

Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



UNESCO Institute
for Lifelong Learning

Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad

Coordinadores:

Raúl Valdés

Dania Pilz

José Rivero

Maria Margarida Machado

Gabriela Walder

**Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y
adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad**

Coordinadores:

Raúl Valdés
Dania Pilz
José Rivero
Maria Margarida Machado
Gabriela Walder

Edición:

Cecilia Fernández

Diseño y diagramación:

Marcela Capra

© Organización de Estados Iberoamericanos
© Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida
Octubre, 2013

Índice

Prefacio OEI	5
Prefacio UIL	7
Introducción	10
1. Aspectos generales de la educación	18
1.1. Derechos humanos	19
1.2. Derecho humano a la educación	21
1.3. Perspectiva de género	25
1.4. Diversidad	28
1.5. Identidad cultural	31
1.6. Interculturalidad	34
2. El desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida	37
2.1. Aprendizaje a lo largo de la vida (ALV)	38
2.2. Los cuatro pilares de la educación	42
2.3. Sistemas educativos con énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida	45
2.4. Aprendizaje formal, no formal e informal	47
2.5. Reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal	50
2.6. Ciudades del aprendizaje y educadoras	52
2.7. Comunidad de aprendizaje	55
3. Educación y trabajo	62
3.1. Educación para el trabajo	63
3.2. Educación integral vinculada al trabajo	65
3.3. Educación técnico profesional	67
3.4. Educación y economía solidaria	69
3.5. Trabajo digno	70
3.6. Educación en empresas y asociaciones solidarias	72
3.7. Marco Nacional de Cualificaciones	75
4. La educación de personas jóvenes y adultas y sus espacios de interacción	78
4.1. Educación de personas jóvenes y adultas	80
4.2. Ámbitos de la educación de personas jóvenes y adultas	82
4.3. Vínculos de la educación de personas jóvenes y adultas	85
4.4. Educación básica	87
4.5. Educación popular	90
4.6. Educación especial	92
5. Alfabetización de personas jóvenes y adultas	97
5.1. Alfabetismo y alfabetización	99
5.2. Analfabetismo	102

5.3.	Niveles de alfabetismo	105
5.4.	Alfabetismo funcional	109
5.5.	Postalfabetización	111
5.6.	Ambientes letrados	113
6.	Actores de la educación de personas jóvenes y adultas	116
6.1.	Sujetos de la educación de personas jóvenes y adultas	118
6.2.	Educador y educadora de personas jóvenes y adultas	121
6.3.	Sujetos sociales de la educación de personas jóvenes y adultas	123
6.4.	Pueblos indígenas	125
6.5.	Jóvenes	130
6.6.	Adultos mayores	133
6.7.	Migrantes	135
6.8.	Personas privadas de libertad	138
7.	Políticas, estrategias y gestión	141
7.1.	Políticas públicas	142
7.2.	Política intersectorial e intrasectorial	144
7.3.	Gobernanza	147
7.4.	Descentralización	150
7.5.	Financiamiento	153
7.6.	Proyectos, planes, programas y campañas	156
7.7.	Monitoreo y gestión	158
7.8.	Vigilancia ciudadana	162
7.9.	Participación social	165
8.	Calidad y evaluación en la EPJA	168
8.1.	Calidad de la educación de personas jóvenes y adultas	169
8.2.	Formación de formadores	172
8.3.	Currículos	174
8.4.	Evaluación educativa	177
8.5.	Indicadores	179
9.	Conceptos relativos a los procesos educativos con personas jóvenes y adultas	182
9.1.	Investigación participación-acción	184
9.2.	Sistematización educativa	188
9.3.	Concientización	192
9.4.	Construcción colectiva	194
9.5.	Comunicación dialógica	196
9.6.	Metodologías	199
9.7.	Espacios, centros y círculos de aprendizajes	201
9.8.	Educación presencial, a distancia y semipresencial	203
9.9.	Redes de aprendizaje	205

Prefacio OEI

La aprobación en el 2006 del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA) supuso avances no sólo cuantitativos, en términos del incremento de programas nacionales e iniciativas regionales destinadas a atender a las más de 34 millones de personas adultas analfabetas absolutas y a las 110 millones de personas jóvenes y adultas que, en plena edad activa, no habían finalizado los estudios de primaria; sino también avances cualitativos, a partir de los debates al interior del Comité Técnico Intergubernamental, de los aportes de diversos expertos, de Seminarios Internacionales y del desarrollo de investigaciones orientadas a profundizar el conocimiento y el análisis requeridos para responder a nuevas demandas.

Estos logros permiten identificar nuevos desafíos, tales como la construcción y consolidación de criterios comunes en términos de conceptos, que posibiliten valorar los avances regionales con los mismos parámetros y generar líneas de trabajos compartidas.

Por otra parte, el gran proyecto educativo iberoamericano aprobado por la Cumbre en 2010, Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, al plantear el proceso educativo como un continuo que no puede ser analizado de manera independiente de los factores contextuales de pobreza e injusticia social, así como las conclusiones de CONFINTEA VI, señalan la necesidad de avanzar desde un concepto más restringido de la alfabetización y de la EPJA a otro -más ambicioso- en el marco de la perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Este libro, *Aportes conceptuales de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*, pretende contribuir con esta iniciativa para renovar la educación de jóvenes y adultos, abrevando en la vasta tradición de la región iberoamericana en este tema.

Es, en ese sentido, que fue concebido y desarrollado este documento que expone un conjunto de términos que hacen a las prácticas relacionadas con la educación de personas jóvenes y adultas, los cuales precisan y delimitan las líneas de acción en el marco de los programas, estrategias y políticas educativas de los países, así como de los organismos comprometidos con la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Cabe destacar dos aspectos distintivos de este trabajo. El primero, el esfuerzo de dos instituciones que acordaron elaborar este documento, la OEI y el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL), que refuerza el compromiso de establecer sinergias y articular esfuerzos en aras del mismo objetivo, mejorar la calidad y la equidad en la educación y favorecer la inclusión social de todas las personas.

El segundo, el haber sido abordado por un equipo interinstitucional de la OEI y de UNESCO-UIL, contando con la participación de expertos de la región y con la colaboración y aportes de representantes de los Ministerios de los países adheridos al PIA, constituyéndose de esta manera en una construcción colectiva y participativa.

Agradecemos a cada una de las instituciones y personas que colaboraron con esta iniciativa y deseamos que este documento sea de interés y utilidad para mejorar la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Luis Scasso
Director General de Cooperación y Educación Permanente
Organización de Estados Iberoamericanos

Prefacio UIL

Los Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad, es el resultado de una colaboración conjunta entre el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que responde a la necesidad y a la demanda de los Estados Miembros de la subregión de América Latina de contar con una herramienta que ayude a definir los principales conceptos que constituyen el campo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

La iniciativa surge a partir de la reunión de seguimiento a la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) en la Ciudad de México en septiembre de 2011, y se empieza a desarrollar en mayo de 2012, en un esfuerzo conjunto con especialistas y responsables de programas de los países de la región y bajo el cuidado de un equipo coordinador.

