

Presentación

La última década del siglo recién concluido tuvo dos hitos especiales para la Educación con Personas Jóvenes y Adultas: 1990, la Conferencia Mundial Educación Para Todos desarrollada en Jomtien, Tailandia; y 1997, la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos celebrada en Hamburgo, Alemania.

La Conferencia de Jomtien se organizó inspirada y coincidente con el Año Internacional de la Alfabetización. Antes que reducir el problema de la alfabetización a la aún inmensa población adulta en situación de analfabetismo, se optó por promover una acción que posibilite políticas y estrategias de anticipación asociando la educación a la subsistencia, al desarrollo pleno de las capacidades personales, a la mayor participación en el desarrollo y a la posibilidad de seguir aprendiendo. Situar en los educandos la razón central del buen aprendizaje, optar como premisa mayor del nuevo discurso educativo la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, otorgar prioritaria atención a los núcleos de población en mayor situación de vulnerabilidad, fueron partes importantes de la Declaración de Jomtien. Esta “visión ampliada” de educación básica suponía ir más allá de los recursos regularmente destinados a ella, de las estructuras institucionales y de los planes de estudio, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso y la necesidad de incorporar sin exclusiones a todos los niños, jóvenes y adultos demandantes de ella.

La Conferencia de Hamburgo marcó un punto decisivo: en ella por primera vez en el discurso sobre la educación de adultos el aprendizaje de éstos es destinado a lograr cambios personales y sociales en un contexto donde la productividad y la democracia se consideran como requisitos simultáneos para el desarrollo de la humanidad.

La Declaración de Hamburgo y el Plan de Acción para el Futuro adoptado señalan el cambio de una política pasiva a una política activa, enfocada en el ser humano, en educación, sanidad, medio ambiente, agricultura y en todas las áreas del desarrollo social y económico. CONFINTEA V fue también un reto para asumir una responsabilidad compartida, para forjar nuevas y eficientes cooperaciones entre los gobiernos y los sectores privados, entre las iniciativas gubernamentales y las no gubernamentales, entre los niveles locales y los globales y dentro de la sociedad civil.

“No debemos construir una pared para detener el viento, tenemos que construir un molino de viento y generar la tremenda fuerza humana que la educación de adultos y un aprendizaje de por vida pueden aportar”, señalaba en el discurso de clausura de CONFINTEA V Federico Mayor, en ese entonces Director General de la UNESCO.

Para América Latina, la Conferencia de Hamburgo fue ocasión fundamental para iniciar un proceso de reflexión y de recreación de esta modalidad educativa y para despertar y fundamentar en la práctica la absoluta necesidad de un trabajo coordinado y complementario entre instituciones a cargo de su promoción y entes estatales y de la sociedad civil.

En 1997 era más que evidente que los postulados de Jomtien no se habían cumplido para la educación de adultos, que ésta no formaba parte de las declaraciones oficiales que fundamentaban los procesos de reforma y modernización educativa iniciados en la década. La prevalencia del costo-beneficio en los énfasis educativos gubernamentales, la influencia de entidades internacionales de financiamiento fijando parámetros para reducir la educación básica a la de niños sin dar importancia a la condición educativa de sus ambientes familiares y de sus padres y, hay que reconocerlo, limitaciones de la propia educación de adultos en su accionar, fueron determinantes para ello.

Procurando enfrentar y superar ese contexto, la UNESCO (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, con sede en Santiago de Chile) y el CEAAL (Consejo de Educación de Adultos en América Latina) iniciaron, organizaron y desarrollaron con motivo de la convocatoria a la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos un importante proceso regional en el que participaron entes estatales y no gubernamentales. Los resultados de esta acción regional enriquecieron la Conferencia Regional Preparatoria de CONFINTEA V, desarrollada en Brasilia, en enero de ese año.

Brasilia no sólo sirvió como escenario donde la región organizó su participación posterior en Hamburgo. Fue también ocasión propicia para ampliar los escenarios de la educación de adultos de entonces; allí se confirmó que la categoría “educación de adultos” ya no da cuenta de su referente y que “educación de jóvenes y adultos” (EDJA) es una denominación más precisa para designar un tipo de educación donde los jóvenes son la mayoría y un lugar desde donde se pueden generar nuevas oportunidades sociales para el conjunto de las generaciones excluidas del sistema educativo regular.

A diferencia de las anteriores Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos (las desarrolladas en Elsinore, Dinamarca, 1949; Montreal, Canadá, 1960; Tokio, Japón, 1972; y París, Francia, 1985), en la de Hamburgo, la presencia de 1 507 participantes —representantes de 135 Estados Miembros y de la sociedad civil— se expresó por presentaciones regionales y subregionales y no tanto por la de países individuales, dándose status especial a los representantes de ONG y agencias institucionales asociadas para que pudiesen presentar sus puntos de vista y sus propias perspectivas. Se dieron entonces condiciones especiales para establecer acuerdos en la Conferencia y posteriores a ella, explorando su potencial y futuro.

La Declaración de Hamburgo ubica a la educación con personas jóvenes y adultas como parte importante de una educación a lo largo de toda la vida, como derecho humano básico y como una de las claves del siglo XXI. Junto con ese reconocimiento se consideró como indispensable adoptar medidas para crear las condiciones que propicien respuestas oportunas y adecuadas a las nuevas exigencias de la sociedad y del trabajo, con nuevas funciones del Estado y la aparición, en la sociedad civil, de relaciones de colaboración más amplias, consagradas a los jóvenes y adultos. Para ello esta educación no debiera estar reservada a los ministerios o secretarías de educación, sino ampliarse a todos los demás ministerios, debiendo la cooperación interministerial ser parte y signo de su promoción. Esta tarea también concierne a empleadores, sindicatos y organizaciones no gubernamentales y comunitarias, asociaciones de pueblos indígenas y de mujeres, con responsabilidad de interactuar y de crear posibilidades de educación permanente para todas las personas jóvenes y adultas, procurando que sea reconocida y certificada.

El Plan de Acción para el Futuro se centra en las preocupaciones comunes que se plantean a la humanidad en los albores de un nuevo siglo, con sociedades del conocimiento producto de profundos cambios tanto globales como locales y toma en consideración las principales propuestas del Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. El amplio y complejo mundo de la educación con personas jóvenes y adultas es abordado en este Plan a través de diez temas centrales, en cada uno de los cuales se especifican compromisos de gobiernos y de la sociedad civil.

Todos los anteriores elementos exigían que los resultados de Hamburgo sean conocidos en los países miembros del Sistema de Naciones Unidas y que en cada región se establezcan estrategias específicas de seguimiento de acuerdo a las particulares características de cada una de ellas.

Siguiendo acuerdos de representantes nacionales asistentes a la Conferencia de Hamburgo, un “consorcio” de instituciones: la UNESCO, el CEAAL, el CREFAL (Centro Regional de Alfabetización y Educación de Adultos para América Latina y el Caribe) y el INEA (Instituto Nacional para la Educación de Adultos) de México, asumió el encargo de organizar y desarrollar la estrategia regional de seguimiento a CONFINTEA V.

Durante 1998 y 1999, en la mayoría de países de la región latinoamericana se realizaron reuniones para discutir las recomendaciones de Hamburgo y sus aplicaciones nacionales, para constituir un espacio de encuentro entre las organizaciones estatales y no gubernamentales, así como para proponer actividades e indicadores de seguimiento.

Este proceso contempló dos estrategias centrales, que se combinaron entre sí: las reuniones nacionales, preparatorias a los debates regionales y reuniones subregionales de síntesis. El reconocimiento de la alta diversidad en la EDJA regional justificó tener en cuenta esas especificidades y organizar tres eventos subregionales: la reunión de Montevideo (países del Mercosur y Chile, 17 al 20 de noviembre de 1998), la de Cochabamba (países de la Subregión Andina, 19 al 22 de enero de 1999) y la de Pátzcuaro (países de la Subregión del Golfo de México y del Caribe de habla hispana y francesa, 22 al 25 de marzo de 1999).

Fueron adoptados siete temas prioritarios de acción regional, derivados de combinar lo planteado por el Plan de Acción para el Futuro adoptado en Hamburgo con las características y demandas de los países latinoamericanos. Ellos son los siguientes:

- Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación básica y a la información
- Educación y trabajo
- Educación, participación ciudadana y derechos humanos
- Educación con campesinos e indígenas
- Educación de jóvenes
- Educación y género
- Educación, desarrollo local y sostenible.

Este libro condensa los resultados de este intenso proceso regional. El seguimiento a la Conferencia de Hamburgo se hizo relato colectivo y se plasmó en los siete documentos que aquí se integran como producto final.

Para lograr los objetivos propuestos fue necesario seleccionar a especialistas regionales e invitarlos a proponer bases de discusión y a integrar los debates en documentos consolidados y de carácter prospectivo, correspondientes a cada una

de las siete áreas priorizadas. Las instituciones convocantes expresan su mayor agradecimiento a Judith Kalman, a cargo del tema “Alfabetización”; a Enrique Pieck, de “Educación y trabajo”; a Jorge Osorio y Carlos Zarco, de “Educación, participación ciudadana y derechos humanos”; a Luis Benavides, de “Educación con campesinos e indígenas”; a Alberto Brusa, de “Educación de jóvenes”; a María E. Irigoin y Victoria Guzmán de “Educación y género”; y a Rosa María Boggio de “Educación, desarrollo local y sostenible”.

El índice de “La educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe, prioridades de acción en el siglo 21” señala como contenido, además del amplio desarrollo de las agendas temáticas prioritarias ya señaladas, una síntesis bien lograda del contexto latinoamericano e internacional de la educación con personas jóvenes y adultas, la vinculación de ésta con los actuales procesos de cambio educativo así como los principales elementos de este proceso con hitos en Brasilia y Hamburgo. La publicación concluye con una visión prospectiva de la EDJA en la región latinoamericana.

¿A quiénes va dirigido este libro?

Una premisa básica es que estamos ante el resultado de un importante trabajo colectivo regional e interinstitucional.¹ Todo el proceso aquí resumido tuvo como eje central tratar de construir un horizonte futuro para la educación con personas jóvenes y adultas.

Por ello, los destinatarios principales de este libro son los organismos públicos, particularmente los ministerios y secretarías de Educación y las entidades no gubernamentales y de otros núcleos de la sociedad civil, con tareas e identidades con dichas áreas prioritarias y con educadores en su seno trabajando con jóvenes y adultos a través de múltiples programas y proyectos. Los directivos nacionales de las entidades a cargo de esta modalidad educativa en los países de la región, las universidades, las bibliotecas especializadas, son también objetivo central de esta publicación.

El camino por recorrer será particularmente difícil sin asumir el carácter político que en toda estrategia de desarrollo incluyente tiene la opción por la educación de jóvenes y adultos excluidos por modelos económicos generadores de desigualdades sociales y educativas. Se parte entonces de la premisa de que este esfuerzo colectivo debiera involucrar a los gobiernos, a los parlamentos, a los consejos municipales y a los medios de comunicación.

¹ Este esfuerzo regional fue particularmente valorado en el *Forum* Internacional de Seguimiento de CONFINTEA V desarrollado en Manila, Filipinas en septiembre de 1999. Los organizadores de la reunión –la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO con sede en Hamburgo y el Consejo Internacional de Educación de Adultos– fueron explícitos en presentar como ejemplo a seguir en otras regiones la estrategia adoptada en América Latina.

Reconociendo la importancia del papel que pueden desempeñar en este empeño entidades internacionales y de carácter regional como las que patrocinan este trabajo colectivo, ellas, sin embargo, no pueden reemplazar a los gobiernos. Estos tienen los recursos y, sobre todo, los instrumentos políticos para orientarlos a objetivos mayores de equidad social y educativa, entre los que la educación con personas jóvenes y adultas debe tener significación.

Hay elementos esperanzadores.

Este esfuerzo regional ya ha tenido eco en diversos foros. Fue revelador que en la reunión regional Evaluación de "Educación para Todos" (10 años después de Jomtien) celebrada en Santo Domingo en febrero del 2000, delegados y observadores hicieran explícito como uno de los más graves déficits durante la década de los 90 ha sido la inacción de los gobiernos y de las sociedades respecto al enfrentamiento integral del analfabetismo y la no consideración de la educación con personas jóvenes y adultas en las actuales reformas educativas.

En el Plan Regional de Acción producido en dicha reunión evaluativa de Santo Domingo y presentado en el Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar (24-28 de abril del 2000), se establece entre los seis objetivos por alcanzar en la región durante los próximos 10 años:

"Proporcionar un acceso equitativo a los programas de educación básica y permanente para adultos y, en el transcurso del presente decenio, reducir por lo menos a la mitad las actuales disparidades entre los géneros".

"Velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de adquisición de "competencias prácticas".

Con motivo del Foro de Dakar un importante grupo de educadores e intelectuales latinoamericanos hizo un Pronunciamiento en el que se demanda más y mejor educación para nuestros pueblos, realizar rectificaciones necesarias en el actual desarrollo educativo salvaguardando los valores latinoamericanos. La superación del actual abandono oficial de la educación con personas jóvenes y adultas fue también demandado en este manifiesto. "Hay que enfrentar el problema de otra manera. Sociedad y gobiernos, pero sobre todo estos últimos, deben destinar los recursos y los esfuerzos necesarios para igualar e incrementar la calidad de los servicios ofrecidos a los sectores pobres en el campo y la ciudad, a los sectores indígenas y en general a todos los excluidos de los beneficios de la educación básica. Mientras no se ofrezca mejor educación a los que menos tienen, y se asegure una educación igualitaria a hombres y mujeres, difícilmente podremos avanzar en la meta de lograr equidad educativa, y sin equidad educativa difícilmente avanzaremos en el logro de la justicia social".

Ello es alentador y coincidente con los propósitos de la presente publicación. La UNESCO, el CEAAL, el CREFAL y el INEA confían en el buen uso que se dé a este resultado de un trabajo regional que convocó a múltiples instituciones y actores y que fortaleció la esperanza de una Educación con Personas Jóvenes y Adultas fortalecedora de bases sociales más equitativas y justas en la región latinoamericana.

Santiago de Chile y Ciudad de México, Mayo del 2000

I. El contexto latinoamericano e internacional de la educación con personas jóvenes y adultas

LA PERSPECTIVA HISTORICA

El contexto en que debemos plantear la educación con personas jóvenes y adultas (EDJA) es radicalmente distinto del que primaba en la pasada década. Está emergiendo una sociedad con profundos procesos de modernización, algunos de cuyos sectores se incorporan a una modernidad tecnológica tal que los sitúa en los marcos de una nueva sociedad de la información. No obstante, este proceso de modernización fundado en una economía de libre mercado y en una reforma del rol tradicional que tuvo el Estado en la región está dando lugar a una creciente desigualdad social, a una sociedad de grandes exclusiones, de pobrezas que se acrecientan, a una crisis de políticas sociales redistributivas y a una relativización de la credibilidad de los sistemas democráticos.

La región vive el dilema y el desafío de construir una modernidad sin exclusiones, de ampliar los derechos humanos asegurando una educación de calidad para todos/as, de consolidar su sistema democrático, de modernizar el Estado y hacer eficientes las políticas sociales, de reconocer social y jurídicamente la diversidad e interculturalidad, de establecer instituciones que promuevan la paz, la solidaridad y la no-discriminación por razones de etnia o género.

En este marco, es preciso que la EDJA defina sus orientaciones estratégicas, más aún luego de la realización de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V), realizada en Hamburgo en julio de 1997. Los resultados de la V CONFINTEA abren una gama de grandes posibilidades internacionales para construir un nuevo pacto educativo que recoja y sea instrumento eficaz para efectivizar las recomendaciones de las Cumbres Mundiales realizadas en la presente década, así como los documentos centrales elaborados pensándose en la educación y la cultura en el siglo XXI que ya iniciamos.

La nueva EDJA que requerimos debe ser producto de un nuevo pacto que haga de la educación un campo de trabajo a favor de la igualdad y para establecer sociedades competentes para asumir los desafíos de la nueva ciudadanía política, productiva y tecnológica, pero de igual manera capaces de superar la pobreza, las exclusiones y las discriminaciones.

Las décadas de los 60 y 70 fueron de una gran expresividad y logros para la EDJA. Numerosos programas e instituciones desarrollaron experiencias destinadas a acompañar los cambios sociales que emergían en toda la región. El Estado asumió en muchos el liderazgo de estos procesos. La época coincidió con una fecunda e innovadora producción intelectual en la que destacaba la influencia de Paulo Freire.

La educación se autoidentificaba con la liberación de la dependencia. La EDJA, en particular, se nutrió de cientos de experiencias de base que acercaban la práctica pedagógica a las dinámicas de los movimientos sociales, que bajo diversos contextos nacionales trabajan por conseguir un cambio social sustantivo.

En la segunda mitad de los años 80 este proceso cambió. La involución de procesos revolucionarios, la consolidación de autoritarismos y dictaduras en muchos países y la creciente preponderancia de políticas neoliberales en educación provocaron parálisis en los programas oficiales de la EDJA. Por el lado de la educación popular, ésta inició un proceso de refundamentación que la hizo variar hacia una nueva manera de vincularse con los movimientos sociales dentro de alianzas institucionales y políticas más amplias que en el pasado. Irrumpen en ellas las temáticas de la construcción democrática y de la ciudadanía en los países, abriéndose nuevos campos de trabajo como la educación de las mujeres, la educación para los derechos humanos, el poder local, la educación ambiental, el sistema escolar, entre otros. Los sujetos campesinos y obreros fueron paulatinamente perdiendo su protagonismo en la educación popular y emergen con mucha fuerza los movimientos indígenas, de mujeres y otras expresiones ciudadanas.

La reducción del gasto público en educación, la reestructuración del rol del Estado en políticas sociales en muchos países y el énfasis en la educación básica de niños, acrecentaron la crisis de la EDJA oficial. Terminaron muchos programas de alfabetización, se reestructuraron las antiguas direcciones de educación de

adultos en los ministerios, muchos cuadros técnicos calificados emigraron hacia otros sectores y se produjo una merma de la modalidad a nivel oficial.

Sin embargo, en algunos países la EDJA no decayó, se la siguió considerando importante, pero estos focos no fueron capaces de revertir la situación negativa que se vivía en la región en su conjunto. Entidades como la UNESCO y CEAAL continuaron su trabajo de promoción, asistencia técnica y de búsqueda de nuevas pistas de trabajo. Se realizaron diagnósticos, se participó en muchos eventos y paulatinamente se volvió a reponer –bajo términos nuevos– la validez de la EDJA en las reformas educativas, proceso que tuvo un hito importante en la reunión regional preparatoria de la V CONFINTEA, realizada en Brasilia (enero 1997).

En esta reunión se formalizó una mirada autocrítica de las reformas educativas centradas en la educación básica de niños y niñas, se volvió a reponer el sentido original de la doctrina de la reunión de Jomtien en torno a las necesidades básicas de aprendizaje, se fortalecieron las redes de trabajo entre los encargados de la EDJA de los ministerios de educación de la región, se consolidaron prácticas de cooperación entre organizaciones de la sociedad civil, la educación popular y la educación de jóvenes y adultos oficial y se plantearon, como veremos más adelante, recomendaciones políticas y operativas para hacer arrancar una reforma educativa en la propia EDJA.

En la actualidad, los balances que se realizan en torno a las transformaciones educativas que se han realizado en los últimos años en la región expresan, entre otras conclusiones, la importancia de darle más visibilidad al tema de la equidad y al fortalecimiento de acciones orientadas a conseguir igualdad de oportunidades para los ciudadanos/as en todos los campos de la vida productiva, política, cultural y social. Por lo mismo, se reidentifica a la EDJA como un campo estratégico. Resta ahora fortalecer la capacidad de elaborar propuestas eficientes y ganar mayores espacios de poder entre quienes toman las decisiones en los entes responsables de la EDJA en los países (Ministerios de Educación, del Trabajo, de Planificación, de Salud, del Medio Ambiente, de la Mujer, etc.). El desafío es construir una EDJA que contribuya a una sociedad sin exclusiones.

EL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

Desde diciembre de 1979 –en que la Conferencia de Ministros de Educación y de Planificación Económica de América Latina y el Caribe realizada en México hizo un severo análisis de la realidad educativa y señalara la necesidad de emprender una tarea colectiva de largo aliento orientada a superar las carencias básicas priorizadas– se inició una importante acción regional a través de un Proyecto

Principal de Educación (PPE) –promovido por la UNESCO y adoptado por los países desde abril de 1981– que se propone objetivos ambiciosos y funcionalmente vinculados entre sí, teniendo como límite el fin del siglo: asegurar la escolarización de todos los niños y niñas en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años; superar el analfabetismo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para las personas adultas; y mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.

En el tiempo transcurrido es posible destacar, en primera instancia, la propia vigencia del Proyecto a pesar del contexto socioeconómico señalado, coincidente con dificultades financieras de los gobiernos y del organismo internacional patrocinante. Los Estados Miembros no han cesado de ratificar su interés y compromiso en relación con los objetivos y las estrategias de acción del Proyecto; a pesar de que en la casi totalidad de ellos se han sucedido gobiernos de signo diferente a los que lo iniciaron en 1981, el número de organismos de cooperación internacional participantes en apoyo a sus programas creció considerablemente.

Las reuniones que originaron este proyecto regional han sido significativas en la construcción de un trabajo colectivo de largo plazo. El Proyecto ha enriquecido de modo importante, a través de investigaciones, reuniones y publicaciones especializadas, el nivel del debate de las ideas y estrategias de la región.

La creación desde 1984 de redes regionales de cooperación contribuyó a reforzar este esfuerzo de capacitación de personal.

Tal vez el flanco más débil de este Proyecto Principal está en el hecho de que no ha logrado ser asumido por las sociedades nacionales como tarea común. La gestión educativa ha venido desarrollándose sólo por los ministerios o secretarías de educación y sigue observándose insuficiente difusión de su naturaleza y estrategias entre organizaciones sociales partícipes de la gestión educativa y directamente interesadas en que estos propósitos de democratización socioeducativa se alcancen.

Al privilegiar la alfabetización y la educación de las personas adultas, como uno de sus tres objetivos centrales, este Proyecto hacía expreso reconocimiento de la estrecha relación entre educación, pobreza crítica y democratización política inconclusa y, por lo mismo, demandaba tomar en cuenta anteriores experiencias con errores de enfoque y estrategias reiterativas animadas por un idealismo y voluntarismo no-eficaces y asumir en forma realista que era necesario apoyar aquellos esfuerzos nacionales que expresasen voluntad política de sus gobiernos aun cuando no se inscribieran en procesos de cambio global de la sociedad².

² En materia de alfabetización, a partir de un importante seminario regional inicial sobre Estrategias Nacionales de Alfabetización –desarrollado en Quito, Ecuador, en octubre de 1981– se formularon y diseminaron publicaciones que constituyeron guías de orientación de las opciones

La REDALF, desde su creación en 1985, como un espacio interinstitucional para promover la capacitación de personal clave de programas y proyectos de educación de adultos en procura del segundo de los objetivos del Proyecto Principal de Educación, ha dado pasos efectivos para contribuir a las acciones de investigación, de sistematización de experiencias, de aprendizaje mutuo y de cooperación entre los países. Contó desde su inicio con el auspicio de la UNESCO/OREALC y el apoyo del CREFAL y de organismos no gubernamentales de tipo regional como CEAAL y CARCAE.

El CREFAL tuvo particular acción e influencia en la acción de la REDALF –particularmente durante la década de los años 80– a través de seminarios, publicaciones y de su participación institucional en investigaciones y sistematizaciones orientadas al cumplimiento de los objetivos nacionales propuestos en el PPE.

Algunas de las tareas exitosas de la REDALF han posibilitado avances importantes en la discusión teórica y ejecución de acciones en temáticas vigentes como la postalfabetización vinculada al trabajo productivo, educación básica de personas adultas, analfabetismo funcional, educación bilingüe intercultural, educación ciudadana de mujeres, materiales didácticos y uso de medios audiovisuales en apoyo a procesos de alfabetización y educación de personas adultas. Los tres primeros temas –postalfabetización y trabajo, educación básica de personas jóvenes y adultas y analfabetismo funcional– han sido abordados a través de investigaciones regionales que implicaron aplicación adaptada de instrumentos en los países participantes, reuniones de reflexión y publicación y difusión nacional y regional de resultados.

El año 2000 se desarrollará la última reunión de ministros de educación (PROMEDLAC VII) vinculada a este Proyecto Principal; en ella se presentarán los resultados de la evaluación de su accionar e impactos y se optará por definir los elementos de una nueva acción regional que responda a las nuevas prioridades educativas de nuestros países.

básicas y las decisiones claves por tomar en cada país en materia de estrategias de alfabetización, de cuya combinación se desprendían modos alternativos de enfrentar el problema. Desde entonces se ha generado una rica y contradictoria experiencia en materia de alfabetización, a través de acciones nacionales destinadas a reducir y superar los actuales índices de analfabetismo. Los países que han desarrollado, con diferentes enfoques y logros, programas nacionales de alfabetización estimulados por el Proyecto Principal de Educación son: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Perú, República Dominicana y Venezuela. Hay que hacer la salvedad que en Colombia, Ecuador y, actualmente, en República Dominicana, se organizaron en la última década dos programas o campañas nacionales de alfabetización con diferentes enfoques, características y gestores.

LAS CONTRADICCIONES DEL DESARROLLO LATINOAMERICANO

América Latina ingresó a la década de los años 90 con un conjunto de dilemas y contradicciones no resueltas. En el ámbito económico, la aplicación de políticas neoliberales no produjo los efectos esperados por sus impulsores, más allá de sus evidentes logros macroeconómicos en la región. Al revés, la pobreza se ha acrecentado y los niveles de exclusión social son tan profundos que se hace una necesidad replantearse el tema de la integración y la cohesión social.

Los intentos de fundar una nueva gobernabilidad sustentada en el funcionamiento normal de las instituciones democráticas se han visto obstaculizados por los factores sociales, particularmente los que marcan tendencias hacia la desigualdad y la discriminación.

Los mecanismos del mercado aplicados a las políticas sociales han fracasado como únicos métodos para darles a los sistemas de salud, educación y seguridad social mayor equidad y justicia social.

Los beneficios de la modernización económica que gozan algunos países que han abierto sus economías y reciben importantes flujos de inversión extranjera no se han distribuido ni generado un mayor bienestar en los sectores populares. Es evidente que en nuestros países conviven contradictoriamente sectores económicos modernos y dinámicas centradas en la más precaria de la subsistencia. La región latinoamericana no ha resuelto en esta década el dilema de crecer económicamente creando igualdad de oportunidades para todos sus grupos sociales. Aún más, las políticas predominantes no han podido generar inversiones sociales que permitan la creación de capacidades reales en los sectores populares para que éstos accedan a trabajos productivos y para que ejerzan sus derechos sociales y ciudadanos reconocidos en un ámbito universal.

Las economías más prósperas desde el punto de vista neoliberal tampoco han podido resolver la fragilidad financiera del orden transnacional existente, lo que se ha demostrado en las crisis que han afectado a México, Brasil, entre otros países, y que además han puesto en evidencia la inexistencia de un sistema de gobernabilidad financiera mundial que responda a los requerimientos de seguridad y estabilidad de las economías locales. En definitiva, las economías de nuestra región articuladas en el molde neoliberal son altamente vulnerables y dependientes.

Estas contradicciones son la fuente de nuevos debates que emergen en la región y que se expresan en la creación de nuevas bases de políticas sociales y modos de entender las estrategias de desarrollo. De este modo, se hacen evidentes las exigencias de superar la lógica unívoca del mercado en la resolución del dilema entre integración y exclusión social; la necesidad de contar con políticas sociales que prevean con criterio de justicia los costos de los ajustes económicos

estructurales; la importancia estratégica de reconocer la equidad como condición del desarrollo; la creación de consensos acerca del funcionamiento del sistema democrático; la modernización de las instituciones del Estado y de las organizaciones políticas representativas como condición para la creación de ciudadanías más activas y responsables; la valoración de la participación ciudadana en la definición de las políticas públicas, asumiéndose como requisito clave la creación o fortalecimiento de instituciones adecuadas para ejercer los derechos ciudadanos con rango constitucional; la creación de una nueva opinión pública en torno a las políticas del desarrollo que integren la sustentabilidad ambiental, la distribución equitativa de los beneficios del crecimiento económico y una inserción económica global que no hipoteque el desarrollo social de las mayorías en función de las reestructuraciones económicas transnacionales.

NUEVOS ENFOQUES SOBRE POLITICAS EDUCATIVAS EN LA DECADA DE LOS 90

Dos miradas nuevas y distintas de encarar lo educativo y que han influido considerablemente en la EDJA como actividad social y política son las generadas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo 1990) y en la propuesta CEPAL/UNESCO planteada en el documento "Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad" (1992).

LOS IMPACTOS Y LAS LIMITACIONES DE JOMTIEN

Las conclusiones y recomendaciones de la Conferencia de Jomtien así como su estrategia organizativa y difusión de resultados, han tenido un significativo peso en la creación de un clima favorable al cambio educativo mundial.

La educación es presentada en Jomtien como la institución social destinada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las personas (niños, niñas, jóvenes o personas adultas). Estas necesidades de aprendizaje son consideradas a partir de dos distinciones: las herramientas esenciales de todo aprendizaje que sean base para seguir aprendiendo (lectura, escritura, cálculo, expresión oral, solución de problemas...) y aquellos contenidos básicos o esenciales de aprendizaje necesarios para poder seguir viviendo como ciudadanos, miembros de una familia o comunidad o como trabajadores.

Lo anterior repercute directamente en la concepción y en la praxis de la educación con personas jóvenes y adultas, sugiriéndose dar especial énfasis a los

aprendizajes efectivamente logrados sin descuidar los elementos valóricos propios de su accionar, de modo que se evalúe la calidad de los procesos en la EDJA en términos de su capacidad para asegurar un nivel aceptable de logros en los aprendizajes de sus participantes.

Otros elementos importantes derivados de esta nueva concepción repercuten en la cuestión curricular y en la administración en la EDJA.

De los currículos homogéneos en la visión predominante, se pasa a una concepción curricular en la que destacan metas comunes y estrategias distintas para considerar como opción prioritaria la de necesidades básicas de aprendizaje; se trata de asumir a la EDJA como educación diferenciada con la que es posible lograr resultados semejantes. Aquí es necesario remarcar, asimismo, la necesidad de superar una concepción escolarizada o escolarizante para ejercer educación ampliando sustantivamente los espacios o ámbitos donde la EDJA pueda construirse o desarrollarse.

Lo anterior repercute en la gestión y administración. Estas no deben ser sólo patrimonio de los ministerios de educación o de los estados. Será fundamental considerar la participación de las distintas agencias gubernamentales (agricultura, salud, trabajo, defensa, etc.) en un verdadero trabajo intersectorial así como la apertura a la participación y, en determinados casos, la presión de la sociedad civil para garantizar la ampliación de recursos, la construcción de subsistemas de EDJA con nuevos y más activos agentes educativos, posibilitando una mayor coordinación entre instituciones que hasta hoy actuaron de forma aislada. Asimismo, se demanda una mayor transparencia social en el uso de estos recursos institucionales y financieros ampliados.

No obstante los indudables aportes en beneficio de la EDJA de la Declaración Mundial de Educación para Todos de Jomtien, el modo como han sido interpretados determinados aspectos centrales de ésta en la concepción y aplicación del cambio educativo en la región está afectando el reconocimiento prioritario y las posibilidades de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas de los sectores populares.

Dada la óptica predominante con la que se plantean los actuales modelos de reforma educativa, ésta se asocia exclusivamente a la reforma del sistema escolar. La educación básica se reduce a la educación formal y se centra en la educación de infantes y de niños/as. Quedan excluidos de ella los jóvenes y las personas adultas y los diversos escenarios educativos familiares, comunitarios, laborales y las prácticas educativas no escolarizadas.

En dichas decisiones y opciones de política se suele partir de una visión dicotómica de la realidad. El injustificado olvido de jóvenes y adultos como sujetos educativos merecedores de estrategias y de recursos específicos subyace bajo la premisa de que al haber escasez de recursos es más importante invertirlos en niños/as que en personas analfabetas o con baja escolaridad y con edad juvenil

o adulta, público prioritario de la EDJA. Se olvida en este caso que tanto los infantes y niños/as como las personas adultas son parte y actores de un mismo proceso en el que la educación y el aprendizaje de aquéllos son condicionados por los niveles de alfabetización y de escolaridad de sus mayores, particularmente si éstos son madres o padres de familia. Los niveles de escolaridad de los padres son hoy reconocidos como soportes intransferibles de la asistencia y del mejor rendimiento escolar de sus hijos.

CIUDADANIA Y TRANSFORMACION ECONOMICA EN LA PROPUESTA CEPAL/UNESCO

“Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, documento propuesta de la CEPAL/UNESCO, fue producto de un consenso respecto de que no hay desarrollo económico posible sin una educación de calidad que favorezca la equidad. La meta de un desarrollo económico sostenido con creciente justicia social supone enfrentar dos tipos de desafío: en lo interno, tratar de consolidar y profundizar una moderna ciudadanía (la democracia, la equidad, la participación y cohesión social) y, en lo externo, propiciar una competitividad internacional que posibilite el acceso a los bienes y servicios modernos en un mundo cada vez más globalizado.

Los dos desafíos tienen en la base un mejoramiento sustantivo de los sistemas educativos ya que suponen y demandan ciudadanos que dominen las destrezas culturales básicas y que, asimismo, una gran mayoría de la población tenga acceso al conocimiento y a la tecnología.

La estrategia allí propuesta tiene como objetivo: “contribuir –en la década 1993-2003– a crear las condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico tecnológico que hagan posible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social”.

Se remarcan por lo menos dos elementos que repercuten directamente en pro de una EDJA renovada y retoman la centralidad de los aprendizajes:

- Las destrezas culturales básicas para intervenir en la vida pública y en la producción incluyen, de acuerdo al documento CEPAL/UNESCO, “el manejo de las operaciones aritméticas básicas; la lectura y comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y el análisis crítico del entorno; la recepción e interpretación de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y la ejecución de trabajos de grupo”.
- La educación debe permitir el acceso a contenidos científico-técnicos. Ello supone nuevos mecanismos institucionales autónomos y con responsabilidad

social por los resultados, una mayor profesionalización de los educadores de jóvenes y adultos, mayor preocupación y eficacia por obtener recursos financieros suficientes, estimulando una mayor presencia de la cooperación internacional en beneficio de la EDJA.

LAS DEMANDAS DE LAS CUMBRES MUNDIALES Y PRESIDENCIALES

CUMBRES Y CONFERENCIAS INTERNACIONALES

La primera mitad de los años noventa será recordada como la era de las cumbres para promover un nuevo concepto de desarrollo, en la que los movimientos sociales, las entidades internacionales, gubernamentales y no gubernamentales del mundo instaron a las gentes y a las naciones a asumir su responsabilidad frente a los problemas que el planeta vive.

Conferencias internacionales y cumbres tan importantes como la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo o Cumbre de la Tierra (Río de Janeiro, junio de 1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, junio de 1993), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, septiembre de 1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, marzo de 1995) y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, septiembre de 1995), señalaron en sus declaraciones, entre otros importantes aspectos, que:

- Las raíces del subdesarrollo y destrucción del medio natural se hunden en las realidades socioeconómicas del mundo y en la desigualdad de las relaciones políticas. Proclamaron que no se podía alcanzar un desarrollo duradero en un sistema de desarrollo mundial que seguía creando pobreza en el Sur y niveles cada vez más elevados en el Norte. Se pidió a los gobernantes que velasen por que "los programas de ajuste estructural incluyan objetivos de desarrollo social".
- La adhesión de la comunidad mundial a los derechos humanos es fundamental y que existen conexiones patentes entre cada uno de los derechos humanos y entre éstos, la democracia y el desarrollo.
- La existencia de claros vínculos entre la demografía, el medio natural y la pobreza, por lo que las políticas demográficas formarán parte de las políticas de desarrollo cultural, económico y social.
- La educación debería desempeñar un papel en la difusión del saber y la tecnología y en varias de estas declaraciones se consideró absolutamente

- necesario un programa masivo de educación de jóvenes y adultos dirigido en especial a las mujeres. Los gobiernos determinaron “promover un desarrollo sostenible centrado en la persona, incluido el crecimiento económico sostenido, mediante la enseñanza básica, la educación durante toda la vida, la alfabetización y la capacitación y la atención primaria de salud para niñas y mujeres”. Se prestó la debida atención a impulsar el papel desempeñado por los medios de comunicación en la formación integral de las personas.
- No se podía alcanzar el desarrollo social confiando únicamente en el crecimiento económico derivado de las fuerzas del mercado sin trabas. Se instó, como lo más importante de todo, a que se manifestase la voluntad de alcanzar “el acceso universal equitativo a una educación de calidad y el acceso de todas las personas a la atención primaria de salud” y de formular y fortalecer “estrategias nacionales con plazos precisos para erradicar el analfabetismo y universalizar la educación básica”.

El conjunto de las reuniones para promover el desarrollo celebradas en los años noventa ha imaginado un mundo futuro fundado en los derechos humanos, la libertad política, la justicia económica y en nuevos contratos sociales que, junto al desarrollo sostenible, acabarían definitivamente con la pobreza.

Los informes de estas reuniones se refieren, además, a los requerimientos universales para una educación básica de los niños y niñas y los jóvenes. En estos informes se manifestó claramente, asimismo, que si bien a la enseñanza básica impartida en las escuelas le correspondía desempeñar un importante papel en la difusión de esa educación, los programas de alfabetización, educación básica y media y los de educación no formal para personas jóvenes y adultas basados en la comunidad, tenían que desempeñar un papel aún más importante por su dinamismo e inmediatez en lo que respecta a asociar la modernización y la democratización en las sociedades en desarrollo.

CUMBRES PRESIDENCIALES Y PRIORIDAD EDUCATIVA

En la región de América Latina y el Caribe existe consenso respecto a la prioritaria atención que se debe dar a la educación como instrumento esencial e insustituible en el desarrollo de nuestras edades.

Las Cumbres Iberoamericanas y Hemisféricas de los Jefes de Estado y de Gobierno desarrolladas en la presente década han sido escenarios en los que se recoge la voluntad de prestar un impulso decidido a la educación, a partir de la idea de que “el conocimiento es el gran capital del siglo XX” y de subrayar la importancia de formar recursos humanos para la democracia, el desarrollo económico y social y la integración de los países.

En la Cumbre Iberoamericana de Madrid (1992) los mandatarios –asociando la educación al servicio de la modernización– decidieron impulsar todos aquellos aspectos a través de los cuales la educación puede convertirse en un factor impulsor del desarrollo. En la Declaración de Salvador de Bahía (1993) se destacó la necesidad de eliminar de las sociedades la pobreza, el hambre, el analfabetismo, señalando como la mejor vía para superarlos la inversión en recursos humanos y la participación de todos los agentes sociales. En Cartagena (1994) se recomendó la formación del ser humano desde la infancia, como sujeto central del desarrollo, para potenciar sus capacidades creativas y para permitirle llevar una vida de trabajo eficiente, superando las visiones que lo limitan a un mero objeto de interés económico; recomendación que supone el apoyo decidido a una educación pertinente y de calidad. En Margarita (1997), la VII Cumbre Iberoamericana se asume el compromiso de fortalecer desde la más temprana edad escolar los programas de formación ciudadana y de educación para la democracia y la participación, propiciando la capacitación de dirigentes políticos a fin de que se mantenga y crezca un interés generalizado por el perfeccionamiento del régimen democrático y de los órganos y estructuras que lo conforman.

La Cumbre de San Carlos de Bariloche (1995) tuvo como tema eje la educación. En su Declaración se afirma: “El objeto prioritario de las políticas educativas debe estar dirigido a generar condiciones de calidad en la educación básica y media, que proporcione los conocimientos, las técnicas, los valores, las aptitudes necesarias para que las personas puedan vivir con dignidad, alcanzar los niveles educativos adecuados a sus características, aprender continuamente a lo largo de su vida y mejorar la calidad humana de las sociedades y los países iberoamericanos. La búsqueda de este objetivo es urgente, ya que vivimos una crisis caracterizada por un deterioro de la calidad en la educación”. Se precisa, además, que “la articulación de la educación formal y la educación para el trabajo resulta fundamental tanto para el desarrollo económico como para el acceso al empleo”, por ello propusieron “revisar los modelos tradicionales de formación profesional, con la participación de los diversos actores sociales, tales como la familia y la empresa”.

La Cumbre Hemisférica de Miami (1994) declara, asimismo, que “el alfabetismo universal y el acceso a la educación en todos los niveles, sin distinción de raza, de origen nacional o género, son la base indispensable para el desarrollo social y cultural sostenible, el crecimiento económico y la estabilidad democrática”. Se asume allí que “garantizarán el acceso universal a una educación primaria de calidad... elaborarán programas para erradicar el analfabetismo, impedir el ausentismo escolar no justificado y mejorar la capacitación de los seres humanos”.

El Plan de Acción Hemisférico sobre Educación elaborado con motivo de la II Cumbre Hemisférica (Santiago de Chile, abril 1998) da especial valoración a la

necesidad de enfrentar los problemas de la falta de equidad³ y precisa que los gobiernos contraen compromisos que de un modo u otro repercuten en la EDJA.⁴

LA EDUCACION Y LA CULTURA MIRANDO EL SIGLO XXI

EL INFORME "LA EDUCACION ENCIERRA UN TESORO" DE LA COMISION INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACION PARA EL SIGLO XXI PRESIDIDA POR JACQUES DELORS

"Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social", con estas palabras se inicia el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, en el Capítulo que presenta la "Educación como utopía necesaria".

Este informe a la UNESCO se presenta como tema de reflexión a los gobiernos y a la sociedad que —tras vivir un cuarto de siglo en el que la ciencia y la tecnología han hecho avances asombrosos, en el que se ha dado fin a la guerra fría que mantuvo en zozobra a todos los países— abrigaban esperanzas de una vida más justa para toda la humanidad, pero que se encuentran embargados por

³ En dicho Plan se define la equidad como "la creación de condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica, la discapacidad, la discriminación étnica, cultural y de género".

⁴ Entre los compromisos de la Cumbre de las Américas II se puede destacar para efecto de lo señalado:

- "Llevar a cabo políticas educativas compensatorias e intersectoriales... y desarrollar programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación, analfabetismo funcional... con atención a las mujeres, las minorías y las poblaciones vulnerables".
- "Reforzar la gestión educativa y la capacidad institucional en los niveles nacional, regional, local y de centro educativo, avanzando en los procesos de descentralización y en la promoción de mejores formas de participación comunitaria y familiar".
- "Fortalecer la formación, la educación y la capacitación para el mundo del trabajo...(procurando) mecanismos (de) certificación de competencias laborales mediante la educación formal y la experiencia en el trabajo...".
- "Establecer o reforzar... estrategias educativas pertinentes a las sociedades multiculturales, de modo que permitan construir con los pueblos indígenas y los grupos migrantes modelos de educación básica intercultural bilingüe...".
- "Desarrollar...estrategias educativas que contribuyan a la formación de valores,... (como) los principios democráticos, los derechos humanos, la visión de género, la paz, la convivencia tolerante, el respeto al medio ambiente y los recursos naturales".
- "Se dará especial atención al imperativo ético de llegar a los sectores más vulnerables por lo que se fortalecerán programas de educación a distancia y el establecimiento de redes de información...".

sentimientos de desencanto y desilusión del progreso, particularmente en los campos económico y social, en la difícil construcción de la paz en el mundo de hoy.

El informe presenta una serie de “tensiones” o contradicciones que parecen agravar la situación de toda la humanidad y que contrastan con el “deber ser” subrayado en el propio informe:

“Tensión entre lo mundial y lo local; entre lo universal y lo singular; entre la tradición y la modernidad; entre las acciones a largo plazo y las emergencias a corto plazo; entre la competencia individualista y la oferta de igualdad de oportunidades para todos; entre el desarrollo de conocimientos y el desarrollo de las capacidades de asimilación del ser humano; entre lo espiritual y lo material”.

El Informe Delors propone la búsqueda de una educación capaz de revalorizar los aspectos éticos y culturales de la existencia; capaz de ordenar las exigencias de la ciencia y de la técnica; capaz de intensificar el conocimiento de sí mismo y de su medio ambiente; capaz de hacer crecer a cada persona su potencialidad de actuar como miembro de una familia, como ciudadano o como productor, de manera que gracias a la educación constituyamos una humanidad con posibilidad de pensar y edificar nuestro futuro común.

Lograr estos propósitos sólo es posible si la educación se concibe como un proceso permanente que dura toda la vida y abarca todos sus espacios y que, a la vez, incluye a todos los seres humanos, a todas sus instituciones y a todas sus estructuras.

Sin negar la importancia de los aprendizajes escolares –siempre y cuando estén en consonancia con esta visión educativa–, la educación para el siglo XXI tiene como misión y como reto lograr la “humanización” de todo el sistema de relaciones de las personas y de sus instituciones:

- las relaciones consigo mismo, es decir, el autoconocimiento, autocontrol, autodesarrollo, autoaprecio, que sean sustento y expresión de los valores y creencias;
- las relaciones con el resto de las personas en el respeto, la tolerancia, la colaboración, la solidaridad, la justicia, la paz y el amor, en vistas a una mayor y mejor comunicación entre los seres humanos;
- las relaciones con el entorno, con la ecología, con la construcción de un hábitat sano, justo, confortable, en comunión con la naturaleza, que redunde en la construcción de un mundo mejor para todos.

La educación a lo largo de la vida no es un ideal lejano, sino un imperativo democrático; con ella se pretende que cada individuo ejerza la capacidad de dirigir su destino en un mundo en que la aceleración del cambio, acompañada del fenómeno de mundialización, tiende a modificar la relación de hombres y mujeres con el tiempo y el espacio.

De ahí la necesidad de romper los marcos escolares de la educación de las personas jóvenes y adultas para asumir una educación pluridimensional escalona-

da durante toda la vida, beneficiaria de la diversidad del patrimonio cultural y mundial y las características específicas de la propia historia.

Una educación de este tipo sólo puede sustentarse en pilares sólidos, lo cual es factible si se genera un movimiento social que promueva aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser –los cuatro pilares de la educación futura propuestos en el Informe– y si la educación se ubica en el centro mismo de la sociedad.

Este movimiento de educación permanente responde a una renovación cultural y, sobre todo, a nuevas exigencias de autonomía dinámica de los individuos y a sociedades en rápida transformación, donde los puntos de referencia cultural tradicionales pierden significación y la puesta en práctica de nuevos saberes para orientarse, pensar y actuar ganan predominio si son eficaces y certeros. La educación permanente así concebida, sin límites temporales ni espaciales, se convierte entonces en una dimensión de la vida misma.

“La educación encierra un tesoro”, a pesar de ser una ventana que muestra nuevas posibilidades y nuevos horizontes a la educación, sigue planteándonos algunos interrogantes no resueltos. Así, si bien concentra un sentir generalizado respecto a las nuevas exigencias que se le plantean a la educación, el tema de la educación de personas adultas es visto desde la dinámica europea y con parámetros de los países de larga tradición occidental. La rica experiencia latinoamericana de la educación popular en una perspectiva liberadora no fue asumida. La preocupación por la educación de las personas jóvenes no fue tema del informe, como tampoco lo fueron la problemática y las relaciones de género como cuestión transversal. Asimismo, a juicio de algunos analistas, el capítulo sobre política educativa y la capacidad de decisión de los gobiernos no es suficientemente enfático. La superación de lo supletorio y compensatorio en la educación de jóvenes y adultos con el concepto de la educación permanente a lo largo de la vida sólo se insinúa al considerar que los saberes adquiridos y las capacidades mostradas en desempeños constituyan base de nuevos aprendizajes. Esto hace que con frecuencia se regrese en algunos enunciados a la educación como proceso de nueva escolarización de los adultos (estas limitantes, debe reconocerse, son producto de la larga experiencia nórdica de la educación de adultos, particularmente de Suecia y Dinamarca).

Sin embarco de lo anterior, importa remarcar tanto el énfasis en enseñar no las habilidades y destrezas específicas sino las competencias y los conocimientos flexibles para poder transitar de una ocupación o profesión a otra, como remarcar que la educación deba enseñar a obtener la información necesaria y en seleccionarla, ordenarla, manipularla y difundirla.

En síntesis, el Informe Delors se caracteriza por poseer una dimensión analítica más amplia que la estrictamente educativa, pues su formulación correspondió a políticos, académicos y profesionales de variadas disciplinas. Está centrado en

la comprensión mutua y la aceptación de diferencias y en temas sociales, políticos y humanos. Sus planteamientos corresponden a una transición de fin de siglo en el que el mundo será cada vez más pequeño y más poblado y la economía se sustentará cada vez más en el conocimiento. Presenta una visión humanista, alternativa a otros documentos centrados en las exigencias de la globalización económica.

EL INFORME “NUESTRA DIVERSIDAD CREATIVA” DE LA COMISION MUNDIAL CULTURA Y DESARROLLO, PRESIDIDA POR JAVIER PEREZ DE CUELLAR

El informe “Nuestra diversidad creativa”, producido por la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo presidida por Javier Pérez de Cuéllar, fue culminación de las actividades desplegadas durante el Decenio Mundial para la Cultura y el Desarrollo. La Comisión considera la cultura como “maneras de vivir juntos”, señalando que el desarrollo debe incluir el crecimiento cultural, el respeto de todas las culturas así como el principio de libertad cultural; por ello la cultura no puede ser reducida a ser simple catalizador del desarrollo económico pues sus dimensiones son posiblemente más esenciales que éste.

La cooperación entre diferentes pueblos con intereses y culturas distintos se verá facilitada por la búsqueda de una ética global cuyo núcleo esté constituido por cinco principios que los gobiernos debieran hacer suyos: derechos humanos y responsabilidades; democracia y los elementos de la sociedad civil; protección de las minorías; voluntad de resolver pacíficamente los conflictos y negociar equitativamente; equidad intra e intergeneracional.

La propuesta de repensar las políticas culturales se hace abordando el principio del pluralismo –en el sentido de tolerancia, respeto y aceptación de la multiplicidad de culturas–, los desafíos de la tecnología y creatividad humana y de un mundo cada vez mediático, la vinculación entre cultura y medio ambiente. Para ello se considera fundamental ampliar el concepto de política cultural, aceptando que en la “cultura nacional” se consideren no sólo las artes y los artistas, sino un entorno que fomente la propia expresión por parte de los individuos y las comunidades.

El informe promueve la protección de los derechos culturales en tanto que derechos humanos y que el respeto de los derechos culturales debe incluir el respeto de los derechos de la mujer. Fija atención en los actuales desafíos de una globalización que genera una tensión inevitable entre los objetivos esencialmente culturales y la lógica del mercado, instando a que los estados, además de actuar como facilitadores de la cultura, corrijan algunos de los efectos distorsionantes de los mecanismos de libre mercado.

Propugna finalmente el nacimiento de una “ética global para el buen gobierno del mundo”. Para la concreción de dicha ética global será fundamental que las grandes potencias estén dispuestas a someterse a las mismas reglas –igualdad ante la ley, responsabilidad democrática y transparencia de la información, entre otros aspectos centrales– que los demás miembros de las comunidades de naciones.

El Informe Pérez de Cuéllar es particularmente importante para la EDJA. Uno de los valores acumulados en ésta ha sido el trabajo cultural, contribuyendo a hacer socialmente visible la existencia de culturas populares y ayudando a reconocer y respetar la diversidad cultural. Uno de sus principales desafíos sigue siendo el fortalecimiento de la identidad cultural como condición para lograr la apertura de los sectores populares –campesinos y urbanos– a una sociedad más grande superando su aislamiento y consolidando su identidad como grupos y comunidades.

II. La educación de personas jóvenes y adultas en los actuales procesos de cambio educativo⁵

Es necesario reconocer que es notoriamente débil la presencia y consideración de la educación de personas jóvenes y adultas –EDJA– en las principales políticas de transformación educativa que se implementan en la región. Algunas de las razones de esta situación están relacionadas con la historia de los propios sistemas educativos, otras están vinculadas a las concepciones e interpretaciones del cambio educacional que tienen sus decisores, así como a lecturas e interpretaciones discutibles de la idea de “Educación para Todos”, surgida en Jomtien, interpretándose la “educación básica para todos” como educación de niños y niñas únicamente. Otras importantes razones se encuentran en las propias debilidades de la EDJA.

Al respecto, corresponde revisar las principales características de la EDJA en la actualidad.

⁵ Este capítulo se ha desarrollado tomando como base los documentos “Educación con jóvenes y adultos en el contexto de las reformas contemporáneas” y “El Siglo XXI: Demandas a la educación de jóvenes y adultos en América Latina” de José Rivero.

LOS EFECTOS DE LA MAYOR COBERTURA Y ALFABETIZACION

La sostenida expansión de la cobertura del sistema escolar durante las últimas cuatro décadas ha tenido como uno de sus principales efectos la reducción de los índices de analfabetismo absoluto. Las previsiones censales para inicios del próximo siglo estiman que América Latina reducirá su tasa de analfabetos a un 11.1% de la población de 15 años y más, prevista en 39.3 millones de personas.

De acuerdo a los censos de población, los 44.3 millones de adultos analfabetos absolutos en 1980 se redujeron a 42.8 millones en 1990, alfabetizándose, al mismo tiempo, a la totalidad de los 68.8 millones de habitantes en que aumentó la población adulta durante ese período. Las estimaciones nacionales son aún más óptimas, ya que consideran que otros 5 millones de adultos habrían sido alfabetizados mediante campañas de alfabetización o de educación básica de adultos. Por primera vez los índices de alfabetización son superiores a los del crecimiento demográfico.

En 1970, la educación de adultos debía ocuparse de un tercio de la población que no ingresaba a la escuela. Hoy son marcadas las diferencias en cuanto al acceso a la escolarización y a la alfabetización de los niños(as), jóvenes y adultos respecto de quiénes ingresaban entonces.

El avance logrado en la superación del analfabetismo absoluto en las generaciones jóvenes está también íntimamente vinculado a la paulatina superación de la tradicional discriminación de la mujer en la educación primaria. Actualmente las mujeres latinoamericanas tienen un mayor acceso a la educación primaria y media que los varones, pero aún se mantiene su menor acceso a la educación postsecundaria y abandonan los estudios antes que los varones.

La obtención de estos resultados, la relativa influencia de las tradicionales campañas de alfabetización —difíciles en su organización y no siempre exitosas en sus resultados— y la falsa asociación de la EDJA a exclusivas tareas remediales destinadas a quienes fueron expulsados de la educación básica o no pudieron culminar estudios en la escuela, han sido algunas de las principales razones para no considerarla entre las líneas prioritarias de la política educativa.

Los indicadores de baja calidad en los resultados de la enseñanza básica —reflejados en las elevadas tasas de ingreso tardío, de repetición, deserción temporal y deserción definitiva y prematura— a pesar de su directa vinculación con el desarrollo socioeconómico presente y futuro, tampoco repercuten a favor de la EDJA.

A partir de dichos resultados, es clara la opción por concentrar recursos y esfuerzos en mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los niños(as) de los primeros grados, focalizando la atención en la enseñanza de la lectoescritura y del cálculo básico. La alfabetización está siendo reducida cada vez más a la que se

desarrolla en el aula y con niños(as) en edad escolar. La ausencia de estrategias nacionales integrales de alfabetización que asocien estos esfuerzos con infantiles al logro de mayores niveles educativos para sus madres y padres y con programas específicamente orientados a personas jóvenes y adultas, contribuye también a ello.

Por lo demás, dichos bajos resultados constituyen expresión de un analfabetismo funcional que demanda tareas inmediatas para enfrentarlo con quienes son hoy día adolescentes, jóvenes y futuros adultos marcados por un deficiente aprendizaje de los códigos básicos, lo que les impide ejercer su ciudadanía y reduce sus posibilidades de una mejor inserción laboral.

No hay conciencia suficiente en los países sobre la urgencia de enfrentar los bajos resultados de la enseñanza básica con una nueva etapa de lucha contra el analfabetismo, en la que se obtengan nuevos indicadores que permitan conocer más sus características, definir secuencias de metas viables que permitan formular, más adelante, estrategias efectivas en las que jueguen un rol importante tanto el sistema educativo regular –diurno, vespertino o nocturno, con niños y con jóvenes/adultos– como los programas de alfabetización y de formación continua con personas jóvenes y adultas.

En este contexto, los esfuerzos investigativos para comprender y actuar ante el fenómeno del analfabetismo funcional adquieren particular relevancia. Con ello, se espera identificar elementos concretos en relación con los aprendizajes necesarios para una adecuada inserción laboral y social, así como para el desempeño cotidiano de las personas jóvenes y adultas que tienen una escolaridad insuficiente.

INFLUENCIA DE LAS CONCEPCIONES ECONOMICISTAS EN LOS DECISORES DEL CAMBIO

Los sentimientos y las aspiraciones reales de la población, a partir de las profundas deficiencias que muestran los sistemas educativos, determinan que algunas iniciativas gubernamentales sean coincidentes con una opción liberal que supuestamente mejoraría la calidad de la educación en consonancia con la aplicación de tesis vigorosas y eficientes de mercado en la gestión y en la conducción de los procesos de modernización y de reforma emprendidos.

La tendencia a tratar la educación como empresa pública deficitaria determina que se piense que la eficiencia y el mejoramiento sólo pueden darse en las modalidades educativas donde existan condiciones de rentabilidad financiera.

Los decisores suelen preguntarse ¿por qué invertir en educación para todos si no todos van a ingresar al mercado? ¿Para qué si no todos son capaces o están en condiciones de ser competentes y competitivos? ¿Para qué si no todos van a

ingresar a universidades? Esta opción determina distorsiones en las políticas de equidad. La educación de las personas jóvenes y adultas empobrecidas no es precisamente atrayente en dichos enfoques.

Esta concepción estrecha de modernización asocia sus políticas a una homogeneidad no existente y puede derivar en que el producto final del actual modelo de desarrollo sea transformarlo todo, la educación incluida, en reflejo de un mundo cada vez más homogéneo y hegemónico, sin constatar que en los países de la región siguen coexistiendo niveles de pobreza. En dicha concepción no se asume que el desafío más grande, con todos los posibles costos que ello significa, es que en materia de crecimiento y desarrollo todos los habitantes de un país deben tener acceso a oportunidades de crecimiento personal, siendo la educación una de las herramientas principales para ello.

La preconcepción existente que lleva a considerar la EDJA como una “educación pobre para pobres” también influye para que se la aborde con criterios de subsidiariedad y complementariedad en la actividad educacional del Estado, no reconociéndosela como modalidad necesaria y fundamental en el proceso de cambio educativo en curso.

Asimismo, la posición pragmática e instrumental con que la mayoría de los decisores conciben y orientan el papel social y la función política y productiva de las personas jóvenes y adultas determina que muchas veces a éstas se les defina como sujetos no prioritarios en el cambio modernizante y, por lo mismo, como sujetos en los que no es “rentable invertir”.

LAS LECTURAS INSUFICIENTES DE JOMTIEN

El modo como han sido interpretados varios de los aspectos centrales de la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien)⁶ en la concepción y aplicación del cambio educativo en la región afecta el reconocimiento prioritario y las posibilidades del aprendizaje de las personas jóvenes y adultas de los sectores populares. Todos los principales enunciados de dicha Declaración están expresamente referidos a la educación de niños, de jóvenes y adultos. Sus énfasis en la Educación Básica y en las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBA) incluyen también a las personas jóvenes y adultas, además de los niños(as).

Por ello es que importa detenerse en la “visión ampliada” de la educación básica propuesta por la Conferencia de Jomtien y promovida por UNICEF/Banco Mundial/PNUD/UNESCO: se la visualiza iniciándose en el momento del naci-

⁶ WCEFA (1990) op. cit.

miento y con la misma duración de la vida humana; no se limita a la institución escolar, ni se reduce sólo a la educación primaria; no se mide por el número de años de estudio, sino por lo efectivamente aprendido; es diferenciada de acuerdo a las NEBA de los diferentes grupos y sus culturas; exige enfoques y estrategias intersectoriales; es dinámica, cambiando a lo largo del tiempo; involucra a todos los ministerios e instancias gubernamentales; y, al ser responsabilidad del Estado y de toda la sociedad, exige la construcción de consensos y la coordinación de acciones.

En pocos documentos como el que se comenta se fundamentan mejor los elementos estratégicos para una enseñanza que tenga en la educación de personas jóvenes y adultas sus principales referentes. Más aún, allí se plantea que la educación asociada a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje es un derecho y responsabilidad social. La Declaración de Jomtien apela a un esfuerzo sostenido por proteger dicha educación básica y, de esta manera, ayudar a enfrentar la degradación humana que implica la pobreza.

En cambio, dada la óptica predominante con la que se plantean los modelos de reforma educativa en la región, ésta se asocia exclusivamente a la reforma del sistema escolar. La concepción de educación básica se reduce a la educación formal y se centra en la educación de infantes y niños(as). Quedan excluidas de ella no sólo los jóvenes y las personas adultas, sino que también los diversos escenarios educativos, familiares, comunitarios, laborales y las prácticas educativas no escolares.

LA FALSA DISYUNTIVA: INVERTIR EN LOS NIÑOS(AS) O EN LAS PERSONAS JOVENES Y ADULTAS

En las decisiones y opciones de política educativa analizadas se suele partir de una visión dicotómica de la realidad. El injustificado olvido de los jóvenes y adultos, como sujetos educativos merecedores de estrategias y de recursos específicos, subyace bajo la premisa de que al haber escasez de recursos es más importante invertirlos en los niños(as) (es decir "en el futuro") que en personas jóvenes/adultas analfabetas o con baja escolaridad, o en otros sujetos con requerimientos específicos de aprendizaje.

Esta falsa dicotomía hace olvidar con frecuencia que los niños(as) y las personas adultas son parte y actores de un mismo proceso, en el que la educación y el aprendizaje de aquéllos(as) son condicionados por los niveles de alfabetización y de escolaridad de los jóvenes y, sobre todo, de las madres y padres.

La muy razonable opción prioritaria por los niños(as), colocándolos en el centro de la atención de las políticas educativas, tiene en la educación de las personas adultas una de sus principales bases de sustentación y de viabilidad. Los

niveles de escolaridad de los padres, particularmente de las madres, son reconocidos como soportes intransferibles del mejor rendimiento escolar de sus hijos.

En esta lógica, ignorar la educación de los jóvenes y adultos, no invirtiendo en ella, atenta directamente contra los esfuerzos por destinar recursos para la actualización más que para la compensación de jóvenes y adultos y superar así los actuales niveles de fracaso escolar, que dificultan la igualdad en el acceso a mejores niveles educacionales por parte de los sectores sociales más postergados.

LAS DEBILIDADES DE LA EDJA

Es cierto que los efectos de la mayor cobertura y del descenso de los índices de analfabetismo absoluto repercuten en la menor consideración estratégica de la EDJA. Es evidente, asimismo, que las concepciones donde la idea de costo-beneficio es determinante para la priorización de políticas educativas, alejan las posibilidades de recursos nacionales y sobre todo internacionales que ayuden a reforzar y transformar la EDJA; es real que la lectura sesgada de lo propuesto en Jomtien por parte de algunos organismos internacionales de financiamiento y por los decisores nacionales determina que los énfasis de las reformas emprendidas no consideren la inversión en jóvenes/adultos y orienten las estrategias de cambio a ampliar y calificar la escolaridad infantil. Todo ello es verdad. No obstante, debemos reconocer que un problema central es que la EDJA no ha logrado tener credibilidad social ni ser percibida como una modalidad clave para el desarrollo. Sus resultados han sido menores y la calidad de sus acciones no es satisfactoria.

En este contexto, los problemas centrales de la EDJA pueden resumirse en los siguientes aspectos:

– *Factor de calidad y evaluación ausentes en sus procesos y resultados.* Las investigaciones disponibles señalan bajos resultados de los aprendizajes en los programas de alfabetización y educación básica e indican que en las modalidades no formales no se prioriza la calidad ni se da importancia suficiente a la evaluación.

El factor calidad no ha sido asumido como imperativo en la EDJA latinoamericana. Por esta razón, es preciso mejorar la actual práctica educativa, formar/especializar/actualizar a los docentes y a los promotores considerando las nuevas realidades analizadas, elaborar materiales que faciliten el autoaprendizaje e incorporar tecnologías que aproximen más a los participantes a las actuales dinámicas de producción y sistematización del conocimiento.

Los intentos de evaluación de los actuales programas no responden a preguntas centrales como: ¿Aumentaron o no los conocimientos y las competencias de

los participantes? Estos conocimientos y esas competencias, ¿les ayudan o no a ser mejores y más eficientes madres y padres de familia, ciudadanos, productores o consumidores? ¿Les permiten estar bien informados para tomar decisiones que afectan su vida cotidiana, sus relaciones laborales y su entorno familiar, social o ambiental?

— *Disminución de la relevancia de lo educativo.* En la EDJA prima la tendencia, sobre todo en sus modalidades de formación continua y de educación popular, a autoasignarse mucho más tareas de las que realmente se pueden atender. La tesis del cambio social, como opción central de su accionar, influye para que sus promotores suelen proponerse objetivos cuya concreción no depende de factores sólo educativos, sino de medidas de carácter político y económico. Muchas de las iniciativas estatales de alfabetización y educación de adultos de carácter masivo generaron desconcierto y rechazo al comprobarse que lo educativo estaba supeditado más a la búsqueda de la legitimización política y gubernamental y a formas de control sobre la población.

Asimismo, en los programas con grupos sociales en situación de pobreza, una de las consecuencias de dicha tendencia es la reiterada postergación de lo específicamente educativo en su accionar. A pesar de que el compromiso con los sectores populares sea un motor del trabajo en la EDJA, no debiera perderse de vista que ella atiende, prioritariamente, los procesos de aprendizaje de sus participantes, cuya propia situación de pobreza y heterogeneidad demanda especiales esfuerzos por una educación calificada, fruto de la dedicación, especialización profesional, tiempo adecuado y suficiente y sistematización de las prácticas educativas.

— *Accionar aislado.* Parte del problema de la insuficiente consideración de la EDJA en los actuales procesos de cambio educativo ha sido su aislamiento. Los programas de educación regular no asumen como propios los problemas de otras modalidades educativas para personas adultas; el tema de la repitencia y la deserción escolar de niños(as) les es ajeno. La asociación con otras modalidades educativas con claras posibilidades de complementariedad —como la educación inicial o preescolar— no ha sido aún seriamente considerada y la formación de docentes de adultos tampoco es asumida como parte de una tarea común.

Los proyectos y programas de educación popular, por su parte, recibieron en el pasado la influencia de la idea, ampliamente extendida en América Latina, de que la educación y la escuela son instrumentos de reproducción de la estructura social y que los aparatos ideológicos del Estado determinan, invariablemente, esa reproducción. La devaluación de la educación estatal y escolar, implícitas en estas premisas, acentuó el aislamiento que se comenta.

– *Débil institucionalidad.* La amplitud del universo de la EDJA ha determinado que la ejecución de sus programas no se concentre en una determinada estructura del aparato estatal y más bien sea asumida por varios sectores y programas públicos y por múltiples instituciones privadas, gremios, organizaciones populares y no-gubernamentales. Esta dispersión y la descoordinación entre las instituciones mencionadas son una fuente de debilidad institucional.

La acción del Estado opera, fundamentalmente, a través de ministerios y secretarías de educación y de dependencias específicamente destinadas a la educación de adultos. Salvo en algunos procesos nacionales excepcionales, por lo general no ha sido significativa la institucionalidad de la educación de adultos. A la acentuada centralización de sus decisiones, se unen la rigidez burocrática, la debilidad técnico-profesional y la insuficiencia de los recursos.

En muchos casos, subsisten otros obstáculos importantes respecto a la institucionalidad de la EDJA, detectados hace más de una década: escasa integración de los programas no formales con los de la enseñanza regular; débil articulación y brechas entre los diversos niveles del sistema educativo y sectores de la política social; escasa importancia atribuida a acciones de coordinación a nivel comunal o local; carencia de equipos interdisciplinarios en los organismos de dirección.

Existen interrogantes por resolver en cuanto a la dependencia institucional de la EDJA. Cada realidad nacional debiera definir si sus propios ministerios de educación, los municipios o, en su defecto, comités interescolares, empresas o sistemas de capacitación laboral, sean los que asuman la conducción total o parcial de la EDJA.

– *Financiamiento insuficiente.* El tema de las políticas de financiamiento de la EDJA es un asunto clave para el presente y futuro de la misma. Habiéndose reconocido en el ámbito de los países los problemas existentes en la generación de una institucionalidad eficiente y flexible de la EDJA como un obstáculo estratégico, cabe subrayar ahora la incidencia que tiene el empobrecimiento de los recursos estatales destinados a ella.

Por esta razón, es preciso desarrollar nuevas vías para fortalecer la capacidad pública y social para el financiamiento de la EDJA, tanto en lo referido a los recursos provenientes del Estado a nivel central, como de los fondos de inversión social, de desarrollo regional y de la cooperación internacional.

Una vía para mejorar el financiamiento de la EDJA es la posibilidad de realizar reformas tributarias que permitan liberar mayores recursos para el gasto social, incluyéndose en éste a la EDJA. Es recomendable que para estos propósitos se avance de manera sustantiva en una política de gestión de la EDJA muy eficiente y permanentemente evaluada en sus resultados.

Para que la EDJA se transforme en un campo educativo y social atrayente a la inversión pública y social es preciso que se desarrollen proyectos estratégicos de impacto, especialmente relacionados con el mundo del trabajo y la productividad, el mejoramiento de la salud preventiva, la educación de las mujeres y la formación ciudadana para la participación democrática. Esto significa superar la tradicional imagen de la EDJA como una modalidad educativa remedial, subrayando ahora su carácter permanente, asociada a los procesos de transformación productiva y de perfeccionamiento de los sistemas democráticos.

Otro elemento importante en este ámbito de la EDJA es alentar que los gobiernos pongan a disposición de las entidades sociales, ONG's, centros de educación popular, sindicatos y otras organizaciones que realizan acciones educativas para el mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores populares, fondos que permitan desarrollar la iniciativa social independiente a innovaciones metodológicas y pedagógicas.

Por último, deberá acentuarse la incorporación de acciones de EDJA en las actuales políticas sociales que en diferentes campos se están desarrollando, por lo general con financiamiento de organismos multilaterales. Para ello, es conveniente que se fortalezca el diálogo político y técnico entre las ONG's y las entidades públicas con el fin de buscar caminos de cooperación que permitan que el financiamiento dé lugar a acciones pertinentes, eficientes y de calidad, con el debido control ciudadano de los gastos públicos.

Junto con promover esta relación Estado/ONG's a nivel de financiamiento, es recomendable que se fortalezcan las relaciones entre ambos sectores para la generación de nuevos proyectos de EDJA en los países y para capacitar personal en la gestión de programas locales, regionales y nacionales.

En resumen, delineado el panorama de la educación de personas jóvenes y adultas vigente hoy día, en la región es posible avanzar hacia la identificación de las opciones estratégicas correspondientes, tema del punto siguiente.

III. La EDJA ante el siglo XXI: Brasilia y Hamburgo

LA CONFERENCIA REGIONAL UNESCO/CEAAL DE BRASILIA

Esta Conferencia, desarrollada en enero de 1997, constituye un hito de la cooperación entre gobiernos y sociedad civil en esta década. Convocadas por la UNESCO y el CEAAL se efectuaron reuniones nacionales en las cuales se discutió un plan de trabajo preparado por ambos organismos, dándose lugar a la elaboración de documentos nacionales que sirvieron para la realización del evento final en Brasilia.

En este documento preliminar se planteó la necesidad de considerar una nueva política de EDJA en el contexto de las transformaciones de la educación en la región y del sector educativo particularmente.

Se indicaron procesos muy significativos y condicionantes de la EDJA, tales como los efectos de la mayor cobertura que los sistemas educativos están obteniendo en la región y los efectos que estos tienen en la superación del analfabetismo. Sin embargo, al reducirse la alfabetización a la realizada en las aulas de la educación básica, cuya oferta en muchos países es de una calidad, por lo general deficiente, pierde su carácter de política integral, abandonándose la educación de padres y madres, las políticas de mejoramiento del entorno cultural de los niños y

niñas y la superación del analfabetismo funcional. Del mismo modo se diluyen las posibilidades de desarrollar programas de alfabetización en el mundo productivo (trabajadores) y acciones de segundo nivel en el campo de la alfabetización tecnológica que es una demanda del mundo actual.

A nivel de los gobiernos la EDJA tiende a ser considerada aún como una política compensatoria, mal financiada y con recursos técnicos atrasados y mal capacitados. La opción por la educación básica como eje de las reformas educativas ha influido en una opción negativa por la EDJA, sindicándola como no rentable económicamente; por tanto, ésta tiende a invisibilizarse en los grandes programas y en las estructuras de gasto. La predominancia de tendencias economicistas en muchas reformas educativas ha sido una limitación al desarrollo de la EDJA, esperándose que las nuevas dinámicas y balances que se hacen de las reformas educativas en curso repongan nociones como rentabilidad social y equidad que permitirían fortalecer la ciudadanía a través de la propia EDJA.

En la Conferencia de Brasilia se definieron algunas opciones estratégicas claves que marcaron la orientación de nuestra presión regional en la V CONFINTEA; las más significativas fueron:

- una EDJA que forma parte de los esfuerzos por una mayor equidad en el mundo, centrando su acción en la enseñanza y el aprendizaje y mejorando la calidad de sus procesos educativos;
- una EDJA que considere entre sus prioridades la atención de la juventud;
- una EDJA que prioriza sus vínculos con la transformación productiva y el trabajo;
- una EDJA que es parte de estrategias de superación del círculo vicioso de la pobreza y de políticas de población y de conservación, y manejo sustentable del medio ambiente, en el marco de un desarrollo justo;
- una EDJA que desarrolla prácticas orientadas a fortalecer valores democráticos, a perfeccionar los sistemas de participación ciudadana y a la promoción de los derechos humanos de hombres y mujeres;
- una EDJA que plantea la universalidad del derecho a la educación para toda la vida y promueve el aprendizaje permanente como expresión de un verdadero desarrollo humano, según sostuvo en su momento la Conferencia de Jomtien.

MARCO CONCEPTUAL Y PROGRAMÁTICO DEL PROCESO PREPARATORIO DE LA REUNION DE BRASILIA

UNA EDJA COMO PARTE DE LOS ESFUERZOS POR UNA MAYOR EQUIDAD EN EL MUNDO, CENTRANDO SU ACCION EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE, MEJORANDO LA CALIDAD DE SUS PROCESOS EDUCATIVOS Y SUS RESULTADOS

La brecha entre una minoría satisfecha, que accede al bienestar y al conocimiento que otorga el desarrollo tecnológico, y una población mayoritaria, con niveles cada vez mayores de pauperización, se acentuará en las próximas décadas. Es probable que tengamos dos tipos de escenarios para la EDJA. Uno compuesto por personas jóvenes y adultas que tendrán acceso a los bienes, a las nuevas formas del hiperaprendizaje, en el que aprendizaje y enseñanza se fusionan en un ambiente caracterizado por la velocidad y el uso de la nueva y renovada tecnología de la información para el dominio y la actualización de los conocimientos. Y otro escenario compuesto por personas que dependerán de un mayor acceso a una educación de calidad que les permita aproximarlos —con apoyo de otras medidas socioeconómicas— a un incipiente uso de la tecnología disponible.

La EDJA deberá formar parte de los procesos de superación de la actual relación entre el Norte y el Sur que tiene entre sus principales efectos un creciente empobrecimiento y la ignorancia estructural de grandes poblaciones y, en esa medida, formará parte de los esfuerzos nacionales por lograr un acelerado incremento de la educación y de los medios de comunicación al alcance de los sectores populares.

A la EDJA le corresponde otorgar una formación cultural básica e integral, polivalente y crítica en la que la formación vinculada al trabajo tenga un lugar importante. En síntesis, no basta con preguntarse qué realidad —presente o futura— se pretende transformar; es necesario también preguntarse qué puede aportar la EDJA, desde su especificidad, para crear competencias que ayuden a concretar esa transformación.

A pesar de la tendencia de debilitar la acción estatal, importa señalar que la institucionalidad pública de la EDJA, en un momento caracterizado por la mayor pobreza y el desempleo, debiera ser fortalecida. Una buena razón para ello es que sus beneficiarios, a pesar de constituir parte de las poblaciones marginadas de los posibles beneficios de la modernidad económica, tienen las mejores posibilidades de aumentar sus conocimientos y competencias individuales y sociales a través de una modernización de la educación pública básica y media que son los niveles

de educación a los que tiene acceso la población joven mayoritaria de los países de la región. La educación pública es una de las pocas instituciones sociales que permite el acceso a los saberes relevantes de tipo cultural y científico-técnico a quienes no poseen medios propios para hacerlo. De allí la importancia de su modernización y del mejoramiento de sus resultados.

Para avanzar hacia una mayor calidad en la EDJA, se debiera considerar que hoy el aprendizaje no está confinado al aula escolar y se da más bien en múltiples ambientes, que incluyen el trabajo, el uso de multimedios, la recreación y la propia vida familiar. Los actuales esquemas y estilos de aprendizajes predominantes centrados en el profesor, en los programas presenciales y en las disciplinas deben ser sustituidos por otros, donde primen estrategias globalizadoras e interdisciplinarias, los requerimientos de los estudiantes y el uso crítico y creativo de nuevas tecnologías —como la computación o los programas multimedia interactivos— para posibilitar que profesores(as) y alumnos(as) estén mejor informados(as) y aptos(as) para aproximarse a un conocimiento que se multiplica e influye decisivamente en la vida cotidiana, en la política y en las relaciones productivas.

La idea vigente respecto de escuelas y colegios de adultos con horarios y currículos fijos, que exigen la asistencia diaria y en lapsos que cubren varios años de escolaridad, tendría que ser seriamente redefinida. El escaso impacto de este tipo de programas pide su reconversión a través de modalidades semipresenciales y con estrategias curriculares modulares y materiales de autoaprendizaje, ajustados a las demandas y necesidades básicas de aprendizaje de los participantes.

Cabe hacer presente la necesidad de revalorar el aporte de programas no formales destinados a atender necesidades concretas de comunidades específicas que generan una dinámica en la que cada cual desde su ciudadanía aprende y aporta, en tanto que los aprendizajes significativos se construyen a partir del conocimiento acumulado y vital de cada una de esas comunidades.

Importa también hacer referencia a las metodologías y a los materiales de aprendizaje utilizados con jóvenes y adultos. Los métodos frontales y bancarios de enseñanza no apropiados para niños(as), son menos adecuados aún para personas jóvenes y adultas con experiencias de vida y necesitadas de dialogar y discernir entre lo que es o no pertinente para sus intereses. Los tradicionales libros de texto tendrían que ser reemplazados por materiales que propicien el autoaprendizaje con apoyo de docentes o promotores, estimulándose la investigación e interpretación de los problemas cotidianos desde los propios participantes, a través de metodologías eficientes y de tutorías docentes.

Finalmente, la EDJA debe formar parte activa de los actuales procesos de cambio educacional y sus responsables deben participar en los debates que afectan otros campos de la educación, asociarse y apoyar a otras modalidades educa-

tivas, como la educación preescolar o inicial y asumir la educación de madres y padres y su vinculación con la escuela como una de sus tareas centrales.

UNA EDJA QUE PRIORICE SUS VINCULOS CON LA TRANSFORMACION PRODUCTIVA Y EL TRABAJO

La transformación productiva vigente en la región demanda actualizar, aumentar y mejorar las competencias que otorga la educación y la capacitación, así como redefinir sus vinculaciones.

La actual EDJA y sus actores no están suficientemente preparados para hacer frente a la internacionalización de la producción y a la necesidad de renovar sus modalidades de aprendizaje. Para poder insertarse en contextos industriales y socioeconómicos dominados por la tecnología, los futuros jóvenes y adultos trabajadores necesitarán dominar habilidades de abstracción para ordenar y dar sentido a la abundante información disponible, poseer un pensamiento sistémico que les permita “separar e interrelacionar las partes del conjunto”, a la vez que contar con elementos de análisis que les permitan experimentar y crear/probar nuevos procedimientos. La educación deberá prever que los jóvenes y adultos participantes se enfrenten constantemente a nuevas situaciones que demanden esfuerzos de continua adaptación y flexibilidad en las formas de plantearse y resolver problemas del mundo productivo.

