rede planetária destinada a interligar e a fortalecer as ações de Educação Ambiental de pessoas Jovens e Adultas, são alguns dos compromissos que esperamos aprovados no FISC e na CONFINTEA.

E aqui entramos num outro terreno que exige aprofundamento e diálogo, a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS - promovida pelas Nações Unidas. Conforme os debates e documentos aprovados durante a Conferência sobre 30 anos de Tibilissi em Ahmedabad/Índia (2007), bem como outros textos que procuram absorver as energias contestadoras e libertárias mobilizadas pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, esta Década não logra propor, sob a égide

do desenvolvimento sustentável, a promoção das transformações profundas que o momento exige. Seqüestrando tais energias e movimento para o campo da manutenção do “status-quo”, com medidas mitigadoras e adaptativas, em geral vem desenvolvendo ações que permitirão apenas uma recomposição das forças de mercado e o não enfrentamento das causas mais profundas da degradação ambiental, social e humana.

Precisamos do firme posicionamento do FISC e da CONFINTEA:

- pela introdução e desenvolvimento da EA na EJA (ou EPJA), trabalhando-a com a profundidade que a educação popular exige;
- compromisso com a criação de políticas públicas destinadas ao fortalecimento de Coletivos Educadores e Círculos ou Comunidades de Aprendizagem Participativa sobre Meio Ambiente e Qualidade de Vida em todos os campos da educação e explicitamente em processos e programas EJA;
- apoio à criação de uma Rede Internacional de Educação Ambiental de Jovens e Adultos (em português REAJA).

Bibliografia

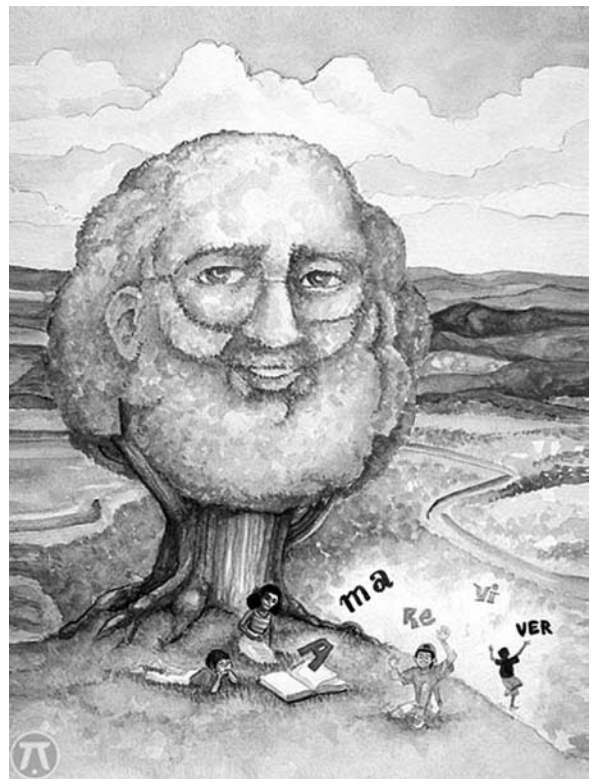
- AmbientalMente Sustentable. Revista Científica Galega-Lusófona de Educación Ambiental. Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña. Revista semestral, Ano I, nº 1-2, xuño-decembro, 2006. p.49-68.
- ANAIS. Perspectivas da educação ambiental na região ibero-americana: conferências/ do V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental. Rio de Janeiro: Associação Projeto Roda Viva, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.



- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BUBER, Martin. Eu e Tu. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- CARIDE, José Antonio & MEIRA, Pablo Ángel. Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano. In: PORTUGAL, Simone. Educação ambiental na escola pública: sua contribuição ao processo de construção participativa de uma cultura emancipatória. 2008. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2008.
- DINIZ, Nilo Sergio de Melo. The Brazilian Integrated Environmental Policy and the Treaty on Environmental Education. In: Convergence, Vol. XXXIX, n. 4, 2006. p.73-80.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARAUDY, Roger. Apelo aos Vivos. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1981.
- Haugen, Caitlin Secrest. Environmental Adult Educator Training: Suggestions for Effective Practice. In: Convergence. Montevideo: ICAE. Volume XXXIX, number 4, 2006. p.91-106.
- LIPOVETSKY, Gilles. A Felicidade Paradoxal. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MERRIAM, Sharan B; COURTENAY, Bradley C.; CERVERO, Ronald M. Temas Mundiales y Educación de Adultos: Perspectivas para América Latina, Sur de África, y Estados Unidos. In: Convergence. Montevideo: ICAE. Volume XXXIX, number 4, 2006. p.142-144.
- SCHEMMANN, Michael. CONFINTEA V desde la perspectiva de la organización política mundial. In: Convergencia. Volumen XL, número 3-4, 2007. p.167-179.
- SORIANO, Cecília. Desafios de la alfabetización de personas adultas: las 7 M. In: Convergencia. Volumen XL, número 3-4, 2007. p.193-201.
- TANVIR, Mohammad Muntasim. Más allá de la retórica: una receta para la acción de la sociedad civil sobre la alfabetización. In: Convergencia. Volumen XL, número 3-4, 2007. p.137-150.
- TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTAVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL www.tratadodeeducacaoambiental.net
- VIEZZER, Moema; OVALLES, Omar; TRAJBER, Rachel. Manual Latino-Americano de Educ-Ação Ambiental. São Paulo: Editora Gaia, 1995.
- _____. Recommendations from the workshop:

Environment, Ecology and Sustainable Development. ICAE 7th World Assembly and Environment, Education and Sustainable Development. In: Convergence, Vol. XXXIX, number 4, 2006. p.17-18 and 45-50.