Considerando el escenario actual en el que el contexto, el lenguaje y el papel de los actores están cambiando constantemente, el debate sobre el significado de definiciones y conceptos se vuelve una práctica necesaria. De acuerdo al segundo Informe Mundial de Aprendizaje y Educación de Adultos (GRALE, por sus siglas en inglés) constituido a partir de la información de 141 Estados Miembros (17 de América Latina), la diversidad de definiciones de los conceptos relacionados con el aprendizaje y la educación de adultos dificulta no sólo la homologación en la colección y comparación de datos, sino en el desarrollo e implementación de políticas.

Los Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad, surge de la necesidad de plantear una construcción de sentidos comunes partiendo de códigos compartidos y reconociendo, al mismo tiempo, la diversidad de la región. Por lo tanto, se propone como una herramienta de uso fácil para tomadores de decisiones, operadores y un amplio público, que intenta reflejar las contribuciones teóricas y prácticas de la educación de personas jóvenes y adultas.

El libro llega en un momento oportuno, no sólo como insumo en la implementación de la CONFINTEA VI y de las “Metas Educativas 2021: la

educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” sino además considerando que el próximo año se iniciará una importante discusión para la revisión del instrumento normativo fundamental de la UNESCO para la educación de adultos conocido como la Recomendación sobre el desarrollo de la educación de adultos adoptada en Nairobi en 1976. El presente trabajo servirá también como un insumo importante en la discusión de la agenda educativa post 2015, en la que se requiere incluir y destacar la importancia del derecho al aprendizaje y a la educación de jóvenes y adultos de manera consistente, trazando un nuevo y urgente curso de acción para posibilitar que todos los jóvenes y adultos ejerzan ese derecho.

Esperamos que los *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*, contribuya al debate para el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y la posición con políticas que trasciendan fronteras sectoriales para crear entornos de aprendizaje en sociedades del aprendizaje a lo largo de la vida.

Arne Carlsen
Director

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida

Agradecimientos

El presente documento es resultado de un trabajo conjunto y de un proceso participativo que ha sido posible gracias al apoyo de numerosas personas, organizaciones e instituciones en los diferentes momentos de su desarrollo.

En nombre del UIL y la OEI:

Agradecemos a José Rivero y a Maria Margarida Machado, por sus aportes fundamentales dentro del grupo coordinador, los cuales posibilitaron definir la propuesta preliminar y dar el impulso necesario para concretar la iniciativa; les agradecemos, además, el conjunto de términos que cada uno abordó y desarrolló, viabilizando con ello poner a disposición un acervo apreciable de términos.

Agradecemos de manera muy especial a cada uno de los expertos y expertas de las diferentes áreas y países que escribieron algunos conceptos, lo cual da al trabajo una mirada colectiva y regional.

Agradecemos a los delegados y delegadas de los países adheridos al Plan Iberoamericano de Alfabetización, que en una etapa inicial, revisaron y enviaron sugerencias a la propuesta de términos seleccionados, lo cual permitió ajustar la lista y acordar el conjunto de términos finales que serían abordados; y en una segunda etapa, puesto a consideración el documento desarrollado, remitieron aportes significativos para el cierre del trabajo.

Agradecemos a los técnicos de las oficinas de la OEI en los países, por el apoyo brindado en dar seguimiento a las solicitudes enviadas a los representantes de los Ministerios en los diferentes momentos.

Agradecemos a los responsables de la biblioteca del UIL por su apoyo en la selección de material de análisis y sus insumos para estructurar el trabajo. También agradecemos al departamento editorial y al programa de educación de adultos del UIL por sus valiosos aportes al contenido.

Agradecemos profundamente a Cecilia Fernández por su trabajo de edición en todo el texto.

Introducción

Raúl Valdés y Dania Pilz

Antecedentes

La idea de desarrollar un trabajo de referencia general como lo es esta selección de conceptos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), surge de la necesidad de convenir en definiciones operativas de uso común para la política y la práctica, pero también para sentar bases conceptuales en un campo que intenta responder a los desafíos sociales, políticos, demográficos, ecológicos y económicos del siglo XXI.

Tanto en informes, como el de la *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe* (CREFAL, 2008), la *Síntesis del Informe Regional* (UIL, 2009) elaborado para la reunión regional preparatoria para la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI), el estudio de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Iberoamérica (Cabello, 2006), el primer Informe Mundial de Educación y Aprendizaje de Adultos (GRALE, por sus siglas en inglés), como en reuniones regionales de EPJA, entre las que cabe mencionar al Comité Intergubernamental del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA), se ha planteado la importancia y la necesidad de contar con una herramienta de consulta de los principales conceptos que delimitan la política y la práctica de la educación de personas jóvenes y adultas en los países iberoamericanos.

En los informes nacionales de progreso sobre la implementación del *Marco de Acción de Belém* para la elaboración del segundo GRALE (UIL, 2012), se puede observar que las definiciones sobre conceptos como alfabetización, educación de adultos o aprendizaje a lo largo de la vida varían de manera considerable entre los países —y dentro de éstos— a través del tiempo. A pesar de ello, entre los países de América Latina y el Caribe que reportaron su definición sobre alfabetización (25), casi la mitad la vincula con términos como autonomía y empoderamiento. Estos términos aparecen apenas en África y prácticamente en ninguna otra región, donde predominan términos como competencias en TIC (Europa) o competencias lingüísticas (Asia y el Pacífico).

Con este antecedente, y en el entendido de que “todos los diccionarios juntos no contienen ni la mitad de los términos que necesitaríamos para entendernos unos a otros” (Saramago, 2002, p.159), surgió la propuesta de elaborar una herramienta de uso fácil que proveyera una selección de

los más frecuentes y significativos conceptos de la educación de personas jóvenes y adultas en la región. La iniciativa fue respaldada y asumida durante la reunión regional de seguimiento a CONFINTEA VI en la Ciudad de México en 2011, por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). Así, el presente trabajo es un esfuerzo coordinado que busca responder a las demandas de los Estados miembros a través de sus representantes de gobierno, de organizaciones de la sociedad civil y de investigadores, expresadas en diversas reuniones y documentos.

Esta demanda por lograr definiciones prácticas más claras se debe, en buena medida, a la importancia de que los responsables de la elaboración de políticas, los implementadores de los programas, y los beneficiarios, conciben de manera semejante los conceptos que circunscriben a este resbaladizo campo. Así, conceptos como *ambientes letrados*, que está en el centro de la educación de personas jóvenes y adultas y de cualquier otro proceso educativo, tiene una diversidad de acepciones dependiendo de su uso político, educativo, antropológico, de su contexto social y del conjunto de actores que lo emplea.