Un elemento decisivo de la relación de la EDJA con los problemas y las demandas de la transformación económica es el trabajo como una necesidad directa de quienes son sus participantes; todo esfuerzo por aproximarse a las nuevas demandas de inserción productiva será garantía de que los participantes permanezcan en los programas que se implementen.

Sin embargo, se requieren algunas precisiones sobre esta vinculación de la educación para personas jóvenes y adultas con el trabajo. La EDJA, además de tecnológica, debe ser social; por lo mismo no podría restringirse sólo a la capacitación para el trabajo sin considerar aprendizajes que tomen en cuenta otras expectativas o necesidades inmediatas —grupales e individuales— de los participantes. La vinculación de la EDJA con proyectos productivos y con empresas demanda partir por reconocer distintas lógicas y racionalidades en los procesos productivos y educativos, puesto que no todo proceso productivo deriva en proceso educativo. En las actuales circunstancias, preñadas de economicismo, es indispensable alertar sobre los riesgos de reducir lo educativo a una educación de “recursos humanos”, funcional sólo a las empresas.

Las proyecciones de los fenómenos de marginación y pobreza demandan acciones prioritarias en la “economía popular”, asociadas con prácticas económicas orientadas principalmente a la supervivencia y mantención de los miembros

de un conglomerado popular que dependen del ejercicio continuado de su capacidad de trabajo. Estas prácticas informales a través de pequeños talleres y negocios, algunos con carácter microempresarial, cubren un amplio espectro urbano latinoamericano. Si bien la mayor parte de la capacitación ocupacional de este sector se hace observando y ayudando a otros trabajadores, las personas que han recibido los efectos de la educación formal tienen mejores posibilidades de desempeñarse bien en el sector informal de la economía que quienes no tienen dominio de la lectoescritura y de conocimientos aritméticos; además, muchas veces estas carencias son el principal obstáculo para aprovechar nuevas oportunidades de capacitación.

Cabe señalar la experiencia acumulada en diferentes países de la región en la línea de educación para el trabajo orientada a atender a quienes, provenientes de sectores de pobreza y por diversas razones, no están vinculados con la oferta de la modalidad formal de educación para jóvenes y adultos. En síntesis, la educación para el trabajo considera componentes específicos de educación para jóvenes y adultos y de formación profesional básica de modo de facilitar el acceso al trabajo productivo constituyendo, por tanto, una respuesta integral para quienes han estado al margen de la oferta educativa habitual.

UNA EDJA COMO PARTE DE ESTRATEGIAS DE SUPERACION DEL CIRCULO VICIOSO DE LA POBREZA Y DE POLITICAS DE POBLACION Y DE CONSERVACION DEL MEDIO AMBIENTE

La pobreza creciente y la urgencia de políticas redistributivas demandan que la EDJA oriente sus programas a romper la transmisión intergeneracional de la pobreza. Para ser eficaces en la lucha contra la pobreza, dichos programas deben formar parte de las políticas sociales e incluir elementos estratégicos como: la educación rural, campesina e indígena; la alfabetización y la capacitación de las madres de sectores pobres; la asociación con programas de educación inicial; la incorporación de temáticas como la educación ambiental, la salud y la capacitación laboral. La mayoría de estos elementos estratégicos constituyen, además, herramientas para enfrentar el analfabetismo funcional colectivo.

La educación de la mujer de sectores pobres es importante por la amplitud del analfabetismo femenino y considerando las limitaciones del acceso a la escuela por parte de las niñas y jóvenes en áreas rurales e indígenas. La educación de mujeres puede mostrar algunos resultados muy relevantes en algunos campos como los siguientes:

- La reducción de la fertilidad, la mejora de las tasas de supervivencia y los niveles de salud y nutrición de los países pobres son producto más de los esfuerzos de las mujeres que del proveniente de los hombres.
- La conciencia de las madres sobre los beneficios potenciales de la educación de sus hijos influye en la asistencia y en el rendimiento escolar.
- La educación refuerza la autoestima e influye en los deseos y la capacidad de trabajar, en los cambios de actitud respecto a los papeles tradicionales dentro la familia y en el centro de trabajo.
- En el caso de las mujeres indígenas, se refuerza su identidad como principales depositarias de la cultura étnica y como transmisora de valores culturales a sus hijos.

Importa destacar, también, que la superación del círculo vicioso de la pobreza está estrechamente ligada al fortalecimiento de la educación y de las organizaciones sociales y solidarias. La población femenina, por lo general, se encuentra más dispuesta a organizarse para abordar colectivamente las tareas sociales. Este tipo de educación incluye programas que tratan de obtener resultados que afectan la vida cotidiana en plazos relativamente cortos.

La EDJA, en función de la lucha por una mejor calidad de vida, tendría que estar asociada a:

- Mecanismos preventivos e informativos sobre la salud –con énfasis en la atención primaria– buscando proteger la niñez y siendo parte activa de los esfuerzos para enfrentar epidemias como el SIDA y prevenir el uso de drogas.
- Los problemas demográficos en sus aspectos sociales, económicos y culturales, creando conciencia sobre el crecimiento y la fecundidad, la estructura por edades (educación de la tercera edad) y las migraciones y las problemáticas de los grupos desplazados por razones económicas o de guerra y represión interna.
- Una educación ambiental que identifique la naturaleza como hogar de todos, buscando su conservación y el conocimiento de los peligros de la degradación ambiental, así como los modos de superar la crisis provocada por la destrucción del ambiente natural, humano y social que impide obtener sociedades sustentables y equitativas.
- La educación del consumidor que parte del principio de que todas las personas deben tener la suficiente información acerca de los costos, la calidad de los bienes y servicios, así como la necesaria participación en instancias que hagan valer sus derechos como contribuyentes y consumidores. La educación de los consumidores implica el desarrollo de la discriminación y de la capacidad de decisión ante las tendencias utilitarias y consumistas y la manipulación implícita de los mensajes publicitarios vía medios masivos de comunicación.

Las actuales proyecciones de los indicadores de esperanza de vida señalan que en muchos países de la región se elevará considerablemente la cantidad de personas pertenecientes a la denominada tercera edad. La idea de educación permanente y los problemas culturales, sociológicos y económicos, que afectan hoy y afectarán bastante más mañana a este importante sector de la población adulta, demandan dar más importancia a la organización y desarrollo de programas educativos específicos. El uso del tiempo libre se convierte en una temática relevante para importantes núcleos de la población. Las nuevas reglas, que rigen el trabajo, el descanso de los jubilados y los mayores espacios para el estudio que se prevén para los jóvenes, demandan acciones colectivas que rescaten lo recreativo y el servicio social, así como posibiliten el buen uso individual y público de tecnologías de información, educación y comunicación. La autoestima que se pueda desarrollar a través de acciones educativas alentará la autonomía personal, indispensable para superar la estandarización de la vida y procurar mejores índices de salud pública mental.

UNA EDJA CON CONTENIDO Y PRACTICAS ORIENTADAS A LOS VALORES Y AL EJERCICIO DE UNA CIUDADANIA MODERNA

La ciudadanía no se agota en la esfera política del voto y la igualdad formal ante la ley; también implica otras dimensiones, como las referidas a la cohesión social, a la equidad en la distribución de las oportunidades y los beneficios y a la solidaridad en el seno de sociedades complejas y diferenciadas. La ciudadanía democrática impone a los sistemas educacionales el desafío de transmitir, en forma eficiente y equitativa, el dominio de los códigos necesarios para la participación ciudadana y el desempeño productivo.

En sociedades como las latinoamericanas, que han sufrido períodos de desintegración social, de predominio de lógicas de guerra y de exclusión social, la opción por esta ciudadanía pasa también por reconstruir comunidades nacionales, focalizando la atención en necesidades culturales y éticas que trasciendan los requerimientos de la producción y el trabajo. La precariedad de los actuales procesos de democratización, presionados por una clara agudización de la pobreza colectiva, por la reducción de los Estados y de los servicios otrora a su cargo, por los procesos de corrupción pública y el descrédito de determinadas clases dirigentes y de los partidos políticos, determinan un nuevo escenario poco atractivo para muchos jóvenes, asociado a un pragmatismo conservador e individualista alejado de los ideales de servicio a los demás.

Importa asociar esta nueva ciudadanía a los actuales procesos de descentralización en los países de la región. Para concretar la intención de trasladar el poder del centro a la periferia, fortaleciendo los gobiernos regionales y municipales e instituciones como la escuela, se requiere de intensos y explícitos procesos de información, de acciones orientadas al fortalecimiento de las organizaciones sociales a nivel local, del aumento de su capacidad de diálogo con los poderes centrales, así como de la profundización de los niveles de conciencia de la población en la identificación de sus problemas, sus causas y consecuencias y de su capacidad de asociación para resolverlos colectivamente.

Esta realidad demanda estrategias sociales y educativas de información sobre servicios a los cuales acudir, de fortalecimiento de las organizaciones sociales y de prácticas asociativas que estimulen el desarrollo local de los movimientos propios de la sociedad civil.

Delineadas las demandas provenientes de la educación de personas jóvenes y adultas (EDJA) es posible avanzar en la definición de la agenda de la misma en el contexto de las actuales transformaciones de la educación. Esta es materia del punto siguiente.

IV. La Conferencia Internacional de Hamburgo

Del 14 al 18 de julio de 1997 se llevó a cabo en la ciudad de Hamburgo, Alemania, la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) en la que participaron los países miembros de la UNESCO y, por primera vez en una reunión de esta naturaleza, más de 400 representantes de organismos no-gubernamentales (ONG's) relacionados con este tema.⁷

La importancia de una conferencia de esta magnitud reside en la posibilidad de que juntos gobiernos y sociedad civil reflexionen sobre los retos actuales y futuros de la educación de jóvenes y adultos, de manera que, de conformidad con las diversas responsabilidades educativas, asuman compromisos específicos de acción.

Conviene traer a la memoria que las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos han abierto rumbos educativos prácticamente a todos los países del mundo: Elsinore (Dinamarca) en 1949, Montreal (Canadá) en 1960, Tokio (Japón) en 1972 y París (Francia) en 1985, permitieron evaluar la situación de la

⁷ A la Conferencia acudieron 1.507 participantes, de los cuales 41 eran Ministros, 18 Viceministros y Diputados, 734 representantes de 135 Estados Miembros, 14 representantes de Organizaciones de la ONU, 478 representantes de ONG's, 237 representantes de Fundaciones e instituciones y expertos invitados.

educación de los adultos en el mundo y poner atención en los problemas económicos, sociales y culturales que presentaba el futuro a la educación de los adultos. Los esfuerzos hechos en todos los países a raíz de cada una de estas conferencias, fueron sustento suficiente para albergar esperanzas sobre los resultados de una Quinta Conferencia cuyo lema central fue "El aprendizaje de los adultos: una clave para el siglo XXI".

De hecho, en los documentos preparatorios a CONFINTEA V ya se apuntaban finalidades de amplio alcance:

- Crear conciencia de la importancia crucial de la educación de la población mayor y así forjar compromisos mundiales a favor del derecho a la educación de los jóvenes y adultos.
- Intercambiar experiencias sobre la actual educación de adultos y la posible mejora conceptual y operativa.
- Elaborar una "Declaración sobre la Educación de Adultos" y asumir una Agenda para el Futuro.
- Intensificar la cooperación internacional en la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas.

En la Conferencia de Hamburgo se renovó el compromiso de atender de manera prioritaria a los jóvenes y adultos (particularmente mujeres e indígenas) que no saben leer ni escribir o no han accedido a la escuela.

Asimismo, alienta la creación de nuevos modelos de educación básica para adultos que superen los conceptos de educación compensatoria y supletoria y se introduzcan en la visión de la educación permanente, cuyas características principales debieran estar asociadas a los cuatro pilares de la educación futura propuestos en el Informe Delors: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir durante toda la vida.

Conceptualmente, el avance que en materia educativa se debe resaltar es la formulación de que los procesos educativos trascienden la acción escolar y, por lo mismo, deben insertarse como dinámica de toda actividad vinculada con el desarrollo personal y social, científico y económico, cultural y político.

Insistencia particular de la Declaración, aprobada unánimemente por todos los países, fue la necesidad de reconceptualizar la educación como un proceso que exige adhesión y compromiso de todas las personas, que a la vez es un derecho y además una puerta o clave de entrada al siglo XXI. Corresponde a todas las personas, a todas las comunidades, a todos los Estados asumir y ejercer este derecho a la educación como proceso permanente, como ejercicio de todos los días y de toda la vida. Por ello, los nuevos compromisos educativos para el siglo XXI son:

- Incluir como componente indispensable de la educación de los adultos la educación de los jóvenes.

- Aprovechar la educación permanente como proceso que incluye tanto a la educación de personas jóvenes y adultas como la educación continua.
- Luchar por que la educación esté efectivamente centrada en el crecimiento de la persona: en la humanización de las estructuras, de las condiciones de vida, de las relaciones interpersonales, de la economía, del comercio, de los grupos familiares, del trabajo.
- Orientar la educación de las personas jóvenes y adultas para que se aboquen a lograr que el ser humano se adueñe de sí mismo y –en la medida de lo posible– de su futuro, de su salud, de su economía, de su educación, de sus decisiones.

En la Agenda para el Futuro, el enfoque se dirigió a conseguir la elaboración de un plan de trabajo común donde participen activamente todos los países y todas las organizaciones comprometidas con la EDJA.

Para ello, es preciso superar las falsas opciones dicotómicas entre gobierno, sociedad civil, iglesias o empresas, para abrir un campo común de permanente adecuación de políticas y compromisos institucionales para la generación de una nueva sociedad comprometida con la paz, la tolerancia y la democracia, para la formación de sociedades más justas en vista a un desarrollo efectivamente compartido en el próximo milenio.

Los puntos centrales se encaminaron a redescubrir el significado de la educación permanente como el conductor de todos los procesos de desarrollo.⁸

A la vez, se adoptó la promoción de aprendizajes a todo lo largo de la vida en todos los órdenes de gobierno y de sociedad y en todos los procesos y servicios educativos del porvenir. Se habló reiteradamente de las nuevas exigencias planteadas por las situaciones novedosas que se viven en todos los campos del saber y del vivir humano: globalización; aceleración de la historia; ecología; justicia social; democracia; incertidumbre ante los acontecimientos y transformaciones técnicas; unificación de las concepciones científicas; profundización de las desigualdades sociales, económicas y culturales de las naciones y al interior de ellas; nuevas formas de esclavitud o exclusión del desarrollo, etc.

El aporte latinoamericano en CONFINTEA V fue destacado. Sus contribuciones en los diversos foros abiertos, y particularmente en el texto de la Declaración de Hamburgo, se dirigieron a confirmar la necesidad de que era indispensable incorporar a los jóvenes como sujetos importantes de la educación de adultos y de que, para lograr los aprendizajes propuestos, es imprescindible pasar:

⁸ En la Conferencia se adoptó recomendar, por ejemplo, que a los países participantes en ella, al menos una hora diaria sea consagrada a la búsqueda de un mejoramiento personal y social gracias a nuevos y mejores aprendizajes, independientemente de sexo, edad, nivel social, cultural o económico.

- Aprovechar la educación permanente como proceso que incluye tanto a la educación de personas jóvenes y adultas como la educación continua.
- Luchar por que la educación esté efectivamente centrada en el crecimiento de la persona: en la humanización de las estructuras, de las condiciones de vida, de las relaciones interpersonales, de la economía, del comercio, de los grupos familiares, del trabajo.
- Orientar la educación de las personas jóvenes y adultas para que se aboquen a lograr que el ser humano se adueñe de sí mismo y –en la medida de lo posible– de su futuro, de su salud, de su economía, de su educación, de sus decisiones.

En la Agenda para el Futuro, el enfoque se dirigió a conseguir la elaboración de un plan de trabajo común donde participen activamente todos los países y todas las organizaciones comprometidas con la EDJA.

Para ello, es preciso superar las falsas opciones dicotómicas entre gobierno, sociedad civil, iglesias o empresas, para abrir un campo común de permanente adecuación de políticas y compromisos institucionales para la generación de una nueva sociedad comprometida con la paz, la tolerancia y la democracia, para la formación de sociedades más justas en vista a un desarrollo efectivamente compartido en el próximo milenio.

Los puntos centrales se encaminaron a redescubrir el significado de la educación permanente como el conductor de todos los procesos de desarrollo.⁸

A la vez, se adoptó la promoción de aprendizajes a todo lo largo de la vida en todos los órdenes de gobierno y de sociedad y en todos los procesos y servicios educativos del porvenir. Se habló reiteradamente de las nuevas exigencias planteadas por las situaciones novedosas que se viven en todos los campos del saber y del vivir humano: globalización; aceleración de la historia; ecología; justicia social; democracia; incertidumbre ante los acontecimientos y transformaciones técnicas; unificación de las concepciones científicas; profundización de las desigualdades sociales, económicas y culturales de las naciones y al interior de ellas; nuevas formas de esclavitud o exclusión del desarrollo, etc.

El aporte latinoamericano en CONFINTEA V fue destacado. Sus contribuciones en los diversos foros abiertos, y particularmente en el texto de la Declaración de Hamburgo, se dirigieron a confirmar la necesidad de que era indispensable incorporar a los jóvenes como sujetos importantes de la educación de adultos y de que, para lograr los aprendizajes propuestos, es imprescindible pasar:

⁸ En la Conferencia se adoptó recomendar, por ejemplo, que a los países participantes en ella, al menos una hora diaria sea consagrada a la búsqueda de un mejoramiento personal y social gracias a nuevos y mejores aprendizajes, independientemente de sexo, edad, nivel social, cultural o económico.

V. El proceso post-Hamburgo en América Latina y el Caribe

EL SEGUIMIENTO A CONFINTEA V EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

La Conferencia Mundial de Educación de Adultos (CONFINTEA V, Hamburgo, 1997) ha sido un proceso de larga duración que se inició con las reuniones nacionales y regionales preparatorias y se continuó en actividades de seguimiento durante los dos años posteriores a su realización. La Conferencia de Hamburgo se caracterizó por una presencia significativa del sector no gubernamental, por la movilización que acompañó a la convocatoria, la definición de una agenda para el futuro y el seguimiento de nivel regional.

El proceso de seguimiento (1998-1999) adoptó la misma estructura que la etapa preparatoria: consultas nacionales y subregionales en vista de generar un cuerpo teórico práctico y una red o sistema de acciones. Así como la Reunión Regional preparatoria de América Latina y el Caribe (Brasilia, enero 1997) hizo posible que la voz de las ONGs estuviera presente en la Conferencia Mundial de Hamburgo, el proceso de seguimiento afianzó los vínculos entre las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

La CONFINTEA V puede ser definida como una consulta prolongada en varios niveles que contribuyó a nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad

civil en el campo de la educación de adultos. Un espacio que contribuyó a una mayor visibilidad social de la educación de adultos en el continente.

Aún más, el proceso de seguimiento reafirmó la comprensión de que en América Latina y el Caribe la educación de adultos se caracteriza por la diversidad de campos y experiencias. El proceso confirmó una vez más que la categoría "educación de adultos" ya no da cuenta de su referente y que "educación de jóvenes y adultos" (EDJA) es un nombre más claro para designar un tipo de educación donde los jóvenes son la mayoría y un lugar desde donde se pueden generar nuevas oportunidades sociales para el conjunto de las generaciones excluidas del sistema educativo regular.

El vínculo entre la educación de adultos y el camino hacia una educación sin exclusiones se hizo más nítido, así como el carácter siempre político de la educación que la educación de adultos revela. En el mismo sentido, el proceso de seguimiento hizo posible el encuentro y el diálogo entre las personas que laboran en la educación de jóvenes y adultos y, consecuentemente, consolidó los lazos entre las organizaciones que trabajan en esta área. A partir de este trabajo en colaboración, el proceso de seguimiento ha permitido pensar en reconceptualizaciones así como en nuevas políticas, estrategias y actividades para los próximos años.

Durante 1998-1999, en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe se realizaron reuniones para discutir las recomendaciones de Hamburgo y sus aplicaciones nacionales, constituir un espacio de encuentro para las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales así como proponer actividades e indicadores de seguimiento.

Como parte de este sistema de acciones, fueron convocadas tres reuniones subregionales en las cuales convergieron las reuniones nacionales: la reunión de Montevideo (países de Mercosur y Chile, 17 al 20 de noviembre 1998), la reunión de Cochabamba (subregión andina, 19 al 22 de enero de 1999) y la reunión de Pátzcuaro (subregión Golfo de México y Caribe de habla hispana, 22 al 25 de marzo de 1999). Un "consorcio" de instituciones se hizo cargo de la convocatoria: UNESCO/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, CEAAL, CREFAL e INEA, turnándose en la coordinación de las reuniones subregionales.

En resumen, el proceso de seguimiento de la Conferencia de Hamburgo contempló dos estrategias centrales que se combinaron entre sí: las reuniones nacionales, concebidas como preparatorias de los debates subregionales, y las reuniones subregionales, en el entendido que la diversidad regional de la EDJA era tan alta, que se justificaba dar cuenta de esas especificidades.

El proceso de seguimiento hizo posible aprendizajes institucionales en las organizaciones convocantes así como la especificación del conocimiento en torno de los temas de la educación de jóvenes y adultos definidos como centrales o

prioritarios desde América Latina, a partir de las temáticas establecidas por la Conferencia de Hamburgo.

En las tres reuniones subregionales participaron en tareas de coordinación los representantes de: UNESCO (José Rivero), CEAAL (Sergio Haddad, Jorge Osorio y Carlos Zarco), CREFAL (Juan Millán) e INEA (Enrique García Arista).

Los países del Caribe de habla inglesa y holandesa tuvieron su propia estrategia en coordinación directa con la UIE de Hamburgo.

DEFINICION DE LAS AGENDAS TEMATICAS PRIORITARIAS DE LA EDJA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE

En las reuniones preliminares de los grupos de trabajo con representantes de la UNESCO, CREFAL, CEAAL e INEA, se determinó que también era necesario definir áreas temáticas prioritarias para América Latina y el Caribe. Asimismo, se seleccionaron especialistas encargados de la organización, desarrollo y conducción de equipos de discusión sobre dichas áreas temáticas prioritarias. Fueron adoptadas las siguientes:

- Area temática 1: Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación de adultos y a la información. (Judith Kalman).
- Area temática 2: Educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo. (Enrique Pieck).
- Area temática 3: Educación, ciudadanía, derechos humanos y participación de las personas jóvenes y adultas. (Carlos Zarco, Jorge Osorio).
- Area temática 4: Educación con campesinos e indígenas (Luis Benavides).
- Area temática 5: Educación y jóvenes: un reto permanente en nuevos desafíos (Alberto Brusa).
- Area temática 6: La equidad de género en la educación de jóvenes y adultos (Virginia Guzmán y María E. Irigoín).
- Area temática 7: Educación, desarrollo local y desarrollo sustentable en la EDJA. (María Rosa Boggio).

REUNIONES SUBREGIONALES Y NACIONALES

Las reuniones subregionales fueron las piezas claves del proceso de seguimiento: el lugar de la convergencia. Todas ellas tuvieron por propósito analizar y especificar las estrategias regionales del seguimiento así como establecer acuerdos en

torno de las estrategias de acción. La pregunta: "qué hacer (o "ahora qué") estuvo rondando en los eventos subregionales.

Las reuniones subregionales se organizaron en torno al debate de siete temas de la EDJA seleccionados por la región a partir de los campos identificados en Hamburgo.

La decisión de que las reuniones subregionales adoptaron la misma estructura, organizada en torno de esos siete temas, contribuyó a crear un encuadre que facilitó la construcción de un único relato a lo largo del proceso. Consecuentemente, como ya se señaló, las tres reuniones subregionales se organizaron por mesas redondas referidas a los mismos temas, con presentaciones de especialistas, debates en plenaria y trabajo de grupos para cada una de las mesas reseñadas.

En las tres citas subregionales se afianzaron los siete temas elegidos, que empezaron a constituirse como campos de trabajo para y con los propios participantes. Asimismo, al finalizar el ciclo en Pátzcuaro se reafirmó que se continuaría con la tarea de reconceptualización en torno de los 7 temas y que se especificarían los procesos de seguimiento para los próximos dos años. La formación de educadores, la sistematización de experiencias, los foros permanentes y la construcción de indicadores, fueron las actividades centrales propuestas para el seguimiento durante 1999-2001.

El proceso de seguimiento incluyó a organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de 21 países de América Latina y el Caribe. Es importante destacar que la incorporación de Haití y Belice, en el encuentro de la subregión del Golfo de México y Caribe, implicó una expansión del área de influencia del evento, originariamente pensado sólo para el Caribe de habla hispana.

MONTEVIDEO: LOS PAISES DEL MERCOSUR

El proceso de seguimiento se inició con la reunión subregional de Montevideo, que fue coordinada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe con la colaboración del CEAAL, CREFAL, INEA y con el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.

Esta primera reunión subregional tuvo lugar del 17 al 20 de noviembre de 1998 en el Palacio Taranco de la ciudad de Montevideo, hoy convertido en museo.

En el evento participaron 96 educadores que procedían de los países del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay) y Chile, así como representantes de las instituciones convocantes del seguimiento (UNESCO, CEAAL, CREFAL e INEA).

Es interesante destacar en esta reunión la diversidad de las filiaciones institucionales: ministerios nacionales y provinciales o estatales de educación,

ONGs, foros permanentes para la educación de adultos, sindicatos docentes, profesores universitarios, investigadores que habían concurrido a título individual; cerca de la mitad de los participantes pertenecía al sector no gubernamental. Todos los países de la subregión, con la excepción de Paraguay, realizaron su reunión nacional antes o después del evento.

En este primer evento se reafirmó que se necesitaba una educación de jóvenes y adultos renovada e integral, capaz de dar respuesta a los procesos de globalización que son acompañados de una presencia creciente de la pobreza. Igualmente se destacó en la reunión que la parálisis del sector oficial de la EDJA coexiste con procesos de cambio, tales como la construcción de la ciudadanía y el fortalecimiento del tema de género, que hacen emerger en ella nuevos campos de trabajo.

Se enfatizó también que la EDJA hace suyos los principios orientadores sistematizados en el Informe Delors y en el Informe Pérez de Cuéllar; en particular una concepción educativa que busca el aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir; una educación de jóvenes y adultos que contribuye y se realiza desde la "sociedad educativa". Igualmente, una educación de jóvenes y adultos interesada en hacer visibles las culturas locales, contribuir a la recuperación de la diversidad cultural y construir una ética mundial de aceptación de la diferencia.

En este marco, se destacó que se visualizan algunas novedades promisorias: un interés creciente por los jóvenes; una mayor articulación con el sistema productivo, que se expresa, entre otros, en la mayor presencia de programas de educación y trabajo, y un mayor poder local, dado el peso igualmente fuerte de los programas de educación de adultos que se insertan en los municipios.

En la reunión se concluyó que es necesario problematizar la relación entre Estado y sociedad civil así como diseñar políticas de Estado para la EDJA, en vista de garantizar la igualdad y la justicia social en este campo de la educación. Se propuso focalizar las políticas y estrategias de la EDJA en los jóvenes y adultos de los sectores más postergados. La sistematización de experiencias y la profesionalización de los educadores de adultos, mediante la promoción de la formación docente y la introducción de mejoras salariales, se reivindicaron como estrategias para generar nuevas prácticas y nuevos enfoques en la EDJA. También se hizo referencia a recuperar la tradición de la educación popular en la educación de adultos. La formación docente se asoció con el aprendizaje en el uso consciente de la lengua escrita y sus posibilidades en términos de participación y comunicación social; en particular, se recomendó trabajar en formación docente con una metodología de reflexión desde la práctica.

Se propuso la creación de foros permanentes de nivel nacional y regional. Se enfatizó la importancia de crear nuevos vínculos con la demanda social por educación de jóvenes y adultos. El planteamiento central de la reunión de Montevideo giró en torno a la importancia de cautelar la educación pública y garantizar

desde el Estado el derecho a la educación de los jóvenes y adultos de los grupos socialmente más vulnerables.

Por último, es importante destacar que la reunión subregional de Montevideo estuvo signada por la presencia del sindicato docente de Argentina (CTERA) y de algunos miembros del Foro permanente por la educación de adultos, del mismo país; es importante destacar que ésta fue la única reunión subregional donde participaron miembros de los sindicatos docentes.

Finalmente, en esta reunión el tema eje fue la educación pública y la igualdad y la justicia social como puntos de referencia para la educación de jóvenes y adultos.

COCHABAMBA: LOS PAISES DEL AREA ANDINA

La reunión de la subregión andina se realizó del 19 al 22 de enero de 1999 en la ciudad de Cochabamba, Bolivia; participaron 83 educadores que procedían de Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela, así como representantes de las instituciones convocantes. En este caso, se combinaron los representantes de los gobiernos con los del sector no gubernamental, que resultó mayoritario. Todos los países de la subregión, con la excepción de Venezuela, realizaron su reunión nacional.

La reunión de Cochabamba, que fue el segundo evento del proceso de seguimiento de la CONFINTEA V, fue organizada por el CEAAL con la colaboración de la UNESCO, el CREFAL y el INEA, así como con el apoyo del gobierno de Bolivia. La reunión se caracterizó no sólo por la presencia de las organizaciones gubernamentales, sino por su propuesta de generar nuevos lazos entre el Estado y la sociedad civil y de reivindicar la tradición de la educación popular. Esta reunión contó con la participación especial de un representante del Instituto de Educación de Adultos de la UNESCO de Hamburgo (UIE) y de representantes de la Red de Mujeres (REPEM).

En esta reunión se retoma y afirma una posición crítica respecto del libre mercado y se propone fortalecer el concepto y la práctica de la aceptación de la diversidad cultural en la educación de jóvenes y adultos. Se hace referencia a la confluencia creciente entre el Estado y las redes de educadores populares, y se da cuenta de las experiencias convergentes entre las universidades y las organizaciones comunitarias.

Se plantea también que están teniendo lugar nuevas relaciones con el conocimiento, ya que se busca la construcción de estructuras antes que la memorización de contenidos. Se menciona que la perspectiva de género se está afianzando en la educación de adultos y que se está constituyendo como una política pública.

Una propuesta central de la reunión de Cochabamba fue la reconceptualización de la educación de jóvenes y adultos, de sus prácticas y enfoques, que implica tanto expandir explícitamente las fronteras de su campo de trabajo, con especial referencia a la focalización en algunos de los destinatarios (incluyendo en particular a migrantes, niños y adolescentes trabajadores, adultos mayores, mujeres, indígenas y campesinos) como asumir el carácter político de la opción por la educación de jóvenes y adultos, organizada en torno de dos grandes ejes: la justicia y la paz. Esta posición implica también asumir el enfoque intercultural como un organizador educativo y social transversal no limitado a las poblaciones indígenas, sino interesado en el diálogo y la negociación entre las culturas.

En la reunión de Cochabamba se reafirma también la importancia de construir una nueva institucionalidad para la EDJA, mediante el trabajo conjunto del Estado y la sociedad civil, con la participación de movimientos sociales (movimientos de mujeres, de comunidades indígenas) y de los sindicatos docentes. Una nueva institucionalidad supone también la definición de políticas públicas para la EDJA, su inscripción en políticas sociales más inclusivas, la creación de instancias conjuntas de coordinación de la EDJA y la creación de nuevos espacios educativos alternos a la escuela.

Estas posibilidades implican también reafirmar la necesidad de diseñar nuevas rutas de trabajo para la EDJA. Nuevamente, al igual que en Montevideo se propone la sistematización de las experiencias relevantes, los sistemas de intercambio y la formación de los educadores de adultos. En particular se plantea que se forme a los educadores de adultos para los campos prioritarios identificados para el seguimiento; asimismo, que los programas de formación docente continua impulsen la convergencia e integración de estos campos entre sí y en torno de proyectos de desarrollo local. Se proponen también programas de sensibilización para la población en general y para los funcionarios, profesionales y técnicos intermedios de los gobiernos y las ONGs. En todos los casos, se recomienda la metodología de reflexión desde la práctica.

Los elementos nuevos que se mencionan en Cochabamba son:

- la construcción de indicadores de seguimiento de los compromisos de los gobiernos y de los avances y dificultades de la EDJA;
- la incorporación de la práctica de la investigación como una condición de calidad de la EDJA;
- el desarrollo de pedagogías específicas (pedagogía de género, del desarrollo local, otras);
- la contribución desde la EDJA a las llamadas reformas educativas de segunda generación, donde se articulen las demandas de cobertura con las de calidad y se centre el proceso en el desarrollo autónomo de los sujetos participantes (estudiantes, educadores y comunidades).

En la reunión de Cochabamba fue donde más presente se hizo la voz del movimiento de mujeres (REPEM), quienes reivindicaron el género como una categoría política y donde más se enfatizó la importancia de construir una agenda política para la EDJA sobre la base del debate ampliado entre Estado y sociedad civil. También en la reunión de Cochabamba, los representantes de las ONGs pusieron sobre la mesa el tema de la interculturalidad cruzado con los derechos humanos y la articulación Estado-sociedad civil.

PATZCUARO: LOS PAISES DE AMERICA CENTRAL, DEL CARIBE LATINO Y MEXICO

La reunión de la subregión del Golfo de México y el Caribe tuvo lugar del 22 al 25 de marzo de 1999 en la sede del CREFAL en Pátzcuaro, Estado de Michoacán, México, en un espacio que cobijó a la casa de campo del presidente Lázaro Cárdenas (en esa casa, que ha sido conservada, funcionan actualmente las oficinas centrales del CREFAL). Participaron en la reunión 85 educadores que procedían de once países: Belice, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, México, Panamá, República Dominicana, así como representantes de las instituciones convocantes. La mayoría de los países de la subregión realizó su propia reunión nacional, con las excepciones de Belice, Haití y El Salvador. También se contó en la reunión con la participación de una representante del Instituto de Educación de Adultos de la UNESCO (UIE Hamburgo) y de una representante de la OEA.

En la reunión de Pátzcuaro fue donde más se hizo presente una aspiración subregional —la unidad de Centroamérica— y se propuso una “cultura de la prevención”, en respuesta a los desastres naturales (tornados, huracanes, otros), con especial referencia a los hechos del último año que tanto afectaron a la mayoría de los países centroamericanos.

La reunión subregional de Pátzcuaro, coordinada por el CREFAL con el apoyo de la UNESCO, el CEAAL y el INEA, da cuenta de que está emergiendo en el campo de la educación de jóvenes y adultos un nuevo paradigma entre Estado y sociedad civil. Se hizo referencia a que se está produciendo una articulación y un acompañamiento inéditos entre el Estado y la sociedad civil, que suponen una mayor confianza mutua. Al mismo tiempo, se menciona que es necesario mantener una relación crítica desde las ONGs que permita la interlocución y la confrontación de puntos de vista y haga posible la emergencia de lo nuevo.

No sólo la integración subregional se presenta como una aspiración muy fuerte de los países participantes, sino que se propone que la EDJA se integre a políticas sociales de superación de la pobreza y la exclusión.

Se destaca asimismo que han aparecido movimientos educativos en la subregión que colaboran en la EDJA. Se recuerda que la tradición de la educación popular no es cosa del pasado, sino que sus principios tienen plena vigencia. Se reafirma la necesidad de articular a los distintos campos de la EDJA entre sí (género, educación y trabajo, desarrollo local) así como integrar la EDJA a las reformas educativas.

El analfabetismo, tanto absoluto como funcional, es reconocido como un problema central para los países de la subregión, cuando en otras latitudes este problema se ignora o se minimiza. En este marco, la alfabetización fue abordada desde y para la participación social y definida como un mecanismo de empoderamiento y recuperación cultural.

Nuevamente se propone crear un sistema de intercambio entre los países para sistematizar las experiencias relevantes como un camino para el aprendizaje institucional compartido. En relación con la formación docente de los educadores de adultos, se reafirma la necesidad de capacitarlos en los campos específicos que se elaboraron durante el seguimiento; también se hace referencia, como en las otras reuniones subregionales, a la importancia de la metodología de reflexión desde la práctica.

Los elementos novedosos que se plantean en Pátzcuaro son:

- la convocatoria a una reunión de Ministros de Educación de la subregión, para lograr que la EDJA se inserte en la agenda política y educativa de los países; se contempló incluso la posibilidad de ampliar la invitación a algunos ministros de la subregión andina, en vista de extender la invitación hacia Sudamérica y hacia el conjunto de la región de América Latina;
- la definición de la formación de educadores de adultos y de los formadores de estos docentes, como una tarea o proyecto conjunto de las instituciones convocantes del seguimiento regional de la CONFINTEA V;
- la promoción de una línea editorial y la difusión electrónica de información básica.

Un hecho importante que tuvo lugar en la reunión de Pátzcuaro fue la participación de dos países que habitualmente asisten a este tipo de foros subregionales: Belice y Haití.

A MODO DE RECAPITULACION

Es importante destacar que las tres reuniones subregionales convocaron a unos 260 especialistas de la educación de jóvenes y adultos de 21 países de América Latina y el Caribe, inscritos en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. La presencia de la UIE (Instituto de Educación de Adultos de la UNESCO, Hamburgo) y de la Organización de Estados Americanos (OEA), uni-

da a la de las instituciones convocantes e invitadas, abren nuevas posibilidades para el seguimiento.

Esta modalidad de operación implicó un proceso de consulta ampliado, que a su vez se multiplica en los países y organizaciones a través de las reuniones nacionales previas y de las actividades de difusión posteriores a las reuniones subregionales.

Las reuniones subregionales permitieron crear un cuerpo teórico-práctico referido a los distintos campos de la EDJA así como reflexiones y recomendaciones generales para el conjunto de la educación de jóvenes y adultos. A lo largo de este proceso se reafirmó la importancia de la tradición de la educación popular en la EDJA, así como una postura crítica respecto del modelo neoliberal y de las reformas educativas que asignaron prioridad a la educación de las nuevas generaciones y ubicaron en un segundo plano la educación destinada a los jóvenes y los adultos. Consecuentemente, la educación de jóvenes y adultos se reafirma como un espacio educativo promisorio para la reflexión y resolución de la desigualdad y la exclusión educativa y social.

El proceso de seguimiento no se agotó en las reuniones subregionales, sino que contempló también la realización de reuniones nacionales previas en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe (16 de los 21 países participantes realizaron reuniones nacionales). El principal mérito de las reuniones nacionales fue garantizar un diálogo entre las organizaciones gubernamentales y las organizaciones no gubernamentales; si bien en gran parte de las reuniones nacionales se hicieron presentes las diferencias entre las instituciones participantes, el punto a destacar es la emergencia de este espacio de confrontación y encuentro interinstitucional. En las reuniones nacionales también se discutió el documento base de las reuniones subregionales, elaborado por las instituciones convocantes UNESCO y CEAAL y las Guías de Discusión en torno a los siete ejes temáticos. Se caracterizó el nivel de desarrollo de la educación de jóvenes y adultos en cada país, se analizaron los programas que se estaban desarrollando, se reflexionó y se adoptaron acuerdos acerca del proceso de seguimiento.

Este proceso en espiral ha hecho posible que se constituya un nuevo horizonte para la educación de jóvenes y adultos; un horizonte que es específico en temas particulares y que se organiza en torno de la emergencia de un nuevo paradigma para la relación entre Estado y sociedad civil y de políticas públicas para la EDJA, inscritas a su vez en políticas sociales.

VI. Las agendas temáticas prioritarias de la EDJA para América Latina y el Caribe

Area temática: 1

ALFABETIZACION: ACCESO A LA CULTURA ESCRITA,
A LA EDUCACION Y A LA INFORMACION

Judith Kalman

“La tarea de revelar una práctica, de examinar su rigor o su falta de rigor, es una tarea teórica, una práctica teórica”.

PAULO FREIRE

A pesar de los grandes esfuerzos observados en la región por ampliar la oferta educativa para asegurar que todos los niños en edad escolar se matriculen en la escuela, todavía hay un número importante de ellos que nunca ingresa a un aula o la abandona antes de finalizar la educación obligatoria. Uno de los efectos de este hecho es que existe un altísimo porcentaje de personas que llegan a los quince años con la educación básica obligatoria incompleta o sin educación formal alguna. A consecuencia de esto, todavía existen amplios núcleos de la población mayor de 15 años que no saben leer y escribir o que saben leer y escribir pero que no lo hacen, aun cuando sus circunstancias lo requieren. La falta de

educación básica terminada y certificada se convierte en un obstáculo, entre otros, para que una persona pueda optar por seguir estudiando o capacitándose.

Ante esta realidad, existe en América Latina una vasta población adulta con necesidad de servicios educativos diversificados que atiendan su formación, capacitación técnica y su intelectualidad. Sin embargo, en este momento los modelos tradicionales de alfabetización y educación de adultos muestran agotamiento e ineficacia para satisfacer los requerimientos educativos actuales de la población en cuestión. Esto se debe, cuando menos en parte, a políticas, conceptualizaciones y prácticas restringidas. El reto hoy día consiste en revalorizar la importancia de la educación de jóvenes y adultos y plantear nuevas estrategias a partir de las experiencias obtenidas en los últimos 30 años.

Como una respuesta inicial a este reto, a continuación se presentarán los puntos más sobresalientes de las mesas de trabajo dedicadas a analizar el tema de la alfabetización y educación de jóvenes y adultos en el marco de las reuniones de seguimiento de la V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFINTEA). El intercambio entre los participantes de las tres subregiones latinoamericanas (Subregión Sur, Subregión Andina, Subregión de Centroamérica y el Caribe) se dio desde la perspectiva de las definiciones y conceptualizaciones más recientes de la alfabetización, la educación de jóvenes y adultos (EDJA) y el acceso a la información.

Para lograr este fin, se incluye una presentación que propone ordenar los antecedentes, tensiones y problemáticas relacionadas a nuestra discusión sobre la alfabetización y se resaltan las aportaciones de los países participantes. Dado que esta mesa se dedicó a analizar a la alfabetización en cuanto un fenómeno social e individual, no profundizamos en el análisis de ningún grupo en particular, sino que se examinaron las prácticas existentes, sus supuestos teóricos y los nuevos rumbos que deseamos tomar. Así, se hizo mención de situaciones de bilingüismo, los retos particulares de difundir los usos de la lengua escrita en grupos ágrafos, las condiciones de baja escolaridad de las mujeres y las necesidades educativas de jóvenes urbanos marginados y la escasez de escritura en los medios rurales; pero no se examinó en detalle ninguna de estas problemáticas: más bien estos temas y sus problemáticas fueron analizados en otras mesas de trabajo.

Cabe señalar que en las reflexiones que a continuación se presentan subyace una posición principal y compartida: el desarrollo de los servicios educativos de calidad para jóvenes y adultos tiene que entenderse como una instancia educativa pensada para atender a un amplio sector de la población que por razones sociales, culturales y económicas, se vio obligado a abandonar la escuela antes de tiempo (Kalman, 1996). El hecho de que la humanidad entrará al siglo XXI con más de 900 millones de adultos analfabetos y más de un billón de personas que no han tenido acceso a una educación básica "representa una violación planetaria al

principio de igualdad entre los seres humanos y al derecho fundamental de la educación, reconocido como condición básica para el cumplimiento de otros derechos" (Rivero, 1989, p. 7) Como educadores, es nuestra responsabilidad social asegurar que el derecho a la educación se cumpla para aquéllos que no han tenido acceso a ella no por falta de voluntad personal o capacidad individual, sino por vivir en un contexto sociohistórico que, por una razón o por otra, se les ha negado.

LA EDUCACION DE ADULTOS Y LA EDUCACION POPULAR: ANTECEDENTES DE LA ALFABETIZACION COMO ACCESO A LA CULTURA ESCRITA, A LA EDUCACION Y A LA INFORMACION COMO TEMATICA DE LA EDUCACION DE LAS PERSONAS JOVENES Y ADULTAS

Para comprender el estado actual de la alfabetización entendida como un proceso de acceso a la cultura escrita, hace falta recordar la historia de los programas y proyectos realizados por los gobiernos y la sociedad civil desde los años sesenta. Subyace a la evolución de los programas de alfabetización, el surgimiento y desarrollo de la educación popular y los servicios de educación básica para adultos, una discusión permanente sobre el papel de la educación para abatir la pobreza y mejorar las condiciones de vida de los pobres, ya sea por su participación en la transformación de la estructura social o su inserción en la estructura económica existente.

Este recorrido, necesariamente sintético, empieza en la segunda mitad del siglo XX, con el nacimiento de la Organización de las Naciones Unidas y algunas de sus agencias de desarrollo y educación, donde se toma al analfabetismo como una causa institucional y se lanzan programas internacionales para lograr la alfabetización universal. Además, mientras se organiza el Programa Experimental Mundial de Alfabetización Universal (conocido por las siglas EWLP por su nombre en inglés: *Experimental World Literacy Program*) de la UNESCO, simultáneamente se llevan a cabo dos programas de alfabetización sumamente exitosos: la campaña de alfabetización de la Cuba revolucionaria y la campaña de alfabetización de la población negra del sur de Estados Unidos en el contexto del movimiento de derechos civiles. A diferencia de estas dos campañas situadas en procesos políticos y sociales definidos, el EWLP es un esfuerzo internacional explícitamente diseñado para combatir el analfabetismo, proponiendo erradicarlo del mundo como si fuera una campaña de vacunación contra una enfermedad contagiosa. La idea era hacer desaparecer el analfabetismo mediante la enseñanza del código escrito a las poblaciones donde se suponía que no existía o donde el acceso era limitado.

En los años sesenta, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) promovía políticas de alfabetización y educación básica de adultos como uno de los primeros pasos a dar para lograr el desarrollo de las sociedades. Su planteamiento del problema de la pobreza y el "atraso" parte de un análisis que concluye que las sociedades tradicionales son un estorbo para el progreso y promueve a la educación como una de las estrategias principales para transitar hacia una sociedad moderna, en la cual el Estado debe fungir como agente de desarrollo promoviendo la industrialización y la expansión de los servicios. Durante esta época, las migraciones rural-urbanas son masivas y las acciones educativas tienen como finalidad apoyar la incorporación de vastos sectores de la población a los procesos políticos y sociales y a la estructura económica (García-Huidobro, 1994).

Un reflejo más de la dicotomía de lo tradicional y lo moderno, que predominaba en el pensamiento social de la época, se observa en la teorización acerca de los alfabetizados y no alfabetizados a los cuales se les atribuía características diferentes. Unos eran capaces del pensamiento abstracto, los otros del pensamiento concreto; unos eran "avanzados" o modernos y los otros primitivos. Desde esta perspectiva, la lengua oral y la lengua escrita poco tenían que ver una con la otra (Goody y Watt, 1963). Una de las consecuencias de esta conceptualización fue notar que los que eran alfabetizados (los que sabían leer y escribir) se encontraban generalmente en países con un cierto nivel de desarrollo (el modelo de desarrollo en ese momento era —y hasta cierto punto sigue siendo— la industrialización) por lo que se pensaba que si los que no sabían leer y escribir sólo pudieran aprender a hacerlo, los problemas de la desigualdad social, económica y política se podrían resolver. Entonces la alfabetización se hizo sinónima de una estrategia a seguir para lograr la igualdad social y el nivel de vida y desarrollo deseados para todos.

Sin poder entrar a los pormenores de los límites de esta visión, una crítica indispensable al planteamiento anterior es que los que promovían a la alfabetización, como la solución de problemas muy complejos, atribuían a lo que se percibía como una característica de las naciones industrializadas (todos alfabetizados por igual) una relación de causa y efecto (el país está industrializado, muchos pueden leer y escribir, por lo tanto la lectura y la escritura es factor causal del desarrollo industrial o, cuando menos, uno fundamental). Este razonamiento dio lugar a varias conclusiones y recomendaciones, entre ellas, al establecimiento de un umbral mínimo de alfabetismo (fijado en 40%) para que un país se desarrolle.

En resumen, este primer periodo se caracteriza por una vinculación directa de la alfabetización y la educación básica de adultos con las posibilidades de desarrollo de las sociedades y de los individuos. Se razonaba que la alfabetización resultaría en el enriquecimiento cultural de las personas, un mayor acceso al empleo y mayor participación en los procesos democráticos y, a la vez, en el desarrollo económico, la prosperidad y la estabilidad sociopolítica.

Al iniciar la década de los setenta, la comunidad mundial pone a la discusión un Nuevo Orden Económico Internacional en términos de las relaciones Norte-Sur para lograr un desarrollo más equitativo. Ubica nuevamente a la educación de adultos como un componente importante para satisfacer las necesidades básicas de los países, ya que ésta sería clave para lograr la organización y desarrollo deseados. Sin embargo, en los primeros años de dicha década, se empieza a percatar de que los resultados de las campañas masivas de alfabetización están muy por debajo de sus expectativas, ya que el proceso de alfabetización y de postalfabetización es más difícil y complejo de lo esperado y no alcanza a catalizar el desarrollo como se había hipotetizado. Frente a la posición desarrollista, nace la teoría de la dependencia, la cual plantea que las causas de la injusticia social deben buscarse en la estructura económica y no en las formas tradicionales de organización y cultura. Las acciones educativas promovidas por el Estado siguen el curso trazado en la década anterior y, ante la imposibilidad de los gobiernos para responder a las necesidades educativas de sus pueblos, surge la educación popular como una respuesta a esta demanda.

Desde su origen, la educación popular asume una posición contestataria al Estado y a sus políticas económicas, sociales y educativas. Resalta el carácter ideológico de las acciones educativas y señala, de acuerdo a las teorías educativas de moda en ese momento, una función reproductora ideológica y social de la educación formal; promueve una educación al servicio de la transformación social. La educación popular, inspirada por las ideas de Paulo Freire (1970), difunde los cánones de la educación liberadora por el continente y da lugar a varias experiencias.

Sobre esta época, García-Huidobro (1994, p. 27) escribe que durante las décadas del 70 y 80 el término "popular" se identifica con una "opción política explícita que tiene una clara connotación de clase. Se trata de una propuesta alternativa que busca poner la educación al servicio del cambio social con el objetivo de contribuir a que los sectores de menos ingresos lleguen a ser sujetos/actores conscientes y organizados para la transformación estructural de la sociedad".

En este periodo se encuentran acciones educativas populares que responden básicamente a dos situaciones: por un lado, surgen organizaciones que buscan fortalecer la situación de la población frente a condiciones económicas adversas, acentuadas en varios países por los golpes militares (Brasil, Chile, Argentina, Bolivia). Por otro, se encuentran importantes campañas de alfabetización: la de Cuba al principio de los sesenta, que tiene un éxito notable en su esfuerzo por enseñar a escribir, a leer y a usar la lengua escrita a toda la población, y la de Nicaragua que, a pesar de su excelente esfuerzo en este mismo sentido, no tuvo los resultados deseables ni solución de continuidad. Desgraciadamente, Nicaragua sigue enfrentando hoy en día un alto índice de analfabetismo.

En un intento de sistematizar las acciones educativas durante las tres décadas en cuestión (los años sesenta, setenta y ochenta), Bholá (1988) sintetiza las dos posiciones de esta manera: la educación de adultos formal encuentra en la educación una función económica para promover la incorporación de los adultos a la estructura industrial, mientras la educación popular ve a la educación como una herramienta de concientización de las mayorías para promover la transformación de la sociedad. Señala que la derecha exige una educación de adultos que promueva el desarrollo de "recursos humanos", mientras que la izquierda critica a los programas oficiales por su falta de especificidad con relación al contexto de los educandos. El resultado es un divorcio entre la educación oficial y la educación popular durante la década de los ochenta. Como resultado nos encontramos ante dos paradigmas ideológicamente vinculados a las organizaciones y a las causas que le dan origen.

LAS CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION DE ADULTOS

La educación básica para adultos ha sido la forma privilegiada de los gobiernos para tratar de subsanar, desde una perspectiva compensatoria, el rezago educativo de la región. Por ejemplo, Brasil ofrece un programa de educación básica en dos ciclos que permite al alumno alcanzar el equivalente a ocho años de escolaridad; Costa Rica, Panamá y Honduras ofrecen programas de educación primaria constituidos por cuatro niveles equivalentes a seis grados de la enseñanza primaria regular; Perú ofrece educación primaria de adultos y ciclos básicos de la enseñanza media. Pablo Latapí (1988), investigador mexicano, propuso la siguiente clasificación de las políticas nacionales de educación de adultos:

- Concebir la alfabetización como el inicio de la educación del adulto; la postalfabetización como una transición hacia la educación básica. Estos tres momentos (alfabetización, postalfabetización y educación básica) constituyen un proceso unitario y alcanzar la educación básica es la meta deseada de todos los adultos. Como ejemplo, señaló que en Ecuador se desarrolla un programa nacional de alfabetización en donde se concibe a la postalfabetización como los primeros años (hasta tercer grado) de primaria.
- Concebir la alfabetización, la postalfabetización y la educación básica como operaciones separadas (independientemente de que se prevea que muchos adultos transitarán de una a otra). Por ejemplo, en Colombia se promueven tres programas distintos: alfabetización, educación primaria para adultos y educación continua para la capacitación técnica.
- Dejar abierta una pluralidad de propuestas para que el adulto tome la que mejor responda a sus necesidades. El programa EDUCAR de Brasil ofrece múltiples programas simultáneamente y el adulto cursa el que más satisface sus necesidades.

El mismo autor apunta que las formas de financiamiento de estos programas varían. En general, todos los Estados aportan recursos recaudados por el pago de impuestos y complementan sus presupuestos con recursos de donaciones internacionales, recursos recolectados por loterías nacionales, asignaciones sindicales o dinero proveniente de agencias internacionales.

Schmelkes y Kalman (1996) señalan que existe un consenso entre los estudiosos del tema de que el modelo de la compensación educativa no ha servido para atender las necesidades educativas de la población adulta. En un estudio de 1990, Messina pone de manifiesto que no existe una demanda efectiva para este tipo de servicios entre los adultos y que, de hecho, la matrícula se concentra en la población juvenil urbana. Este estudio —y otros— resaltan la irrelevancia de los contenidos de la educación básica para los adultos subrayando la falta de relación con sus necesidades fundamentales, su falta de orientación hacia el empleo y el autoempleo, el currículo y la metodología de enseñanza trasplantado de la escuela primaria para niños (enciclopedista y vertical) y su desconocimiento de las características específicas de la población con la que trabaja. Se ha caracterizado esta modalidad como “una educación pobre para pobres” (García-Huidobro, 1994).

A partir de investigaciones sobre la educación básica de adultos en varios países, se observa que ella emplea prácticas de enseñanza que entran en contradicción con los estudiantes adultos, utilizando en la mayoría de los casos metodologías tradicionales sustentadas en la repetición, el trabajo individual y la promoción de destrezas aisladas. Predomina un currículo basado en los programas escolares que, en el mejor de los casos, vinculan las llamadas destrezas básicas con actividades programáticas relacionadas a los temas de salud, trabajo, familia y comunidad. Ante la evidente distancia cultural entre esta modalidad y las orientaciones y experiencias de los educandos adultos, muchas veces se les dificulta hacer uso de sus propios conocimientos para el aprendizaje. La educación de adultos se caracteriza por ser centralizada y homogénea y tiende a transmitir la cultura oficial sin vincularla con la cultura de las comunidades.

En general la educación de adultos opera con recursos prestados: locales y maestros. Los maestros no están debidamente preparados y sus salarios son bajos (o inexistentes, como en el caso de México) y están insatisfechos con las condiciones de trabajo. En resumen, la educación básica de adultos es una actividad marginal dentro del sector educativo (Messina, 1990, p. 1-29). Esta ubicación secundaria se ha traducido en que la educación de adultos sea de las primeras modalidades en verse afectadas por los recortes presupuestarios, reduciendo aún más sus escasos recursos. (García-Huidobro, 1994).

Una de las debilidades más importantes de la educación básica de adultos consiste en que su falta de credibilidad social “no es percibida ni como útil ni como necesaria por la comunidad” (García-Huidobro, 1994, p. 37). Esto se debe,

cuando menos en parte, a la gran cantidad de resultados (desarrollo, prosperidad, democracia, empleo, salud, enriquecimiento cultural, etc.) que se ha esperado de ella. También se vincula con varios problemas relacionados a la certificación de conocimientos: predomina una certificación de tipo escolar (por grados o ciclos escolares) alcanzada por medio de exámenes o en algunos casos una certificación de tipo vocacional expedida por programas de entrenamiento. Como resultado, pocos adultos llegan a certificarse, contribuyendo así a la ineficacia socialmente percibida.

CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION POPULAR

La educación popular ha sido la respuesta de la sociedad civil para llenar el vacío educativo creado por los gobiernos cuyos programas han resultado insuficientes. Resumiendo este proceso, Rivero (1989, p. 13) señala lo siguiente:

“Buen número de acciones no gubernamentales de alfabetización ha surgido ante la falta de iniciativas e inoperancia de la acción estatal y se determinan por su carácter contestatario y alternativo a las de tipo gubernativo. Son expresiones del tradicional divorcio entre Estado y sociedad civil, agudizado por actitudes controlistas y excluyentes de entes públicos y por la tendencia a una visión homogénea y estrecha del Estado por parte de las ONGs, atribuyéndole todos los defectos de gestión antipopular. Mientras los programas oficiales de alfabetización han buscado legitimidad ante la población y formas para su control a través de programas masivos, las ONGs surgen en los planos locales con predominio rural, enfatizando una participación en la alfabetización que pueda afectar las estructuras de micropoder”.

Durante las últimas décadas, la educación popular ha experimentado algunos cambios importantes. En los sesenta se extiende sobre todo con proyectos de alfabetización, en los setenta y los ochenta se identifica con procesos de conciencia política y ahora, en los noventa, se articula con proyectos preocupados por el medio ambiente, la diversidad cultural y el diálogo social. A pesar de estas variaciones, su intencionalidad educativa —de involucrar a los adultos en sus propios procesos y, a través de la formación de actores sociales, mejorar la calidad de vida de los individuos y las comunidades— ha permanecido.

A diferencia de la educación básica de adultos promovida por los gobiernos, la educación popular se caracteriza por la heterogeneidad en sus programas y formas de organización. A través de ella se ha esforzado en apoyar a los adultos de los sectores populares en su lucha cotidiana por sobrevivir mediante la participación de la población en la construcción de las soluciones a sus problemas. En este sentido, la estrategia educativa consiste en vincular la acción social para resolver problemáticas inmediatas con la organización y el cambio social (García-Huidobro 1994).

Debido a su desvinculación con los programas y organismos oficiales, la educación popular no puede otorgar certificaciones que permitan continuar en el sistema educativo (Rivero, 1993). La mayoría de sus programas se integran a proyectos de desarrollo y sus contenidos generalmente se definen de acuerdo a las necesidades económicas, sociales y culturales que éstos pretenden satisfacer (Lovisoló, 1994). Como ejemplos se destacan los proyectos de educación de padres de familia asociados con la preparación de sus hijos en edad escolar o la capacitación para el cumplimiento de los requisitos legales y administrativos en cooperativas de trabajo (Archer y Costello, 1990; Schiefelbein, *et al.*, 1989).

La metodología de la educación popular se caracteriza por su énfasis en lo ético y lo político en los procesos educativos, promueve la participación activa de los integrantes y la valoración de los saberes populares “no reconocidos, no hegemónicos”; de este modo asume un compromiso con los procesos de transformación social (Cendales, 1996). En la mayoría de los casos, las organizaciones promotoras de la educación popular realizan sus acciones con varios objetivos (Rivero, 1993, p.128):

- Buscar la solución de problemas ligados con la sobrevivencia y la calidad de vida (vivienda, salud, educación).
- Realizar acciones asociadas con el cambio social con una visión de largo y mediano plazo.
- Contribuir a la formación de actores sociales en el medio popular.

El punto de partida del aprendizaje en los programas de educación popular es el análisis de los problemas cotidianos, sus implicaciones y consecuencias. Se busca fomentar relaciones horizontales entre los actores mediante el diálogo y la reflexión colectiva. Álvarez Díaz (1995, p. 310) define el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación popular, diciendo: “Se aprende a relacionar las prácticas y las nuevas ideas con las formas de actuar y pensar propias de cada persona” y se busca generar “cambios en las concepciones y en las formas de actuar, es decir, en los comportamientos personales y colectivos”. En este sentido, la acción es el interés central de la educación popular.

PRECISIONES CONCEPTUALES EN TORNO AL ACCESO A LA CULTURA ESCRITA, A LA EDUCACION Y A LA INFORMACION

En la revisión de la literatura sobre el tema se encuentran importantes movimientos conceptuales alrededor de la educación de adultos que se perciben como transformaciones en la forma de pensar en la alfabetización, postalfabetización y educación básica para adultos. Desde hace aproximadamente cuarenta años se

concebía a cada uno de estos incisos de manera independiente y secuenciada: primero se alfabetizaba; después, para afianzar la alfabetización, se proponían programas de postalfabetización, y finalmente se buscaba certificar a los adultos a través de la educación básica. De esta visión hay que resaltar dos ideas subyacentes: primero, se partía de una visión fragmentada de la alfabetización donde se divorciaba el aprendizaje del sistema de escritura, del aprendizaje de su uso y, por ello, se suponía que se podía aprender a leer y escribir en un vacío independiente del contexto comunicativo del uso de la lengua escrita. En la actualidad, esta visión fragmentada se desvanece ante la necesidad de replantearse el trabajo educativo con adultos en dos planos estrechamente vinculados: la atención a necesidades básicas de salud, alimentación, vivienda y empleo y el desarrollo de sus potencialidades personales y sociales. Para lograr este replanteamiento del propósito de la educación de adultos, es indispensable redefinir qué es la alfabetización tanto en términos sociales como individuales (cómo se logra, cómo se usa y cómo se vincula con el contexto en que se emplea) y redefinir también para qué es la educación básica para adultos. En las reuniones de trabajo se formulaba este replanteamiento en términos del acceso a la cultura escrita y a la educación, entendiendo al acceso como una categoría social compleja.

En los años sesenta, para la enseñanza de la lectura y la escritura se partía de la idea de que la lengua escrita constituía una transcripción del lenguaje oral y que la escritura se realizaba de una manera autónoma, alejada del mundo social. Basado en esta construcción (y añadiendo una versión mecánica del aprendizaje) se proponían programas educativos que enfatizaban el control de las reglas de transcripción, esto es, el trazo de las letras y la asignación de un sonido a cada una de ellas. Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura presentaban al educando fonemas o sílabas aisladas y él las llegaba a “dominar” mediante la recitación y la copia, la reproducción de frases controladas como “Ana usa bata” o “Mi mamá me mima” y su lectura en voz alta. La educación básica para adultos seguía este mismo patrón: en el área de lenguaje se enseñaban (y se esperaba que el alumno aprendiera) reglas de ortografía, las partes de la oración, reglas de puntuación, la estructura del párrafo, las partes de la carta, etc. Se suponía que esta información sería integrada cuando el alumno —transformado en usuario de la lengua escrita— la empleara al leer y escribir.

Sin embargo, la transformación milagrosa de “analfabetos a alfabetizados” no se dio como se esperaba: las campañas masivas y multinacionales de este periodo fracasaron, el analfabetismo no se erradicó y los organizadores de estos esfuerzos educativos se vieron obligados a enfrentar las limitaciones de sus planteamientos. De manera simultánea, se dio un giro importante en las discusiones teóricas y en la investigación: empieza un fructífero periodo de investigaciones cualitativas sobre el uso de la lengua escrita en diferentes contextos sociales y se redefinen la relación entre lengua oral y lengua escrita y los estrechos vínculos entre la escritura y el contexto de uso.

El desarrollo de la investigación educativa, psicológica, antropológica, sociológica y lingüística de los años setenta hasta la fecha ha aumentado en extensión y complejidad con una velocidad vertiginosa. Por razones del espacio no será posible revisarla minuciosamente; sólo se podrán tocar algunos puntos claves, señalando los cambios fundamentales sin profundizar en el desarrollo y evolución de ellos. Ante el riesgo de presentar una caricatura del desarrollo de este campo de estudio, a continuación se expone de manera muy resumida una comparación entre la visión de la alfabetización y educación de adultos de los sesenta y la visión actual.

Hacia finales de los setenta, cuando se empieza a reconocer el fracaso de las campañas de alfabetización, emerge un interés renovado en la alfabetización y sus consecuencias psicológicas y sociales. Se inicia una línea de trabajo que busca profundizar y cuestionar varios aspectos de la lengua escrita. Surgen preguntas acerca de qué es la alfabetización y cuándo se considera que una persona es alfabetizada. Un planteamiento innovador de este periodo que sigue vigente hasta la fecha es el estudio de la lengua escrita a través del trabajo de campo y el estudio de su uso en situaciones reales. Los esfuerzos de investigación de los últimos veinte años han cuestionado profundamente algunos de los valores, creencias y consecuencias vinculados con la alfabetización. A través del estudio del uso de la lengua escrita y el papel que esta juega en diversas culturas, se ha concluido que no existe una sola alfabetización genérica e inmune de condiciones contextuales sino un abanico de posibles usos y significados sociales alrededor de la lengua escrita. En concreto, esto significa que en lugar de alfabetismo es más preciso pensar en alfabetismos, reconociendo así la pluralidad del fenómeno. La lengua escrita tiene un peso y valor diferentes en las distintas sociedades y culturas y la forma de emplearla varía también. En este sentido se plantea la necesidad de concebir a la alfabetización como una práctica social en lugar de un conjunto de habilidades y destrezas, entendiendo que las prácticas son acciones reiteradas.

Es decir, la alfabetización resulta no únicamente del empleo de la escritura para transcribir, producir o comprender un texto, sino de las múltiples y variadas formas de utilizarla en la vida comunicativa y la actividad social. En este sentido el foco de atención se desplaza del texto al ser humano, lector y escritor.

Cabe destacar la investigación pionera en esta línea de trabajo de Scribner y Cole (1981) quienes hacia finales de los setenta estudiaron los Vai, un pueblo trilingüe, con tres sistemas de escritura diferentes, que vive en el norte de Africa. La mayoría de los Vai son musulmanes, la lengua de sus prácticas religiosas es el árabe; la lengua vernacular es el vai y su uso es extenso en los ámbitos cotidianos; el inglés, lengua colonial, es la lengua oficial y el medio de instrucción en la escuela. Cada uno de estos idiomas tiene una escritura diferente: el alfabeto árabe es diferente al alfabeto del inglés y el vai tiene una escritura silábica elaborada por misioneros y ampliamente difundida entre los varones.

Esta investigación dio resultados sorprendentes que contribuyeron a la reorientación teórica que se mencionó anteriormente. Aquí sólo se retoman dos. Primero, encontraron que el uso de la lengua escrita varía de un contexto a otro y lo que puede ser un uso válido y aceptable en una situación concreta puede no serlo en otra. Por ejemplo, como parte de su vida religiosa los vai recitan el Corán, utilizando el texto escrito como un apoyo para la oralización de versos memorizados. Su lectura es por índices y sirve para no olvidarse de ningún canto importante. La mayoría de los vai no utilizan el árabe para comunicarse, es principalmente la lengua de sus actividades religiosas. Y aún para aquéllos que lo hablan, la mayoría de los musulmanes no lo pueden "leer" de la manera en que nosotros pensamos en la lectura, ya que está escrito en árabe clásico, una forma muy alejada del árabe oral contemporáneo.

Otra aportación importante fue la recopilación de evidencia que vincula el contexto de apropiación con el tipo de alfabetización adquirida. Vieron que los vai que aprendían a leer y escribir inglés en la escuela desarrollaban usos de la lengua escrita asociados con la escolaridad formal como son: la identificación de partes gramaticales, la redacción de escritos "objetivos" y el uso de la lógica lineal. Los que aprendían a leer y escribir el vai de sus vecinos y parientes en situaciones informales, empleaban la lengua escrita para las actividades comunicativas de su comunidad: letreros, cartas personales y bitácoras. Esto llevó a Scribner y Cole a conceptualizar a la lengua escrita como una práctica social donde confluyen el uso de una tecnología de escritura, destrezas y habilidades y el conocimiento social.

Sobresale de este ejemplo el carácter social de la lengua escrita y el papel fundamental que tiene la interacción con otros para su aprendizaje. Al añadir la dimensión de la práctica, se hace evidente que el alfabetizarse es un proceso mucho más complejo que aprender a trazar letras y asignarles sonidos. Más que una transferencia mecánica de las letras y sus sonidos, de uno que sabe a otro que no sabe, requiere de un desarrollo conceptual de la lengua escrita: qué es, cómo y cuándo se utiliza, con quién y para qué fines.

Uno de los resultados de esta complejidad conceptual es, sin duda, el cuestionamiento que ha causado en cuanto a los efectos sociales, políticos y económicos; sin embargo se sigue reconociendo la necesidad social de la alfabetización en cuanto constituye un recurso comunicativo fundamental de nuestras sociedades actuales y su posesión o falta de ella resulta en distribución desigual de poder y oportunidad. La importancia de la alfabetización y su ubicación como una necesidad básica de aprendizaje no se pone en duda, se acepta que vivimos en una sociedad letrada y que el dominio de la lectoescritura y el cálculo son herramientas para participar en la sociedad y para continuar aprendiendo. Asimismo, se ha debilitado considerablemente la relación causal que se establecía entre alfabetización y el desarrollo de capacidades cognitivas abstractas. En lugar de

concebir a la alfabetización como condición mínima necesaria para el desarrollo de estas habilidades, se insiste hoy que personas de culturas ágrafas posean las capacidades anteriormente adjudicadas a la capacidad de leer y escribir. Asimismo, se considera que la alfabetización puede ser catalizadora del desarrollo junto con otros factores (como la presencia de ciertos bienes materiales, la estructura socioeconómica y la organización política), pero ya no se acepta como el factor único responsable de él.

LA REDEFINICION DE CATEGORIAS BASICAS

De la misma manera que se ha reconceptualizado a la alfabetización a partir de los avances de la investigación, también ha sido necesario repensar las siguientes categorías básicas:

ALFABETIZACION Y POSTALFABETIZACION

Dada la complejidad del proceso de alfabetización y su estrecha relación con el contexto de aprendizaje y los propósitos de su uso, se comienza a cuestionar tanto la división conceptual como la separación práctica de estos dos términos, llevando a varios estudiosos y a no pocos activistas a considerar la futilidad de concebir el proceso educativo como algo que forzosamente se inicia por la alfabetización. Existen un conjunto de procesos y expresiones educativas que corresponden más a lo que se ha denominado "postalfabetización" que a los intereses y a las necesidades de comunidades rurales e indígenas (Picón Espinosa, 1987) e inclusive a ciertos sectores urbanos. En este sentido la alfabetización tiene que vincularse a las necesidades básicas y a los intereses de los adultos. Parecería mejor pensar que la alfabetización es una necesidad que se crea en el proceso de solucionar problemas fundamentales o de propiciar la satisfacción de intereses y no, como se ha venido concibiendo, como una herramienta indispensable para lograrlo. En este sentido, la alfabetización —entendida como la participación social mediante el uso de la lengua escrita— se puede promover como parte de acciones más amplias donde el leer y escribir son recursos importantes para lograr propósitos específicos.

ANALFABETISMO

Antes de los años sesenta se afirmaba que la vida se encontraba desprovista de cultura antes de la alfabetización. El iletrado, según esta visión, se concebía como

marginado de la estructura social y la alfabetización como la forma de recuperarlo e integrarlo a la misma. Sin embargo, investigaciones recientes (Fingeret, 1984; Gowen, 1994; Kalman, 1999) encuentran que los analfabetas y los adultos con escasa escolaridad no tienen un concepto deficiente de sí mismos. Las imágenes públicas del analfabeta de dependencia, incompetencia, incapacidad, debilidad y fracaso que aún predominan se ponen en duda al tomar en cuenta que los adultos considerados "analfabetas" tienen experiencias y concepciones acerca de la lectura y escritura, de su uso y funcionalidad (Kalman, 1999). En la actualidad existen importantes evidencias provenientes de la investigación cualitativa sobre el tema de que hay pocas personas en el mundo que no han tenido algún contacto con la lectura y escritura. La noción de que los programas de alfabetización están destinados a personas absolutamente ignorantes de la escritura y su uso, no corresponde a la realidad social actual (Street, 1993).

Desde la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre educación de adultos en Persépolis (1975) se comienza a comprender que los analfabetas no son recipientes vacíos que deben llenarse, sino personas que poseen estructuras lógicas, fuertes experiencias laborales y un gran sentido de responsabilidad individual y social (Kalman, 1989). La investigación ha demostrado (Scribner y Cole, 1983) que los adultos analfabetas son dignos, diversos e inteligentes y con demostradas capacidades de pensamiento abstracto. Es mejor que un programa de alfabetización suponga que los conocimientos están presentes en lugar de lo contrario: que los educadores acepten que se está trabajando con adultos competentes, que funcionan en ambientes sociales complejos que requieren de una amplia gama de habilidades intelectuales y sociales. A pesar de ello, los analfabetas en nuestras sociedades se encuentran en desventaja, no sólo porque no dominan la lengua escrita, sino por lo que la sociedad piensa de las personas que no saben leer y escribir.

ALFABETIZACION FUNCIONAL

La noción de alfabetismo funcional surge a mediados de los cuarenta como descriptor de los niveles educativos mínimos deseados para los negros del sur de los Estados Unidos, pero es divulgado como un término "oficial" por la UNESCO a mediados de los cincuenta. Gray (1956) plantea que una persona se considera alfabetista funcional cuando ha adquirido los conocimientos y las habilidades de lectura y escritura que le permitan involucrarse en todas aquellas actividades en las que el alfabetismo es utilizado en su cultura o grupo. Más adelante se añade a esta noción el concepto de sustentabilidad: los alfabetistas deben poder seguir haciendo uso de lo aprendido y por lo mismo seguir aprendiendo. En 1965, en la Conferencia Mundial de la UNESCO, se modifica la noción de alfabetización funcional y se señala que "la alfabetización más que un fin en sí mismo, debe

considerarse como un medio para preparar al ser humano para desempeñar roles sociales, cívicos y políticos". Esta definición trasciende la noción de una alfabetización rudimentaria que se limita a enseñar a leer y a escribir. Se dice que el proceso mismo de aprender a leer y a escribir debe convertirse en oportunidad para adquirir información, conocimiento y práctica que pueda utilizarse en forma inmediata para mejorar la calidad de vida.

Definiciones más recientes de la alfabetización funcional, la plantean como las prácticas de lengua escrita necesarias para llevar a cabo aquellas transacciones que implican lectura y escritura en las que el individuo desea o tiene que involucrarse. En este sentido, la alfabetización no se trata de un conjunto de destrezas aisladas, sino del desarrollo del uso de la lengua escrita que deriva su significado de su capacidad de ser utilizado. El acceso a la información no se encierra en la existencia material de documentos impresos, implica también el acceso a esos materiales, su incorporación a situaciones sociales específicas, oportunidades de interactuar con otros lectores y escritores y el empleo de la lectura y la escritura como un recurso comunicativo para resolver necesidades sentidas.

Cabe señalar que, a pesar de los matices que se han aumentado al significado de "alfabetismo funcional", se sigue utilizando —en la mayoría de los casos— para denotar algo menos que el completo dominio de la lengua escrita y se ha vuelto sinónimo del conocimiento mínimo que permita que una persona pueda considerarse "empleable" y potencialmente productiva (Levine, 1982). Para los gobiernos y las agencias internacionales, un nivel funcional de alfabetismo se ha tomado como un indicador de desarrollo socioeconómico, basado en la idea de que la alfabetización influye directamente en una mayor productividad, en la participación social y en la integración cultural de grupos marginados. Sin embargo, esta conceptualización convencional se ha cuestionado en los últimos años, poniendo en duda si existe un umbral de la competencia y, en caso dado, cuál sería. Estudios etnográficos han demostrado que la funcionalidad de la lengua escrita depende del contexto en el cual se utiliza. Londoño (1990) señala que en América Latina el analfabetismo funcional debe entenderse desde dos perspectivas: desde la modernización de la sociedad que requiere el conocimiento de prácticas y habilidades de lectoescritura, la lectura, la escritura y las matemáticas y desde la perspectiva de la transformación, de búsqueda de modelos alternativos de economía y de cultura, de educación y de sociedad.

En la discusión en torno al concepto de alfabetización, en las reuniones subregionales de trabajo señalamos la importancia de abandonar —de una vez por todas— una visión mecanicista del aprendizaje de la lectura y de la escritura por una teorización cada vez más compleja que nos permite dar cuenta de su multiplicidad de formas, usos y significados y su inserción en contextos sociales. Es en esta línea de pensamiento y acción que esta área temática se ubica y propone una

reflexión colectiva para reconstruir los programas educativos para las personas jóvenes y adultas (EDJA), con la finalidad de asegurar su acceso a la lengua escrita, a la educación y a la información.

GRANDES RETOS Y TENSIONES: DE MITOS Y REALIDADES

En el artículo base para la reunión de CONFINTEA V, Hautecoeur (1997) señala que "la alfabetización se encuentra fundada sobre un mito, todavía viviente" (p. 75). Se le atribuían virtudes y poderes extraordinarios como el progreso, el desarrollo, la liberación, la capacitación, la igualdad, la democracia y la prosperidad. El análisis presentado en los incisos anteriores da cuenta de cómo esta visión dio lugar a una gran dicotomía: el progreso y la modernidad de un lado y el atraso y lo primitivo del otro. Sin embargo, los avances de investigación y la experiencia en el campo nos han enseñado que la alfabetización no puede entenderse como un fenómeno de todo o nada: es un elemento importante para el desarrollo pero sólo un elemento de varios. El uso de la lengua escrita, la utilización de la lectura y la escritura en situaciones comunicativas implica también su inserción en relaciones sociales y de poder: aprender el alfabeto tampoco cambia la organización social ni cambia condiciones asimétricas.

Los retos principales para educadores en este momento consisten primero, en apreciar la complejidad del fenómeno de la alfabetización en cuanto un proceso que ocurre de manera simultánea en el plano individual y en el espacio social; segundo, comprender que por ser un proceso doble (social e individual) las letras y sonidos no dan acceso por sí solos a la cultura escrita; y tercero, dejar de ver a esta complejidad como un obstáculo para el quehacer educativo y transformarlo en un recurso y un reto.

Esta transformación se puede lograr, cuando menos parcialmente, a partir de una reconceptualización de la práctica educativa y una revisión exhaustiva de la alfabetización que promovemos. En las sesiones de trabajo de las reuniones subregionales se enfatizó una y otra vez la importancia del contexto de la enseñanza y del aprendizaje y la importancia de vincular a la lengua escrita con propósitos más amplios. Estos propósitos pueden ser prácticos vinculados a la satisfacción de necesidades materiales e inmediatas; pueden ser sociales vinculados a la comprensión del mundo que nos rodea y nuestro lugar en él; pueden ser económicos, situados en proyectos productivos o de desarrollo; y pueden ser estéticos entendidos desde el placer del lenguaje y el desarrollo de las posibilidades de la expresión propia. En este sentido cada proyecto de educación y desarrollo sustentable, de salud, de ciudadanía y cada programa dirigido a trabajar con personas jóvenes, con poblaciones marginadas, con mujeres, con migrantes y con

indígenas, potencialmente puede ser una oportunidad de extender el conocimiento sobre la lengua escrita.

Un desafío principal para fomentar una mejor distribución de la lengua escrita es tomar distancia del código escrito y sus convenciones *per se* y acercarnos al lenguaje por escrito y a la cultura escrita. Esta redefinición implica políticas culturales que crean oportunidades de acceso a la lengua escrita, el arraigo de prácticas y, sobre todo, situaciones en las cuales conviven los participantes en programas con lectores y escritores. También significa crear las condiciones necesarias para que las comunidades tengan oportunidades de participar en la producción cultural y contar con los medios para hacerlo.