_____.; VITORASSI, Silvana; CASALE, Valéria; PLETSCHE, Rosane; DAHLEM, Roseli. Círculos de Aprendizagem para a Sustentabilidade: Caminhada do Coletivo Educador da Bacia do Paraná III e Entorno do Parque Nacional do Iguaçu 2005-2007. Foz do Iguaçu: Itaipu Binacional e MMA, 2007.



La concientización no puede basarse en creer que es dentro de la conciencia donde se opera la transformación del mundo, la creación del mundo, sino que están dentro del mundo mismo, en la historia, a través de la praxis en que se da el proceso de la transformación.

11. LA FORMACIÓN DE PERSONAL DE EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS (EDPJA) EN REPÚBLICA DOMINICANA: LA EXPERIENCIA DE LA MAESTRÍA DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO (INTEC)

Miriam Camilo Recio*

Sin formación de los actores responsables de acompañar el proceso de aprendizaje adulto es imposible responder con calidad a los retos del siglo XXI.

La EDPJA es un componente importante, en términos jurídicos, en el sistema educativo dominicano. La República Dominicana ha sido de los pocos países que, en el proceso de la primera reforma, define la EDPJA como Subsistema, consignado en la Ley General de Educación 66'97. Sin embargo, aunque en el proceso de reforma se le da categoría de Subsistema, se trata de una decisión que hoy sigue siendo un gran desafío institucional, una deuda pendiente a nivel estructural y de gestión.

Las reformas de la educación nacional, incluyendo la que se formula en el Plan Decenal 2008/2018, plantean de manera limitada los desafíos y compromisos con la calidad de la EDPJA; faltan referentes de calidad asumidos por la comunidad internacional: una educación para todos y todas, como derecho humano y el derecho al aprendizaje durante toda la vida. Una educación básica de calidad para niños y niñas, personas jóvenes y adultas, en el marco de la necesidad de construir una sociedad que

lee y escribe de manera plena, condición necesaria para la construcción de entornos alfabetizados en los barrios y campos del país.

El referente para el aprendizaje de personas adultas no se reduce al aula, la trasciende, es mucho más amplio, es la comunidad, la organización social, la fábrica, el centro turístico. Éste es el primer obstáculo para una EDPJA de calidad, que además incide en la eficacia de los demás componentes del sistema educativo. La calidad de la educación, en el nivel inicial y en el primer ciclo de la educación básica, pasa por padres y madres alfabetizadas y con mayor nivel educativo.

“La formación de los educadores de jóvenes y adultos en América Latina, sea en una visión restringida o ampliada, es uno de los campos más olvidados por las políticas públicas. Este espacio se constituyó en la intersección entre dos mundos igualmente marginales: la educación de adultos y la formación de los educadores, área conocida habitualmente como “formación docente”. Sin embargo, aún olvidadas, las prácticas de formación de los educadores de adultos constituyen un lugar promisorio, que permite pensar la educación de otra manera, más liberada de los modelos escolarizados y de los criterios economicistas de corto plazo; una parte significativa de los programas y las prácticas

* Educadora dominicana, integrante de Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC).



propuesta rigurosa de formación de alfabetizadores; los procesos de formación y capacitación son poco cualificados, en este componente de la EDPJA, hechos al vapor, tienen carácter de entrenamiento y se desarrollan como tal.

La capacitación se ha realizado asociada a las diferentes iniciativas desarrolladas desde las instituciones, por ejemplo, la SEE, a través del Programa de Alfabetización y Educación Básica, PRALEB, en la Jornada Nacional de Alfabetización, JNA con los “Alfabetizamos Ahora”, Yo Sí Puedo, del Nivel Medio, PREPARA, entre otros. La Sociedad Civil tiene su propia capacitación.

Lo anterior se sustenta en la observación directa y a partir de una revisión crítica de lo planteado sobre formación de educadores de personas jóvenes y adultas en documentos de las instituciones, gubernamentales y no gubernamentales. En la revisión documental, el énfasis de la terminología refiere a: capacitación, entrenamiento, talleres, jornadas, seminarios. Son acciones de corta duración que no obedecen a procesos sistemáticos de formación. En la Memoria de la Gestión Pedagógica 2004/ 2008, se indica que el “programa de capacitación y formación está destinado a mejorar competencias básicas de docentes y directivos para la aplicación de la metodología semipresencial, y la eficientización de la gestión administrativa de los centros como forma de garantizar la calidad de los procesos educativos”. En este documento se refiere a la Maestría, como único proceso de formación especializada de docentes de EDPJA en el país.

Por otra parte, las organizaciones sociales y de la sociedad civil en general forman personal para las tareas de EDPJA, los cuales son identificados con diferentes denominaciones: animadores, educadores

populares, facilitadores, entre otros. Son de los más diversos niveles y procedencia, profesionales de diferentes ramas y los hay sin ninguna formación profesional. Particularmente para la Alfabetización, se entiende que cualquiera puede animar estos procesos, basta con buena voluntad.