El documento responde, en resumen, a las necesidades e intereses expresados por los responsables políticos, diseñadores e implementadores de programas, investigadores y activistas, por lograr definiciones transculturales de conceptos. Es un trabajo que propone una experiencia situada en la que cada concepto es el resultado de la implementación de las principales políticas y prácticas durante el presente siglo en los distintos países de la región.

Como se podrá apreciar, conviven y se revisan conceptos, ya que este trabajo surge, precisamente, de la necesidad de plantear una construcción de sentidos comunes partiendo de los códigos compartidos y reconociendo, al mismo tiempo, la diversidad de la región. Constituye un esfuerzo para poner en común no sólo las ideas, sino también los compromisos y desafíos regionales.

La EPJA en América Latina

Si bien la EPJA tiene una larga tradición de creatividad, dinamismo y prácticas en la historia de los pueblos latinoamericanos, hoy enfrenta obstáculos para responder en términos de cobertura, calidad y equidad a las demandas políticas que le fueron confiadas; la realidad actual es que millones de personas no tienen acceso a formación, principalmente las que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. En el 2010, en América Latina y el Caribe se reportaban 35 millones de personas que no

sabían leer ni escribir, 88 millones que no habían concluido la educación primaria y aproximadamente el 60% de la población de 15 años y más que no contaba con educación básica completa (OREALC, 2010).

Aunque la desatención política que ha afectado a grandes grupos de la población joven y adulta tiene múltiples y complejas circunstancias, como son la falta de una demanda explícita de la población, la falta de articulación entre los actores que participan, la escasa implementación o la irrelevancia de los temas, mucho es lo que se puede hacer al contribuir a esclarecer las equivalencias en las prácticas y las significaciones de la EPJA a través de un conjunto de definiciones de conceptos construido a partir de necesidades y exigencias situadas en tiempo y espacio.

A pesar de su aislamiento, la EPJA en América Latina no ha estado ajena a los rápidos cambios sociales, económicos, científicos y tecnológicos que, en su lado más nocivo, han generado altas tasas de desempleo, especialmente entre los jóvenes; presencia masiva de jóvenes que ni estudian ni trabajan; migración y urbanización; alta inseguridad y cambio climático. Estas transformaciones demandan, por un lado, el desarrollo de nuevas competencias para la población y de nuevos actores que participen en estos procesos; y por el otro, prudencia para avanzar creativamente sin perder una tradición y una acumulación histórica de empoderamiento. La demanda de nuevos aprendizajes y de diversificación en las formas y modos de aprender, así como de reconocimiento de estos aprendizajes, precisa buscar definiciones consensuadas que permitan su atención, sin abandonar aquello que ha caracterizado a la EPJA en la región: una lectura crítica de la realidad y una intencionalidad política de carácter emancipador. Conceptos como investigación-acción, sistematización o comunidades de aprendizaje, cobran nuevos sentidos en esta realidad de acelerados cambios que exige una nueva gobernanza basada en la cooperación entre los diversos actores.

Existe, por tanto, una serie de conceptos que se han utilizado en décadas pasadas y que han ido tomando nuevos sentidos, principalmente aquellos derivados de la educación popular. Están también los que provienen de otras regiones y lenguas (principalmente del inglés), de difícil traducción, y que han tardado en cobrar sentido en América Latina e incorporarse a la política a pesar de su rica práctica.

Un importante aspecto que contribuye a la exigencia de definiciones más precisas para la EPJA es el proceso operativo de recolección de datos que permitirá sistematizar la información existente. Este acopio, análisis y procesamiento de información cualitativa y cuantitativa sobre la EPJA podrá contribuir al debate y a la generación de nuevo conocimiento. Con esto en mente se han seleccionado los conceptos que aquí se presentan, y sus definiciones, no sólo con la idea de aportar una herramienta de

consulta, sino también como un sumario de conocimientos sobre la EPJA en la región latinoamericana.

Un proceso de trabajo conjunto

Para desarrollar la propuesta, se constituyó un grupo coordinador formado por representantes del UIL (Raúl Valdés) y de la OEI (Dania Pilz y Gabriela Walder), más dos reconocidos expertos de la región, José Rivero y María Margarida Machado. El primer paso de este grupo de especialistas consistió en tomar en cuenta trabajos realizados con anterioridad relacionados con este tema, entre ellos el “Glosario de aprendizaje de adultos en Europa”, editado por Federighi (1999). Se trata de un documento en el que, reconociendo la presencia de nuevos actores y movimientos sociales en la educación de adultos como componente de aprendizaje a lo largo de la vida, compila una serie de términos comunes a los países de la Unión Europea. Para la región de América Latina, se analizaron dos trabajos recientes: el primero es el “Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas”, realizado por el CREFAL y auspiciado por la OEI (Seda *et al*, 2010), el cual contribuye a la discusión actual mostrando las conceptualizaciones sostenidas por distintos actores, en diversas épocas, en torno a la alfabetización y a la educación de adultos. El segundo documento es el “Glosario conceptual de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas” (Piñón, 2010), construido a partir de su evolución conceptual, que engloba los términos más utilizados en la alfabetización y la educación básica de personas jóvenes y adultas.

A partir de los trabajos anteriores, el grupo coordinador analizó el marco conceptual e hizo una primera selección de 50 términos utilizados con mayor frecuencia en la región que sirviera como base para empezar el trabajo. Esta lista inicial se envió a los países que participan de las reuniones del Comité Intergubernamental del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA) para consulta y retroalimentación, y a partir de los comentarios obtenidos de nueve países que respondieron, se hizo una nueva selección que respondiera mejor a las demandas de los mismos.

Posteriormente se desarrollaron los conceptos. Además del grupo coordinador, 24 expertos de la región escribieron sobre temas específicos. Para ello se elaboró un formato que considera tanto la definición de cada concepto como los contextos mundial y regional vinculados a la EPJA, y concluye con las fuentes utilizadas. Se solicitó a los autores limitar lo más posible las citas directas en la redacción de los conceptos, con la intención de ofrecer al usuario una lectura más amigable, por lo que se incluye en

las fuentes utilizadas la bibliografía citada directamente en el texto y una pequeña bibliografía ampliada de referencia. Asimismo, se estableció que cada entrada no superara las tres páginas y que se evitara en lo más posible la utilización de “jergas”, siglas y acrónimos. A través de un proceso interactivo con los autores y ligeras modificaciones en el orden de presentación o traducción del portugués en más de diez entradas, se refinaron los conceptos y quedó listo el primer borrador.

Este primer borrador se presentó para comentarios y recomendaciones a los delegados ministeriales de 16 países durante la reunión del Comité Intergubernamental del PIA, en junio de 2013. Posteriormente, se colocó en línea para su discusión entre los distintos actores de la EPJA por un periodo de tres semanas, colectando intervenciones que permitieron elaborar el documento final.