Existe una tensión importante entre la necesidad de proporcionar oportunidades educativas y la exigencia social de la certificación. Por un lado, las personas jóvenes y adultas desean alcanzar una certificación de educación básica y en muchos casos la requieren para otro tipo de oportunidades de formación y/o capacitación. Sin embargo, hasta ahora, la educación básica para adultos ha sido una mala copia de la educación básica para niños: sobrecargada de contenidos escolares, alejada de los conocimientos acumulados de los adultos, diseñada para una asistencia continua durante largos periodos de tiempo, evaluada por exámenes. Cada una de estas condiciones se convierte, en la mayoría de los casos, en un obstáculo para la certificación y al no certificar los estudios, las personas jóvenes y adultas vuelven a vivir el fracaso escolar, la exclusión y su falta de acceso como una carencia individual y personal. Estas formas de hacer y ofrecer educación a las personas jóvenes y adultas también contradicen la reconocida necesidad de partir de contextos inmediatos y aprovechar situaciones y recursos locales en la oferta educativa. La contradicción entre un currículo y certificación centralizada requiere de una solución creativa e innovadora que permite cumplir con el requisito social de la acreditación, satisfacer el anhelo personal de un certificado y no sofocar el surgimiento de propuestas y proyectos locales.

Un problema directamente vinculado con el anterior se desprende de las serias limitaciones de presupuesto que existen para la EDJA. Aunque desde el discurso político de los estados encontramos un aparente interés y compromiso con los fines y objetivos de la EDJA, este rubro educativo carece de un financiamiento sólido y continuo. Autores conocidos como García-Huidobro (1994), Rivero (1989, 1993), Tedesco (1991) y Cendales (1996) coinciden en señalar que la situación actual de la EDJA se explica únicamente a partir de su ubicación en el proceso de globalización y la crisis económica resultante: para muchos países estos se han traducido en medidas de austeridad o de "ajuste económico" que afectan directamente el gasto social en los países que conforman la región.

Mientras la política económica actual favorece la acumulación de riqueza en un sector limitado de la sociedad, la pobreza de las mayorías crece, resultando en

un detrimento para el acceso a la educación y un severo retroceso en los avances logrados en las décadas anteriores. Este retroceso se expresa en una disminución del gasto público en educación, lo cual estrangula las posibilidades de los programas educativos de contar con el presupuesto necesario para la formación de personal especializado, creación de programas locales, adaptación de espacios, desarrollo y adquisición de materiales y equipos, etc. Simultáneamente la demanda potencial crece en la medida que la crisis también provoque la disminución de "la capacidad de las familias para asumir los costos de la educación y para garantizar las condiciones de vida de los hijos para que puedan aprovechar la oferta existente" (Tedesco, 1989, p. 9).

LA TECNOLOGIA: ALGUNAS CONSIDERACIONES

Una última tensión se ubica alrededor del tema de la tecnología ya que en años recientes se le ha dado una importancia singular para la educación y el desarrollo; sin embargo, es fundamental examinar con cuidado la naturaleza de ésta: hay una fuerte tendencia de concebirla como un todo homogéneo y mítico de la misma manera que se concebía a la alfabetización en los años sesenta. Una primera reflexión sería que "la tecnología" como tal, no existe; más bien se trata de diferentes avances y usos que enriquecen las prácticas educativas, productivas y comunicativas conocidas. Esto significa, por ejemplo, que la computadora nos ayuda a redactar más eficazmente pero no reemplaza nuestro conocimiento y nuestros procedimientos en el proceso de redactar, pulir y armar un documento.

Mientras es cierto que la tecnología puede evolucionar algunas actividades, tampoco significa que todas las tareas que utilizan una tecnología actualizada requieren más educación o un dominio mayor de la lengua escrita. Levine (1991) señala que algunos trabajos semitécnicos pueden requerir que el operador pueda leer los mensajes de la pantalla y sepa registrar información a partir del teclado y que esto significa mayores niveles de comprensión y producción de la lengua escrita y familiaridad con las técnicas y procedimientos. Pero al contrario, en una oficina las computadoras que guardan y reproducen cartas modelos y permiten que las secretarías corrijan sus escritos con revisores de gramática y ortografía, pueden reducir su necesidad de dominar los conocimientos estructurales de su lengua. En este sentido, la transformación del trabajo por medio de la tecnología no es uniforme; en algunos casos exige conocimientos nuevos pero en otros no. El impacto de la tecnología sobre el trabajo depende del sector, del mercado de trabajo, del ramo de industria y de la fase de modernización.

Lo que la tecnología ofrece hoy en día son nuevos medios para ampliar las modalidades educativas y en tanto se aprovechen las diferentes posibilidades tecnológicas para educar, la población se familiarizará también con ellos y apren-

derá acerca de su funcionamiento y posibilidades, aunque éstas tampoco son indispensables para lograr una alfabetización amplia o acceso a los conocimientos. El contacto con los diferentes sistemas de información, comunicación e interacción en los programas de educación y capacitación como son el correo electrónico, video, boletines electrónicos y las conferencias interactivas aportará aprendizajes novedosos, aunque éstos también plantean nuevos problemas educativos, como es en muchos casos el dominio de otra lengua. Pero el uso de la tecnología por sí solo no garantiza calidad: los programas de software para la alfabetización y educación de adultos han resultado poco creativos y en general muy mecánicos. No hay que perder de vista que los nuevos medios no substituyen los ya establecidos ni los revoluciona, les confieren una nueva vida y enriquecen las prácticas comunicativas ya existentes. Una gran parte de la información en los bancos de datos no es nueva, aunque sí está organizada de una manera diferente. En síntesis, no hay una solución técnica para los problemas centrales que el aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo y las matemáticas plantean: el reto educativo sigue siendo la forma en que éstos se conectan con la organización más amplia del conocimiento.

PROBLEMATICA FUNDAMENTAL DE LA ALFABETIZACION ENTENDIDA COMO EL ACCESO A LA CULTURA ESCRITA, A LA EDUCACION Y A LA INFORMACION

Entre los acuerdos de Hamburgo y Brasilia se ubican algunas anotaciones que mencionan a la alfabetización, el acceso a la cultura escrita, la educación básica de jóvenes adultos y el acceso a la información. Se presentan los puntos principales a continuación:

ESTABLECER LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS COMO UN DERECHO HUMANO

Varias de las resoluciones definen la alfabetización y a la educación para jóvenes y adultos como un derecho humano y la consideran una de las vías para construir un mundo más equitativo y justo y para asegurar una sociedad participativa. En este sentido, para aquellas personas jóvenes y adultas que no han tenido oportunidad durante los primeros años de su vida para acceder a la alfabetización y a la educación, no puede considerarse compensatoria, sino que tendría que entenderse como el cumplimiento de una obligación que la sociedad tiene para asegurar la

educación de todos. Aquí se plantea el imperativo de atender a las poblaciones indígenas, mujeres, migrantes, campesinos y jóvenes en zonas rurales y urbanas, las cuales históricamente han vivido al margen de la educación formal y sus instituciones, así como la intención de incorporar a las visiones particulares de ellos en los distintos niveles de decisión, planeación y acción educativa.

Es también desde esta óptica que el Informe Final en la Conferencia Regional Preparatoria de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos realizada en Brasilia en enero de 1997 vincula a la alfabetización con el "acceso a los códigos de la modernidad" y propone

Revisar el concepto de "alfabetización como una acción discontinua y limitada en el tiempo, así como su contenido, promoviendo una concepción más amplia de acciones que se insertan en los procesos de educación básica continua durante toda la vida." (p. 20).

Siguiendo esta misma tendencia, la Declaración de Hamburgo (1997) amplía aún más esta definición señalando que

"La alfabetización, concebida en términos generales como los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive una rápida evolución...y como fundamento de los demás conocimientos que la vida diaria requiere...y es además un catalizador de la participación en las actividades sociales, culturales, políticas y económicas" (14).

Las definiciones de hoy en día resaltan que la lectura y la escritura se vinculan con la vida cotidiana: su uso no es únicamente un catalizador de participación social sino que la lectura y la escritura en sí constituyen formas de participar en el mundo. En este sentido la funcionalidad de la lectura y la escritura se articula con situaciones de usos específicos y, por ello, obliga a situar los procesos de aprendizaje directamente a necesidades de uso, sean estos de corte laboral, administrativo, religioso, político o estético (entre otros). Es decir, ante una visión múltiple de la lengua escrita, se hace evidente que la funcionalidad varía de una situación a otra y de hecho no se aprende fuera de los propios contextos de uso (incluyendo la sala de clase). Cualquier esfuerzo educativo serio que pretende partir de las necesidades más sentidas de la población y con ello construir un programa cuya intención es ser relevante para las personas jóvenes y adultas, tendría que contextualizar a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura, de la escritura y del cálculo básico en temáticas reales y urgentes para los/las participantes.

Es en este sentido que se reconoce, hoy por hoy, a la alfabetización como un proceso largo y continuo que tiene principio pero no tiene fin. Entendemos que la alfabetización no se restringe a la diseminación y apropiación del código de la escritura, más bien se trata de lograr una mejor distribución de la educación, la

educación de todos. Aquí se plantea el imperativo de atender a las poblaciones indígenas, mujeres, migrantes, campesinos y jóvenes en zonas rurales y urbanas, las cuales históricamente han vivido al margen de la educación formal y sus instituciones, así como la intención de incorporar a las visiones particulares de ellos en los distintos niveles de decisión, planeación y acción educativa.

Es también desde esta óptica que el Informe Final en la Conferencia Regional Preparatoria de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos realizada en Brasilia en enero de 1997 vincula a la alfabetización con el "acceso a los códigos de la modernidad" y propone

Revisar el concepto de "alfabetización como una acción discontinua y limitada en el tiempo, así como su contenido, promoviendo una concepción más amplia de acciones que se insertan en los procesos de educación básica continua durante toda la vida." (p. 20).

Siguiendo esta misma tendencia, la Declaración de Hamburgo (1997) amplía aún más esta definición señalando que

"La alfabetización, concebida en términos generales como los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive una rápida evolución...y como fundamento de los demás conocimientos que la vida diaria requiere...y es además un catalizador de la participación en las actividades sociales, culturales, políticas y económicas" (14).

Las definiciones de hoy en día resaltan que la lectura y la escritura se vinculan con la vida cotidiana: su uso no es únicamente un catalizador de participación social sino que la lectura y la escritura en sí constituyen formas de participar en el mundo. En este sentido la funcionalidad de la lectura y la escritura se articula con situaciones de usos específicos y, por ello, obliga a situar los procesos de aprendizaje directamente a necesidades de uso, sean estos de corte laboral, administrativo, religioso, político o estético (entre otros). Es decir, ante una visión múltiple de la lengua escrita, se hace evidente que la funcionalidad varía de una situación a otra y de hecho no se aprende fuera de los propios contextos de uso (incluyendo la sala de clase). Cualquier esfuerzo educativo serio que pretende partir de las necesidades más sentidas de la población y con ello construir un programa cuya intención es ser relevante para las personas jóvenes y adultas, tendría que contextualizar a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura, de la escritura y del cálculo básico en temáticas reales y urgentes para los/las participantes.

Es en este sentido que se reconoce, hoy por hoy, a la alfabetización como un proceso largo y continuo que tiene principio pero no tiene fin. Entendemos que la alfabetización no se restringe a la diseminación y apropiación del código de la escritura, más bien se trata de lograr una mejor distribución de la educación, la

lengua escrita y la información. Ser un lector y escritor competente implica poder participar en situaciones sociales donde el empleo de la lengua escrita tiene un peso fundamental; significa leer y escribir para relacionarse con otros, para aprender, para conocer y para expresarse. Por ello, ya no se puede hablar de la alfabetización y de la postalfabetización como un proceso lineal, como si se aprendieran primero las letras y después cómo usarlas. Ahora sabemos que la lengua escrita es un conjunto de prácticas contextualizadas que varían de forma, significado, uso y propósito de acuerdo a las situaciones específicas.

De ahí que el desafío educativo actual para educación de adultos sea arraigar prácticas de lectura y escritura de acuerdo con las necesidades comunicativas y de participación social de los jóvenes y adultos. Los códigos de la modernidad no se refieren a las letras o números *per se* sino a los diferentes usos y significados que estos tienen en un mundo donde la información se intercambia al apretar un botón, donde las ideas circulan a toda velocidad y donde las condiciones de trabajo, vida familiar, organización socioeconómica y política están en un proceso de transformaciones continuas.

Al reconocer la multiplicidad de prácticas de lengua escrita (por prácticas se entiende la conjugación de tecnología, destrezas y conocimientos sociales requerida para leer y escribir en una situación específica), la tarea de educar y alfabetizar se abre. Lo que antes entendíamos como un problema meramente técnico —aprender qué letra se asocia con cuál sonido— ahora lo reconocemos como un complejo proceso de introducirse y participar en el mundo social e individual a través de la lengua escrita. Vuelve a colocar a la interacción humana en el centro de la discusión educativa y pedagógica: al igual que uno aprende a hablar de otros seres humanos que hablan con y escuchan a uno/a, leer y escribir se aprende mediante la interacción con otros lectores y escritores. Esta verdad tiene enormes implicaciones para el desarrollo de nuevos programas, sobre todo cuando la EDJA depende en gran parte de voluntarios que pueden o no ser ellos/as mismo/as usuarios/as consumado/as de la lengua escrita. Preparar agentes educativos que puedan trabajar desde esta óptica es una prioridad, tal y como lo expresa el documento de Brasilia al plantear la necesidad de “desarrollar programas de formación inicial y continua que permitan que interioricen este enfoque de educación y sean capaces de impulsar procesos educativos renovados”.

En síntesis: el desafío que hoy enfrentamos es proponer las políticas públicas y llevar a cabo las acciones necesarias que permitan una mejor distribución de la lengua escrita, la educación y la información, buscando garantizar el cumplimiento del derecho a la educación mediante la creación de oportunidades educativas viables para las personas jóvenes y adultas en el contexto de sus vidas. Garantizar el acceso a la lengua escrita, a la educación y a la información significa sobre todo insertar a la lectura, la escritura, la búsqueda de información y sus tecnologías y el intercambio de ideas y prácticas, de múltiples maneras y en

espacios donde su uso pueda cobrar relevancia en la medida que es auténtico, intencionado y dirigido a lograr los propósitos establecidos por las personas jóvenes y adultas mismas.

RECORDAR A LOS ESTADOS SU RESPONSABILIDAD DE ACTUAR DE MANERA URGENTE Y COMPROMETIDA ANTE LAS DEMANDAS EDUCATIVAS ACTUALES

La Declaración de Hamburgo ofrece importantes lineamientos y sugerencias para la política educativa dirigida a los jóvenes y adultos; sobresalen en ella las propuestas para mejorar el financiamiento, la gestión y la operatividad de los programas. La Declaración recalca que la educación es responsabilidad no sólo de los gobiernos sino del Estado y que éste debe ser rector de ella y buscar alianzas con las organizaciones civiles para dar respuesta a los retos actuales. Asimismo, resalta las prioridades que los gobiernos deben considerar en la elaboración de sus propias políticas y la designación de presupuesto para la educación de jóvenes y adultos, señalando que es urgente encontrar formas de operación que den más autonomía a las localidades para tomar decisiones y ejercer presupuesto en la organización de proyectos educativos.

El documento de Hamburgo señala que la educación “no sólo es un derecho sino también un deber y una responsabilidad para con los demás y con la sociedad en su conjunto. Es indispensable que junto al reconocimiento del derecho a la educación a lo largo de toda la vida se adopten medidas para crear las condiciones que propicien el ejercicio de este derecho. Ni los gobiernos, las organizaciones o las instituciones podrán solventar solos los problemas del siglo XXI” (p. 14). Dada esta necesidad de “crear las condiciones necesarias”, las discusiones y análisis de los grupos de trabajo en las tres reuniones se dieron en torno a la conceptualización de la categoría de acceso, con la finalidad de comprenderla como la confluencia de condiciones políticas y voluntades. Se discutieron preguntas como las siguientes:

¿Cómo podemos entender el acceso a la cultura escrita, la educación y la información? ¿Cuáles son las condiciones materiales y sociales necesarias para garantizarlo? ¿Cómo se vincula la relevancia de los programas educativos con la construcción del acceso? ¿Cómo con otros conceptos como la calidad y la equidad? ¿Cuáles son las políticas educativas y culturales que tienden a favorecer el acceso a la cultura escrita, la educación y la información?

Una conclusión importante de la discusión que apareció entre las conclusiones de las tres reuniones subregionales fue que el acceso se logra mediante la convivencia con otros lectores y escritores y las oportunidades de compartir con ellos situaciones de lectura y escritura. En la medida que la lengua escrita es un

bien social mal distribuido donde algunos sectores de la población cuentan con múltiples recursos y oportunidades para leer y escribir mientras otros apenas acceden a un reparto restringido, la interacción entre letrados y no letrados se vuelve una pieza crítica para cualquier proyecto de alfabetización. En este sentido, el acceso tiene que ver con la posibilidad de proponer un aprendizaje significativo, usar la lengua escrita y sus artefactos tecnológicos y culturales en situaciones específicas, leer y escribir para actuar en el mundo y ser reconocido como lector(a) o escritor(a). Tener acceso implica apropiarse de información y contenidos nuevos y aprender a representarlos y desplegarlos de una manera pertinente en momentos oportunos.

VIGILAR QUE LA EDUCACION DE ADULTOS SEA UNA EDUCACION DE CALIDAD Y QUE RESPONDA A LAS NECESIDADES DE LA POBLACION

En una parte importante de las propuestas provenientes de los documentos de Hamburgo y Brasilia y retomadas en las discusiones subregionales, se encuentran sugerencias específicas más cercanas a las problemáticas de enseñanza, aprendizaje, contenidos educativos, formación de agentes educativos y su relación con la diversidad de situaciones, contextos, propósitos y usuarios que caracterizan a la educación de adultos en el mundo actual. Se busca vincular las necesidades con las preocupaciones vitales de salud, medio ambiente, acceso a la información, vivienda y trabajo.

Existe una polémica acerca de las cartillas de alfabetización: mientras que para algunos las cartillas son necesarias y útiles y como tales necesitan ser diseñadas y producidas antes de comenzar la práctica de la alfabetización, otros plantean que estos materiales, de existir, deben ser emergentes del proceso educativo y elaborados con y desde la experiencia de los participantes. Es necesario tomar en cuenta, cuando se piensa en metodologías y en materiales de alfabetización, que el hábitat natural de las palabras es el texto; consecuentemente, es necesario elaborar las metodologías y materiales desde una pregunta central: la palabra en aislamiento es el mejor lugar para acceder a la lengua escrita o necesitamos pensar en un espacio social para la palabra.

RUMBOS Y HORIZONTES FUTUROS: EL NUEVO DISCURSO Y LAS ACCIONES INNOVADORAS

En las intervenciones de los participantes de los diferentes países destacaron dos tipos de innovaciones: primero, en las propuestas de políticas públicas y sus

metas y, segundo, en algunos proyectos específicos que fueron presentados. A continuación se destacarán estos dos rubros en secciones diferentes, con ejemplos de los países. Por razones de espacio no es posible recorrer todas las aportaciones, por lo que se hará una selección de las más sobresalientes o novedosas.

INNOVACIONES EN LAS POLITICAS

En las presentaciones de los países uno de los rubros donde se percibe un planteamiento novedoso es en la definición de la alfabetización y en la forma de vincular a la alfabetización con otros intereses. Es muy significativo que Colombia y Guatemala, por ejemplo, vinculan las oportunidades de educación para adultos a la necesidad de construir la paz y la reconciliación nacional. Ecuador, por su parte, define a la alfabetización como el aprendizaje de los códigos para poder comunicarse, resaltando así el aspecto comunicativo de la apropiación de la lengua escrita y rebasando el aspecto meramente técnico de dominar las letras y los sonidos. Honduras plantea como una parte central de su propuesta de alfabetización una política nacional para "iniciar un esfuerzo sustantivo que ataque las causas y consecuencias del analfabetismo y la baja escolaridad". Esta propuesta reconoce que la falta de acceso a la lengua escrita es un problema social y político que no se resuelve únicamente con clases de lectura y escritura y que la alfabetización de una sociedad requiere la confluencia de ciertas condiciones de tipo cultural, económico, educativo y político.

Varios países hacen mención explícita de la diversidad, aunque ésta se entiende de dos maneras: en algunos países se entiende en cuanto a una oferta educativa de varias opciones (esto sería el caso de Costa Rica, por ejemplo) y en otros casos se entiende como la multiplicidad cultural y lingüística que existe en el país. Esta segunda definición resalta sobre todo en aquellos países que tienen una población multilingüe y multiétnica importante (Brasil, Colombia, Perú, México, Guatemala, Bolivia, Paraguay, por ejemplo). En el primer caso se describen diferentes modalidades de servicio para EDJA y en el segundo se plantean preguntas difíciles de cómo atender las necesidades de diversos grupos étnicos y lingüísticos dentro del país. También hay países que construyen la noción de diversidad a partir de los diferentes sectores sociales que tradicionalmente han sido excluidos de los servicios educativos (mujeres, campesinos, jóvenes urbanos pobres, Venezuela, México).

Otra preocupación expresada por un número importante de los participantes es la calidad de los servicios educativos. Los diferentes países hacen mención de la necesidad de mejorar la calidad de la oferta educativa, preparar mejor a los educadores (Argentina, Chile, Bolivia, Perú), vincular a la EDJA con políticas culturales para poner la lengua escrita al alcance de la población por medio de la

producción de folletos, la distribución de libros y una política cultural que estimule la promoción local de obras de teatro y títeres (Honduras). El Salvador vincula a la posibilidad de mejorar la calidad de la EDJA por medio de una descentralización de los servicios, dando más importancia a los intereses locales y debates relevantes. Hubo una fuerte coincidencia entre los países y las subregiones en la necesidad de profesionalizar a los educadores de adultos y lograr un cuerpo docente mejor preparado y especializado para esta tarea. Se señaló una y otra vez la importancia de que un enseñante sea una persona familiarizada con múltiples prácticas de lectura y escritura.

Uno de los rubros donde hay mayor discrepancia entre los países es a nivel de la metodología de enseñanza para la alfabetización inicial. Mientras algunos países siguen adoptando cartillas y métodos de corte fonético (esto tiene una vigencia particular en los países centroamericanos) otros buscan diversificar los procedimientos y construir la enseñanza a partir de problemáticas e intereses locales y expresados por los participantes (Brasil, Colombia, Bolivia). Aunque en décadas pasadas la adopción de métodos de alfabetización fonéticos y silábicos (y sus variantes) era una práctica ampliamente diseminada, hoy en día, sabiendo lo que sabemos acerca de la alfabetización, resulta preocupante que resurja a final del siglo esta estrategia nuevamente. Fue a partir de una discusión vinculada a esta temática que en la reunión de Pátzcuaro se plantearon importantes cuestionamientos a las metodologías de enseñanza usuales: ¿Quién dice que la enseñanza de las letras debe ser el punto de partida para la alfabetización? ¿Por qué sostenemos que los textos simplificados son necesarios para neolectores? ¿En qué se basa nuestra creencia de que las copias y los dictados contribuyen al aprendizaje? ¿Qué papel debe jugar la lectura en voz alta en un grupo de estudio de adultos? Estas preguntas sirvieron de disparadores para articular conceptos fundamentales como la relevancia, el acceso y la calidad de la educación para jóvenes y adultos.

Una propuesta prácticamente unánime en las tres reuniones fue la de aprovechar oportunidades intersectoriales para promover la lectura y la escritura. Se señaló una y otra vez que los proyectos de desarrollo sustentable, los programas de capacitación para el trabajo, los programas de salud, trabajo y vivienda, los proyectos de cultura local, el trabajo con jóvenes y los programas educativos dirigidos a poblaciones especiales (mujeres, campesinos, indígenas) todos y cada uno de ellos representan una oportunidad para sembrar prácticas de lengua escrita en las diversas comunidades. Belice, Cuba, Brasil y otros países ofrecieron ejemplos de proyectos de este tipo. En cada una de estas modalidades de trabajo se deben buscar los usos auténticos de la lengua escrita y promover la lectura y la escritura en el contexto de los propósitos y metas de sus acciones. En la medida que la lengua escrita puede tener presencia y diseminación en cada uno de estos esfuerzos, la alfabetización constituye un eje articulador para todas las demás

acciones. Es decir, se pueden realizar acciones que resultan alfabetizadoras sin el propósito único de alfabetizar.

TRES PROYECTOS NOVEDOSOS: DESDE EL ESTADO, DESDE LA SOCIEDAD CIVIL Y DESDE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

En este apartado se revisarán tres ejemplos de proyectos novedosos presentados en diferentes momentos de las reuniones subregionales. La mayoría de los participantes expusieron propuestas programáticas en términos de metas y objetivos a nivel de políticas nacionales y señalaron reiteradamente la necesidad de contar con una formación especial para sistematizar sus programas. Se señaló por ejemplo que en la mayoría de los proyectos se reconoce que la sistematización es una tarea importante pero que en los hechos se convierte en un quehacer secundario por la falta de tiempo, recursos y formación para hacerlo. Esto contribuye a una escasez de documentos escritos acerca de los proyectos novedosos, sus aciertos y dificultades. En algunos casos, sin embargo, se expusieron experiencias innovadoras recientes de las cuales se presentarán tres.

– *Desde la sociedad civil.* El programa de Alfabetización a Medio Abierto se realiza fuera de la escuela en el espacio comunitario y familiar. Es un proyecto de la organización no gubernamental El Abrojo ubicado en Montevideo, Uruguay, que desde hace 5 años va dirigido a una población urbana migrante marginada llamada Casavalle donde hay un alto índice de fracaso escolar entre los niños y una baja escolaridad entre las padres de familia. Para diseñar sus acciones, los integrantes de la ONG analizan esta problemática desde una perspectiva focal (el reciente traslado a la ciudad, el desconocimiento de la zona, el miedo al entorno circundante); y desde lo local (la zona posee uno de los más altos niveles de repetición en los primeros años escolares, las escuelas son superpobladas y casi todo el personal docente que trabaja en Casavalle se compone por maestros jóvenes sin experiencia ni una formación especializada para trabajar con poblaciones en riesgo).

Este proyecto busca fomentar y promover la alfabetización en dos vías, con los niños y con los adultos que los cuidan. Esta segunda acción sobre todo recae en las madres quienes generalmente son mujeres sin acceso a la lengua escrita. Se busca involucrar a las dos partes –madre e hijos– en el proceso de alfabetización y así convertir a la madre en el soporte del proceso de enseñanza y aprendizaje del niño en el contexto del hogar donde la familia suele interactuar y convivir. La propuesta de intervención supone crear un contexto educativo en la casa, explicitando el rol de enseñante de la madre y los mecanismos que pone en juego a la hora de enseñar y aportando herramientas que las posibiliten a enseñar

saberes necesarios para afianzar el desarrollo de la lengua escrita. Es decir, se propone generar en el contexto familiar un conjunto de acciones en el marco de la vida cotidiana que promuevan la instalación de un ambiente educativo a partir de las prácticas de lengua escrita en la comunidad, en la escuela y en el hogar.

– *Desde el Estado.* El Gobierno de Bolivia relata en su publicación “Gobierno sin Fronteras” (años 1996-1997) una experiencia reciente con adultos indígenas para los cuales antes no había programas específicos. Se inició un trabajo de promoción con facilitadores comunitarios para implementar un curso de alfabetización. Los facilitadores residían en las comunidades indígenas participantes, eran bilingües (español y la lengua local) y se les ofrecía una capacitación con una metodología de enseñanza participativa utilizando los recursos escritos del medio. En este programa no existía ni una cartilla ni un libro de lectura único. En su lugar se iban elaborando en cada sesión de trabajo frases y textos cortos en la lengua indígena y/o en español de acuerdo al tema de trabajo. El curso no tenía una duración preestablecida, se seguía trabajando hasta que los mismos participantes consideraban que ya sabían leer y escribir.

– *Desde la investigación educativa.* En México se está desarrollando una línea de investigación acerca de lo que los adultos saben sobre la lengua escrita y las matemáticas a partir de su vida cotidiana y el uso habitual que deben dar a sus conocimientos. Estos estudios ponen énfasis en la condición de pobreza, marginación y opresión de los adultos y la relación que esta condición tiene con los conocimientos que construyen. Es sólo en el contexto sociocultural que se puede entender lo que saben los adultos, cómo despliegan y utilizan estos saberes y cómo agregan y diversifican sus prácticas.

Un estudio que se inscribe en esta línea de trabajo es la investigación que está realizando Mercedes de Agüero sobre cómo los adultos generan, elaboran, representan, sistematizan e intercambian estrategias de solución de problemas de matemáticas en situaciones de la vida cotidiana. El estudio se centra en las prácticas de medición, estimación de precios y otros cálculos de trabajadores dedicados a pintar casas. La investigadora ha recopilado datos tomados de convivir estrechamente con los pintores durante su jornada de trabajo y de levantar registros etnográficos de su quehacer diario. Sus resultados preliminares indican que los problemas que enfrentan los pintores son resueltos mediante operaciones y representaciones matemáticas con bases conceptuales sólidas y prácticas de solución que rebasan las opciones operativas que la educación formal ofrece.

Judith Kalman, investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en la ciudad de México, realiza actualmente un estudio sobre los conocimientos y prácticas de lengua escrita en mujeres de baja o nula escolaridad. El proyecto se centra en el conoci-

miento acerca de la lengua escrita que las participantes han construido a lo largo de los años y las diferentes prácticas que utilizan para resolver las exigencias sociales del uso de documentos escritos. Mediante un estudio cualitativo en dos comunidades en la orilla de la ciudad, ha identificado una riqueza no esperada de documentos, procedimientos y prácticas alrededor de lo escrito entre estas mujeres. Sus resultados preliminares demuestran que las mujeres utilizan múltiples recursos para resolver situaciones de lengua escrita, abordan y conocen de diferentes maneras el código escrito, enfrentan un amplio repertorio de documentos (oficiales, comerciales, electorales, colectivos, políticos, etc.), interpretan documentos escritos y cuentan con prácticas de lengua escrita que son francamente parte de ser alfabetizado hoy en día (mantener archivos, firmar documentos, utilizar documentos para ejercer sus derechos, por ejemplo)

A MANERA DE CONCLUSIONES: LAS POLITICAS PUBLICAS Y SINTESIS DE COMENTARIOS

Una de las finalidades de las mesas de trabajo fue proponer una agenda de acciones y políticas públicas para dar seguimiento a CONFINTEA V en América Latina. A manera de resumen y conclusiones, las propuestas de las mesas de alfabetización fueron las siguientes:

- Dado que la alfabetización es un derecho básico de las personas y como tal es un tema inscrito en el campo más amplio de los derechos humanos, es necesario abordar la alfabetización como una tarea específica, como una tarea cultural que remite a una relación totalizadora con la vida social.
- La alfabetización necesita constituirse como una política de Estado e inscribirse en un proyecto nacional de desarrollo. Un punto central es garantizar la calidad y la sustentabilidad de la alfabetización mediante la articulación del Estado, la sociedad civil y la cooperación internacional.
- La alfabetización requiere de la voluntad política de los gobiernos, así como de la articulación del Estado y la sociedad civil. En el mismo sentido, el analfabetismo es un fenómeno estructural, un fenómeno político y social y no exclusivamente educativo. Debe contar con el financiamiento necesario para garantizar una educación de calidad.
- El acceso a la lengua escrita es una responsabilidad del Estado; no es suficiente el acceso a la educación formal; resulta necesario garantizar el acceso a la convivencia con usuarios de la lengua escrita y las tecnologías de la información; igualmente, poner en situación de uso de la lengua en contextos diversos. La simple oferta de servicios no es suficiente; se requiere de políticas públicas en torno del acceso a la lengua escrita, para asegurar el financiamiento, los espacios adecuados, los profesores y su formación.

- La formación de los alfabetizadores y educadores de la EDJA es una tarea central y urgente; se propone formar tanto a los maestros como a los voluntarios.
- Se requiere de políticas públicas que saquen a la alfabetización del círculo de la clase y de la escuela; igualmente, inscribir la alfabetización en programas de políticas culturales, generar oportunidades de producción y consumo cultural, desarrollar una prensa para neolectores, entre otros. Cada una de estas medidas requiere de financiamiento y éste es un tema no resuelto. La concepción de la alfabetización necesita superar la contradicción entre lo urgente y lo importante. Superar la visión de que primero está la sobrevivencia (lo urgente) y destacar que la importancia de la alfabetización radica en que es una manera de participar y recuperar la propia cultura.
- La alfabetización puede ser trabajada como un componente transversal de programas de educación de adultos de distinto tipo: educación y trabajo, desarrollo local, ciudadanía y participación, género y otros; asimismo, la alfabetización puede relacionarse con programas de salud y de educación al consumidor, programas de promoción del crédito y la microempresa.
- Se propone crear organismos coordinadores de las acciones en el campo de la alfabetización, constituidos por el Estado y la sociedad civil, tales como un Consejo Nacional de la Educación de Adultos.
- Es necesario establecer criterios e indicadores de seguimiento y acciones estratégicas con la participación y compromiso de la sociedad civil y el Estado; un punto importante es que los indicadores permitan evaluar el cumplimiento de los acuerdos.
- Se sugiere no hacer una equivalencia entre alfabetización y desarrollo de la inteligencia, la lengua escrita es sólo una forma de apoyo a la expresión del pensamiento y a la reflexión.

Por último, habrá que señalar que la alfabetización fue una tarea muy importante durante las décadas de los años 60, 70 y 80. Sin embargo, en la actualidad la alfabetización es considerada en la región como un tema "fuera de moda", que no forma parte de las prioridades para el desarrollo. Sin embargo, las cifras de deserción y repetición escolar, el creciente número y las dificultades que las familias tienen para sostener a sus hijos en la escuela, nos obligan a reconsiderar la importancia de la alfabetización como urgencia educativa.

En este marco, se afirma que ha llegado el momento y la oportunidad política de retomar la tarea alfabetizadora elaborando estrategias integrales de alfabetización que articulen esta línea con múltiples y variados proyectos de educación para las personas jóvenes y adultas.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez Díaz, R. (1994). "La escuela de promotores populares. Una experiencia en la educación de adultos en el medio urbano", en *Necesidades educativas básicas de los adultos*. INEA. México.
- Archer, D. and Costello, P. (1990). *Literacy and Power. The Latin American Battleground*, Earthscan Publications Ltd. London.
- Bhola, H.S. (1988). "The politics of adult literacy promotion: An international perspective". *Journal of Reading*. April 1988, 667-671. Ball State University, Muncie, Indiana.
- Cendales G, D. (1996). El curriculum para una educación de jóvenes y adultos. Documento base presentado en el Seminario Taller Regional UNESCO/CEAAL sobre "Los nuevos desarrollos curriculares de la educación con jóvenes y adultos en América Latina. Monterrey, N.L. 22-26 enero 1996.
- Fingeret, A. (1990). "Literacy for what Purpose? A Response", en Venezky, Wagner y Ciliberti (eds.). *Toward Defining Literacy*. Newark. International Reading Association.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, México.
- García-Huidobro, J. E. (1992). "Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos" en UNESCO-UNICEF. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO-UNICEF.
- Goody, J and Watt, I. (1963). "The consequences of Literacy". In J. Goody (Ed.) *Literacy in Traditional societies*. (pp. 27-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gowen, S. (1990). "Eyes on a Different Prize: A Critical Ethnography of a Workplace Literacy Program". Tesis Doctoral. Atlanta: Georgia State University.
- Gray, W. S. (1956). *The teaching of reading and writing*. París, UNESCO.
- Hautecoeur, J. (1997). "Literacy on the Eve of CONFINTEA: Observations, Questions and Action Plans". In CONFINTEA V Background Papers Special Issue of Adult Education and Development. UNESCO, Hamburg.
- Kalman, J. (1996). "La lengua escrita y la preparación para el trabajo: Hacia el desarrollo de la competencia comunicativa". *Básica*. México D.F. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro mexicano.
- Kalman, J. (1999). *Writing on the plaza. The mediated literacy practices of scribes and their clients in Mexico City*. Hampton Press: Cresskill: NJ.
- Latapi, P. (1988). "La política de alfabetización en seis países latinoamericanos". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Vol. 8, N° 1, pp. 3-35.
- Levine, K. (1982). "Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies", en *Harvard Educational Review*, Vol. 52, N° 5 (agosto).
- Lodoño, L. (1990). *El Analfabetismo Funcional. Un nuevo punto de partida*. Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario: Madrid, España.
- Lovisoló, H. (1994). "Comentario al documento Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina", en UNESCO-UNICEF. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO-UNICEF.
- Messina, G. (1993). *La Educación Básica de Adultos: La Otra Educación*. Santiago: UNESCO-ORELAC.
- Picón Espinosa, C. (1983). "Evaluación en la educación de adultos", *Educación de adultos en América Latina: Una visión situacional y estratégica*, Pátzcuaro, PREDE-OEA, CREFAL.
- Rivero, J. (1989). "Alfabetización, derechos humanos y democracia". Boletín del *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, No. 20, Santiago de Chile, 7-15.

- _____ (1993). *Educación de adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización*. Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario. Madrid, España.
- Schiefelbein, E. (1989). "Repetición: la última barrera para universalizar la educación en América Latina." *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, No. 18, Santiago de Chile. OREALC-UNESCO
- Schmelkes, S. (1996). Las Necesidades Básicas de Aprendizaje de los Jóvenes y Adultos en América Latina. Documento base Seminario Taller Regional UNESCO/OREALC sobre "Los nuevos desarrollos curriculares de la educación con jóvenes y adultos en América Latina". Monterrey, N.L. 22-26 enero 1996.
- Schmelkes, S. y Kalman, J. (1996). *La educación de adultos: Estado del Arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. Instituto Nacional de Educación de Adultos, México.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Street, B. V. (1993). "The New Literacy Studies, Guest Editorial", en *Journal of Research in Reading*, Vol. 16, No. 2, September.
- Tedesco, J.C. (1991). "Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública". *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, N° 25, Santiago de Chile.
- UNESCO (1997). *La Educación de las Personas Adultas. La Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro*. V Conferencia Internacional de Educación de las personas Adultas dictada en la ciudad de Hamburgo.

Area temática: 2

EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS VINCULADA AL TRABAJO

Enrique Pieck⁹

(...) no necesitamos estrategias concebidas desde una torre de marfil, lejos de las comunidades. Debemos atacar los problemas que impiden a los seres humanos convertirse en aprendices – pienso ahora en los millones de mujeres en el mundo que están obligadas diariamente a acarrear agua y a buscar leña para hervirla y hacerla potable. Debemos darles los apoyos (...) para que tengan posibilidad de aprender y de dedicarse a actividades remuneradoras.

(FEDERICO MAYOR: DISCURSO INAUGURAL DE LA CONFITEA)

La educación de calidad para todos debe ser para el trabajo pero también debe ser para la polis. Debe ser para el mercado de trabajo, pero no para el mercado mezquino que nos está imponiendo el neoliberalismo sino para aquél en que la sociedad civil regule inversiones y gastos sociales a fin de que reciba los instrumentos de producción necesarios a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, habitación, seguridad y, por supuesto, educación.

(PABLO GONZÁLEZ CASANOVA)

(...) no, no podemos asegurar niveles de bienestar y participación, ni nacionales, ni globales, si no atendemos primero a la segunda nación y la salvamos del olvido, la miseria y la exclusión.

(CARLOS FUENTES: POR UN PROGRESO INCLUYENTE)

El tema de la educación de adultos y el trabajo fue considerada como una de las áreas prioritarias en el marco del seguimiento latinoamericano a la CONFINTEA. La primera razón para la elaboración de este documento obedece, por tanto, al énfasis particular dado a esta dimensión de la educación de jóvenes y adultos y que contrasta con la importancia marginal adjudicada a este campo en años anteriores. Una segunda razón, que de hecho se impone a la primera, se ubica en

⁹ Universidad Iberoamericana (México)

la urgencia por reflexionar en torno a las posibilidades que tiene la educación de jóvenes y adultos en los espacios del trabajo productivo, en torno a su potencial para el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de la población que habita en situación de pobreza, población mayoritaria en el continente latinoamericano. Este último motivo constituye sin duda el referente básico que anima el análisis de esta relación particular entre la educación de jóvenes y adultos y el espacio del trabajo. La urgencia por entrar en el análisis de esta relación parte de una realidad latinoamericana que es elocuente de los niveles de miseria y marginación en que viven amplios sectores de la sociedad, la “segunda nación” de la que habla Carlos Fuentes, y que precisa de acciones con una orientación social, dirigidas a la gran población; es decir, preocupadas por ofrecer respuestas que se ubiquen en el marco de un proyecto de nación incluyente.

Es preciso subrayar que el ánimo que subyace a este análisis no es el de una “educación para los pobres”, tampoco lo es sostener una postura opositora al proceso globalizador. El ánimo más bien es el de una toma de conciencia de las prioridades sociales, comunes a muchos países latinoamericanos, donde los niveles de pobreza y exclusión resultan ya intolerables y demandan urgentemente de acciones orientadas a unir de nuevo a las sociedades de nuestros países. Las palabras de Fuentes (1997:124) ayudan a esclarecer el argumento que subyace a este documento; sus reflexiones en torno a México son válidas para muchos de los países de la región latinoamericana y del Caribe:

“No, México no puede estar ausente del proceso mundial de la educación como base del progreso global. Pero México no puede saltarse etapas. No podemos brincar de una plataforma mínima de modernización tecnológica nacional a la gran corriente globalizadora, si no sustentamos nuestra propia participación en una previa e indispensable ‘globalización de nuestro propio país; es decir, jamás seremos socios completos de la globalización si antes no asociamos a los grupos marginados del país con la nación y el progreso incluyente”.

El presente documento constituye el resultado de diferentes circunstancias y preocupaciones en el ámbito de la “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” (EDJAT). Primeramente, tiene su raíz en las tres reuniones regionales que se sostuvieron como parte del seguimiento latinoamericano a la CONFINTEA; en ellas se sostuvieron presentaciones y mesas redondas en torno al tema. El documento se nutre pues de los diferentes debates y posturas que se suscitaron en estos eventos y que aportan al análisis inquietudes y planteamientos específicos de los distintos países latinoamericanos participantes. En segundo término, el documento se deriva de una preocupación por mirar hacia un espacio no atendido: la educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo en los sectores de pobreza. La preocupación arranca de la constatación de la seudocapacitación para el trabajo en las regiones de pobreza –la educación no formal no vocacional

(Jayaweera, 1979; Pieck, 1996a)—, luego pues de la ausencia de programas que miren a la necesidad que tiene la población mayoritaria de nuestros países por contar con ofertas educativas que les signifiquen vías eficaces para el mejoramiento de sus condiciones de vida. Finalmente, en tercer término, existe un interés personal que se ha ido construyendo en los últimos años a partir de diferentes participaciones en proyectos de investigación. En estos proyectos el tema del trabajo, la educación y la pobreza han sido una constante, son los sujetos y programas los que han ido cambiando: mujeres del campo, jóvenes y campesinos, por un lado; educación no formal y cursos técnicos de capacitación para el trabajo, por el otro. La incursión en estos espacios ha permitido constatar la vecindad-cercanía de estos programas y su aparente diferenciación. Ha permitido, a su vez, percibir los dos senderos que ha tomado la educación de adultos, historia que se ha armado sobre la base de la ruptura entre la educación-trabajo por un lado y alfabetización y educación básica por otro. Esta ruptura se hace presente en el recorrido que se realiza en este documento; es elocuente, además, del curso que ha tomado la educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo en la región.

En el desarrollo del tema se ha partido por ubicar sus antecedentes, así como por señalar la propia ubicación de la educación de adultos y el trabajo dentro del campo de la EA; asimismo, se ofrece en este apartado un breve panorama de las instituciones que intervienen en este campo. En un segundo apartado se analiza la problemática de la EDJAT, las dimensiones en que se sitúa y los retos particulares que enfrenta en cada una de ellas. Ello lleva a incursionar en el terreno conceptual y a hablar de las nuevas nociones y prácticas de la EDJAT. El apartado tercero provee el marco de las preocupaciones fundamentales sobre este tema con base en el señalamiento de los acuerdos particulares de CONFINTEA y de la Reunión Preparatoria de Brasilia. Ello da pie para situar las premisas teóricas y los temas emergentes en el siguiente apartado y entrar posteriormente en la exposición de diez tesis básicas que pretenden configurar un referente para el diseño de programas de EDJAT. El documento concluye con la mención de algunas acciones y políticas que se derivan del desarrollo de los apartados anteriores. Queda tan sólo señalar que este ensayo constituye un documento abierto, que su papel es invitar a la reflexión y al diálogo, que en modo alguno se trata de un documento acabado y concluyente. Se trata de una reflexión hecha en el ánimo de construir, de generar espacios que continúen su edificación y enriquecimiento a partir de la confrontación que cada quien realice con sus propias experiencias.

UBICACION DEL TEMA Y ANTECEDENTES¹⁰

Entre los cuestionamientos frecuentes a la educación de jóvenes y adultos destaca el referido a su falta de efectividad para contribuir al mejoramiento de los niveles de vida de la población que habita en las zonas marginadas, destinatarios propios de este campo de la educación. Existe actualmente un cuestionamiento generalizado a las actividades de EA que no estén vinculadas con el trabajo productivo. El reto es enorme, a la luz de innumerables experiencias fracasadas y de una trayectoria que ha priorizado lo educativo en detrimento de los aspectos técnico-productivos y de vinculación con el trabajo, lo que ha dejado poco espacio para demandas que se derivan del trabajo, de la producción, de la participación política y de la superación de la marginación e inequidad social (Weinberg, 1994). La capacitación para el trabajo permanece como el área menos atendida dentro del campo de la educación de adultos, siendo la alfabetización y la educación básica a las que se ha dado una mayor importancia (García-Huidobro, 1986).

El interés por una educación de adultos vinculada con el trabajo se remonta a las recomendaciones emanadas por la UNESCO durante la década de los cincuenta y sesenta; en ellas se resaltan las concepciones de la “educación fundamental” y el “desarrollo de la comunidad”. Ambas estrategias pusieron particular énfasis en que la actividad educativa estuviera orientada a dar respuesta a las necesidades fundamentales y a la resolución de los problemas sociales y económicos de las comunidades.¹¹ Así, la realidad de los adultos se constituyó en el punto de partida y la premisa metodológica de los programas. Fue la época en que se consolidó la educación no formal, como modalidad educativa privilegiada que permitía llegar a lugares aislados y dar respuesta a necesidades propias de esos medios y que no habían sido atendidas por los modelos de desarrollo nacionales. Atendiendo a estas consideraciones y orientadas en la lógica de la teoría del capital humano, se desarrollaron durante estos años una amplia gama de programas promovidos por diversas instituciones en diferentes campos, es el caso del extensionismo agrícola, del desarrollo rural integral, de la capacitación laboral, de los cursos de economía doméstica, etc.

La apuesta que se hizo a estos programas tuvo sin embargo sus tropiezos y sus logros fueron relativos. Diversos factores sociales, económicos y políticos afectaron la implementación de los programas y el impacto que pudieran haber

¹⁰ Algunos elementos para el desarrollo de este apartado han sido tomados de Pieck (1996).

¹¹ El programa de las Misiones Culturales en México permanece como una experiencia donde fue posible la articulación entre la educación y el espacio del trabajo. La realidad social y económica de la comunidad constituía el eje a partir del cual se desarrollaba la actividad formadora por parte de un equipo multidisciplinario de ‘misioneros’.

tenido en el mejoramiento de los niveles de vida. Entre ellos destaca en primer lugar la falta de consideración de las variables socioeconómicas estructurales en todas estas estrategias, a lo que le siguen una serie de supuestos sobre efectos económicos en cascada que fueron desmentidos por la realidad y una falta de conocimiento y valoración de los procesos sociales implicados en cada una de las intervenciones (La Belle, 1986; 1995). Asimismo, si bien muchos de los programas partían de que las comunidades fueran las protagonistas principales –dentro del impulso al desarrollo de la comunidad– estas nunca se convirtieron en los actores principales al quedar las decisiones en manos de agentes externos o en instituciones de desarrollo. Se evidenció la falacia de una participación restringida a los márgenes de la vida comunal y la incapacidad de las organizaciones locales para transformar las estructuras que inhiben sus posibilidades de crecimiento (Gajardo, 1984:96).

Lo que resulta claro es que muchos de estos programas parecen no haber alcanzado a los grupos de población marginados y que sus estrategias de intervención no resultaron eficaces en el logro de sus objetivos fundamentales. Los limitados logros obtenidos durante estos años abren por tanto una serie de interrogantes en torno a la efectividad de la educación de jóvenes y adultos para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las poblaciones pobres. Como señala La Belle (1986:265), “...dada la complejidad de la experiencia humana y la evidencia con que se cuenta hasta la fecha, el poder de la educación no formal para lograr beneficios sociales permanece como un artículo de fe”. La situación de pobreza que caracterizaba a los países latinoamericanos en esos años no ha cambiado, en muchos casos las condiciones más bien se han agravado. Los retos parecieran vigentes para una actividad educativa que se ha visto incapacitada para dar respuesta a las necesidades económico-productivas de amplios grupos de población que habitan en regiones de pobreza y que conforman la población objetivo natural de los programas de educación de jóvenes y adultos en América Latina.

Si bien ha sido posible constatar que los programas que vinculan educación con producción entre sectores marginados tienen efectos importantes de aprendizaje y económicos (Schmelkes, 1988:417; Zuñiga, 1994), la brecha entre la educación de adultos y el trabajo ha permanecido como una constante. Dentro de los proyectos comunitarios tiende a dominar una falta de vinculación de las actividades de postalfabetización con el mundo del trabajo, en el terreno de producción y la generación de empleo (Schmelkes, 1988:69); por el lado de la educación básica de adultos ha sido constante la preocupación por incorporar el trabajo y la cotidianeidad dentro de los esquemas curriculares; sin embargo, se cuenta con pocas experiencias que hayan sido exitosas en esta articulación (Messina, 1995).

La insatisfacción provocada por los limitados resultados de la educación de jóvenes y adultos ha llevado a una preocupación por incorporar la formación para

el trabajo en el desarrollo de los programas. Ello ha sido resultado del reconocimiento de la relación inseparable entre la EDJA y la situación de pobreza en América Latina y de la toma de conciencia de que el analfabeto es primeramente un indigente, explotado y excluido (Latapí, 1985). Un esfuerzo significativo en América Latina para la promoción y fortalecimiento de la EDJAT lo constituyó el "Proyecto Regional de Educación Básica de Adultos vinculada con el trabajo productivo", proyecto donde se recalcaron las limitantes de los servicios de educación de adultos y se señaló la necesidad de promover acciones en y para el trabajo productivo en los grupos de población que se encuentran en situación de pobreza. La iniciativa fue retomada posteriormente por la OEA-PREDE para formular el Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo: prioridades 1995-2000 (OEA-PREDE, 1988).

El interés por una EDJA vinculada con el trabajo coincide con las últimas modificaciones en la concepción y tareas de la educación de jóvenes y adultos. De acuerdo a García-Huidobro (1994) estos cambios tienen eco en los planteamientos de la Conferencia de Jomtien, la propuesta CEPAL-UNESCO y los aportes de las investigaciones sobre educación popular de adultos. Someramente, en Jomtien se aprecia un interés por atender a las necesidades básicas de todos los grupos de población; en la propuesta de la CEPAL-UNESCO se evidencia un rescate de la teoría del capital humano frente a la necesidad actual por idear estrategias en que comulguen la productividad y la equidad y de ahí el papel que le toca a la EDJA en este proceso formador y democratizador; finalmente, las investigaciones en este campo educativo hablan de la necesidad de incorporar la óptica de los sujetos, la consideración de sus contextos, expectativas y necesidades. A estas tres referencias subyace el nuevo papel que está llamada a cumplir la "educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo", los nuevos énfasis y estrategias, la incorporación de nuevos sujetos, los nichos no atendidos, la urgencia de dar respuesta a aquellos a quienes están encaminados los programas.

El interés por una "educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo" no es por tanto nuevo; hoy, sin embargo, constituye una preocupación fundamental a ser considerada por los programas dada la necesidad de dar respuesta a situaciones crecientes de pobreza entre la población mayoritaria de la población. Ello se revela en la preocupación actual de la educación de adultos por hacer de sus programas alternativas educativas relevantes que respondan a la situación económica que enfrentan estos sectores, así como por parte de los institutos de formación profesional por idear estrategias que permitan llegar e impactar a grupos de población generalmente desatendidos dentro de la clientela propia de sus programas (Schmelkes, 1988:85; Pieck, 1996a).

De cierta forma, coexisten en los países diferentes formas de capacitación, distribuciones desiguales de ofertas de formación que tienden a reproducir las diferencias sociales y educativas existentes. Por un lado, sistemas de formación

profesional para sectores predominantemente urbanos, con niveles mínimos de escolaridad media y segregados por condición económica. Por otro lado, están las capacitaciones fragmentarias y disgregadas para los sectores pobres, habitantes de zonas rurales y urbanomarginales, consistentes en cursos marginales y sin requisitos de ingreso en términos de escolaridad. Básicamente, en el campo de la EDJAT intervienen una multiplicidad de actores con programas que se desarrollan en el seno de cuatro ámbitos fundamentales:¹²

- desde el trabajo, por consiguiente desde las instituciones vinculadas con los ministerios de trabajo, donde el énfasis recae sobre la formación de competencias técnicas para el desempeño de un oficio y/o para vincularse con el mundo del trabajo;
- desde el campo de la EA y por tanto a partir de instituciones del sector educativo que incorporan el trabajo como un campo adicional a la alfabetización y educación básica;
- desde las instituciones sectoriales (i.e. ministerios de agricultura, desarrollo económico), que desarrollan programas de capacitación para jóvenes y adultos donde se encuentran incorporados el trabajo y las actividades productivas;
- desde organismos no gubernamentales, a través de prácticas educativas formales y no formales. Los rangos de esta actividad van desde la promoción y apoyo a proyectos productivos en el sector social, hasta el desarrollo de talleres de formación en diferentes competencias laborales.

En estos cuatro ámbitos el papel del Estado en la educación de adultos y trabajo presenta distintas situaciones en los países de la región. Mientras en algunos países el Estado continúa a cargo de la coordinación y ejecución de programas de capacitación, en otros se ha delegado en el sector privado la ejecución. Existen a su vez experiencias de articulación donde el Estado desempeña funciones importantes que apoyan e impulsan experiencias de ONGs. En estas diferentes modalidades es importante anotar que la delegación de las actividades de formación profesional por parte del Estado –y que coincide con los esquemas

¹² Resulta importante precisar aquí que los programas de EDJAT a los que aquí se hace mención se refieren principalmente a actividades que se ubican en el campo de la educación no formal. En este sentido, no se hace referencia a la educación técnica, como una modalidad especializada de la educación media, tal y como la manejan algunos autores. Las actividades que se reseñan se ubican más en el amplio campo de la formación profesional, entendida esta como una capacitación ocupacional que califica a las personas para diferentes espacios de trabajo (Messina y Weinberg, 1996). Si bien este tipo de formación se ubica en algunos países al margen del sistema educativo, en otros estas actividades son en ocasiones desarrolladas por los ministerios de educación. Finalmente, algunas variantes de la EDJAT, podrían ser agrupadas, en la definición de algunos autores, dentro del campo de la formación profesional (*Ibidem.*).

neoliberales de privatización y reducción de las actividades gubernamentales en determinados espacios— conlleva el riesgo de marginar a los grupos más vulnerables, al quedar la oferta fundamentalmente orientada a las necesidades del mercado formal del trabajo. Se corre el riesgo con ello de descuidar las necesidades de capacitación de amplios grupos de población que se encuentran vinculados con actividades económicas en el sector informal.

PROBLEMATICA FUNDAMENTAL

LA TIERRA DE NADIE

Un primer punto de partida para abordar la problemática de la “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” es el reconocimiento de que en los sectores de pobreza la capacitación técnica —la capacitación para el trabajo— es una práctica casi inexistente. Esta situación es resultado de dos ausencias particulares: por parte de las instituciones de educación de adultos existe una práctica ausencia del tema del trabajo en sus programas, no constituye un área prioritaria; en el caso de los institutos de formación profesional, las poblaciones marginadas no constituyen sus poblaciones objetivo dada la orientación predominante de sus programas hacia el mercado formal de trabajo, de ahí la ausencia de actividad en estos espacios.¹³ Si acaso, en los medios rurales y urbano marginales se cuenta por lo general con ofertas, en algunos casos vastas, de programas de educación no formal, la llamada educación no formal no vocacional; sin embargo, estos programas distan de ofrecer una capacitación para el trabajo dada la pobreza de recursos con los que operan (Pieck, 1991; 1996a; Stromquist, 1988).

Pareciera haber un intersticio sin responsable entre ambas estrategias educativas —una tierra de nadie— que deja sin atención en el campo de la capacitación para el trabajo a los grupos de población que habitan en regiones de pobreza: la contraposición entre una educación para los pobres y una educación para el desarrollo, entre una lógica tradicionalmente orientada a la sobrevivencia y al asistencialismo y otra cuya naturaleza y razón de ser es el trabajo. La oferta de una “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” demanda la articulación de ambas ofertas educativas. En cierta forma requiere la creación de una lógica diferente que imbrique dos racionalidades aparentemente contrapuestas, la conjunción de estrategias que permitan combinar y articular perspectivas y

¹³ Es limitada y reciente la presencia e incidencia que los institutos de formación profesional tienen en los sectores de pobreza (ver Pieck, 1998).

metodologías con objeto de detonar el potencial productivo de los programas de educación de adultos y fortalecer el impacto y presencia de los institutos de formación profesional en los sectores de pobreza.¹⁴

LAS MUJERES Y LA EDJAT

Las mujeres constituyen una población muy especial dentro de las preocupaciones de una “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo”, particularmente quienes viven en sectores de pobreza, de ahí la importancia de destacar su problemática en este campo. Las mujeres representan a un amplio grupo de la población que, debido a que cumple funciones sociales y productivas subordinadas dentro del contexto social latinoamericano, se ha visto relegado en su dinámica social, económica y productiva. Existe además una serie de barreras culturales que limitan su acceso a ciertos segmentos del mercado de trabajo, por lo que tienden a concentrarse sólo en algunas actividades. De igual manera, al egreso de los programas de capacitación se hacen presentes los estereotipos que circulan en el mercado de trabajo; es el caso de las mujeres que se inscriben en programas sin desenlace laboral, como peluquería.

La fortaleza y potencial que representan las mujeres para el desarrollo de actividades económico-productivas, así como su incidencia real en el ámbito social y educativo de sus ambientes familiares, constituyen en muchos países temas soslayados; en este sentido, las repercusiones de programas de EDJAT en el desempeño social y económico de las mujeres pudiera ser determinante. Hay ejemplos contundentes que hablan de las grandes posibilidades que encierra este sector para el fortalecimiento de las economías locales, en términos del dimensionamiento –viable– de una serie de actividades productivas que caracterizan la esfera cotidiana de las mujeres que habitan en sectores marginados. Asimismo, hay experiencias notables del impacto que tienen los microemprendimientos económicos en la potenciación de las mujeres, en el ejercicio de su voz y en la toma de lugar dentro de la vida social (REPEM, 1995).

Es común en muchos países que la única oferta de capacitación técnica destinada a este grupo de la población se limite a los programas de educación no formal no vocacional.¹⁵ Estos programas refieren básicamente a cursos de baja

¹⁴ El Proyecto de Educación para el Trabajo (POCET) en Honduras constituye un claro ejemplo de este tipo de articulaciones: entre el Ministerio de Educación y el Instituto de Formación Profesional (INFOP).

¹⁵ El término y calificativo de educación no formal no vocacional es utilizado por Jayaweera (1979) en el análisis que realiza sobre estos programas.

calidad que capacitan en actividades fundamentalmente domésticas y que no forman en competencias para la vida productiva o para el ingreso a los distintos mercados de trabajo. Se observa que los programas de formación ocupacional para las mujeres pobres no mejoran su situación de empleo; sí acaso, logran pequeños cambios que se expresan en la realización de actividades económicas modestas que pretenden de alguna forma paliar su situación de pobreza. Es claro que el impacto de estos programas trasciende más en términos del alto significado que representa para las mujeres de estos medios, al constituir ofertas educativas que brindan a la gente un espacio de socialización y de ruptura con sus dinámicas cotidianas (Pieck, 1996a).

En este sentido, resulta importante evaluar los programas de “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” que se orientan a las mujeres, con objeto de imprimirles una dimensión diferente e incidir en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana: programas curriculares que apoyen los aspectos productivos, reproductivos y emancipatorios. Es decir, programas que impacten en el desarrollo de actividades productivas, en la capacidad para tomar decisiones y diferenciarse de la familia patriarcal, lograr pequeños cambios laborales que les permitan transitar hacia una mayor autonomía (Stromquist, 1988).

EL CONTEXTO DE LA EDJAT

Hoy día la preocupación por una “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” se ubica en la dualidad de un contexto mundial donde coexisten el fenómeno de la globalización y la polarización de las sociedades (UNESCO, 1997a). Se trata de hecho de dos dimensiones de un mismo proceso. Por un lado, las mutaciones en el mundo del trabajo, resultado del desarrollo de nuevas tecnologías y nuevas pautas de producción, demandan de la educación de jóvenes y adultos un papel claro en la formación de competencias y aptitudes para la incorporación al mercado de trabajo y facilitar la movilidad social. Desde otro ángulo, el aumento del desempleo, la precariedad del empleo y la endémica pobreza señalan a este campo educativo quehaceres fundamentales en el desarrollo de capacidades que permitan a jóvenes y a adultos, hombres y mujeres, incorporarse productivamente en la sociedad; en los países en desarrollo no se trata solamente de encontrar un empleo, sino de garantizar el sustento para todos.

Dos dimensiones, pues, enmarcan hoy esta preocupación por una educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo: el proceso de globalización y desarrollo tecnológico y el marco de pobreza que caracteriza a las sociedades latinoamericanas. Ambas perspectivas contienen implicaciones socioeconómicas importantes con base en las cuales se vislumbran nuevos retos para la educación de adultos que incidirán en una reconceptualización de su noción y de su práctica.

EL PROCESO DE GLOBALIZACION Y DESARROLLO TECNOLOGICO

Esta dimensión está marcada por transformaciones en el mundo del trabajo y el desarrollo de tecnologías y pautas de producción que demandan nuevas competencias y aptitudes para la incorporación en los nuevos mercados laborales. La mundialización de los intercambios, la globalización de las tecnologías y el vertiginoso desarrollo de la informática han incidido en un acceso a la información sin precedentes que demanda de nuevas competencias y plantea nuevos retos en los espacios de trabajo. El limitado acceso de amplios sectores de la población a estas nuevas posibilidades de acceso a la información y al conocimiento genera situaciones de exclusión intolerables –nuevos procesos de exclusión– donde el alfabetismo se expresa hoy día en el manejo fluido de la lectoescritura, en el manejo de un segundo idioma, en el conocimiento científico y matemático y en el dominio informático. Estos atributos incidirán definitivamente en las nuevas condiciones de empleabilidad, particularmente riesgosas entre la población que habita en regiones de pobreza.

Estos elementos sacuden los cimientos del sistema productivo y del mercado de trabajo, así como de los sistemas educativos y formativos, colocándolos en la imperiosa necesidad de redefinir roles, perspectivas y estrategias. La educación general y la formación para el trabajo dejan de ser opuestos y la formación del ciudadano y la formación del trabajador se entrelazan. Estar apto para el cambio y para el aprendizaje permanente, para adaptarse y ser competentes en una sociedad organizada en torno al conocimiento, se transforman en la condición básica para la vida societal y cotidiana, para el desarrollo de la convivencia democrática y para la empleabilidad. Bajo esta óptica la educación de adultos adquiere una nueva dimensión al constituir un instrumento con gran potencialidad para permitir el acceso de amplios sectores excluidos y marginados a los conocimientos y competencias requeridas en el nuevo escenario mundial (Silveira, 1998).

DESIGUALDAD SOCIAL Y EXCLUSION

Esta dimensión se caracteriza por situaciones de pobreza, precariedad laboral y desempleo. En el contexto de América Latina y el Caribe la preocupación por lograr una educación vinculada al trabajo se ubica fundamentalmente en el marco de los sectores de pobreza; son estos los grupos mayoritarios de nuestras sociedades. La importancia de lograr este vínculo ha cobrado matices particulares de cara a una realidad donde la población que vive en condiciones de pobreza es cada vez mayor y cada día más pobre.¹⁶ En estos sectores el mundo del trabajo

¹⁶ En términos absolutos el número de caribeños y latinoamericanos en situación de pobreza es hoy más alto que nunca. Una de cuatro personas, equivalente a 123 millones de personas, vive

adquiere una especificidad propia que es la que define las características que deberá tener un programa que intente responder a las necesidades de formación que prevalecen en los diferentes espacios. En este sentido, el trabajo adquiere un significado particular en los medios marginales, especialmente en el medio rural, al estar estrechamente ligado a las características del contexto y al desarrollo de estrategias de sobrevivencia. La incorporación productiva se convierte en el gran reto de esta dimensión particular. Ello involucra a amplios sectores de la población, especialmente en el medio rural y urbano-marginal, que demandan de programas de formación relevantes que les permitan dar respuesta a sus necesidades particulares de inserción económica.

A la luz de estas dos dimensiones, las tareas de la educación técnica en los sectores de pobreza son las de adecuarse y responder a las necesidades y posibilidades de los contextos marginales; es decir, acercar una oferta educativa relevante y de calidad, y permitir el acceso de la población de estos sectores a las nuevas competencias y al alfabetismo tecnológico con objeto de promover la empleabilidad en estos sectores y no incurrir en nuevos procesos de exclusión social.

En este marco conviene preguntarse: ¿Qué tanto las agencias educativas están siendo anticipatorias a los cambios en el mundo del trabajo? ¿En qué medida, a su vez, están dando respuesta a las realidades y necesidades propias de los sectores de pobreza? ¿De qué forma la educación de adultos contempla su contribución a las necesidades reales de estos sectores y a generar condiciones que permitan a esta población su incorporación productiva?

La posible respuesta a estas interrogantes y la reflexión sobre las diferentes posibilidades de una “educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo” en los países en desarrollo, parte necesariamente de una posición crítica respecto de la economía de libre mercado y de las tesis del neoliberalismo. Esta toma de posición considera la situación de desigualdad social y económica —el contraste entre sectores modernos con tecnología de punta y amplias zonas de pobreza—, que ha sido resultado de la aplicación de políticas económicas que han acentuado las brechas sociales y que han discriminado a vastos sectores de la población. Una “educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo” en este marco constituye una opción de compromiso con los sectores que han sido excluidos en el ánimo

con ingresos de un dólar al día. Si bien la proporción de gente extremadamente pobre ha descendido, no obstante hay actualmente el doble de gente pobre que hace cuarenta años. Estudios de la CEPAL muestran que a comienzo de los años noventa cerca de 200 millones de latinoamericanos —46% de la población total— no estaban en condiciones de satisfacer sus necesidades fundamentales, mientras que 94 millones —22% de la población— se encontraban en situación de extrema pobreza, equivalente a la población total de México. En el caso de Latinoamérica, a la pobreza se añade el hecho de que la región sea la que haya mostrado una mayor desigualdad en la distribución del ingreso entre las regiones en desarrollo (CEPAL, 1994; 1997).

de buscar respuestas al nuevo contexto: poner la economía al servicio de la sociedad y no a la inversa.

No se puede esperar a crear empleo si no hay crecimiento, tampoco puede esperarse una inserción eficiente de recursos humanos si no hay empleos estables y de calidad. El propio crecimiento y la formación de recursos humanos están en entredicho de no haber estrategias de desarrollo claras que trasciendan planes y programas cuyo horizonte no va más allá de un período de gobierno. Poco importa que se formule un sistema integrado de formación profesional, o salidas intermedias en una estructura de formación popular ocupacional, si no hay un crecimiento económico constante que garantice la ocupación y si las competencias laborales que se aprenden no permiten la inserción efectiva al sistema laboral en condiciones dignas y equitativas. Una estrategia de EDJAT debe tener claridad de que la mayoría de los egresados de los programas de capacitación tendrán serias dificultades para acceder a espacios de la economía formal e informal, de ahí la necesidad de pensar en estrategias alternativas de la EDJAT en el marco de una nueva concepción y práctica de la educación de adultos.

LA NUEVA CONCEPCION DE LA EDJAT

En el marco del aprendizaje significativo y de una educación a lo largo de la vida, se están produciendo cambios conceptuales importantes en la EDJAT, cambios que se enmarcan a su vez en la escasa presencia de estos programas entre la población que habita en situaciones de pobreza, en la obsolescencia de sus propuestas y en los pobres resultados que se han mostrado a lo largo de los años. Ello ha llevado a la necesidad de replantear la noción y práctica de la “educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo” en América Latina, necesidad que es un reflejo del propio proceso de redefinición y redimensionamiento por el que atraviesa esta modalidad educativa en nuestros países. Difícil es hoy desligar su actividad de temas como lo son la democracia, los derechos civiles, el desarrollo local, temas de importancia creciente debido a los procesos económicos y políticos por los que han atravesado muchos países de la región en los últimos años. Igualmente, difícil concebir hoy la actividad de la EDJA desligada de criterios de flexibilidad, articulación e integralidad, como criterios que permiten amoldar su actividad a las nuevas exigencias de la demanda y que intentan responder de una forma efectiva a las necesidades y expectativas de las diferentes poblaciones (Londoño, 1995). Los cambios en la concepción de la EDJAT se ubican, pues, dentro del propio proceso de redefinición por el que atraviesa la educación de jóvenes y adultos hoy en día.

Esta necesidad particular de ampliar la concepción de la “educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo” se desprende de concepciones y prácticas

recientes de nuevos agentes que es importante reconocer e incorporar en el nuevo quehacer de la educación de adultos. Por momentos pareciera que nos restringimos a una visión de lo que debiera ser la educación de jóvenes y adultos y no a una visión de lo que realmente es; ello ha limitado la reelaboración de concepciones y prácticas desde la riqueza que se encuentra ya en nuestra realidad. La reconceptualización de este campo implica, por tanto, la incorporación de experiencias no formales en los ámbitos de la salud, la ciudadanía, las actividades comunitarias; implica trascender la relación tradicional de la educación de adultos con los ministerios de educación, conscientes de la diversidad de experiencias en los campos del trabajo, la salud, la organización y la participación social. No más ya, por tanto, la concepción y práctica de una educación de adultos atada a los ministerios de educación, sino una EA sustentada en la noción de la integralidad, como sustento necesario en los programas que permita dimensionar su impacto e integrar –fundir– en su desarrollo el accionar de otras instituciones y organismos.

En esta preocupación, la idea de una “educación a lo largo de la vida” para todos constituye una visión más acorde a las nuevas realidades. En esta visión los diferentes espacios con que una persona interactúa a lo largo de su vida (el hogar, la escuela, la calle, el centro de trabajo, las estrategias de sobrevivencia, el espacio rural, los grupos culturales, etc.) devienen espacios educativo-formativos. Ello habla de nuevos currículos donde participan diversas instituciones de la sociedad civil y el Estado, donde se valora una serie de aprendizajes que se desprenden de las inserciones y trayectorias diversas de un individuo a lo largo de su vida. Se trata de reconocer el potencial educativo de los distintos espacios y valorar su aporte –en términos de conocimientos, actitudes y habilidades–, para la incorporación social y productiva de los individuos. Esta nueva conceptualización conduce, pues, a revalorizar el trabajo como fundamento educativo y a reconocerlo como proceso inherente a la cotidianidad.

Esta conceptualización lleva a la necesidad de contextualizar a nivel nacional y local las implicaciones de los cambios. Si bien todos los países y regiones están siendo afectados por los procesos de globalización y transformación tecnológica, su impacto y aplicación es diferente según sea la realidad económica, la disponibilidad de recursos financieros y humanos, las tradiciones en materia de educación y los contextos políticos y culturales. Importante no olvidar que en el contexto latinoamericano una “educación a lo largo de la vida” sólo resulta útil y relevante en tanto represente un concepto y una práctica referidos a realidades de pobreza y exclusión propias de nuestras sociedades.

En este marco y desde el punto de vista de las modalidades educativas, hablar de educación para el trabajo exige reconocer y encontrar los mecanismos para asegurar un continuo educativo que se inicie en la niñez con la educación básica –responsable de aportar la adquisición de los nuevos códigos y de las

competencias básicas para la “empleabilidad”– y continúe a lo largo de la vida, integrando la formación escolarizada o profesional y la capacitación específica propia de la educación de adultos. De este modo, una educación que, junto con la preparación para la vida, permita el acceso al dominio de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para desempeñarse en su medio social e incorporarse al trabajo productivo. Este continuo debe darse entre la familia, la capacitación organizada y sistemática y el aprendizaje en los espacios de trabajo –formal o informal– la acción comunitaria, etc. Concebida así, la educación para el trabajo aparece como el camino necesario para articular los requerimientos del desarrollo económico con la equidad social, y para promover la integración de todos los grupos sociales y sectores asegurando que todas las personas adquieran las competencias necesarias para su desempeño social y laboral.

LA EDJAT EN CONFINTEA Y BRASILIA

Los acuerdos de la CONFINTEA (UNESCO, 1997b) sobre el tema de la educación de adultos y el trabajo son elocuentes de las preocupaciones que se derivan a partir del marco de la desigualdad y exclusión social, así como del marco de la globalización y el desarrollo tecnológico. En los acuerdos es fácil percibir la preocupación por que la EDJA atienda a la esfera económica de las personas, a las diferentes inserciones productivas, a los distintos espacios del trabajo. Los acuerdos se refieren a la necesidad de:

- Reconocer el derecho al trabajo y a una educación de adultos vinculada con el trabajo. Sobre este tema se hace hincapié en la necesidad de reconocer el derecho a medios de vida sostenibles de todas las personas, fomentando la diversificación de modos de empleo y de actividades productivas. Asimismo, se menciona la importancia de que se inculquen competencias para el mercado de trabajo, que estas incidan en la movilidad y en la participación en modelos diversificados de empleo. Igualmente se hace mención de la necesidad de reconocer los aprendizajes informales.
- Se establecen compromisos para facilitar el acceso a los diferentes grupos sociales a la educación de adultos vinculada al trabajo. En este sentido se precisa la importancia de que las políticas atiendan las necesidades de los trabajadores independientes, del sector de la economía informal, de los trabajadores migrantes y de la mujer en diferentes oficios. Se resalta en esta parte la necesidad de considerar la igualdad de género, las diferencias en cultura y edad y la importancia de la seguridad y la salud.
- Finalmente, se comenta la importancia de diversificar el contenido de la educación vinculada al trabajo, incluyendo temáticas referidas a la agricultura, recursos naturales, seguridad alimentaria, derechos cívicos, formación

empresarial; la importancia, a su vez, de responder a las necesidades de las mujeres en todas estas áreas.

Destacan en estos acuerdos varios elementos importantes. Por un lado, el tema de género pareciera cruzar cada una de las consideraciones señalando la importancia de las mujeres en el tema de la “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo”. A su vez, destaca la necesidad de formar en competencias no sólo referidas al mercado de trabajo, sino a su vez la necesidad de reconocer los diferentes medios de vida sostenibles y la variedad en las actividades productivas. Un tercer elemento que destaca es el referido a la diversidad que recorre el espacio del trabajo al cual están encaminadas las acciones educativas en este campo, lo que lleva a la necesidad de reconceptualizar el trabajo y al diseño de estrategias alternativas. Finalmente, subyace a los acuerdos el reconocimiento de que una EDJAT vinculada a los sectores de pobreza es hoy día una prioridad y ello se aprecia en la consideración de sujetos y esferas de trabajo diferentes a aquellos que caracterizan a los mercados formales tradicionales. Todos ellos constituyen elementos novedosos que hacen hincapié en el compromiso actual que establece la EDJA con el mundo del trabajo.

Estas consideraciones fueron a su vez retomadas en la Reunión Preparatoria de Brasilia: “Los aprendizajes globales para el siglo XXI. Nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina”. Las prioridades que se señalan en el documento emanado de esta reunión se desprenden de la problemática que enfrenta la EDJAT en América Latina, por lo que resultan de relevancia particular para la región. Estas se refieren a la necesidad de:¹⁷

- Sistematizar experiencias, con objeto de derivar lecciones en términos de metodologías, estrategias interinstitucionales, diseños curriculares, etc.
- Replantear el perfil del educador para responder al nuevo énfasis educativo.
- Reconceptualizar y entender a la educación de adultos referida al trabajo en su sentido amplio y no circunscrita al ámbito de la formación profesional. De ahí la necesidad de replantear y clarificar el quehacer de las instituciones en la necesidad de vincular la educación de adultos con la esfera productiva.
- Formular estrategias interinstitucionales que permitan articular los campos de acción de la educación de adultos y la formación profesional.
- Diseñar programas y estrategias que atiendan las necesidades económico-productivas de las mujeres, teniendo en cuenta el lugar y el papel que ocupa la mujer en los sectores de pobreza de los países subdesarrollados.

¹⁷ Muchas de estas prioridades fueron comentadas en los eventos subregionales de seguimiento a la CONFINTEA y algunas de las reflexiones que se suscitaron están contenidas en los siguientes apartados.

- Elaborar metodologías y diseños curriculares que incorporen el saber informal, la vida cotidiana y el trabajo.
- Proceder a institucionalizar mecanismos participativos entre las distintas instituciones y programas.
- Valorar dentro de los mecanismos técnico-pedagógicos el concepto de competencia laboral; la utilización de metodologías aplicadas (resolución de problemas, trabajo en equipo); la utilización de modalidades pedagógicas no convencionales (enseñanza interactiva, educación a distancia); la concepción de educación modular y trayectos educativos flexibles).

La riqueza de estas prioridades está en provenir de la problemática regional de la “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” por lo que apuntan a lo que en nuestros países se perciben como los nichos de acción fundamentales. Establecen por tanto los lineamientos generales para orientar futuras acciones y políticas en este campo de la educación.

PREMISAS TEORICAS, TEMAS EMERGENTES Y REFLEXIONES SOBRE EL CAMPO

El siguiente apartado busca dar cuenta de algunas premisas propias del campo de la “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo”. Se pretende con ello establecer diferentes puntos de partida, en ocasiones muchos de ellos lugares comunes que forman parte del quehacer y naturaleza de la educación de los jóvenes y adultos. El incumplimiento de muchas de estas premisas ha llevado a la necesidad de reiterarlos y nutrirlos con los nuevos aprendizajes de los últimos años. Así, estas premisas encuentran su sustento en una práctica ya añeja, en resultados de investigación y en lecciones derivadas de experiencias en el campo. Muchas de ellas tuvieron eco durante las reflexiones que sobre este tema se realizaron a lo largo de los eventos subregionales, lo que contribuyó a reiterar su relevancia como premisas bases en este campo particular.

LA EDJAT Y SU RELACION CON LA POBREZA

En los países latinoamericanos, el tema de la “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” pasa necesariamente por el lente de la pobreza: la población que vive en situación de pobreza en estos países alcanza porcentajes mayoritarios. En estos contextos la educación de adultos está inextricablemente unida y se define a partir de su relación con la pobreza; difícil pensar hoy en una educación desligada del trabajo y de las actividades y necesidades económicas de la gente.

La pobreza y la exclusión se presentan como los problemas de fondo asociados con la puesta en práctica de una “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo”; de ahí la importancia de que las propuestas se enmarquen en una visión de desarrollo y en un proyecto ético y político. En este marco cobra relevancia fortalecer las economías populares, atender a las posibilidades que ofrecen los contextos de pobreza y repensar las nociones y prácticas del trabajo y la “empleabilidad”. Si el mercado formal de trabajo presenta restricciones para la incorporación laboral, el sector informal y las actividades productivas propias de los medios informales ofrecen espacios potenciales susceptibles de redinamizar capacidades productivas inhibidas en el marco del mercado globalizador. La idea de mercado hoy día tiende a subvalorar la riqueza de estos espacios, a su vez olvida y enmascara a la sociedad, la diluye y la lleva a perder su especificidad. La variedad de productos locales, actividades productivas, competencias informales quedan perdidas en un concepto de mercado que no guarda relación –que no define ni incluye– a la miríada de actividades que conforman la cotidianidad social en los sectores informales.

Así, resultan hoy día comunes los planteamientos que abogan por que la reflexión sobre la “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” se realice en el contexto general de “precarización”, feminización e infantilización del trabajo, ejemplo de las múltiples formas que adopta el trabajo dentro de los sectores de población que habitan en situación de pobreza.