Esta tarea se realiza desde los más variados enfoques y prácticas, pero estos procesos no están sistematizados. Los mismos tienen carácter puntual y en general no han trascendido sus propias experiencias.

La SEE ha reconocido el aporte sustantivo de las instancias de la Sociedad Civil en el desarrollo de la EDPJA, esto se expresa en el nivel de alianza establecido en los últimos años, en el marco de las estrategias para abordar el tema del analfabetismo de jóvenes y adultos. Es evidente la necesidad de que se faciliten recursos y oportunidades para la formación de su personal. Éste no se contempla como potencial becario de la SEE.

La participación de actores de estas experiencias en el programa podría contribuir con la calidad de los aprendizajes y propiciar el surgimiento de un liderazgo más plural e inmerso en las comunidades donde residen los participantes en los programas de la EDPJA, profundizando el nivel del debate entre los y las participantes.

En el año 2008 se realizó una investigación sobre el Estado del Arte de la EDPJA en América Latina y el Caribe, en la cual se encontró que la formación de personal docente en esta especialidad es escasa, lo que es coherente con la debilidad institucional existente en el campo. El informe señala que “en los pocos países donde se atiende a dicha formación, se observa un número limitado de docentes que



4. Contribuir con la producción de conocimientos a través de la investigación que promueve el cambio y el diálogo entre la práctica y la teoría, desde sus ámbitos de referencia.

Personas Jóvenes y Adultas (EDPJA) en el ámbito internacional y nacional.

Organización curricular

El programa está orientado a la formación especializada de personal con funciones de gestión, docencia, incidencia y animación social y comunitaria, desde instituciones públicas y privadas, organizaciones de la sociedad civil, agencias de cooperación, movimientos sociales y de desarrollo social en general, para la gestión de programas y proyectos innovadores acorde con las necesidades de la población participante. Además, para la formación de especialistas que puedan satisfacer necesidades en el ámbito de la investigación y de la incidencia.

Se ha organizado en cuatro ejes, los cuales se desarrollan a través de diferentes estrategias y formas de organización: asignaturas, módulos, seminarios, foros y talleres. Se hace énfasis en los aspectos teóricos y metodológicos, así como en el análisis y sistematización de experiencias, producto de las historias individuales y colectivas.

La articulación del plan alrededor de los cuatro ejes tiene el propósito de superar la tradicional lista de asignaturas, que da como resultado una visión parcelada del conocimiento, limita la construcción de nuevos conocimientos, así como la profundización y la construcción de un pensamiento sobre la realidad, desde un enfoque holístico que genere respuestas integrales frente a la misma.

Los ejes definidos son los siguientes:

1. Historia y situación actual de la Educación de

2. Investigación: Fundamentos, Modalidades, Metodología y Proyecto.

3. Formación Educativa/ Pedagógica.

4. Fundamentos y Prácticas de Gerencia Social, en las Instituciones y programas de educación de personas jóvenes y adultas (EDPJA)

Sobre los y las participantes

Del total de docentes indicado antes, noventa y cinco (95) han ingresado al programa. Los criterios, formulados para la selección de los mismos, fueron definidos en común acuerdo entre la universidad responsable del programa, el INTEC, la Secretaría de Estado de Educación, a través de la Dirección General de Educación de Adultos, (DGEA) y la dirección de postgrado de INAFOCAM.

- Laborar en el campo de la EDPJA.
- Tener trayectoria e interés manifiesto en el campo de la EDPJA.
- Mostrar condiciones de liderazgo a nivel técnico y docente, para promover el cambio y contribuir al fortalecimiento de la EDPJA.
- Capacidad para compartir aprendizajes.
- Combinar la participación de hombres y mujeres.
- Integrar personal con experiencia y personal joven.



Financiamiento

El financiamiento del programa está a cargo del INAFOCAM, mediante un sistema de becas, que se gestiona con todas las universidades del país. Las actividades complementarias se han desarrollado gracias al intercambio, la solidaridad de instituciones afines y personas del campo, amigas y relacionadas. Se destacan: la DGEA y el Colectivo del CEAAL y fundamentalmente esa red informal y solidaria, de amigos y amigas especialistas de América Latina y el Caribe, la cual le ha agregado especial calidad al programa.

En los procesos formativos, es necesario contabilizar otros rubros que no son los tradicionales, para obtener una visión más objetiva de la inversión, son aquellos asumidos por los y las docentes. Las actividades presenciales se realizan en fin de semana, es decir en su tiempo de descanso y en el tiempo de su familia. Además deben cubrir su alimentación, el transporte, uso de equipos, y los materiales de trabajo y estudio.