Como se puede apreciar, los trabajos previos, el proceso consultivo y la participación de múltiples actores en la construcción de la definición de conceptos fueron elementos clave para convalidar la pluralidad y calidad de su contenido.

Secciones y contenidos

El documento se divide en nueve secciones y cada una de ellas contiene una serie de conceptos estrechamente relacionados entre sí. Cada sección inicia con una introducción que explica de manera coherente y sistemática los aspectos relacionados con los conceptos seleccionados.

En la primera sección se presentan los *Aspectos generales de la educación*, que consideran la enorme diversidad de realidades a partir de conceptos como el derecho humano a la educación, la perspectiva de género, la diversidad y la identidad cultural. Estos conceptos son transversales a los que se desarrollan en las secciones posteriores.

La siguiente sección se refiere al *Desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida*. En ella se presenta una serie de conceptos de paulatina incorporación e implementación en la región de América Latina, como son el reconocimiento, la validación y la acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal o los cuatro pilares de la educación del Informe Delors. También se incluyen conceptos como ciudades y comunidades de aprendizaje.

La tercera sección, *Educación y trabajo*, es posiblemente una de las más interesantes por la fuerte interrelación entre estos términos. En esta sección se desarrollan conceptos relativos a la educación técnica

profesional, educación en empresas y asociaciones solidarias y otros más actuales, como los marcos nacionales de cualificaciones.

En la sección *Educación de personas jóvenes y adultas y sus espacios de interacción*, se abordan tanto el concepto de la EPJA como los terrenos en los que mayormente incide su práctica, como son la educación básica o la educación popular.

Posteriormente, en la quinta sección, se exponen conceptos acerca de la *Alfabetización de personas jóvenes y adultas*, como alfabetismo y alfabetización, analfabetismo y niveles de alfabetismo, que si bien ya han sido abordados desde diferentes concepciones políticas, económicas, sociales y culturales según el periodo histórico en el que se proponen, en esta oportunidad integran nuevas miradas.

En la siguiente sección, se abordan los *Actores de la educación de personas jóvenes y adultas*, en donde se presentan algunos de los principales grupos que la determinan, sus características básicas y los aspectos que los motiva a aprender. En esta sección se encontrarán conceptos referentes a grupos indígenas, migrantes y personas privadas de la libertad, entre otros.

En *Políticas, estrategias y gestión* se desarrollan aquellos términos vinculados a los mecanismos de operación de las políticas y los programas de EPJA en la región. Se exponen términos como políticas públicas e intersectoriales, gobernanza, descentralización y financiamiento.

La sección ocho, titulada *Calidad y evaluación en la EPJA*, introduce conceptos vinculados a los procesos educativos. En este apartado se encontrarán conceptos como formación de formadores, currículo, evaluación y sistema de indicadores.

Por último, en la sección nueve se muestran conceptos relativos a los *Procesos educativos con personas jóvenes y adultas*, en donde se definen experiencias de educación producidas en el ámbito de los sistemas no formales e informales de aprendizaje. Se abordan principios orientadores como son investigación, participación-acción y construcción colectiva, y cuestiones metodológicas como redes de aprendizaje, educación presencial, a distancia y semipresencial.

Al final de cada uno de los conceptos se consigna su redactor principal. Como hemos dicho, a partir de las sugerencias y aportes recibidos, los conceptos han sido ajustados, ampliados o simplificados. Con el objeto de facilitar el uso del documento, se ha incorporado un índice alfabético paginado de los conceptos.

Cabe señalar que los *Aportes conceptuales* es un libro de referencia que puede ser consultado desde cualquier sección y no pretende ser leído de principio a fin. Por tanto, el lector se podrá encontrar con un cierto grado de repetición en el desarrollo del contexto de algunos conceptos.

Seguramente el lector encontrará en esta base conceptual de la EPJA que algunas secciones podrían configurarse de manera distinta, que algunos importantes conceptos están ausentes o que algunos desarrollos conceptuales no reflejan toda la realidad regional. La dificultad de la tarea tenía esos riesgos; es por ello que, lejos de eludir ninguna responsabilidad sobre las anteriores y muy seguramente otras limitaciones, nos adherimos a las palabras de Courtney (1989, p. 23):

El valor de una definición radica en su precisión o capacidad de iluminar. Estas cualidades dependen a menudo de lo bien que conocemos el concepto que la definición explicita. Las definiciones son reglas para el uso correcto de los términos; son cuasijurídicas. Al mismo tiempo, la viabilidad de estas definiciones dependerá de la medida en que los fenómenos que describe estén claramente delimitados, estandarizados, o codificados. Siendo ese el caso, si el tiempo llega cuando sea fácil de definir la educación de adultos de manera precisa, este será más bien un caso de preocupación que de alegría (trad. de los autores).

En esa misma línea, valga mencionar que esta *construcción de sentidos comunes en la diversidad regional* tuvo que cerrar la edición en un momento determinado para su publicación y uso, pero con ello no intenta uniformar las prácticas o dejar de incentivar la necesidad de nutrirse permanentemente del diálogo.

Fuentes

COURTNEY, Sean (1989). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

FEDERIGHI, Paolo (ed.) (1999). *Glossary of Adult Learning in Europe*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

OREALC (2010). *Educación, juventud y desarrollo. Acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe*. Documento preparado para la Conferencia Mundial de la Juventud, México: Santiago de Chile.

PIÑÓN, Sandra (2010). *Glosario conceptual de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas*. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/crefal2013/investigacion/lineas_investigacion/alfabetizacion/documentos_preliminares/glosario-eda-sandra_pinon.pdf (consulta: 25 de enero de 2013).

SARAMAGO, José (2002). *El hombre duplicado*. Alfaguara, México.

SEDA, Ileana (coord.) (2010). Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas.

CREFAL/OEI. Recuperado el 09/11/12 de:
http://issuu.com/oeibibliotecadigital/docs/estudio_conceptual_alfabetizacion_y_la_educacion

UIL (2013). *Segundo Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: UIL.

1. Aspectos generales de la educación

Esta primera sección aborda conceptos que se constituyen en transversales a lo largo del trabajo. Refiere a conceptos como los derechos humanos en general, y en particular lo relativo a la educación, a la perspectiva de género, a la diversidad, a la identidad cultural y a la interculturalidad.

La concepción propuesta de derecho a la educación acoge el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. Supone la indivisibilidad y concomitancia de los derechos humanos y la existencia de distintos espacios e instancias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Supone además el desarrollo de la legislación y de políticas públicas apropiadas y, principalmente, la implementación de programas efectivos a nivel de la base.