LOS ENTRECRUZAMIENTOS

Una estrategia de “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” lleva necesariamente a la consideración de otras dimensiones. Son estas las que le imprimen cualidad y riqueza a los distintos programas y las que llevan a desarrollar planteamientos y esquemas diferenciados.

Hay varias dimensiones que recorren transversalmente el campo de la EDJAT, algunas de ellas son el género y los jóvenes –entre las más importantes– aunque prácticamente todas las dimensiones se encuentran interrelacionadas; difícil hablar de una sin aludir a la otra. Una experiencia de capacitación para el trabajo a jóvenes mujeres en una comunidad indígena lleva a pensar en las relaciones de la educación de adultos con el mundo del trabajo, con los jóvenes, con la dimensión de género y con el mundo indígena y campesino. No es difícil incluso relacionar esta experiencia con el ámbito de la ciudadanía y el desarrollo local, al constituir estas dos dimensiones resultantes propias de un proceso educativo-productivo en un contexto particular. Igualmente, lleva a pensar en las relaciones naturales que establecen estas experiencias de “educación de jóvenes y adultos vinculada con el

trabajo” con las nuevas nociones de alfabetización y educación básica que se encuentran implícitas en este tipo de experiencias educativas (Hautecoeur, 1996). El trabajo, sin embargo, constituye una dimensión central, es el eje a partir del cual gravitan las otras dimensiones. La dimensión del trabajo conforma el contenido de una actividad educativa a la que se engarzan diferentes poblaciones objetivos (en este caso mujeres, jóvenes, campesinos, indígenas, etc.), que se desarrolla y toma en cuenta a los contextos (las comunidades urbanas o rurales) y que por su orientación y naturaleza incide en procesos naturales de desarrollo de economías populares (el desarrollo local) y en el ejercicio y fortalecimiento de la conciencia ciudadana.

Este entrecruzamiento de dimensiones en el campo de la EDJAT lleva a la necesidad de ponderar la influencia que cualquier programa específico tenga sobre las otras dimensiones. Asimismo, lleva a concebir a la EDJAT como una actividad global y multidimensional, a la imposibilidad de abordar una dimensión en forma aislada sin entever su impacto en las otras dimensiones.

LA ESPECIFICIDAD DEL TRABAJO Y LA EMPLEABILIDAD EN LOS SECTORES DE POBREZA

En los sectores de pobreza, conceptos tales como el trabajo y la empleabilidad adquieren especificidades propias. Mientras el mercado formal de trabajo plantea demandas específicas al campo de la educación, en el terreno de la informalidad (en los sectores de pobreza) el mundo del trabajo –y las necesidades que este plantea– guarda estrecha relación con la propia cotidianidad de los sujetos. Bajo esta luz, la formación para el trabajo hace referencia más a las actividades productivas de la gente –sus estrategias de supervivencia– o a aquellas otras realizables y que se desprenden de la naturaleza del contexto, que a la necesidad de capacitar para un mercado formal de trabajo, o ya bien de dar respuesta a las exigencias propias del desarrollo tecnológico en la corriente de la modernidad.

La preocupación por una “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” en los sectores de pobreza lleva a no privilegiar la formación para el mercado formal de trabajo. La capacitación que se requiere en los sectores de pobreza es otra diferente. No se necesita formar a la gente para competir en un mercado de trabajo restringido, sino formar en competencias pertinentes a los contextos locales y que respondan a sus necesidades.

En un contexto de globalización y desarrollo tecnológico, el trabajo tiene preeminencia sobre el empleo; en los sectores de pobreza implica la necesidad de poseer competencias para la vida que atiendan a la diversidad de los espacios de trabajo en el marco de la vida cotidiana. La noción y práctica de una “educación a la largo de la vida” se definen a partir de la realidad de pobreza que caracteriza

a la gran mayoría de países latinoamericanos, deviene un concepto subordinado a nuestras realidades que refiere a las competencias necesarias que permiten la incorporación productiva, que eliminan la exclusión social, que ayudan al mejoramiento de las condiciones de vida y que permiten que los individuos tomen su lugar en la vida de la sociedad.

En este sentido, precisa ofrecer programas que rescaten las esferas del trabajo cotidiano de la gente y lo vinculen con actividades económicas estratégicas, que hagan posible trascender las modestas inserciones económicas y articularlas con otro tipo de apoyos. Ello lleva necesariamente a cuestionar y redefinir los conceptos de trabajo, empleo y empleabilidad en estos sectores. En el escenario de los sectores de pobreza la noción de empleo pierde fuerza y se supedita al concepto de trabajo, entendido este como las actividades productivas de la gente en la vastedad que las caracteriza y sin limitarlas al vínculo que estas tengan con el mercado formal de trabajo. Es en la esfera de lo cotidiano donde residen, pues, los contenidos relevantes para una “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo”. La empleabilidad en los sectores de pobreza termina traducándose en la posibilidad de acceder a los espacios del trabajo, a la generación de condiciones (formación de competencias, apoyos organizativos y financieros, etc.) que hagan viable el ejercicio de una actividad productiva.

LA CAPACITACION TECNICA POR SI SOLA NO BASTA

La capacitación técnica, como estrategia específica de una “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” por sí sola no basta, no crea empleos, no garantiza el mejoramiento de las condiciones de vida de la población ni genera actividades productivas. No se trata de contar con población capacitada pero desempleada, ni de promover acciones cuya finalidad no va más allá de la esfera de los registros estadísticos en términos de cursos otorgados.

Pareciera que la estrategia, cuando se trata de generar opciones de capacitación para el trabajo en áreas de pobreza, es la oferta de cursos puntuales, es decir, cursos técnicos cortos que preparan para el desarrollo modesto e incipiente de un oficio o para incorporarse en los niveles iniciales del mercado formal de trabajo. Dentro de estas estrategias se apuesta al potencial del curso mismo y la incorporación productiva de jóvenes y adultos se deja al azar de la dinámica de las fuerzas del mercado. De hecho, ante las restricciones para la incorporación en el mercado formal del trabajo, el propósito de este tipo de programas se reduce a mejorar las condiciones de empleabilidad, particularmente entre la población joven que no cuenta con la escolaridad ni las competencias básicas y técnicas para una exitosa incorporación laboral (Jacinto, 1995).

Poca utilidad tiene el contar con ofertas de capacitación de baja calidad, que pobremente capacitan a la población en oficios generalmente marginales y con perfiles de salida igualmente bajos. Una capacitación técnica desvinculada de la promoción humana y del mejoramiento de la calidad de vida se convierte en una oferta educativa asistencialista y de contención social; en cambio, una estrategia de formación que se asocie con la educación básica y esté debidamente focalizada se constituye en un elemento importante de la empleabilidad.

De nuevo, la capacitación aislada ciertamente no crea empleos, precisa que se acompañe de apoyos laterales y articulaciones institucionales para que cuente con mejores posibilidades de incidir en la incorporación productiva de la población de bajos recursos. Precisa, a su vez, que se oriente al fortalecimiento de aquellas actividades económicas que se desprenden del sector informal, de las actividades tradicionales de la gente, de la naturaleza propia del medio rural. Resulta claro que la capacitación no puede estar desligada de los procesos, está estrechamente unida a ellos. Imposible separar la capacitación de los espacios en los cuales pretende incidir, son estos los que definen sus rasgos y conforman el rasero para medir su impacto.

De lo anterior se deriva la importancia de saber para qué y para quién se está capacitando: qué aparatos productivos tiene el país, a qué tipo de empresas se van a insertar los trabajadores, cuál es el grado de especialidad adecuada (un trabajador polivalente o capacitado en un oficio específico). En este sentido, uno de los riesgos siempre presente es capacitar a la gente en tecnologías obsoletas y para mercados de trabajo inexistentes.

TESIS PARA UNA EDJAT

En esta sección se apunta una serie de tesis que pretenden configurar las condiciones para el desarrollo de una “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo”. No se trata propiamente de premisas, las mismas que han sido destacadas en el apartado anterior, sino más bien de consideraciones que dan pie para el ejercicio de estrategias, de factores *sine qua non* para el desarrollo de una EDJAT que pretenda impactar en el espacio del trabajo y en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población que habita en áreas de pobreza. En ese sentido se intenta ir más allá de los lugares comunes y apuntar –aunque sea en un primer nivel– hacia los cómo; es decir, hacia planteamientos que orienten una nueva práctica de la EDJAT a la luz de las experiencias acumuladas, de resultados de investigación, de los señalamientos emanados por la CONFINTEA y de los eventos regionales.

CAPACITACION EN EL TRABAJO

En el marco de las limitantes que enfrenta hoy día la economía para la incorporación de amplios contingentes de jóvenes y adultos al mercado formal de trabajo, una estrategia de capacitación técnica en los sectores de pobreza deberá fortalecer los vínculos con las actividades económicas populares.

La oferta de capacitación técnica en los sectores de pobreza no debe proveer solamente habilidades vinculadas con los sectores de punta, sino que debe estar orientada predominantemente a atender las necesidades de formación que se derivan de las actividades económico-productivas de la población y de las características de los contextos locales. La capacitación técnica para ser efectiva tiene que ser una capacitación “en el trabajo de la gente”, que responda a necesidades específicas de capacitación que se desprenden de los problemas que enfrentan los diversos microemprendimientos, en muchos casos estrategias de supervivencia de amplios sectores de la población que viven en regiones de pobreza y cuya actividad económica se desarrolla predominantemente en el terreno de la informalidad. Es el caso de productores de leche que desean incursionar en la producción de lácteos; artesanos que requieren apoyos técnicos y de comercialización; mujeres campesinas que buscan apoyos financieros para el desarrollo de pequeños emprendimientos; organizaciones sociales que demandan asesoría técnica que los apoye en la gestión de proyectos de ecoturismo, etcétera. Apoyar estas pequeñas inserciones económicas no impedirá ciertamente el desempleo; sin embargo, genera espacios de participación social y brinda a la gente auténticas vías para vivir su ciudadanía de una forma diferente (Chourin, 1996).¹⁸

Se trata, en particular, de crear estrategias para el desarrollo de unidades económicas a partir de los pequeños esfuerzos que puede hacer la gente, pero sin limitarse a ellos; es fundamental trascenderlos. Las estrategias de sobrevivencia establecen un punto de partida encaminado a la constitución de opciones de desarrollo. Ello supone articular la EDJAT con los circuitos de la economía popular, los proyectos de desarrollo local y los movimientos cooperativos con la idea de fortalecer y promover programas educativos que contemplen proyectos productivos (tales como programas para el autoempleo y las microempresas).

Incorporar la naturaleza y posibilidades que asume el trabajo en los diferentes medios sociales y con poblaciones diferentes lleva a considerar las características de la población objetivo y planear los perfiles de salida en funciones de las necesidades productivas de los contextos locales. A su vez, lleva a articular los

¹⁸ Esta orientación no niega la necesidad y derecho que tiene la población que vive en situaciones de pobreza de acceder a las nuevas competencias, simplemente subraya la importancia de que las ofertas de capacitación tomen en consideración la naturaleza y posibilidades del trabajo en estos sectores.

programas con propuestas de desarrollo local, de manera que las ofertas de formación respondan a las necesidades y naturaleza de los diferentes espacios. Es necesario, por tanto, desarrollar contenidos curriculares relacionados con la gestión local, la participación, la microempresa, los procesos de desarrollo autosostenible y actividades que se deriven de situaciones y experiencias comunitarias. En el mismo sentido se requieren estructuras curriculares modulares y flexibles que se adapten a las necesidades de los distintos grupos de participantes.

En este marco, el autoempleo ha sido visto como una opción clave frente a las restricciones que presenta el mercado formal de trabajo para incorporar a población egresada de los centros de formación para el trabajo. Sin embargo, es necesario reconocer las limitantes que presenta el autoempleo, particularmente en el segmento de los jóvenes, al estar condicionada su funcionalidad a la consideración de variables como la edad, la falta de experiencia, niveles de escolaridad, la falta de un capital, etc. Se torna, pues, indispensable apoyar los programas con modelos curriculares que permitan una mayor calificación y la formación en competencias de gestión, mejores perfiles de salida, dotarlos de apoyos que permitan la generación efectiva de empleos y fuentes de trabajo. En este sentido, partiendo de las limitantes del contexto y del perfil de la población objetivo, se requiere de propuestas creativas que vinculen a los jóvenes con los espacios de trabajo y que promuevan el desarrollo de fuentes alternativas de autoempleo. Los vínculos interinstitucionales representarían un gran aporte para el desarrollo de esta tarea al complementar y dar cauce –laboral, financiero, etc.– a las diferentes iniciativas.¹⁹

LA EDJAT Y EL DESARROLLO LOCAL

De la tesis anterior se desprende la incidencia natural de la EDJAT en el desarrollo local. Una estrategia que se oriente a la generación, fortalecimiento y desarrollo de las actividades económico-productivas de la población que habita en áreas de pobreza, está encaminada –sustentada– en la idea de desarrollo local.

El ámbito del desarrollo local constituye una apuesta que incorpora la noción de la equidad, de ahí que se busque ubicar la “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” dentro de proyectos de país que permitan aflorar opciones sociales y económicas para los sectores pobres. En este marco es importante

¹⁹ En el marco del Programa de Becas para la Capacitación de Trabajadores (PROBECAT) en México, se promueve la estancia de jóvenes en pequeñas microempresas artesanales. Las estancias buscan vincular a los jóvenes con los procesos de producción y pretenden la posible contratación de ellos por parte de estos proyectos.

sustentar este interés educativo desde la perspectiva del desarrollo humano y generar condiciones para otra calidad de vida. La EDJAT debe, por tanto, insertarse dentro de una lógica inclusiva que permita redinamizar los espacios propios de la gente marginada, incorporar sus actividades, sus “formas de hacer las cosas”, sus conocimientos y su cultura del trabajo. Algunas consideraciones en la relación entre la “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” y el desarrollo local son las siguientes:

- En el plano del desarrollo local, resulta importante contar con propuestas y recursos locales que den lugar a la organización de grupos y redes juveniles, profesionales y de investigación que permitan la autogestión y la gestión educativa regional, así como la oportunidad de vincular acciones de todos los proyectos económico productivos que tienen lugar en estos espacios. En este ámbito, resulta igualmente importante la participación conjunta de instituciones públicas y privadas, orientadas a sectores de pobreza en el marco de estrategias de desarrollo local y/o regional, que posibiliten la participación laboral de la población que habita en estos espacios.
- Resulta importante que los programas se hagan desde las propias comunidades –con miras a su empoderamiento–, que sean ellas quienes participen en el diseño y desarrollo de los programas; esta es una lección ya vieja de muchas experiencias de educación de jóvenes y adultos en el ámbito del desarrollo comunitario. Un propósito claro en la relación entre la EDJAT y el desarrollo local es la construcción de un poder cuya base se sustente en la existencia de sujetos colectivos con poder social, económico y político. Si se rescata el principio del aprender a convivir y a emprender, es necesario reconocer que la dinámica del trabajo y de los mercados en el mundo actual se encuentran organizados a partir de una lógica contraria –y a menudo hostil– a estas orientaciones.
- La importancia de que los proyectos estén inscritos en un proyecto de desarrollo. Las lecciones de experiencias son elocuentes del impacto diferente de los programas cuando estos parten de una estrategia integral de desarrollo y esta es mediada por procesos de organización comunitaria (Schmelkes, 1988; Zuñiga, 1994). En estos casos, la actividad formadora trasciende el nivel de las competencias concretas y busca incidir en competencias básicas para poner en marcha proyectos productivos en el ámbito del desarrollo de la comunidad.
- Es necesario identificar los contenidos curriculares de los programas de EDJAT, considerando no sólo la demanda de los sujetos individuales, sino investigando y dialogando con la demanda social, en particular con los grupos organizados y comunidades no organizadas. Aún más, es necesario articular en mayor grado la relación entre oferta y demanda, sobre la base de las características del mundo del trabajo.

APRENDER A EMPRENDER

La oferta de programas de capacitación en los sectores de pobreza se debe dar dentro del marco de un “aprender a emprender”. Bajo esta lógica, la estrategia apunta a potenciar las pequeñas actividades económicas, los pequeños emprendimientos que tiene la gente, en muchos casos las estrategias de supervivencia. No se trata de dejar las intervenciones en este nivel, sino de desarrollar estas actividades en el marco de una estrategia de desarrollo de proyectos productivos, ir más allá de la autosubsistencia, del complemento económico, del “irla llevando”. Se trata de contar con ofertas de capacitación que tengan como premisa de su actividad el sentido común, la necesidad de entender que la simple capacitación no basta, si la idea de desarrollo productivo no está en la mira de las intervenciones de capacitación. El “aprender a emprender” se refiere justamente a lograr que la gente desarrolle competencias que le permitan iniciar, potenciar y desarrollar actividades económico-productivas, cualquiera sea el tamaño y el giro de estas. El énfasis no es, sin embargo, sobre la necesidad de desarrollar empresas –negocios– de suyo importantes en el contexto actual, sino más bien sobre la necesidad de que las personas desarrollen la capacidad de tomar iniciativas personales orientadas a la creatividad y a la potenciación de sus recursos frente a un contexto económico en constante transformación.

Lo que resulta importante es que la gente pueda visualizar el crecimiento de sus emprendimientos y cuente con estrategias mínimas para su desarrollo. De ahí la importancia de acompañar los proyectos de los microempresarios desde instituciones que se dediquen a la promoción, acompañamiento y evaluación de estas experiencias, con objeto de contar con apoyos y elementos especializados que permitan potenciar las pequeñas iniciativas económicas.

LA DIMENSION INTEGRAL DE LOS PROYECTOS.

Una estrategia de EDJAT debe partir de una perspectiva integral de las actividades económico-productivas de la población. Resulta poco útil responder a demandas inmediatas de los proyectos (*i.e.* créditos, cursos específicos) si antes no se parte de un diagnóstico que permita dar una respuesta integral a los problemas que enfrentan los distintos proyectos de la población. En este sentido, destaca la importancia de ver los proyectos desde el lado de la organización, producción, comercialización, procesos técnicos, sistemas contables, división del trabajo, etc., cualquiera sea el tamaño de los diferentes emprendimientos. En algunos casos se tratará de apoyar técnicamente el desarrollo de pequeños productores, en otros casos la asesoría contable de proyectos en vías de consolidación. La capacitación técnica, una “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” deviene,

pues, una capacitación-consultoría que atiende los proyectos desde un enfoque integral. Es decir, no la respuesta inmediata a una necesidad técnica o económica del proyecto –a una necesidad “sentida”– que no es garantía de que los recursos y apoyos que se canalicen sean utilizados efectivamente, sino la respuesta que se desprende del análisis-diagnóstico integral de la actividad económico-productiva y que lleva al desarrollo de un plan de mejora que pretende aportar soluciones que muevan cualquier actividad económica en la dirección de un proyecto de desarrollo económico.²⁰ La perspectiva integral detrás de las actividades de la EDJAT hace patente la insuficiencia de la capacitación técnica en forma aislada, de los cursos puntuales y del financiamiento.

Esta premisa básica –la visión integral de los proyectos– ha sido la gran ausente en el desarrollo de los programas de capacitación técnica en las áreas de pobreza. Ella ha ocasionado una oferta de programas cuyo interés no va más allá del curso mismo, en ocasiones incluso una oferta desinteresada de la pertinencia de los cursos promovidos.

LAS ARTICULACIONES INSTITUCIONALES

La tesis anterior lleva a la necesidad de reconocer que la oferta de “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” tiene que estar apoyada en la interinstitucionalidad. La coordinación interinstitucional es la que garantiza que los programas incidan en el desarrollo de las actividades económicas y puedan repercutir en el mejoramiento de las condiciones de vida de la gente. La coordinación con instituciones de financiamiento, de organización, de comercialización, ayuda a que los conocimientos adquiridos vía la capacitación lleven a la incorporación productiva y a la generación y desarrollo de emprendimientos. La coordinación interinstitucional es la que potencia la esfera de posibilidades de la capacitación técnica, así como permite complementarla con actividades en las áreas de salud, vivienda, servicios de educación básica, certificación, etc. Bajo el reconocimiento de que los recursos son escasos y de que la educación de jóvenes y adultos se encuentra limitada en sus alcances, se requiere buscar la participación tanto de los ministerios de educación, trabajo, organizaciones de la mujer, la juventud, campesinos y sindicatos, así como de empresarios y de las instituciones de crédito y comercialización, con el propósito de desarrollar estrategias coordinadas y derivar aprendizajes de las distintas experiencias. Este tipo de colabora-

²⁰ Calidad Integral y Modernización (CIMO) en México promueve desde hace cinco años una estrategia de capacitación-consultoría integral que ha sido promovida en el sector social con resultados satisfactorios.

ciones interinstitucionales resulta de particular importancia en la atención a diversas poblaciones objetivas, tales como: cárceles, hospitales, centros de rehabilitación, etc. Igualmente, contribuye a dar un cariz más homogéneo a las actividades de EDJAT que realizan estas instituciones.

Algunas de las consideraciones en la promoción de la interinstitucionalidad en la EDJAT son las siguientes:

- En el nivel del trabajo interinstitucional se requiere desarrollar habilidades para la negociación, la elaboración de consensos, la construcción de escenarios a corto y largo plazos que permitan incorporar sistemáticamente la diversidad metodológica desarrollada en varias esferas de la educación de jóvenes y adultos. Así, el trabajo interinstitucional demanda el conocimiento sobre cómo administrar este trabajo coordinado. Hay pocas experiencias en este sentido, dada la naturaleza individualista y protagónica que ha caracterizado históricamente el actuar de las instituciones públicas y sociales y que ha inhibido el desarrollo de la cooperación interinstitucional. Se ha provocado así la dispersión de acciones, el desaprovechamiento de recursos y la pobreza en términos de aprendizajes que se deriven del actuar de cada una de las instituciones. Este conocimiento sobre la administración-gestión de la interinstitucionalidad se torna, pues, indispensable si se concibe a esta colaboración entre instituciones como una de las estrategias que pueden ayudar a redimensionar el papel de la educación de jóvenes y adultos en el ámbito del trabajo.
- Si bien las articulaciones institucionales deben tener respaldo en el marco de las políticas públicas, no deben, sin embargo, depender de decisiones políticas, sino más bien propiciarse desde las necesidades concretas que surjan de las propias comunidades y de las características de los proyectos productivos. La naturaleza y posibilidades de los proyectos constituyen el punto de partida para lograr que las colaboraciones institucionales den respuesta al proyecto en sus distintas dimensiones.
- El aspecto financiero constituye una de las preocupaciones más relevantes, si lo que se busca es dimensionar y potenciar alternativas económico-productivas en los sectores de pobreza. Sin el acompañamiento financiero hay pocas esperanzas para desarrollar programas exitosos de autoempleo, capacitación en oficios, programas de capacitación a microempresarios, empresas juveniles, cooperativas, etc. Precisa esclarecer el papel que las agencias de financiamiento desempeñen en términos de áreas de trabajo, tipo de programas, orientaciones y formas de evaluación. Resulta claro que los programas que cuentan con este tipo de apoyo –o desarrollan vínculos para lograrlo– cuentan con ventajas comparativas reales para incidir en el desarrollo de los proyectos productivos.

- En el nivel del trabajo interinstitucional resulta particularmente importante el establecimiento de acuerdos entre el Estado, la sociedad civil y el sector empresarial, de nuevo con objeto de evitar la duplicación o dispersión de acciones, así como la competencia entre instituciones. Evita a su vez el dispendio de recursos escasos que pudieran ser utilizados más eficaz y eficientemente.

En este nivel es importante que el Estado apoye a las ONGs que cuenten con experiencias exitosas o que se encuentren en la tarea de focalizar su trabajo en sectores de población muy afectados en términos de ingreso y calidad de vida. En este ámbito, adquiere relevancia cooperar con el sector de las ONGs en los procesos de sostenibilidad, acreditación oficial y en el establecimiento de estrategias para la incorporación de sus programas de educación laboral.

Sobre este punto, se observa que en varios de los países las ONGs coordinan actividades con el gobierno, colaboran con actividades no formales de capacitación de trabajadores para lograr una mayor efectividad en el trabajo e incluso pueden certificar la competencia laboral.²¹ En algunos casos, las ONGs operan como el nexo entre la gente que demanda servicios y las instituciones gubernamentales que ofrecen programas de educación básica y de formación profesional. Estas constituyen claramente estrategias de apoyo y coordinación con las ONGs donde el Estado desempeña un papel constructivo e impulsor de las experiencias.

PROCESOS DE APRENDIZAJE Y CERTIFICACION DE COMPETENCIAS

La naturaleza del proceso de trabajo en los sectores informales encierra proposiciones importantes y viables para orientar el campo de la educación hacia los espacios productivos, de ahí la importancia de que la “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” ponga atención especial en los procesos de aprendizaje en los sectores informales, dado que los mecanismos de recepción y transmisión del conocimiento en estos sectores operan con una lógica diferente a la de los sistemas educativos formales (Posner, 1995). En esta línea, la EDJAT está obligada a reconocer una serie de competencias y saberes –nociones y prácticas diferentes de alfabetización– que han resultado efectivas y cruciales en las estrategias de supervivencia de estos núcleos de población (Hautecoeur, 1996).

La certificación de competencias en los sectores informales de la economía –la valorización de los aprendizajes informales, nuevas nociones alfabetizadoras vinculadas a estrategias de vida–, deviene un mecanismo que permite el acceso –la continuidad– con otros niveles en el sistema de educación técnica. Implica,

²¹ Un ejemplo interesante de este tipo de colaboraciones es el Programa Chile Joven. Para el desarrollo del programa se delegó la ejecución en una red de organismos acreditados, que incluía centros, colegios secundarios, centros de capacitación profesional y universidades.

por ende, una ampliación de los horizontes de formación para este sector de la población al tornar viable la incorporación en los mercados de trabajo y el desarrollo de proyectos de empleo y empleo cooperativo. Por ello, el reconocimiento de competencias laborales constituye una preocupación fundamental para el mejor desarrollo de los programas de EDJAT. En esta inquietud, resulta particularmente importante el papel que puedan desempeñar los sindicatos; son ellos los que cuentan con ventajas comparativas en el proceso de validación de saberes y conocimientos: la cercanía con los mercados de trabajo –formales e informales–, el conocimiento de las competencias requeridas y su fuerza como grupo social lo sitúan en una clara posición de actor e interlocutor privilegiado en los asuntos que atañen al campo de la formación y el trabajo.

LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACION NO FORMAL: PARTIR DE LO EXISTENTE

En muchos países en desarrollo la capacitación para el trabajo en los sectores de pobreza se reduce a la educación no formal (educación no vocacional), una modalidad educativa marginal que no constituye una oferta propia de capacitación para el trabajo. Se trata de programas que canalizan cursos domésticos (cocina, manualidades, belleza) y en oficios (carpintería, herrería) a la población de bajos ingresos, particularmente en el medio rural. Si bien estos programas, dadas las condiciones de pobreza que privan en las comunidades donde se imparten, resultan de interés y de utilidad marginal para la población interesada –mujeres (en su mayoría) y hombres, jóvenes y adultos– adolecen, sin embargo, de una serie de elementos que les permitan constituirse en auténticas vías para la incorporación productiva y el mejoramiento de la calidad de vida. Los currículos que conforman a estos programas han generado cuestionamientos e impugnaciones respecto de lo que se concibe como las funciones “apropiadas” para las mujeres en el mundo laboral, por consiguiente, respecto de los programas de enseñanza y aprendizaje adecuados para ellas en el área de la educación técnica y profesional.

Estos programas constituyen un ejemplo claro de la vertiente de la educación de adultos que se orientó a apoyar programas que buscaran incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida y que llegaron incluso a promover una capacitación para el trabajo. Sin embargo, justamente la marginalidad que caracteriza a estos programas ha llevado a que los cursos adolezcan de la calidad necesaria y se encuentren lejos de representar ofertas auténticas de capacitación para el trabajo.²²

²² No es gratuito que los cursos que tengan una mayor matrícula sean los de corte y confección, tejido y manualidades, indicador del predominio de cursos domésticos y de una población estudiantil mayoritariamente femenina (Pieck, 1996).

Lo que resulta interesante de estos programas es que se sitúan en los márgenes de dos ámbitos educativos: la educación de adultos y la capacitación para el trabajo. Se ubican en la frontera que divide aquello que es y no es capacitación para el trabajo, lo que hace que los esfuerzos requeridos para transitar de una frontera a otra puedan resultar atractivos y viables dentro de una estrategia que pretenda mejorar la calidad de la EDJAT: cuentan con la ventaja de partir de lo existente.

Estos programas tienen la ventaja de contar con algunas infraestructuras físicas, personal docente, experiencia pedagógica acumulada y amplio interés por parte de la población. Constituyen de hecho uno de los programas más comunes y de mayor difusión entre la población joven y adulta en las áreas marginadas. Representan, pues, opciones que de alguna manera pudieran llenar esa “tierra de nadie” que constituye hoy la capacitación para el trabajo en las regiones de pobreza.

Elevar la calidad de estos servicios requiere del trabajo interinstitucional, de revisar los programas de aprendizaje, los modelos curriculares, la capacitación del personal docente y de mejoras en el nivel de la infraestructura. Ello permitiría mejorar los perfiles de salida y generar articulaciones que permitan la continuidad de la formación técnica y el desarrollo de actividades productivas con base en apoyos financieros, empresariales, de organización y de comercialización.

Comúnmente, estos programas se concretan a la mera tarea de impartir cursos, sin contar con estrategias y apoyos que permitan dar cauce a expectativas organizativas y de producción que se derivan de los conocimientos y habilidades adquiridos por los participantes. La colaboración interinstitucional permitiría redimensionar el potencial que tienen estos programas, particularmente en la proyección económica, social y política de la mujer en las áreas marginadas. Asimismo, la relación con instituciones en las áreas de salud, educación inicial y básica, nutrición, etc., sacaría a estos programas de cumplir meramente funciones de corte social y político y los convertiría en auténticas ofertas educativas relevantes y útiles para las mujeres del medio rural y urbano-marginal (Pieck, 1996a; Jayaweera, 1979; Stromquist, 1988).

DIVERSIDAD Y CALIDAD EN LA EDJAT

Una estrategia de “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” debe partir de que la pobreza es heterogénea y de que es necesario especificar las acciones al interior de los grupos vulnerables, diferenciando y estableciendo prioridades: jóvenes, campesinos, mujeres, lo que implica asumir una estrategia de territorialidad donde inclusive se marquen las diferencias al interior de cada uno de estos grupos. Diferentes serán las expectativas y necesidades de mujeres jóve-

nes en el rango de edad de 15 a 19 años, respecto de aquellas que se encuentran en el rango de 20 a 24 años; las diferencias se acentúan al incorporar las variables de sexo, localidad urbana o rural, o ya bien el origen étnico o la escolaridad, afectando claramente la orientación posible y objetivos de los programas. Definir los diversos perfiles de la población objetivo se convierte, por tanto, en un proceso clave, si lo que se busca es que las experiencias de aprendizaje realmente potencien las capacidades. Ofertas homogéneas corren el riesgo de ser irrelevantes a las necesidades de los diversos grupos de población, por lo que se requiere de una planificación del modelo curricular y pedagógico y de los objetivos y orientaciones que se persiguen con los programas.

En atención a la diversidad, una estrategia de “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” debe contar con una gama de opciones que permitan atender las distintas expectativas de los grupos de población:

- diferenciar entre aquellos jóvenes que han abandonado sus estudios de educación media y desean capacitarse en un oficio;
- aquellos/as desempleados/as con experiencia laboral con deseos de continuar su formación o ya bien de buscar opciones de autoempleo;
- población adulta desempleada con intereses de actualización;
- mujeres jefas de hogar que requieren capacitación y apoyo para impulsar y desarrollar actividades económicas;
- población interesada en certificar estudios para ingresar al mercado formal de trabajo;
- jóvenes de bajos ingresos que precisan de opciones de capacitación rápidas que les permitan una pronta incorporación productiva;
- población interesada en opciones de educación media que ofrezcan articulación con los espacios de trabajo, etc.

Las situaciones son múltiples y estas varían aún más dependiendo de los contextos.

Resulta, pues, importante que se cuente con una amplia gama de opciones en los diferentes espacios, que los programas tengan vínculos con opciones superiores de formación, que mejoren los perfiles de salida, que sean otorgados bajo criterios de integralidad y que las poblaciones pobres tengan la posibilidad de múltiples entradas y salidas en los diferentes sistemas de educación técnica.

Se requiere, por tanto, articular y distribuir de una manera más justa las diferentes ofertas de “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” como una vía para la superación de las exclusiones sociales, evitando que quienes cuentan con mejores condiciones de vida sean los que tengan acceso a las formaciones de mejor calidad. En este sentido, los programas de EDJAT tienen la doble misión de ayudar a que las personas puedan pasar de la favela al computador y contribuir a que la población pueda sobrevivir. Es decir, por un lado, se trata de no excluir a las poblaciones pobres del acceso a las nuevas competencias,

dar la oportunidad para quienes así lo deseen puedan incorporarse al mercado formal de trabajo, o ya bien continuar estudios superiores. Por otro, se busca brindar elementos que permitan a la población de bajos recursos enfrentar su necesidad de incorporación productiva a partir de ofertas que correspondan a las necesidades locales y a las características del trabajo en estos medios.

De este doble papel se desprende la importancia de la focalización como consideración fundamental de los programas. Una estrategia de "educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo" implica planear las salidas ocupacionales de la población de bajos recursos, canalizando ofertas de formación de calidad orientadas al desarrollo de las economías locales y al combate a la pobreza; a su vez, se requiere que los programas permitan la continuidad en otros niveles del sistema de formación técnica o en el sistema de educación formal. Las estrategias en este sentido apuntan hacia la necesidad de formación de educadores, a la inversión en infraestructuras adecuadas, a la realización de convenios con empresas para acceder a las tecnologías de punta y al diseño de estructuras curriculares flexibles surgidas desde las propias comunidades.

Los nuevos escenarios del trabajo en un contexto de globalización y desarrollo tecnológico demandan que la "educación de jóvenes y adultos relacionada con el trabajo" desarrolle vínculos estrechos con los diferentes espacios educativos en sus distintos niveles y modalidades. Las siguientes son algunas reflexiones en torno a ofertas diversificadas que pretenden fortalecer el lazo educación-trabajo en las diferentes estrategias educativas:

- Desarrollar distintas modalidades de educación-trabajo en distintos espacios educativos, asociando la formación laboral con la educación básica, la educación media o secundaria, la alfabetización, los programas productivos, los componentes de reflexión.²³
- Promover las carreras de técnicos medios y al mismo tiempo orientar la educación media hacia la capacitación laboral. Asimismo, es importante promover la continuación de estudios técnicos básicos impartidos en las escuelas secundarias en las diferentes especialidades técnicas que las instituciones tecnológicas poseen.
- Desarrollar articulaciones entre las diversas instituciones de formación y el sector de educación, con objeto de permitir la convalidación de módulos y

²³ En algunos países, como Cuba, son compatibles la educación regular y la educación de adultos. Los niveles de la educación básica, tecnológica y superior se vinculan con la educación de adultos y todo el sistema educativo está pensado para el trabajo (trabajo productivo y trabajo intelectual). Igualmente, en Nicaragua está en proceso una Ley General de Educación para integrar los sistemas de educación formal, formación profesional y educación superior. Se cuenta con convenios para que los egresados del subsistema de la educación de adultos puedan acceder a la educación técnica (básica y media).

transitar hacia formas de certificación superiores en el sistema de educación superior formal.

- Promover que otros actores (universidades, sindicatos) desempeñen un papel activo en la formación para el trabajo y se unen a las instancias de formación profesional. En las universidades esto puede ser utilizado mediante el servicio social, o los propios sindicatos, quienes poseen ese vínculo con el mercado de trabajo y con las necesidades de formación específicas que se generan en esos espacios.²⁴
- Integrar los sistemas de educación formal, formación profesional y educación superior, a través de leyes generales de educación.
- Promover convenios bilaterales entre instituciones (por ejemplo entre el Ministerio de Educación y los Institutos de Formación Profesional) para que los egresados de la educación de adultos asociada con el trabajo puedan continuar estudios de nivel técnico medio y superior.
- Articular la educación básica y la formación profesional desarrollando cursos en los centros de trabajo que contemplen ambas dimensiones. A su vez, relacionar ambos aspectos con la promoción de actividades productivas.²⁵
- Propiciar programas de alternancia escuela-comunidad, donde se combine la educación básica con la incorporación de los adultos al trabajo que les gustaría realizar.²⁶
- Inscribir los programas de educación de adultos y trabajo en proyectos de desarrollo local, en particular proyectos municipales que permitan el diagnóstico de necesidades.²⁷

²⁴ Es el caso de programas de formación técnico-profesional que recurren a organismos competentes en las áreas técnicas (diseños, turismo, etc.) para la canalización de programas de formación a grupos con proyectos económico-productivos.

²⁵ En Honduras, la experiencia de articulación entre el Estado y las ONGs hizo posible que se vinculara la educación básica y la formación para el trabajo. Si bien finalizó el Proyecto POCET (Proyecto de Educación para el Trabajo), se desarrolló a partir de su experiencia un centro permanente de educación de adultos, donde se combina la educación básica y la formación profesional. Otro ejemplo es el Programa de Nivelación Básica para Trabajadores en Chile, que garantiza la educación básica (8 grados) para los trabajadores ocupados con escolaridad incompleta. Se trata de un programa donde intervienen el Ministerio de Educación, del Trabajo, sindicatos y las cámaras de producción.

²⁶ Un programa de esta naturaleza existe en Honduras, así como las experiencias del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en México y del Centro de Educación, Capacitación y Tecnología Campesina (CECTEC) en Paraguay.

²⁷ En México, el INEA se está replanteando la educación básica para los adultos; con ello se pretende formar un adulto que ejerza sus derechos y obligaciones como ciudadano y al mismo tiempo mejore su inserción laboral. Se asume que la educación básica debe satisfacer las necesidades primordiales del ser humano, tales como vivienda, alimentación etc., y las necesidades mínimas de aprendizaje: cálculo, lectoescritura, trabajo en equipo, toma de decisiones, etc.

LA DIMENSION EDUCATIVA EN LAS ESTRATEGIAS DE EDJAT

Los contextos complejos del cambiante mundo del trabajo demandan respuestas institucionales que vayan más allá del productor, de las necesidades específicas del mercado de trabajo y de la empresa. Las actividades educativas en este sentido deben estar orientadas a generar nuevas demandas sociales a partir del descubrimiento de las necesidades de la gente y del fortalecimiento de sus capacidades para una participación activa en los ámbitos social y económico (UNESCO, 1999).

Con base en este planteamiento, en los programas de “educación de jóvenes y adultos vinculados con el trabajo” en los sectores de pobreza se corre el riesgo de promover políticas inspiradas en la diversidad de la demanda y orientadas fundamentalmente a dar respuesta a las necesidades inmediatas. La EDJAT necesita ser concebida como una estrategia a largo plazo, que trascienda las actividades estrictamente capacitadoras –inclusive la incorporación productiva– y lleve a los programas a convertirse en estrategias formativas con lazos importantes en los ámbitos de la formación de competencias básicas, formación de la ciudadanía y promoción de la participación social. En los programas de “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” la dimensión educativa se encuentra presente en las siguientes dimensiones:

- En la presencia que tenga el contenido de formación a lo largo del proyecto, de forma que los programas trasciendan su naturaleza puramente técnica e incidan en el desarrollo de competencias básicas generales que ayuden en la toma de decisiones y en la utilización de destrezas en diversos contextos. Bajo esta consideración, la EDJAT debe promover una cultura del trabajo (Weinberg, 1994), debe concebirse además como una actividad formativa en el ámbito de los derechos humanos, del ejercicio de la ciudadanía y de la problemática de género. Justamente, el cruce de caminos entre el campo de la educación y el campo del trabajo lleva a diferenciar entre los conceptos de capacitación y formación. La primera con un contenido fundamentalmente técnico y de transmisión de competencias vinculadas estrechamente con el mundo del trabajo. La segunda como un concepto que funde el mundo del trabajo y el mundo de la educación; es decir, se trata de un concepto incluyente que destaca el elemento educativo –formador– en las actividades propiamente técnicas. El concepto de formación incorpora así el ámbito educativo a la esfera del trabajo, da cuenta de la orientación que debiera caracterizar a la “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” en su interés de ir más allá del ámbito económico-productivo.
- La dimensión educativa de la “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” se hace presente en la participación de la población a lo largo del proceso productivo. Lleva a pensar en las actividades educativas como una

serie de acciones transformadoras que implican prácticas educativas en sí mismas. Esta participación es la que garantiza de alguna forma el crecimiento y fortalecimiento de la población que habita en hogares de pobreza al ir superando los retos implicados en el desarrollo de sus pequeños emprendimientos económicos. En este sentido, no sólo deben responder los programas de EDJAT a las necesidades de la gente y a las características del contexto, sino que los participantes deben intervenir a lo largo del proceso de formulación e instrumentación de los emprendimientos económico-productivos. La estrategia educativa debe asegurar la apropiación de los proyectos por parte de la gente, así como desarrollar las capacidades individuales y colectivas necesarias para la administración autogestiva de las empresas. La dimensión empresarial de las actividades económico-productivas, si bien puede bastar en términos de los objetivos económicos inmediatos del proyecto, no favorece su incidencia en un modelo de desarrollo alternativo, de ahí la importancia de contemplar la dimensión social como componente fundamental de las prácticas emprendedoras. En ese sentido, una estrategia de EDJAT debe considerar el fortalecimiento de la vida y el trabajo comunitario y la creación de solidaridades.²⁸

- La dimensión educativa se asegura a partir de incorporar en los currículos otras dimensiones que permitan enriquecerla y que la lleven a rebasar el terreno de la capacitación técnica. Ello se logra a partir de la inclusión de temáticas, tales como: salud, nutrición, estimulación temprana, sexualidad, etc., que complementan la “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” y le imprimen el carácter educativo que deben tener estas intervenciones. Esta complementariedad curricular se desarrolla a partir de articulaciones con instituciones de otros sectores (salud, vivienda, desarrollo económico, educación, etc.) y que llevan a que el contenido de los programas vaya más allá de la estricta capacitación para el trabajo e incida en la formación de los participantes.²⁹

Esta idea de currículo se refiere a la necesidad de combinar contenidos prácticos y humanistas, en particular ligados al desarrollo social, a los campos de la ética, la ciudadanía y el género. Se pretende con ello hacer viable y equilibrar el

²⁸ Un ejemplo de experiencias que se aproximan a este nuevo enfoque de educación-trabajo, son los Centros de Educación Técnico-Humanística y Agropecuaria en Chile, los que proponen una formación integral técnico y humanística. En el plano organizativo, estos centros aportan un modelo nuclear y una relación más estrecha con las necesidades y problemas de las comunidades dado que su desarrollo se halla en el ámbito rural. Aquí entra justamente la dimensión educativa que debiera estar detrás de los proyectos que intenten vincular a la EA con el trabajo.

²⁹ El caso de Cuba, donde los cursos de artes manuales se refuerzan con cursos de educación sexual.

desarrollo de competencias productivas con el cambio de actitudes y la formación valoral. De esta forma, así como los programas de formación para el trabajo deben responder a una lógica económico-productiva, deben constituirse a su vez en propuestas que hagan viable el desarrollo integral de la persona y le permitan mejorar su situación social.

Subyace en estas tres dimensiones la importancia de concebir a los proyectos productivos como medio y no como fin; de ahí que sea importante entenderlos dentro de la potencialidad que encierran como espacios de participación social y ámbitos para el ejercicio de la democracia. Resulta crucial partir de ellos, sobre la base de que la actividad formativa trasciende el desarrollo de emprendimientos económicos y productivos y los contempla como espacios de incorporación y expresión social y económica que deben ser vividos y reforzados con actividades educativas que incidan en otros ámbitos. Es gracias a la posibilidad de tener un quehacer productivo –una inserción en los espacios de trabajo, cualesquiera que estos sean– que la población de bajos recursos, jóvenes y adultos, tienen un decir y una actuación en la sociedad; en caso contrario se encuentran excluidos, al margen, de lo que ocurre en la vida social. Es, pues, a partir de la incorporación productiva que la gente cuenta con vías de interlocución social.

LA EDUCACION BASICA EN LAS ESTRATEGIAS DE EDJAT

Finalmente, es importante tener claro que la educación técnica constituye tan sólo un complemento de la educación general; no es posible que la sustituya, ni es su propósito. De hecho, cualquier programa educativo que intente vincular el trabajo en los sectores de pobreza debe incluir la educación general o básica, como aquella que permite abrirse a nuevos horizontes de sentido, que brinda acceso a las nuevas nociones de alfabetización y al manejo de las competencias básicas. Resulta claro, sin embargo que la educación general debe ambientar en los nuevos escenarios nociones y prácticas del trabajo, a la vez que apoyarse –complementarse– en sistemas de educación técnica que habiliten en competencias pertinentes a los diferentes contextos y a la dinámica de los nuevos mercados de trabajo.

ACCIONES FUTURAS Y EL NIVEL DE LAS POLITICAS PUBLICAS

Entre los objetivos de los encuentros regionales de seguimiento a la CONFINTEA estuvieron los de contribuir al diseño de estrategias que permitan incorporar la preocupación de la “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” en

el nivel de las políticas públicas. Asimismo, hubo interés por aportar elementos que fortalezcan el vínculo entre la educación de jóvenes y adultos y el espacio del trabajo. Las siguientes constituyen algunas de las formulaciones realizadas a lo largo de estos eventos, las mismas que dan pie para la formulación de estrategias, políticas y actividades en este campo particular:

- Reconocer la importancia de la tradición proveniente de la educación popular en la elaboración de políticas públicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo. Las experiencias en este campo son fuente de lecciones en el nivel de las metodologías, estrategias, diseños curriculares, articulaciones institucionales, etc., que es preciso sistematizar, ya que constituyen un gran aporte en el diseño de estrategias alternativas.
- De la nueva dimensión y el nuevo papel de la EDJAT se desprende la necesidad de estructurar nuevos programas de formación de educadores. El nuevo currículo deberá incorporar una serie de conocimientos y competencias que ayuden a dimensionar el papel que tiene la EDJA frente a las necesidades económico-productivas de la población de bajos ingresos. Este nuevo perfil de educador requiere del diseño y realización de eventos académicos que permitan reflexionar sobre los contenidos y estrategias curriculares de estos programas de formación.
- Integrar la investigación como un componente central de la EDJAT. Se trata de concebir a la investigación como un programa permanente orientado a aportar conocimiento y a contribuir al diseño de estrategias encaminadas a desarrollar el potencial de la EDJAT para colaborar en el desarrollo social y económico. Los contextos, los grupos prioritarios, metodologías, modelos curriculares, articulaciones institucionales, cambios en las prácticas de trabajo, entre otros, constituyen algunos de los posibles campos de estudio.
- Sistematizar experiencias con objeto de analizar articulaciones específicas entre la educación de adultos y el trabajo y poder divulgar posteriormente enfoques e innovaciones tecnológicas que se realizan desde cualquiera de los sectores (estatal, empresarial, educativo, ONGs). En este sentido, es imprescindible recoger la diversidad de experiencias, lineamientos y orientaciones comunes que permitan articular el trabajo de la EDJAT y articularlo con el nivel de las políticas públicas.
- Constituir una red de programas, instituciones y especialistas que trabajan en el campo de la “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” con objeto de contribuir a su fortalecimiento en diferentes niveles: sujetos, instituciones, política, contextos locales, etcétera.
- Crear un foro permanente, a nivel regional, subregional y nacional, que permita analizar experiencias y reflexionar acerca de su orientación, metodologías y destinatarios. Este tipo de espacios pueden generar las bases para el debate de políticas públicas y para la difusión de teorías y prácticas de la EDJAT. A

su vez, ello permitiría crear condiciones para el seguimiento de los programas con objeto de que no queden aislados y puedan ser apropiados por las comunidades.

- Es importante que las políticas de “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” estén relacionadas con políticas de pleno empleo y que incorporen la problemática laboral en los contextos de pobreza. Cobran aquí importancia el diseño, la gestión y la planificación del currículo desde el nivel local, definiendo compromisos y prácticas, así como la necesidad de articular las políticas con las diversas oportunidades económico-productivas que se presentan en el ámbito local y en el amplio sector informal.³⁰

BIBLIOGRAFIA

- Alfonso, L.A. et al. *La educación para el trabajo en Honduras. Síntesis de la experiencia metodológica y de gestión del POCET*. Honduras: OIT-Gobierno de Honduras, Gobierno de los Países Bajos.
- Berlanga, B. (1993). “La educación rural hoy: problemas y desafíos para lograr una educación de calidad y adecuada que sea factor de desarrollo”. Ponencia presentada en el Encuentro Latinoamericano de alternativas en la educación media rural. Zautla, México.
- Chourin, M. (1996). “Education et Formation”. En: Jean Paul Hauteceur: (ed.): *Alpha 96: Literacy and Work*, Quebec: UNESCO.
- CEPAL (1994). “La cumbre social: una visión desde América Latina y el Caribe”. Nota de la Secretaría. Comité de expertos gubernamentales de alto nivel. Santiago de Chile.
- _____ (1997). “La brecha de la equidad, América Latina, el Caribe y la Cumbre”. Informe.
- CEPAL/UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile: CEPAL/UNESCO.
- De Ibarrola, M. (1988). “Hacia una reconceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo en América Latina”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVIII, N° 2:9-63.
- _____ (1994). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*. México: Ed. Porrúa.
- Fuentes, C. (1997). *Por un progreso incluyente*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Gajardo, M. (1984). “La educación de adultos en América Latina. Aportes para un debate”. *Revista Interamericana de Educación*, Vol. 3 (1 y 2).
- Gallart, M.A. (Comp.) (1992). *Educación y trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*. Cinterfor/Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP. Vols. I y II.

³⁰ En el caso de Bolivia se propone la creación de un Consejo de Educación de Adultos, con la representación del Estado y la sociedad civil, desde donde se definan las políticas públicas y se realice el seguimiento compartido.

- García-Huidobro, J.E. (1994). "Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos". En: UNESCO/UNICEF, *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO/UNICEF.
- González Casanova, P.(1998). "Educación para todos: algunos problemas prácticos y otros ideológicos". En: *Imágenes de nuestra América* N° 3 (julio-agosto). México.
- Hautecoeur, J.P. (Ed.) (1996). *Alpha 96. Formation de base et travail*. Québec: UNESCO/Ministère de l'Éducation du Québec.
- Irigoin, M.E. (1994). "Elementos para una propuesta curricular de educación de adultos y trabajo". Documento Base. Taller regional sobre educación y trabajo (Montevideo, 23-30 de mayo). Santiago, Chile: UNESCO.
- Jacinto, C. (1995). "Formación social y empleabilidad de jóvenes de bajos niveles educativos: ¿una articulación posible?". En: María Antonia Gallart (coord.): *La formación para el trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social*, Buenos Aires, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP-OREALC-UNESCO.
- Jacinto, C. y M.A. Gallart (Coords.): *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: Cinterfor-OIT/Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- Jayaweera, S. (1979). "Programmes of Non-Formal Education for Women". *Convergence*. Vol. 12, N° 3.
- La Belle, T. (1986). "Nonformal Education in Latin America and the Caribbean. Stability, Reform, or Revolution". Estados Unidos: Praeger.
- _____ (1995). "El capital humano, la revitalización y el nuevo movimiento social como enfoques para abordar la marginalidad: el dilema de la brecha entre ricos y pobres." En: Enrique Pieck y Eduardo Aguado (Coords.): *Educación y Pobreza: De la desigualdad social a la equidad*, México: UNICEF/El Colegio Mexiquense.
- Lasida, F.J. (1992). *Educación y trabajo con jóvenes pobres. La estrategia del CECAP*. Cinterfor/OIT. Estudios y monografías N° 76.
- Lémez, R. "Educación y trabajo: una alternativa teórica para su conceptualización". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Nueva Época, Vol. 2, N° 1.
- Londoño, L.O. (1995). *Hacia una nueva institucionalidad en educación de jóvenes y adultos*. Santiago. UNESCO/Convenio Andrés Bello.
- Messina, G. (1995). *Innovaciones en educación básica de adultos. Sistematización de seis experiencias*. Santiago, Chile: OREALC/REDALF.
- Messina, G. y P.D. Weinberg (1996). "Reflexiones para una conversación en torno a educación y trabajo". En: UNESCO/OREALC: *La educación técnica y la formación profesional*. Santiago: UNESCO/OREALC
- Muñoz Izquierdo, C. (1995). "Educación básica para adultos vinculada al trabajo". En: Oscar Zires et al. (Coord.): *Necesidades educativas básicas de los adultos*. México: INEA.
- OEA-PREDE (1988). *Proyecto Regional de Educación Básica de Adultos vinculada al trabajo productivo*. Pátzcuaro: CREFAL.
- Palma, D. (1993). "Educación, empleo e informalidad". *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid). N° 2. Número especial sobre educación, trabajo y empleo.
- Pieck, E. (1991). "Hacia un perfil de la educación comunitaria en el Estado de México". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXI, N° 3.
- Pieck, E. (1996a). *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*. México: UNICEF/El Colegio Mexiquense.

- _____ (1996b). "La educación para jóvenes y adultos. Reconsideración del trabajo en una estrategia educativa para los sectores de pobreza". *Educação e escolarização de jovens e adultos*, Volume 1. Experiências Internacionais. Brasil: IBEAC/MEC.
- _____ (1998). "Educación de adultos y formación para el trabajo en América Latina: incidencia y posibilidades en los sectores de pobreza". En: Claudia Jacinto y María Antonia Gallart (Coords.): *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: Cinterfor-OIT/Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- Posner, C. (1995). "La educación de adultos y el trabajo". En: Oscar Zires et al. (Coord.): *Necesidades educativas básicas de los adultos*. México: INEA.
- Ramírez G., Jaime. 1996. "Evaluación socio-pedagógica e institucional de experiencias colombianas de capacitación laboral para jóvenes de hogares pobres". En: Claudia Jacinto y María Antonia Gallart (Coords.): *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: Cinterfor-OIT/Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM) (1995). *Género, educación y economía popular*. Montevideo, Uruguay: REPEM.
- Rodríguez, R. (1995). *Capacitación y empleo de jóvenes en América Latina*. Cinterfor/Organización Iberoamericana de Juventud.
- Samlowski, M. (1983). "Educación de adultos orientada hacia el empleo. Reflexiones sobre el trabajo de un proyecto llevado a cabo en Santander, Colombia". En: *Educación de Adultos y Desarrollo* (DVV-Alemania), N° 21: 75-84.
- Schmelkes, S. (Coord.) (1988). *Postalfabetización y trabajo en América Latina*. México: OREALC/CREFAL.
- Silveira, S. (1998). "La educación para el trabajo: un nuevo paradigma". Ponencia presentada en el Seminario-Taller del Grupo de Río: La educación como instrumento para superar la pobreza y el desempleo. Ciudad de Panamá (agosto de 1998).
- Stromquist, N. (1988). "Women's Education in Development: From Welfare to Empowerment". *Convergence.*, Vol. XXI, N° 4.
- Singh, Madhu (Ed.). 1999. *Adult Learning and the Future of Work*. Hamburgo: Unesco Institute for Education (UIE).
- UNESCO (1997a), *La educación de adultos en un mundo en vías de polarización*. Francia: UNESCO.
- _____ (1997b). CONFITEA 97. "La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro".
- Unesco Institute of Education (UIE) (1999). *Proposals for discussion on the future of work and adult learning*. MIMEO.
- Vielle, J.P. (1989). "Educación y trabajo: apuntes para un marco conceptual", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 12 (1): 97-116.
- _____ (1990). "Notas para la fundamentación del Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo de la OEA". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 13 (2): 69-83.
- _____ (1995). "El 'trabajador del sector informal' como sujeto de la educación de adultos: un intento por redimensionar la categoría de 'pobre' en la perspectiva de una estrategia renovada de educación para el trabajo". En: Enrique Pieck y Eduardo Aguado (Coords.): *Educación y Pobreza: De la desigualdad social a la equidad*. México: UNICEF/El Colegio Mexiquense.

- Weinberg, P.D. (1994). "Educación de adultos y trabajo productivo", en UNESCO/UNICEF: *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago, Chile: UNESCO/UNICEF.
- Zuñiga E., M. (1994). "La relación educación-trabajo desde la sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos en Colombia". En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*: Pátzcuaro, Michoacán, México, 1995. Vol. 2, N° 3, Nueva Epoca.

Area temática: 3

EDUCACION, CIUDADANIA, DERECHOS HUMANOS Y PARTICIPACION DE LAS PERSONAS JOVENES Y ADULTAS

Carlos Zarco³¹

La educación ciudadana aparece hoy como uno de los énfasis para la construcción de las sociedades responsables de su futuro. Alguna energía social se está despertando en América Latina, que nos lleva a identificar la formación ciudadana como una necesidad y un aporte fundamental en la recreación de nuestras sociedades.

La educación ciudadana en este sentido refleja la constatación de un dinamismo social real; expresa la presencia activa de múltiples sujetos sociales que, al afirmarse en su autonomía y al exigir sus derechos, nos obligan a repensar los modelos de desarrollo en general y los modelos educativos en particular. La educación ciudadana aparece como un imperativo político y pedagógico para, por un lado, fortalecer la acción de esos sujetos sociales y, por otro, para enriquecer los imaginarios y saberes sociales que nos permitan vislumbrar horizontes más justos para la humanidad.

Dentro de este marco general que constata la emergencia e importancia de la educación ciudadana, buscaremos en este texto presentar las principales coordenadas conceptuales y pedagógicas del tema de la ciudadanía para la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA).

Buscamos también dialogar con las reflexiones que se fueron generando a lo largo de las tres reuniones subregionales de seguimiento de la V CONFINTEA que se realizaron en América Latina entre noviembre de 1998 y marzo de 1999.

Hago aquí un paréntesis para explicar la utilización de las siglas EPJA para el fenómeno al que nos referiremos en adelante. En una lógica de inclusión y de lenguaje no excluyente no es lo más adecuado decir sólo “Educación de Adultos (EDA)”. Dada la realidad de los programas educativos con esta población en América Latina, se insistió en nombrar explícitamente a los jóvenes. En este sentido, considero la necesidad de optar por una formulación más incluyente: “Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)”. Esta nueva formulación puede ser más larga y complicada, pero tiene que ver con un mínimo esfuerzo para que nuestro lenguaje, que es objetivación de nuestra conciencia, refleje lo más fielmente posible, la complejidad y rica diversidad de la realidad.

³¹ Secretario Ejecutivo del CEAAL.

CONSTATANDO LA ACTIVACION DE LA PARTICIPACION CIUDADANA

Después de casi 24 siglos desde que se originó en Grecia el concepto de ciudadanía, vuelve a cobrar vigencia y relevancia en nuestras sociedades modernas y postmodernas. Sólo que con diferencias sustantivas en la amplitud y diversidad de las sociedades y de la expresión ciudadana. El resurgimiento del tema de la ciudadanía tiene que ver con un nuevo ciclo de expresiones ciudadanas en la historia, es decir, con nuevos planteamientos y exigencias de personas, movimientos y organizaciones en las sociedades actuales.

La raíz de los movimientos políticos y sociales modernos se remonta al siglo XVIII y a la emergencia de la Ilustración y de las revoluciones sociales e intelectuales en Francia, Inglaterra y América con el nacimiento del capitalismo y de las doctrinas subsecuentes del liberalismo y del socialismo. En este ciclo es de especial relevancia la Declaración Universal de los Derechos Humanos realizada en 1949, consolidando las originarias "Cartas de los Derechos" de 1747 en Inglaterra y de 1847 en Francia.

Arnold Toynbee, el gran historiador, nos ha llamado la atención de que, por primera vez en este siglo que está por extinguirse, la humanidad ha alcanzado una plena conciencia de los derechos humanos como derechos universalizables, es decir, que por primera vez en la historia de la humanidad, al menos declarativamente, el pensamiento político y social afirma la igualdad y la libertad como los dos valores fundamentales en los que toda sociedad ha de construirse. Es sintomático reconocer que la llamada Declaración Universal de los Derechos Humanos ha cumplido apenas 50 años.

El quiebre de las sociedades de Europa del este que intentaron organizarse bajo principios socialistas, con un modo de dirección vertical y autoritario y los síntomas de límite a que están llegando las sociedades capitalistas que hoy vivimos, expresados entre otros en los continuos colapsos financieros, en el deterioro del medio ambiente y en la exclusión de casi las dos terceras partes de la humanidad de los beneficios del desarrollo, son expresiones de los albores de una nueva necesaria etapa para la civilización.

Se coincide en que estamos viviendo cambios epocales, cuyas expresiones y posibles evoluciones apenas vislumbramos. Una de esas expresiones es la emergencia a nivel mundial de movimientos ciudadanos que, de manera autónoma e independiente, enfrentan determinados déficit sociales y, con cada vez mayor conocimiento de causa, se han lanzado a la formulación de propuestas para el buen gobierno de la sociedad; movimientos que, siendo de carácter privado, han incursionado decididamente en el ámbito público, sintiéndose y sabiéndose corresponsables de la definición de las pautas que han de marcar el futuro de las sociedades nacionales y de la sociedad global. En América Latina y el Caribe

esta corriente ciudadana está empezando a remover viejos estilos en el quehacer público.

Esta idea de “sentirse y saberse” parte activa de la sociedad constituye la emergencia y construcción de la ciudadanía, dinamismo al cual quiere servir la educación ciudadana. El tema de la ciudadanía, en palabras de Edgar Morin, aparece hoy como un macroconcepto multidimensional.

Estrechamente vinculado a la construcción de ciudadanía aparece el tema de la revalorización de la educación como dinamismo clave para el desarrollo social.

La relevancia, entonces, de la educación y la construcción de ciudadanía en las sociedades modernas tiene que ver más con la existencia de grupos y movimientos de la sociedad civil que con la enseñanza que se ha recibido en los sistemas escolares.

UN CONTEXTO QUE DESAFÍA

Nuestros países, llenos de claroscuros, ofrecen oportunidades y amenazas para la participación ciudadana. En un texto reciente, Willy J. Stevens,³² diplomático belga con muchos años de presencia en América Latina y el Caribe, resume nueve grandes desafíos para la región que, como se notará, nos colocan frente a temas de alta relevancia para la recreación de nuestras sociedades:

- El desafío de continuar con la democratización de nuestros países, consolidando los avances en materia electoral, profundizando el equilibrio de poderes, estimulando la participación ciudadana y, sobre todo, avanzando en la democracia social, es decir, en la implementación de políticas para la redistribución del ingreso.
- El desafío de luchar frontalmente contra la pobreza y la desigualdad social. En este renglón tenemos una de las mayores afrentas para nuestras sociedades que ha servido de caldo de cultivo a estallidos sociales. Esta lucha contra la pobreza supone una revisión de las actuales políticas económicas, además de una reorientación de las políticas de recaudación fiscal y de gasto social.
- El desafío de superar las lógicas de violencia privada y de delincuencia organizada. Nuestros países se han visto abatidos por el crecimiento de la inseguridad pública y de la violencia social; las redes del crimen organizado han llegado a cubrir mandos políticos y militares dentro de los Estados nacionales; el sentimiento de inseguridad crece y activa mecanismos de autodefensa y rencor social. ¿Es posible detener esta vorágine?

³² Stevens, Willy J. *Desafíos para América Latina*. Ed. Taurus, México D.F., 1999.

- El desafío de seguir profundizando la promoción y la defensa de los Derechos Humanos. Ha habido muchos avances en el nivel de las normas jurídicas y en la capacidad de presión de las sociedades civiles nacionales y de la comunidad internacional. Sin embargo, persisten los embates contra estos Derechos, persiste la impunidad y la fragilidad de los sistemas judiciales y la política explícita de algunos gobiernos por sacudirse la vigilancia nacional e internacional.
- El desafío de hacer avanzar los procesos de reconciliación nacional y de justicia contra los crímenes masivos que han sacudido a nuestros países. Un buen número de nuestras sociedades han pasado por la búsqueda de la verdad respecto al terrorismo de Estado y por la lucha contra la impunidad, sabedoras, sin embargo, de que se tiene que seguir mirando al futuro y de que se debe avanzar en procesos de reconciliación con justicia y de reconstrucción nacional.
- El desafío de consolidar la integración económica regional. Prácticamente todos los gobiernos de la región están involucrados en procesos de integración regional a través de pactos y acuerdos que, en primera instancia, buscan eliminar fronteras para el comercio y la inversión. Esta integración está exigiendo nuevas dinámicas a los trabajadores y los consumidores. ¿Cómo impulsar una integración económica que favorezca la democracia social?
- El desafío de la vinculación, como región, con la economía capitalista mundial con sus actuales tendencias de lucha entre bloques y predominio de los capitales transnacionales y financieros.
- El desafío del creciente comercio y consumo de drogas en América Latina y el Caribe con todas las facetas conflictivas de un fenómeno que ha llegado a imponerse como uno de los negocios más prósperos del planeta junto con la venta de armas.
- El desafío de la conservación del medio ambiente a través del desarrollo de políticas comerciales y de crecimiento sustentables.

Estos son los nueve desafíos que Stevens nos coloca a los latinoamericanos. Desde luego que podríamos agregar más, pero me parece que reflejan con mucho el entramado económico, social y político con que nuestras sociedades entrarán al nuevo milenio. Enormes desafíos que reclaman lucidez y vocación de entrega tanto de gobernantes como de gobernados, o con palabras más modernas, tanto de los gobiernos como de la sociedad civil.

La educación en general, la EPJA en particular y más específicamente la educación ciudadana no pueden sustraerse a este contexto y, dicho más directamente, sólo si ofrecen conocimientos y capacidades para enfrentar este contexto, tendrían sentido como actividades relevantes para nuestros pueblos. En este sentido, un décimo desafío bien podría ser el del desarrollo de propuestas educativas pertinentes para la construcción de la democracia, la justicia, la equidad y la sustentabilidad.

EL TEMA DE LA EDUCACION CIUDADANA EN EL PROCESO DE LA V CONFINTEA

Como se sabe, la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, realizada en julio de 1997 en la Ciudad de Hamburgo, Alemania, estuvo organizada por la UNESCO y procuró un buen proceso de preparación, de tal manera que en todos los continentes se realizaron reuniones regionales que tenían como objetivo recoger planteamientos para hacerlos llegar a la conferencia central. En el caso de América Latina, en enero de 1997, en Brasilia, se llevó a cabo dicha reunión, precedida por reuniones nacionales.

Posterior a Hamburgo, se organizaron tres reuniones subregionales en Montevideo (Uruguay), Cochabamba (Bolivia) y Pátzcuaro (México), a las que llegaron también las reflexiones desde el ámbito nacional. Existe, entonces, en América Latina, un proceso de al menos 3 años en torno a este proceso que es bueno recordar y, sobre todo, verlo como un momento de condensación del pensamiento sobre la EPJA en nuestros países.

Desde la óptica de la educación ciudadana recuperaremos los principales planteamientos a fin de comentarlos.

En el documento preparatorio a la reunión de Brasilia, que desde mi punto de vista es un documento que resume muy bien la situación de la EPJA en América Latina, se dedica un ítem al tema de la educación ciudadana. Bajo el subtítulo: "Una EPJA con contenido y prácticas orientadas a los valores y al ejercicio de una ciudadanía moderna", se dice:

"La ciudadanía no se agota en la esfera política del voto y la igualdad formal ante la ley; también implica otras dimensiones, como las referidas a la cohesión social, a la equidad en la distribución de las oportunidades y los beneficios, y a la solidaridad en el seno de sociedades complejas y diferenciadas. La ciudadanía democrática impone a los sistemas educacionales el desafío de transmitir, en forma eficiente y equitativa, el dominio de los códigos necesarios para la participación ciudadana y el desempeño productivo".³³

Antes, en un documento programático para la región,³⁴ la UNESCO y la CEPAL plantearon que la meta de un desarrollo económico con equidad para la región suponía atender dos desafíos: el de la construcción de una ciudadanía

³³ UNESCO/OREALC-CEAAL. *Los aprendizajes globales para el Siglo XXI. Nuevos desafíos para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas en América Latina*. Pág. 24-25.

³⁴ CEPAL-UNESCO. *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.

moderna que favoreciera los procesos de participación, cohesión social, equidad y democracia, y el desafío del desarrollo de capacidades para una mayor competitividad internacional en el marco de la globalización económica. Ambos desafíos suponen la renovación y fortalecimiento de los sistemas educativos. Esta renovación ha de estar dirigida a que los procesos educativos ofrezcan la posibilidad de que las personas desarrollen las destrezas culturales básicas o lo que, en la Conferencia de Jomtien, se identificó como las necesidades básicas de aprendizaje.

El desarrollo de esas destrezas o códigos culturales básicos está claramente relacionado con la idea de construcción de ciudadanías activas.

La preparación de Hamburgo supuso identificar mesas temáticas para abordar la gran diversidad de prácticas en la EPJA. Se abrieron diez temas y el primero se dedicó justamente a la educación ciudadana y se tituló “Educación de Adultos y Democracia: el desafío del siglo XXI”.

En el informe final de la reunión de Brasilia,³⁵ como conclusiones de esta Mesa, se anotó:

“La Educación de Adultos debe contribuir a la formación de ciudadanos democráticos mediante:

- La enseñanza de los derechos humanos.
- La promoción de la participación activa y crítica.
- El impulso de la resolución pacífica de los conflictos.
- La erradicación de los prejuicios culturales y de la discriminación mediante una educación intercultural”.

El énfasis, entonces, en la educación ciudadana ha sido un énfasis mundial, adquiriendo también en América Latina una centralidad especial, como lo estamos apreciando.

En la Declaración y en el Plan de Acción emanados de la Conferencia en Hamburgo, se enfatizó la idea de una educación a lo largo de toda la vida como una perspectiva que afirmaba la necesidad de continuidad e integralidad del proceso educativo en las diversas etapas y espacios de la vida de las personas, colocando así a la EPJA como un momento tan relevante como cualquier otra etapa y superando la visión meramente compensatoria y marginal de los programas educativos dirigidos a la población joven y adulta que careció de oportunidades para transitar “normalmente” por los diversos grados del sistema escolar.

³⁵ UNESCO/OREALC-CEAAL. Informe Final de la Conferencia Regional Preparatoria de la V CONFINTEA. Brasilia 22-24 de enero de 1997.

En esa perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida, la educación ciudadana aparece como condición y consecuencia, es decir, íntimamente ligada a los procesos de EPJA. El ejercicio de una ciudadanía crítica se presenta como condición para calificar los procesos educativos con las personas jóvenes y adultas y, a la vez, como consecuencia de esos procesos educativos. En este sentido, en América Latina la pertinencia de los programas de EPJA debe estar “medida” por su relevancia para la educación ciudadana, entendiendo por esta el desarrollo de las destrezas culturales básicas para la participación en los asuntos públicos y para un buen desempeño productivo. En la Declaración de Hamburgo,³⁶ esta idea, se explicita así:

“Para que la humanidad pueda sobrevivir y hacer frente a los desafíos del futuro es imprescindible la participación consciente y efectiva de mujeres y hombres en todas las esferas de la vida. (...) La educación a lo largo de toda la vida (...) es a la vez una consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena de la sociedad”.

En el Plan de Acción, como conclusión de la Mesa 1 antes referida, se planteó:

“La problemática del siglo XXI requiere la creatividad y competencia de los ciudadanos de todas las edades para mitigar la pobreza, consolidar los procesos democráticos, fortalecer y proteger los derechos humanos, promover una cultura de paz, alentar una ciudadanía activa, vigorizar la función de la sociedad civil, velar por la equidad e igualdad entre los géneros y por una mayor autonomía de la mujer, reconocer la diversidad cultural (...) y una nueva colaboración entre el Estado y la sociedad civil. En efecto, para consolidar la democracia es esencial fortalecer el medio en que tiene lugar el proceso educativo, incrementar la participación de los ciudadanos, crear contextos en que se favorezca la productividad de las personas y pueda echar raíces una cultura de equidad y de paz”.

Como compromisos educativos se anotaron los siguientes:

- Aumentar la participación en la comunidad promoviendo la capacidad de liderazgo para la interlocución con las instituciones del Estado, el mercado y la sociedad civil.

³⁶ UNESCO. Informe Final de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Hamburgo, Alemania. 14-18 de julio de 1997.

- Fomentar la conciencia acerca de los prejuicios y la discriminación en la sociedad generando programas educativos en los que se diriman y superen las visiones excluyentes por motivos de género, raza, lengua, religión, origen nacional o étnico, discapacidad o de cualquier otro tipo.
- Fomentar el reconocimiento, la participación y la responsabilidad de las organizaciones no gubernamentales y los grupos comunitarios locales, partiendo del hecho de su aporte para multiplicar programas dirigidos, en especial, a los sectores más necesitados, contando para ello con apoyos adecuados.
- Promover una cultura de paz, el diálogo cultural y los derechos humanos, fortaleciendo el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos, la difusión de informaciones que estimulen el reconocimiento de los semejantes y favoreciendo la incorporación de metodologías que estimulen el diálogo tanto en la educación escolarizada como en la educación comunitaria y popular.

En ellos se pueden apreciar algunas de las principales concreciones que la educación ciudadana puede tener hoy.

Posteriormente, para preparar las reuniones de seguimiento a las conclusiones y acuerdos de la V CONFINTEA, se priorizaron, para el caso de América Latina y El Caribe, aquellos temas que aparecían como más significativos y se definieron siete, entre ellos el de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos.³⁷

Durante las tres reuniones subregionales, en las conclusiones de las mesas sobre educación ciudadana, se colocaron centralmente las siguientes ideas:

- Atender críticamente el concepto de ciudadanía, proveniente del pensamiento occidental y, más particularmente, del liberalismo clásico y del neoliberalismo, en sociedades tan desiguales donde, como manifestó alguno de los participantes, se viven ciudadanía de segunda, tercera y cuarta si nos atenemos a las condiciones de exclusión de una persona que sea pobre, indígena, mujer y joven. En este sentido, elaborar una visión propia sobre los procesos de ciudadanía en base a las condiciones culturales de nuestros países.
- Incorporar dinámicamente el tema de la formación ciudadana a los currículos de EPJA junto con propuestas metodológicas que, efectivamente, fomenten los valores que se transmiten: el trabajo en grupo, el diálogo, la escucha, el respeto activo...
- Favorecer el diálogo, el intercambio y la cooperación con las ONGs y los movimientos ciudadanos que, de hecho, realizan formación ciudadana, de tal

³⁷ CEAAL-CREFAL, INEA-UNESCO/OREALC. *Hacia una educación sin exclusiones: nuevos compromisos para la educación con Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe*. 1998.

manera que la orientación de la EPJA pueda ser definida y promovida de manera interinstitucional, entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil.

- Fortalecer las acciones de vigilancia y seguimiento por parte de la ciudadanía organizada, de las acciones de gobierno para el cumplimiento de los compromisos que los Estados nacionales adquieren en las Conferencias internacionales y en los propios planes de gobierno.

Los principales obstáculos para el ejercicio de la ciudadanía y para los correspondientes esfuerzos educativos que se identificaron fueron:

- La creciente privatización de la vida ciudadana frente a la inseguridad pública.
- La situación de exclusión mayoritaria de la población en nuestros países que, de facto, crea una situación de doble ciudadanía.
- La existencia de una cultura marcada por el autoritarismo, el clientelismo, el arribismo y el desencanto frente a la política.
- El recelo mutuo entre los gobiernos y los organismos de la sociedad civil.
- La predominancia de una pedagogía vertical y “bancaria” en las escuelas.
- Las mentalidades y grupos conservadores que ven en la diversidad cultural una amenaza a una cultura hegemónica.

Como puede apreciarse, a lo largo de los últimos tres años se ha generado en la región una búsqueda sugerente para el fortalecimiento de la EPJA, al menos en tres sentidos:

- Una búsqueda sustentada en las experiencias y prácticas concretas de miles de educadores y educadoras en nuestros países.
- Una búsqueda sustentada en el diálogo entre funcionarios de gobierno y miembros de organizaciones civiles.
- Una búsqueda propositiva que apunta a mejorar los niveles de intercomunicación, de coordinación y, sobre todo, de incidencia en políticas públicas renovadas, coherentes con los nuevos horizontes conceptuales.

LOS TRAZOS CONCEPTUALES DE LA EDUCACION CIUDADANA.

Los temas de la educación y de la ciudadanía aparecen hoy como macroconceptos multidimensionales en la línea del pensamiento de la complejidad y la contradicción propuesto por Morin.³⁸ Son conceptos holísticos que encierran una multipli-

³⁸ Morin, Edgar. *Mis Demonios*. Ed. Kairós. Barcelona, España, 1995.

cidad de contradicciones, dimensiones, sensibilidades y enfoques. En este sentido, no puede haber una sola definición de educación o ciudadanía, sino que su tratamiento y comprensión dependerán de situaciones históricas, del tipo de interlocuciones que se establezcan entre determinados actores sociales, de sensibilidades culturales y de necesidades significativas. Por ello, el mismo Morin plantea el método de la dialógica más que el de la dialéctica para entender el significado de esos macroconceptos.

Un consenso del pensamiento social con relación al futuro de la humanidad tiene que ver con la importancia de la educación, ya no sólo como factor dinamizador, sino como elemento central de toda propuesta de desarrollo: la educación como el esfuerzo más humano y humanizador de todos los que podemos emprender.³⁹ Como un componente insustituible del desarrollo humano, horizonte del mero crecimiento económico. Savater, en este sentido, plantea:

“...no es tanto la sociedad quien ha inventado la educación, sino el afán de educar y de hacer convivir armónicamente maestros con discípulos durante el mayor tiempo posible, lo que ha creado finalmente la sociedad humana”.⁴⁰

La Comisión Mundial que elaboró el Informe mundial sobre educación en el siglo XXI, señala:

“Al concluir sus labores, la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades no como un remedio milagroso (...), sino como una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.”.⁴¹ Las 225 páginas del informe se dedican a explicar esta convicción.

Aún desde un punto de vista básicamente económico, la educación aparece como una de las principales inversiones:

“El análisis económico tiene dificultad para explicar por qué a través de la historia unos pocos países han experimentado largos períodos de crecimiento en su ingreso per cápita. Si este fuera causado por aumentos del capital o de

³⁹ Savater, Fernando *El valor de educar* Ed. Ariel, Barcelona, España. Quinta edición. 1997.

⁴⁰ *Ibíd.* Pág. 28

⁴¹ Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*. Ed. Santillana-UNESCO, Madrid, España, 1996. Pág. 13.

recursos naturales, la ley de rendimientos decrecientes frenaría eventualmente la expansión. ¿Por qué, pues, Estados Unidos, Japón y varios países europeos han tenido un crecimiento sostenido durante los últimos cien años o más? La respuesta radica en el saber científico y técnico que eleva la productividad del trabajo y de los demás factores de producción. Al querer aplicar sistemáticamente el conocimiento a la producción, se han vuelto más importantes la educación, la formación técnica y la capacitación en el trabajo. A medida que el nuevo saber se ha incorporado en las personas —en los científicos, los académicos, los técnicos, los administradores y los trabajadores— es claro que la educación y la capacitación son las inversiones más importantes”.⁴²

En una reflexión sobre educación y desarrollo, Xabier Gorostiaga,⁴³ partiendo de que “la intensidad del conocimiento es la dinámica y el poder creador del futuro desarrollo”, constata que “la distribución del conocimiento es todavía más distorsionada que la distribución del ingreso, de la riqueza y el poder”. Por ello, se pregunta: ¿cómo evitar que los sistemas educativos (él se refiere en particular a la universidad) se conviertan en instrumentos que reproduzcan las causas y condiciones de ingobernabilidad y de insostenibilidad del crecimiento económico? Y convoca a conformar “un proyecto educativo que pueda crear el capital humano apropiado que incremente la competitividad sistémica de cada país y de la región”, o dicho de otra manera: “es necesario un incremento radical de la capacidad humana productiva y organizativa de nuestras sociedades”. En este sentido, la salida no sólo es más educación, sino “una formación capaz de producir la riqueza y el empleo que no existen, la recuperación de lo público y del bien común, de la eficiencia de la ética y la honestidad que imbuyan el proceso de acumulación moderna basado en la intensidad del conocimiento y en el talento humano expresado en ciencia, tecnología y capacidad organizativa”.