Fortalezas del programa:

- El país se reconoce como uno de los pocos de la región que tiene un programa de formación de docentes y de este nivel para EDPJA.
- La coordinación y selección de los participantes se lleva a cabo en coordinación con las diferentes instancias implicadas, definiendo los criterios de manera conjunta y seleccionando los candidatos en correspondencia con los mismos. Algunas direcciones regionales expresan alta motivación, interés y acompañamiento en el proceso.
- La EDPJA ha ganado espacio a nivel nacional en un grado sin precedentes. La cooperación internacional y las iniciativas que ha implementado la SEE han elevado notablemente su relevancia.
- También se destaca el papel que han jugado las instancias de la sociedad civil, asumiendo la integración de modalidades de trabajo que por lo común han tenido como referencia los ministerios de educación: la alfabetización, la educación básica y la educación media y laboral.
- No basta con el ingreso a programas de esta naturaleza, se requiere la permanencia de los participantes y ésta se evidencia en el dato de que apenas tres personas de 95 se han retirado de los tres grupos integrados al programa.
- Se promueve una cultura de la investigación y de la sistematización de experiencias a través de las diferentes asignaturas sobre la realidad de EDPJA.
- El grupo de la primera ronda ha formulado once proyectos de tesis y la segunda ronda define proyectos de investigación en EDPJA. Se ha definido como política por parte del programa del INTEC, que todas las investigaciones (tesis y/ o trabajo en la especialización) sean sobre EDPJA. El propósito es promover el estudio y la investigación de los EDPJA en el país, lo cual constituye uno de los grandes vacíos de este componente de la educación dominicana.
- La participación entusiasta de la totalidad de los participantes de la maestría en todas las actividades organizadas por el programa, incluso las que se desarrollan fuera del horario regular



- Las dificultades de carácter burocrático que se presentan en el desarrollo del programa. Por ejemplo tardanza en los pagos a la universidad y en la aprobación de las becas por grupo.
 - Alta demanda frente a un número muy limitado de becas.
 - La falta de bibliografía en el mercado nacional sobre EDPJA. Frente a esta limitación se ha procurado bibliografía actualizada a través de diferentes medios y por contacto directo con centros especializados y autores latinoamericanos y caribeños.
 - Las becas que oferta la SEE, a través del INAFOCAM, están reservadas para docentes integrados al sistema, sin embargo hay tareas de la EDPJA llevadas a cabo, en gran medida, por la acción sistemática y sostenida por las organizaciones de la sociedad civil. Hace falta una apertura que facilite y respalde la participación de las referidas instancias, puesto que juegan un papel destacado sobre todo en la alfabetización.
 - El costo personal que supone el desarrollo del programa para los participantes: transporte, material bibliográfico, alimentación, entre otros. Los que no cuentan con computadoras tienen un gasto adicional.
 - Recursos limitados para apoyar las tareas de investigación por parte de los participantes.
- Lecciones aprendidas:**
- El entusiasmo existente entre los participantes, así como el potencial que muestran. El equipo docente tiene una buena valoración de los tres grupos, en su mayoría integrados por personal EDPJA de provincia.
 - La apertura, receptividad, acompañamiento y respaldo del INTEC, expresado de múltiples formas: presencia, flexibilidad en los aspectos de gestión, recursos, articulación del programa con otros procesos de la Institución.
 - Es posible compartir recursos, de naturaleza diferente, para optimizar las tareas que realizamos. Por ejemplo, se comparten los servicios de especialistas que nos visitan organizando actividades conjuntas. La comunicación con la Dirección General de Adultos ha sido fluida y se han compartido oportunidades de formación y debate, aprovechando recursos especializados.
 - Las ventajas de la coordinación interinstitucional comprometida y respetuosa de los criterios definidos para la selección de los aspirantes. Haciendo más eficaz y transparente el proceso, lo cual ha sido garantía de los resultados. Esto permitió conjugar opiniones e identificar casos que no debían incluirse lo que, sin dudas, ha elevado el nivel del grupo.
 - Se ha constatado que es posible aportar al debate y proyectar hacia la comunidad educativa el trabajo reflexivo de la EDPJA.
 - La conveniencia de introducir la investigación desde el inicio del programa. Esto ha facilitado el desarrollo de las diferentes asignaturas y se ha ido generando un espíritu de indagación. Algunas de las asignaturas se han desarrollado en base a prácticas de investigación como una estrategia para profundizar sobre la EDPJA en el



en EDPJA, así como trabajar intensamente para profundizar la formación de los que participan en el programa y para que se concluyan las tesis de maestría que están en proceso, para lo cual se necesita de docentes especialistas en los diversos campos temáticos de la EDPJA.

En este aspecto, hay que reforzar la presencia de docentes internacionales como invitados, por lo menos, mientras se amplía el núcleo de docentes nacionales en el campo. Esto es posible fortaleciendo alianzas entre organismos nacionales e internacionales.

Bibliografía

CAMILO, Miriam (2008) *Situación presente de la Educación de Personas Jóvenes Adultas en República Dominicana*.

na. CREFAL/ CEAAL. México

CARUSO, Arlés; Di Pierro, María Clara; Ruiz, Mercedes; Camilo, Miriam (2008) *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*, Informe Regional, CREFAL-CEAAL, Pátzcuaro, México.