A partir de la concepción que se propone, el derecho a la educación demanda que las políticas de EPJA puedan contar con una articulación intersectorial y de esta manera favorecer el desarrollo de las personas. Esta articulación requiere atender las desventajas de los grupos vulnerados en sus derechos, que son los que generalmente se encuentran dentro del porcentaje de personas con bajos niveles de alfabetización. En este sentido, el marco de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida, exige que el acceso a las ofertas educativas y al aprendizaje se vinculen al trabajo, a la cultura, a la comunicación, a la lectura, a la migración, a la diversidad.

Por lo tanto, el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas implica, por parte de los Estados, un mayor compromiso para garantizar su pleno cumplimiento, con igualdad de oportunidades para todas las personas, independientemente de la edad, la etnia, el sexo, las capacidades y el área geográfica en la que habitan, y se cumplirá si la educación está disponible, si es accesible, si es aceptable y, si responde y dialoga con las especificidades y los contextos de los educandos, lo cual requiere de debates y desarrollos de mejores políticas públicas de EPJA.

Considerando el mundo simbólico que atraviesa las prácticas de formación y las dinámicas en los distintos espacios de aprendizaje, se espera que este derecho pueda incidir en la reproducción de relaciones de equidad. Esto implica la aplicación de estrategias integradas para lograr la igualdad entre los sexos en materia de educación, cambiando actitudes, valores y prácticas y favoreciendo el acceso a los servicios.

Igualmente, se espera que este derecho considere la enorme diversidad de realidades, culturas y lenguas del continente y que las políticas de EPJA sean capaces de asumir la interculturalidad como la interacción dinámica entre culturas, de manera concreta y creativa, en contextos de diversidad cultural y lingüística para reforzar el respeto y la valoración del otro y de lo diferente.

Con estos elementos en la mesa, la EPJA pretende abordar el reto de desmontar las asimetrías y construir las condiciones en multiculturalidad para convertirlas en interculturalidad.

1.1. Derechos humanos

Los derechos humanos son una expresión de los requisitos necesarios para que toda persona tenga una vida digna y desarrolle su proyecto de “bienestar”. También se los define como normas que reconocen y protegen la dignidad de todos los seres humanos, o bien como facultades, libertades y reivindicaciones inherentes a cada persona por el solo hecho de su condición humana.

En las últimas décadas, los derechos humanos han adquirido una gran importancia en la mayoría de las sociedades del mundo; es por ello que son tenidos en cuenta por las comunidades y las organizaciones como indicadores de buenos gobiernos.

Los derechos humanos rigen la forma en que los individuos viven en sociedad, así como su relación con los gobiernos y las obligaciones que los gobiernos tienen para con ellos.

Los derechos humanos son reconocidos a nivel mundial, aunque no siempre han sido respetados. Los atropellos y abusos persisten, sobre todo contra grupos vulnerables. Es innegable que, aunque parciales y lentos, se han hecho progresos en la región. Los gobiernos pueden atribuirse, y con razón, parte del mérito de estos cambios, pero el mayor esfuerzo en la defensa y respeto de cada uno de ellos lo han puesto las comunidades más afectadas y las organizaciones de la sociedad civil. Han sido el trabajo constante y el control permanente los que han permitido que a muchos gobiernos les sea cada vez más difícil ignorar el creciente clamor por un cambio fundamental e irreversible.

Los derechos humanos inicialmente se clasificaron teniendo en cuenta su origen; es así que se habla de derechos de primera generación: los denominados “libertades clásicas”; los de segunda generación: los derechos económicos, sociales y culturales; y los de tercera generación:

los relacionados con el nivel de vida, el progreso social, las relaciones entre las naciones y el respeto al medio ambiente. También se los clasifica por el contenido que abordan, por lo cual se habla de derechos políticos, económicos, sociales, culturales, civiles y ambientales.

Los derechos humanos se caracterizan por ser:

- **Inherentes:** todos y todas nacemos con estos derechos.
- **Inalienables:** nadie, bajo ningún concepto, puede privar a una persona de alguno de ellos, es decir, son independientes de factores particulares como raza, nacionalidad, religión o sexo, o jurídicos.
- **Universales:** todo el mundo tiene derechos en todas partes, independientemente de la edad, el sexo, la raza, la religión, la nacionalidad, el nivel de ingresos u otra situación o condición en la vida. Los derechos humanos pertenecen igualitariamente a todos y cada uno de nosotros.
- **Irrevocables:** no pueden derogarse, suprimirse o revocarse.
- **Intransferibles:** nadie puede transferirlos a nadie; y son irrenunciables, es decir que nadie puede desistir de alguno de ellos.
- **Indivisibles:** están mutuamente relacionados, con un enfoque en el individuo y la comunidad como un todo.

Si bien no existe una relación jerárquica entre los derechos, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas ha señalado que la educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para la vigencia de los otros derechos. El derecho de aprender es una condición previa para el desarrollo humano; mediante éste se podrán mejorar las condiciones de vida de las personas.

Tanto la CONFINTEA V como la CONFINTEA VI plantean explícitamente el derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de toda la vida, con lo cual se busca reposicionar el derecho que la población joven y adulta tiene a acceder a oportunidades formativas acordes a sus necesidades e intereses.

Consecuentemente, aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas.

Gabriela Walder / Luis Scasso

Fuentes

SERVICIO Paz y Justicia Paraguay –SERPAJ-Py- (2004). *Manual básico para la aplicación de los derechos humanos en Paraguay*. Asunción: SERPAJ.

UIL (1997). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos (CONFINTEA V). Recuperado de:
<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm> (consulta: 17 de julio de 2012).

UIL (2010). *Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Hamburgo: UIL. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf> (consulta: 17 de julio de 2012).

1.2. Derecho humano a la educación

Toda persona tiene derecho a la educación y sus fines y objetivos están claramente definidos en los instrumentos internacionales de derechos humanos ratificados por los Estados: el desarrollo pleno de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre, la promoción del entendimiento, la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y el mantenimiento de la paz, lo que permite a todos participar efectivamente en una sociedad democrática y plural.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada por las Naciones Unidas en 1948 es enfática al afirmar que: “Toda persona tiene derecho a la Educación”. El artículo 26 dice que “la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental”, y progresivamente en los demás niveles de enseñanza. Los fines y objetivos de la educación están igualmente destacados en este mismo artículo, como en el artículo 13 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1988): el desarrollo pleno de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre, la promoción del entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y el mantenimiento de la paz, lo que permite a todos participar efectivamente en una sociedad democrática y plural.

Reconocer la educación como derecho humano pasa necesariamente por reconocer a los Estados como garantes de este derecho. Los instrumentos legales obligan a los Estados, en tanto titulares de deberes, a respetar, proteger y cumplir el derecho humano a la educación. El reconocimiento de que los Estados son sujetos de obligaciones implica también mecanismos sólidos de rendición de cuentas. Asimismo, para que los derechos cobren sentido, debe haber soluciones eficaces disponibles para contrarrestar violaciones, lo que da derecho a las personas a exigir la reparación del Estado mediante mecanismos nacionales, regionales o internacionales de justicia.