Producto de su reflexión, la Comisión Internacional presidida por Jacques Delors colocó 4 pilares para la educación: el aprender a conocer, el aprender a ser, el aprender a hacer y el aprender a convivir. Este último pilar tiene que ver directamente con nuestro tema de la educación ciudadana. Esta ha de orientarse, desde luego, a cultivar el ser y sus valores; pero, sobre todo, a desarrollar las habilidades y valores necesarios para la construcción de objetivos comunes, para el diálogo y el trabajo con los demás. La situación de distancia y fragmentación

⁴² Becker, Gary. “Human Capital: A theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education”. 1993, citado en PNUD. *Educación: la agenda del siglo XXI*. Ed. PNUD/TM Editores. Santafé de Bogotá, Colombia, 1998.

⁴³ Gorostiaga, Xabier. “En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo”. En *Revista La Piragua* del CEAAL N° 15 (en prensa).

social es tal, que dicha Comisión se pregunta: “¿Sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad?”⁴⁴

Y, respondiendo, indica: una educación que fomente el “aprender a convivir” tendría dos ejes orientadores:

- El descubrimiento del otro: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.
- Tender hacia objetivos comunes: iniciar a las personas en el trabajo mancomunado, en la valorización de los puntos de convergencia, en la elaboración de proyectos comunes.⁴⁵

Aparece aquí otro macroconcepto orientador: el de la interculturalidad en sociedades multiculturales. Este vendría a ser el ápice que complementaría los enfoques de la educación y la ciudadanía. Toda educación ciudadana, en tanto debe prepararnos para aprender a convivir, debe ser necesariamente una educación intercultural.

En un mundo globalizado, el conocimiento y reconocimiento de los demás, la valoración de las diferencias como riqueza de la humanidad y la posibilidad de desarrollar proyectos comunes, se convierte en un imperativo ético y pedagógico. Ético, en tanto se parte del pleno reconocimiento de la dignidad de todas las personas y de sus correspondientes derechos humanos, y pedagógico, en tanto se confirma que sólo el diálogo (de saberes, de códigos culturales, de visiones) o, en otra visión la razón comunicativa, puede afianzar realmente un proceso educativo.

Tanto el tema de ciudadanía como el de interculturalidad, reclaman teorías que aún están en proceso de construcción. Desde los años 80 se vienen perfilando propuestas y debates que, retomando los conocimientos clásicos, de la ilustración, la tradición republicana y el liberalismo, han buscado dialogar con las nuevas tendencias del mundo. En el caso del debate sobre la educación política o ciudadana, destacan los representantes del liberalismo y del comunitarismo: mientras para los primeros la ciudadanía vendría a ser una suerte de status consagrado en las leyes, para los segundos primordialmente sería una práctica alimentada en el escenario de los vínculos más inmediatos del individuo.⁴⁶

En todos los casos, como lo señala Carlos Alberto Torres, tanto las teorías de la democracia, como las de la ciudadanía y el multiculturalismo, han sido incapa-

⁴⁴ *La educación encierra un tesoro*. Pág. 103.

⁴⁵ *Ibíd.* Pág. 104–105.

⁴⁶ Bárcena, Fernando. *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Ed. Paidós. Barcelona, España, 1997. Págs. 102-131.

ces de superar la exclusión. Todavía no contamos con enfoques más integradores. En este sentido, en palabras de este autor:

“Todavía necesitamos una teoría de la ciudadanía multicultural que se tome en serio la necesidad de desarrollar una teoría de la democracia que ayude a disminuir (si no a eliminar por completo) las diferencias sociales, la desigualdad y la falta de equidad omnipresentes en las sociedades capitalistas y una teoría de la democracia que sea capaz de abordar las tensiones draconianas entre democracia y capitalismo, por un lado, y entre formas democráticas políticas y económicas, por otro”.⁴⁷

Desde el punto de vista educativo, la construcción de una ciudadanía democrática sería una especie de “alumbramiento cultural” que exigiría principios pedagógicos adecuados para estimular la cooperación, porque “la ciudadanía sólo puede predicarse en términos de un sentido de solidaridad que una a los individuos en torno a metas comunes. Estas metas son, al menos, cómo sobrevivir y vivir juntos en nuestra sociedad contemporánea diversa (...) En resumen, la preocupación central es desarrollar una educación para la democracia (...) Podemos hacer un trabajo mucho mejor preparando profesores para el siglo XXI capaces de trabajar en escenarios escolares formales que puedan convertirse en el centro de la autodeterminación colectiva y la solidaridad. Necesitamos preparar profesionales que entiendan la importancia y las contradicciones de la diversidad cultural y la acción positiva. Necesitamos movernos de acá para allá entre la investigación básica y la aplicada en los escenarios escolares formales sin negar, al mismo tiempo, la importancia de la educación informal, la educación de adultos y el papel de las organizaciones y comunidades populares en el restablecimiento cultural, la democracia y la producción”.⁴⁸

Partiendo justamente de estas teorías en proceso de construcción, Adela Cortina,⁴⁹ filósofa española, lanza una propuesta teórica comprehensiva del concepto multidimensional de la ciudadanía. Presentaremos de manera esquemática lo central de su reflexión.

⁴⁷ Torres, Carlos Alberto. “Educación, Ciudadanía y Multiculturalismo: los dilemas de la ciudadanía en las sociedades multiculturales”. En: García Selgas, Fernando y Monleón, José B. *Retos de la postmodernidad*. Ed. Trotta. Madrid, España, 1999. Pág. 254.

⁴⁸ *Ibíd.* Págs. 267-269.

⁴⁹ Cortina, Adela. “Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía”. Alianza Editorial. Madrid, España, 2ª. Edición. 1998.

Dimensión	Orientación	Contenidos
Ciudadanía política: relación política entre un individuo y una comunidad política.	Ciudadano que participa activamente en la legislación y administración de una buena polis, deliberando junto con sus conciudadanos sobre qué es para ella lo justo y lo injusto.	<ul style="list-style-type: none"> • Educación cívica • Análisis de condiciones reales para que la participación ciudadana sea significativa. • Derechos legales. • Conocimiento del Estado nacional.
Ciudadanía social: goce no sólo de los derechos civiles y políticos, sino también de los derechos económicos, sociales y culturales: trabajo, educación, vivienda, salud...	Ciudadano que accede a los mínimos de justicia en un Estado Social de Derecho.	<ul style="list-style-type: none"> • Los derechos económicos, sociales y culturales (de la segunda generación). • Diferencia entre bienestar y justicia; entre Estado de bienestar y Estado de justicia.
Ciudadanía económica: el compromiso activo con la propia iniciativa y responsabilidad.	Ciudadano que es afectado por la actividad empresarial debe ser tomado en cuenta en la toma de decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> • La empresa no sólo como instrumento de beneficio económico, sino como grupo humano para satisfacer intereses de diverso tipo. • Empresa que protege su entorno social y ecológico y que adquiere legitimidad y confianza social: incorporación del balance social. • El imperativo de la capacitación laboral y de la integración activa a la empresa. • Nuevas lógicas de empleo.

Dimensión	Orientación	Contenidos
<p>Ciudadanía civil: la pertenencia a una sociedad civil, parte de un conjunto de asociaciones no políticas ni económicas, esenciales para su socialización y para el desarrollo cotidiano de su vida.</p>	<p>El ciudadano comprometido con el trabajo voluntario, con la solidaridad y con el cultivo de la ética.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las organizaciones voluntarias y no lucrativas. • Las profesiones y el compromiso con la comunidad. • El uso público de la razón como ejercicio de opinión pública: creación de consensos.
<p>Ciudadanía intercultural: la construcción de la propia identidad en diálogo con las otras identidades.</p>	<p>El ciudadano que decide qué pertenencias considera más identificadoras conviviendo con la diferencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del mundo, de las culturas, de los diversos pueblos. • Convivencia con los diferentes.

Con este cuadro quizá queda más clara la idea multidimensional del concepto de ciudadanía dado que esta, de hecho, es compleja, pluralista y diferenciada.

El concepto de ciudadanía, desde sus múltiples dimensiones, refiere a dos cosas sustantivas para las personas:

- La necesidad de fomentar su sentido de pertenencia a una determinada comunidad, y
- El afán de participar en la construcción de la civilidad de esa comunidad.

Más, las comunidades o sociedades modernas son pluralistas, lo que implica, como hemos anotado antes, el aprender a convivir.

Finalmente, hemos de preguntarnos sobre la pertinencia de esta reflexión conceptual en contextos marcados por la exclusión social donde, de hecho, se dan ciudadanías de segunda o tercera.

¿Qué tiene el planteamiento sobre la ciudadanía de positivo para las expresiones sociales marcadas por la exclusión? ¿Qué tiene que decir a los indígenas, a los pobres en general? ¿Qué tiene que decir a los jóvenes? ¿A las mujeres?

La misma autora citada nos recuerda que la gran discriminación de nuestro tiempo no es la xenofobia o el racismo, sino lo que ella identifica como “apofobia”, es decir, el desprecio del pobre, del desvalido, del discapacitado.

¿Qué tiene que decir, entonces, el planteamiento de la construcción de ciudadanía a estos pobres que, por lo demás, son la mayoría de los usuarios de los programas de EPJA?

Dado lo señalado hemos de decir que el planteamiento de la construcción de ciudadanías y de la acción educativa correspondiente ofrece un horizonte de

esperanza y de afirmación a la población empobrecida; la hace sujeto de derechos y, sobre todo, sujeto de su propio destino. En este sentido, no podemos separar la educación ciudadana de la construcción de sujetos sociales.

LA CONSTRUCCION DE CIUDADANIAS COMO CONSTITUCION DE SUJETOS

La construcción de la ciudadanía tiene como sustento lo que aquí identificaremos como la constitución de sujetos sociales, es decir, la afirmación histórica de la acción de un determinado colectivo o sector de la población en torno a su identidad y autonomía, levantando su propia agenda y construyendo su propio poder (empoderamiento) para hacerse oír y para incidir en la conformación de políticas orientadas a mejorar la calidad de vida de la población en general y del sujeto social en particular.

Este sujeto, siendo colectivo, sólo puede constituirse teniendo a su vez como sustento la elección autónoma de los individuos para ser parte activa de él; la constitución de sujetos con capacidad de incidencia social tiene una dimensión individual y colectiva que explícitamente deben trabajarse para una real acumulación de poder. En este sentido, la educación popular ha jugado un rol importante en América Latina, el mismo que hay que potenciar para la intensificación de lo que aquí hemos identificado como educación ciudadana.

Así, la importancia que se le da a una educación dirigida a la construcción de ciudadanía tiene que ver con la relevancia de sujetos sociales específicos en nuestros países. En este sentido, la EPJA no puede estar desvinculada de una explícita opción social: la de favorecer la constitución de los sujetos sociales específicos; la de estimular identidades individuales y colectivas en torno a historias y proyectos comunes. Así, si bien la constitución de sujetos se da a través de procesos cotidianos y de luchas específicas, la EPJA puede ofrecer un momento especial para el procesamiento de esa constitución social.

En un esquema básico de análisis, propuesto por Hugo Zemelman y Guadalupe Valencia, investigadores del Colegio de México,⁵⁰ la constitución de sujetos tiene diversos momentos o niveles que, para fines educativos, es necesario diferenciar.

- El momento de lo individual, de lo familiar y la vida cotidiana.
- El momento de lo colectivo, de la construcción de identidad, del intercambio de anhelos y la conformación de utopías y horizontes comunes.

⁵⁰ Zemelman, Hugo y Valencia, Guadalupe. "Los sujetos sociales, una propuesta de análisis". En: *Acta Sociológica. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM*. Vol. III N° 2. Mayo-agosto 1990.

- El momento de la fuerza, de la implementación de acciones que, con capacidad de poder, van haciendo realidad el proyecto social del sujeto.
Estos tres momentos deben ser tenidos en cuenta en toda propuesta de educación ciudadana para jóvenes y adultos. Con un esquema así, se podrían superar visiones restringidas de la educación ciudadana:
- Una visión individualista que reduciría la construcción de ciudadanía al conocimiento de derechos de las personas sin ninguna mediación para traducirlos a su vida cotidiana o para conectarlos con la experiencia colectiva.
- Una visión ideologizante que reduciría la afirmación ciudadana a la formación de colectivos organizados animados por idearios políticos.
- Una visión romántica que reduciría la conquista de la condición ciudadana al conocimiento de leyes y al buen comportamiento al margen de la conflictividad social que supone la acumulación de poder.

COORDENADAS PEDAGOGICAS DE LA EDUCACION CIUDADANA

Desde el punto de vista pedagógico nos hemos de preguntar: ¿cómo desarrollar procesos educativos para la construcción de ciudadanías? Y, de manera más particular, ¿cómo hacerlo desde programas de EPJA?

EL TEMA DE LA CIUDADANIA COMO MARCO DE LOS EJES TRANSVERSALES

Es ilustrativo hacer referencia a la orientación de los ejes transversales en el debate que se dio en España sobre la última reforma educativa que resultó en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. En esta reforma se identificaron temas o materias que exigían al menos tres cosas:

- Que dentro de sus objetivos lo básico no era conocer determinados conceptos sino transmitir valores y promover comportamientos.
- Que, para su tratamiento, se exigía una visión interdisciplinar, recurriendo a métodos y conocimientos de diversas disciplinas.
- Que su atención no se agotara en una materia en determinado grado sino que, por su importancia, era necesario que “atravesara” diversos cursos y materias.⁵¹

⁵¹ Fernández Burgueño, Vicente José. “Un eje transversal, en el sistema educativo”. En *Cuadernos de Pedagogía* N° 267. Madrid, España, marzo 1998.

En el caso de España, la materia de educación moral y cívica quedó establecida como una materia o eje transversal.⁵²

La educación ciudadana, en un sentido amplio, no sólo es un eje transversal sino un marco conceptual y educativo que engloba otros llamados ejes transversales; la educación en valores vendría a ser un componente de la educación ciudadana y, pensando en otro eje transversal como la formación para la equidad entre los géneros, también quedaría englobado dentro de la orientación de la educación ciudadana; o si se piensa en la educación ambiental o en la educación para los derechos humanos y la paz, también derivan en el marco de la educación ciudadana.

Dicho de otra manera, la educación ciudadana, si bien puede concretizarse en determinadas materias y contenidos, aparece en un sentido amplio como la nueva orientación de la educación en general. En este sentido, la educación ciudadana se presentaría como el gran énfasis pedagógico del fin de siglo, como la orientación que le daría sentido a toda la educación, porque ¿qué sentido tiene una propuesta educativa que no servirá para formar buenos o mejores ciudadanos y ciudadanas?

Sin embargo, el tema de la construcción de ciudadanías tiene sus contenidos específicos en tanto eje transversal.

Como contenido educativo, el tema de la ciudadanía aparece, entonces, como un sentido o significado de nuestro ser social que ha de irse desarrollando gradualmente a lo largo de las diversas etapas de la educación formal y como experiencia de participación a lo largo de la vida. En este sentido, las propuestas curriculares en la EPJA han de reflejar, por un lado, los módulos que explícitamente desarrollan los temas sobre ciudadanía y, por otro, el sentido que a los diversos contenidos o módulos se les dará para afirmar las lógicas de participación y expresión de valores. La ciudadanía es una de las dimensiones del ser persona y, en tanto nos remite al ámbito público en contextos políticos de exclusión y de elitización de la toma de decisiones, se convierte hoy por hoy en una dimensión privilegiada a trabajar desde el campo educativo. Tal como ha sido anteriormente señalado, para la Comisión Internacional presidida por Jacques Delors, uno de los pilares del acto educativo es aprender a convivir, a establecer relaciones de cooperación, a desarrollar el sentido de la tolerancia y a dialogar y resolver constructivamente los conflictos. En esta lógica, como hemos dicho, la educación ciudadana se convierte en un imperativo político y pedagógico.

⁵² La Revista La Piragua, N° 15, del CEAAL está dedicada al tema de los ejes transversales en la educación popular.

Desde el punto de vista más explícitamente político, el componente de la participación ciudadana se ha convertido en un elemento central de la gobernabilidad. Desde un punto de vista estrictamente pedagógico el desarrollo de conocimientos, significaciones, capacidades y habilidades para la convivencia y elaboración de proyectos comunes contribuiría a la integralidad del proceso educativo.

LOS NECESARIOS CAMBIOS EN LOS CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACION CIVICA

En nuestros sistemas escolares la educación ciudadana siempre ha estado presente a través de las materias de educación o formación cívica, especialmente en la etapa secundaria. A muchos de nosotros se nos formó cívicamente teniendo como base algún Manual de Urbanidad. En el área de las llamadas ciencias sociales se han ofrecido, incluyendo los programas de EPJA, contenidos que se refieren al conocimiento de la estructura social y política formal de nuestros países y al conocimiento de nuestras principales leyes.

Con el tiempo esto ha evolucionado y se han adaptado algunos contenidos incorporando saberes u orientaciones más acordes con la modernidad, incluyendo el conocimiento de la sexualidad no sólo como materia de la ciencia “natural”, sino como factor central en las relaciones humanas y en el cultivo de la salud pública. En algunos casos, en la materia de historia, se han logrado incorporar acontecimientos importantes para la formación ciudadana que estaban vedados por los regímenes autoritarios de turno. En fin, ha habido avances.

Actualmente se aprecia en la región una búsqueda de contenidos, tanto en organizaciones de la sociedad civil como en los ministerios gubernamentales, que expresen y desarrollen al menos cuatro grandes temas en materia de educación ciudadana.

LA ETICA PRIVADA Y PUBLICA: FORMACION EN VALORES.

Partiendo de que toda persona es inevitablemente moral y que desde los valores morales podremos ordenar todos los demás valores de nuestra vida (los estéticos, los de salud, los intelectuales, los religiosos...), de acuerdo a las exigencias de nuestro ser personas, el tema de la formación en valores es clave para el aprendizaje ciudadano, o si se quiere, para aprender a ser ciudadanos, y este aprendizaje, como todos los de verdad, se da no tanto por prescripciones sino, como indica Adela Cortina, por degustación; es decir, seremos ciudadanos activos en tanto

nos vaya gustando. “Ayudar a cultivar las facultades necesarias para degustar los valores ciudadanos es educar en la ciudadanía local y universal”.⁵³

Si bien podríamos identificar valores en el ámbito público, privado y profesional,⁵⁴ aquí destacaremos los siguientes valores cívicos:

- *La libertad*: aprender a ser dueños de nosotros mismos, a participar, a ser independientes y autónomos.
- *La igualdad*: el reconocimiento de nuestra igualdad en dignidad, nuestra igualdad ante la ley, la igualdad de oportunidades y la lucha por la igualdad ante las prestaciones sociales del Estado Social de Derecho.
- *Respeto activo*: la tolerancia y el interés positivo por comprender los proyectos de los otros, por ayudarles a llevarlos adelante.
- *Solidaridad*: actitud de ayuda desinteresada frente al dolor o los esfuerzos y luchas de otras personas. Apertura a la universalidad de la solidaridad, más allá de nuestras fronteras.
- *Diálogo*: el hablar y escuchar como camino cooperativo para el descubrimiento de lo que es verdadero y justo. La resolución justa de los conflictos que van surgiendo a lo largo de la vida.⁵⁵

EL SENTIDO DE PERTENENCIA DE LOS CIUDADANOS: SU IDENTIDAD

Ser ciudadano o ciudadana significa ser parte de una determinada comunidad, un pueblo o una nación. El cultivo, entonces, de la identidad personal, comunitaria, nacional es parte de nuestra socialización y de una correspondiente formación ciudadana. La reflexión sobre esta identidad supone un conocimiento de nuestra historia y una reflexión sobre la proyección de nuestro futuro.

En este sentido, los valores, normas y actitudes de socialización están cambiando. Como lo ha hecho notar Juan Carlos Tedesco,⁵⁶ hasta ahora la instrucción cívica estaba centrada en la creación de vínculos sociales basados en el respeto a las leyes y la lealtad a la nación. Esta adhesión a la nación era el vínculo primordial. La identidad ciudadana se formaba desde este vínculo, por oposición a las adhesiones religiosas, políticas anticapitalistas o frente a la amenaza de alguna potencia extranjera.

⁵³ Cortina, Adela. Op. cit. Pág. 219.

⁵⁴ Muñoz Redon, Josep (coordinador). *La bolsa de los valores. Materiales para una ética ciudadana*. Ed. Ariel. Barcelona, España. 1998.

⁵⁵ Cortina, Adela. *El mundo de los valores*. Ed. El Bicho. Santafé de Bogotá, Colombia, 1997.

⁵⁶ Tedesco, Juan Carlos. “La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano”. En: *Revista Nueva Sociedad* N° 146. Caracas, Venezuela. Págs. 74-89.

Ante la crisis del Estado-nación y de la democracia las referencias de identidad están claramente debilitadas. Para el autor citado, vivimos hoy un “déficit de socialización” que lleva a que las instituciones educativas tradicionales (la escuela y la familia) están “perdiendo capacidad para transmitir valores y pautas culturales”. Esta pérdida de referencia en el fondo refleja incertidumbre ante la falta de perspectiva sobre el futuro de nuestros países. “Este empobrecimiento del proyecto futuro provoca una baja capacidad de adhesión, erosiona todos los vínculos sociales y se convierte, en última instancia, en un “proyecto a-social”, un proyecto que elimina la centralidad de los vínculos políticos, de las lealtades ciudadanas”, lo que termina por fortalecer el inmovilismo y la pérdida de confianza frente a toda idea de transformación.

Frente a ello, Tedesco enfatiza la idea de que la identidad ciudadana debe ser construida a partir de los siguientes referentes pedagógicos:

- Apertura hacia los otros, hacia los diferentes.
- La confianza en sí mismo como punto de partida para la comprensión del otro.
- El desarrollo de los sentimientos de solidaridad y de cohesión frente a las fracturas sociales provocadas por la lógica competitiva del mercado.
- Enseñar a elegir.
- Trabajo en equipos.
- El desarrollo de la capacidad de escuchar.

En esta misma línea, es necesario superar las visiones marcadamente nacionalistas de los contenidos de la formación cívica; ya no es más viable, en un mundo cada vez más interdependiente, el énfasis de un patriotismo excluyente. En el marco de los procesos de integración económica que se dan en América Latina y en otras regiones del mundo, el gran déficit está en los procesos educativos que no acompañan la posibilidad de una integración con equidad y justicia.

En el documento de trabajo de la primera sesión del Foro Andrés Bello de Integración Educativa, que se realizó en Panamá en marzo de 1998, Juan Eduardo García-Huidobro, Jefe de la División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile, además de ofrecer un panorama sugerente sobre el tipo de educación que la región necesita y enfatizar la importancia de que la educación para personas jóvenes y adultas sea incorporada seriamente en las reformas educativas, enfatiza que “son crecientes los problemas humanos cuya solución llama a la existencia de una ética universal”. En este sentido, “el proceso de construcción de nuestra identidad debe ser expresivo a cabalidad de la interculturalidad de América Latina (...) la educación está llamada, entonces, a ofrecer interpretaciones de nuestra historia que abran posibilidades de proyectos comunes”.

García-Huidobro afirma que “es un anacronismo seguir educando en un horizonte marcadamente nacional en la era de la globalidad” y sugiere: “La dimensión internacional y específicamente latinoamericana de la educación se vería

fortalecida por el incremento cuantitativo y cualitativo de la información, comunicación e intercambio entre varios países de la región”.⁵⁷

LA MOTIVACIÓN Y CONDICIONES PARA LA PARTICIPACION CIUDADANA

Un eje axiológico y práctico de la formación ciudadana es el de la participación, tema que, aparte del desarrollo de habilidades y capacidades para que las personas puedan tomar la palabra en una asamblea o dialogar con alguna autoridad o solicitar información sobre cierto tema, remite al análisis de las condiciones reales para que esa participación sea significativa.

En nuestros países se viene dando un debate político y jurídico creciente sobre los espacios y mecanismos efectivos que tiene la ciudadanía para expresarse y para incidir en el curso de ciertas políticas, una vez conquistado el derecho al voto y las condiciones para tener elecciones limpias.

En varios países se vienen dando avances concretos en este sentido. Así, mecanismos como la consulta popular, el referéndum y el plebiscito se han convertido en mecanismos a través de los cuales la ciudadanía se puede expresar; el derecho a la información y la libertad de expresión se han constituido como derechos civiles básicos en un marco democrático; la posibilidad de que se puedan levantar iniciativas legislativas desde las organizaciones ciudadanas; la definición participativa de los presupuestos en los gobiernos locales; el derecho de audiencia; los consejos ciudadanos para el desarrollo de políticas públicas, los movimientos de vigilancia o veeduría ciudadana, expresan conquistas concretas de la lucha ciudadana.

En este sentido, el conocimiento de estos mecanismos legales y políticos se convierte en un contenido central de las propuestas educativas.

Por otro lado, el reconocimiento de experiencias concretas de organización y movilización ciudadana, de construcción de espacios colectivos en los barrios o localidades, de participación electoral, deberían ser componentes relevantes del proceso educativo. Recoger y dialogar sobre las visiones y sensibilidades que surgen de estas experiencias es un ejercicio privilegiado que puede ofrecer el espacio educativo.

⁵⁷ García-Huidobro, Juan Eduardo. “Las reformas latinoamericanas de la educación para el siglo XXI”. Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogotá, 1998.

EL CONOCIMIENTO Y PROMOCION DE LOS DERECHOS HUMANOS

La educación en derechos humanos ha sido una de las claves de la educación ciudadana en América Latina. Tanto en contenidos como en metodologías se ha avanzado sustancialmente. De hecho, este tema de los derechos humanos ha sido uno de los pocos contenidos transversales que se han incorporado a los currículos formales del sistema escolar, aunque falta una evaluación de las formas pedagógicas implementadas y los resultados de aprendizaje logrados.

Desde los años ochenta, se inició un proceso sostenido de educación en derechos humanos que ha crecido tanto en calidad pedagógica como en contenidos en la medida que la misma concepción de los derechos humanos se ha venido enriqueciendo y ampliando.

Tal como lo constatan dos miembros activos de este proceso en América Latina, de que “no basta la denuncia y la defensa, ni son suficientes los derechos civiles y políticos; que hay que trabajar los derechos humanos de manera integral y es urgente partir de la vida cotidiana; todo lo cual llama necesariamente a la educación como formación de conciencias, desarrollo de la sensibilidad y del compromiso, modo a través del cual se va formando una conciencia ciudadana sobre los derechos humanos y una sociedad realmente democrática”.

Desde su experiencia, señalan que “los esfuerzos de educación deben estar dirigidos hacia cada uno de los sectores sociales de manera específica y diferenciada; hacia los niños desde sus propias experiencias y necesidades; hacia los jóvenes, las mujeres organizadas, los campesinos o comunidades nativas, los trabajadores de los medios de comunicación, los jueces y abogados, las fuerzas armadas etc., con metodologías diferenciadas”.⁵⁸

Estos contenidos centrales de la educación ciudadana nos llevan a pensar que los destinatarios de la misma no son sólo las personas jóvenes y adultas que participan en los programas educativos correspondientes, sino que en materia de ciudadanía todos podemos ser analfabetos funcionales y que, por lo tanto, debemos procurar aquel principio fundante de la educación popular propuesto por Paulo Freire de que “nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo– las personas se educan entre sí con la mediación del mundo”.

Tal como lo constatamos en una de las reuniones subregionales de seguimiento, “en América Latina se vive un proceso de autoaprendizaje acerca de los siete temas para la educación de adultos derivados de Hamburgo. Con la excepción de alfabetización y educación y trabajo, los otros cinco temas que se han

⁵⁸ Mujica, Rosa María y Basombrío, Carlos. “Rol e identidad de las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos y desarrollo”. En NOVIB. *Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo en América Latina*. La Haya, Holanda. 1993. Pág. 261.

relevado para América Latina son nuevos para la mayoría de los agentes educativos. Por ello una tarea inmediata es la formación en estos temas para los educadores y educadoras. Entonces, la pregunta es: ¿cómo formar en estos temas y como convertir dichos temas en propuestas curriculares concretas?"⁵⁹

EL APORTE DE LA EDUCACION POPULAR A LA EDUCACION CIUDADANA

En América Latina, la educación popular es precursora de la educación ciudadana en el sentido que aquí hemos expuesto, especialmente como hemos dicho, a través de la educación en derechos humanos y de la educación política. Con marcos de pensamiento propios de las décadas pasadas y con una clara opción por los oprimidos, la educación popular generó propuestas pedagógicas para estimular la participación social, la conciencia crítica y la organización popular.

Por sus postulados éticos y por sus énfasis metodológicos, la educación popular se convierte en un referente importante para los esfuerzos de educación ciudadana que hoy es necesario desarrollar.

Desde principios de los años 90, en el seno de las organizaciones identificadas con la corriente de la educación popular se desarrolla una reflexión autocrítica que busca reconocer logros y limitaciones,⁶⁰ que busca aprovechar lo construido como potencial para ampliar su incidencia en un marco de interlocuciones plurales. En este sentido, el acercamiento creciente de las organizaciones civiles con los gobiernos puede resultar prometedor para unir esfuerzos a fin de fortalecer las políticas y programas de EPJA, tal como lo ha demostrado la cooperación de la UNESCO con el CEAAL y otras instituciones para llevar adelante este proceso de reflexión y visibilización de la EPJA en América Latina y el Caribe.

En la línea de la educación popular, al principio de este texto decíamos que la educación ciudadana es un imperativo político y pedagógico y queremos remarcar el sentido de responsabilidad política que tiene la formación de una ciudadanía activa y crítica. En el fondo, la construcción de ciudadanías es la garantía de la creación de contrapesos al ejercicio del poder y a la activación de la razón comunicativa como procedimiento dialógico para la construcción de consensos en el ámbito de lo público. Así, formar ciudadanos y ciudadanas tiene una orientación emancipadora.

⁵⁹ Memoria de la tercera reunión subregional. Pátzcuaro, Mich., México. Marzo 1999.

⁶⁰ Ver Castillo, Adolfo y Osorio, Jorge. "Construcción de ciudadanías en América Latina. Hacia una agenda de la educación ciudadana". Ponencia presentada en el Taller de Experiencias en Apoyo a Procesos de Democratización en América Latina. EZE. Villa de Leyva, Colombia. Junio de 1997.

Permítanme, en este sentido, citar a un activo miembro de una organización civil chilena:

“Una propuesta de educación democrática debe resolver equilibradamente los dos factores del problema político de la ciudadanía: el poder y la participación. Van en la línea adecuada las acciones de interés público y la fiscalización por la ciudadanía del funcionamiento de los sistemas de poder, público y privado, que constituyen una condición de la propia gobernabilidad democrática. La educación ciudadana debe producir sus cambios más sostenibles en el nivel de las instituciones culturales, esto es, en los modelos de comportamiento social que se encuentran internalizados o colectivamente regulando sus conductas. Cuando tales instituciones operan como modelos normativos, que sostienen los patrones culturales de la desigualdad, la opresión y las discriminaciones, la educación ciudadana debiera asumir un sentido emancipador; es decir, una opción por transformar aquellas condiciones en otras de desarrollo humano, democrático y sustentable”.⁶¹

POLITICAS PUBLICAS Y EDUCACION CIUDADANA

La formación ciudadana se ha convertido en una prioridad también para los gobiernos de la región. En una reciente publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos, se rescatan y procesan las Declaraciones de las Cumbres de Jefes de Estado y de las Conferencias Iberoamericanas de Educación. Se descubre en el análisis que uno de los ejes centrales de dichas declaraciones es el de la formación ciudadana.

A partir de la II Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación (Guadalupe, 1992) se descubre una constante del tema de la “formación de y para la ciudadanía” que se entiende como “la formación de ciudadanos solidarios en lo social, participativos y tolerantes en lo político, productivos en lo económico, respetuosos de los derechos humanos y conscientes del valor de la naturaleza”.

Del análisis de las diversas reuniones gubernamentales en torno al tema que nos atañe, se rescatan los siguientes énfasis:⁶²

- Un primer énfasis se da en los ideales que se persiguen con la formación ciudadana.

⁶¹ Estévez, Francisco. “El norte y el sur de la educación ciudadana”. Documento de trabajo N° 10. Fundación Ideas. Santiago de Chile, octubre 1998. .

⁶² OEI. “La educación en Iberoamérica, a través de las Declaraciones de las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno y de las Conferencias Iberoamericanas de Educación. Madrid, España, 1998.

- Un siguiente énfasis se aprecia en el tema de la participación como vehículo de expresión de la ciudadanía. Esta idea de la participación se desarrolla no sólo en sus exigencias pedagógicas, sino también en el desarrollo de mecanismos de actuación conjunta con los medios de comunicación, las familias, las ONGs y las iglesias.
- En un tercer énfasis se insiste en la necesidad de que las reformas educativas sean producto de consensos sociales para garantizar la efectividad y eficiencia de los sistemas educativos.
- Más adelante se coloca la necesidad de una nueva aproximación a la manera de entender la gestión escolar de tal manera que los diversos sectores de los centros escolares se involucren más activa y democráticamente.
- Posteriormente se incorpora el tema de la globalización como una exigencia más ante la cual debe responder la formación de la ciudadanía.
- Finalmente, se enfatiza el concepto de la educación a lo largo de toda la vida, tal como lo propone el Informe Delors y se formuló en la V CONFINTEA.

Es interesante apreciar la evolución de estos temas dentro de las reuniones de los Jefes de Gobierno y de los Ministros de Educación. Por otro lado, ofrecen una plataforma programática a partir de la cual se pueden intensificar los esfuerzos de acercamiento con las organizaciones de la sociedad civil que también tiene entre sus prioridades la educación ciudadana, de tal manera que se fortalezcan las políticas públicas hacia la población joven y adulta.

EL NECESARIO DIALOGO CON LA COMUNICACION SOCIAL

Los esfuerzos de educación ciudadana deben acercarse a las reflexiones que se están generando en el ámbito de la comunicación social dentro de América Latina y el Caribe. En este campo educativo, en particular, se valora altamente el papel que los medios de comunicación juegan y pueden jugar.

En términos reflexivos la educación ciudadana ha de dialogar y enriquecerse de las investigaciones sobre la cultura en nuestros países, en tanto el reconocimiento de significaciones, símbolos y sensibilidades en una sociedad, vendrían a ser el piso de los diálogos dentro de los programas educativos.

La comunicación, como disciplina ha de ser uno de los interlocutores constantes de los programas educativos. Enfoques y conceptos como los de los mapas culturales, los imaginarios colectivos, los códigos culturales, la hermenéutica cultural y otros revelan aspectos ocultos a primera vista, de los cuales hay que partir para entender la ciudadanía que, de hecho, se manifiesta en la vida cotidiana.

En un sugerente artículo, un educador de personas adultas y etnógrafo, partiendo de la idea de que “las distancias existentes entre la vida formal-institucional del Estado y la vida cotidiana de las mayorías son distancias básicamente culturales” y de que “frente a ellas resulta prioritario tender puentes y vasos comunican-

tes que conecten las culturas que definen a los ciudadanos, por un lado, con el diseño y la ejecución de los proyectos de desarrollo y, por otro, con los procesos de participación”, propone la elaboración de mapas culturales que permitan descubrir en el territorio, en la localidad, “elementos que mediatizan las relaciones de los grupos y sectores sociales consigo mismos, con sus semejantes y/o con algunos elementos de su entorno”.⁶³

Asimismo, la educación ciudadana no puede prescindir del acercamiento y diálogo con las empresas dueñas de los medios de comunicación. Para fines de información y de sensibilización ciudadana, dichos medios son instrumentos claves. En este sentido, en América Latina hay una rica experiencia en el uso de la radio como espacio y medio de educación ciudadana y, de manera todavía marginal, en el uso de la televisión.

Para los programas de EPJA es necesario rescatar el caudal acumulado de experiencias, de reflexiones y visiones sobre la potencialidad de los medios de comunicación como espacios e instrumentos de animación de la participación ciudadana. Al respecto, una investigadora de la comunicación y educadora, plantea:

“La ciudadanía canaliza sus expectativas de participación hacia los medios masivos y el mundo de las imágenes y las representaciones que allí se fabrican sobre la sociedad. De alguna manera, estarían recuperando para sí lo que las instituciones del Estado y los partidos no pudieron realizar. Los medios constituirían así un espacio público único al que además los gobernantes temen. Y es en ellos donde hoy es posible ejercer la participación ciudadana (...) De esa manera, los medios no estarían suplantando a las instituciones, sino que serían el escenario donde ellas y los diversos protagonistas se hacen presentes. Es desde ese espacio que la ciudadanía se manifiesta y ejerce presión y poder”.⁶⁴

PROPUESTAS SURGIDAS DE LAS REUNIONES SUBREGIONALES

Durante las tres reuniones de seguimiento latinoamericano a CONFINTEA V nos preguntamos sobre posibles líneas de acción o propuestas para avanzar en esto de la educación ciudadana. Terminó este texto colocando algunas de las reflexiones

⁶³ Chaparro Valderrama, Jairo. “Los mapas culturales, una herramienta para la gestión local”. En: Martín Barbero, Jesús y López de la Roche, Fabio (eds) *Cultura, medios y sociedad*. Ed. Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, Colombia, 1998.

⁶⁴ Alfaro, Rosa María. “¿La radio en crisis? ¿Ciudadanía sin palabra sonora?”. En: Alfaro, Rosa María (comp.). *La Radio Ciudadana del futuro*. Ed. CEAAL/CALANDRIA. Lima, Perú, 1999.

recogidas de estas reuniones. Me parecen importantes porque expresan ideas de los asistentes y reflejan en parte “el sentir y el saber” de las educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas.

A manera de diagnóstico se dice:

“Es importante reconocer que el terreno social en que nos movemos no es demasiado fértil, básicamente por cuatro fenómenos que se presentan en la mayoría de nuestros países:

- La existencia de culturas políticas en las diversas poblaciones, marcadas por el paternalismo, el autoritarismo, la apatía o el escepticismo frente a la participación social y política.
- La falta de voluntad política de ciertas elites en el poder para dar cauce real a la participación ciudadana que, en los hechos, significa activar el antídoto contra la impunidad y autoritarismo de quienes, en determinado momento, ejercen el poder gubernamental.
- La situación de pobreza y de exclusión social que ha creado profundas asimetrías en la población de nuestros países.
- Las deficiencias pedagógicas y los estilos verticales que suelen predominar en los sistemas educativos y que inhiben la participación real de los jóvenes y adultos.

Se confirma, sin embargo, que en este contexto emerge la ciudadanía, la lucha por defender y afirmar los derechos humanos, la equidad, la democracia. En este sentido, las poblaciones de nuestros países están aprendiendo lo que significa ser ciudadano a partir de sus luchas y procesos de afirmación de su dignidad. De esta manera la educación de personas jóvenes y adultas puede contribuir a una educación ciudadana, estimulando las experiencias existentes y afirmando una cultura de participación y de respeto a los derechos humanos”.

A partir de esta primera gran constatación se plantearon las siguientes propuestas:

- La EPJA para la ciudadanía y los derechos humanos debe articular los esfuerzos de las organizaciones civiles con los programas y políticas gubernamentales, activando en las situaciones concretas la participación de otros actores sociales, como el sector privado, las autoridades locales, las asociaciones u organizaciones vecinales o comunitarias.
- Las nuevas políticas de EPJA para la construcción de ciudadanía deben partir de las experiencias educativas existentes, evaluándolas y proyectándolas. Consecuentemente, se propone identificar y sistematizar las experiencias en este campo.

- En el terreno de la educación ciudadana las políticas de EPJA no pueden soslayar la relación crítica, creativa y propositiva con los medios de comunicación. Esto implica que, además de la elaboración de propuestas curriculares para actividades presenciales, se desarrollen estrategias comunicacionales que contribuyan a construir significaciones e imaginarios sociales que estimulen y favorezcan la participación.
- Continuar con el esfuerzo permanente de la elaboración conceptual y el análisis crítico frente a las diversas corrientes de pensamiento que elaboran marcos de referencia para pensar la construcción de ciudadanías en nuestros países, sobre todo conociendo que muchos de los planteamientos y modelos de “ser ciudadanos y ciudadanas” se están generando desde contextos diferentes.
- La educación ciudadana debe ser coherente con su propósito, en el mismo acto educativo; consecuentemente, debe educar desde la participación, desde el diálogo, desde el reconocimiento del otro, desde la elaboración de proyectos comunes, desde la democracia como experiencias y vivencias en el proceso educativo mismo. No se puede hablar de democracia y de derechos desde espacios y relaciones que, en la práctica, los niegan.
- Una educación de personas jóvenes y adultas que forme para la ciudadanía debe procurar la vinculación entre el espacio escolar o formal y los otros espacios sociales de la población en una determinada localidad, de tal manera que los contenidos sobre participación y trabajo en común tengan referencias vitales concretas.
- Se deben construir propuestas educativas que reconozcan, expliciten y favorezcan la expresión de las particularidades y diferencias (culturales, de género, étnicas, generacionales...) de las personas jóvenes y adultas. Las propuestas ajenas a los contextos particulares pueden ser el punto de partida para los fracasos. Las propuestas educativas deben incorporar con mayor claridad la dimensión humana de los sujetos educativos al facilitar procesos de diálogo, de autorreflexión, de elaboración de proyectos comunes, de autoestima.
- Una EPJA que quiera contribuir a la participación ciudadana debe arriesgarse a construir mucho de sus propuestas y programas educativos directamente con la participación de las personas jóvenes y adultas destinatarias de esos programas. La mayoría de las veces estas son invitadas a un juego donde los límites y las reglas han sido definidos de antemano y donde ellas no tienen mayor injerencia.
- En las propuestas curriculares orientadas a fomentar la conciencia y participación ciudadanas y el respeto a los derechos humanos, deben ser contenidos centrales aquellos que remitan a la realidad de las personas jóvenes y adultas a la lectura crítica de los acontecimientos, a la información de lo que sucede, al análisis de la conflictividad social.

- Se debe procurar la vinculación entre los conocimientos que se van adquiriendo en el proceso educativo con experiencias concretas de “empoderamiento” por parte de las personas y grupos en su condición ciudadana: desarrollo de autoestima, de habilidades para el diálogo, de relación con autoridades, de organización comunitaria, de resolución de problemas.
- Establecer una política clara de intercambio de materiales sobre el tema. Iniciar un reconocimiento de materiales ya elaborados y establecer formas concretas para su circulación. Identificar y sistematizar experiencias educativas en el campo. Es viable pensar en tener en el corto plazo al menos un inventario de experiencias exitosas o relevantes en nuestros países.
- Iniciar en nuestros países la creación de instancias paritarias, conformadas por actores involucrados en la EPJA, para diseñar estrategias y acciones de educación ciudadana. Pensamos que existen condiciones para empezar a hacer realidad o para profundizar la relación constructiva entre las instancias gubernamentales y civiles o sociales en materias fundamentales, como lo es estimular la democratización y el respeto a los derechos humanos en nuestros países. Esto exige voluntad política por ambas partes, la superación de los prejuicios existentes y el establecimiento de acuerdos claros en torno de procesos y resultados específicos.

Area temática: 4

EDUCACION CON CAMPESINOS E INDIGENAS

Luis Benavides⁶⁵

“...Si bien la existencia de una América Latina es problemática, si la diversidad de las sociedades y las economías se impone, si la separación de las diferentes naciones es un elemento básico de su funcionamiento, no por ello deja de ser cierto que una relativa unidad de destino, más sufrida que elegida, acerca a las “repúblicas hermanas”. Puede leerse en las grandes frases de la historia, y percibirse en la identidad de los problemas y las situaciones a las cuales esas naciones se enfrentan hoy...”

ALAN ROUQUIÉ

“¡Ay, de nuestra Latinoamérica contradictoria! ...de niños y jóvenes que preferirían tener una familia unida y protectora, antes que una economía fuerte o una sociedad “primermundista”. Donde ahora todos quieren ser “originarios” pero sin reconocer lo indígena en ellos mismos, ni amar como hermanos a los campesinos pobres, a los marginados y discriminados...”

PEDRO C. MORENO

La educación de adultos es uno de los temas prioritarios en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuyas conferencias sobre la cuestión han aportado notables adelantos en el área de la Educación para el Desarrollo.

De modo peculiar, la V Conferencia (CONFINTEA V, Hamburgo, 1997) ha suscitado el interés de especialistas, gobiernos e instituciones orientadas a la educación por la novedad de sus perspectivas y la propiedad de sus temáticas.

En forma singular para la América Latina y el Caribe, la atención de una población creciente en número y en necesidades, añadidas las adversas condiciones internacionales y regionales del presente, torna cada vez más inaplazable y necesario el mantener a las personas y a las sociedades en estadios normales de desarrollo.

La situación de más de quinientos millones de latinoamericanos se agudiza en varios sectores de la población que por diversas circunstancias han vivido en un estado de grave marginación desde tiempos inmemoriales y cuyas condiciones

⁶⁵ Director del CIPAE, Puebla.

de marginalidad se acrecientan día a día. Estos son los grupos rurales y las comunidades étnicas de la región.

CONFINTEA V declara que la atención a estos sectores sociales es de alta prioridad en términos de derechos humanos, de equidad política y de desarrollo verdaderamente sustentable. El presente trabajo se aplica a considerar la situación crítica de estas personas y las comunidades donde se integran con el propósito de generar orientaciones que contribuyan al mayor bienestar económico-social, político y cultural de ellos mismos y de todos los habitantes de la región latinoamericana y del Caribe.

CONTEXTO

MARCO REFERENCIAL

Desde el primer contacto entre la cultura europea y la autóctona hubo una toma de posiciones desfavorable al indígena; más bien habría que decir, hacia lo indígena (Gerbi, 1982) y desde entonces la cuestión del indigenismo es un tema recurrente en escritores y políticos. (Barceló, 1995; Bello, 1836; Benavides, 1998; Cue, 1996; Hernández, 1996; et al.).⁶⁶

La definición de indígena es motivo de controversias. Mientras unos afirman que todos los nacidos en América lo somos (como el europeo es indígena de Europa), otros prefieren el uso específico del término. De parte de los propios grupos autóctonos tenemos una descripción:

“...guardamos una estructura organizativa, política, social, cultural, económica, educativa y tecnológica heredada de nuestros antepasados ...(y) tenemos una forma particular de mirar y de percibir el mundo en su totalidad y de contribuir con elementos que permitan el aprendizaje de las personas adultas especialmente en las poblaciones indígenas como un derecho humano”. (Declaración de Huaxyacac).

El concepto de pueblos, naciones y nacionalidades indígenas fue adoptado en el Simposio Indolatinoamericano sobre los Derechos Fundamentales de los Pue-

⁶⁶ Coincidente con el período de expansión nacional y con la formación del proceso de ciudadanización, para entender hoy la situación de los países latinoamericanos es importante revisar un antecedente histórico que se dio en las primeras décadas del siglo veinte cuando se implementó una ideología estatal conocida con el nombre de indigenismo. Esta es una ideolo-

blos Indígenas, realizado en octubre de 1993 en Santa María Tlahuitoltepec, Región Mixe, Oaxaca, para abarcar las particularidades de la cultura indígena.

El mundo indígena cifra en cuatro pilares sus garantías étnicas: el reconocimiento de los derechos humanos del indígena, de su biodiversidad, de su cultura e identidad propias y su derecho al desarrollo autónomo (Matías Alonso, 1999).

Desde la llegada de los europeos también hubo personalidades —especialmente entre los misioneros religiosos— que se interesaron por el mundo indígena y le mostraron interés, cuidado y benevolencia, aunque siempre desde una perspectiva de superioridad (Torquemada, 1610).

Este “protectorado” del no-indígena sobre el indígena, a partir de De las Casas (1536) y hasta épocas recientes, ha sido modernamente modificado, pues son los propios indígenas quienes elaboran el perfil de su identidad, se autodeterminan hacia su desarrollo y reclaman sus derechos (Declaración de Huaxyacac, Declaración de Cuicuilco, 1997). En realidad se trata de reconocer, dentro de la unidad de destino⁶⁷ el hecho y el derecho a la diversidad cultural.

Siendo la región una sola dentro de su diversidad étnica y cultural, hoy es día en que todos en nombre de todos procuramos el bienestar general como interés común. Este es un ángulo de la “educación indígena” pocas veces contemplado: la educación del no indígena para convivir con el indígena (Benavides, 1998).

El agro latinoamericano siempre ha padecido una situación de inferioridad y abandono, marginación que se ve influida por factores geográficos, económico-sociales, culturales y políticos. El campesinado de la región no ha sido favorecido, sino en contadas ocasiones, desequilibrio social que plantea problemas inveterados, pero de viva actualidad.

“Los Estados-nación latinoamericanos asumían la existencia de grandes extensiones de territorio ‘vacío’ que podrían ‘colonizarse’ con campesinos sin tierra, u ocuparse con campesinos expulsados de tierras que trabajaban antes y que ahora, inevitablemente, estaban siendo sustituidos por vacas importadas por la ganadería intensiva de los grandes ranchos agroganaderos. Surge

gía fundante, de conglomeración, adoptada por el Estado-nación que optó por remodelar la presencia indígena. El indigenismo se transformó en un discurso estatal cuya exaltación de las grandes civilizaciones indígenas de las Américas pretendía, paralelamente, celebrar como pasado y asimilar (que es lo mismo que marginar) a las culturas indígenas vivas herederas de las precolombinas al esquema del Estado-nación en proceso de expansión. Al ignorar la concreta presencia de los países latinoamericanos, el Estado-nación los homogeneizaba, los encampesinaba. El indigenismo ahogó todo intento de vivir en igualdad, tolerando, al empujar furiosamente, una integración nominal del indígena a la estructura de clase del Estado-nación.

⁶⁷ No un destino “mesiánico”, sino un futuro conscientemente diseñado y eficazmente logrado.

la distinción técnica entre campesinos, colonos e indígenas que desafía una definición homogénea y clasista. No sólo esto, la década de los noventa promueve una agricultura capitalista para ya no hablar de campesinos, sino de agricultores o trabajadores del campo. En los noventa, los modelos neoliberales de desarrollo apuntan a la casi controlada desaparición del término campesino. Cada día las tierras que ayer no valían nada, porque eran de agricultura de subsistencia cuando podían producir, ahora valen más como simples terrenos articulados al mercado de propiedad urbanizada (como en Venezuela o Uruguay). Los llamados ‘empresarios de la tierra’ o ‘agroganaderos’ presionan a sus gobiernos para ejecutar ‘la libre comercialización’ de tierras”. (Delgado, 1996).

UBICACION Y ANTECEDENTES DEL TEMA DENTRO DEL CAMPO DE LA EDJA

Hasta hace muy pocos años el concepto “educación” se vinculaba primordialmente con procesos escolarizados y se circunscribía a las personas que por su edad les pertenecía el derecho a la educación básica primaria y, en algunos casos, también la secundaria. Se trataba de niños y jóvenes en “edad escolar”; precisamente este término revela semánticamente la circunscripción del proceso educativo al lapso de una edad temprana y al ámbito de la institución escolar.

Este era uno de los ejes del paradigma educativo inmediatamente anterior al que hoy maneja la EDJA: se hacía una dicotomía de la sociedad en términos de derechos y exigencias educativas: aquellos que por su edad (escolar), debían –si es que podían– asistir a la escuela (educación formal) y los demás que, habiendo perdido la oportunidad de educarse, debían acceder a ella –si podían–, a través de medios no formales compensatorios y supletorios.

En este marco de educación “extemporánea” aparecen los primeros esfuerzos de muchos gobiernos y de organismos varios a favor de una educación de adultos en donde la alfabetización ha sido siempre el primer paso y considerada antecedente imprescindible para “impartir”⁶⁸ la educación básica.

En América Latina, el número de adultos analfabetos⁶⁹ y aún sin educación básica sigue siendo cuantitativamente angustioso y los esfuerzos realizados en

⁶⁸ “Impartir” es un término impropio para describir el proceso educativo. .

⁶⁹ Se estima que para el año 2000 habrá un total de 39.5 millones de analfabetos de 15 años o más en la región. OREALC. América Latina y el Caribe. Estimación del número de analfabetos absolutos de 15 años y más. Fuente: Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994. UNESCO Santiago, 1996.

pro de esta educación, aún siendo importantes y muchas veces exitosos, no han dado el rendimiento que se esperaba.

Ya que en la pirámide poblacional la región se distingue por su crecido número de jóvenes, desde el Seminario Subregional de Pátzcuaro (México, 1999) la expresión educación de adultos cambió por: Educación con Jóvenes y Adultos (EDJA).

Hoy en día el concepto de educación ha sido intensamente modificado. En la actualidad se la entiende como “un proceso permanente de humanización fundamentado en un nuevo modelo educativo”. Todo proceso que nos humaniza es un proceso educativo. Quien decide qué es lo humano son los grupos sociales y la interacción entre todos, de modo que la educación con adultos adquiere bajo esta luz un nuevo significado tanto como tesis cuanto como praxis.

La UNESCO, que desde su origen se ha ocupado activamente de problemas internacionales esenciales, tiene un historial de presencia en la reflexión sobre la problemática de la educación con jóvenes y adultos, y en la promoción de soluciones para la misma. En cuanto a la EDJA específicamente, se recuerdan las cinco Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos: la primera en Elsinore, Dinamarca (1949) y las siguientes de Montreal (1960), Tokio (1972), París (1985) y Hamburgo (1997), CONFINTEA V, en cuyo seguimiento se elabora este trabajo.

En este lapso de cincuenta años y dada la extrema movilidad de los fenómenos y procesos sociales, tanto el concepto sobre educación como las acciones vinculadas a la misma han experimentado una evolución notable de modo que algunas de las soluciones del pasado han sido consideradas por muchos organismos e instituciones con sustento educativo donde la misma UNESCO queda incluida, como impropias para abordar los problemas del presente y los retos del futuro de la región. La Conferencia Regional de Brasilia (enero 97), preparatoria para la CONFINTEA V y su realización en Hamburgo (julio 97), representan hitos muy significativos donde se aborda el tema con una perspectiva renovada.

Otros dos problemas vinculados a la educación para adultos son propios de nuestra región. En casi toda ella la presencia preponderante de los “campesinos”, sector social con rezagos profundos y esenciales, y en numerosas áreas la existencia de diversos grupos autóctonos que se cobijan bajo la denominación de “indígenas”. Ambos núcleos sociales cuentan con una problemática difícil de interpretar y más difícil aún de solucionar.

APORTACIONES DE LOS FOROS REGIONALES EN TORNO A LA EDJA

Como seguimiento de CONFINTEA V, las reuniones habidas en Montevideo, Cochabamba y Pátzcuaro analizaron el desarrollo de la educación con jóvenes y

adultos en la mayoría de los países de la región, estudiaron los programas que se están impulsando en ellos para optimizar esta oferta educativa específica y adoptaron acuerdos acerca del proceso de seguimiento.

Mediante esta reflexión y estudio compartido se abrió a los participantes un panorama renovado, tanto desde el punto de vista teórico cuanto desde el ángulo práctico de la EDJA, y en donde la reconceptualización de la educación como paradigma instrumental del desarrollo aparece como premisa básica de cualquier oferta educativa y un nuevo enfoque en la EDJA.

Este paradigma engloba tanto la naturaleza, como los contenidos y métodos de la educación, y señala puntos concretos en torno a las diferentes instancias educativas, siendo notable la insistencia en clarificar las relaciones entre el estado⁷⁰ y la sociedad civil que lleva al establecimiento de “políticas públicas para la EDJA, inscritas a su vez en políticas sociales”.⁷¹

Estas reuniones subregionales aportan “reflexiones y recomendaciones generales para el conjunto de la educación con jóvenes y adultos. A lo largo de este proceso se reafirmó la importancia de la tradición de la educación popular en la EDJA”.⁷²

En cuanto a la educación con personas jóvenes y adultas específicamente, las reuniones coinciden en justipreciar la necesidad de una educación capaz de dar respuesta a los procesos de globalización que se acompañan de una presencia creciente de la pobreza en la región y el mundo.

EL DECIR DE CONFINTEA V EN LA TEMATICA⁷³

La EDJA con indígenas y campesinos es tratada por Hamburgo bajo los conceptos de:

– *Diversidad e igualdad.*

La educación de adultos deberá:

- reflejar la riqueza de la diversidad cultural;
- respetar el saber tradicional y autóctono;

⁷⁰ Entendido como gobiernos o instancias gubernamentales.

⁷¹ *Hacia Una Educación Sin Exclusiones: La Educación de Jóvenes y Adultos. Conferencia Mundial de Educación de Adultos. Seguimiento en América Latina y el Caribe (1998-abril 1999).* Documento final. Compiladora: Graciela Messina. UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA. Mayo 1999.

⁷² *Hacia Una Educación Sin Exclusiones: Ibíd.*

⁷³ Documentos consultados: Declaración de Hamburgo, Hacia una Educación sin Exclusiones y Plan de Acción para el Futuro.

- respetar y ejercer el derecho de aprender en la lengua materna;
- preservar y documentar la sabiduría oral de los grupos minoritarios, los pueblos indígenas y los pueblos nómadas.

La educación intercultural fomenta 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.

- *Educación y cultura autóctonas.*
- *Los pueblos indígenas y los pueblos nómadas.*

Tienen derecho al acceso a todos los niveles y formas de educación que imparte el Estado. Junto con el derecho a disfrutar de su propia cultura o a utilizar sus propias lenguas.

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

– *Inserción laboral de la juventud*

Se considera a los jóvenes rurales y/o indígenas en los países que tienen fuerte mayoría entre los más vulnerables para su inserción laboral y social. Los hombres y las mujeres y sus propias vidas, que comparten muchas veces experiencias de discriminación, son campesinos indígenas, jóvenes, viejos o negros.

En el “Plan de Acción para el Futuro” la EDJA se propone atender a los indígenas y campesinos bajo estos tres aspectos:

- Fomentar la conciencia acerca de los prejuicios y la discriminación;
- Vincular la alfabetización y las aspiraciones de los educandos al desarrollo social, cultural y económico, y
- Promover la competencia y la participación de la sociedad civil para solucionar los problemas ambientales y de desarrollo.

En conclusión, tanto Brasilia como Hamburgo señalan líneas estratégicas y áreas prioritarias para el futuro desarrollo de la región.

LOS GRANDES INTERROGANTES

Ante las situaciones de contexto contempladas es posible hacerse infinidad de preguntas. En estas líneas se recogen diez interrogantes básicos:

- ¿Es que el proceso ha llegado a una fatiga en la EDJA y es necesario hacer un replanteamiento de la educación de adultos en general y dentro de esta la atención a los jóvenes y adultos campesinos e indígenas, tema de este trabajo.
- ¿Cuál es la perspectiva de una EDJA considerada como oferta educativa no compensatoria o supletoria y que se introduzca en cambio en el contexto de

- la educación permanente, haciendo realidad las cuatro orientaciones propuestas por la Comisión Delors: aprender a aprender, a hacer, a ser y a convivir?
- ¿Cómo lograr un equilibrio entre universalidad y particularidad, entre identidad y diferencia, entre diversidad y unidad? ¿Cómo evitar las dificultades que impone el extremismo étnico, que ignora la tolerancia y obstaculiza la concertación?
 - La precariedad del empleo y el aumento del desempleo son cada día más preocupantes. Un tema central en la educación con jóvenes y adultos es la actual mutación del mundo del trabajo. ¿Cómo se ha de promover el derecho al trabajo y a una educación vinculada al trabajo entre los sectores indígenas y campesinos?
 - Los aprendizajes alcanzados sobre el móvil del logro de desempeños son más significativos y duraderos. La educación a lo largo de la vida pide conseguir competencias y conocimientos flexibles para poder transitar de una ocupación o profesión a otra. ¿Cómo remarcar que la educación conduce a obtener la información necesaria y a la aptitud para seleccionarla, ordenarla, manipularla y difundirla?
 - Para abatir la pobreza crónica de las comunidades indígenas y campesinas, se requieren nuevas formas de colaboración entre los sectores público, privado y comunitario. ¿Qué hacer para que los gobiernos y los copartícipes sociales adopten las medidas que hagan falta para facilitar a las personas la expresión de sus necesidades y aspiraciones en materia de educación?
 - ¿Qué estrategias en materia educativa podemos desarrollar para que indígenas y campesinos hagan el futuro que ellos quieren hoy y con los recursos que ellos tienen? Nosotros no hemos promovido la apropiación del futuro.
 - ¿Cómo incluir en las reuniones de estudio, planeación y evaluación de EDJA a representantes genuinos de los sectores y grupos atendidos, de modo que los procesos educativos que propiciarán el desarrollo de esas personas y comunidades se hayan generado al clarificar un futuro común para tomar decisiones políticas en los diferentes niveles de identidad?
 - ¿Cómo preparar y actualizar a adultos comprometidos en la promoción y desarrollo de los sectores rurales e indígenas de modo que se desempeñen como agentes educativos capaces de desatar en las personas y los grupos procesos de educación continua?
 - ¿Cómo lograr la mayor eficacia educativa de la EDJA a través de una coordinación regional que asuma, sistematice y dé seguimiento a los diferentes proyectos educativos de desarrollo generados en los diferentes niveles sociales?

LA PROBLEMATICA

LO FUNDAMENTAL DEL TEMA

CONVENIENCIA DE SU REPLANTEO

Resulta oportuno un replanteamiento y una reconceptualización de lo que entendemos por educación con indígenas y campesinos. Este paradigma es el marco general para comprender este concepto, evitar fracasos y asegurar sus frutos.

Las actividades de la educación y la alfabetización con jóvenes y adultos indígenas y campesinos abarca gran variedad de iniciativas que responden principalmente a prioridades inmediatas, pero suele perderse de vista el mediano, el largo plazo y su articulación con los diferentes tipos, niveles y modalidades de la educación.

Por educación con jóvenes y adultos entenderíamos el conjunto de procesos de aprendizaje, formales y no formales, gracias al cual las personas son consideradas maduras por la sociedad al desarrollar sus capacidades, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias laborales, a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. Comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional que se dan en la sociedad actual.

La EDJA supera la concepción escolarizada o escolarizante de la educación y ejerce su influencia ampliando sustantivamente los espacios o ámbitos educativos. Los problemas de la vida cotidiana y el mejoramiento de la calidad de vida son base de sus lineamientos. El aprendizaje de la lectoescritura y todos los contenidos de la educación adquieren nuevos significados al estar vinculados con cambios concretos en la calidad de vida. El enfoque comunicativo del aprendizaje de la lengua materna y de la cultura se convierten en ejes transversales de los programas.

EL PLURALISMO: ¿VENTAJA O PROBLEMA?

El trabajo con poblaciones indígenas y campesinas tiene en la cultura un aspecto globalizador de enorme importancia, que posibilita los procesos educativo, pero también puede limitarlos. Es necesario partir desde la perspectiva de las culturas indígenas para llegar a las múltiples relaciones interculturales que se dan entre diversas sociedades, las cuales van más allá de lo indígena.

Resulta útil una reflexión sobre el tema, en el contexto de las sociedades nacionales y a escala mundial. El mundo es un mosaico de culturas y pueblos,

fruto de muchos acontecimientos de la historia, cuyas identidades son un desafío permanente para la educación. ¿Cómo convertir esta diversidad en riqueza en lugar de considerarla conflictiva de raíz?

La pluralidad de etnias, lenguas y culturas representa una ventaja y no un problema, bajo la condición de lograr un equilibrio entre lo general y lo peculiar; entre semejanzas y diferencias; entre pluralidad y unidad, evitando el radicalismo étnico, que ignora la tolerancia e impide el entendimiento

La multiplicidad cultural puede vivirse como un encuentro entre las diversas culturas o como el choque cultural. El mundo actual pide la apertura a otras culturas so pena de reduccionismo cultural. A la base del reconocimiento de los derechos humanos universales está el reconocimiento de lo diferente. La cultura se entiende como una concepción del mundo y la vida, un modo peculiar de cada sociedad para establecer y organizar las relaciones (consigo mismo, con los otros humanos y con el entorno).

Resulta al mismo tiempo personal, comunitaria y social. Con todas las limitantes que tenga, la cultura es el ámbito donde se cultiva al ser humano y donde se forma comunidad, donde nace la familia y se constituye la sociedad. Esta función primordial de la cultura le da derecho a existir, pero al mismo tiempo le impone el deber de analizar sus valores, de abrirse a otras culturas y de construir el mundo de manera congruente e inteligible.

La EDJA asume como objetivo la construcción de la interculturalidad, entendida como el fortalecimiento de las identidades, el respeto de las diferencias y la generación de consenso para conformar sociedades democráticas y equitativas.

La educación con jóvenes y adultos se propone reflejar la riqueza de la diversidad cultural y respetar el saber tradicional y autóctono y los correspondientes sistemas de aprendizaje, incluyendo el adquirir en la lengua materna los aprendizajes básicos.

VISION HUMANA

Cuando se habla de procesos educativos se entienden estos en su sentido más amplio; por lo tanto, no reducidos al ámbito de la escolarización, sino como procesos habituales y que se hacen presentes en todas las actividades humanas. Esto pide diseñar políticas educativas que contribuyan a superar la actual visión economicista del desarrollo a favor de un desarrollo centrado en las personas. La EDJA se orienta al crecimiento de la persona y de su capacidad de adueñarse de sí misma y de su futuro.

La educación tiene como misión y como reto lograr la humanización de todo el sistema de relaciones de las personas y de sus instituciones: las relaciones

consigo mismo, es decir, el autoconocimiento, autocontrol, autodesarrollo, auto-aprecio, que sean sustento y expresión de los valores y creencias; las relaciones con el resto de las personas en el respeto, la tolerancia, la colaboración, la solidaridad, la justicia, la paz y el amor, en vistas a una mayor y mejor comunicación entre los seres humanos; las relaciones con el entorno, con la ecología, con la construcción de un hábitat sano, justo, confortable, en comunión con la naturaleza, que redunde en la construcción de un mundo mejor para todos.⁷⁴

Los objetivos de la educación con los jóvenes y los adultos 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 y de 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.

INDIGENAS Y CAMPESINOS

Los rasgos comunes y las particularidades.

Voces

CULTURA PROPIA

Si bien en nuestros países gran parte de las poblaciones indígenas son también campesinas hay que superar esta asociación automática. Hay muchos campesinos que no son indígenas y hay indígenas que no son campesinos, y se dedican al comercio, a la artesanía u otro oficio. Asimismo, se encuentran muchos indígenas en las ciudades, desempeñando diversos oficios. Por eso, se afirma que lo indígena no es similar o equivalente a lo campesino o a lo rural. Por tanto, conviene asumir estas diferencias al considerar la educación campesina y la educación indígena.

En plan de evitar que lo indígena invisibilice lo campesino, se recomienda prestar atención a las políticas y programas que respondan a la especificidad de la educación rural.

⁷⁴ UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA. *Hacia una Educación sin Exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, 1998.

Resulta conveniente que la educación con jóvenes y adultos indígenas (hombres y mujeres) sea en su propia lengua y refleje su propia cultura y visión del mundo. Los mismos indígenas se expresan de este modo:

“La Educación de Adultos debe ser un proceso continuo que abra una amplia gama de opciones, oportunidades y posibilidades para todos los pueblos indígenas. Se debe desarrollar un programa integrado de educación continua integral para hombres y mujeres indígenas que ponga énfasis en los temas de la paz, la democracia y los derechos humanos de nuestras comunidades, naciones y nacionalidades. Se deben vincular los programas de Educación de Adultos para pueblos indígenas a los recursos existentes en las comunidades indígenas mismas, de forma tal que las destrezas y capacidades que se obtengan sean de beneficio para las comunidades. Se les deberá proporcionar financiamiento a los pueblos indígenas para este propósito” (Declaración de Huaxyacac).

Es propio que se desarrollen programas desde las mismas comunidades y desde la perspectiva de esos grupos; de este modo, el conocimiento se podría crear desde las comunidades locales y se irradia hacia el centro; hasta ahora los programas se han elaborado en el centro y desde allí se han difundido hacia las comunidades.

Para las comunidades indígenas el aprendizaje de la lengua escrita vehicular puede ser vivida no sólo como un mecanismo de ingreso o defensa respecto de la sociedad “moderna” 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. La EDJA promueve el aprendizaje de la lectoescritura en lenguas indígenas para fortalecer las identidades de los diversos grupos y, a la vez, el aprendizaje de la lengua vehicular de comunicación, para lo cual se requiere la capacitación de agentes indígenas bilingües.

La identidad personal se basa en la respuesta a dos cuestionamientos: ¿a qué perteneces? y ¿qué te pertenece? Identidad, dice, es relación de pertenencia. Los campesinos y los indígenas, de tanto no tener nada no tienen de donde ser. Pero tienen la posibilidad de ser soberanos y definir su propio futuro. El reto consiste en que campesinos e indígenas tomen el lugar que les corresponde como ciudadanos, como seres sociales, con los mismos deberes y los mismos derechos. La educación es para el campesino y el no campesino, para el indígena y para el que no lo es, no importa su extracción; lo que importa es su desarrollo; eso es igualdad.

La educación con jóvenes y adultos es un proceso continuo que abre una amplia gama de opciones, oportunidades y posibilidades para todos los pueblos

indígenas y para todas las comunidades rurales. Es decir, que potencia y fortalece la presencia y participación de las poblaciones indígenas y campesinas en la generación de propuestas, la negociación y la gestión de sus propios procesos educativos.

EN BASE A LA IDENTIDAD PROPIA DE INDIGENAS Y CAMPESINOS

Hay dos polos hoy en día en la vida de los indígenas: Un polo que los mantiene unidos al pasado, a su historia, a sus tradiciones, costumbres y leyendas, modos de trabajar y de comercializar los productos, de relacionarse con los demás (autoritarismo o participación; relegación o promoción de la mujer). Otro polo es la globalización, que llega a los indígenas normalmente mediante la nacionalización, con lo que implica, como la lengua nacional, la escolarización oficial, las nuevas costumbres de niños y jóvenes.

Los pueblos indígenas constituyen el grupo con más rezagos sociales y necesidades insatisfechas. Su alto grado de dispersión poblacional es uno de los mayores obstáculos que enfrenta el Estado para proporcionarles servicios educativos adecuados y suficientes.

Resulta oportuno aclarar que tanto los indígenas como otros sectores marginados, como en muchas partes los campesinos, no se encuentran al margen, sino integrados al sistema social dominante, aunque son excluidos de muchos de sus beneficios, obteniendo un ingreso raquíco desproporcionado a su participación y a sus necesidades. También se encuentran excluidos del ámbito político sin posibilidad de intervenir en la toma de decisiones que afectan directamente a sus condiciones de vida.

La población indígena ha podido conservar ciertos rasgos culturales y étnicos, pero ha quedado reducida a las condiciones características de la economía campesina, al insertarse en el modelo de crecimiento agrícola y de la economía de mercado. En nuestros días, el campesinado indígena aparece incorporado al contingente laboral de reserva como un subproletariado rural.

Tal situación no se considera como una desviación imprevisible y anormal del modelo de crecimiento económico, sino todo lo contrario: como una expresión de la lógica interna del modelo. Es decir, el estado de marginación y empobrecimiento de las economías campesinas e indígenas no es efecto histórico de su marginación o segregación de la marcha económica del país, sino resultado de su creciente y sistemática integración a un modelo de desarrollo característico del capitalismo dependiente y periférico.

Ante esta nueva situación real del problema agrario y de la cuestión indígena se propone una redefinición del indigenismo y una revisión a fondo de las políti-

cas indigenistas. Habrá que encontrar nuevas formas de organización, de movilización y de participación de las poblaciones indígenas, instaurando proyectos de organización social orientada hacia la participación (sistemática, directa, colectiva) en las nuevas tareas de desarrollo agrario mediante la incorporación a las modernas expresiones de movilización por parte del campesinado.

La solución no reside en promover una mayor y mejor integración de las economías campesinas e indígenas al moderno sistema capitalista de mercado (llámese modelo de modernización o de crecimiento agrícola), sino que demanda una reintegración en un nuevo modelo de desarrollo que sea social, económica y políticamente viable a través de estrategias que les permitan apropiarse desde hoy del futuro que pretenden con los recursos que poseen.

La educación con jóvenes y adultos para pueblos indígenas pide ingresar a un proceso que parte del análisis y la identificación de sus necesidades y cuya superación los conduzca a una mejor calidad de vida, según sus propias prioridades y con base en su conocimiento, destrezas y capacidades. Las actividades e iniciativas se estructuran según los valores, lenguajes y las metodologías de los pueblos indígenas.

Los procesos educativos con poblaciones indígenas y campesinas habrían de ser propuestos, negociados y gestionados por las propias poblaciones indígenas y campesinas. Por lo tanto una tarea central es contribuir al fortalecimiento de la participación y el protagonismo de estas poblaciones. Se estima que estas mismas comunidades son las que definen y vivencian colectivamente lo que es significativo para sus identidades, sus recreaciones culturales y su participación en las sociedades y culturas hegemónicas y dominantes. Se trata de procesos que buscan potenciar la autogestión y la autodeterminación de estas poblaciones.

A los pueblos indígenas les corresponde la oportunidad de establecer sus propios criterios de evaluación y calificación, reconocidos a nivel internacional con el mismo reconocimiento que los demás criterios, ya que son dueños de su propia historia, conocimiento, tecnología y lengua. Mediante la educación, indígenas y campesinos se adueñarán de sí mismos y, en la medida de lo posible, de su futuro.

RETOS DE LA EDUCACION CON INDIGENAS Y CON CAMPESINOS

Persona-comunidad

Corresponde a todas las personas, comunidades y naciones asumir y ejercer el derecho a la educación como proceso permanente, así como luchar para que la educación se centre en el crecimiento de la persona humana, en la humanización

de las estructuras, de las relaciones interpersonales de la economía, del comercio de la familia y del trabajo.

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

Estas consideraciones nos orientan a pasar del modelo educativo economicista, centrado en el mercado y el "capital" humano, a un modelo de educación para la convivencia y un desarrollo centrado en la persona humana.

La diversidad cultural y la interculturalidad

Sea punto de partida el principio que los derechos lingüísticos son individuales y colectivos al mismo tiempo. Al definir toda la gama de derechos lingüísticos, adopta como referente el caso de una comunidad lingüística histórica dentro de su propio espacio territorial, entendiéndose por este no sólo el área geográfica donde vive la comunidad, sino también el espacio social y funcional que resulta vital para el pleno desarrollo del lenguaje.

Reconocer social, jurídica y educativamente la diversidad e interculturalidad, sin discriminación, otorgando igualdad de oportunidades en lo productivo, político, cultural y social, y reafirmando la educación como un derecho del ser humano. Convivir en la diversidad implica aceptar y propiciar que cada uno de los grupos que forman nuestras sociedades sean capaces de tomar sus propias decisiones y todos los demás seamos capaces de aceptarlas y reconocerlas.

La labor educativa y cultural básica consiste en reubicar lo indígena no como exclusividad aislada, sino como se da, es decir, en medio de múltiples y diversas relaciones interculturales. Así, la diversidad y la pluralidad constituyen el marco del proceso educativo que lleva a reconocer a las poblaciones indígenas y campesinas con sus fortalezas y potencialidades, sus limitaciones y conflictos, pero también a reconocer la modernidad y la racionalidad occidental con sus propias fortalezas, potencialidades, conflictos y límites.

Por esta razón, la cultura es un ambiente que unifica al individuo internamente, así como a los grupos sociales: les ofrece rasgos de identidad y vías para experimentar, interpretar y expresar el mundo. A la vez, la cultura es una realidad que hace vivir, revivir, ampliar, modificar, preservar, acrecer, transmitir individual y colectivamente (Benavides, 1998, p. 22).

Los procesos educativos con campesinos e indígenas se dirigen a potenciar la afirmación y vigorización cultural, al tiempo que facilitan los encuentros interculturales en condiciones equitativas para la negociación cultural. Al tratarse de un contexto y unas relaciones asimétricas la vigorización de las culturas indígenas se traduce en una tarea central. Hay que dar especial énfasis a la incorpora-

ción del enfoque intercultural como totalidad en la educación, comprendiendo sus objetivos, metodologías, contenidos y recursos. También es imprescindible que los pueblos indígenas accedan al mundo de la ciencia desde su propia cultura.

Calidad de vida y trabajo

Es de particular importancia la vinculación entre el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas con la evolución del mundo del trabajo. Hay poco empleo y mucho desempleo. Esto es inquietante y pide tomar medidas para impulsar una educación vinculada al ámbito laboral, lo mismo que en torno a medidas para promover con eficacia el derecho humano a un trabajo remunerado.

Importa remarcar menos el énfasis en aprender habilidades y destrezas específicas e insistir más en la adquisición de competencias y conocimientos flexibles para poder transitar de una ocupación o profesión a otra. La educación posibilita obtener la información necesaria y desarrollar la aptitud para seleccionarla, ordenarla, manipularla y difundirla.

Se presenta como prioritaria la implementación de políticas que busquen superar la pobreza como un elemento o ingrediente dinamizador de la participación de la ciudadanía en la definición de sus necesidades y en la realización de proyectos sociales con mayores posibilidades de autogestión.

La definición de estrategias precisas de seguimiento implica asumir lo indígena y lo campesino desde un enfoque educativo, como una globalidad donde se integran los procesos educativos con las dimensiones política, social, económica, ética, estética. Por lo tanto, lo educativo es entendido como un proceso presente en todas las actividades y vida de estas poblaciones.

La educación con los jóvenes y los adultos es el medio para incrementar de manera significativa la creatividad y la productividad en su sentido más lato, las que a su vez son indispensables para resolver los difíciles e intrincados problemas de un mundo asediado por la aceleración de los cambios y por la complejidad y riesgos crecientes.

LA PROSPECTIVA

Siguiendo acuerdos de los países representados en Hamburgo, la UNESCO, el CEAAL, el CREFAL, el INEA de México, programaron tres seminarios subregionales cuyo propósito fue elaborar estrategias regionales fundamentadas en criterios, acciones e instrumentos oportunos para el mejor desarrollo de la EDJA. Posteriormente (mayo de 1999) en Santiago de Chile hubo una conven-

ción para integrar las nuevas ideas, rumbos y horizontes en la Educación con Jóvenes Adultos.⁷⁵

Las relatorías de los tres seminarios subregionales (Montevideo, Cochabamba y Pátzcuaro, 1998-1999), así como los documentos nacionales de cada país para participar en estas reuniones, forman un cuerpo de información suficiente y abundante para que se elabore un panorama prospectivo de la educación con jóvenes y adultos en la región de América Latina y el Caribe, en torno a sus ejes básicos, a las políticas de aplicación y los puntos que abordar hacia el futuro.

EJES BASICOS

CONCEPTO DE EDUCACION PERMANENTE.

El concepto ya usual en los foros de la UNESCO de “Educación a lo largo de la vida” volvió a ocupar un lugar clave en los procesos de educación con indígenas y campesinos, teniendo en cuenta que tal concepto de educación afecta radicalmente a los modelos educativos en uso, ampliando la proyección de la acción educativa fuera de los muros escolares, lo que le presta un carácter si bien no formal pero nunca remedial o supletorio.

Se da relieve al hecho de que esta educación es “con” ellos y no “para” ellos, porque el sujeto educando –persona o sociedad– es el único que puede determinarse a producir procesos educativos que le generen desarrollo humano.

LA EDUCACION CON INDIGENAS Y CAMPESINOS

El nuevo concepto de educación representa hoy en día un cambio paradigmático que nos conduce al replanteamiento y reconceptualización de lo que entendemos por educación con indígenas y campesinos.

Los procesos educativos con campesinos e indígenas se orientan a potenciar la afirmación y vigorización cultural; al mismo tiempo pueden facilitar los encuentros interculturales en condiciones equitativas para la negociación cultural. La equidad de la gestión educativa exige como tarea primordial la vigorización de las culturas indígenas.

⁷⁵ *Estrategia Regional de seguimiento a CONFITEA V.* Reuniones subregionales de Montevideo, Cochabamba y Pátzcuaro. Documento final. Compiladora: Graciela Messina. UNESCO/CEAAL/ CREFAL/INEA. Mayo 1999.

Los procesos educativos con poblaciones indígenas y campesinas se proponen, negocian y gestionan por las propias poblaciones indígenas y campesinas. Se estima que estas mismas poblaciones son las que definen y vivencian colectivamente lo que es significativo para sus identidades, sus recreaciones culturales y su participación en las otras sociedades y culturas. Se trata de procesos de autogestión y de autodeterminación de estos grupos humanos.