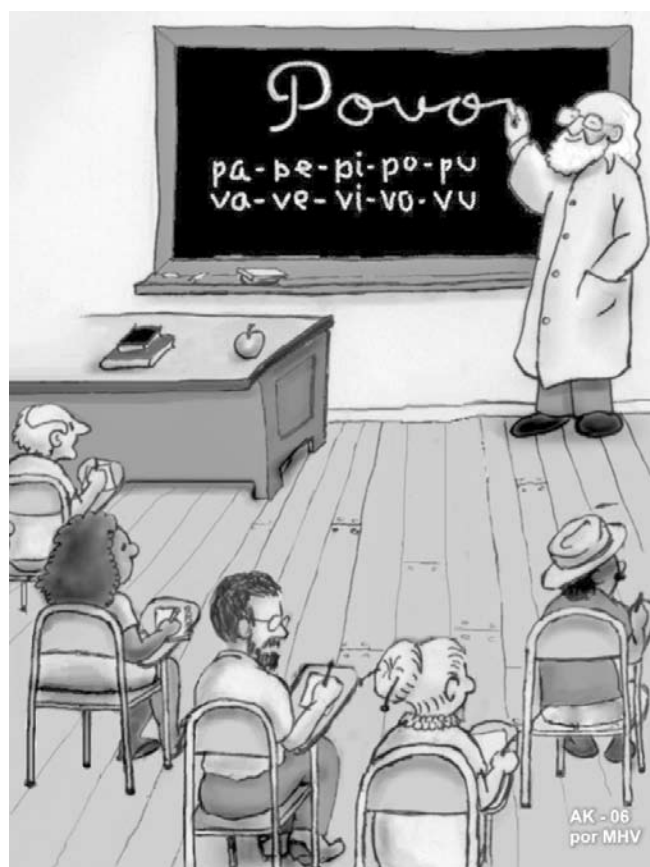
MESINA, Graciela (2005) *Formación y Políticas de la Memoria: educadores de Adultos*. CREFAL-UNESCO. México.

Secretaría de Estado de Educación y Cultura (1997). *Ley General de Educación No. 66'97*. Editora Taller. Santo Domingo, República Dominicana.

Secretaría de Estado de Educación (2008). Secretaría de Estado de Educación. *Informe de La Gestión Técnica Pedagógica 2004/2008*. Agosto 2008. Santo Domingo, República Dominicana.

Secretaría de Estado de Educación (2008). Secretaría de Estado de Educación. *Plan Decenal de Educación 2008/ 2018*. Santo Domingo, República Dominicana.

Secretaría de Estado de Educación (2008). Secretaría de Estado de Educación. *Informe CONFINTEA VI 2008*. Julio 2008. Santo Domingo, República Dominicana.



Esto es una de las virtudes que deberíamos vivir para testimoniar a los educandos, cualquiera que sea el grado de instrucción (universitario, básico o de educación popular), la experiencia indispensable de leer la realidad, sin leer las palabras. Para que incluso se puedan entender las palabras. Toda lectura de texto, presupone una rigurosa lectura del contexto... La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra.

12. EDUCACIÓN DE ADULTOS Y USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: RETOS Y OPORTUNIDADES EDUCATIVAS PARA JÓVENES Y ADULTOS

El caso de la Plaza Comunitaria del 19 de Septiembre

Ma. Mercedes Ruiz Muñoz*

I. Introducción

El presente trabajo pretende poner a discusión el uso¹ de las tecnologías de la información y la comunicación, para ofrecer oportunidades educativas a la población de jóvenes y adultos de escasa escolaridad y ubicar sus posibilidades en el marco del contexto actual, a partir de un estudio de caso, que se realizó en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA/CONEVyT:

° Académica e investigadora de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. mercedes.ruiz@uia.mx

1 El periódico “La Jornada” documentó la experiencia de una joven “Cora” de 17 años de edad quién, además de preparar comida, acarrear agua, amasar el maíz y hacer tortillas, recientemente aprendió a crear archivos, guardar documentos, buscar información en el portal Altavista y enviar correos electrónicos. También desde hace unos meses, un par de niños de una escuela primaria de Iztapalapa, después de clase asisten regularmente al Centro Comunitario 19 de Septiembre, para realizar sus tareas y explorar el uso del Internet a través del portal Kokone; los niños consultan y bajan información, se van de una ruta a otra, imprimen documentos y lamentan no saber inglés. Situaciones como estas empiezan a aparecer en diversas regiones del país, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha adquirido cierta visibilidad en la vida cotidiana, principalmente a partir del uso del Internet y la proliferación de empresas “puntocom”.

“La Plaza Comunitaria Unión y Fuerza 19 de Septiembre”.

De acuerdo a García Areito (1998), el empuje tecnológico (Technology Push) en el campo educativo implica tres aspectos clave: 1) establecer un nuevo vínculo pedagógico entre los sujetos y el entorno virtual; 2) la búsqueda y organización de prácticas de interacción y colaboración entre los grupos de aprendizaje y 3) la selección y uso de los medios y soportes tecnológicos.

1.1. La plaza comunitaria: un espacio de oportunidades educativas de jóvenes y adultos

La plaza comunitaria “Unión y Fuerza 19 de Septiembre” representa un espacio de re-creación y encuentro de jóvenes y adultos con un interés genuino de aprender. Una característica que llama la atención es la presencia de jóvenes que significan a la plaza como una oportunidad para obtener el certificado de educación básica y continuar sus estudios de educación media superior y de adultos como una posibilidad de aprender a leer y escribir “bien” para apoyar a los hijos y a los nietos en las tareas escolares.

La plaza comunitaria de Iztapalapa (PCI), es resultado de las negociaciones y mediaciones entre



los grupos locales del INEA (coordinación regional), las organizaciones populares y partidistas de la zona y el Instituto en el ámbito central, en coordinación con el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT).