Esta comprensión de la educación como derecho humano ha sido, poco a poco, reafirmada y profundizada en las últimas décadas en diversos instrumentos normativos y legales, internacionales y nacionales. Una gran contribución en este sentido ha sido el marco conceptual planteado por Katarina Tomasevski, Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación entre 1998 y 2004, y adoptado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su Observación General N°13. Este marco refuerza la noción de que la calidad educativa es constitutiva del derecho a la educación, no una dimensión que debe venir después de garantizada la universalización de acceso, y va más allá, precisando las distintas dimensiones de este derecho.

Conocido como el marco de “las 4 As”, por su siglas en el idioma inglés, este marco plantea que para que el derecho a la educación se realice la educación debe estar disponible, ser accesible, aceptable y adaptable (“available, accessible, acceptable, adaptable”, en inglés). Disponible en el sentido de que haya instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente y en condiciones necesarias; accesible en el sentido de que la educación debe ser accesible material y económicamente a todos y todas, sin discriminación, reforzando la importancia del principio de *gratuidad* de la educación; aceptable en el sentido de que la educación debe contar con estándares basados en derechos humanos para maestros, maestras y estudiantes; y también respecto de las facilidades escolares, el currículo, las relaciones entre los sujetos de la comunidad escolar y la gestión de la escuela; adaptable en el sentido de que la educación debe ser flexible y, en esa medida, capaz de responder a las necesidades de los estudiantes, en sus distintos contextos sociales y culturales.

La misma observación general N°13 consagra de manera explícita el derecho a la educación para todas las edades:

Debe hacerse hincapié en que el goce del derecho a la educación fundamental no está limitado por la edad ni el sexo; se aplica a niños, niñas y personas jóvenes y adultas, incluidas las personas adultas jóvenes que

están fuera del sistema educativo y las personas adultas mayores. La educación fundamental, por consiguiente, es un componente integral de la educación de personas adultas y de la educación a lo largo de toda la vida. Habida cuenta de que la educación fundamental es un derecho de todos los grupos de edad, deben formularse planes de estudio y los correspondientes sistemas que sean idóneos para alumnos/as de todas las edades.

La concepción de la EPJA como derecho humano es punto de partida para la discusión y puesta en marcha de políticas y programas en este campo. Los Estados están obligados a garantizar el cumplimiento de este derecho incluso a los adultos mayores, lo que significa, además de desarrollar marcos legales y normativos para la EPJA, comprometerse con el aprendizaje efectivo y significativo de las personas jóvenes y adultas. Siendo la EPJA un derecho humano fundamental, las y los ciudadanos pueden y deben reclamar este derecho, y su violación requerirá reparación por parte de los Estados.

Un principio fundamental que se desprende del entendimiento de la educación como derecho humano es la no discriminación. Este principio está presente en todos los marcos legales internacionales, incluso en los que abordan específicamente el derecho a la educación. Sobre este asunto, el Comentario General N°13 del Comité subraya un punto importante: la prohibición de la discriminación no está supeditada ni a una implantación gradual ni a la disponibilidad de recursos, y se aplica plena e inmediatamente a todos los aspectos de la educación, abarcando todos los motivos de discriminación rechazados internacionalmente.

La violación del derecho a la educación de personas jóvenes y adultas está especialmente presente entre los adultos mayores, las personas que viven en condiciones de pobreza, entre las mujeres, la población afro descendiente, indígena y migrante, la población de las zonas rurales, y además, entre las personas en contexto de encierro y con algún tipo de discapacidad. Con frecuencia las discriminaciones se suman, llevando a que muchas personas sufran múltiples formas de discriminación.

El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas implica, de parte de los Estados, el desarrollo de legislación y políticas públicas apropiadas y, principalmente, la implementación de programas efectivos a nivel de base, con infraestructura adecuada, profesionales valorados y bien formados, y financiamiento público suficiente.

Dada la enorme diversidad de realidades, culturas y lenguas del continente Latinoamericano, es imprescindible que las políticas de EPJA sean capaces de reflejar tal diversidad y de dialogar con las especificidades y particularidades de cada contexto. Eso es potenciado a partir del debate y desarrollo colectivo de las políticas, lo cual permite que

se contemplen los elementos del contexto local, la especificidad de cada lugar y población.

Es decir, el derecho solamente se cumplirá si la educación está disponible, si ésta es accesible a su población, si es aceptable y adaptable, y si responde y dialoga con las especificidades y los contextos de los educandos. Los Estados deben comprometerse a garantizar todas estas dimensiones del derecho a la educación de personas jóvenes y adultas, por lo tanto, el monitoreo del cumplimiento del derecho a la EPJA debe desarrollarse con base en indicadores basados en la perspectiva de la educación como un derecho humano.

Camilla Croso / Giovanna Modé

Fuentes

MUÑOZ, Vernor (2004). El derecho a la Educación, Informe al Consejo Económico y Social de Naciones Unidas. Recuperado de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/171/43/PDF/G0417143.pdf?OpenElement>

ONU (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml (consulta: 15 de octubre de 2012).

SINGH, Kishore (2013). Justiciability of the Right to Education. Recuperado de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G13/135/64/PDF/G1313564.pdf?OpenElement>

TOMASEVSKY, Katarina (2006). The State of the Right to Education Worldwide: Free or fee - 2006 Global Report. *Journal of Education Planning and Administration* vol. 21, núm. 4, pp. 373-396.

UIL (2012). Reportes nacionales de progreso presentados para la preparación del Reporte Mundial de Aprendizaje y Educación de Adultos (GRALE 2012). Hamburgo: UIL. Recuperado de: <http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-negocio/aprendizaje-y-educacion-de-adultos/portal-de-confintea/news-target/national-progress-reports-for-grale-2012/af44e96bc9ca05553529f73098b1348b/> (consulta: 22 de julio de 2011).

1.3. Perspectiva de género

La perspectiva de género es el conjunto de saberes sociales (creencias, discursos, instituciones y prácticas) sobre las diferencias entre los sexos. Busca la superación de la desigualdad, la discriminación y la inequidad de género como consecuencias de un orden hegemónico simbólico (mentalidades, representaciones, mandatos y valores sociales) político y económico que se concreta y expresa en prácticas laborales, familiares, organizacionales, educativas, comunales, entre otras.

La perspectiva de género tiene como marco filosófico y político general la democracia y supone su profundización: ir más allá de la igualdad legal e individual de los sexos.

El género, como categoría de análisis social, es uno de los aportes teóricos más significativos del feminismo contemporáneo y postmoderno, como parte del desarrollo de las ciencias sociales y la crítica a los metarrelatos.