La educación con poblaciones indígenas y campesinas pide fortalecer los procesos de descentralización educativa. Además esto orienta hacia el abandono de las propuestas educativas globales y uniformes para permitir el surgimiento de procesos diversos que respondan de mejor manera a las necesidades e intereses de estas poblaciones.

Por último, aunque se reconocen en las poblaciones indígenas y campesinas fortalezas y debilidades también se reconoce la modernidad y la racionalidad de la cultura “occidental” con sus propias fortalezas, potencialidades, conflictos y limitaciones.

La educación con indígenas y campesinos se orienta hacia la participación y la gestión

Los elementos comunes de estos dos sectores sociales son:

- El que todos somos *sujeto de relaciones*: consigo mismo, con otros y con el entorno.
- Que todos poseemos una *identidad personal* basada en la respuesta a dos cuestionamientos: ¿a qué pertenezco y ¿qué me pertenece?
- La *diversidad cultural*: La diferencia entre campesinos e indígenas representa una enorme diversidad. Para abordar esta en términos de educación es necesario manejarla a nivel “elemental” o “alfabético”, esto es, de elementos comunes: no podemos resolver situaciones complejas con soluciones complejas. La diversidad cultural es un fenómeno universal y constante: toda sociedad (incluso aquellas que no poseen grupos étnicos autóctonos) se compone de grupos que poseen una determinada cultura. La vinculación de estos grupos organizados bajo un régimen político sobre la base de una historia y un futuro, un territorio y con frecuencia una lengua y una etnia común constituye la nación. Los elementos comunes forman la base de la identidad nacional y los elementos diversos la enriquecen sin destruirla. Por ello, la diversidad cultural es una riqueza más que un problema. Durante mucho tiempo esta realidad ha sido negada, aunque al presente hemos aprendido a crecer con la riqueza de las culturas indígenas, sin pretender que las comunidades indígenas asuman la nuestra.
- El *diálogo intercultural* para las políticas y estrategias educativas: El panorama creado en estas reuniones hace ver como provechoso el entablar un diálogo intercultural entre campesinos, indígenas y educadores, con el propósito

de diseñar políticas y estrategias educativas específicas. Conscientes en el foro, sin embargo, de la ausencia de personas pertenecientes a los dos primeros grupos, lo que correspondió hacer a los participantes en esta reunión fue delinear la inclusión de los educadores en los futuros diálogos interculturales.

POLITICAS GENERALES

El conjunto de estos temas, que amplían y enriquecen el panorama global de la EDJA con indígenas y campesinos en la región de Latinoamérica y el Caribe, permite sistematizarlos de forma que sean percibidos dentro de un universo coherente, visión que es oportuna para el entendimiento, diseño y aplicación de las políticas y estrategias de gestión educativa más apropiadas.

EL CONCEPTO DE EDUCACION Y DE MODELO EDUCATIVO

Progresivamente los responsables de la educación en muchos países y en todos los niveles discontinúan sus políticas de tipo remedial que los han llevado a hacer “más de lo mismo” y emprenden diversas reformas educativas a partir de un modelo avalado por el nuevo concepto de educación.

La UNESCO ha propuesto al foro internacional que la educación se considere como un movimiento permanente que compromete a cada individuo y a toda la sociedad con sus propios aprendizajes, centrados en aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, aprendizajes organizados en función de un porvenir común ideado socialmente.

Todas las naciones del mundo, y en particular los de la región, consideran que la educación es medio indispensable de paz y armonía, de desarrollo y bienestar humanos. Pero la educación sólo será agente de cambio si está comprometida con un aprendizaje permanente y una actitud de autotransformación, encaminados a realizar participativamente los aprendizajes que el mundo del futuro plantea y la convivencia humana demanda.

Sobre la visión global que presta este acercamiento holístico al concepto de educación, el nuevo modelo concibe la educación como un proceso a lo largo de la vida (permanente) y advierte a los gobernantes y otros agentes de desarrollo social que la atención educativa ofertada va más allá de las implicaciones meramente técnico-pedagógicas inherentes a los planes y programas de estudio y se presenta como una propuesta de transformación social que tiene rumbos y propósitos definidos. En el caso particular de la EDJA, que maneja esencialmente

procesos de educación no formal, el modelo advierte en contra de organizar acciones aisladas e inconexas que con frecuencia resultan ineficaces.

LA PARTICIPACION DE LA SOCIEDAD

Una educación concebida de modo tan envolvente por necesidad requiere de apoyos similares en magnitud. Esto señala hacia acciones gubernamentales tendientes a suscitar la participación de toda la sociedad para clarificar el “para qué” de la acción educativa, formular visiones compartidas de futuro decididas socialmente y desatar un movimiento educativo capaz de traer al presente el porvenir comprometido.

La participación social es un proceso de autogestión y adquisición de poder, por ello tiene una dimensión política. La participación es sentida por la sociedad como una forma de apoyo desde los servicios educativos institucionalizados que motiva y desencadena procesos educativos, es decir: adquisición de instrumentos como lenguajes y métodos que permitan a todos los habitantes de una entidad transformar las relaciones que tienen consigo mismos, con otras personas y con su entorno sobre la base de una renovada axiología.

Como esta participación más que colaboración es ejercicio de soberanía, se vuelve generadora de la historia personal y colectiva y constructora del propio proceso educativo con amplia potencialidad para promover la justicia social. Se trata de que concurren todos los sectores de la población en torno a un proyecto común, que se constituye como sustento educativo y factor de cohesión social.

DESCENTRALIZACION EDUCATIVA

Con fundamento en las consideraciones previas se alienta a que los gobiernos planeen y ejecuten diferentes políticas de descentralización educativa como condición previa para que la sociedad pueda ejercer su derecho a controlar el propio desarrollo.

La descentralización es necesaria para abrir la oportunidad de decisión eficaz a las comunidades, sectores y subregiones y para que las autoridades no tomen decisiones unilaterales sobre los grupos étnicos y rurales. Esto orienta hacia el abandono de las propuestas educativas globales y uniformes para permitir el surgimiento de procesos diversos que respondan de mejor manera a las necesidades e intereses de cada grupo.

CAMPESINOS E INDIGENAS: RETO PARA LA EQUIDAD SOCIAL

El que algunos amplios sectores de la población se encuentren marginados y no ejerzan plenamente el derecho a la educación considerada como cimiento de todo desarrollo y garantía de identidad, justicia y libertad representa una situación de inequidad social, políticamente intolerable y moralmente inaceptable. Tal es el caso de muchos grupos indígenas y campesinos.

Esto es aún más grave en el presente donde las transformaciones mundiales en todos los órdenes agudizan los contrastes entre la opulencia y la penuria sociales, económicas y culturales; entre quienes controlan el saber y quienes carecen de los medios para tener acceso a él: fenómeno que continúa deteriorando las relaciones entre las diversas capas poblacionales de todos los países, así como entre pueblos y naciones.

Dentro de una planeación social a mediano y largo plazo, esta situación de marginalidad y pobreza constituye un reto a la equidad en la oferta de las oportunidades educativas. Conviene recordar aquí la política que sostiene que no habrá equidad en tanto no se tienda a eliminar en todos los niveles educativos la fuerte disparidad entre la oferta de atención efectiva y la demanda real y potencial.

CAMPESINOS E INDIGENAS: PROBLEMAS CON NOMBRE Y APELLIDO

Una vez que los estudios y reuniones subsecuentes a CONFINTEA V han precisado con mayor exactitud la problemática de estos grupos, las orientaciones sugeridas a los países de la región pretenden ser más concretas y realizables. Estos son algunos puntos que parece oportuno señalar:

Indígenas y campesinos son dos sectores diferentes en sí, con problemáticas distintas, aunque en muchas ocasiones los indígenas sean también campesinos.

Cada uno de estos grupos, su idiosincrasia, sus necesidades y anhelos han sido históricamente manipulados con fines ajenos a su verdadero desarrollo y por tanto cabe instaurar políticas para el incremento real de su autonomía, autodeterminación e identidad.

La marginación, la pobreza, la urgencia de migración son problemas inherentes a ambos grupos, y algunos recursos educativos, como la alfabetización y la educación bilingüe, son propios para aplicarse en ambos sectores.

La diversidad de estos sectores y de los grupos que los componen orientan a sus responsables sociales hacia el ejercicio de la interculturalidad bajo la forma de diálogo entre campesinos, indígenas y educadores, con el propósito de diseñar políticas y estrategias educativas específicas, desde una perspectiva de equidad social, jurídica y educativa, sin discriminación; otorgando igualdad de oportunidades en lo productivo, político, cultural y social y reafirmando la educación como un derecho humano.

Indígenas y campesinos poseen valores, saberes y derechos que ofrecer, conservar y reclamar a las sociedades a las que pertenecen; entre los valores se encuentra la peculiar cosmovisión de sus culturas. Entre los saberes, la etnociencia y la etnomedicina y, aparte del reclamo general por los derechos humanos de los indígenas, se cita en particular el derecho de estos grupos al goce de sus propiedades, pertenencia de la tierra, la conservación del ecosistema y su biodiversidad, la propiedad intelectual y la genómica, y las garantías que respalden la libertad de conocer, investigar, transformar, proyectar y celebrar sus propias modalidades culturales.

Entre estos grupos marginales de nuestras sociedades se destacan como sujetos de más amplia marginación a las mujeres. La propuesta de la UNESCO sugiere políticas de promoción interna y externa con ofertas de igualdad de oportunidades educativas para este sector marginado en casi todas las sociedades.

DAR EFICACIA A LAS ACCIONES

El panorama anterior es esquemático e incompleto. Reclama, sin embargo, una voluntad social que, aunada a la voluntad política de los países, ofrezca soluciones eficaces en el marco de decisiones estratégicas.

Ya se anotan en los anteriores párrafos algunas pistas para abordar eficazmente una problemática de suyo compleja y apremiante por soluciones inteligentes y eficaces. Se estima que junto con un adecuado financiamiento de los proyectos y procesos educativos –punto que constituye un reto universal para los gobiernos–, también deberían sopesarse las siguientes políticas:

- Ampliar la posibilidad de que la sociedad en general y en especial estos grupos accedan a clarificar un futuro común para tomar decisiones políticas: local y nacionalmente. Es importante la definición colectiva de un fin común y del futuro común en los diferentes niveles de identidad
- Abrir la posibilidad de elaborar por cada grupo un proyecto educativo autónomo y de naturaleza prospectiva, aunque inscrito dentro de un plan de desarrollo integral, nacional y regional. Estos proyectos contendrían políticas y estrategias que los hagan sustentables: las políticas deben ser generales para que no sean proyectos sin visión holística.
- Entre las políticas de desarrollo intercultural se encuentra la promoción de los valores, métodos y lenguajes propios de los grupos en cuestión. En particular se sugiere la organización de los mismos en torno a la recuperación, reconstrucción y recreación solidaria de los valores y saberes de su idiosincrasia, así como sistematización y comunicación de los saberes y de la sabiduría popular.
- Es propio el impulsar la creación y aplicación de los mecanismos e instrumentos aptos para el seguimiento y autoevaluación de los proyectos educati-

vos locales, sectoriales y nacionales y se sugiere instalar y mantener las diversas redes educativas propias de la EDJA, utilizando en lo posible las tecnologías más avanzadas en el área de la comunicación.

POLITICAS Y ESTRATEGIAS APLICADAS

PARTICIPACION DE LOS ESTADOS

Se exhorta a todas las personas comprometidas en el servicio público de los gobiernos lograr una coherencia y adecuación entre las definiciones políticas y sociales y las realidades de las poblaciones campesinas e indígenas

Se recomienda a los Estados otorgar apoyo técnico y económico para favorecer los procesos autogestivos de los indígenas y/o campesinos incorporando como políticas nacionales el empoderamiento de tales sectores de la población, señalándose como política definida que los procesos educativos con poblaciones indígenas y campesinas han de ser propuestos, negociados y gestionados por las propias poblaciones indígenas y campesinas.

Requerimiento previo al punto anterior es suscitar una voluntad política que respalde la igualdad del ser y los derechos de estos grupos.

Se propone que la distribución de los recursos sea proporcional a los niveles de marginación y exclusión

Se invita a la implantación de políticas de descentralización gubernamental de la función educativa.

ORIENTACIONES ESTRATEGICAS

Conviene que en los países de la región los gobiernos sustenten el concepto de la UNESCO sobre “*educación a lo largo de la vida*” y configuren sobre tal paradigma sus modelos educativos para el desarrollo social. Es también importante recuperar una visión integral de las problemáticas regionales sin incurrir en políticas compensatorias.

Se sugiere construir “*modelos educativos*” que incorporen propósitos, decisiones estratégicas, planes, políticas, estrategias e instrumentos que den prioridad a las situaciones de vida de los adultos y que, partiendo de ellas, las convierta en situaciones educativas.

Siendo la “*persona humana*” el objeto central de la educación, se alienta hacia el propósito de que la educación efectivamente se centre en el crecimiento de la persona humana y en la humanización de las estructuras y de las relaciones, de modo que los seres humanos nos adueñemos de nosotros mismos y, en la medida de lo posible, de nuestro futuro.

Se recomienda el inscribir las “*políticas educativas*” de la educación de adultos con campesinos e indígenas en políticas sociales que garanticen su participación, así como el reconocimiento de su autonomía, autodeterminación e identidad. Se orienta a la creación de condiciones para la presencia de una voluntad política que haga posible su participación y les permita definir su futuro en base al pasado y presente. Esto implica también contribuir al debate sobre la legalización de la tierra, condición necesaria para la autonomía y la autodeterminación.

Es oportuno definir tales políticas educativas y los programas específicos para el “*sector rural*” sin por esto dejar de lado la dimensión nacional, en el entendido que es necesario resguardar que lo indígena no torne invisible lo campesino.

Convivir en la “*diversidad*” implica aceptar y propiciar que cada uno de los grupos que forman nuestras sociedades sean capaces de tomar sus propias decisiones y que todos los otros las acepten y reconozcan como legítimas. Conviene, pues, promover que la actúen indígenas y campesinos. Consecuentemente se propone potenciar y fortalecer la presencia y participación de las poblaciones indígenas y campesinas para que participen en la definición de estas políticas y estrategias, tales como la generación de propuestas, la negociación y la gestión de sus propios procesos educativos mediante una participación conjunta e incluyente

La “*educación intercultural*” fomenta 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. Se recomienda abrir espacios sociales e intelectuales para la construcción conjunta del concepto de interculturalidad y la definición más precisa de las fronteras entre lo indígena y lo campesino. Asimismo, se propone generar mecanismos y espacios para los encuentros, diálogos y negociaciones entre las culturas.

Igualmente será propio “*sistematizar las experiencias*” de educación intercultural y las experiencias de educación con campesinos e indígenas desde una lectura intercultural, así como contribuir a que los gobiernos conozcan las actividades exitosas que las ONGs están desarrollando con los pueblos indígenas

La definición de políticas y estrategias para abatir la situación de “*marginación y pobreza*” en que se encuentran los campesinos e indígenas de Latinoamérica, debería partir del reconocimiento de esa misma condición que se manifiesta bajo las categorías “*explotación*” y “*expoliación*”, términos que casi no usamos, aun cuando están presentes en forma de miserabilidad y muerte.

Conviene estudiar y abordar el “*fenómeno migratorio*”, tanto interno como externo, consecuencia de las condiciones anteriores y que se da cada día con mayor amplitud y velocidad. Este fenómeno entraña problemas varios y graves, como son el desarraigo social, la pérdida de los valores de identidad y el deterioro de la salud de amplios sectores de población.

Se propone incorporar la problemática de los “*jornaleros agrícolas y migrantes*” en la definición de estrategias y proyectos educativos para los sectores campesino e indígena.

Así como es provechoso vincular la “*alfabetización*” y las aspiraciones de los educandos al desarrollo social, cultural y económico de la nación, también lo es el fortalecer la identidad de los pueblos indígenas a través de una alfabetización bilingüe y ampliar la cobertura de programas bilingües aditivos para jóvenes y adultos.

En cuanto a la atención a la “*mujer*”, se citan estas recomendaciones:

- Impulsar acciones orientadas a la inclusión de las mujeres campesinas e indígenas en la definición de sus procesos educativos
- Garantizar el derecho de todas las niñas y jóvenes a una educación básica completa.
- Crear fondos para promover becas para la educación básica de mujeres, tomando en cuenta sus compromisos familiares, horarios, ciclo vital de la comunidad, actividades domésticas y la necesidad de servicios adecuados de atención infantil.
- Explorar y promover nuevos enfoques pedagógicos y métodos en la educación de las mujeres.

Los grupos indígenas poseen “*saberes alternativos*” (que también incluyen la sabiduría rural) y utilizan paradigmas de organización social de donde el conjunto de la sociedad puede obtener definidos beneficios. Para aprovecharse de tales beneficios se recomienda:

- Formar y actualizar educadores para el trabajo con poblaciones campesinas e indígenas en metodologías de formación permanente con vistas a la profesionalización.
- Crear espacios de intercambio de experiencias para relacionarse con las comunidades campesinas e indígenas mediante una lógica de aprender y construir juntos y no de ir a enseñar.
- Facilitar el intercambio e interrelación entre las comunidades indígenas rurales y las que viven en las ciudades.
- Eliminar las falsas competencias entre gobiernos, sociedad, educación bilingüe intercultural; iglesias, empresas y abrir un campo común permanente.
- Orientar las estrategias educativas hacia la recuperación de la realidad sociolingüística de las comunidades indígenas.
- Emplear los medios de comunicación que hoy están dirigidos en su mayoría hacia los hispanohablantes, instalando programas acerca de las poblaciones indígenas en los programas de radio y televisión. Igualmente, se propone promover los programas locales de radio y televisión organizados por las propias comunidades.

- Percibir que los grupos en cuestión están sometidos en el presente a procesos de cambios y transformaciones profundas. Estas transformaciones contribuyen a la identidad cultural y al mismo tiempo dejan sobrevivir viejas tensiones y problemas no resueltos.

TEMAS PARA EL FUTURO DE LA EDJA

Algunos temas obligados para estas futuras conferencias sobre políticas y estrategias educativas con campesinos e indígenas son:

Abrir espacios para la construcción conjunta del concepto de interculturalidad y definir con mayor precisión la frontera entre lo indígena y lo campesino.

Recuperar una visión integral de las problemáticas regionales sin caer en políticas compensatorias y promoviendo la equidad. Algunos de estos problemas son:

- La comunicación asimétrica y la construcción estereotipada de la realidad entre la población indígena y no indígena que limita a ambos lados en su capacidad de interacción y de desarrollo de las competencias de actuación.
- El modelo económico que impone el neoliberalismo y que implica la globalización de los mercados con estructuras capitalistas, convirtiendo el sistema económico de subsistencia de las culturas indígenas en un sistema excluido del sistema económico global.
- Los obligados movimientos migratorios dentro de cada país, así como hacia el extranjero cuyo efecto negativo se ensaña en aquellos más vulnerables, pues quedan excluidos del proceso de desarrollo.

CONCLUSIONES

CONFINTEA V y sus acciones de seguimiento representan un esfuerzo de extraordinario valor en la voluntad educativa de la UNESCO y en la animada y sincera participación de los países que han concurrido a los diferentes foros con el propósito de encontrar juntos y dar coordinados solución a problemas humanos, cuya gravedad sólo es comparable al vasto universo de personas afectadas por sus implicaciones.

Sabemos que, paralelos a la continuidad del proceso educativo, el estudio solidario y los planteamientos concurrentes a la problemática total de la región de Latinoamérica y el Caribe tienen carácter de urgencia permanente, aunque sólo fueran los peculiares de la educación con jóvenes y adultos o los más específicos de grupos minoritarios discriminados y excluidos, como lo son, entre otros, los campesinos y los indígenas caribeños y latinoamericanos.

Cada reunión, cada aportación, cada discusión y debate nos acercan más y más a un entendimiento necesario para la pronta y eficaz solución de estos problemas y el adecuado enfrentamiento de los retos futuros.

Sin embargo, un planteamiento solutorio, que intente dejar al margen el concepto de educación permanente, el de concurrencia social comprometida en los procesos educativos o el de participación autónoma y soberana de los actores-beneficiarios de los programas del propio desarrollo, no tendría en la actualidad cambiante y en vísperas de un nuevo milenio muchas probabilidades de éxito.

Nuestra tesis es que las personas jóvenes y adultas latinoamericanas y caribeñas y en especial los grupos indígenas y las comunidades rurales tienen derecho a una educación que sea: "Un proceso permanente de transformación individual y social y, por lo tanto, un procesamiento del futuro".

La educación se convertirá así en agente transformador de la sociedad y de sí misma. Este proceso exige:

- La concepción de la *transformación educativa* como movimiento social "que exige adhesión y compromiso" y que parte de la "solidaridad, sin cuyos valores no es posible la educación moderna".
- Una *participación social* cada vez más real y comprometida
- La permanente revisión personal, familiar, grupal e institucional del sistema de relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno.
- Y la convicción de que la *calidad* de la educación exige también eficacia.

BIBLIOGRAFIA

- Barceló, R.; Portal, M.A. y Sánchez, J. (1995). Coordinadoras: *Diversidad étnica y Conflicto en América Latina. El Indio como Metáfora en la Identidad Nacional*. Vol. II: UNAM México.
- Bello, A. *Las repúblicas hispanoamericanas: Autonomía cultural* (El Araucano, Santiago de Chile, 1836). José Luis Gómez-Martínez.
- Benavides, L.G. (1998). *Los Indios, Ayer, Hoy y Mañana*. México.
- Bruno, H.I. (1996). Encuentros con el mundo indígena. Entrevista con Carlos Montemayor. *La Jornada Semanal*, 30 de junio.
- Congreso Nacional Indígena. *El Movimiento Nacional Indígena*.⁷⁶
- _____ (1997). Segunda Asamblea Nacional. Declaración de Cuicuilco; 15 de septiembre en el Centro Ceremonial de Cuicuilco, México, Distrito Federal.
- Convenio para la Conservación de la Biodiversidad y Protección de Areas Silvestres Prioritarias en América Central (1992). Dado en la celebración del Día Internacional del Medio Ambiente, junio 5, durante la XII Cumbre de Presidentes Centroamericanos, en Managua, República de Nicaragua.

⁷⁶ Esta es una sección en continua construcción. Próximamente incluirá referencias precisas a cada uno de los temas desarrollados, así como enlaces a documentos y otras páginas relacionadas.

- Cue, A. (1996). "Alfonso Caso y el indigenismo modernizador". *La Jornada Semanal*, 30 de junio .
- De las Casas, Fray Bartolomé (1536). "*Breve Historia de la Destrucción de los Indios*". México.
- Declaración Huaxyacac (Oaxaca). Sobre Educación de Adultos para Pueblos Indígenas Visiones y Reflexiones. Nuevas Perspectivas en la Educación de Adultos para Pueblos Indígenas.⁷⁷
- Delgado, G. El Globalismo y los Pueblos Indios: De la etnicidad a la agresión benevolente de la biomedicina. Programa de Estudios Latinoamericanos, Universidad de California, Santa Cruz.
- Gerbi, A. (1982). *La Disputa del Nuevo Mundo. Historia de una Polémica 1750-1900* Fondo de Cultura Económica. México.
- Hernández, N. (1996). "Imágenes de los indígenas". *La Jornada Semanal*, 30 de junio.
- King, L. (1997). *Visiones y reflexiones. Nuevas perspectivas en la educación de adultos para pueblos indígenas*. UNESCO, Santiago, Chile.
- López Austin, A. (1996). "Hagamos una evaluación antropológica de nuestro ser colectivo". En torno a Ojarasca, *La Jornada Semanal*, 30 de junio.
- Matías Alonso, M. (comp.) (1999). *Voces Indígenas en Foros Internacionales*. Plaza Valdés, México.
- Montalvo, J. "Indios" (El Espectador, París, 1887).
- Mosonyi, E.E. (1998). Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas. *Nueva Sociedad*, 153/Enero-Febrero.
- OIT (1989). Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.
- Rouquie, A. (1989). América Latina. Introducción al Extremo Occidente. Ed. Siglo Veintiuno. Primera edición. México.
- Taboada, H. (1953). *América como conciencia*.⁷⁸ Primera edición. México. Cuadernos Americanos.
- Torquemada, Fray Juan de (1983). *Monarquía Indiana*, 1610; UNAM, México.
- UNESCO (1997). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V): Declaración de Hamburgo, 18 junio.
- _____ (1998-1999). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Quinta Conferencia Internacional III Reunión Subregional para los Países de Centroamérica, Golfo de México y Caribe Sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V): Montevideo, Cochabamba y Pátzcuaro. Convocatorias, Relatorías, Presentaciones de los Países y Documentos.
- _____ (1997). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V) Plan de Acción para el Futuro. Hamburgo, 18 de julio.⁷⁹
- _____ (1996). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Declaración sobre los derechos lingüísticos universales. Barcelona, España. 9 de junio.

⁷⁷ Capítulo 4: La educación y la alfabetización de jóvenes y adultos para pueblos indígenas en América Latina, Guatemala, Honduras, Ecuador, Perú y Bolivia. Transcripción de Teresa Valiente Catter.

⁷⁸ México: UNAM, 1972. 133 pp.

⁷⁹ Distribución limitada ED-97/CONFINTEA/6 Final. Original: inglés

- _____. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
Programa: La educación para todos a lo largo de toda la vida.
- UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA (1998). Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V): *Hacia una Educación sin Exclusiones. Nuevos compromisos para la Educación con personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile.
- Urteaga, L. y A.L. (1982). *Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar*, Geocrítica, Barcelona.

Area temática: 5

EDUCACION Y JOVENES: UN RETO PERMANENTE EN NUEVOS DESAFIOS

Alberto Brusa⁸⁰

*La educación a lo largo de toda la vida es más que un
derecho: es una de las claves del siglo XXI*⁸¹

Educación y jóvenes fue uno de los temas abordados en las reuniones nacionales y subregionales de seguimiento a los acuerdos de CONFINTEA V.

Este trabajo tiene el propósito de presentar las reflexiones vertidas en las tres reuniones subregionales y en los documentos elaborados por las comisiones nacionales, a nivel gubernamental y de ONGs de los países y de la región.

Educación y jóvenes estuvo presente en las reflexiones, debates y propuestas en las otras seis mesas que abordaron áreas prioritarias. Sugerimos al lector incorporar los aportes de estas áreas temáticas, en tanto las mismas enriquecen y permiten una comprensión más integral de la educación con y para jóvenes.

No es una tarea fácil rescatar todos los aportes, discusiones y propuestas que han surgido en este proceso. Por ello, lo que presenta este trabajo es en gran medida una “guía de navegación”, que pretende facilitar a los lectores el análisis y discusión de los temas tratados en el proceso de seguimiento de CONFINTEA V.

JOVENES: UN ACTOR SOCIAL QUE COMIENZA A SER RECONOCIDO

Los jóvenes comienzan a ser considerados como un actor social que tiene sus propias particularidades, necesidades, diversidades y realidades. Jóvenes que viven en una etapa de la humanidad donde se producen profundos cambios, donde el conocimiento cobra una enorme importancia para definir el papel de cada país o región en el escenario mundial.

El conocimiento adquiere hoy más que nunca un lugar estratégico, siendo un requisito esencial garantizar que todas las personas tengan las mismas oportuni-

⁸⁰ Consultor uruguayo UNESCO.

⁸¹ *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Ediciones UNESCO-Santillana. Madrid, 1996.

dades de acceso al mismo. Hoy más que nunca debe ser patrimonio de todos y no sólo de una elite de la sociedad.

Por lo tanto, es fundamental la democratización de nuestras sociedades, la construcción de una nueva ciudadanía basada en la participación y garantizar una educación de calidad a toda la población. Aspectos estos esenciales que la EDJA debe promover y contemplar, si quiere contribuir a definir el papel que cada país tendrá en las coordenadas del siglo XXI.

En este marco se encuentra el desafío de la educación con y para jóvenes que aún viven en condiciones de exclusión educativa.

Educación que brinde una formación que les permita a los jóvenes responder a las exigencias del mundo del trabajo y a desempeñarse como ciudadanos activos y conscientes. Un conocido aforismo dice que la educación por sí misma no produce el cambio, pero ningún cambio es posible sin educación, sin una democratización de todos los espacios de la vida social.

Fue en este marco que se debatieron diferentes enfoques, estrategias y acciones, con el propósito de hacer viable lo acordado en Brasilia y Hamburgo. Debates que tuvieron temas e interrogantes entre los que destacamos los siguientes:

¿Cómo construir una educación con y para jóvenes que contemple su diversidad, las condiciones sociales en el que están inmersos, un enfoque de género y contribuya a resolver el divorcio entre la educación y el mundo del trabajo?

Partiendo desde las diferentes realidades en el que están inmersos los/as jóvenes, ¿qué espacios y formas de participación en la sociedad deben ser reconocidos y creados para que adolescentes y jóvenes participen activamente y con reales posibilidades de decisión ciudadana?

Un aspecto destacado fue la necesidad de impulsar una cultura y educación, donde la paz, la tolerancia y la igualdad de oportunidades sean aspectos que estén en el hacer y quehacer de la EDJA, constituyéndose un aporte al desarrollo y consolidación de sociedades cada día más democráticas.

En el recuento de debates realizados en cada país y en las reuniones subregionales llevadas a cabo en Montevideo, Cochabamba y Pátzcuaro, se puede concluir que dichos debates se dieron en torno a los siguientes temas:

- La necesidad de potenciar la capacidad de los jóvenes para demandar que “el estilo de desarrollo alternativo este dirigido a la satisfacción de sus necesidades”.
- Posibilitar que los jóvenes asuman tareas como protagonistas en el impulso de las nuevas definiciones acerca de los valores que sustentan una sociedad justa, y
- Diseñar acciones educativas destinadas a mujeres jóvenes, considerando la especificidad de género en el contexto que hoy ocupa este en los países de la región.

El documento “Hacia una educación sin exclusiones: Nuevos compromisos para la Educación con personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe”⁸² partiendo de los temas antes expuestos, propuso para su abordaje tres áreas de acción prioritaria a considerar en la educación de jóvenes.

- Educación media para jóvenes en el marco de la educación de jóvenes y adultos (EDJA).
- Generar motivaciones para una mayor participación ciudadana juvenil.
- Programas de apoyo a la inserción laboral de la juventud.

En el marco de estas tres áreas de acción priorizadas en la EDJA, consideramos importante precisar dos aspectos que son, a nuestro juicio, fundamentales en la construcción y desarrollo de una propuesta educativa con y para jóvenes. Estos son qué entendemos por juventud y qué rol juega la EDJA en los procesos de socialización de los jóvenes en condiciones de pobreza.

¿JUVENTUD O JUVENTUDES?

Bajo este título presentó su documento nacional sobre educación y jóvenes la delegación de Brasil. En dicho documento, refiriéndose al tema expresa que “el concepto juventud es impreciso, tanto teóricamente como sobre el punto de vista de los datos. Cualquier tentativa de caracterización de la juventud brasileña, preliminarmente, parte del reconocimiento de la diversidad social y cultural que define este segmento”.⁸³

Coincidimos con este enfoque de considerar que no hay una y sólo una forma de juventud, sino que existe la diversidad en este ciclo de la vida humana. Coincidimos con quienes plantean además lo complejo que resulta establecer el tramo etario en forma igual para las diferentes realidades en el que están inmersos los adolescentes y jóvenes en nuestros países y más aún en nuestra región.

¿Por qué juventudes? Los jóvenes son en esencia un grupo heterogéneo. Sus diferencias se establecen por razones de género, educación, etnia, grado de articulación familiar, nivel socioeconómico, lugar de residencia y por todos los comportamientos y actitudes que los individuos como tales comienzan a desarrollar. “No se diferencian por lo que son, sino por los mecanismos de integración que adoptan con el resto de la sociedad. Estos procesos de integración son

⁸² CREFAL, UNESCO; CEAAL; INEA de México. *Hacia una educación sin exclusiones: Nuevos compromisos para la EPJA en América Latina y el Caribe*. UNESCO-OREALC. Santiago, Chile, 1998.

⁸³ Sposito, Marília Pontes. “Educação e Juventude”. Documento base do grupo temático. Estrategia Regional de continuidade da CONFINTTEA. Encontro preparatório a Reunião dos Países do Mercosul. Curitiba, PR: 29 e 30 de outubro de 1998. Brasil.

vinculantes tanto con el mundo adulto como con el mundo juvenil. Existe una clara desventaja de poder entre los jóvenes y sus mayores. Los adultos poseen más conocimiento y más información, que los hacen valer de diferentes maneras”.⁸⁴ Esta desigual tenencia y ejercicio del control social no logra una mayor capacidad de comprensión por parte de los adultos sobre lo que sucede en el mundo juvenil. No es fácil ni frecuente que un sector de la sociedad comprenda a otro. Mucho más difícil se hace cuando se tienen preconceptos sobre el otro. La recíproca generación de demandas y expectativas entre jóvenes y adultos complica aún más las cosas: unos y otros, con sus diferentes cosmovisiones, aumentan un cúmulo de desencuentros, en el que los mayores, portadores del orden establecido, quieren integrar a la sociedad a sus nuevos miembros sin darse por enterados de que estos son los agentes de cambio. Esto no debe interpretarse como que los jóvenes tengan el poder de determinar el sentido y la intensidad de los cambios. Son, sí, quienes habrán de vivir de acuerdo a las pautas de socialización y del ordenamiento social que constantemente se produce, fruto de la permanente transformación social.

LA SOCIALIZACION DE LOS ADOLESCENTES-JOVENES

En la mayoría de los documentos nacionales y en los debates, se planteó en forma insistente “que los jóvenes en general, y particularmente los pobres, se encuentran en ‘situación de riesgo’, en el marco de una creciente asociación con el alcoholismo, drogadicción y violencia producto de una socialización deficitaria”. Frente a esto se manifestó que en muchos países se “organizan campañas y acciones a niveles gubernamentales y de la sociedad civil con el fin de una prevención social y socialización de los jóvenes vulnerables a esta realidad”.

Quisiéramos reflexionar sobre este tema en el que tanto se trata sobre “la socialización de los jóvenes en situación de riesgo social” como el rol que debe jugar la EDJA.

Veamos brevemente algunos aspectos que enmarcan nuestro enfoque sobre el tema.

Partimos de que el proceso de socialización es el dispositivo institucionalizado mediante el cual hombres y mujeres van internalizando las pautas sociales, valores y requerimientos que se esperan de ellos.

La socialización por la que el individuo atraviesa en la niñez y la adolescencia suele ser la más importante y se efectúa en circunstancias de enorme carga

⁸⁴ Ministerio de Educación y Cultura –UNICEF–. *La adulto-dependencia de los jóvenes uruguayos*. Ediciones MEC-INJU. Montevideo, 1997.

emocional. El ámbito familiar y el medio donde viven son el escenario “natural” de este proceso. En este sentido, el adolescente va internalizando la realidad objetiva, mediatizada por la subjetividad de los otros y la diversidad de fenómenos en la que se desenvuelve. Realiza sus primeros aprendizajes y va aprehendiendo el mundo a partir de los vínculos con sus referentes inmediatos. Por tanto, la representación que va construyendo el adolescente y joven estará filtrada por la multiplicidad de mensajes de las referencias adultas del entorno inmediato. Así, el contexto socioeconómico y cultural atraviesa y tiñe todas esas mediaciones.⁸⁵ Los significados de los mensajes y símbolos, presentes en la socialización de los adolescentes y jóvenes pertenecientes a los sectores excluidos, difícilmente podrán ser explicados en forma independiente de la sociedad en que están insertos y del lugar que en ella ocupan. En este sentido la educación –además de la que se accede desde el ámbito familiar y el entorno– juegan un papel importante al cumplir una función bastante restauradora de aspectos deficitarios, consecuentes de una socialización en condiciones poco favorables.⁸⁶

En varios testimonios presentados en los grupos de trabajo, se concuerda con lo que la CEPAL sostiene sobre la elevada incidencia que tienen las condiciones de pobreza de los hogares en el abandono escolar temprano de los jóvenes. “Tal situación afecta a más del 80% de las personas entre 16 y 20 años de edad, hecho que naturalmente conspira contra la movilidad social... por lo que es altamente probable que cuando esos jóvenes logren formar nuevos hogares tiendan a reproducir los rasgos desventajosos propios de su hogar de origen”.⁸⁷

Se trata de realidades de hogares en donde, además, los roles que se dan al interior de la estructura familiar están muchas veces desdibujados y confusos. Considerando algunas características que presentan la mayoría de estos y estas jóvenes, se destaca la baja autoestima que ellos tienen, resultante de múltiples factores: fracaso escolar, inserción laboral en las más carentes condiciones, gravedad temprana, violencia familiar, etc. Esta situación se ve frecuentemente reforzada desde los actos y discursos de los adultos (padres, vecinos, profesores, formuladores y ejecutores de programas sobre adolescencia y juventud en “situación de riesgo”, propaganda, enfoque de las noticias y programas de radio y TV) al señalar muchas veces a “los jóvenes como sospechosos de violencia”.⁸⁸ Esta visión construida desde la opinión pública aumenta la ruptura entre los jóvenes y

⁸⁵ Muñoz, Elena, soc. *Socialización e Ingresos de la Población: Objetivo del CECAP*. UNICEF-CINTEROR-OIT-PNUD-UNESCO. Julio 1997.

⁸⁶ Muñoz, Elena. Op. cit.

⁸⁷ CEPAL. Panorama Social 1997.

⁸⁸ Messina, G. Consultora de UNESCO. “Síntesis de los aportes surgidos de las relatoras en el Área Educación y Jóvenes”. Seguimiento en América Latina y el Caribe a CONFINTEA V. Santiago, Chile, mayo 1999.

el mundo adulto. Generalmente todos estos aspectos están presentes en forma combinada.

Unos y otros son cara de un mismo prisma y en general están vinculados en nuestras sociedades a contextos de pobreza y marginalidad. Pocas veces son presentados y vistos seriamente como consecuencia de los graves problemas que están sufriendo estos sectores en nuestras sociedades.

Ponemos énfasis en los aspectos referidos a estos contextos, ya que desde nuestro punto de vista son en gran medida los que hacen que tanto el niño como el adolescente y el joven transiten las fases de socialización con aspectos deficitarios significativos. Los factores económicos y socioculturales de las situaciones de exclusión tienden a incidir negativamente sobre la construcción de la identidad de una persona. Entendemos a la identidad personal o autoidentidad como “la imagen que un individuo tiene de sí mismo, constituida por el conjunto de ideas, atributos y características que le permiten recortarse como ser diferente de unos y semejante a otros”.⁸⁹

Es así que las situaciones de riesgo y particular vulnerabilidad de adolescentes y jóvenes en estas condiciones antes expuestas podrán modificarse en alguna medida en tanto ellos puedan transitar por procesos de socialización y aprendizajes (en el más amplio sentido del término) que les permitan configurarse desde una actividad transformadora. Ni son niños con “limitaciones” propias de su edad ni son todavía adultos.

Se hace urgente, pues, que los adultos tengamos conciencia de que la adolescencia-juventud es un ciclo de la vida y que dicha etapa vital tiene sentido y un gran potencial si se vive en sí misma y no como una simple etapa de transición hacia el mundo adulto.

Partiendo de que este ciclo vital de la vida (adolescente-joven) es una construcción cultural e histórica, entendemos que no existirá una única y acabada definición sobre la misma. “No son sólo las cosmovisiones las que dan cuenta de la heterogeneidad societal, sino el análisis sociohistórico de las sensibilidades”.⁹⁰

Por tanto trascendemos aquellos enfoques que ven a esta etapa de la vida del individuo en base a aspectos tales como edad y cambios corporales, que sí tienen su peso, pero no son definitorias en las formas de sentir, pensar y actuar de determinados grupos de nuestra sociedad. Es por esto que preferimos hablar de juventudes y además, como lo expresaron muchos participantes en los propios debates, hay quienes consideran esta etapa a partir de los 10 años y algunos establecen los 29 años como su finalización.

⁸⁹ Mazzotti, Mariela y Rodríguez, Cristina. *Transgresión y salida a la calle. Mujeres pobres adolescentes*. CLAEH. Montevideo, 1994.

⁹⁰ Muñoz, Elena. Op. cit.

Reiteramos que adolescentes y jóvenes aparecen, en general, con necesidades y motivaciones compartidas, en el entendido de que poseen una pertenencia socioeconómica y cultural similar. Mientras tanto en nuestras sociedades la visión que predomina en las personas adultas es considerar que los/as jóvenes están enfrentados principalmente al desafío de ingresar al mundo adulto y del trabajo, de proyectar su futuro y prepararse para él, refleja esto que realmente se está lejos de concebir a la adolescencia y el diverso mundo de los jóvenes, como una etapa que debe vivirse en sí y comprender que su riqueza está en vivirla plenamente.

Mazzotti y C. Rodríguez, profesionales uruguayas en el tema, plantean que “dos ejes centrales pueden destacarse como pilares de las resoluciones que los adolescentes deben tomar con respecto a sus vidas: cómo resolverán su independencia económica y qué modelo asumirán en relación con el ejercicio de su sexualidad. Estos ejes son claves en la construcción de la autoidentidad, por lo que, si bien esta se va modificando a lo largo de toda la vida, en la adolescencia, con respecto a sí mismo, están especialmente movilizadas”.⁹¹

En América Latina y el Caribe se calcula que una entre diez mujeres hospitalizadas para atender abortos mal sucedidos tienen menos de 20 años de edad. En este tramo de edad se encuentra un tercio de las mujeres con infecciones más serias.⁹²

“Muchos jóvenes entre 10 y 19 años no tienen acceso a informaciones y servicios que protejan su salud y permitan que tomen decisiones de manera libre y responsable. Las jóvenes son extremadamente vulnerables a la gravidez no deseada, a la violencia sexual y a las enfermedades sexualmente transmisibles (DSTs), inclusive HIV/SIDA. Las menores de 18 años presentan el mayor riesgo de morbilidad y mortalidad maternas”.⁹³

Por otro lado las dificultades de inserción laboral de los jóvenes y más aún en el caso de las jóvenes mujeres son muy significativas. Este aspecto es tratado más adelante en este informe.

LA SOCIALIZACION DEFICITARIA CONTRIBUYE A LA EXCLUSION

El ingreso al mundo adulto implica una serie de mandatos socioculturales; comportamientos, compromisos a asumir, conductas, definiciones y ciertas adscrip-

⁹¹ Mazzotti, Mabel y C. Rodríguez. Op. cit.

⁹² Alan Guttmacher Institute, 1998.

⁹³ Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos. “Saúde Sexual e Reprodutiva”. Dossier presentado en el Día Internacional de Acción por la Salud de la Mujer. Mayo 28, 1998. Brasil.

ciones esperables. Importa detenernos a observar cómo esta serie de aspectos son vividos por los adolescentes-jóvenes, quienes cotidianamente se socializan desde la “exclusión”.

A partir de los enfoques que se tienen sobre “exclusión”, entre los que destaco el que hace la socióloga Elena Muñoz desde donde nos venimos orientando, “para estos grupos las exigencias inherentes al ingreso al mundo adulto tienen sabor a precipicio, a frustraciones, a impotencia”. Esto, a su vez, lleva a aumentar y reforzar las confusiones y los niveles de conflicto propios de quienes transcurren la experiencia vital de la adolescencia-juventud.

Todos estos aspectos están en adolescentes-jóvenes, hombres y mujeres, que deben asumir tempranamente responsabilidades adultas, sin contar con los espacios y herramientas apropiadas para ello. Puede decirse, por ende, que se encuentran inmersos en situaciones de riesgo social.

En términos generales, lo que se ha denominado enfoque de riesgo, relaciona las nociones de vulnerabilidad y exposición al peligro.

“Hablamos de vulnerabilidad cuando los aspectos deficitarios del propio desarrollo y del entorno confluyen en una posibilidad de daño a la persona”.⁹⁴

En síntesis, como plantea José Weinstein, “el fenómeno es primordialmente cualitativo, puesto que a la pobreza material y a la falta de oportunidades de educación y empleo se adiciona una alta vulnerabilidad psicosocial, con extendidas ‘conductas-problema’ y una débil participación en el sistema democrático de esta juventud popular”.⁹⁵

Se producen, pues, socializaciones deficitarias a partir de la sociedad que los “abandona”⁹⁶ al exponerlos a la exclusión y, en consecuencia, estructuras familiares que, no pudiendo sostenerlos, también los “abandonan”. Ser excluido, como plantea el sociólogo uruguayo José Arocena, significa no tener la posibilidad de compartir un espacio y un tiempo común en una determinada sociedad. Una sociedad generará mayor exclusión, cuanto menos capaz sea de crear un sentido compartido por sus miembros y cuanto más reduzca las posibilidades de la mayoría de influir en el poder.

Estos adolescentes-jóvenes que transitan procesos de socialización deficitarios demandan, pues, una educación que tenga como centro de su quehacer procesos que permitan revertir la situación de “sectores en riesgo social o en situaciones de particular vulnerabilidad”. Educación que persiga superar estos déficit que muchas veces fueron abordados con una suerte de “política de parches”, parches a

⁹⁴ Muñoz, Elena. Op.cit

⁹⁵ Weinstein, José. “La búsqueda del tesoro perdido. Educación y juventud en América Latina”. En: *Boletín 45. UNESCO-OREALC, abril 1998*, pág. 71. Santiago, Chile, 1998.

⁹⁶ El término “abandono” se utiliza aquí no como figura jurídica, sino como vivencia afectiva de parte del niño y/o adolescente.

los abandonos más latentes o manifiestos, a las sobreprotecciones, a la polivalencia de la violencia cotidiana.

Educación cuyo desafío es construirse con los/as jóvenes y capaz de concretarse en el quehacer educativo cotidiano con transparencia, conciencia y aceptación de los diferentes roles de quienes participan.

Educación que demuestre en la realidad que es posible compartir un espacio y tiempo comunes en la sociedad que les toca vivir y que impulse el vínculo indisoluble entre lo afectivo, lo intelectual y lo colectivo.

“La educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura (allí donde se da) del vínculo social. De ella cabe esperar, no obstante, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de cohesión social y de la identidad nacional”.⁹⁷

EDUCACION CON PERSONAS JOVENES Y ADULTAS: RETOS EN SU CONSTRUCCION

“En nuestra región se estima que, finalizando este siglo, cerca de la mitad de las personas que año a año se incorporan al mercado de trabajo no tienen capacidad para entender lo que leen y escasa capacidad en escritura y matemática, aún cuando hayan alcanzado seis o más años de escolaridad”.⁹⁸

“La baja calidad de la enseñanza general básica ha mantenido en un alto nivel el analfabetismo funcional, es decir, el de aquellas personas que han sido (o se consideran) alfabetizadas, pero no cuentan con los requisitos fundamentales para que las mismas puedan participar como ciudadanos, padres, productores, y acordes a los procesos de cambio tecnológico que acontecen”.⁹⁹

En el marco de la REDALF se realizó una investigación que concluye “que la mayoría de la población que acude a los centros de educación básica de adultos es juvenil”.¹⁰⁰

A pesar de esta realidad, se constata en la región que la EDJA no aparece como un tema de interés ni prioridad para los gobiernos, en tanto no está considerada como relevante en las llamadas reformas educativas o reformas esenciales de la educación.

⁹⁷ *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Pág. 72. Ediciones Santillana, UNESCO, Madrid 1996.

⁹⁸ Schiefelbein, E. y Tedesco, J.C. *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Santillana, Aula XXI, Buenos Aires, 1995.

⁹⁹ UNESCO-OREALC. Boletín N° 38. Dic. 95, pág. 29. Santiago, Chile, 1995.

¹⁰⁰ Messina, G. *La educación básica de adultos: la otra educación*. REDALF-UNESCO Santiago, Chile, 1993.

El Banco Mundial, si bien reconoce que los adultos analfabetos en el mundo son una cantidad muy significativa, sostiene que las reformas “no contribuirán mucho a la solución del problema actual del analfabetismo de adultos... Los programas de educación de adultos son necesarios, pero esos programas tienen un historial poco satisfactorio”.¹⁰¹

En los informes nacionales presentados en las reuniones se sostiene que la carencia de recursos financieros y la no revisión de las propuestas educativas y metodológicas es lo que caracteriza a la realidad actual.

En este marco y en este clima, el proceso de seguimiento en la región plantea un conjunto de recomendaciones entre los que se destacan:

LA REVISION DE LO QUE HASTA HOY HA SIDO LA EDUCACION DE PERSONAS JOVENES Y ADULTAS (EDJA)

Como plantea Enrique Pieck, “una de las críticas más frecuentes respecto de la educación de adultos es su falta de efectividad para contribuir al mejoramiento de los niveles de vida de la población que habita las zonas marginadas, destinataria propia de este campo de la educación”.¹⁰²

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

Muchos participantes de las reuniones subregionales expresaron “que aún no se tienen propuestas educativas que den no sólo respuestas acordes a las necesidades y expectativas de las personas adultas, sino que menos aún se tienen para los adolescentes y jóvenes que constituyen en muchos países el contingente mayor de participantes de esta modalidad educativa”.

Frente a esto hubo consenso en reafirmar lo que se plantea en el documento elaborado en la Conferencia Preparatoria para CONFINTEAV realizada en Brasilia en enero del 97. En el mismo se establece:

¹⁰¹ Banco Mundial. La Pobreza. En: *Informe sobre el Desarrollo Mundial 1990*, pág. 99. Washington, D.C., 1990.

¹⁰² Pieck, Enrique. “Educación de adultos y formación para el trabajo en América Latina: incidencia y posibilidad en los sectores de pobreza”. En: *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Pág. 187. CINTERFOR-OI. Montevideo, 1998.

- Desarrollar una EDJA como parte de los esfuerzos por una mayor equidad en el mundo centrandó su acción en el aprendizaje, mejorando la calidad de sus procesos educativos y sus resultados, que priorice sus vínculos con la transformación productiva y el trabajo.
- Integrada como parte de las estrategias de superación del círculo de la pobreza y de conservación del medio ambiente.
- Que tenga contenido y prácticas orientadas a los valores y al ejercicio de una ciudadanía moderna.
- Que desarrolle una agenda orientada a la participación activa en los procesos de transformación educativa, promoviendo la participación en la creación de un ambiente favorable al cambio educativo; a enriquecer el contexto cultural de los alumnos pobres, elevando la capacidad educadora de sus padres; a la incorporación de docentes como actores y propósito de la EDJA, y promoviendo la acción interinstitucional de la EDJA en apoyo a la información y participación de actores en procesos de descentralización educativa.¹⁰³

IMPULSAR UNA EDUCACION QUE ASEGURE A LOS JOVENES Y ADULTOS DE LOS SECTORES POPULARES EL ACCESO A LOS CODIGOS DE LA MODERNIDAD

Hace ya varios años que, desde los gobiernos, la sociedad civil y en casi todos los eventos sobre educación, se plantea la necesidad de innovaciones en el campo pedagógico y metodológico capaces de estimular la incorporación de adolescentes y jóvenes que por diferentes motivos no han culminado su EGB o no han continuado sus estudios en otros niveles de la educación formal.

En CONFINTEA V, y en este proceso de seguimiento en América Latina de los acuerdos asumidos en Hamburgo, se reconoció el importante avance en las últimas décadas de las tasas de matrícula en la enseñanza primaria en nuestra región (90%) y también las que registra la educación media básica que se encuentra cercana al 70%.

Si bien los datos sobre el nivel de escolaridad son positivos, estos no están separados de las complejidades crecientes que se están operando en nuestras sociedades y fundamentalmente en las exigencias de una educación de calidad. El reto desde hace un buen tiempo sigue estando entre la extensión de la escolaridad y el mejoramiento de la calidad educativa.

¹⁰³ UNESCO-OREALC/CEAAL. Los aprendizajes globales para el Siglo XXI. Págs. 26-28. Brasilia, 1997.

Si bien las realidades educativas en nuestros países son diversas, también podemos afirmar que presentan comunes denominadores. Uno de ellos es que son los niños, adolescentes y jóvenes pobres los que dejan de concurrir a la educación escolar en forma temprana.

Varias son las causas que se dan para este abandono temprano y sobre ellas existen múltiples estudios. Pero quisiéramos plantear uno que fue destacado en las reuniones al abordar el tema de "educación media". Este es que tanto las familias como los jóvenes en condiciones de pobreza no ven en la educación la posibilidad inmediata ni mediata de mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, manifiestan que no desean reiterar su pasaje por la educación primaria y, en cambio, quieren incorporarse a la educación secundaria o media.

Por lo tanto esta demanda plantea a la EDJA la imperiosa necesidad de establecer los aspectos centrales por donde debe transitar cualquier propuesta educativa que dé respuesta a las expectativas que tiene esta población de jóvenes y adultos.

HACIA UNA EDUCACION MEDIA CON JOVENES EN EL MARCO DE LA EDJA

Durante todo el proceso de seguimiento se obtuvo un conjunto de reflexiones y aportes que nos permiten orientar el abordaje de este tema.

BREVE MIRADA A LA REALIDAD Y DESEOS DE LOS JOVENES EN SITUACION DE POBREZA RESPECTO A LA EDUCACION MEDIA

En nuestra región son varios los estudios que concluyen que son muy deficitarios los procesos de socialización y de conocimientos adquiridos por adolescentes y jóvenes que tuvieron algún pasaje por la educación general básica.

Si bien en las últimas décadas los avances en la matrícula y escolaridad primaria son muy significativos, el 30% de los alumnos en educación primaria ha repetido por lo menos un año y el 40% de estos repitió su primer grado.¹⁰⁴

La gran mayoría de jóvenes que tienen expectativas de realizar su educación media en el marco de la EDJA pertenecen a este universo que experimentó la repetición escolar. Experiencias que dejaron en la mayoría de ellos/as un sentimiento de "fracaso" que repercute negativamente en su autoestima y en la débil disposición de retornar al ámbito educativo formal.

¹⁰⁴ PREAL-Documento N° 7. Santiago, Chile, 1997.

Gran cantidad de jóvenes que pertenecen a esta realidad tienen serias dificultades para enfrentar y asumir el reto de participar en una educación que les presenta la educación secundaria como algo que requiere una serie de años en las modalidades en donde ellos/as en general no finalizaron. Los estudios realizados sobre expectativas de estos/as jóvenes y su entorno familiar señalan que desean poder estudiar en la educación media o secundaria. Esas expectativas se enfrentan a las dificultades de un sistema que hasta hoy no tiene alternativas dentro de la educación formal, generándose un sentimiento de frustración.

Esta situación de no viabilidad proyecta dicho sentimiento también a su medio familiar. En general, la mayoría de las madres y/o los padres vivieron esa situación de fracaso y exclusión. Esto hace que, además de sentirse excluidos, también sientan y piensen que sus hijos son excluidos de la educación formal y mucho más aún de estar muy lejos de que puedan acceder y terminar la educación media.

En nuestros países hay grandes contingentes de jóvenes excluidos por un lado y por otro, de jóvenes que tienen posibilidades de realizar la educación media y finalizarla. Esta situación refuerza un panorama de jóvenes con un contraste social, en sociedades cada vez más desiguales, fragmentadas y compartimentadas.

Algunos países presentan situaciones que sin duda son limitantes en el acceso a la educación media. Por ejemplo, el informe que presentó Belice en la Reunión Subregional de los Países de América Central, Golfo de México y el Caribe, plantea que si bien la educación primaria es obligatoria y gratuita, no lo es su educación secundaria, teniendo como consecuencia que el 50% de los jóvenes que finalizan su primaria no ingresan a la educación media. En Nicaragua la delegación gubernamental planteó también que si bien su educación primaria es gratuita, en el caso de la educación secundaria se debe pagar una cuota mínima que, en caso de no poder afrontarla, el gobierno subsidia para que a ella se pueda acceder y realizarla.

Estos ejemplos presentados seguramente no son los únicos en nuestra región. Sin embargo, a partir de ellos los participantes de dicha reunión subregional celebrada en Pátzcuaro plantearon la necesidad de eliminar este obstáculo de no gratuidad de acceso y permanencia en la educación media.

Hubo consenso en que son muchos los obstáculos que se tienen históricamente para materializar una educación para los sectores populares. Como lo manifestó la delegación de Haití, la realidad en su país plantea que este tema sea un reto que parte de un índice de analfabetismo cercano al 58% y que menos de la mitad de los jóvenes alfabetizados llegan a tener acceso a la educación media.

Estas dificultades, entre muchas otras que se tienen en la región para acceder a la educación media, hizo que hubiese consenso entre los participantes de la

necesidad urgente de bregar para que en todos los países la educación media pública sea gratuita.

IDEAS GUIA QUE ORIENTEN UNA PROPUESTA DE EDUCACION MEDIA DIFERENTE A LAS EXISTENTES

Veamos ahora los aportes y recomendaciones que los grupos de trabajo plantearon para la construcción de una educación media, donde adolescentes, jóvenes y adultos accedan a los denominados “códigos de la modernidad”.

Se concluyó que para la construcción de una propuesta de educación media que dé respuesta a este desafío es necesario que se construya en base a las siguientes ideas-guías:

- ser construida en y como proceso, centrada en el desarrollo integral de los educadores y educandos, donde la comunicación, la expresión y creatividad, la información, el trabajo en grupo, la autonomía y la convivencia con sus pares y la sociedad deben estar presentes en el quehacer educativo cotidiano;
- una propuesta educativa que se relacione con el entorno, con los procesos que se producen en el cambiante mundo social, político, económico y del trabajo. Propuesta en la que el participante sea capaz de observar e interrogar su realidad individual y como ciudadano y tenga acceso a la información que le permita tomar decisiones en forma consciente y responsable;
- una propuesta que sea de calidad en sus orientaciones cognitivas, de competencia, de habilidades y de actitudes éticas;
- que sea flexible, integral y contextualizada, donde la diversidad social, cultural, étnica, lingüística y de género, se explicita y se concrete en el proceso de aprendizaje.

Estas ideas requieren que las políticas educativas en nuestros países aseguren que la EDJA y sus diferentes modalidades (tanto en el ámbito de la educación pública o de organizaciones e instituciones de la sociedad civil) tenga los mismos derechos, obligaciones y oportunidades en el sistema público de educación. Es decir, que las políticas educativas aseguren la unidad respetando la diversidad; que asegure que la EDJA y sus propuestas destinadas a los sectores populares no siga postergada y considerada de segunda categoría.

¿QUE CURRICULO Y QUE EDUCADOR? REFLEXIONES Y APORTES SURGIDOS

Qué currículo y qué perfil de educador se requieren fueron dos aspectos considerados estratégicos en cualquier propuesta que se lleve adelante.

ACERCA DEL CURRÍCULO

Hubo consenso entre los participantes que el currículo representa el campo político-pedagógico donde los educadores y educandos desenvuelven su quehacer educativo.

Por lo tanto, si se comparten las ideas-guías que surgieron de las reuniones subregionales y expuestas anteriormente, no dudamos en plantear que el enfoque curricular debe contener cuatro aspectos fundamentales. Ser flexible, abierto, integral y contextualizado.

Si se asume este enfoque de currículo, este debe contemplar las expectativas y necesidades sociales de los jóvenes, su diversidad cultural, al educando como constructor de su propio aprendizaje. Debe contemplar la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje surgidas de las comunidades y de las exigencias del mundo actual.

Currículo que en su construcción al tomar el contexto posibilite que el aprendizaje sea resultado de la organización y articulación de actividades que se coordinan desde la acción didáctica hasta la completa participación de la comunidad donde están insertos los jóvenes y los educadores.

Currículo que tenga presente los nuevos códigos que fundamentalmente están presentes en las múltiples formas de comunicación e información, en el conocimiento matemático y científico.

Este reto de una educación que responda a las demandas de los denominados “códigos de la modernidad” plantea a la EDJA que logre que sus participantes alcancen buenos niveles de competencia en:

- el manejo fluido de la lengua escrita;
- el dominio del cálculo matemático y la resolución de situaciones en las diferentes áreas que requieren la aplicación del mismo;
- capacidad de observar, describir y analizar críticamente su entorno social y en especial los medios de comunicación e información;
- el autoestudio y el autoaprendizaje en el marco de trabajo en equipo;
- detectar, acceder y hacer un correcto uso de la información existente, tanto sea para su formación, inserción social, cultural y laboral;
- tener presente que hoy es fundamental el manejo de un segundo idioma y el dominio informático.

En síntesis, consideramos que el currículo debe tener una construcción permanente y ser capaz de adecuarse a las diferentes realidades, tener flexibilidad y poseer una capacidad de integración que permita la potencialización de todas las experiencias individuales, colectivas y de las instancias comunitarias. Es necesario que tenga la capacidad de adecuar las exigencias de conocimientos científicos tecnológicos al proceso de aprendizajes. El currículo debe tener muy presente que los/as jóvenes que participan poseen la calidad de trabajadores en ejercicio de quienes lo son, que son potenciales empleados, obreros, trabajadores informa-

les y que muchos son o serán integrantes individuales o cooperativos de emprendimientos productivos, sociales, culturales, etc.

ACERCA EL EDUCADOR

La educación y la enseñanza son procesos de naturaleza social que no se pueden prever del todo antes de ser realizados. La práctica del educador es clave frente a la complejidad de los problemas del quehacer educativo diario y en particular al aprendizaje.

El educador aborda múltiples tareas, como impartir información y explicarla, atender el trabajo de cada uno de los jóvenes, captar emocionalmente los distintos estados de las personas o sucesos y saber guardar la necesaria distancia emocional con el objetivo de lograr comprender. Cada decisión que tome ha de ser congruente con este estado general de cosas.

Al ser muchos los factores que intervienen en la conducta de los jóvenes o del grupo en su totalidad, los educadores en general tratan de responder a los imprevistos. Responden guiados muchas veces por intuiciones, imágenes generales de cómo comportarse. Proyectan su idiosincrasia y su subjetividad conformadas por su historia personal, formación y cultura.

Se requiere un educador cuya propuesta sea tentativa y singular para un contexto y una población, apoyada en principios que sean correctamente interpretados y abiertos. En su práctica, frecuentemente la incertidumbre está presente uniendo las ideas, los principios generales y los contenidos educativos con la realidad cotidiana.

Conscientes de las realidades sociales juveniles en donde actúan las/os educadores de la EDJA, creemos que será fundamental la capacidad que tengan para establecer un vínculo educativo basado en el reconocimiento del adolescente-joven como una persona con capacidades, posibilidades, aptitudes, destrezas, deseos y necesidades propias de la fase que se encuentra transitando. Se les demanda capacidad de atención y aptitud para trabajar en equipo desde una propuesta educativa con claros objetivos y una metodología compartida, capaz de incidir en los diferentes ámbitos posibles de inserción del joven, intentando que los mismos se flexibilicen para lograr su inclusión real.

PARTICIPACION CIUDADANA JUVENIL: REFLEXIONES Y APORTES SURGIDOS DE LAS REUNIONES

En la guía de discusión que se elaboró para las reuniones nacionales y subregionales se planteó como una actividad prioritaria a la EDJA “generar motivaciones para una mayor participación ciudadana juvenil”.

En el marco de los debates realizados los temas de democracia, derechos humanos y ciudadanía se consideraron esenciales en cualquier propuesta que se diseñe para promover una mayor participación de los jóvenes en la construcción de una ciudadanía democrática.

Hubo consenso en que no se puede hablar de participación ciudadana sin considerar el valor de la democracia y su relación con los derechos y garantías que todo ser humano tiene para el ejercicio de las libertades individuales o colectivas.

“En sociedades como las latinoamericanas, que han sufrido periodos de desintegración social, de predominio de lógicas de guerra y de exclusión social, la opción por una ciudadanía democrática impone a los sistemas educacionales el desafío de transmitir, en forma eficiente y equitativa, el dominio de los códigos necesarios para la participación ciudadana...”.¹⁰⁵

Los principales criterios y aspectos respecto a los nuevos códigos de participación ciudadana que necesitan ser contemplados en el diseño de la propuesta que se hagan para la EDJA, considerando los acuerdos y orientaciones de la Conferencia Preparatoria de Brasilia y de CONFINTEA V así como lo sugerido en la estrategia regional de su seguimiento, son:

- *“La información ciudadana.* Se trata del desarrollo de la capacidad de conocer para mejor escoger. Para formar el ciudadano es preciso comenzar por informarlo introduciéndolo en las diferentes áreas del conocimiento. La falta o insuficiencia de informaciones refuerza las desigualdades, fomenta injusticias y puede llevar a una verdadera segregación;
- *la educación moral,* vinculada a una didáctica de los valores republicanos y democráticos, que no se aprende sólo intelectualmente, sino con la obtención de una conciencia ética, formada tanto por los sentimientos cuanto por la razón;
- *la educación del comportamiento,* enraizando hábitos de tolerancia frente al diferente o divergente, así como el aprendizaje de la cooperación activa y de la subordinación de los intereses personales o de grupo al interés general y al bien común. Sin la participación de los interesados en el establecimiento de metas y en su ejecución, no existe posibilidad alguna de lograrlo. Es preciso tiempo para sacudir la actual apatía e inercia y para despertar el interés y la energía de los jóvenes. Todo ello es tarea de una educación para la democracia”.

¹⁰⁵ UNESCO-OREALC/CEAAL. Op. cit., págs. 24-25. Brasilia, 1997.

¹⁰⁶ Benevides, María Victoria de Mesquita. “O desafio da educação para a cidadania”. En: *A cidadania ativa*. Atica. Sao Paulo, 1991.

- *la lucha por la igualdad de todos los seres humanos.* “Lo contrario de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad, que es socialmente construida... Es preciso tener claro que la igualdad convive con la diferencia, mas estas nos son reconocidas como desigualdades, esto es, no puede existir una valoración de inferior/superior en esa distinción. En otras palabras, la diferencia puede ser enriquecedora, mas las desigualdades pueden ser un crimen”.¹⁰⁷ Por lo tanto, una educación ciudadana sin discriminaciones debe tener en cuenta la existencia de desigualdades por razón de género, pertenencia étnica o condición social. Tarea central de la EDJA será guiar su quehacer educativo basado en una práctica permanente para la creación de relaciones justas y equitativas de género, como parte de la apuesta por promover y generar procesos de construcción de una ciudadanía democrática basada en el principio de no discriminación, que debe impulsar la incorporación efectiva de las mujeres al ejercicio de sus derechos ciudadanos;¹⁰⁸
- *la opción por la diversidad.* La opción a educar a jóvenes para una ciudadanía democrática pasa también por el reconocimiento de que existen múltiples maneras de vivir y entender la vida, pasa por reconstruir comunidades locales y nacionales, focalizando la atención en las necesidades culturales y éticas que trasciendan los requerimientos de la producción y el trabajo. Pasa por hacer de la práctica educativa un espacio donde los jóvenes y adultos coexisten en un mismo tiempo y espacio, donde el diálogo y contraste de experiencias y culturas hacen que se respete la diversidad, concebida esta como el principio que permite el descubrimiento del otro y poder expresar libremente los pensamientos;
- *la acción convergente del Estado y la sociedad civil.* Frente a la precariedad de los actuales procesos de democratización, presionados por una clara agudización de la pobreza colectiva, por la reducción de los Estados y de los servicios otrora a su cargo, por los procesos de corrupción pública y el descrédito de determinadas clases dirigentes y de los partidos políticos que determinan un nuevo escenario poco atrayente para muchos jóvenes,¹⁰⁹ es imperiosa la necesidad de promover la iniciativa pública como resultado de la acción conjunta del Estado y de la sociedad civil. Para que esto se materialice es fundamental que creen o se amplíen los espacios públicos, se supere el divorcio entre política y sociedad y se practique en forma coherente y con transparencia el manejo de los asuntos públicos. Es fundamental promover el

¹⁰⁷ *Ibíd.*

¹⁰⁸ ONGs-PERU. Ciudadanía, derechos humanos y participación. Documento preparado para la Estrategia Regional de Seguimiento de CONFINTEA V. Pág. 3. Lima, enero 1999.

¹⁰⁹ UNESCO-OREALC/CEAAL. *Op. cit.*, pág. 25. Brasilia, 1997.

control social de los asuntos públicos e implementar estrategias masivas de difusión sobre los temas que hacen al desarrollo de una mayor participación y conciencia ciudadana.¹¹⁰

Finalmente quisiéramos remarcar que la concepción que orientó lo expuesto es que se considera a la democracia como un fundamento ético de la convivencia social, donde el respeto y la defensa de la vida nos demandan construir una sociedad y una ciudadanía en los marcos de una democracia auténtica.

LA EDJA FRENTE A LA PRECARIA INSERCIÓN LABORAL DE LOS JOVENES: PROGRAMAS DE INSERCIÓN LABORAL EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

REALIDAD Y DESAFIOS FRENTE AL NUEVO SIGLO

Los jóvenes de este fin de siglo viven una realidad signada por los procesos de transformación en el mundo del trabajo. Su precaria inserción laboral plantea desafíos muy relevantes a la educación y muy especialmente a la EDJA.

Los adolescentes y jóvenes pertenecientes a los sectores pobres incorporan la necesidad por el trabajo y por la obtención de un ingreso en forma temprana.

Esta realidad no es un fenómeno nuevo desde hace aproximadamente veinte años; lo que aparece cada vez con mayor peso es esta urgencia por un ingreso. Las situaciones familiares de empobrecimiento determinan que los adolescentes y jóvenes se conviertan también en alternativas del ingreso del núcleo familiar.

“Las diferencias entre países en nuestra región son significativas. Esas diferencias se diluyen en lo que respecta a la búsqueda temprana de un empleo y de ingresos, como también es homogénea la realidad del grado de desempleo de los jóvenes y las mujeres en todos nuestros países”.¹¹¹

En la década de los 90, la tasa de desocupación en mujeres y jóvenes “superó el promedio de un 10% a un 20% en el caso de las mujeres y en un 50% en el caso de los jóvenes”.¹¹²

Pero son los jóvenes con niveles bajos de escolaridad y calificación los que engrosan las cifras de desempleo en nuestros países.

¹¹⁰ ONGs de Perú. Op.cit., pág. 6

¹¹¹ Rodríguez, Ernesto. Los jóvenes latinoamericanos frente a las transformaciones del mundo del trabajo. Documento preparado en el marco de la investigación “El Nuevo escenario de las Políticas de Capacitación y Empleo para Jóvenes en situación de Pobreza”. (DEPSE-ACJ) Montevideo, 1998.

¹¹² CEPAL. La Brecha de la Equidad: América Latina, el Caribe y la Cumbre Social. Santiago, Chile, 1997.

En las tres reuniones subregionales se hizo hincapié especial en el desempleo de las mujeres jóvenes en situación de pobreza, muchas de ellas pertenecientes a grupos étnicos discriminados, donde se concentran las tasas más elevadas de desempleo o subempleo.

Un tema clave considerado en este proceso de seguimiento y nuevos compromisos de la EDJA fue el de la inserción laboral de los jóvenes. Esto ha sido estimulado, porque en la mayor parte de los países el desempleo juvenil duplica el desempleo global y triplica –al menos– el desempleo adulto, siendo en algunos países hasta 5 veces más elevado que el registrado entre los mayores de 45 años.¹¹³

Las cifras aportadas por algunas delegaciones participantes permiten confirmar lo que la CEPAL plantea en 1994 para toda la región. El 50% del total de desempleados en la mayoría de los países son jóvenes y en el caso de las mujeres jóvenes mexicanas y paraguayas ascienden a 70%. En el caso de los varones jóvenes uruguayos y mexicanos la cifra de desempleo supera el 60% según el Panorama Social de la CEPAL de 1994. En el caso argentino se destaca que en la década de los noventa hay una creciente precariedad de las condiciones de trabajo juvenil; en los últimos años, plantea Claudia Jacinto, “aumentaron tanto la tasa de actividad juvenil como la desocupación, que en mayo de 1995 alcanzó los niveles históricamente más altos entre los jóvenes (por ejemplo, en el Gran Buenos Aires fue del 51.7% entre los adolescentes y del 26.9% para los jóvenes plenos)”.¹¹⁴ La misma fuente destaca que “la desocupación es más alta entre las mujeres jóvenes que entre los varones, reflejando la mayor estrechez de las oportunidades laborales que tienen las primeras”.

El desempleo juvenil en América Latina en 1996, en relación a la tasa de desempleo en cada país, presenta índices muy superiores a los globales de cada país. Por ejemplo, en Argentina, con un índice de desempleo del 18%, los jóvenes entre 15 y 19 años registran el 41.3%; en Colombia con el 11.4%, los jóvenes registraban el 29.9%; en México con un 5.6% el 12.4% entre 15 a 19 años son desempleados, y en Brasil con más de 32 millones de jóvenes entre 15 y 24 años cerca del 19% están fuera del mercado laboral.

Como plantea Ernesto Rodríguez: “Esas cifras permiten identificar algunos de los grupos que están expuestos a mayores riesgos, evidenciando las limitaciones que enfrentan en el presente y más aún en el futuro”.¹¹⁵

¹¹³ Rodríguez, Ernesto. Op. cit. Pág. 34.

¹¹⁴ Jacinto, Claudia. *El caso de la Argentina. En: Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables.* CINTERFOR-OIT, 1998.

¹¹⁵ Rodríguez, Ernesto. *Capacitación y empleo de jóvenes en América Latina: Experiencias y desafíos.* CINTERFOR-OIT-OIJ, 1995.

Pese a la importante expansión educacional registrada en la región en los últimos 15 años, se mantuvieron las acentuadas desigualdades en las posibilidades de los jóvenes de diferentes estratos sociales de lograr un nivel de educación que les permita alcanzar un cierto nivel mínimo de bienestar. Actualmente, sólo alrededor del 20% de los jóvenes cuyos padres no completaron la educación primaria logran terminar el ciclo secundario.¹¹⁶ Referente al estudio de la CEPAL (1997) sobre el “capital educativo y las oportunidades ocupacionales”, los resultados arrojan que las personas que provienen de hogares con escasos recursos suelen cursar ocho o menos años. “Esta población, que en las áreas urbanas es cercana al 80%, tiene ocupaciones –principalmente los varones– como obreros, vigilantes, mozos o empleado doméstico, con ingresos que son insuficientes para garantizar el bienestar familiar. Por otra parte, entre quienes abandonan la educación en la niñez o en la adolescencia, son los varones los que casi en su totalidad pasan al mercado de trabajo, mientras que esta situación sólo se aplica a la mitad de las mujeres por cuanto pasan en general a desempeñar exclusivamente tareas domésticas no remuneradas en su propio hogar”.¹¹⁷

Alrededor del 33% de los varones urbanos en once países, al ingresar al mercado de trabajo han abandonado sus estudios. En las zonas rurales el 60% de los varones trabaja y no asiste a clases y lo mismo ocurre con el 21% en las mujeres, destacándose que el 33% realiza tareas domésticas.

La CEPAL afirma que “las diferencias de roles de género para quienes se encuentran en esta desventajosa situación están vinculadas tanto a la capacidad socioeconómica como al clima educacional del hogar”. En términos generales podemos decir que existe una cantidad importante de adolescentes y jóvenes que trabajan y no continúan estudiando. En la población entre 15 y 24 años de edad, se registra que entre el 12 y 40% de jóvenes provenientes de hogares pobres no estudian ni trabajan. Si consideramos a los adolescentes de entre 13 y 17 años, esta situación afecta en un 25% en la mayor parte de los países.¹¹⁸

En las reuniones fue generalizado el planteo de que los jóvenes que tienen menos de 8 años de educación y no continúan estudiando representan entre el 40% y el 85% según los países.

Es esta realidad, caracterizada por la persistencia en el tiempo de la elevada tasa de desempleo y subempleo juvenil, la que exige preguntarse si los cambios que se están operando en el mundo del trabajo no son una exigencia para una nueva conceptualización y formulación de propuestas educativas que cambien las lógicas que aún persisten en muchos de nuestros enfoques de educación y trabajo.

¹¹⁶ CEPAL. Panorama Social de América Latina 1997. Santiago, Chile, febrero de 1998, pág. 65.

¹¹⁷ Id. 14, pág. 109.

¹¹⁸ Id. 9, pág. 35.

No quisiéramos ahondar en este punto, ya que es desarrollado en el Area Temática sobre “Educación y trabajo”. Por lo tanto, sugerimos al lector ver lo tratado en este tema por Enrique Pieck.

La guía de discusión elaborada para las reuniones nacionales y subregionales presentó un conjunto de preguntas que orientaron las discusiones. Veamos lo que surgió del análisis y discusión de dichas preguntas:

¿QUE PROGRAMAS EN APOYO A LA INSERCIÓN LABORAL PARA LOS JOVENES SE HAN LLEVADO ADELANTE? (LOGROS Y DIFICULTADES)

“Nuestra tarea fundamental es cómo responder a las necesidades económico-productivas de las personas en situaciones de pobreza y al mismo tiempo cómo crear un espacio educativo y no limitarnos a programas que dan exclusivamente una respuesta económica. Un tema central es la calidad de la oferta, pero también garantizar que en nombre de una supuesta calidad no se produzcan procesos de destrucción cultural”¹¹⁹ se afirmó en la Reunión Subregional del Mercosur y Chile.

¿QUE EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS RECIENTES SE IMPULSAN EN LA REGION?

En la década de los 90 se inició un proceso de diseño y ejecución de proyectos y programas a niveles gubernamentales y no gubernamentales de capacitación laboral para jóvenes en condiciones de pobreza. En las reuniones se presentaron testimonios sobre algunas experiencias que se llevan a cabo en Brasil, Uruguay, Argentina, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. De lo presentado, la característica de casi todas esas experiencias es que buscan atender en forma masiva a esta población de jóvenes. Experiencias “de formación práctica y con plazos que oscilan entre un año y más, con innovadoras estrategias de ejecución y vinculación con mecanismos de reconversión productiva más amplios”.¹²⁰

En la mayoría de los países que llevan adelante estos programas, hace más de dos décadas ya se habían comenzado a implementar programas de formación técnica para jóvenes. Dichos programas se caracterizaron por exigir un nivel de

¹¹⁹ Relatoria “Reunión Subregional Mercosur y Chile”. Montevideo. Noviembre 98.

¹²⁰ CINTERFOR/OIT. El empleo y la capacitación para el empleo de jóvenes en América Latina. OIJ/OIT. Montevideo, 1997.

escolaridad (nueve años) para ingresar a los mismos. Este requisito excluía a la población de jóvenes que consideramos en la EDJA. La propuesta central de esos programas es llevar a cabo el aprendizaje y los procesos de capacitación en el “aula o taller” y en las propias empresas. Los mismos fueron con el tiempo escolarizándose en forma creciente y esto los fue alejando de los cambios que se estaban produciendo en el ámbito del trabajo. Este rasgo distanciaba a estos programas de la posibilidad de cubrir las necesidades de los jóvenes con baja escolaridad y de corresponder a los cambios que se producían en las empresas que demandaban una formación cada vez más polivalente.

“Programas que demostraron ser sumamente eficaces en la formación de jóvenes integrados que cuentan con una buena base educativa general, para puestos de trabajo requeridos por empresas que funcionan con cierta regularidad en sus prácticas tradicionales, sin estar sometidas a cambios demasiados fuertes y de cierta relevancia. Se muestran –estos programas– sumamente limitados al momento de formar jóvenes excluidos que desertaron del sistema educativo y no pueden disponer de cuatro años (duración media de dichos programas) para prepararse para el desempeño de roles productivos, en virtud de sus urgencias para incorporarse al mercado laboral”.¹²¹

Veamos algunas de las características principales de los programas aplicados en los últimos años en nuestra región, tomados de un trabajo denominado la “Brecha de la equidad”, realizado por la CEPAL en 1997.

En Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, México, Nicaragua, Perú, Uruguay y Venezuela se desarrolla un conjunto de programas de empleo cuyas características son ser transitorios y de emergencia, tratando de generar empleos en el ámbito público y privado. Los mismos tienen como grupos destinatarios a jóvenes que ni estudian ni trabajan y se encuentran en general en condiciones de pobreza y extrema pobreza. Dichos programas han logrado generar empleo e incorporar jóvenes a la empresa privada. Se les brinda una capacitación que apunta en general a desarrollar sus potencialidades. Las dificultades más importantes de estas experiencias son la transitoriedad de los empleos de baja calidad, la poca magnitud del empleo generado en la empresa privada y la no pertinencia de la capacitación impartida respecto a las necesidades del mercado; en general no contemplan acciones educativas que contribuyan al desarrollo de procesos de socialización. Frecuentemente el financiamiento de estos programas se da a través de préstamos externos y de carácter reembolsable. Las instituciones responsables son principalmente estatales, tales como ministerios de trabajo, educación e instituto de la juventud que en general coordinan con ONGs que trabajan con dicha población de adolescentes y jóvenes en condiciones de pobreza. Cabe

¹²¹ Rodríguez, Ernesto. Capacitación y empleo de jóvenes en América Latina. Pág. 72.

también destacar que en los informes nacionales y en las presentaciones de las delegaciones en las reuniones subregionales se hicieron referencia: a otros programas, que a continuación se exponen:

Argentina. Se destaca un relevamiento sobre programas vinculados al trabajo. De este relevamiento surgieron dos puntos críticos: criterios de ingreso a los programas de capacitación y seguimiento posterior en el proceso de la inserción laboral.

Estas experiencias llevadas a cabo plantearon la necesidad de acompañar el proceso de capacitación con la comercialización del producto, e incluir en los programas de capacitación la gestión y las formas asociativas por desarrollar para que el grupo de jóvenes se consolide. Se considera necesario que el enfoque de los programas y proyectos contemple una visión integral que atienda a toda la problemática del joven (socialización, conocimientos básicos, capacidades de los jóvenes, aumento de la autoestima) y tomen en cuenta las situaciones de cada familia y su comunidad.

La propuesta de capacitación –para los miembros de la delegación participante en uno de los grupos de trabajo– considera que se debe corresponder al interés y a las motivaciones individuales y grupales de los jóvenes que concurren. Se destaca que es importante vincular a estos jóvenes con otros de medios sociales diferentes, aunque con problemáticas parecidas respecto a la inserción laboral. Se subrayó también que no siempre es posible vincular la propuesta de capacitación con las expectativas de los jóvenes. Es necesario desarrollar programas que estén orientados a contribuir a que los jóvenes puedan tener una adaptación activa y esto contribuya a su incorporación en función de las exigencias del mercado de trabajo actual.

Una investigación realizada entre los padres de los estudiantes reflejó la preocupación en el tema de la socialización. Se mencionó la experiencia desarrollada en el marco del Plan Social Educativo de Argentina, que cubre 100 escuelas y busca insertar a los alumnos en pequeñas y medianas empresas de distinto tipo (panaderías, talleres, etc.) evaluándose la misma como positiva, ya que los jóvenes pudieron tener una aproximación a la realidad del mundo laboral.

Paraguay destaca el trabajo conjunto del Ministerio de Justicia y Trabajo con el Ministerio de Educación y Culto en el diseño de programas de alfabetización, debido a los altos porcentajes de población analfabeta en el país. Estos programas consideran que la alfabetización es la condición básica para alcanzar conocimientos técnicos y profesionales. Se subrayó la necesidad de apoyar a los jóvenes para conocer la información existente en relación al mercado laboral, ya que consideran que en su mayoría no tienen la capacidad de interpretar la información reci-

bida o el interés en obtenerla. Los programas deben ayudar a los jóvenes para saber procesar la información.

Uruguay destacó el tema de las acreditaciones de las experiencias y programas de capacitación laboral llevados a cabo en el marco de modalidades de educación no formal. Acreditaciones que permitan a los jóvenes acceder a otros niveles de la educación formal y a nuevos cursos de formación técnica. Se plantea a la vez que muchas empresas ponen como requisito para la incorporación de estos jóvenes un mínimo de 9 años de educación básica.

Existe una serie de experiencias que llevan adelante algunas ONGs (Foro Juvenil, Movimiento Tacurú, Asociación Cristiana de Jóvenes, EMAUS, Gurises Unidos, entre otros) y a nivel gubernamental (Centro de Capacitación y Producción (CECAP) del Ministerio de Educación y el Instituto Nacional del Menor que coinciden en la importancia de desarrollar los procesos de capacitación laboral en forma integral con los procesos de educación con fuerte énfasis en los procesos de socialización con sus pares y la comunidad. Tanto las experiencias no gubernamentales, como la gubernamental que participó en la reunión, mantienen un trabajo de intercambio y apoyo entre ellas.

Se destacó la importancia de la reciente "Ley de formación e inserción laboral de jóvenes" que busca facilitar el acceso de los jóvenes al mercado de trabajo y fomentar el aprendizaje práctico mediante la articulación entre el sector productivo y las instituciones de la enseñanza.¹²²

En la reunión de Montevideo se demarcó el caso del Programa Chile Joven; en los primeros cinco años de la década de los 90 participaron cerca de 120 mil jóvenes. Perú tenía previsto un programa similar que cubriría en tres años más de 150 mil jóvenes y Colombia, Venezuela, México y El Salvador tienen un conjunto de propuestas para una capacitación laboral masiva de jóvenes en condiciones de pobreza que no fueron presentadas por las delegaciones.

RECOMENDACIONES DE LAS REUNIONES SUBREGIONALES

Con el fin de no frustrar a los jóvenes y no desestimular a todos quienes participan en los programas, las propuestas de capacitación deberían vincularse más al mercado del trabajo y conocerlo mejor para que sean exitosas.

¹²² Uruguay. Cámara de Senadores. Informe de la Comisión de Asuntos Laborales y Seguridad Social. Descripción General del Proyecto. Poder Legislativo Nacional, diciembre de 1996.

Hay necesidad de valorar y conocer las experiencias de muchos países que trabajan con pasantías y aprendizajes en las empresas privadas y públicas que se consideran significativas.

Es urgente lograr una mayor articulación y coordinación de las diferentes organizaciones e instituciones (gubernamentales y no gubernamentales) para que aúnen esfuerzos frente a los escasos recursos disponibles y se multipliquen las experiencias que han resultado más adecuadas y exitosas

Se considera importante promover programas que impulsen los micro-emprendimientos productivos de carácter individual o cooperativos. Muchos jóvenes están participando y comprometidos en el desarrollo de proyectos y experiencias de este tipo en nuestros países, tanto a nivel urbano como rural.

Cabe agregar que respecto a estas experiencias “los primeros esfuerzos centrados en el respaldo a este tipo de experiencias productivas estuvieron marcados por el perfil de las diversas instituciones involucradas (ONGs, instituciones de formación profesional, organizaciones de educación popular, etc.). Pero los años recientes han presenciado un proceso de acercamiento, de desideologización y de cierta estandarización en los enfoques de la capacitación para la microempresa, cualquiera que sea el origen institucional. Se ha llegado así a un amplio consenso sobre la necesidad de estrategias pedagógicas de tipo muy activo y participativo, que combinen contenidos organizativos, técnicos productivos, empresariales básicos y de formación gerencial y que se administren integrando tres funciones básicas: la promoción, la capacitación y la asesoría-asistencia técnica”.¹²³

Lo importante de estos programas y proyectos es que son vinculantes a la EDJA y la formación para el trabajo.

Algunos estudios realizados recientemente por la Universidad de São Paulo demuestran que estos programas no sólo permiten vincular lo estrictamente económico y productivo, sino que son también vinculantes a otras esferas sociales tales como la salud, el desarrollo comunitario y el propio ámbito universitario. También se comprueba que muchas personas que han desarrollado sus procesos de formación para este tipo de emprendimientos tienen mayores potencialidades en los empleos formales, ya que adquirieron una capacidad mayor de adaptación a las situaciones nuevas que se les presentan.

E. Pieck plantea que “...se hace evidente la urgencia de contar con una capacitación vinculada con los proyectos económico-productivos de la gente, de integrar y articular los diferentes programas para que la acción educativa tenga

¹²³ Rodríguez, Ernesto. *Los jóvenes latinoamericanos frente a las transformaciones del mundo del trabajo*, pág. 50. Montevideo, ACJ, marzo de 1998. Recomendamos a los lectores interesados en este tema el libro sobre “Formación Profesional y Crédito para el Sector Informal Urbano”, editado por CINTERFOR/PREALC (1992), Montevideo, Uruguay.

una mayor trascendencia en términos productivos y sociales” y agrega que “en el campo de los currículos hacen falta cambios que los enriquezcan en términos de una vinculación con las actividades de la gente; una amplia gama de contenidos que permitan dar cabida a intereses y expectativas diversas de la población en el medio rural, y una integración con el mercado de trabajo”.¹²⁴

La búsqueda de caminos que este tema de los micro-emprendimientos para jóvenes nos brinda un amplio espacio para la innovación en la EDJA. Nos convoca a tener una visión más amplia sobre el tema del trabajo que hasta hoy día fue visto casi exclusivamente vinculado a los puestos de trabajo que ofrecen y demandan las empresas y organismos, tanto privados como públicos.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Quisiéramos hacer estas consideraciones finales a partir de uno de los trabajos que aportó muchas luces en la elaboración de este informe. Nos referimos a los documentos presentados por las ONGs de Perú remarcando los fundamentos éticos de la EDJA en América Latina.

La exclusión de millones de jóvenes y adultos latinoamericanos de sus derechos económicos (a un trabajo digno), cívicos (a la participación política y la democracia) y sociales (a la salud, el bienestar y la educación), recorta a estas personas sus posibilidades para desarrollarse plenamente como individuos y sociedades y minimiza sus oportunidades para educarse y optar libremente por formas de ser y hacer las cosas. Estas brechas que excluyen a millones de personas y las sumen en la pobreza, plantean imperativos éticos y responsabilidades políticas a los Estados, sus gobiernos y sociedades civiles. Contribuir a eliminarlas es una razón poderosa para impulsar la EDJA junto a otras políticas de desarrollo que persigan la equidad y la justicia”.

Dijimos que nuestro propósito en este trabajo era poder lograr sistematizar los diferentes aportes de este proceso. Dijimos también que pretendíamos que el trabajo fuese una “guía de navegación” que acompañe a los lectores en la reflexión y búsqueda de caminos que los temas nos plantean.

Por ello es que apelamos a la comprensión del lector ante los vacíos y ausencias. No encontramos mejor convocatoria para continuar la tarea que la que solía decir Hebert de Souza “Bethino”: cada uno debe hacer su parte.¹²⁵

¹²⁴ Pieck, Enrique. *Op.cit.*, pág. 214.

¹²⁵ Herbert de Souza. *Impulso y trabajo dedicando sus energías a la campaña contra el hambre en Brasil.*

BIBLIOGRAFIA

- Argumendo, A. (1995). *Educación y democracia ante los desafíos de la nueva época mundial*. SERPAJ. Montevideo, junio.
- Asociación Cristiana de Jóvenes (1998). *Aprendizaje y Empleo Juvenil en Uruguay*. Montevideo, marzo.
- Banco Mundial (1990). "La Pobreza". En: *Informe sobre el Desarrollo Mundial 1990*, pág. 99. Washington, D.C.
- Benavides, Maria Victoria de Mesquita (1991). "O desafio da educação para a cidadania". En: *A cidadanía ativa*. Atica. São Paulo.
- Brusa, A. Ideas planteadas en los grupos de trabajo (reuniones subregionales).
 _____ (1998). Programa de Apoyo Técnico-Pedagógico para el Fortalecimiento Institucional del Centro de Capacitación y Producción. CECAP. Informe final de Consultoría. PNUD/UNICEF/CINTERFOR-OIT. Montevideo, abril.
- CEPAL (1997). *La Brecha de la Equidad: América Latina, el Caribe y la Cumbre Social*. Santiago, Chile.
 _____ (1998). Panorama Social de América Latina 1997. Santiago, Chile, febrero, pág. 65.
- CINTERFOR/OIT (1997). *El empleo y la Capacitación para el empleo de jóvenes en América Latina*. OIJ/OIT. Montevideo.
- CINTERFOR/OIT (1998). *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. RET. Montevideo, marzo.
- Instituto del Tercer Mundo (1998). *Control Ciudadano* N° 2. Montevideo.
 _____ (1998). *Guía del Mundo*. Montevideo.
- Jacinto, C. (1998). El caso de la Argentina. En: *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. CINTERFOR-OIT.
- Lacayo Parajón, F.J. (1998). *Más allá de los acuerdos de Paz. Las bases de la cultura de Paz en Centroamérica*. Guatemala, abril.
- Mazzotti, M. y Rodríguez, C. (1994). *Transgresión y salida a la calle. Mujeres pobres adolescentes*. CLAEH. Montevideo.
- Messina, G. (1999). "Síntesis general de las Relatorías Subregionales", UNESCO-SANTIAGO, mayo.
 _____ (1999). "Síntesis de los aportes surgidos de las relatorías en el Area Educación y Jóvenes". Seguimiento en América Latina y el Caribe a CONFINTEA V. UNESCO-SANTIAGO. Santiago, Chile, mayo.
 _____ (1993). *La educación básica de adultos: la otra educación*. REDALF-UNESCO. Santiago, Chile.
- Muñoz, E. (1997). *soc. Socialización e Ingresos de la Población Objetivo del CECAP*. UNICEF-CINTERFOR-OIT-PNUD-UNESCO julio. Nations Unies. Annuaire démographique 1995. N.Y. 1997.
- Pieck, E. (1998). "Educación de adultos y formación para el trabajo en América Latina: incidencia y posibilidad en los sectores de pobreza". En: *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Pág. 187. CINTERFOR-OI. Montevideo.
- PREALC (1997). Documento N° 7. Santiago, Chile.
- Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos (1998). "Saúde Sexual e Reprodutiva". Dossier presentado en el Día Internacional de Acción por la Salud de la Mujer. Mayo 28, Brasil.

- Relatoría de la Reunion Subregional Mercosur y Chile (1998). Montevideo. Noviembre.
- Relatoría de la Mesa que trató el Area Temática 3 (1999). Reunión Subregional Andina. Cochabamba, Bolivia, marzo.
- Rivero, J. (1993). *Educación de Adultos en América Latina: Desafíos de la equidad y la modernización*. Ed. Popular-OEI. España.
- Rodríguez, E. (1995). *Capacitación y empleo de jóvenes en América Latina: Experiencias y desafíos*. CINTERFOR-OIT-OIJ.
- Rodríguez, E. (1998). Los jóvenes latinoamericanos frente a las transformaciones del mundo del trabajo. Documento preparado en el marco de la investigación "El Nuevo escenario de las Políticas de Capacitación y Empleo para Jóvenes en situación de Pobreza". (DEPSE-ACJ), Montevideo.
- Santamaría de Reyes, P. (1998). "Algunas reflexiones sobre la Educación para el Tercer Milenio" "paper", Santafé de Bogotá, noviembre.
- Soler Roca, M. (1996). "Educación y vida rural en América Latina", Montevideo, Instituto del Tercer Mundo Federación Uruguaya del Magisterio.
- _____ (1997). "Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional". *Revista Voces*, de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe, Montevideo, diciembre.
- Schiefelbein, E. y Tedesco, J.C. (1995). *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Santulona, Aula XXI. Buenos Aires.
- Sposito, M.P. (1998). "Educação e Juventude". Documento base do grupo temático: Estrategia Regional de continuidade da CONFITEA. Encontro preparatório dos Países do Mercosul. Curitiba, Brasil. PR: 29 e 30 de outubro.
- UNESCO, CREFAL, CEAAL, INEA. (1997). "Los aprendizajes globales para el siglo XXI: Nuevos desafíos para la Educación de las personas Jóvenes y Adultas en América Latina". Documento de la Conferencia Regional Preparatoria de la Quinta Conferencia Internacional de la Educación de Adultos. Brasilia 22 al 24 de enero.
- _____ (1998). *Hacia una educación sin exclusiones: Nuevos compromisos para la EPJA en América Latina y el Caribe*. UNESCO-OREALC. Santiago, Chile.
- UNESCO (1995). Anuario estadístico. París, 1995.
- _____ Informe J. Delors. Madrid, Santillana.
- _____ (1997). La educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro. Julio.
- UNESCO-CEAAL (1997). Los aprendizajes globales para el siglo XXI. Documento de la Conferencia Regional preparatoria a CONFITEA V. Brasilia, enero.
- UNESCO-OREALC (1995). *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* N° 38. Dic. 95, pág. 29, Santiago, Chile.
- Uruguay. Cámara de Senadores (1996). Informe de la Comisión de Asuntos Laborales y Seguridad Social. Descripción general del Proyecto. Poder Legislativo Nacional, diciembre.
- Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura-UNICEF (1997). *El adulto: dependencia de los jóvenes uruguayos*. Ediciones MEC-INJU. Montevideo.
- Weinstein, J. (1998). "La búsqueda del tesoro perdido. Educación y juventud en América Latina". En: *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* N° 45. UNESCO-OREALC, Abril 1998, pág. 71, Santiago, Chile.

Area temática: 6

LA EQUIDAD DE GENERO EN LA EDUCACION DE ADULTOS

Virginia Guzmán y María E. Irigoín¹²⁶

El presente artículo intenta, primeramente, reconstruir el proceso mediante el cual la equidad de género empieza a ser considerada un valor y una meta del desarrollo para luego analizar el papel de la educación en las sociedades actuales y de los procesos educativos en la producción, reproducción y/o cambio de las relaciones de género. Desde esta última perspectiva, se interroga sobre lo que significa incluir la equidad de género en la educación. Finalmente, se refiere al debate que ha tenido lugar en las reuniones de seguimiento de los acuerdos de la Conferencia de Hamburgo relativos a la equidad de género en la región. A este respecto, se procura expresar en forma sintética cómo en las tres reuniones subregionales realizadas, en Montevideo, Cochabamba y Pátzcuaro, los países participantes mostraron generosamente sus realidades y, sin paralizarse en los diagnósticos, fueron capaces de identificar logros principales y desafíos para el futuro, al mismo tiempo que consensuar estrategias que les permitirán, indudablemente, abrir y continuar caminos hacia una mayor equidad de género en la educación de jóvenes y de adultos.

LA EQUIDAD DE GENERO, VALOR Y META DEL DESARROLLO

EL SENTIDO DE LAS CUMBRES Y CONFERENCIAS MUNDIALES

Las distintas cumbres y conferencias que se han llevado a cabo en la última década, entre otras, la Cumbre Social en Copenhague, la IV Conferencia sobre la Mujer en Beijing (1995) y la V Conferencia Internacional de la Educación de Adultos en Hamburgo (1997) incluyen en sus agendas y proponen como tema de política pública la lucha contra las desigualdades entre hombres y mujeres

La consideración de la situación de las mujeres y de las relaciones de género como una relación social semejante en importancia a otras relaciones, que organizan intercambios desiguales entre distintos colectivos y grupos sociales, es el resultado de procesos complejos. Los cambios en la conceptualización han sido

¹²⁶ Consultoras chilenas UNESCO.

impulsados por diversos factores, tales como las transformaciones materiales y sociales en los países de la región, por cambios en los modelos y políticas de desarrollo y en las concepciones, valores y expectativas sobre el futuro deseable de las sociedades.

En los últimos cincuenta años, las sociedades de América Latina y el Caribe crecieron y se modernizaron al compás del desarrollo de la industria, la modernización del agro, la ampliación del mercado interno, la democratización de los servicios y el fortalecimiento del Estado como eje centralizador, coordinador e integrador de la sociedad. A partir de mediados de la década de los 80, el modelo de desarrollo cambia, las economías se abren al mercado externo y se trata de disminuir al máximo la intervención directa del Estado en la economía y en la satisfacción de las necesidades sociales.

La apertura al mercado externo aumenta la interdependencia de las economías. Las empresas incorporan innovaciones tecnológicas que cambian la organización del trabajo y diversifican las modalidades de relación entre capital/trabajo. La flexibilización del uso de la fuerza del trabajo, sin que la normatividad laboral vigente se transforme y adecue a la nueva realidad, desprotege a los trabajadores, muchos de los cuales, al no estar cubiertos por derechos laborales reconocidos, pierden toda seguridad cuando la relación con el empleador se interrumpe, sea por enfermedad, despido o retiro.

Las normas culturales hegemónicas consideradas como naturales en las distintas sociedades empiezan a ser relativizadas por el poder y alcance de los medios de comunicación, que transmiten la diversidad de costumbres, normas y valores culturales que coexisten a nivel mundial. El abaratamiento de los medios de transporte aumenta el volumen de personas que se desplaza a distintos países donde son testigos directos de estilos de vida diferente. Nuevas colectividades y movimientos sociales se interrelacionan en espacios internacionales que se generan en torno a las redes, seminarios y foros públicos convocados por organizaciones no gubernamentales o por los organismos internacionales.

El tipo y velocidad de las transformaciones muestran que las sociedades han entrado a una etapa diferente y enfrentan problemas que exigen nuevas soluciones no sólo a escala nacional, sino también regional e internacional.

Esta realidad cambiante tiene resultados contradictorios. Junto a los logros indiscutibles en el plano del conocimiento, de los avances tecnológicos, de la productividad y junto a la superación del aislamiento y la segmentación cultural, tiene lugar un proceso de exclusión económica y social que se expresa en el aumento de la pobreza, el carácter regresivo de la distribución del ingreso, los niveles de desempleo y la pérdida de fuerza de los trabajadores y sus organizaciones. El curso de los acontecimientos descrito estimula y exige una mayor capacidad de reflexión social sobre el sentido de los cambios para evitar el dominio y la

exclusión social, económica, política y cultural de una parte importante de la población mundial.

En los diversos foros públicos, muchos de ellos convocados por Naciones Unidas, empiezan a abordarse estos problemas. A ellos asiste una pluralidad de actores, más amplia que en el pasado, quienes se reúnen para debatir sobre el sentido del desarrollo, los valores y normas que deben orientar y regular los comportamientos sociales y las relaciones entre los Estados. En ellos, crecientemente se plantea la necesidad de un desarrollo que asegure al mismo tiempo el crecimiento y la equidad, que disminuya las desigualdades y distribuya de manera más justa los recursos económicos, culturales y simbólicos entre los dueños del capital y los trabajadores; entre hombres y mujeres; entre diversos grupos culturales; entre jóvenes, adultos y ancianos, que supere la pobreza y proteja el medio ambiente.

En los foros se discute también las responsabilidades que le cabe a distintos actores, al Estado, a las ONGs, a los gremios, a las organizaciones sociales, en el diseño e implementación de las políticas de desarrollo y se propicia un intercambio más fluido y participativo entre el Estado y la sociedad.

La concepción de Desarrollo Humano es un producto de estos debates. A diferencia de las viejas concepciones, que ponían el acento en el desarrollo económico o en la satisfacción de las necesidades básicas, son las personas el centro y la meta final del desarrollo humano. El desarrollo es entendido como un proceso de expansión de las oportunidades que debe permitir a las personas desplegar y hacer uso de sus capacidades, salvaguardar su autonomía y tener un mayor control de sus condiciones de vida.

LA IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES: UNA DEMANDA SOCIETAL

Los cambios experimentados por las sociedades han afectado también la posición de mujeres y hombres en la sociedad y las relaciones que establecen entre sí.

Los viejos arreglos entre los sexos basados en una estricta división sexual del trabajo que sitúan a las mujeres en los espacios privados, donde asumen la responsabilidad de la reproducción biológica y cotidiana, y a los hombres en las esferas productivas y espacios públicos, han sido cuestionados por las propias mujeres desde, por lo menos, comienzos de siglo. La lucha por el acceso a la educación y el voto ciudadano, en la primera mitad de siglo, así lo demuestran.

En el contexto de los cambios socioeconómicos ya señalados, el viejo orden de género y la autoridad exclusivamente masculina en la familia se debilita. El acceso de las mujeres a la educación, la disminución de los índices de mortalidad

infantil y de la mortalidad materna, así como el mayor control sobre la reproducción, permiten a las mujeres acceder a un mercado de trabajo que aumenta y se diversifica debido al crecimiento económico y la modernización del país. Las mujeres tienen más posibilidades de debilitar su dependencia económica de las figuras masculinas (padres, hermanos, cónyuges y convivientes, hijos) y diferenciar en algún sentido su proyecto personal del proyecto masculino considerado hasta entonces como el eje organizador de la familia.

Las familias son más pequeñas y las relaciones a su interior devienen menos jerárquicas; los matrimonios se disuelven en distintos momentos del ciclo familiar y cada vez crece más el porcentaje de familias monoparentales, generalmente encabezadas por las mujeres. La inestabilidad en el trabajo mina el rol de proveedor masculino y el doble ingreso familiar pone en evidencia los límites de un orden organizado en torno al salario familiar único.

Este proceso se ve acelerado con las crisis de los años 80 en el continente y la instauración de dictaduras. La crisis presiona a muchas mujeres a organizarse para atender la sobrevivencia familiar y, al hacerlo, ganan un espacio de encuentro, de participación y visibilidad social y pública. Igualmente, organizadas en torno a la defensa de los derechos humanos bajo los regímenes dictatoriales de los 80, las mujeres llegan a ser consideradas como protagonistas importantes para la recuperación de la democracia.

La existencia de un amplio movimiento internacional desde fines de los 60, a favor de la emancipación de las mujeres, difunde un nuevo discurso del cual se apropian las mujeres organizadas en torno a la sobrevivencia, los derechos humanos y la política partidaria, para interpretar desde esta nueva perspectiva sus experiencias de vida.

En este contexto emerge un amplio movimiento que une y relaciona entre sí a mujeres de diferente procedencia social. Pobladoras, campesinas, profesionales y artistas se integran a este movimiento de carácter pluriclasista y alcance internacional. Sus participantes cuestionan las formas en que la sociedad define lo femenino y masculino, las normas diferentes que regulan el comportamiento de ambos sexos, la mayor carga de trabajo y las menores posibilidades de desarrollo personal y social que tienen las mujeres debido a la división sexual del trabajo. De esta manera, el movimiento evidencia la distancia que existe entre las representaciones sociales hegemónicas y la realidad concreta en que viven mujeres y hombres.

El movimiento hace visible la injusta distribución de oportunidades entre hijos e hijas, que resta posibilidades a las niñas, y la división sexual del trabajo, que somete a las mujeres y niñas a una enorme carga de trabajo. Demuestra, además, que los niños también son perjudicados al impedírseles desarrollar en forma natural sus afectos y su sensibilidad, bajo la sospecha permanente de no

ser suficientemente hombres. En muchas familias, se ejerce violencia contra las mujeres, cuyos efectos son dañinos no sólo para ellas mismas (inhibición, sometimiento, pérdida de la autoestima, temor) y el desarrollo de los hijos, sino que también para la sociedad en la medida que socializa en un patrón autoritario de solución de conflictos.

Pese a que las mujeres tienen niveles de escolaridad iguales o mayores que los hombres, acceden a un abanico mucho menor de ocupaciones en el mercado laboral, tienen menos oportunidades para permanecer y movilizarse en él y perciben ingresos más bajos. Finalmente, demuestran que los aportes sociales de las mujeres en la constitución de los vínculos sociales, en la realización de las tareas de cuidado a los otros y en el funcionamiento de las instituciones son pocos reconocidos. Ellas están subrepresentadas en los cargos y espacios de decisión social, pública y política.

El clima político y cultural generado por la movilización de fuerzas progresistas a nivel nacional e internacional a favor de los derechos humanos y de la democratización de las sociedades y la mayor apertura cultural, contribuye a legitimar la lucha de las mujeres y su demanda de igualdad y equidad entre hombres y mujeres, así como el reconocimiento de sus derechos humanos como mujeres.

EL GENERO COMO CATEGORIA DE ANALISIS

Bajo el impulso del movimiento de mujeres, la producción de conocimientos sobre la situación de las mujeres y las relaciones entre ambos sexos se incrementó significativamente a partir de la década del 70 en la región. Este conocimiento estuvo orientado en sus inicios a visibilizar las situaciones de discriminación que comparten las mujeres y la distancia que existe entre las representaciones e ideales sociales y las experiencias de vida de hombres y mujeres. La generación de conocimientos iluminó ámbitos sociales considerados menos importantes, tales como lo que acontecía en la vida cotidiana y en la familia y revaloró los comportamientos de las mujeres y sus aportes a la sociedad.

La producción de conocimiento se interesó también en comprender la construcción de las relaciones sociales entre hombres y mujeres y cómo ellas condicionan la organización de la sociedad más amplia. El concepto de género fue creado para dar cuenta de este proceso.

El género es una categoría de análisis de orden "relacional" que afirma que no es posible entender la situación de las mujeres sin referirse a la situación de los hombres, ni la identidad femenina sin relacionarla con la identidad masculina. El concepto "involucra a las mujeres y/o lo femenino y a los varones y/o lo masculino, y requiere que se analice la dinámica de ambos polos, sus tensiones e

intersecciones, sin olvidar no obstante que lo masculino ha estado y continúa estando en posición de superioridad”.¹²⁷

Las relaciones e identidades de género no son naturales, son construcciones sociales que las sociedades elaboran a partir de las diferencias sexuales. El contenido atribuido a las diferencias varía de cultura en cultura y al interior de cada una de ellas, según elementos tales como las posiciones sociales, étnicas y culturales de hombres y mujeres.

La construcción de las relaciones de género son, entonces, el resultado de procesos complejos que anidan y expresan en los distintos niveles de la realidad:

- a nivel simbólico en las concepciones, expectativas y representaciones sociales sobre lo femenino y masculino y en las ideologías de género que justifican un determinado orden de género;
- a nivel normativo en las normas que regulan los comportamientos de hombres y mujeres en todos los ámbitos e instituciones;
- a nivel estructural en la división sexual del trabajo que condiciona las prácticas y las posiciones de mujeres y hombres en distintos ámbitos sociales.
- a nivel subjetivo en la representación de sí, en la forja de aspiraciones, expectativas e ideales.

Los distintos espacios sociales e instituciones –la familia, las instituciones educativas, el mercado laboral, los medios de comunicación– participan en la construcción, reproducción o modificación cotidiana de las relaciones entre los géneros.

Como en el caso de otras jerarquías sociales, las desigualdades entre hombres y mujeres tienen dos dimensiones: una simbólica y cultural y otra estructural.

La dimensión simbólica se refiere al dominio de los discursos, las ideas y los códigos de interpretación de la realidad de los grupos con mayor poder sobre las ideas y códigos de otros grupos o colectividades con menor poder. La dominación se expresa de distintas maneras: en la “invisibilidad” y el desconocimiento de las diferentes maneras de interpretar y concebir una misma realidad social, en la banalización o la descalificación de interpretaciones culturales de otros o, en casos extremos, en el rechazo y la persecución de las ideas de determinados grupos.

Las colectividades blancas y urbanas, por ejemplo, tienden a desconsiderar las concepciones culturales y puntos de vista de campesinos/as e indígenas. Los adultos banalizarán las opiniones e ideas de los viejos y jóvenes, y en los espacios habitualmente poblados por los hombres se resistirán y descalificarán las nuevas perspectivas aportadas por las mujeres.

¹²⁷ Gloria Bonder: “La equidad de género en las reformas educativas: reflexiones obre un trayecto recorrido”. Separata.

La dimensión estructural se refiere a la división sexual del trabajo entre hombres y mujeres y a las posiciones subordinadas que ocupan las mujeres en el mercado laboral.

Frente a esta doble dimensión de la desigualdad, los movimientos de mujeres, así como otros movimientos sociales, han demandado el reconocimiento de sus integrantes como sujetos sociales con derecho a desarrollar sus concepciones, ideas e intereses singulares y una redistribución más justa de las oportunidades.

Los movimientos de mujeres han demandado el reconocimiento de sus integrantes como sujetos sociales con derecho a desarrollar sus concepciones, ideas e intereses singulares, así como también una redistribución más justa de las oportunidades.

Ahora bien, las experiencias de vida de hombres y mujeres no están sólo influidas por la posición de cada uno al interior de las relaciones de género, sino también por las posiciones ocupadas en otras relaciones sociales. Así, por ejemplo, si bien todas las mujeres comparten la experiencia de la maternidad, sus significados y consecuencias son diferentes según se trate de una indígena pobre, de una mujer negra o de una profesional urbana de raza blanca.

La posición simultánea de hombres y mujeres en distintas relaciones sociales, género, clase, edad y etnia se expresa en la heterogeneidad de situaciones de vida de las mujeres y permite, a la vez, un campo amplio de alianzas entre las mujeres y hombres en torno a un abanico de importantes problemas y desigualdades sociales. Una indígena puede reivindicar la tierra y el respeto a su cultura con todos los miembros de su colectividad y, a la vez, luchar por tener una posición más igualitaria dentro de su comunidad.

Se entiende, entonces, que la superación de las desigualdades de género contribuya a la democratización de las sociedades y a la eliminación de otras desigualdades sociales. También, como veremos inmediatamente, favorece el desarrollo social de las distintas comunidades. El movimiento de mujeres, por su carácter pluriclasista y pluriétnico, ha sido un gran aliado de las otras colectividades excluidas: los indígenas, los negros, los migrantes y el movimiento ecologista.

Se ha demostrado que el mayor acceso de las mujeres a la educación y bienes económicos mejora su salud y la de su familia, eleva los ingresos familiares y permite a sus familias salir de la pobreza extrema.¹²⁸ La participación más equi-

¹²⁸ Existe lo que se denomina "*la feminización de la pobreza*" en el sentido que son las mujeres las personas más pobres entre los pobres. Diagnósticos de la Plataforma de Acción de Beijing y documentos más recientes de la CEPAL, muestran que, por ejemplo, carecen, en una abrumadora mayoría, de la propiedad de los bienes, especialmente de los inmuebles urbanos y de la tierra; acceden a puestos de trabajo de menor status social y económico; reciben a menudo menor salario por el mismo trabajo.

tativa de las mujeres en los espacios sociales, laborales y públicos redunda también positivamente en la formación de competencias y expectativas ciudadanas de la generación siguiente.

En la Cumbre de Desarrollo Social se propone el acceso igual a la educación de las niñas y mujeres, en tanto constituye un elemento clave para alcanzar la igualdad social y un nivel más alto de productividad y acceder a los frutos sociales en términos de salud y tasas de mortalidad infantil, así como también reducir las altas tasas de fertilidad. Favorecer el desarrollo de niñas y mujeres y potenciar sus aportes al desarrollo, de acuerdo a la Cumbre, lo vuelve más equitativo, humano y plural.

Por último, una distribución más justa de oportunidades entre hombres y mujeres favorece el desarrollo de las potencialidades de ambos sexos y se democratiza la vida privada, al reconocer cada sexo los sentimientos, derechos y expectativas de él o de ella.

LA INCLUSION DE LA DIMENSION DE GENERO EN LAS POLITICAS EDUCATIVAS

EL PAPEL DE LA EDUCACION EN EL CRECIMIENTO Y EN LA EQUIDAD SOCIAL

En las distintas conferencias, cumbres y reuniones internacionales se asigna a la educación un papel fundamental para responder a los desafíos que enfrentan las sociedades en este nuevo mundo globalizado.

El acceso de todos/as a la educación, la información y la tecnología favorece la comunicación y la participación ciudadana en la vida civil, política, económica, social y cultural y garantiza el respeto a los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. En el caso de los trabajadores adultos les permitirá, además, adaptarse a las nuevas condiciones económicas y tecnológicas y a los mercados de trabajo en formación.

Por otra parte, la educación es un mecanismo central para el cambio de la situación de todos los grupos humanos en estado de marginación en la medida que, como bien señala Marina Subirats, "les confiere calificaciones para desarrollar su capacidad productiva, conciencia de derechos como personas y eleva su autoestima y autoconfianza para iniciar un proceso de cambio personal de actitudes que se traducen en un mayor control sobre las condiciones en que discurre la propia vida".¹²⁹

¹²⁹ Marina Subirats, Ministerio de Educación, España, 1992.

Para las mujeres, la educación se constituye en uno de los caminos que puede hacerlas transitar desde la marginalidad y la subordinación a una situación de autonomía que amplía sus posibilidades de intervenir en los procesos de decisión colectiva. La educación les permite desarrollar las capacidades que hacen posible una toma de conciencia de la propia identidad y de su condición de ciudadana, el acceso al empleo y a los recursos económicos y cambiar de actitud, a la vez que elevar sus aspiraciones de participar en un pie de igualdad en las nuevas realidades económicas, culturales y sociales en permanente proceso de transformación.

Sin embargo, pese a las potencialidades reconocidas a la educación, existe un acuerdo también en la necesidad urgente de reformar los sistemas educativos para adaptarlos en mejor forma a los nuevos requerimientos del sistema socioeconómico y, en los hechos, a las aspiraciones de justicia social y democracia. En el presente, la coexistencia de circuitos de aprendizaje de distinta calidad y la menor oferta educativa a nivel rural reproducen las desigualdades sociales e impiden la movilidad social.

Asimismo, los currículos no incorporan en sus contenidos los nuevos problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas, tales como las transformaciones del escenario político mundial y sus tensiones y contradicciones, la degradación ambiental, el Sida, la violencia intrafamiliar y en las ciudades, la drogadicción y la marginación de nuevos sectores sociales.

Potencialidades de la educación en las distintas conferencias internacionales

- Asegura el cuidado y la preservación de la salud y favorece la protección del medio ambiente.
- Fortalece la democracia, la conciencia de derecho y el cumplimiento de los derechos humanos, lo que permite un ejercicio real de la ciudadanía.
- Asegura el desenvolvimiento del potencial humano, el ejercicio de las libertades fundamentales y el respeto a la dignidad humana.
- Favorece la adaptación de los trabajadores a los cambios en las estructuras productivas.
- Contribuye a la erradicación de la pobreza, facilita el acceso a los recursos productivos y eleva la posibilidad de generar ingresos.
- Difunde valores y formas de vida que ayudan a erradicar todo tipo de discriminación, y permiten el desarrollo más integral, cooperativo y responsable de las personas.
- Mejora la convivencia, el respeto a la dignidad individual, el bien común, el respeto al pluralismo, a la diversidad.
- Propicia la participación en la vida social, cultural, económica y política.

EDUCACION Y GENERO¹³⁰

Las reformas educativas y la mayor aceptación social de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres pueden constituir un clima propicio para introducir cambios importantes en las concepciones del sistema educativo sobre las relaciones de género y de las prácticas educativas a favor de una mayor equidad entre ambos. Las formas y orientaciones que asumen estas reformas establecen el espectro de posibilidades y el abanico de restricciones que van facilitar u obstaculizar la inclusión de la equidad de género como un objetivo importante de ellas.

Las investigaciones en el tema de género y educación, así como las redes y movimientos generados en torno a la educación popular,¹³¹ han identificado a lo largo de las últimas décadas los complejos y sutiles mecanismos mediante los cuales se construyen las desigualdades de género en el ámbito educativo. Ellas han puesto de manifiesto la manera y grado en que las concepciones de género y las valoraciones atribuidas a hombres y mujeres permean la estructura y la práctica educacional. Los estudios y experiencias han demostrado en qué medida los agentes educativos estratifican a los estudiantes mujeres y varones en roles y status distintos, incidiendo significativamente en la representación y confianza que hombres y mujeres tienen de sí mismos y en la formación de sus aspiraciones y expectativas.

¹³⁰ La situación educativa de las mujeres en la región se caracteriza por una gran heterogeneidad. Se observan diferencias internas muy grandes en el porcentaje de escolaridad de cada generación en las distintas edades y en las proporciones comparadas de hombres y mujeres. Son las mujeres adultas de sectores más pobres, indígenas monolingües, las que están en una situación de desventaja mayor, como lo evidencian los mayores índices de analfabetismo. Por otra parte, en la región se mantiene un déficit en la educación primaria al mismo tiempo que se observa un gran crecimiento en el acceso de las mujeres a la universidad. De esta manera, en muchos países coexisten mujeres analfabetas y niñas no escolarizadas junto con una presencia amplia de mujeres en las universidades. Pese a lo anterior, la matrícula femenina presenta una orientación muy estereotipada y la presencia femenina en la docencia y en la vida académica es alta, pero segregada.

En las generaciones más jóvenes se aprecian menores diferencias de cobertura entre niños y niñas; las diferencias que se observan se producen a nivel de la calidad de la enseñanza de los distintos sectores sociales y entre hombres y mujeres. La brecha de calidad de la enseñanza en sectores pobres y altos ha crecido en tal grado, que la educación ha ido perdiendo fuerza como canal de movilidad social.

¹³¹ Cabe destacar las contribuciones de la red de educación popular para mujeres –REPEM– en la región al hacer evidente la singularidad de las necesidades educativas de las mujeres y al experimentar propuestas pedagógicas adaptadas a la organización de su tiempo y responsabilidades cotidianas de las mujeres. Sus modelos pedagógicos han demostrado, por ejemplo, la importancia de elevar la autoestima, la autonomía y las expectativas de las mujeres como un paso indispensable para un aprendizaje sostenido que incida positivamente en mejorar su posición en la familia, en el mercado de trabajo y en la vida social y pública.

La reducción de las posibilidades educativas y de la capacitación a un conjunto muy estrecho y estereotipado de oportunidades en el caso de las mujeres, el trato que se les da y la invisibilidad de sus aportes, entorpecen el desarrollo de su autoestima e inhiben su interés por acceder a una variedad de espacios sociales en posiciones de prestigio y de poder. De esta manera, demuestran cómo la educación está contribuyendo a que las niñas y las mujeres jóvenes y adultas ocupen posiciones subordinadas en el presente y futuro. En el caso de los niños y varones se inhibe el desarrollo de importantes dimensiones de la personalidad asociadas a la sensibilidad, al desarrollo de la afectividad y la orientación al cuidado y atención de las necesidades de los otros.

La exclusión en los currículos de los programas de formación de adultos de algunos contenidos relativos, por ejemplo, a la educación sexual y la resolución no violenta de conflictos, tiene consecuencias negativas. El no tratamiento de la violencia doméstica impide el análisis y el cuestionamiento de un patrón de conexión entre los sexos que tiene altas posibilidades de ser reiterado por los hijos varones en el futuro, pese a haberlo sufrido en la infancia. Abordar la experiencia de violencia tiene un efecto catártico para ambos sexos en la medida que desbloquea energías, permite entender los mecanismos que la generan y ayuda a sus víctimas a recuperar la confianza en sí mismas. Una oportuna y adecuada educación sexual no sólo previene embarazos no deseados, sino que también responsabiliza a los y las jóvenes acerca de sus decisiones.

Mecanismos que reproducen la desigualdad en las instituciones educativas

- La inequidad de género se expresa en el acceso y en los resultados de la educación, y en las diferentes expectativas y limitaciones que se les imponen a las niñas y a los niños, jóvenes y adultos/as, a causa de su pertenencia a un sexo biológico.
- Los estudiantes aprenden tanto lo que se enseña explícitamente en el currículo formal, como lo que se elude. En las interacciones entre docentes, estudiantes y personal directivo se transmiten mensajes poderosos a niñas y niños, jóvenes y adultos/as, que limitan sus expectativas y elecciones.
- El currículo oculto contribuye al deterioro de la autoestima de las mujeres y desincentiva el deseo de logro en el campo intelectual, particularmente en las áreas de conocimiento asociadas al rol masculino. Todo ello impacta sus opciones curriculares y de carrera al egresar de la escuela.

- El currículo oculto favorece la subordinación de la mujer y su exclusión del mundo público mediante la omisión del sujeto femenino en el lenguaje, la mayor interacción de los/as docentes con estudiantes del sexo masculino, las bromas que desvalorizan a las mujeres y la mayor atribución de responsabilidades a los alumnos que a las alumnas.
- La cantidad y tipo de atención que los estudiantes reciben de los/as docentes varía de acuerdo a su sexo; las interacciones de alumnos y alumnas y grupos de pares reproducen lo encontrado en la interacción docente-alumnos: las niñas concitan menos atención y se involucran menos activamente.
- En las instituciones educativas persisten formas de discriminación a la joven embarazada y se estimula indirectamente que los jóvenes adolescentes no asuman sus responsabilidades
- No hay estudios sobre los efectos negativos de la paternidad precoz en los jóvenes.

La educación como estrategia de desarrollo para un futuro laboral presenta también diferencias, según que los sujetos sean mujeres u hombres. El retorno es generalmente mayor para los hombres en varios aspectos.

Resultados de investigaciones relativas al retorno de la educación en hombres y mujeres

- El retorno de la educación para las mujeres es menor que para los hombres, incluso en los niveles educativos más altos. Las ocupaciones disponibles para jóvenes solteras, con niveles educativos altos, son mucha menores a la de los hombres, aún tratándose de puestos semejantes y sus ingresos son generalmente más bajos
- Las decisiones educativas y laborales de las mujeres no son estrategias de desarrollo y maximización de su propia carrera, sino que dependen de los planes que pueden armar en base al apoyo familiar disponible
- El hecho que las mujeres tengan una menor retribución las coloca en una situación de dependencia o de mayor vulnerabilidad para responder a las transformaciones de las estructuras familiares y los cambios económicos.

LA INCLUSION DE LAS DESIGUALDADES DE GENERO COMO TEMA DE LAS POLITICAS EDUCATIVAS

El reconocimiento de las desigualdades entre hombres y mujeres como tema de políticas en distintos ámbitos de responsabilidad del Estado es, como hemos visto, el producto de un proceso que ha discurrido inicialmente a nivel societal y en los espacios públicos internacionales y que sólo después ha empezado a permear la institucionalidad estatal.

En las distintas sociedades de la región se ha construido y definido el problema de la desigualdades de género en la educación a partir de las experiencias de vida de jóvenes y mujeres. Las experiencias de las ONGs con mujeres en general y con mujeres pobres y de distintas culturas, son particularmente valiosas, ya que han contribuido a identificar sus necesidades educativas, a mejorar el diseño de nuevas metodologías y a incorporar nuevos contenidos adecuados para mejorar su posición en la familia y facilitar su inserción en el campo laboral.

La inclusión dentro de las políticas educativas del Estado de esta nueva perspectiva –la equidad de género– significa una fuerte presión innovadora en la medida que superar las desigualdades entre los géneros requiere actuar simultáneamente en distintos ámbitos.

En efecto, como hemos visto, lograr la equidad de género significa:

- identificar y eliminar las prácticas discriminatorias y reconocer los logros de niñas y niños, de mujeres y hombres;
- asegurar el acceso y la permanencia de niñas y mujeres en el sistema educativo;
- eliminar las diferencias en expectativas que se imponen a niñas y niños, jóvenes, mujeres u hombres adultos debido a su pertenencia a un sexo biológico;
- eliminar los factores que inhiben a las niñas y niños, jóvenes y mujeres y hombres adultos, a realizar elecciones equitativas de género sobre sus vidas y en su escolaridad, formación y capacitación;
- proporcionar a cada individuo, independientemente de su sexo, las mismas oportunidades para desarrollar sus aspiraciones, intereses y talentos personales;
- propiciar un balance más igualitario entre los sexos en las elecciones de estudio y, en lo posible, en las distintas ocupaciones y carreras en los diversos sectores de empleo.

El logro de los objetivos señalados implica:

- redefinir sus objetivos y los lineamientos de la educación para incluir la equidad de género como un objetivo;
- producir la información necesaria que dé cuenta de la situación de hombres y mujeres y anticipar a partir de allí los efectos diferenciales de las políticas educativas sobre ellos;

- cambiar normas y procedimientos a fin de atender nuevos problemas, tales como el embarazo adolescente y la permanencia de mujeres adultas en el sistema educativo;
- cambiar los métodos y contenidos educativos;
- contar con instrumentos que permitan evaluar los recursos disponibles y movilizarlos para lograr la equidad de género y los avances en los objetivos propuestos;
- favorecer un balance más igualitario entre docentes y administrativos, hombres y mujeres, en todos los niveles de la educación.

En buenas cuentas, incluir la equidad de género significa replantearse desde una nueva perspectiva la manera cómo la enseñanza es conducida, cómo las instituciones trabajan, los momentos en que se produce el acto educativo, el tipo de conocimiento legitimado, los procedimientos de trabajo.

Los cambios señalados sólo pueden producirse si en las distintas modalidades educativas existe una base social y profesional que haga suyas las nuevas propuestas. Desde este enfoque, resulta fundamental promover la apropiación de las nuevas ideas sobre la equidad de género por los agentes educativos, lo que significa que expliciten, discutan y transformen sus propias concepciones y representaciones sobre las relaciones de género. La inclusión de la dimensión de género en las políticas educativas exige, entonces, abrir espacios estables de intercambio en torno a la equidad de género y ponerla en la agenda de las instancias educativas, donde se elaboran los lineamientos y objetivos educativos, se diseñan las políticas y los programas y se implementan o evalúan las políticas. La generación de espacios *ad hoc* –instancias, comisiones, grupos de trabajo– responsables de promover el tema y de difundirlo al interior de la institucionalidad educativa cumple un importante papel en la mantención del tema dentro de las prioridades educativas, al contrarrestar las tendencias a la exclusión que experimentan los nuevos problemas que salen de las rutinas y prioridades preestablecidas.

Para que la generación de nuevos sentidos educativos en torno a las oportunidades ofrecidas a hombres y mujeres tenga éxito, es indispensable, como lo han demostrado experiencias en distintos países, diseñar una estrategia global en el que participen todos los agentes de cambio dentro y fuera del sistema educativo. La generación de estas redes permite transitar desde la aceptación más formal de la problemática a su apropiación más real por parte del sistema educativo.

Conviene comenzar por identificar a las personas, instancias e instituciones que están dispuestas a apoyar las innovaciones, que conocen y tienen experiencia en el tema y, a partir de ellos, generar vínculos con los otros agentes educativos. Muchas de las personas expertas en el tema dentro de la institucionalidad pública han llegado al Estado luego de una experiencia en ONGs en la sociedad civil. Su desplazamiento a esta institucionalidad ha constituido, al mismo tiempo, un mecanismo de mayor inclusión de estos contenidos en el Estado.

Respecto a lo señalado, la participación de las propias jóvenes y mujeres adultas que optan por las modalidades de la educación de adultos es de suma importancia. La organización de las mujeres adultas, especialmente las pobres, favorece —como lo han demostrado múltiples experiencias— su acceso a la educación, ayuda a la definición de sus necesidades educativas, las visualiza como ciudadanas y permite que sean más consideradas en el proceso de enseñanza y reconocidas como contraparte en el momento de evaluar y rediseñar los servicios educativos.

Dentro del conjunto de estrategias posibles para incorporar la equidad de género en las políticas educativas estimamos más relevante subrayar, por su importancia en la educación de jóvenes y adultos: la generación de redes; la formación del personal docente, y la generación de instrumentos que hagan operable el significado de la equidad de género y orienten el trabajo cotidiano de distintos agentes educativos.

La generación de redes dentro y fuera del sistema educativo en torno al tema de la equidad de género abre el sistema a los aportes elaborados desde la sociedad civil y proporciona, a la vez, una malla de sustento para las iniciativas internas, al permitir concentrar la fuerza de distintos actores en pro de medidas concretas cuando sea necesario.

La formación del personal docente. Persuadir y convencer a los y las docentes sobre el tema tiene efectos muy positivos en las prácticas docentes cotidianas y mejora la calidad de la interacción con los participantes: los jóvenes y adultos son más respetados en su singularidad, al desvincular los estímulos y motivaciones transmitidos al sexo biológico. Asimismo, eleva la iniciativa de los propios docentes, quienes están más atentos a contrarrestar los estereotipos.

La formación de docentes suele tener efectos positivos también en el mismo cuerpo docente. De acuerdo a otras experiencias analizadas, estimula una participación más equitativa entre profesores/as, propicia el liderazgo de las mujeres docentes y promueve la demanda de un nuevo balance genérico a nivel del cuerpo de profesores y funcionarios y en todos los niveles de decisión.

La generación de instrumentos. La generación de materiales educativos e instrumentos de monitoreo obliga a traducir, dentro de la lógica del sistema educativo, los objetivos de la equidad de género y la dota de contenidos específicos. Por otro lado, al proponer indicadores¹³² para evaluar los avances, orienta la

¹³² Es interesante destacar el papel de la REPEM en la elaboración y propuestas de indicadores de seguimiento a Hamburgo.

acción educativa y permite contar con instrumentos específicos no sólo para evaluar cambios, sino también para generar conciencia social sobre la situación como parte de una estrategia comunicativa.

Incluir la equidad de género en las distintas modalidades educativas requiere actuar sobre:

- la legislación y procedimientos administrativos para superar los obstáculos que afectan el acceso de las niñas y mujeres;
- la estructura y organización de los centros educativos;
- la estructura curricular;
- los libros de texto;
- el lenguaje usado;
- las actividades extraprogramáticas, en particular las actividades deportivas
- la formación profesional;
- la búsqueda de paridad dentro del profesorado;
- la producción de conocimientos y de estadísticas que contribuyan a formular las políticas y difundirlas;
- la generación de instrumentos que den seguimiento y evalúen los logros;
- los medios de comunicación.

LA REGION FRENTE A LOS ACUERDOS DE HAMBURGO

LOS COMPROMISOS Y ACUERDOS DE HAMBURGO

Algunos de los compromisos suscritos en CONFITEA V

- Promover la capacitación de las mujeres y la igualdad entre los géneros mediante la educación de adultos.
- Reconocer y corregir la marginación permanente de las mujeres y la negación de acceso a una educación de calidad para las mujeres y niñas.
- Proporcionar la educación necesaria para atender las necesidades de las mujeres y permitirles ejercer sus derechos.
- Crear conciencia entre los jóvenes y entre hombres y mujeres de las desigualdades entre ambos y de la necesidad de cambiar las relaciones de género.
- Eliminar cualquier obstáculo que impida a las mujeres el acceso a todos los sectores y niveles de la educación.

- Velar por que se respete el principio de la representación equitativa de ambos sexos en la gestión y la decisión de los programas educativos.
- Promover una pedagogía participativa que reconozca la experiencia de las mujeres.
- Adoptar medidas legislativas, financieras y económicas adecuadas que garanticen la participación satisfactoria de las mujeres en la educación de adultos.
- Alentar a las mujeres a organizarse para promover una identidad colectiva y crear organizaciones femeninas que fomenten el cambio.
- Fomentar la participación de las mujeres en los procesos decisorios y las estructuras formales.

Las recomendaciones y compromisos suscritos en la Conferencia de Hamburgo expresan la existencia de un consenso entre los asistentes sobre las menores oportunidades de las mujeres jóvenes y adultas para acceder a la educación y el escaso reconocimiento que suscitan sus problemas y necesidades específicas. Pero también expresan la mayor visibilización de su situación y el mayor grado de reconocimiento a sus aportes para la solución de los problemas y el desarrollo de sus sociedades. En este último sentido, los compromisos de la conferencia promueven la constitución de las mujeres en actores sociales y en ciudadanas con derecho a desarrollar sus ideas y puntos de vista, y a participar de las decisiones que se toman en todos los niveles en sus sociedades.

Como se desprende de los acuerdos de la conferencia, la educación de jóvenes y adultos enfrenta, como problemas especialmente urgentes, la atención de las mujeres pobres y excluidas, las migrantes, las indígenas y campesinas. En muchos casos, las mujeres de estos grupos están sometidas a situaciones de violencia familiar y/o forman parte del creciente porcentaje de mujeres jefas de hogar que tienen serios problemas derivados, en parte, de su falta de formación para insertarse u ocupar posiciones no precarias en el mercado laboral.

En los hogares más pobres, los escasos recursos familiares se orientan en mayor medida que en los otros estratos sociales a los hombres, lo que perjudica a las mujeres jóvenes, quienes además están más expuestas a interrumpir su formación por el riesgo de un embarazo prematuro que generalmente deben enfrentar solas. En este sentido, las jóvenes de medios pobres constituyen otro de los grupos de atención prioritaria por la educación de jóvenes y adultos.

Los logros en la equidad de género en el caso de la educación de jóvenes y adultos están, entonces, estrechamente relacionados con el tratamiento que la EDJA da a otros temas importantes, tales como el analfabetismo, la relación necesaria entre educación y trabajo, la atención a la situación de jóvenes pobres,

la diversidad cultural. En este sentido, la equidad de género es una dimensión transversal que cruza y debe estar presente en todas las otras áreas temáticas, si se desea realmente contribuir transformar las relaciones de género.

No obstante, además del enfoque transversal, la consideración de la equidad de género como una área en sí misma tiene la gran ventaja de profundizar el conocimiento de los mecanismos que operan para producir la situación de desventaja de las mujeres y de experimentar sobre alternativas posibles para su tratamiento.

LOS DEBATES SUBREGIONALES

Hemos ordenado la información y los contenidos de los debates de las reuniones de seguimiento de los acuerdos de Hamburgo en cuatro grandes categorías: diagnósticos y principales problemas detectados;¹³³ logros alcanzados; desafíos u obstáculos a superar; estrategias para avanzar en la implementación de los acuerdos. En los cuadros siguientes están sintetizados los principales acuerdos contenidos en los debates de las tres reuniones subregionales: subregión Cono Sur, subregión Andina, subregión América Central y el Caribe.

CONO SUR: MONTEVIDEO

Diagnóstico y principales problemas:

- Diversidad de situaciones en las mujeres;
- Articulación de los determinantes de género, raza y etnia: mayor postergación en adultas negras y pobres;
- Mayor conciencia de la desigualdad entre los géneros a nivel societal que estatal;
- Resistencias culturales al cambio de las relaciones de género;
- Escasa coordinación de los programas de educación formal y no formal;
- Poca formación docente en el tema;
- Baja retención de madres adolescentes en el sistema educativo.

¹³³ Existe más material de diagnóstico que el que se incluye, pero se ha querido ser consecuente con el espíritu de las reuniones de dar mayor relevancia a los aspectos propositivos relacionados con desafíos y estrategias

Logros:

- Aceptación formal del tema por parte de las autoridades;
- Avances en la elaboración de textos y capacitación docente con perspectiva de género;
- Reducción de los estereotipos sexuales.

Desafíos:

- Incorporar en la EDJA las necesidades de las mujeres y las diferencias entre hombres y mujeres;
- Abordar simultáneamente los estereotipos sexuales, raciales y culturales;
- Incluir relaciones de género en los programas educativos de formación en la ciudadanía;
- Promover programas educativos de derechos de las mujeres;
- Mejorar la oferta educativa para las mujeres y asociarla en mayor grado al ingreso al trabajo;
- Propiciar una apropiación real del tema: facilitar un cambio de actitudes y valores.

Estrategias:

- Articular más la educación formal y no formal;
- Transversalizar el tema de género;
- Hacer formación docente y producir materiales;
- Avanzar en la producción de metodología e instrumentos;
- Generar indicadores y herramientas de seguimiento;
- Hacer uso de los medios de comunicación;
- Forjar una red de educación permanente que incorpore las distintas modalidades de la EDJA que constituyan una oferta combinada de acciones formales y no formales para ampliar y potenciar las oportunidades;
- Generar una red de intercambio de experiencias con una masa crítica de personas a través de información y conocimiento;
- En el caso de la UNESCO, se le recomienda generar bases de datos y apoyar el desarrollo de la red de intercambio de experiencias exitosas en EDJA.

REGION ANDINA: COCHABAMBA**Diagnóstico y principales problemas:**

- Mayor analfabetismo femenino, sobre todo en mujeres rurales e indígenas;
- Carencia de infraestructura básica para el funcionamiento de los Centros de Educación Popular;
- Falta de presupuestos para la EDJA;

- Insuficiencia de materiales educativos actualizados y con perspectiva de género.

Logros:

- Establecimiento y desarrollo de algunos programas de educación formal y, especialmente, de capacitación con perspectiva de género;
- Inicio de trabajos sobre la masculinidad y compromiso de hombres en el cumplimiento de los acuerdos de Hamburgo en la materia;
- Acciones muy activas con las ONGs.

Desafíos:

- Dar sostenibilidad a las experiencias que articulan educación y género;
- Asegurar la calidad, sobre todo a través de contenidos y metodologías;
- Trabajar con hombres los temas de género. Incorporarlos, especialmente, a la discusión de temas sobre la igualdad, sexualidad y violencia.

Estrategias:

- Combinar distinto tipos de acciones:
 - Acciones en el acceso: convocatoria amplia y selección no sexista, ampliar espectro de selección de carreras;
 - Acciones de proceso: estrategias intraeducativas (por ejemplo, incluir el género como tema transversal en el currículo) y extraeducativas (por ejemplo, implementar sistemas de cuidado infantil);
 - Acciones relacionadas a los resultados: trato no discriminatorio para garantizar probabilidades de buenos resultados y adecuado desenlace laboral.
- Favorecer la combinación de estrategias y una variedad de dimensiones.
- Transversalizar la perspectiva de género en la corriente principal de las reformas educativas.
- Capacitar a los funcionarios públicos.
- Generar instrumentos e indicadores para la implementación, monitoreo y evaluación de la perspectiva de género en la EDJA.
- Hacer difusión de la EDJA. Concitar apoyo en recursos.
- Establecer alianzas estratégicas:
 - Temáticas (derechos humanos, ciudadanía, derechos del consumidor, campesinos, indígenas);
 - De gestión (comunalidad en el uso de recursos humanos, técnicos, materiales y financieros);
 - Territoriales (local, regional, nacional o supranacional).
- Promover la visibilidad social y fortalecer la capacidad de demanda de las poblaciones usuarias de la EDJA con relación a la equidad de género.

REGION DE AMERICA CENTRAL, MEXICO Y EL CARIBE

Diagnóstico y principales problemas:

- Cambios culturales que afectan la relación entre hombres y mujeres generan temor, resistencias, dudas. Los cambios tienen distintos orígenes: económicos, culturales y derivados del mismo movimiento de mujeres;
- Heterogeneidad de la situación de las mujeres: el tema de la pobreza y la diversidad cultural;
- La EDJA no asume como tarea producir cambios en las relaciones sociales entre hombres y mujeres, ni favorecer la emergencia de nuevos sentidos y horizontes de vida para las mujeres;
- Insuficiencia de recursos humanos, sobre todo en algunos países y entre las mujeres, para implementar los acuerdos de Hamburgo;
- No confluencia de esfuerzos para coordinar trabajo no sexista de la escuela, con las comunidades y las familias;
- La escasa integralidad en las políticas dificulta la implementación de los acuerdos.

Logros:

- Distintos grados de avance en los distintos países de la subregión;
- Los avances han sido mayores desde la conferencia de Beijing y están siendo sustentados por las fuerzas que han propiciado los derechos de las mujeres y la IO. En todos los países, a partir de Beijing, se han producido cambios legislativos e institucionales: se han generado instancias responsables de la equidad de género, se han elaborado planes de acción a favor de la igualdad, se han generado distintas instancias ministeriales;
- Los avances han sido sustentados en una estrecha relación de las instancias de gobierno con las ONGs. Las ONGs han aportado conocimiento y experiencia, redes, fuerza social;
- Producción de materiales y metodologías de trabajo específicas;
- Acuerdo para incluir el tema de la masculinidad como tema nuevo.

Desafíos:

- Concitar la voluntad política de las autoridades;
- Coordinar acciones con las ONGs;
- Contrarrestar los mensajes estereotipados emitidos por los medios de comunicación;
- Integrar distintas modalidades de EDJA;
- Hacer operable la inclusión del tema de la masculinidad;
- Atender las necesidades de las mujeres indígenas, pobres, migrantes, discapacitadas.

Estrategias:

- Implementar estrategias múltiples orientadas a legitimar e institucionalizar el tema. Es fundamental la comunicación y la participación para generar fuerza social de apoyo;
- Abrir espacios de diálogo sobre el tema en todas las instituciones relacionadas con la educación de adultos;
- Promover la creación de una red entre las personas que están interesadas en incluir el género en los programas de educación de adulto;
- Formar un observatorio de experiencias exitosas;
- Implementar talleres de formación y capacitación a funcionarios;
- Hacer uso de los medios de comunicación;
- Favorecer organizaciones de mujeres;
- Realizar programas dirigidos a padres y elevar la confianza de las madres en sus capacidades educativas y en las de sus hijas. Tratar el tema del ejercicio de la autoridad;
- Capacitar personal docente;
- Generar alianzas con los formadores de cultura: proveerles información;
- Realizar foros y debates públicos.

El análisis del debate e intercambio que tuvo lugar en las mesas de trabajo sobre educación y género en cada una de las reuniones subregionales nos permite concluir que existe en la región una corriente de opinión favorable a la inclusión de la equidad de género y a la consideración de las necesidades de las mujeres en situaciones de desventaja en los programas de educación de adultos.

A esta fecha, la legitimidad y compromiso con el tema es mayor en la sociedad civil que en el Estado y, dentro de este, es mayor en las oficinas de la mujer implementadas o fortalecidas luego de la Conferencia de la Mujer en Beijing que en los ministerios e institutos de educación y formación. Es necesario, entonces, facilitar una mayor aceptación, legitimidad e institucionalización del tema en el Estado.

Hubo consenso de la importancia de la Conferencia de Beijing y de los acuerdos derivados de ella para este proceso de legitimación e institucionalización del tema. La Conferencia de Beijing dio gran difusión a la demanda de equidad entre hombres y mujeres y propició en los distintos países la generación de oficinas responsables para avanzar en la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres. Las ONGs y las oficinas de la mujer que están responsabilizadas de implementar los acuerdos de Beijing constituyen un importante soporte y apoyo para la materialización de los acuerdos de la Conferencia de Hamburgo.

Se reconocieron algunos logros en los sistemas educativos: mayor sensibilidad y difusión del tema; la elaboración, aunque incipiente, de materiales y textos pedagógicos que incluyen la dimensión de género; la voluntad de parte de algu-

nos profesores y funcionarios de reducir los estereotipos sexuales en la educación de adultos.

Pese a los avances, el tema no ha sensibilizado suficientemente el sistema educativo ni los programas de educación de adultos. Al contrario, en algunos casos el tema genera fuertes resistencias y suspicacias, debido a la falta de experiencia y conocimiento que existe en los sistemas educativos para abordar el problema, y la incertidumbre e imprevisibilidad de los resultados que pueden esperarse.

Por otro lado, la falta de prioridad otorgada a la educación de jóvenes y adultos en las reformas educativas y los escasos recursos humanos y materiales dificultan la innovación y la experimentación en los programas de la EDJA y, por ende, la inclusión de nuevos temas, cuyo abordaje implica organizar de manera diferente el proceso educativo.

Según la opinión de los participantes en las reuniones, los desafíos son aún enormes. Es necesario comprometer más activamente la voluntad política de las autoridades y sensibilizar y capacitar a los docentes para que las recomendaciones de Hamburgo se transformen en programas concretos de acción. Es importante superar la brecha que separa la educación formal y no formal y coordinar los distintos esfuerzos realizados para mejorar y considerar en la EDJA las necesidades específicas de jóvenes y mujeres adultas. También es urgente pensar en la relación EDJA-medios de comunicación a fin de evitar que los nuevos valores y contenidos de la EDJA no sean debilitados por los mensajes en los medios de comunicación que operan en un sentido contrario. Finalmente, es importante incluir nuevos contenidos en los programas de EDJA que den cuenta de los cambios en la sociedad, en las relaciones entre hombres y mujeres y los problemas específicos que enfrentan los distintos grupos de jóvenes y mujeres en situación de desventaja. Dentro de los nuevos temas por tratar se mencionaron la relación entre el género y la pobreza, género y cultura y los temas relativos a la construcción de la masculinidad.

Para lograr incluir la dimensión de género en la EDJA y avanzar en el cumplimiento de los acuerdos de Hamburgo, se coincidió en la necesidad de implementar múltiples estrategias de carácter.

En las distintas reuniones subregionales se reconoció, como un primer paso, la urgencia de propiciar la discusión y difusión del tema dentro de la institucionalidad estatal para lograr los cambios de sentidos en las concepciones de género vigente en la educación de jóvenes y adultos que reproducen las desigualdades entre hombres y mujeres, y para lograr que el tema sea abordado en forma transversal. Asimismo, se dio gran importancia a la generación de redes de intercambio, de discusión y de comunicación de experiencias exitosas en este campo para generalizar los logros. El compromiso y formación del personal docente constituye una pieza central para hacer realidad los acuerdos de la Conferencia. Por otro lado, se reconoció que la participación de las comunidades y de

los grupos de adultos y jóvenes es una condición, si se quieren realmente respetar los puntos de vista y dar cuenta de la heterogeneidad de situaciones en que viven las mujeres. La participación de las mujeres jóvenes y adultas, sobre todo de los grupos en situaciones de mayores desventajas, les otorga un espacio de aprendizaje social y político y favorece su acceso a la toma de decisiones en las políticas que directamente les competen.

Podemos concluir, entonces, que si bien existe una corriente significativa de apoyo a la inclusión de la equidad de género en la EDJA, es necesario dar grandes pasos aún. La generación de una red sobre el tema de género y educación de adultos y jóvenes que convoque a miembros del sistema educativo, de las ONGs y expertos en el tema, la coordinación con las oficinas de la mujer en cada país, una relación permanente con los medios de comunicación y la participación de los/as propios interesados/as resultan ser, en este momento, las piezas fundamentales para avanzar en el cumplimiento de las recomendaciones de Hamburgo.

BIBLIOGRAFIA

- Aguirre, R. (1998). "Género: una dimensión olvidada", en *"Sociología y Género: Las relaciones entre hombre y mujeres bajo sospecha"*. Soluciones editoriales, Montevideo, Uruguay.
- De Barbieri, T. (1992). "Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica", en ISIS, op. cit.
- Bonder, G. (1998). "La equidad de Género en las Reformas Educativas: Reflexiones sobre un trayecto recorrido", mimeo, Buenos Aires, Argentina.
- _____ (1998). "La hechura de las políticas de género en la educación. Reflexiones desde la práctica", Fempress, edición especial.
- _____ (1994). (Compiladora) *Igualdad de Oportunidades para la Mujer: Un desafío a la educación Latinoamericana*, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina, agosto.
- Bonino M. (1998). "Un instrumento para monitorear los acuerdos de la Conferencia", ponencia presentada en el Taller Internacional de Seguimiento a Beijing y Hamburgo, Educación-Género-Ciudadanía. REPEM GEO, Santa Cruz, Bolivia, junio.
- Correa, S. y Pazello, M. (1996). "La educación en movimiento. Acuerdos sobre educación y género en las conferencias mundiales de los 90", Montevideo, Uruguay, octubre.
- Gomáriz, E. (1992). "Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: Periodización y Perspectivas", en ISIS, op. cit.
- Guzmán, V. y Salazar, R. (1994). *El género en el quehacer del Estado*, Centro de Estudios de la Mujer (CEM), Santiago, Chile.
- ISIS (1995). "Fin de siglo y cambio civilizatorio", Rodríguez, Regina (ed.), Santiago, Chile.
- Marqués, Josep-Vicent (1997). "Varón y Patriarcado", en *Masculinidad/es, poder y crisis*, ISIS Internacional, Edición de las Mujeres N° 24, Santiago, Chile.
- Muller, P. y Surel, I. (1998). *L'analyse des politiques publiques*, Edit. Montchrestien, Paris, France.

Scott, Joan W. (1996). "El Género: Una categoría útil para el análisis histórico", en Lamas, Marta (ed.), *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, PIEG, México.

Young, K. (1991). "Reflexiones sobre cómo enfrentar las necesidades de las mujeres", en *Una nueva lectura: género en el desarrollo*, Ediciones entre Mujeres, Lima, Perú.

Materiales de las reuniones:

Guzmán, V. e Irigoín, María E. (1998). "Guía metodológica para el seguimiento de los Acuerdos de CONFITEA", UNESCO, Santiago, Chile.

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*", Messina, Graciela (compiladora), Santiago, Chile.

Area temática: 7

EDUCACION DE ADULTOS, DESARROLLO LOCAL Y DESARROLLO SUSTENTABLE

María Rosa Boggio¹³⁴

La relación entre la educación de adultos y el desarrollo local tiene larga data en nuestro continente, desde la versión del desarrollo comunal hasta la ubicación actual de las sociedades locales en un contexto de globalización y de resignificación del desarrollo luego de la última gran crisis del capitalismo.

Trabajar el rol actual de la educación de adultos en el desarrollo local, sus mutuas relaciones y exigencias, implica precisar una visión de la ubicación actual de ambas realidades, para lo cual partiremos de las orientaciones elaboradas en la V Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos y su Conferencia Preparatoria Regional realizada en Brasilia.

Una visión del desarrollo cada vez más centrada en las personas y en la ampliación de sus opciones y capacidades, a contracorriente de la visión práctica dominante centrada en el desarrollo económico y tecnológico, ha ido ganando terreno e importantes consensos en los debates y planteamientos de las diferentes Conferencias Mundiales realizadas en la última década. En la V CONFINTEA se asume claramente esta perspectiva al señalar en el primer punto de su declaración:

“...reafirmamos que sólo un desarrollo centrado en el ser humano y una sociedad de participación basada en el pleno respeto de los derechos humanos puede conducir a un desarrollo sostenible y equitativo...”.

La sustentabilidad del desarrollo también es una preocupación explícita en la V CONFINTEA planteando el carácter social de los problemas ambientales y la necesidad de una acción ecológicamente sostenible. “No se puede pensar en un futuro sostenible sin abordar las relaciones entre los problemas ambientales y los actuales paradigmas del desarrollo”.

Asimismo, en el Plan de Acción de la V CONFINTEA, se hace un llamado a que la EDJA cumpla un decisivo rol en la generación de capacidades para enfrentar los problemas del medio ambiente y el desarrollo local y, en general, para que promueva la participación de la sociedad civil en la definición de políticas públicas.

¹³⁴ Consultora peruana UNESCO.

A partir de estas orientaciones el presente trabajo desarrolla un planteamiento acerca de la problemática actual de la relación entre la EDJA y el desarrollo local, planteamiento que orientó los debates y la elaboración de propuestas en las reuniones subregionales de seguimiento de la V CONFINTEA, los que son recogidos, principalmente, en la segunda y tercera parte del trabajo.

PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMATICA

LA IMPORTANCIA DE LO LOCAL

REVALORIZACION DE LO LOCAL EN UNA SOCIEDAD QUE SE GLOBALIZA

Los grandes cambios en la sociedad mundial están signados por la emergencia de sistemas globales desterritorializados; sin embargo, asistimos a la vez al desarrollo de múltiples iniciativas y procesos de desarrollo de sociedades locales, así como a planteamientos ligados a su revalorización.

Diversos factores contribuyen a ello:

En lo económico, la velocidad de los cambios tecnológicos actuales exige un nivel de flexibilidad y rápida transformación en las unidades productivas. El nivel micro y local se adapta mejor a estas exigencias que las grandes empresas de producción masificada. Por otro lado, la crisis económica mundial también incentivó la búsqueda de nuevas formas de movilización del “capital humano” a través de la iniciativa local.

En lo cultural, asistimos a una progresiva fragmentación de las identidades colectivas. La globalización económica y las tendencias homogenizadoras a nivel mundial, así como el debilitamiento de los estados nacionales, han llevado a un resurgimiento de identidades colectivas primarias, comunales y locales, y a una búsqueda de nuevas formas de articulación de esta diversidad con la sociedad global. Estos procesos han ido acompañados de una creciente valoración de la diversidad así como de las dimensiones culturales del desarrollo. Lo local aparece como el lugar de expresión de lo diverso y como espacio cercano de expresión de la subjetividad.

Finalmente, a nivel político, las sociedades locales se perfilan como espacios viables de intervención ciudadana y de cercanía del poder político a la población. Los procesos de globalización han traído consigo la concentración del poder en grandes centros económicos de decisión mundial a la vez que el debilitamiento y cierta pérdida de legitimidad de los estados nacionales, aumentando la desprotección del ciudadano individual. Frente a este proceso, los espacios locales aparecen como lugares posibles de construcción democrática.

Es así que, a contracorriente de la globalización, surgen renovadas iniciativas y planteamientos por ubicar localmente planes y esfuerzos de desarrollo. Como dice Sergio Boisier:

“...la globalización y la emergencia de agrupaciones supranacionales (...) han producido una contracorriente: el deseo de los individuos de pertenecer a una comunidad más pequeña. Las nuevas tecnologías, por otro lado, hacen realidad el sueño de Schumacher, lo pequeño es hermoso y la región hoy prueba ser la unidad óptima para la administración del desarrollo económico, al paso que el Estado-Nación se encuentra cuestionado desde arriba y desde abajo, por muy pequeño o por muy grande, para ocuparse de los asuntos globales por un lado y de los locales por otro”. Esta misma percepción la refuerza J. Arocena cuando señala: “el desarrollo local es una de las maneras de responder al desafío de una época que afirma al mismo tiempo las tendencias planetarias y la vigencia de las pequeñas comarcas.”

¿COMO ENTENDER LO LOCAL?

Pensar lo local hace alusión a lo global. Cuando algo se define como local es porque pertenece a un global (Arocena, 1995). De allí el carácter relativo de esta noción que es necesario tener en cuenta para no caer en el localismo y ser conscientes de las mutuas interrelaciones.

Siguiendo a José Arocena podemos definir una sociedad local como “...un sistema de acción sobre un territorio limitado, capaz de producir valores comunes y bienes localmente gestionados”.

En el nivel socioeconómico debe darse una interdependencia entre grupos y actores en función de asuntos locales y ello supone que debe haber una base de riqueza generada en la propia localidad como elemento estructurante de un sistema de relaciones de poder. En el nivel cultural, “...es necesario que el conjunto humano que habita un territorio comparta rasgos de identidad comunes (...) Este componente encuentra su máxima expresión colectiva cuando se plasma en un “proyecto” común”.

El dato importante es que este conjunto de elementos constituye un sistema de acción. Aspectos cuantitativos, como el tamaño del territorio y el número de habitantes, podrán variar significativamente entre una sociedad local y otra.

Desde la relación actual entre lo global y lo local, es el nivel de complejidad y flexibilidad de ese sistema de acción, así como los niveles de identidad alcanzados y la formulación de un proyecto colectivo, lo que le da a las sociedades locales mayor competitividad, mejores condiciones para articularse con la sociedad global y de allí condiciones de viabilidad a su propio desarrollo.

LA NECESIDAD DE CONSTRUIR SOCIEDADES LOCALES EN AMERICA LATINA

En las sociedades latinoamericanas, fuertemente marcadas por determinaciones externas, con una larga historia de centralismo, a la vez, con procesos de desestructuración e inestabilidad en la base social, nos parece importante entender lo local no como algo dado, sino como proceso histórico inacabado y por lo tanto también como propuesta. (Estela González, 1997).

En América Latina las sociedades locales han tendido a ser débiles, asfixiadas por una fuerte tradición centralista y hechas precarias, a la vez, por los efectos de las políticas neoliberales y por diversos procesos de guerras internas (Colombia, Perú, Centroamérica) que han producido fragmentación en la base social.

Esta situación lleva a plantearnos la importancia de promover la construcción y desarrollo de sociedades locales en América Latina como factor fundamental para su democratización así como para el establecimiento de bases más sólidas de los mismos estados nacionales. El fortalecimiento de las sociedades locales abre nuevas vías a la movilización de recursos, a la generación de competitividad y al logro de un desarrollo, a la vez, cercano a todas las personas y articulado de manera más ventajosa con la sociedad global.

EL DESARROLLO COMO DESPLIEGUE DE CAPACIDADES EN DIALOGO CON LA NATURALEZA.

Con la crisis de crecimiento del capitalismo en la década del 70 y el incremento de la marginación y exclusión de amplios sectores de la población mundial, entró en crisis la noción misma de desarrollo (vinculada al crecimiento económico) y se empezó a hablar de “otro desarrollo”, cuestionando el modelo vigente. Progresivamente, este cuestionamiento se fue traduciendo en propuestas diversas que fueron marcando elementos como el de la equidad y, en general, la búsqueda de una concepción más integral que responda a los retos de la exclusión y al de la viabilidad del desarrollo.

La Conferencia de Hamburgo se ubica en este debate y retoma dos elementos centrales de propuesta que han ido adquiriendo un alto consenso en las diversas Conferencias Mundiales realizadas en la última década: la noción de desarrollo humano y la de desarrollo sustentable.

UN DESARROLLO HUMANO

Esta orientación considera como eje del desarrollo a las personas mismas. Por lo tanto lo principal no es cuántas cosas se producen, sino cuánto las personas resuelven efectivamente sus necesidades (McNeef) y cuánto despliegan sus capacidades y opciones en la vida (Amartia Sen).

Desde esta perspectiva entonces, es importante la productividad, pero no en sí misma, sino en cuanto posibilita resolver necesidades y ampliar las opciones de las personas para decidir sobre su propia vida. De allí que los derechos humanos, el desarrollo de la ciudadanía y la democracia son consideraciones centrales en esta perspectiva de desarrollo. Federico Mayor, en su discurso de clausura de la V CONFINTEA, señala que "por primera vez, en el discurso sobre la educación de adultos, la productividad y la democracia se consideran como requisitos simultáneos para el desarrollo de la humanidad".