Se fue gestando con muchos altibajos, vamos, fue un proyecto... la Delegación de Iztapalapa fue la que proporcionó todo, pintó, remodeló, instaló la luz trifásica, todo lo hizo la delegación... la coordinadora regional (del INEA) fue la que directamente hizo todas las negociaciones, habló incluso con el jefe Delegacional, René Arce... (ETD/PCI, Pág. 13)

1.2. Estrategias de integración de las NTIC

La integración de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación representa uno de los rasgos que caracteriza al proyecto educativo de la plaza comunitaria. En el caso de Iztapalapa, cuenta con 10 computadoras marca Sun Ray, conectadas a Internet, TV, una videoteca y material impreso del MEVyT, disponibles para los jóvenes y los adultos que participan en los círculos de estudio. Además, los grupos locales interesados pueden acceder a estos servicios, en el “espacio libre” que es abierto a la comunidad. Las nuevas tecnologías adquieren diversos significados para los sujetos a partir del uso.

1.3. ¿Alfabetización tecnológica?

La inclusión de las NTIC al proyecto de plazas comunitarias representa uno de los rasgos distintivos del trabajo pedagógico con la población de jóvenes y adultos con escaso contacto escolar, que se encuentran al margen del sistema escolar formal

y naturalmente de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre ellas, el uso de la computadora, el Internet y la Intranet.

La capacitación inicial o la alfabetización tecnológica representa la estrategia educativa adoptada para acceder al uso de las NTIC, es considerada una actividad fundamental para todas las figuras que participan en el proyecto de las plazas comunitarias. Lo novedoso de este proyecto, es la incorporación de las NTIC, el uso y la optimización de estos recursos en la educación de jóvenes y adultos.

En la alfabetización tecnológica, el apoyo técnico, con apoyo del asesor, establece la ruta de aprendizaje. Al mismo tiempo revisan el proceso de cada uno de los participantes, resuelven las dudas, ejemplifican con apoyo del pizarrón y demuestran el uso de la computadora y la Internet.

La alfabetización tecnológica inicial consiste en facilitar el acercamiento al uso de las nuevas tecnologías, a partir de información básica y la puesta en marcha a través de la práctica en la computadora, el uso del programa de Word, la Internet, la obtención de la cuenta de e-mail personal, el uso de buscadores y las conversaciones en línea.

Entre los buscadores más recurrentes en las pesquisas de información destacan: Google, Altavista, Yahoo, también es frecuente la consulta de la página www.tareas.com. El proceso de alfabetización tecnológica es un proceso guiado y de acompañamiento, por ejemplo, en la sesión de los buscadores, el apoyo técnico propone una temática de investigación (renacentismo) y posteriormente es una decisión personal de los jóvenes y adultos la búsqueda de determinada información o la visita a museos.



Situaciones como estas expresan el uso que hace la comunidad, los grupos y las personas del barrio. También es indicativo de la potencialidad de las NTIC como un espacio de posibilidad, desarrollo y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

CEPAL-ECLAC (2000). América Latina y el Caribe en la transición hacia una sociedad de conocimiento. Una agenda de políticas públicas. CEPAL, Brasil. (Reunión regional de tecnología de la información para el desarrollo).

COM (2000). E-learnig. Concebir la educación del futuro. Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas. (Comunicación de la comisión).

CONFITEA (1997). Nuevas tecnologías de la información y educación de adultos. UNESCO, Hamburgo (Quinta conferencia internacional de educación de las personas adultas).

García Areito, Lorenzo (1998). Educación a distancia hoy. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

López, et al (1997). “Sociedad de la información y educación, y formación de personas adultas”. En García Carrasco (coord.) Educación de adultos. Barcelona, Ariel, pp. 111-126.

SEP (2001). “Educación para la vida y el trabajo”. En Programa Nacional de Educación 2001-2006. México, SEP, pp. 219-235.

Sistema Nacional E-México (2001). Perspectivas de las comunicaciones en México y el mundo. México, INEA. (documento).

Ruiz, Mercedes (2004). Estudio del aprendizaje y las prácticas sociales en zonas urbano-marginales de la Ciudad de México. México, DIE-UGA. (Documento-Informe).



Educación exige querer bien a los educandos. Mi apertura al querer bien significa mi disponibilidad a la alegría de vivir. La alegría no es enemiga del rigor. Al contrario, cuanto más metódicamente riguroso me vuelvo en mi búsqueda y en mi docencia, tanto más alegre y esperanzado me siento. La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda. La práctica educativa es afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio. (Pedagogía de la autonomía).



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



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 tentativa 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



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.