La antropóloga Margaret Mead (1948), a partir de sus investigaciones en Nueva Guinea, interpela el llamado carácter natural de las diferencias entre hombres y mujeres (roles y capacidades). Ella constata y demuestra que no todas las sociedades están organizadas de la misma forma (de manera patriarcal) y que la distribución de roles y las capacidades aludidas a mujeres y hombres son diferentes a las de occidente, relevando así el papel de la cultura en estos procesos. Un año después Simone de Beauvoir (filósofa) publica *El segundo sexo* (1949) y afirma abiertamente la diferencia como resultado de una construcción cultural y no biológica. Afirma que *no se nace mujer, se llega a serlo*.

El psicólogo y médico John Money (1955) acuña la palabra *gender* (género) al nombrar el *papel de género* (*gender role*) para describir las conductas atribuidas a los sexos. En 1975 Gayle Rubin (antropóloga cultural) introduce el concepto teórico de *sistema sexo/género* para definir el sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana (instituciones, leyes, normas, símbolos, artefactos, etc.).

Desde los estudios de la mujer (1950-1960) hasta los estudios de género (1990) la perspectiva de género supone i) el reconocimiento de que sobre la diferencia sexual se han construido socialmente, de manera jerárquica y dicotómica, modelos de feminidad y masculinidad; ii) el reconocimiento de que las relaciones entre géneros han sido constituidas a lo largo de la historia y son constitutivas de las personas (identidad), por lo tanto varían de una sociedad a otra y de una época a otra; iii) el reconocimiento de que

las relaciones de poder son, en general, favorables a los hombres como grupo social y discriminatorias para las mujeres, por ello los cambios que se proponen deben considerar que éstos afectarán de manera diferenciada a unas y otros; iv) una crítica a los discursos sexistas y heteronormativos (heterosexualidad como norma de la orientación sexual y la negación de la diversidad sexual) que profundizan el orden jerárquico y la inequidad entre géneros con mandatos sobre lo que uno y no otro sexo debe y puede hacer o sentir.

Es una lectura crítica de la existencia de la desigual distribución y ejercicio de poder entre mujeres y hombres, de todas las clases sociales y culturas, en todos los ámbitos de la vida, y busca transformarla. Parte de esta transformación compromete el ámbito educativo-formativo como espacio de reproducción o cambio de prácticas de poder e imaginarios sociales (sistemas simbólicos de poder), así como de desarrollo de capacidades y construcción de ciudadanía.

Es decir, la perspectiva de género se basa en el concepto de género como categoría de análisis (Scott, 1996): a) es el conjunto de saberes sociales (creencias, discursos, instituciones y prácticas) sobre las diferencias entre los sexos. Es el sexo socialmente construido; b) es un elemento constitutivo de las relaciones sociales que se basa en las diferencias que distinguen los sexos; c) es una formación primaria de relaciones significantes de poder y sobre el cual se articula el poder (género, clase, cultura, generación, etc.).

Desde la IV Conferencia Mundial de la Mujer (Beijing 1995) en que se aprueba la Plataforma de Acción que define los puntos esenciales de una política internacional de la mujer que compromete a todos los países y a la Organización de las Naciones Unidas a incorporar la perspectiva de género en forma transversal, hasta la fecha, todas las cumbres y conferencias internacionales aluden al mandato de equidad de género.

La perspectiva de género ha sido problematizada desde la región de América Latina como parte de las construcciones de occidente que han sido asumidas con limitada crítica y debate. Una de las primeras críticas es sobre el patriarcado y las formas de organización social de los pueblos originarios (precoloniales) basadas también en relaciones de complementariedad entre los sexos y/o modelos de feminidad y/o masculinidad diferentes a los occidentales. Por otro lado, desde esta mirada se considera la construcción de subjetividades y relaciones más complejas en el contexto de las opresiones múltiples producidas por el capitalismo global (desde las intersecciones entre género, clase y etnicidad).

Antes de los setenta, la Unión Europea había sancionado la promoción de la equidad entre hombres y mujeres, de manera que en América Latina las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones de base fueron las primeras en desarrollar la perspectiva de género en sus intervenciones, en el marco de la cooperación internacional.

En la década de los ochenta, la crítica señaló que la cooperación para el desarrollo de la mujer había sido insatisfactoria, porque no se habían aplicado programas de largo alcance como los aplicados para los hombres, sino microproyectos de carácter puntual, con poco impacto en el cambio de las condiciones de vida de las mujeres, pues se referían al ámbito doméstico e insistían en el rol tradicional femenino. Los proyectos llamados productivos tampoco abordaron un desarrollo integral y supusieron nuevas jornadas de trabajo para las mujeres.

En el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar 2000), los Estados y las organizaciones sociales se comprometieron a aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los sexos en materia de educación, basadas en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores, las prácticas y el acceso al servicio educativo, así como promover mayores niveles educativos, sobre todo en poblaciones originarias, en jóvenes y personas adultas. Muchos de estos acuerdos en los ámbitos nacionales, sin embargo, se encuentran limitados no sólo por la pobreza sino por la relación de los Estados con la Iglesia católica (concordatos), institución que siempre ha jugado en contra de las transformaciones en los ámbitos culturales, sexuales y en el universo simbólico.

No obstante lo anterior, cabe resaltar que algunos pasos hacia adelante se han dado: los mandatos internacionales han dado lugar a nuevas alianzas y cooperaciones que se han traducido en políticas que promueven la equidad y que se visibilizan en presupuestos participativos con perspectiva de género, mayor participación política de las mujeres, acceso y calidad del servicio educativo, salud sexual y reproductiva, discriminación positiva (cuotas de género), etc.

La perspectiva de género en educación supone, entre otras cosas, identificar y analizar: el universo simbólico que impregna las prácticas educativas o de formación y las dinámicas en los espacios de aprendizaje (en los contenidos, metodologías, materiales, interacciones, desempeño de los/as formadores/as, normas, valores, disciplina, etc.) que incidan o puedan incidir en la reproducción de relaciones asimétricas de género, sea por omisión o por acción; las políticas institucionales, organizacionales, locales y estatales; los niveles y la calidad de acceso a los servicios educativos y de formación de hombres y mujeres —niños, niñas, adolescentes, personas adultas—; la violencia de género y sus efectos en

la educación y formación; y, en general analizar críticamente todo espacio de interacción humana que sea necesario de dignificar.

Rita Carrillo Montenegro

Fuentes

CASTELLANOS, Gabriela (1996). Género, poder y postmodernidad. Hacia un feminismo de la solidaridad. En: LUNA, Lola G. y VILANOVA, Mercedes (comp.). *Desde las orillas de la política. Género y poder en América Latina*. Seminario Interdisciplinar "Mujeres y Sociedad", Barcelona, pp. 21-48.