LA SUSTENTABILIDAD DEL DESARROLLO

La noción de sustentabilidad del desarrollo, si bien tiene su punto de partida en el desarrollo de la conciencia ecológica respecto a los efectos nocivos del crecimiento económico productivista en el medio ambiente y su inviabilidad futura, apunta a definir una nueva racionalidad del desarrollo que se centra en el desenvolvimiento y conservación de la vida misma. Desde esta orientación se replantea la relación del hombre con la naturaleza, pasando de la idea de dominio a la de solidaridad y responsabilidad con el planeta. (C. Rojas).

La perspectiva de la sustentabilidad, por lo tanto, no se circunscribe a la dimensión ecológica; se plantea el problema de la pobreza, la violencia y el desigual desarrollo de la democracia considerando que tan grave como el deterioro natural es el daño social que se está enfrentando desde una racionalidad que plantea un rumbo "insostenible" a las sociedades humanas. (Javier Reyes)*.

La noción de desarrollo sustentable plantea la responsabilidad con las generaciones futuras y lleva a centrar el desarrollo en la calidad de vida más que en el crecimiento de la cantidad de bienes materiales (Brundtland, 1989). Asimismo, amplía la noción de integralidad, enfocando el desarrollo sostenible como un proceso que requiere un progreso simultáneo global en diversas dimensiones: económica, humana, ambiental y tecnológica (UICN-PNUMA-WWF, 1991). Es decir, "no es posible resolver el rompecabezas del desarrollo sustentable concen-

* Javier Reyes, especialista en desarrollo ambiental, residente en Pátzcuaro, Mexico, nos dio importantes sugerencias respecto al tema. Varias de ellas han sido incluidas en el texto.

trándose en las piezas. Se debe considerar el tema como un todo, analizando sus dimensiones científicas y sociales y no como una serie de problemas aislados. En el análisis final, el desarrollo sustentable es la respuesta de la humanidad a un problema y una crisis de alcance mundial” (UNESCO, 1997).

Finalmente, esta perspectiva refuerza la noción de desarrollo humano al poner el eje en la vida misma y al considerar la equidad y la participación social como elementos centrales de sustentabilidad.

EDUCAR ES DESARROLLAR

En una visión de desarrollo humano y sustentable, la educación perfila su rol, se potencia. Si el eje del desarrollo son las personas y la ampliación de sus capacidades y educar es desplegar las capacidades de las personas, entonces educar es desarrollar. En esta perspectiva la educación no se reduce a ser una herramienta o un medio para lograr el desarrollo, sino que es desarrollo en sí mismo.

En una perspectiva, centrada en el crecimiento económico, las personas son ubicadas como recursos para este crecimiento y no como fines. Es así que la educación adquiere un rol instrumental en la capacitación de los “recursos humanos” para la producción u otras acciones del desarrollo. Tiene un rol subsidiario en función al desarrollo económico.

En la perspectiva del desarrollo humano la educación de las personas es una dimensión constitutiva del desarrollo, adquiriendo una mayor amplitud al no ser sólo un medio, sino también una finalidad. Es desde esta orientación que surge la noción de educación durante toda la vida.

Pero la educación no es una varita mágica, ella de por sí no resuelve los distintos aspectos del desarrollo. No basta la educación, ni para crear las condiciones para educarse, ni para ejercer plenamente las capacidades humanas que ayuda a desarrollar. No basta la acción educativa para que los niños desplieguen sus potencialidades si, junto con ello, no hay una política alimentaria que les garantice una nutrición básica para poder aprender según esas potencialidades. Y, a la vez, no hay un real ejercicio de capacidades en las personas si no hay una política económica que provea puestos o “espacios” de trabajo en la producción o actividades conexas y si no hay una acción política democrática que abra espacios a la participación en las decisiones sobre la organización de la vida colectiva valorando y reconociendo socialmente esas distintas participaciones.

Si bien la educación no es una varita mágica, sí es necesario llamar la atención sobre su rol y sentido como dimensión constitutiva de un desarrollo humano. En las últimas décadas se ha dado en América Latina un efectivo proceso de revalorización de la educación como factor de desarrollo y como campo de preocupación de las políticas públicas; sin embargo, esta preocupación se ha centra-

do en la infancia y en las generaciones jóvenes desde la educación escolarizada y, en cambio, la educación de adultos –y en particular la educación hacia los adultos pobres y excluidos– ha perdido significación en el desarrollo de estas políticas.

Esta pérdida de significación no está desligada de una concepción aún instrumentalista de la educación como medio de calificación de recursos humanos desde una visión del desarrollo centrada en el crecimiento económico. Por el actual desarrollo tecnológico y la globalización amplios sectores de la población quedan excluidos de la producción y de los mercados; el desarrollo pierde así significación y baja la posibilidad de invertir en procesos educativos.

De allí la importancia de exigir una coherencia entre una propuesta de desarrollo humano y sostenible y la revalorización de la educación de adultos, en particular la de los sectores pobres y excluidos que en América Latina siguen siendo las grandes mayorías.

LA CONSTRUCCION LOCAL DEL DESARROLLO

ESPACIO PRIVILEGIADO PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SUSTENTABLE

Desde la perspectiva del desarrollo humano y sostenible, el espacio local se ubica como un espacio privilegiado para articular las distintas dimensiones del desarrollo: la construcción de identidad, el conocimiento y manejo equilibrado de los recursos naturales, la flexibilidad productiva, la participación en las decisiones y gestión públicas, el establecimiento de mecanismos de negociación y concertación, entre otras.

Ladislao Dowbor, autor de la ponencia que presentó Brasil en la reunión nacional de seguimiento de la V CONFINTEA (octubre 1998), afirma esta ubicación privilegiada del espacio local para la gestión integral del desarrollo:

“En otros términos, estamos solamente ahora comenzando a entender que la gestión urbana no consiste apenas en una cosmética urbana: se trata de un espacio por excelencia donde las iniciativas de obras públicas, de salud, de empleo, de dinamización económica, de formación de mano de obra, de comunicación y cultura y otras, se pueden integrar y se articulan con una visión de conjunto que tiene pie y cabeza. Donde las estructuras administrativas de diversos niveles, las empresas, los sindicatos, las facultades o escuelas, las organizaciones comunitarias, los medios locales de comunicación, se pueden articular para definir una política adecuada a las condiciones locales y generar parcerías capaces de construir una visión local y regional...”.

O. Bernal, R. Gonzáles y L. Hidalgo, en la ponencia presentada a la Reunión subregional del cono sur de seguimiento a la V CONFINTEA (noviembre 1998), ensayan una definición del desarrollo local, partiendo del reconocimiento de las diversas dimensiones del desarrollo:

“Desde el punto de vista identitario-cultural, por desarrollo local se entiende la necesidad de alimentar, renovar, reforzar o crear una identidad local (...) lo que supone una densidad básica de identificación entre individuos, grupos y territorio en términos de historia y/o futuro.

“Desde el punto de vista político el desarrollo local es un proyecto de reforzamiento de la vida política local, es decir, la cantidad y calidad de las relaciones, concertaciones y negociaciones entre los actores que ocupan y constituyen el espacio local” –y añaden– “orientados fundamentalmente a crear una ciudadanía con opinión pública en el territorio.

“Desde el punto de vista económico-laboral, por desarrollo local se entiende un proceso de fomento y reforzamiento de una dinámica local empresarial de generación de empleo y riqueza que permita acceder a mejores niveles de vida de la población.

“Desde el punto de vista administrativo y de producción de bienes públicos, el desarrollo local (...) significa una alta incidencia local en la concepción y ejecución de las políticas públicas. Las acciones públicas deben ser concebidas con grados de descentralización y márgenes de maniobra local que permitan adecuarlas e integrarlas en función de las necesidades y diagnósticos locales”.

A lo anterior habría que añadir que, desde el punto de vista ambiental, el desarrollo local significa la posibilidad de que las sociedades locales investiguen y decidan con autonomía las mejores opciones, en el corto y largo plazo, para el empleo, conservación y ordenamiento integrado de su territorio ecológico inmediato. Decidir sobre qué hacer con el entorno de los otros ha sido una práctica del centralismo político que ha minado las capacidades de conocimiento y decisión ambientales en los actores locales (Javier Reyes).

Es en este sentido de la gestión integral del desarrollo que los gobiernos locales se convierten en la base constitutiva del Estado y la sociedad nacional, y no simplemente en los intermediarios de la aplicación con mayor eficacia de las políticas públicas diseñadas a nivel central.

LO LOCAL Y LO GLOBAL

Además de esta búsqueda de mirada integral del desarrollo en el ámbito local, es importante tomar nota de las nuevas relaciones que se establecen hoy entre él y

los sistemas globales. En esta época de grandes tendencias globales acompañadas de una fuerte concentración del poder y la riqueza a nivel mundial, ¿en qué sentido y hasta dónde es posible hablar de desarrollo local?

Si bien la globalización tiende a aumentar las interdependencias y a disminuir las autonomías, así como a marginalizar muchas zonas, no sólo tiende a producir amenazas, sino también nuevas oportunidades de desarrollo en las localidades.

En el aspecto económico, la globalización pone sobre el tapete –como exigencia central para el desarrollo de las regiones y localidades– la competitividad y esta competitividad se expresa cada vez más en conocimientos, calificación de las personas y complejidad del tejido social local. El desarrollo tecnológico, al exigir un contenido más elevado de conocimientos en las actividades humanas en general, está transformando las actividades de formación y de gestión del conocimiento en el eje prioritario de renovación de las formas de desarrollo (Dowbor, 1998). Elementos como el tamaño del territorio o la riqueza en recursos naturales han perdido peso, como factores de desarrollo local, frente a los aspectos organizacionales, tecnológicos, de identidad local y de calificación de los recursos humanos, en lo que se suele denominar el “capital social”.

S. Boisier analizando estos cambios señala:

“En el pasado el tamaño de las regiones constituía un criterio importante en su definición. Una región grande (en el sentido geográfico y económico) tenía, presumiblemente, mejores posibilidades de defenderse de crisis cíclicas originadas en el comercio externo y tenía también, presumiblemente, mayor poder político (...) A cambio del tamaño, lo que hoy interesa es la complejidad estructural de un territorio organizado”.

Tanto las empresas locales como los sistemas económicos globales, que requieren ubicar localmente sus diversas actividades económicas, requieren de un entorno que favorezca su productividad. “La competitividad de las empresas en la nueva economía depende menos de barreras arancelarias o de tratos de favor político que de la generación de condiciones de productividad en el ámbito territorial en el que operan. Ello incluye la existencia de una infraestructura tecnológica adecuada; de un sistema de comunicaciones que asegure la conectividad del territorio a los flujos globales de personas, información y mercancías y, sobre todo, de la existencia de recursos humanos capaces de producir y gestionar en el nuevo sistema técnico-económico.” (M. Castells, J. Borja, 1998). Es así que los territorios organizados son “los nuevos actores de la competencia internacional por capital, por tecnología y por nichos del mercado” (Boisier).

Desde lo cultural, se da una revitalización de la cultura y la identidad asociadas al territorio no sólo como factores de competitividad, sino como elementos de afirmación humana. En un mundo de globalización de las comunicaciones es

esencial la consolidación de identidades locales como elemento de sentido de pertenencia a una sociedad concreta. Sin un referente cultural aglutinador, las sociedades se atomizan en individuos y pequeños grupos y se sitúan de manera fragmentada frente a los flujos globales de poder y de riqueza (Borja-Castells). Esta situación se acentúa en sociedades plurales en su constitución cultural y étnica como en América Latina, y en especial en los países de la región andina, caracterizada por su multiculturalidad y en donde el diálogo, la tolerancia e igualdad de oportunidades entre grupos culturales y sociales diferentes son limitados y en algunos casos no existen. La gestión de las diferencias socioculturales de los grupos en un territorio y su integración en una cultura compartida que recoja y respete las especificidades, es un reto actual de nuestras sociedades. Para ello, los gobiernos locales están en mejores condiciones para identificar y gestionar la integración de las diferencias culturales.

Por otro lado, el peso que adquieren estos aspectos culturales, comunicativos y de generación de información y conocimientos, en la época de la globalización, los hacen también un campo de disputa por su control, tanto desde la perspectiva de inversión económica como desde la construcción de hegemonías globalizantes o espacios de poder. Ladislau Dowbor plantea con énfasis esta problemática en el proceso de seguimiento a la V CONFINTEA:

“La educación está siendo rápidamente flanqueada por las empresas transnacionales en las áreas de la investigación, por los nuevos gigantes mundiales de los medios de información, por las empresas de publicidad en la formación de valores. Los que fueran los *tycoons* de la industria del petróleo, hoy son los Gates, Murdoch, Turner y tantos otros. Hay hoy una guerra por el control de estos varios segmentos que tienden a formar, cada vez más, un espacio común interactivo: la cultura, la información, la educación, la investigación, la comunicación. Este hecho se está tornando en la espina dorsal de una serie de transformaciones estructurales en el planeta. No se puede más hablar de una isla en el medio del proceso, la formación de jóvenes y adultos, sin referirse a un proceso de transformación mayor”.

DESARROLLO Y PODER LOCAL

Pensar en la construcción de sociedades locales y en efectivos procesos de desarrollo local implica hablar también de la construcción de poder local, el que, a su vez, es un elemento de viabilidad y sostenibilidad del desarrollo.

El desarrollo local requiere de un proyecto político local, del desarrollo de estrategias y apuestas colectivas que permitan movilizar los recursos locales, aprovechar las oportunidades y dar consistencia y viabilidad al desarrollo en

términos locales. Y esta viabilidad depende cada vez más del grado de concertación estratégica que pueda desplegarse en el territorio generando compromisos colectivos entre los diferentes estamentos que forman el tejido social y productivo. propositiva y compromiso con los asuntos públicos locales.

En la perspectiva del desarrollo humano y sustentable, el poder local se basa en el desarrollo de las personas como ciudadanos, con autonomía, capacidad.

No es posible hablar de un manejo sustentable del medio ambiente y de los procesos de desarrollo, si no hay una mayor capacidad de intervención y control desde la población local misma.

No es posible producir conocimientos y prácticas adecuadas a cada localidad, si la población no se apropia de la producción de conocimientos y de la innovación de esas prácticas. Los sistemas que se establecen, ya sean fábricas, sistemas de transporte u otros servicios locales, señala Tarik Banuri, "deben ser mirados en términos de su susceptibilidad al control popular más que en términos de su eficiencia técnica o algo por el estilo".

Es en esta lógica que se puede entender el gobierno local no sólo como la capacidad de decisión de la municipalidad como institución, sino como la capacidad de articulación y toma de decisiones que involucre a los diversos actores locales. Es así que la constitución progresiva de gobiernos locales es, a la vez, un proceso de construcción de poder, en el que la participación de la ciudadanía local y la capacidad de conducción y liderazgo de la municipalidad y sus autoridades son determinantes.

En esta orientación, podemos definir el desarrollo local como un proceso continuo y acumulativo de construcción de capacidades y opciones de las personas y grupos que habitan en una determinada localidad, para mejorar su calidad de vida, movilizándolo y desarrollando recursos locales, en diálogo y compromiso con su medio ambiente, y en articulación y correspondencia con los ámbitos de mayor escala.

LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS Y EL DESARROLLO LOCAL

La EDJA, por su flexibilidad y versatilidad para responder a las demandas educativas de sujetos diversos y de variadas temáticas y condiciones de aprendizaje, cumple un rol central en los procesos de desarrollo local. Puede responder a la generación de capacidades básicas de aprendizaje como a la capacitación empresarial, a la capacitación laboral para obras de desarrollo, a la capacitación ciudadana o a la capacitación en gestión pública local.

Desde la perspectiva del desarrollo sustentable, la EDJA es un elemento indispensable en el proceso del desarrollo local. La sustentabilidad está íntima-

mente ligada con la capacidad de producción local de conocimientos y propuestas técnicas, productivas, sociales y políticas adecuadas. Tarik Banuri nos habla de que al lado de la descentralización política y económica existe también la necesidad de lo que podríamos llamar una “descentralización epistemológica”. Esto significa una aproximación al conocimiento que enfatiza su naturaleza compartida.

A su vez, el espacio local se presenta hoy en América Latina como un espacio viable para lograr un vínculo efectivo entre la educación de jóvenes y adultos y las políticas de desarrollo; es decir, que esta se convierta en materia permanente de las políticas públicas locales. El gobierno local está en mejores condiciones para promover y desarrollar una sinergia entre las capacidades ya adquiridas, las potencialidades de las personas concretas de su ámbito y el desarrollo de recursos materiales e institucionales en la localidad.

LA EXPERIENCIA DE LA EDJA EN EL ESPACIO LOCAL

La EDJA y, en particular, la educación popular en América Latina tienen una larga trayectoria de vinculación a diversas prácticas de desarrollo local respondiendo a las necesidades educativas de diversos sujetos sociales: organizaciones económicas populares, grupos de gestión de salud, organizaciones de subsistencia, agrupaciones culturales de jóvenes, entre otros. Desde esta experiencia se han acumulado capacidades educativas en cuanto al reconocimiento de estos actores, sus procesos y condiciones de aprendizaje, manejo de temáticas, propuestas pedagógicas y metodologías que han contribuido de manera importante a enfrentar necesidades sociales, así como a la formación de actores locales.

En estas prácticas, no obstante, podemos reconocer dos limitaciones:

Por un lado, Luis Razeto (1990) señala un desencuentro entre la educación popular como desarrollo de conciencia y las diversas prácticas sectoriales de desarrollo local en función de enfrentar necesidades concretas, como la autogestión de pequeñas unidades productivas, la gestión de créditos rotativos, la implementación de tecnologías apropiadas o la autoconstrucción. Razeto plantea la necesidad de integrar orgánicamente la educación popular y estas actividades de desarrollo.

Por otro lado, cuando estas prácticas sectoriales de desarrollo han sido asumidas más plenamente en sus exigencias concretas y técnicas por la educación popular de adultos, han tendido a limitarse al trabajo sectorial, como prácticas dispersas, sin articularse a propuestas o dinamismos más integrados de desarrollo local. En definitiva, el trabajo educativo ha girado más hacia la promoción del sujeto y la especificidad de sus demandas o necesidades de gestión sectorial que hacia la temática y dinámica del desarrollo local.

Es más reciente la tendencia en que lo local se va configurando como referente educativo y como espacio privilegiado y articulado de actuación de estos actores populares. A ello han contribuido los procesos de descentralización y las reformas municipales que se han dado en América Latina como expresión del mencionado proceso mundial de revalorización de los espacios locales.

Estas reformas fueron creando condiciones para el liderazgo de las municipalidades en la atención a los problemas locales, la promoción de planes de desarrollo en el marco local, así como a la generación de procesos de democratización de la gestión pública, dando lugar a nuevas prácticas y responsabilidades: nuevas competencias de los gobiernos locales, elección de las autoridades, participación vecinal en la fiscalización y la toma de decisiones, procesos de planificación del desarrollo desde el marco del gobierno local y de concertación entre diversos actores locales, articulando demandas, recursos y capacidades. Si bien este proceso es desigual, lento y marcado por tendencias contradictorias que expresan la aún fuerte presencia del centralismo y las formas tradicionales de ejercicio de la política en nuestros países, se ha ido constituyendo en un proceso práctico de aprendizaje para las poblaciones locales, de generación de nuevas capacidades y nuevos liderazgos, pero también de generación de nuevas demandas y exigencias para la educación de jóvenes y adultos.

La respuesta educativa a este nivel ha sido aún débil. En términos generales ha sido incipiente y discontinua. Un elemento novedoso ha constituido la presencia del Estado como promotor de programas y acciones de capacitación de adultos para el desempeño de la gestión pública. Se está en un proceso de ir acumulando experiencias educativas y formulando propuestas pedagógicas a este nivel.

LA UBICACION DE LA EDJA EN EL MARCO DEL DESARROLLO LOCAL

Es necesario ir más allá de vincular la educación de adultos con las demandas sectoriales de actores locales; siendo ello importante, se hace perentorio vincular las políticas y estrategias de educación de adultos a los planes de desarrollo local como un componente constitutivo de dichos planes y del proceso integrado de gestión del desarrollo. Es decir, ubicar la educación de jóvenes y adultos en diálogo con las estrategias locales de desarrollo, respondiendo a objetivos colectivos de corto, mediano y largo plazo.

En la actualidad hay mayores condiciones para realizar este diálogo y vinculación entre la EDJA y los planes y gestión del desarrollo local, en la medida que los gobiernos locales van acumulando experiencia y se va desarrollando una creciente tendencia a que estos lideren procesos de desarrollo local. A ello se añade el interés de los mismos por la planificación del desarrollo y la extensión y

perfeccionamiento de metodologías que promuevan un manejo integral y participativo del mismo.

Esta vinculación permite que la EDJA se oriente a desarrollar capacidades locales acordes con los objetivos de desarrollo establecidos en el ámbito local y, a su vez, permite planificar objetivos de desarrollo tomando en cuenta las capacidades locales ya existentes (desde oficios y manejo de tecnologías apropiadas hasta el conocimiento de la biodiversidad y naturaleza local. Es así que se potencia la pertinencia del desarrollo respecto de las personas concretas de una localidad y, a la vez, la pertinencia de la EDJA respecto al desarrollo. Potencia la eficacia de la educación de adultos y le da un marco de sustentabilidad estratégica al plan de desarrollo al incluir la generación de capacidades locales para hacer sostenibles los objetivos fijados.

Por otro lado, esta ubicación de la EDJA en el marco del desarrollo local le da una nueva perspectiva a la educación de adultos orientada sectorialmente: trabajo, salud, alimentación, o hacia determinados actores: jóvenes, mujeres, indígenas. Ubica a estos actores en un rol más amplio, mas allá de la necesidad o interés propio, al involucrarlos en la construcción de objetivos comunes de desarrollo entre los diversos actores locales y a la vez, reorienta cursos y procesos sectoriales al pensarlos en una articulación local buscando cooperaciones y sinergias en función de estos objetivos comunes. En definitiva, el marco del desarrollo local le da concreción y sostenibilidad a las intervenciones sectoriales. De allí la importancia de que la EDJA se oriente a promover actores locales con orientación al desarrollo.

Finalmente, ubicar a la EDJA como componente del desarrollo local es una vía para superar su ubicación compensatoria. Implica pensarla de una manera más integral y prospectiva haciéndola una efectiva "clave para el siglo XXI". Esta orientación permite integrar la lucha contra la pobreza y la marginalidad con procesos de desarrollo en el ámbito local, ubicando al pobre como actor y beneficiario de este desarrollo y no sólo como objeto de políticas sociales. Es reconocer y promover en el excluido su capacidad de definir metas colectivas y colocar sus capacidades personales en ese proceso. La EDJA ayudará a desarrollar capacidades y competencias en los excluidos, pero de manera integrada a metas y procesos de desarrollo que buscan garantizar su ejercicio. El desarrollo local se irá definiendo así como un proceso sinérgico que potencia las capacidades y competencias del excluido y, junto con ello, busca ampliar progresivamente sus opciones y oportunidades locales.

Siendo conscientes que el problema de la exclusión no se puede resolver sólo en el ámbito local y que requiere de una transformación de políticas más globales, nos interesa señalar que este tipo de articulación local ayuda a romper círculos viciosos y acumula potencialidades para un mejor manejo de transformaciones más globales en las que los excluidos tengan mejores condiciones de ser actores.

RETOS Y PISTAS DE TRABAJO

En esta segunda parte, a partir de la problemática planteada, vamos a precisar orientaciones y pistas de trabajo, recogiendo fundamentalmente el debate y las propuestas planteadas en las tres reuniones subregionales de seguimiento de la V CONFINTEA realizadas en Montevideo (región del Mercosur), Cochabamba (región andina) y Pátzcuaro (América Central).

LA EDJA ORIENTADA A LA CONSTRUCCION DE SOCIEDADES LOCALES

La educación de jóvenes y adultos debe jugar un rol en la construcción y fortalecimiento de las sociedades locales en América Latina y para ello es necesario desarrollar una pedagogía orientada hacia esa finalidad. Una pedagogía que se ubique en la construcción de nociones y sentidos colectivos, en la convivencia entre diversos, en la constitución de solidaridades orgánicas y en la construcción de una ciudadanía con sentido de pertenencia nacional, con arraigo local y abierta al diálogo con el mundo global.

En las reuniones subregionales se propusieron y debatieron diversos elementos para esta pedagogía:

El reconocimiento y fortalecimiento de la identidad local. Lo que implica, entre otros elementos:

- Recuperar las historias locales y su relación con la historia regional y nacional (Cochabamba-Montevideo).
- Promover una conciencia de los elementos culturales que se comparten y de la interculturalidad presente, valorando esta diversidad como riqueza cultural local (Cochabamba-Montevideo).
- Contribuir a una percepción del territorio y apropiación del espacio local en su configuración y características propendiendo a una comprensión básica de la dinámica económica y social local y de sus relaciones con el entorno (Documento de Perú).
- El proceso educativo debe recoger y hacer visibles los intereses y la vida cotidiana de la población, ya que la forja de la identidad parte de ellos. Se debe recoger lo familiar y lo personal como una de las bases de arraigo con el territorio y el espacio local (Documento de Perú).
- Recuperar críticamente las concepciones y prácticas específicas que las sociedades locales han tenido en su relación con la naturaleza, poniendo énfasis en los profundos conocimientos ambientales que dichas sociedades, especialmente las indígenas, han desarrollado para asegurar el manejo múltiple y sostenido de los recursos naturales.

- La construcción de identidad en un sentido prospectivo contribuyendo al desarrollo de proyectos colectivos locales, tomando los elementos de identidad como base para trabajar los fines del desarrollo local y la identificación de potencialidades, debilidades, ventajas comparativas y competitivas para este desarrollo (Montevideo).

La perspectiva de construcción de ciudadanía local. Que promueva bases institucionales de igualdad reconociendo a los diversos actores e intereses locales en el ámbito local, reconociendo el desarrollo y su relación con el medio ambiente como interés público y como responsabilidad ciudadana (Montevideo-Pátzcuaro).

La promoción de un sentido ético en la convivencia social. En las sociedades latinoamericanas marcadas por la desigualdad y fuertes grados de exclusión, se hace necesario trabajar el sentido de la justicia, la libertad y la solidaridad para el fortalecimiento y cohesión de las sociedades locales (Montevideo).

La gestión del espacio local como espacio educativo. El proceso de constitución de la sociedad local y su desarrollo se potencia si ese proceso se va haciendo consciente en sus conductores y de manera extensiva en la población y va adquiriendo en ellos una intencionalidad educativa. El espacio local y los procesos sociales que en él se generan se plantean a su vez como procesos de aprendizaje para la convivencia, la construcción de relaciones sociales, la elaboración de propuestas colectivas y el manejo de las diferencias. La acción educativa no se limita a sus espacios específicos, sino que se ubica acompañando los procesos y acontecimientos locales y, más aún, se diseñan políticas de gestión con un sentido educativo (Cochabamba).

En esta perspectiva se planteó la generación de espacios de encuentro e intercambio entre diversos actores locales, autoridades políticas, técnicos y representantes sociales (Pátzcuaro) o el encuentro entre representantes de distintos sectores, barrios o comunidades, trabajando educativamente la apertura al otro, el procesamiento de las diferencias y la elaboración común de propuestas, así como también las dimensiones afectivas de la relación en la creación de confianzas y lazos sociales (Cochabamba). Los procesos de diagnóstico y planificación local participativa son ocasiones para ello, la resolución participativa de emergencias o problemas comunes, la celebración del calendario cívico o simplemente la promoción de espacios de encuentro y recreación colectiva. Hay diferentes experiencias locales en América Latina que pueden dar luces en esta dirección, como la experiencia de la carpa ambulatoria en la ciudad de Rosario (Argentina) o la del presupuesto participativo en Porto Alegre (Brasil) o las mesas de concertación en la ciudad de Huanta (Perú).

La relación entre lo local, lo nacional y la sociedad global. Promover una visión sistémica de las relaciones entre la sociedad local, la nacional y la global reconociendo y gestionando sus mutuas interrelaciones. En el plano nacional es necesario trabajar la tensión específica que se vive frente a la persistencia del

centralismo reelaborando el sentido de las autonomías locales y, a la vez, la pertenencia y responsabilidades en los espacios nacionales.

LA GENERACION DE CAPACIDADES EN EL DESARROLLO LOCAL

La adecuación del desarrollo a las personas concretas de una localidad así como la pertinencia de la educación de adultos respecto a este desarrollo, como se ha señalado, requieren de una estrecha vinculación entre ambos. Para ello es necesario definir estrategias que vinculen la planificación y gestión del desarrollo local con el planeamiento y gestión de la EDJA en el ámbito local. Esto significa que los programas de educación de jóvenes y adultos deben pensarse o, en su defecto, adecuarse en función de generar las capacidades y competencias locales que se determinen prioritarias en un proceso de gestión colectiva del desarrollo, constituyendo algo así como las necesidades básicas de aprendizaje para el desarrollo local.

Cada plan o proyecto local de mediano plazo tendrá ejes y prioridades específicas, según el medio físico, su historia, los actores, la coyuntura de relación con su entorno, las habilidades y fortalezas adquiridas, así como los aspectos débiles y problemas a enfrentar, de tal manera que las necesidades básicas de aprendizaje para el desarrollo tendrán una especificidad local.

Estas necesidades básicas de aprendizaje se ubican en diversas dimensiones:

- La construcción de conocimientos pertinentes: diagnósticos locales, reconocimiento de recursos naturales y culturales, de ventajas comparativas y competitivas, reconocimiento de actores y diversidades culturales, entre otros.
- La construcción local del significado del desarrollo como un sentido compartido. El documento de la delegación boliviana señala: “Precisamos crear una imagen del desarrollo acorde con las necesidades, sentimientos, propuestas y modelos propios de nuestras poblaciones que valore las diversidades de género, generacionales y étnico-culturales”.
- El desarrollo no es una definición abstracta y genérica; tiene significados y contenidos concretos según los distintos ámbitos y actores. Ese significado no se da sólo desde la elaboración técnica y académica, necesaria por cierto, sino que se construye en diálogo y concertación entre los actores, donde se pone en juego la libertad y la elección y por ello se va reelaborando permanentemente. El plan de desarrollo no es principalmente el documento escrito, sino la voluntad colectiva que se logre generar para ponerse en movimiento en determinadas direcciones.
- El desarrollo de valores y actitudes, por ejemplo, la valoración de la diversidad cultural como riqueza para el desarrollo común, la relación de diálogo con la naturaleza, la proyección a futuro o la creatividad. Cada comunidad

deberá desarrollar un diálogo específico entre sus tradiciones culturales y su proyección a futuro en términos de su desarrollo y progreso en el marco de la globalización.

- El desarrollo de habilidades y capacidades específicas productivas, laborales, empresariales, según las disposiciones personales y los requerimientos y prioridades del desarrollo local, así como también habilidades para la convivencia, el manejo de conflictos o la concertación, entre otras.

Los documentos nacionales, las ponencias y el debate en las reuniones sub-regionales concretaron algunas pistas y estrategias en esta dirección:

Incorporar sistemáticamente contenidos locales en los programas y currículos de la EDJA desde una perspectiva de desarrollo humano, integral y sustentable, articulándolos a los planes y la gestión del desarrollo local (Conclusiones Montevideo y Cochabamba). Asimismo, propender a que los planes concertados de desarrollo local definan en el mismo proceso de planeamiento los aprendizajes básicos que la población local tiene que desarrollar para sostener sus propias aspiraciones y estrategias de desarrollo: líneas productivas, desempeños técnicos, capacidades de gestión, etc. (Documento de Perú).

Desarrollar diagnósticos de la realidad local como base para la elaboración educativa. Es necesario desarrollar diagnósticos integrales considerando los aspectos socioeconómicos, culturales, ambientales y políticos, así como las aspiraciones sentidas de la población (Conclusiones Cochabamba y Pátzcuaro).

Partir de las capacidades ya adquiridas en la población que sirvan de referente para establecer metas de desarrollo canalizándolas y potenciándolas. Para ello es necesario evaluar la base educativa de la población en cuanto educación básica, intermedia y superior, así como los perfiles en cuanto capacitación laboral y empresarial y, en general, las diversas capacidades de gestión social desarrolladas por las organizaciones sociales (Documento de Perú).

Fomentar el desarrollo de una cultura ambiental. La gran variedad y complejidad de las culturas locales tienen una estrecha relación con la diversidad ecológica. Durante siglos, los sistemas de producción, los marcos valóricos y el desarrollo cognoscitivo fueron respuestas ajustadas de diversas maneras a las características que el entorno ambiental ofrecía. Sin embargo, la dinámica posterior del desarrollo capitalista en nuestras sociedades y los procesos de modernización estandarizada le dieron poco peso a las diferencias ecológicas.

Frente a ello, resulta indispensable recuperar la diversidad cultural que requiere la diversidad ambiental existente en cada país (Javier Reyes). Es necesario que en los niveles locales se fomente una ética ambiental y una capacidad práctica de gestión adecuada del medio ambiente, identificando los factores de vulnerabilidad de las sociedades, que permitan dar respuestas apropiadas a los problemas ecológicos y sociales. (Desde la experiencia del Huracán Mitch en Centroamérica,

se identificaron como factores de vulnerabilidad: las sociedades con amplios sectores en pobreza; el analfabetismo y la baja escolaridad; las sociedades divididas y enfrentadas; las sociedades con gobiernos centralizados poco abiertos a la participación). (Conclusiones en Pátzcuaro).

Buscar las acciones desencadenadoras que mejor puedan producir efectos multiplicadores y valorizar prioritariamente las dinámicas y los temas que mejor puedan “inflamar” las imaginaciones (Ponencia de Brasil) propendiendo al desarrollo de una cultura emprendedora (Ponencia de Chile).

Acrecentar aprendizajes técnico-sociales relacionados al desarrollo de ventajas competitivas en la localidad y la implementación de programas de reconversión laboral para lograr un reciclaje de capacidades de trabajo en función de las opciones y metas de desarrollo local. De esta manera se estará asegurando una mejor inserción laboral de jóvenes y adultos (Ponencia de Chile).

Formar actores locales con orientación al desarrollo. Desarrollar programas de formación con las organizaciones sociales en las temáticas del desarrollo local (Cochabamba).

LA EDJA Y EL RETO DE GOBERNARSE LOCALMENTE

La base de una gestión democrática del gobierno local está en el desarrollo de una cultura ciudadana, en la que cada persona se reconozca como actor en la construcción de su propia sociedad local y su desarrollo. “Evidentemente la ciudadanía tiene que ver con la práctica esencial de la libertad y, por tanto, releva la necesidad de contar con hombres-sujetos, partícipes de la Polis, de lo que en ella sucede y decidiendo el devenir de la localidad, aportando experiencias e identidades que deben formar parte de cualquier estrategia de transformación territorial” (Ponencia de Chile).

En este aprendizaje social de la ciudadanía, la educación de jóvenes y adultos amplía su significación e importancia contribuyendo al acceso a una serie de competencias y habilidades sociales como la capacidad de relacionarse con otros en términos de igualdad, el respeto y valoración de las diferencias, la capacidad de establecer vínculos más permanentes en redes u organizaciones de acción comunitaria, la capacidad de diálogo, la valoración de las normas y regulaciones, la valoración del bien común y el sentido de lo público, la capacidad de llegar a acuerdos y de manejar las diferencias.

En la sociedad contemporánea, el manejo de conocimientos juega un rol creciente en la construcción de ciudadanía. La generación amplia de capacidades y competencias para el desempeño social, así como el manejo de conocimientos significativos, son condiciones y, a la vez, refuerzan la participación ciudadana y las capacidades de decisión en el gobierno local.

Como señalamos, la EDJA y, en particular, la educación popular han desarrollado un importante trabajo con organizaciones sociales, económicas, culturales, promoviendo su participación, pero es necesario ampliar los términos de esta participación en la línea de responsabilidades públicas, de propuestas articuladoras y de estrategias participativas eficaces que incluyan y desarrollen el control ciudadano de la gestión municipal (P. Puntual, 1994).

Por otro lado, hay un déficit importante en el trabajo con el sector público en el ámbito local: autoridades ediles, funcionarios, profesionales y trabajadores, los que cumplen, o podrían cumplir, labores decisivas en el desarrollo de las políticas y la gestión pública local. En varios países de América Latina no hay sistemas formativos básicos para estos estamentos ni niveles de profesionalización formal para el ejercicio de la gestión pública local. En otros se ha desarrollado la oferta de programas sistemáticos desde las ONGs y la cooperación internacional, y en otros casos el mismo Estado ha impulsado sistemas nacionales de capacitación municipal en Costa Rica, Bolivia o Colombia, como sustento de los procesos de descentralización.

La educación de adultos hacia la formación de autoridades y funcionarios en la gestión pública local debe contribuir a generar competencias en el arte del buen gobierno local, generando experiencias, escuelas y corrientes democráticas en este nivel de gobierno todavía bastante precario en la región. En las reuniones subregionales, a partir de las experiencias y reflexiones en marcha, enriquecidas por el intercambio, se avanzaron las siguientes propuestas:

Contribuir a retomar el control interno de los procesos de desarrollo local. En la reunión de Pátzcuaro, en particular, se llamó la atención sobre muchos proyectos de desarrollo que vienen definidos desde afuera y que con frecuencia, por su peso y dimensiones, tienden a distorsionar procesos y posibilidades de sostenibilidad y control endógeno del desarrollo local. De allí la necesidad de partir de la movilización de la población y de los propios recursos, generando una voluntad colectiva y la articulación de los diversos actores locales, públicos y privados para el desarrollo, poniendo especial atención a la participación de los más excluidos. Las experiencias evaluadas señalan esta concertación como un factor de éxito en los procesos de desarrollo local. “Partir de una visión de la comunidad como sujeto de su desarrollo. Es esencial que la comunidad esté en la conducción del proceso y lo vaya adecuando a sus necesidades” (Ponencia de Brasil).

Contribuir a la formación de una cultura ciudadana en el ámbito local. Desarrollar capacidades para el diálogo, la tolerancia, la concertación, la construcción del bien común y la fiscalización de la gestión pública, acompañando y promoviendo los diversos espacios de participación que se van generando en el ámbito local.

“Una ciudadanía activa que es capaz de fortalecer la democracia local como una forma de vida, más que el sólo cumplimiento formal de prácticas políticas, es una comunidad educada en principios y valores que permanentemente deben ser estimulados, transmitidos y comunicados por la educación, especialmente en jóvenes y adultos, en un territorio que se prepara para asumir los nuevos retos de un aprendizaje permanente” (Ponencia de Chile).

“La participación ciudadana viene absolutamente ligada con la perspectiva del fortalecimiento organizacional de la sociedad civil local y, por tanto, debemos trabajar en la perspectiva de trascender la identidad meramente vecinal como elemento básico de representatividad frente al Estado, para construir una sociedad local con capacidad de interpretar, representar y reflejar a las diversas identidades que confluyen en el espacio local” (Documento de Bolivia).

Se planteó estar atentos a los nuevos espacios de participación que se van generando, distintos a los tradicionales (Montevideo). Se destacó la importancia de la planificación del desarrollo para generar procesos de participación y concertación local (Pátzcuaro). Y se llamó la atención sobre nuevos espacios públicos, no estatales, de participación local donde se concertan acciones de desarrollo, así como la importancia de pensar y trabajar nuevos espacios públicos donde circule el conocimiento y la información (Documento de Perú).

Fortalecer y formar liderazgos locales democráticos con orientación al desarrollo. Se planteó la necesidad de readecuar los viejos liderazgos, recuperando memoria histórica y experiencia y, a la vez, la formación de nuevos liderazgos en la óptica del desarrollo local (Cochabamba). Asimismo, se planteó la necesidad de incidir en la formación de liderazgos sociales y políticos (Pátzcuaro).

El Documento de Perú incidió en cinco aspectos para esta formación:

- que tenga un carácter integral (que trabaje valores, actitudes, conocimientos y habilidades instrumentales);
- que favorezca el desarrollo de identidad y el reconocimiento de la interculturalidad;
- capacidad de evaluación de la realidad local;
- capacidad de proyectarse a futuro, y
- capacidad para articular lo local con lo macro.

Desarrollar propuestas educativas para la gestión pública local. Tomando como base las experiencias más avanzadas en este terreno y tomando en cuenta la diversidad de realidades y condiciones locales, sistematizar propuestas educativas para la gestión pública local fortaleciendo el rol de la municipalidad y su institucionalidad como órgano de gobierno local (Cochabamba y Pátzcuaro).

Para la formación de autoridades municipales se planteó la generación de tres tipos de competencias complementarias: en conducción política, en gerencia pública y competencia ética (esta última muy demandada por la población, pero poco trabajada como proceso de capacitación de las autoridades) (Documento de Perú).

Trabajar la dimensión pedagógica de las estrategias políticas. La política como intencionalidad, como intento de incidir en el curso social y en el comportamiento de las personas, tiene innegablemente una dimensión pedagógica. La EDJA, en su contribución a la generación de capacidades para la conducción política en el gobierno local, debe trabajar esta dimensión pedagógica como un elemento del diseño y evaluación de las estrategias políticas de intervención local promoviendo el desarrollo de capacidades pedagógicas en los gobernantes locales (Cochabamba).

Tenemos variados ejemplos de autoridades municipales con esta sensibilidad pedagógica que es necesario objetivar y trabajar educativamente. Un ejemplo no lejano es la actuación del ex alcalde de Bogotá, Antanas Mockus, quien tuvo mucha habilidad para utilizar diversos códigos comunicativos con un criterio pedagógico de educación cívica. También podemos citar el testimonio más lejano de Michel Hervé, alcalde de Parthenay (un pequeño pueblo de Francia), quien señala lo siguiente:

“Para mí (...) la prioridad y la urgencia corresponden a la tarea de educar y formar a los individuos para que se conviertan en miembros de la ciudad de su tiempo.

“El comportamiento del alcalde y de la autoridad pública es un símbolo, es un ejemplo que educa a la población. Un alcalde con su comportamiento puede consolidar valores democráticos o puede ayudar a destruirlos. El alcalde debe desarrollar un sentido educador en sus actos y en sus políticas” (Documento de Perú).

LA CALIDAD DE LA EDJA EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO LOCAL

Profundizar la vinculación de la EDJA con los procesos y proyectos de desarrollo local nos plantea el reto de la calidad educativa en esos procesos. Es necesario continuar desarrollando líneas de innovación pedagógica y propuestas metodológicas para responder a las nuevas demandas en educación de adultos en estos aspectos.

Un reto específico en esta relación entre educación de adultos y procesos de desarrollo, que requiere de innovación y creatividad pedagógica, es la relación

entre los ritmos, contenidos y mecanismos de la acción educativa y los ritmos y exigencias prácticas de la gestión cotidiana en espacios públicos y en los procesos políticos (E. de León y M. Osmani, 1996). Las propuestas señaladas de asumir el espacio local como espacio educativo, y de que la educación de adultos acompañe los procesos de planificación y gestión colectiva del desarrollo con flexibilidad y pertinencia, van en la línea de asumir esta tensión.

Por otro lado, la capacidad que tenga la acción educativa de abrirse e incorporar los nuevos elementos tecnológicos del mundo contemporáneo y lo que ello implica como formas variadas, flexibles y abiertas de interacción, también contribuyen a vincular la acción educativa con los espacios cotidianos y las experiencias colectivas en el ámbito local. (Las mayores posibilidades de comunicación entre zonas distantes, la comunicación simultánea entre distintos lugares vía Internet, los video-plaza, el desarrollo de la imagen y otros).

Las ponencias y el debate en las reuniones subregionales de seguimiento a la V CONFINTEA ratificaron y perfilaron algunas pistas:

TENER A LOS SUJETOS DE LA EDUCACION COMO EJES Y ACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO

Esta orientación, además de expresar coherencia con el objetivo educativo de promover actores locales en una perspectiva democrática y de desarrollo, permite responder con pertinencia a las necesidades específicas, contenidos, ritmos y procesos de los diferentes actores y de la comunidad. En relación a ello se resaltaron algunos aspectos:

- Adaptar las propuestas curriculares, contenidos y metodologías en la temática del desarrollo local, a los diversos actores locales, generando capacidades según el rol que desempeñen (Documento de Perú).
- Partir de las propias capacidades y conocimientos ya adquiridos, valorándolos y resignificándolos en el contexto del desarrollo local (Ponencia de Chile).
- Respetar los ritmos de transformación y maduración de las personas y los procesos. En la medida que el desarrollo es un proceso de transformación cultural es necesario reconocer estos ritmos. “Lo que estamos promoviendo es cambio cultural y no una mera adquisición de conocimientos formales. Cambio cultural que obedece a ritmos que precisan ser respetados” (Ponencia de Brasil).

LA LOCALIDAD COMO REFERENTE DE LOS CONTENIDOS PROGRAMATICOS EN DIALOGO CON OTROS ESPACIOS DE CONOCIMIENTO

“Que las características del entorno local, con sus peculiaridades y signos más distintivos sean el referente desde el cual se hagan las aproximaciones de todo contenido programático. De esta manera se desplegará toda experiencia acumulada en las personas en un espacio de aprendizaje que permite que el contacto con los nuevos conocimientos sea significativo, es decir, se acomode flexiblemente en los conocimientos que ya traen jóvenes y adultos y no constituyan conocimientos e información descontextualizados de la vida en el espacio local. De esta manera estaremos aportando con criterios de acción para encontrar escenarios de aprendizaje pertinentes a las necesidades e intereses más relevantes para jóvenes y adultos...” (Ponencia de Chile).

Asimismo, “el universo cultural de los individuos o de una comunidad no poseen una gaveta-estaque para la “educación”: los procesos educativos deben articularse con los diversos espacios de conocimiento existentes, incluyendo la televisión, la formación empresarial, las dinámicas religiosas y así para adelante” (Ponencia de Brasil).

Esto implica también asumir los procesos sociales y políticos locales como espacios y momentos educativos. “La tarea de la educación se torna así en una tarea menos aleccionadora y más organizadora, articulando actores sociales, promoviendo eventos que aproximan a las personas, identificando problemas económicos o sociales que la comunidad puede enfrentar de manera organizada” (Ponencia de Brasil). “Las realidades locales son lugares para ser aprovechados creativamente como insumos curriculares transformándolos en contextos funcionales de aprendizaje” (Ponencia de Chile).

Finalmente, esta percepción de la misma comunidad local como espacio educativo lleva a plantearse la responsabilidad educativa de manera más amplia incorporando en ella a los diversos actores locales: “Se trata de apoyar la creación de un ambiente cultural, de dar una significación diferente a la vida cotidiana de una comunidad concibiéndose a esta no como destinataria de la educación, sino corresponsable de ella y fuente de enseñanza y aprendizaje de cultura y experiencia” (J. Rivero, 1991).

Esta perspectiva es una fuente de flexibilización para superar la uniformidad y falta de pertinencia de muchos programas en la educación de jóvenes y adultos.

ASUMIR UNA PERSPECTIVA DE INTERCULTURALIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO

Para que la educación de adultos contribuya a la construcción de sociedades locales y a un desarrollo local integrado en América Latina, es indispensable que asuma una perspectiva intercultural en el desarrollo del propio proceso educativo, la cual se expresa en “un trato de respeto mutuo, equidad e igualdad de oportunidades para las diversas culturas en todos los ámbitos educativos” (CEBIAE, 1998). Uno de los principios que sustenta esta perspectiva es que la diversidad del otro me ayuda a ser: “yo soy en cuanto el otro es” (Documento de Colombia).

Esta perspectiva de interculturalidad, ligada al reconocimiento de las identidades locales como punto de partida para la acción educativa, ha sido señalada en diversos informes nacionales y conclusiones del debate en esta mesa temática.

LA INCORPORACION DE LA PERSPECTIVA AMBIENTAL EN EL DESARROLLO PEDAGOGICO

El respeto a todos los tipos de vida, la comprensión acerca de las formas en las que interaccionan la sociedad y la naturaleza, y la gestión adecuada de los recursos naturales implican apostar por procesos educativos que acentúen las dimensiones afectivas, cognitivas y estéticas de quienes participan en los procesos de formación.

Asimismo, la perspectiva ambiental plantea la necesidad de recuperar “la conciencia de unidad” sobre la realidad, superando el análisis de hechos aislados para pasar a integrar, a través de la interdisciplinariedad y del estudio de las relaciones dinámicas, el conocimiento de la realidad tanto social como ecológica (Javier Reyes).

PROMOVER EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS, NIVELES DE CONOCIMIENTO Y LA ELABORACION COMUN ENTRE DIVERSOS ACTORES LOCALES

La problemática del desarrollo local necesariamente contrasta e integra diversidades y, como se ha señalado, convoca a procesos de articulación y concertación entre diversos actores. El proceso educativo también debe tender a articular esta diversidad, promover el intercambio de experiencias, la complementación de diversos niveles de conocimiento (técnico, vivencial, más abstracto, etc.) y la elaboración compartida de propuestas, generando espacios educativos con esta finalidad (Cochabamba, Pátzcuaro).

“...el encuentro y articulación de actores en los propios espacios educativos sirven para compartir experiencias comunes y como motivación para continuar este encuentro y articulación en la vida diaria y el ejercicio cotidiano de gobierno” (Documento de Perú).

DESARROLLAR LA INVESTIGACION EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO LOCAL Y SUSTENTABLE

Producir calidad en los aprendizajes requiere necesariamente el desarrollo de la investigación educativa recordándonos el carácter procesal de las propuestas que vamos desarrollando.

Vincular la EDJA al desarrollo local nos lleva a la investigación de los contextos locales para definir prioridades educativas, para identificar los elementos a incluir en las propuestas curriculares y para el diseño de estrategias de aprendizaje. Se requiere estudiar el medio ambiente, el sistema de acción local y los procesos sociales, así como los valores y actitudes en la cultura local que nutran las propuestas curriculares (M. Isabel Infante, 1996). Por otro lado, también se requieren investigaciones específicas sobre las estrategias de aprendizaje y los procesos cognitivos en las diversas culturas locales, así como diagnósticos que evalúen el nivel educativo local con relación a las necesidades básicas de aprendizaje y las competencias sociales y laborales alcanzadas por jóvenes y adultos para ir diseñando sobre esas bases un proyecto local de desarrollo.

La necesidad de desarrollar investigaciones que contribuyan a la calidad de la EDJA ha sido señalada en varios documentos y en el debate de las reuniones subregionales (Cochabamba, Pátzcuaro). Asimismo, se enfatizó la necesidad de desarrollar un trabajo interdisciplinario en la investigación educativa, el diseño y seguimiento de los procesos educativos trabajando las distintas dimensiones del desarrollo (Pátzcuaro).

LA FORMACION DE EDUCADORES DE ADULTOS EN LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO LOCAL Y DEL DESARROLLO SUSTENTABLE

Un elemento central que determina la calidad de los procesos educativos es la calificación del propio formador o promotor del proceso educativo. Es necesario incluir en la formación de los educadores de jóvenes y adultos esta perspectiva del desarrollo local y del desarrollo sustentable, así como sus exigencias pedagógicas (Cochabamba, Pátzcuaro). Se planteó la necesidad de generar capacidades pedagógicas en los conductores de proyectos de desarrollo (Cochabamba).

HACIA EL DISEÑO DE POLITICAS PUBLICAS

Se requiere de políticas públicas en torno a la educación de adultos para que efectivamente se constituya en una dimensión permanente del desarrollo local y se contemplen diversos aspectos necesarios, como normatividad, espacios adecuados, conducción, articulaciones, financiamiento y continuidad.

Así como el mismo desarrollo, las políticas públicas en educación de adultos deben ser concebidas como responsabilidad compartida entre el Estado y la sociedad civil y ser diseñadas, coordinadas, ejecutadas y evaluadas entre los diversos actores locales.

Las reuniones subregionales propusieron elementos y estrategias para el diseño de políticas públicas que orienten la educación de adultos en la perspectiva del desarrollo local.

Diseñar estrategias integradas de desarrollo y generación de capacidades locales. Todo plan, programa o proyecto de desarrollo debe tener un componente de fomento de capacidades locales acordes con los propósitos del plan o programa, incorporándolo también como una exigencia para los proyectos de la cooperación internacional (Cochabamba).

“El planeamiento de la oferta en la educación de jóvenes y adultos debe estar presente en los espacios de planeamiento del desarrollo local y en los espacios de toma de decisiones para el desarrollo. El establecer este vínculo es fundamental para que los procesos educativos, por un lado, refuercen los dinamismos de desarrollo y, por otro, no tiendan a generar expectativas y capacidades que luego no se pueden desplegar porque el desarrollo del entorno no les da un espacio de realización” (Documento de Perú).

Incorporación de la temática del desarrollo local y del desarrollo sustentable en la escuela pública. La generación de competencias y capacidades locales de manera articulada a los procesos de desarrollo local debe darse desde la educación de los niños en la escuela (Cochabamba), estableciendo una política educativa que articule la educación formal de niños, jóvenes y adultos y la educación no formal que se da desde diversos espacios educativos en la localidad. (Documento de Perú).

Descentralización de la oferta educativa y articulación promotora del gobierno local. La versatilidad y riqueza de la EDJA exige la descentralización de la oferta educativa promoviendo la multiplicidad de iniciativas privadas y públicas. Ningún agente por sí solo puede responder a los retos y diversidad de necesidades educativas que se plantean en un proceso de desarrollo local. Pero, por otro lado, es indispensable que estas diversas acciones e iniciativas, que con frecuencia intervienen de manera paralela y segmentada, se articulen y adecuen a las necesidades y demandas educativas locales en el marco del desarrollo local (Documento de Perú).

En esta articulación y adecuación, el gobierno local a través de la municipalidad debe cumplir un rol central. Sobre la base del planeamiento, debe cumplir un papel regulador y promotor de la educación de adultos vinculándola con los planes y la gestión del desarrollo local. Ello requiere un mayor protagonismo del municipio en materia educativa y, en muchos casos, el desarrollo de competencias e instrumentos de gestión para cumplir esta labor. Hay experiencias interesantes de promoción municipal articulando líneas de desarrollo y programas de formación de adultos, como el caso de la "Cámara Regional do Grande ABC", en Brasil, en la que 7 municipios se asocian para dinamizar la industria regional, constituyendo una red de instituciones públicas, empresas, sindicatos e instituciones educativas, articulando en el proceso la labor de universidades, colegios, programas de alfabetización y de formación de jóvenes. También se desarrolla la promoción directa de escuelas municipales de educación de adultos en diferentes campos, como es el caso de la Asociación de Municipalidades de la región San Martín (AMRESAM), en Perú, que desarrolla una escuela municipal para la formación de autoridades y funcionarios municipales, así como también para líderes de la comunidad.

Institucionalización de las políticas y de espacios para su elaboración concertada. La generación de una voluntad política desde el Estado nacional que revalore la educación de adultos como dimensión necesaria de los procesos de desarrollo debe expresarse en la adecuación de la legislación nacional al respecto (Pátzcuaro-Cochabamba). Asimismo, es necesario promover la institucionalización de los distintos avances que se den en la articulación de la educación de adultos con el desarrollo local buscando convertirlos en normas, ordenanzas locales y costumbres (Cochabamba).

Por otro lado, se propone la creación de organismos de articulación entre el estado y la sociedad civil como espacios de encuentro, debate y seguimiento de las políticas, tal como un Consejo Nacional de Educación de Adultos. Se plantea que las políticas públicas respondan a procesos participativos y de concertación entre los diversos actores involucrados, recogiendo demandas, aspiraciones y propuestas y respetando la diversidad de situaciones locales (Cochabamba).

Impulso a la investigación educativa. La investigación educativa en el campo del desarrollo local requiere de políticas que vinculen la educación de adultos con instituciones con capacidad y liderazgo para manejar estas temáticas, como universidades, institutos de investigación u ONGs especializadas (Montevideo). Un caso de vinculación de la universidad con la educación de adultos es el de la Universidad Experimental Simón Rodríguez en Venezuela, la que organiza un currículo comunitario con organizaciones sociales.

Formación de educadores de adultos en la perspectiva del desarrollo local. Trabajar estrategias interinstitucionales en la formación de educadores de adultos en el ámbito local, desde el enfoque del desarrollo, como un elemento de calidad y sostenibilidad de los procesos educativos locales.

Corresponsabilidad en el financiamiento de la EDJA a nivel local. Una política consistente de revalorización de la EDJA como dimensión del desarrollo tiene que tender a resolver el problema de su financiamiento. Ciertamente que el Estado tiene una responsabilidad básica en este aspecto, pero sobre esta base es necesaria la corresponsabilidad con la sociedad civil, el empresariado y la cooperación internacional. Las estrategias interinstitucionales son decisivas para ayudar a resolver los problemas de recursos.

A la municipalidad le cabe un rol promotor gestionando y promoviendo fondos para la EDJA en el ámbito local. No obstante, debe promoverse el incremento de las partidas presupuestales municipales con esta finalidad (Documento de Perú). Al empresariado también le cabe una responsabilidad específica para el desarrollo de capacidades a nivel local, en la medida que la empresa privada absorbe "recursos humanos" y se beneficia de las ventajas competitivas locales. Es necesario establecer espacios de participación responsable de la empresa privada en la educación de jóvenes y adultos (Ponencia de Bolivia).

Finalmente, la cooperación internacional debe ampliar su comprensión de los procesos de desarrollo local considerando en los costos y financiamiento de todo proyecto de desarrollo un componente explícito de generación de capacidades locales (Documento de Perú).

Fortalecer el intercambio y seguimiento de experiencias. Para ir perfilando el rol de la EDJA en los procesos de desarrollo local, es necesario ir madurando procesos y ensayando propuestas educativas. Para ello la sistematización de la práctica es fundamental. De allí que fue una preocupación permanente en las reuniones subregionales el establecer vínculos y políticas para fortalecer el intercambio de experiencias y su seguimiento.

Se planteó la necesidad de elaborar indicadores específicos para este seguimiento, así como el establecimiento de redes de comunicación y bancos de información que permitan este intercambio. Hay varias redes que ya funcionan a través de Internet sobre experiencias de desarrollo local, como la que promueve la Universidad Nacional de Quilmes en Argentina. También se propuso la organización de pasantías y talleres regulares como espacios de intercambio y profundización acerca de las nociones de desarrollo local, el rol de la EDJA y las propuestas educativas.

BIBLIOGRAFIA

- Arnillas, F.; Vargas, H.; Velásquez, F. y Rodríguez, A. (1998). *Gobiernos Locales y Desarrollo en América Latina. Los casos de Perú, Bolivia, Colombia y Chile*. ESAN/PDGL/USAID, Lima.
- Arocena, J. (1995). *El desarrollo local un desafío contemporáneo*. Editorial Nueva Sociedad, Caracas.

- _____ (1997). "El desarrollo local frente a la globalización", en: *Hacia un nuevo modelo de gestión local*, Universidad de Buenos Aires.
- Ardel, S., Martha D. y Eduardo G. (1998). "La Carpa de Rosario: descentralización educativa en Argentina", en: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 278, Barcelona.
- Assis Brasil, O. (1998). "Presupuesto participativo, un nuevo modelo de gestión", en: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 278, Barcelona.
- Banuri, T. (1990). *La modernización y sus descontentos. Una respuesta cultural acerca de los desafíos del desarrollo*, Instituto Bartolomé de las Casas, Lima.
- Benavente, J. (1990). "Educación para el desarrollo local. La experiencia del Centro Canelo de Nos", en: *Educación Popular y Desarrollo Local*. TAREA, Biblioteca de educación de adultos, Lima.
- Boisier, S. (1994). "Posmodernismo territorial y globalización", en: *Revista Foro*, N° 25.
- Borja, J. (1998). "Ciudadanía, gobierno local y espacio público", en: *Revista Diálogo*, UNESCO, México.
- _____ (1998). "La ciudad como pedagogía", en: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 278, Barcelona.
- Brundtland, G.H. (1989). "La prueba de la civilización", en: *New Perspective Quarterly*, volumen 6.
- Castells, M. y Jordi B. (1998). *Local y global, la gestión de las ciudades en la era de la información*, Taurus, Madrid.
- Cebiae. *Diversidad Cultural y Procesos Educativos*, La Paz.
- Curiel, J.L. y Espinoza, E. (1997). *Planeación, manejo de recursos naturales y desarrollo sustentable*, PNUD-SEMARNAP-SAED, México.
- De León, E. y Osmani, María de la Luz (1996). "El poder local como espacio de la educación de personas adultas", en: *La Piragua*, N° 12-13, Santiago de Chile.
- Esteva, J. y Reyes, J. (1996). "La perspectiva ambiental en la educación de personas adultas", en: *La Piragua*, N° 12-13, Santiago de Chile.
- Federighi, P. (1993). "Líneas de trabajo para la construcción de sistemas territoriales de educación de adultos en la perspectiva de la educación permanente", en: *La organización Local de la Educación de Adultos*, TAREA, Lima.
- González, E. (1997). "Desarrollo educativo local", TAREA (Documento de trabajo), Lima.
- Hervé, M. (1997). "El papel de la formación y la educación en la democracia local", en: *Formación, democracia y ciudadanía*, CINTERFOR, Montevideo.
- IULA (1995). "Municipio y Economía Local: iniciativas para el desarrollo". *Cuadernos del CELCADEL*, N° 21, Quito.
- Nardachione, G. (1997). "De aquello que se globaliza y aquello que no", en: *Hacia un nuevo modelo de gestión local*, Buenos Aires.
- Ormeño, E. (1997). "La conceptualización de la educación para el desarrollo local", en: *Educación de Adultos y Democracia*, TAREA (Biblioteca de educación de adultos), Lima.
- Palma, D. (1996). "La educación, el desarrollo local y la economía popular", en: *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. UNESCO/CEAAL/TAREA, Lima.
- Pontual, P. (1994). "Por uma pedagogía da participação popular", en: *POLIS*, N° 14, São Paulo.
- Razeto, L. (1990). "Educación popular y desarrollo local", en: *Educación de Adultos y Democracia*. TAREA (Biblioteca de educación de adultos), Lima.
- Rivero, J. (1991). "El desarrollo local y la práctica de educación de adultos", en: *SOCIALISMO Y PARTICIPACIÓN*, N° 54, Lima.

- Rojas, C.A. (1998). "Desarrollo sostenible: una visión crítica desde el Perú", en: *SALUD AMBIENTAL*, N° 1, UNMSM, Lima.
- Schmelkes, S. (1994). "Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina", en: *La educación de adultos en América Latina en el próximo siglo*. UNESCO/UNICEF, Santiago de Chile.
- Schmelkes, S. y Kalman, J. (1996). "Educación de adultos: Estado del arte". INEA, México.
- Távora, G. (1999). *Concertación y Gobierno Local: La Mesa de Concertación de la Provincia de Huanta*, SER, Lima.
- Trilla Bernet, J. "De la escuela-ciudad a la ciudad educativa", en: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 176.
- UICN-PNUMA-WWF (1991). *Cuidar la tierra. Estrategia para el futuro de la vida*. Gland.
- UNESCO (1997). "Educación para un Futuro Sostenible: Una visión transdisciplinaria para una acción concertada". Documento base de la Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad, Grecia, diciembre.

VII. Visión prospectiva de la EDJA en la región

Se presentan en este apartado las categorías, propuestas de políticas y experiencias que constituyen un nuevo horizonte para la EDJA. Este horizonte se ha construido considerando tanto las experiencias del campo de la educación de adultos, que se están realizando en los países de América Latina y el Caribe, como las posiciones de los especialistas y los debates de los grupos de trabajo y de las sesiones plenarias sostenidos en las tres reuniones subregionales de seguimiento de la CONFINTEA V (Cono Sur, Subregión andina y Golfo de México y Caribe).

La construcción de un horizonte futuro para la EDJA es un relato colectivo elaborado sobre la base de los relatos específicos emanados de las tres reuniones subregionales.

PROPUESTAS DE REDEFINICION DEL CAMPO DE TRABAJO

Reconceptualizar el enfoque y las prácticas de la educación de jóvenes y adultos se presenta como una tarea perentoria. Esta reconceptualización implica reafirmar la importancia de la educación para todos y la concepción del aprendizaje como un proceso de aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir (principios

consagrados por el Informe Delors); en este contexto, la educación de adultos se constituye como el espacio que garantiza la incorporación y permanencia de los sectores sociales más excluidos. Consecuentemente se propone:

- Reconocer y reafirmar la diversidad de experiencias que constituyen la educación de jóvenes y adultos; esto supone no reducir la educación de adultos a los programas de alfabetización o de educación básica formal, sino abrirse a distintos ámbitos y a la convergencia entre ellos. Así como la Conferencia Mundial de Hamburgo legitimó un conjunto de campos de trabajo para la educación de jóvenes y adultos, el proceso de seguimiento ha permitido confirmar la vigencia de siete campos de la EDJA: alfabetización, educación-trabajo, jóvenes, ciudadanía y derechos humanos, campesinos e indígenas, desarrollo local y género.
- Redefinir los enfoques y prácticas en todos y cada uno de los campos de trabajo de la EDJA y de las articulaciones y convergencias entre todos ellos. A modo de ejemplo, la alfabetización necesita articularse con la dimensión de género, con las problemáticas específicas de las comunidades campesinas e indígenas, con el principio de integración educación y trabajo, con el desarrollo local, con las necesidades de la población juvenil, con la construcción de ciudadanía.
- Debatir y reconceptualizar las categorías de género, ciudadanía, jóvenes, indígenas y campesinos, trabajo, educación-trabajo, desarrollo local, alfabetización.
- Reflexionar, problematizar y explicitar los límites de la definición de los grupos con y para los cuales trabaja la EDJA, incluyendo a:
 - los niños y adolescentes trabajadores que, habiendo sido expulsados o no incorporados por los sistemas educativos formales, tampoco son atendidos por los subsistemas de educación de adultos, por no satisfacer los requisitos de edad (menores de 15 años);
 - los jóvenes (y los distintos tipos de jóvenes);
 - las mujeres y la diversidad de mujeres;
 - los grupos indígenas y campesinos;
 - los migrantes, los adultos mayores;todos ellos grupos con necesidades diferenciadas; grupos acerca de los cuales necesitamos saber más; grupos que merecen ser convocados y escuchados; grupos para trabajar juntos y para realizar programas y estudios con ellos y desde ellos; grupos respecto de los cuales ya contamos con más información que en el pasado, como resultado de investigaciones realizadas en la última década.
- Asumir el carácter político de la opción por la educación de jóvenes y adultos y su referencia a grupos vulnerables y excluidos por el modelo económico y

político vigente en América Latina y por la mundialización capitalista (o globalización). La desigualdad social y educativa y la pobreza que están presentes en la región, junto con los principios de igualdad y justicia social, son los referentes de la educación de jóvenes y adultos. Al mismo tiempo, la EDJA se asocia a la paz y a la promoción de la paz y de los derechos humanos, como parte de la construcción de una ciudadanía responsable y participativa. La construcción de la paz y de una cultura de paz ha sido una tarea reivindicada por la mayoría de los países de la región. La integración regional y la integración subregional también se constituyen en ejes que la EDJA debe asumir para orientar su quehacer.

- Adoptar un enfoque intercultural transversal que especifique los dos grandes parámetros de la justicia social y la paz. Este enfoque intercultural no está limitado a las poblaciones indígenas sino busca el reconocimiento y la potenciación de la diversidad, así como la vigorización de las culturas indígenas y el encuentro, el diálogo y la negociación entre las culturas.
- Abrir los horizontes de la EDJA con la inclusión de la categoría de género como una categoría política, como una categoría relacional y como un logro de los movimientos de mujeres, tanto en el conjunto de la sociedad como en el campo de la educación.
- Asumir que el desarrollo local potencia a todos los campos de la EDJA (género, educación y trabajo, ciudadanía, alfabetización, otros), que esta necesita ser incluida en proyectos locales y que todo proyecto de desarrollo local se potencia si incluye un programa de ella.
- 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 EDJA 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 EDJA en la cultura latinoamericana, entendida como una trama de significaciones y prácticas; cultura que implica necesariamente el enfoque intercultural, el tránsito y el encuentro de una cultura con otra, de una disciplina a otra.

LAS INNOVACIONES EN LOS PAISES

Se ha acumulado una tradición en la educación de jóvenes y adultos, sobre la 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 el Caribe.

- Un nuevo paradigma entre Estado y sociedad civil está emergiendo en la 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 los migrantes.
- Se hace presente un mayor interés por la educación no formal tanto desde las instituciones como desde los estudiantes, ya que los jóvenes demandan en mayor grado programas educativos no formales. Se observa, asimismo, que en algunos países existe una larga tradición en educación abierta (algunos de estos programas son además escuelas radiofónicas o modalidades radiofónicas); también se hace presente un mayor énfasis en la acreditación de la experiencia, así como nuevas formas de colaboración (voluntariado de estudiantes de la educación media, maestras jubiladas, otros). Un punto interesante es que en algunos países aparecen movimientos educativos que sustentan los programas de alfabetización, o bien la educación de adultos es sostenida y nutrida principalmente desde los sindicatos docentes a través de programas de formación en servicio con distinto grado de certificación. En algunos países la presencia de los sindicatos en la educación de adultos coincide con el retroceso de la acción estatal, especialmente de los programas a nivel nacional.

- La acreditación de la experiencia de los participantes se constituye en una modalidad de la educación de jóvenes y adultos que ya no se limita a ofrecer servicios.
- El analfabetismo sigue siendo un campo reconocido como problemático por los países, así como un problema que los convoca; esta situación afecta especialmente a los países centroamericanos y del Caribe, con la excepción de Cuba, a los países andinos y a Brasil. En algunos países, como Haití, el analfabetismo es tan generalizado, que requiere de esfuerzos de la cooperación internacional. No sólo el analfabetismo absoluto es mayor que el identificado por las estadísticas oficiales, sino que en algunos países afecta a sectores tan amplios de la población, que requiere de estrategias que trascienden el espacio nacional. A esto se une el analfabetismo funcional, que involucra a sectores aún más amplios de la población. El abordaje de la alfabetización de estas mayorías requiere de una concepción educativa que asocie alfabetización con participación social y que conciba el aprendizaje de la lengua como un mecanismo de empoderamiento social y de recuperación de la propia cultura.
- La tendencia más generalizada en los países es encarar la alfabetización como un proceso permanente y no como campañas. Se observa que la alfabetización comienza a integrarse en mayor grado que en el pasado con la educación básica y con la formación profesional.
- El enfoque intercultural bilingüe en el campo de la alfabetización se ha arraigado en forma creciente en los países multiculturales.
- Aparece un modelo emergente de educación de jóvenes y adultos que asocia el servicio ciudadano con poder político.
- Los jóvenes siguen siendo desde los ochenta los principales participantes de la denominada educación de adultos.
- La construcción de la paz y de la cultura de paz es una referencia permanente de los países, especialmente en aquellos que han pasado por procesos de profunda violencia social.
- 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 EDJA 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 en alguna de las subregiones, que unifica a los países en torno de enfoques y programas de educación de jóvenes y adultos.

PROPUESTAS DE POLITICAS

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 más 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 EDJA. 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.

En este marco, se reafirma que:

- La responsabilidad innegable del Estado es formular políticas públicas que garanticen la educación para todos. Asimismo, una de las funciones centrales de las instituciones y educadores de adultos es reclamar esta responsabilidad y contribuir a que la educación de adultos ocupe un espacio relevante en las políticas educativas.

- El fortalecimiento de la sociedad civil y sus organizaciones necesita ser encarado como un proceso de apertura a las voces de los distintos sectores sociales en vistas de la igualdad y la justicia social y no para constituirse en un factor de presión de los gobiernos.
- 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 neoliberales que reproducen, aumentan y agudizan la pobreza y la desigualdad. Este reconocimiento lleva a la inscripción de las políticas de la educación de adultos en el marco de las políticas sociales para superar la exclusión y la pobreza.
- La educación de adultos necesita integrarse en las reformas educativas denominadas de segunda generación, así como lograr que sus educadores participen y se beneficien de los programas de formación docente inicial y continua y de las innovaciones que están teniendo lugar en este campo. Asimismo, la reflexión y práctica de la educación de adultos necesita incorporarse al horizonte de todo educador.
- La educación de adultos necesita integrar la alfabetización con la educación básica y la formación para el trabajo, entendiendo a este como la actividad productiva que realizan las personas y sin limitar la articulación educación-trabajo a una capacitación puntual para el mercado de empleo; esto supone, como ya se señaló en el apartado anterior, redefinir las nociones de trabajo, empleo y empleabilidad.
- La dimensión de género, el desarrollo local, la formación para la ciudadanía, así como el enfoque intercultural y el reconocimiento de las especificidades de las poblaciones juveniles, campesinas e indígenas, son dimensiones centrales de la educación de adultos. En este sentido la educación de adultos involucra toda esta diversidad, sin reducirse a programas homogéneos de alfabetización o de educación básica para adultos de las ciudades.
- La importancia de la educación de adultos radica en su tradición de lucha. En la actualidad existen nuevos desafíos para la sociedad civil, que hacen imprescindible que tengan lugar procesos de empoderamiento en la educación de adultos ante los cambios tecnológicos.
- Una tarea central para la educación de adultos es asociar el debate acerca de este campo educativo con el 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 EDJA 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 EDJA 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 diálogo 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 CREACION DE UNA NUEVA INSTITUCIONALIDAD

La importancia de crear una nueva institucionalidad para la EDJA, 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 EDJA 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 EDJA puede ser un mecanismo para repensar la educación formal.
- El trabajo conjunto entre los Ministerios de Educación y los Ministerios de Trabajo, Salud, organismos especializados para la mujer y la juventud y otras instituciones y sectores sociales.
- La inclusión de las políticas educativas de la EDJA en las políticas sociales y la creación de una sociedad educativa para jóvenes y adultos, donde la educación se realiza como proceso permanente.

- La definición de una agenda propia acerca de la EDJA por parte de la sociedad civil, así como la formulación de estrategias de seguimiento para observar y evaluar si los gobiernos cumplen con sus compromisos.
- Garantizar tanto la acreditación para que los programas de jóvenes y adultos sean equivalentes a los de la educación “regular”, así como la integración en los programas de componentes de formación general, formación para el trabajo y formación reflexiva (formación acerca de la posición en la sociedad, saber y poder, el tema de género y poder, de pertenencia a un sistema de clases sociales y a una generación, de pertenencia cultural, otros).
- Garantizar recursos financieros para la EDJA, provenientes tanto del Estado como de la sociedad civil; se propone no dejar de lado el tema de los recursos o abordarlo como un tema de segundo orden, sino negociarlos tomando como referencia y como eje a las personas más necesitadas.
- Sistematizar las experiencias de la EDJA para intercambiar aprendizajes entre las instituciones de la región, así como transformar prácticas y dar lugar a nuevas maneras de participar en las instituciones.

PROPUESTAS DE ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS

Se propone el diseño y puesta en marcha de nuevas rutas de trabajo para la EDJA, definidas como campos en construcción inacabados, y que requieren de la participación de muchos y de la creación de espacios nuevos y flexibles. En particular se plantea:

- La necesidad de crear nuevas estrategias para convocar a la población adulta y juvenil; en especial, el diseño de convocatorias de carácter local, asociadas con necesidades específicas y de mecanismos de promoción de la demanda.
- La inclusión como núcleo prioritario de la EDJA de estrategias y programas de formación inicial y actualización para los educadores de adultos, quienes enfrentan situaciones cada vez más complejas derivadas de la exclusión y la pobreza. El reconocimiento de los saberes previos se constituiría en el eje de la formación junto con la promoción de una reflexión crítica que busque alternativas, interroga la realidad y permita elaborar el miedo que impregna a la sociedad y afecta también al desarrollo profesional de los educadores.
- La sistematización de las experiencias relevantes, en vistas de la multiplicación de espacios de reflexión y participación; la sistematización puede constituirse como un espacio de formación de los educadores, los investigadores, los planificadores y los que toman decisiones en la EDJA, así como en una modalidad de desarrollo institucional.
- La difusión de la experiencia de la EDJA; en particular mecanismos tales como: las redes nacionales y regionales, las reuniones periódicas, los foros

- permanentes. las publicaciones, la creación de espacios de intercambio (pasantías, intercambios documentales, espacios virtuales, otros).
- La construcción de indicadores de seguimiento de los compromisos y de los avances y dificultades de la EDJA, así como la definición de estrategias respecto de los medios de comunicación.
 - La promoción de la investigación se constituye en una condición de calidad de la EDJA; investigación con y para los educadores y los estudiantes de la EDJA; la investigación se constituye en una manera de relatar, escuchar, dar cuenta y hacer una memoria acerca de la gente y de su historia y de la configuración y procesos de las instituciones y programas de la EDJA, estructuras siempre cambiantes, diversas y en permanente disputa, nacimiento y agonía.
 - El desarrollo de pedagogías específicas, una pedagogía de género, una pedagogía del desarrollo local, una pedagogía de la educación-trabajo, en vistas de poner en libertad y determinar, acceder a la comprensión de nuevas significaciones y prácticas para la EDJA.
 - La apertura de nuevos campos de trabajo, que permitan contribuir a la creación de nuevos estilos societarios. En particular se propone el diseño y puesta en marcha de programas educativos para funcionarios de los distintos niveles de las instituciones “no educativas”, con especial referencia a “instituciones totales” (prisiones, hospitales generales, hospitales psiquiátricos, centros de rehabilitación de menores), en vista de crear condiciones para reflexionar acerca de su trabajo, del sentido social del mismo, de la relación con el otro y de su responsabilidad con el otro.
 - La contribución desde la EDJA a la creación de las reformas educativas denominadas de “segunda generación”. En este momento no basta con insertar o incorporar la EDJA a las reformas, sino en conservar su especificidad y desde allí aportar a la transformación de las reformas en curso y a la emergencia de nuevas propuestas, donde se respete a los docentes y a los participantes y se supere la oposición entre cobertura y calidad de la educación.
 - El diseño y puesta en marcha de programas de capacitación para los educadores de jóvenes y adultos en alfabetización y uso de la lengua escrita, educación para la ciudadanía, educación para poblaciones campesinas e indígenas, educación y trabajo, género, desarrollo local, juventud, así como la promoción de la convergencia de estos campos y de su articulación en torno de proyectos de desarrollo local. Asimismo, el diseño y puesta en marcha de programas de difusión-sensibilización en torno a estos temas para la población en general, funcionarios, profesionales y técnicos de nivel intermedio de los gobiernos y de las ONGs. En todos los casos, se hace referencia al empleo preferente de la metodología de reflexión desde la práctica, como un enfoque que permite confrontar la experiencia, crear conocimiento a partir de

ella y regresar a la práctica con mayores posibilidades de poner en libertad sentidos que se presentaban esquivos y recuperar las especificidades de cada proceso.

- La contribución a los procesos de construcción de la ciudadanía juvenil, la inserción laboral de los jóvenes y la formulación de una educación media que responda a sus necesidades se constituyen como una de las prioridades de la EDJA.
- El diseño de programas para migrantes, jóvenes y adultos, en el marco de la promoción de procesos de integración regional y subregional.

PROPUESTAS DE SEGUIMIENTO PARA 1999-2000

Se define el seguimiento como un proceso compartido de prácticas sociales, donde se recuperarán las experiencias que han tenido lugar y se construirá un relato colectivo que culminará en la elaboración de políticas públicas, con la participación de especialistas y de las instituciones convocantes y participantes. En este marco se propone:

- Poner en marcha un sistema de intercambio entre los países de América Latina y el Caribe, coordinado por las instituciones coordinadoras del proceso de seguimiento de la CONFINTEA V.
- Promover la convocatoria de una reunión de ministros de la subregión del Golfo de México y el Caribe para lograr que la educación de adultos se inserte en la agenda política y educativa de los países. Se contempla la posibilidad de ampliar la invitación a ministros de la subregión andina, para crear condiciones para extender la convocatoria a Sudamérica y al conjunto de América Latina y el Caribe.
- Sistematizar experiencias relevantes de la educación de adultos como un camino para el aprendizaje institucional compartido.
- Iniciar una política de formación de formadores de educadores de adultos, como un proyecto conjunto de las instituciones convocantes.
- Realizar reuniones nacionales en los países que no convocaron a la reunión preparatoria del evento subregional.
- Promover una línea editorial y la difusión electrónica de información básica (especialmente a través de páginas Web).