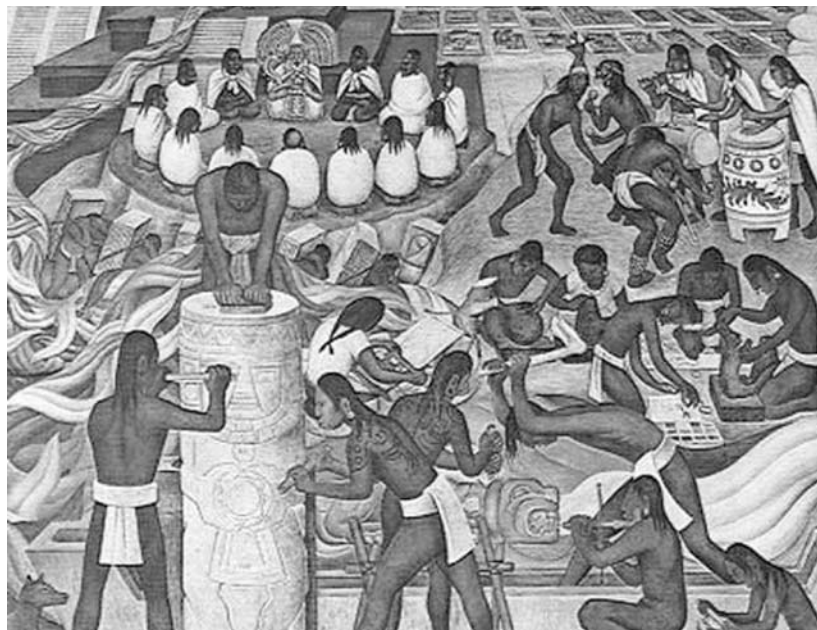




PROPUESTA DE LA COMISIÓN ASESORA DE EXPERTOS IBEROAMERICANOS DE LA OEI Y DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEAAL) A CONFINTEA VI

La Comisión Asesora de Expertos Iberoamericanos en Alfabetización y Educación a lo largo de la Vida de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), ante la próxima celebración de la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, CONFINTEA VI, durante los próximos días 19 a 22 de mayo de 2009, consideran necesario que en su declaración final se haga un explícito reconocimiento de CONFINTEA VI al papel desempeñado históricamente por América Latina y El Caribe en Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos, tanto por el permanente interés político demostrado por múltiples entidades, personas y actores sociales, como por los numerosos y variados esfuerzos pedagógicos y metodológicos desarrollados en la región, que constituyen un importante aporte al resto del mundo. La figura de Paulo Freire es símbolo de todo ello.

Es justo reconocer de manera expresa, por CONFINTEA VI, que los esfuerzos en alfabetización y educación de jóvenes y adultos constituyen un Patrimonio Inmaterial Iberoamericano que ha servido a sus naciones, comunidades y personas, así como a otros continentes, de manera decisiva para asegurar el acceso a la educación, el ejercicio de derechos y libertades y creación de más oportunidades para el desarrollo”.





- Reconceptualizar la articulación entre educación de jóvenes y adultos y trabajo, entendiendo a este como “la actividad productiva de la gente” y pensando el trabajo como un proceso que no se limita al empleo y al mercado.
- Incorporar en la EDPJA un enfoque acerca del valor social del aprendizaje de la lengua escrita: como una forma de participación y de comunicación que se realiza con los otros y que se aprende en el uso; aún más, asumir que para las comunidades indígenas el aprendizaje de la lengua escrita oficial puede ser vivido no sólo como un mecanismo de ingreso a la sociedad “moderna” o de defensa respecto de esta, sino como un camino de reapropiación y reencuentro con la propia cultura y la propia lengua; un enfoque que asume el rédito político del aprendizaje de la lengua escrita.
- Promover la educación al consumidor como un proceso transversal que se articule con los programas de desarrollo local, los programas de educación-trabajo, los programas de alfabetización, los programas para construcción de la ciudadanía y los derechos humanos y los programas de educación ambiental. La educación al consumidor es una tarea política en una sociedad mundializada y organizada en torno de la producción y el consumo masivo de bienes y servicios.
- Enraizar las problemáticas de la EDPJA en la cultura latinoamericana, entendida como una trama de significaciones y practicas; cultura que implica necesariamente el enfoque intercultural, el transito y el encuentro de una cultura con otra, de una disciplina a otra.

LAS INNOVACIONES EN LOS PAÍSES

Se ha acumulado una tradición en la educación de jóvenes y adultos, la sobre base de las experiencias y de la lectura de esas experiencias desde la política y desde la investigación educativa. En este marco, se reseñan las principales novedades e innovaciones que han acaecido en los países de América Latina y Caribe.

- Un nuevo paradigma entre Estado y sociedad civil está emergiendo en educación de jóvenes y adultos de la región, con algunos matices subregionales y nacionales. La tendencia regional es que se está produciendo una articulación y un acompañamiento inéditos, que suponen una mayor confianza mutua. Sin embargo, mientras en algunos países ha aumentado la cooperación entre el Estado y las ONGs, en otros esta relación sigue siendo poco fluida, conflictiva o insuficiente.
- La integración regional y especialmente la integración subregional se presenta como una aspiración de los países y como una política de la cooperación internacional. La consolidación de las democracias sociales y de una cultura de paz se constituyen como dimensiones centrales de la integración; esto implica asumir en la agenda el tema de los migrantes y de la educación de migrantes.
- Se hace presente un mayor interés por la educación no formal tanto desde las instituciones como desde



- La integración regional y subregional y la definición de las fronteras como líneas solidarias son propuestas reivindicadas por varios de los países de la región, especialmente por los países centroamericanos.
- Se considera que existen grupos de jóvenes y adultos especialmente vulnerables y no atendidos, en los cuales sería necesario concentrar las ofertas futuras, tales como los niños de la calle, las personas que están encarceladas, los campesinos e indígenas.
- Se presentan nuevas formas y modalidades de la educación de adultos, que son también nuevos enfoques, tales como instituciones que se definen como sistemas de acreditación, para legitimar lo que sabe la gente y no sólo como instituciones que ofrecen servicios educativos. También en algunos países, la dirección de educación de adultos del Ministerio de Educación contrata servicios a las ONGs.
- La educación de adultos sigue siendo una preocupación central de los gobiernos en algunos de los países de la región mientras que en otros ocupa una posición marginal, que ha implicado incluso el cierre de los servicios nacionales y el traspaso de todas las funciones de la EDPJA a los niveles descentralizados.
- La integración regional aparece no sólo como una disposición política de los gobiernos de la región, sino como una orientación de la cooperación internacional; en algunas de las subregiones, la presencia de la cooperación internacional es tan fuerte, que unifica a los países en torno de enfoques y programas de educación de jóvenes y adultos.

PROPUESTAS DE POLÍTICAS

Un nuevo paradigma está emergiendo en la relación entre Estado y sociedad civil no sólo en la educación de adultos sino en todo el campo de la educación. Asistimos a un salto cualitativo; en el pasado las ONGs eran consideradas como instituciones de resistencia política por los gobiernos y para las ONGs todo esfuerzo que provenía de los gobiernos era visualizado como un mecanismo de control o regulación conservadora. En la actualidad se está produciendo una articulación y un acompañamiento inédito entre el Estado y las ONGs. Junto con estos nexos más estrechos y solidarios, aparecen temas que cada vez tienen mayor fuerza, como la educación intercultural, la preparación para los desastres naturales, la ecología, el género, la alfabetización que se integra cada vez con la educación básica.

Estos cambios tienen lugar en sociedades donde se está agotando el modelo neoliberal y donde se pone en cuestión el mercado como la única instancia de regulación y diálogo. Se están haciendo presentes nuevas concepciones acerca de las políticas públicas; en particular, aparecen las llamadas “Reformas de segunda generación” que, ante el fracaso de las anteriores reformas del noventa, propugnan la participación, la elevación de los salarios docentes, la promoción de la educación superior, la revalorización de la EDPJA. Estas nuevas concepciones dejan atrás el dualismo entre cobertura y calidad, y se centran en el desafío de la igualdad en respuesta a la exclusión y la discriminación.



fortalecimiento de la democracia y de una modernidad de nuevo cuño que no se sustente en la exclusión, sino en la justicia social.

- Otra tarea central para la EDPJA es la reivindicación del financiamiento tanto para apoyar la oferta como la demanda; para fortalecer la demanda es necesario contar con financiamiento para esta tarea.
- La construcción de una agenda política para la EDPJA requiere de un debate ampliado; esta construcción genera discurso y da densidad y sentido a este campo de trabajo. Esta agenda es o puede ser leída como poder social para dialogar con el Estado, ya que se asume que no hay dialogo sin un poder que lo sustente.
- En el entendido que la garantía para la educación de adultos es el trabajo sostenido, se propone desarrollar la educación de adultos bajo la modalidad de proyectos, en forma abierta y flexible; esto no implica negar la escuela, sino hacer proyectos desde la escuela en forma abierta y reflexiva.
- Es vital pensar las políticas públicas desde una convergencia de actores; si se aspira a formular políticas públicas la pregunta es: ¿dónde está la confluencia? En el mismo sentido, se hace presente una referencia recurrente acerca de la concertación de acciones, las conversaciones y consultas entre los distintos sectores, las políticas intersectoriales e interinstitucionales, la movilización de las personas. Dos ideas centrales sustentan este discurso: participación e igualdad social versus modernización y eficiencia.
Al mismo tiempo, es necesario mantener una relación crítica entre el Estado y las ONGs que permita la interlocución y la confrontación con una realidad distinta y consecuentemente el surgimiento de la creatividad y de lo nuevo.

IMPORTANCIA DE LA CREACIÓN DE UNA NUEVA INSTITUCIONALIDAD

La importancia de crear una nueva institucionalidad para la EDPJA, que es una interinstitucionalidad construida con el trabajo conjunto del Estado y la sociedad civil, con la participación de la gente, de los movimientos sociales, de los movimientos de mujeres, de los sindicatos docentes, del sector empresarial.

Esta nueva institucionalidad supone:

- La definición de políticas públicas para la EDPJA y la creación de instancias conjuntas Estado-sociedad civil que orienten el diseño, la implementación y la evaluación de políticas.
- La creación de nuevos espacios educativos no formales junto con reconocer que la escuela es un lugar privilegiado que no necesitamos abandonar; aun más, la EDPJA puede ser un mecanismo para repensar la educación formal.



La educación es un acto de amor, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora; bajo pena de ser una farsa. ¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone? Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención. No sería posible, repetimos, formar hombres que se integren en este impulso democrático, con una educación de este tipo (La Educación como práctica de la libertad).



*“Quiero vivir en un mundo
donde los seres sean solamente
humanos,
sin más títulos que ése,
sin darse en la cabeza con una
regla,
con una palabra,
con una etiqueta...”*

*Quiero que la gran mayoría,
la única mayoría,
todas, todos,
puedan hablar, leer, escuchar,
florecer”.*

Pablo Neruda
Confieso que he vivido