GAMBOA, Susana (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? En: GAMBOA, Susana Beatriz (comp.). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 85-89.

GOMARIZ, Enrique (1992). Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas. Periodización y perspectivas, *ISIS Internacional*, núm. 17, Santiago de Chile, pp. 83-87. Recuperado el 21/01/13 de: http://www.isis.cl/privado/publicaciones/ediciones/edi_virtuales/Ediciones_17.pdf

SCOTT, Joan (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: LAMAS, Marta (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, pp. 265-302.

1.4. Diversidad

La diversidad es una noción que hace referencia a la diferencia, la variedad y la heterogeneidad de las poblaciones que potencialmente participan en las diferentes ofertas de la educación de personas jóvenes y adultas. Se refiere a diferentes aspectos que distinguen a las personas unas de las otras: la edad, el sexo, la orientación sexual, la identidad sociocultural y lingüística, el origen étnico o nacional, el estado matrimonial o parental, la religión, la afiliación política, la ubicación geográfica o la escolaridad.

La diversidad es inherente al proceso mismo de aprendizaje; por lo tanto, se puede sostener que en un proceso de aprendizaje de personas jóvenes y adultas influyen aspectos tales como la experiencia previa de vida, las motivaciones e intereses, los estilos individuales de aprendizaje, el ritmo y la velocidad de aprendizaje, la cultura y otros rasgos de la identidad de cada persona. La multiplicidad de contextos en que se sitúan y aplican los aprendizajes también exige abarcar temáticas diversas utilizando metodologías y estrategias de aprendizaje múltiples. El educador debe analizar constantemente los intereses, expectativas, estilos cognitivos y

potencialidades de cada uno de sus educandos para apoyarlos a desarrollar o construir nuevos aprendizajes.

De ahí la exigencia de que la oferta de educación de personas jóvenes y adultas debe ser flexible y responder a las diversas necesidades de aprendizaje. Este tipo de educación debe enfrentar las múltiples diversidades que en ella están presentes: “la diversidad de la población que estudia, diversidad en los procesos de aprendizaje, diversidad en los ámbitos de acción, diversidad en los itinerarios, en el marco de una educación permanente” (Infante & Letelier, 2005, p. 249).

La diversidad cultural refiere a la convivencia e interacción entre distintos y la mayoría de las veces, entre distintos y desiguales, pues las diferencias generalmente se traducen en desigualdad. La existencia de múltiples culturas está considerada como un activo importante de la humanidad, ya que contribuye al aprendizaje. Se reconoce que la diversidad cultural constituye una fuerza motriz del desarrollo sostenible y que es indispensable para reducir la pobreza. La Declaración de Hamburgo adoptada en la CONFITEA V (1997), planteó, en su artículo 15, el desafío de reconocer la diversidad cultural y promover la justicia y equidad para las minorías y los pueblos indígenas. Además, reafirmó el derecho de todos los pueblos indígenas y minorías étnicas al acceso a todos los niveles y formas de la educación pública y destacó la necesidad de que esta educación sea lingüística y culturalmente apropiada conforme a las necesidades de los colectivos a los que se dirige.

Las enormes desigualdades del sistema social y económico en América Latina requieren estrategias que asuman la gran deuda que se tiene con las poblaciones marginadas. En ese contexto, la diversidad lingüística y la heterogeneidad cultural están estrechamente interrelacionadas, y ambas juegan un papel determinante en la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas indígenas. Sin embargo, miles de lenguas — aun cuando son un perfecto instrumento de comunicación cotidiana en las sociedades indígenas— no figuran en los sistemas educativos, medios de comunicación, industria editorial y dominio público. La diversidad lingüística no es necesariamente un obstáculo para la alfabetización, pues hay suficiente evidencia empírica que prueba que los enfoques interculturales y bilingües —o en un marco más amplio, los enfoques multiculturales y multilingües de alfabetización— son la mejor opción para desarrollar niveles sostenibles de lectura y escritura, y motivar el aprendizaje a largo plazo.

En las recomendaciones finales (López & Hanemann, 2003) de los participantes de la mesa temática sobre el aprendizaje de jóvenes y adultos indígenas de la Conferencia de Revisión de Medio Término de la CONFITEA V, celebrada en Bangkok, Tailandia, en 2003, se estableció

como respuesta al reto principal —el de reconocer visiones del mundo diferentes— la necesidad de adoptar un enfoque pluralista que permita seguir diferentes caminos para conseguir los objetivos propuestos. En esta misma reunión se recomendó a los gobiernos abrir posibilidades a las poblaciones indígenas para escoger y controlar su propia educación, reconocer y apoyar financieramente el desarrollo de los idiomas, culturas y sistemas educativos indígenas incluyendo el desarrollo curricular, la formación docente y los materiales de estudio; así como desagregar étnicamente la información estadística que los Estados producen.

Promover una educación intercultural y bilingüe para los pueblos originarios en todos los niveles educativos es una de las medidas educativas para atender la diversidad. Para responder a la diversidad de requerimientos educativos en sociedades multiétnicas se tiene que cambiar de paradigma a la hora de valorar el rol que juegan las mayorías indígenas, minorías étnicas e inmigrantes como agentes de cambio, a partir del reconocimiento de su derecho a ocupar el espacio público y de influir en la futura configuración de las sociedades en mención. De los cuatro pilares que habrán de sostener la educación en el futuro y que han sido explicados por la Comisión de Jacques Delors —aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir— la prioridad evidente es aquí la de *aprender a convivir*. En consecuencia, la “*educación intercultural*” y el “*aprendizaje intercultural*” deben tener un objetivo transformador, para lograr así que los individuos adquieran la capacidad de modificar sus actuales creencias, valores y juicios, tal como lo demanda la vida en sociedades diversas.

La educación de personas jóvenes y adultas debe asumir la interculturalidad de manera concreta y creativa en contextos de diversidad cultural y lingüística para reforzar relaciones humanas que favorezcan el diálogo, el conocimiento y la comprensión mutua, así como el respeto y la valoración del otro y de lo diferente. El respeto de la diversidad reconoce las diferencias en cuanto a necesidades, motivaciones y expectativas, y trabaja para lograr equidad de derechos sin promover la uniformidad.

Ulrike Hanemann

Fuentes

INFANTE, María Isabel y LETELIER, María Eugenia (2005). “Educación de adultos y diversidad”, *Pensamiento Educativo*, vol. 37, núm. 2, (diciembre), pp. 233-250.

INGLIS, Christina (2008). *Planning for Cultural Diversity*. Paris: UNESCO Institute for Educational Planning (IIEP).

LÓPEZ, Luis Enrique & HANEMANN, Ulrike (2003). "Adult Education for Indigenous Peoples and Minorities: A Thematic Review". Report on the Workshop Held at the CONFITEA VI Mid-term Review Conference, Bangkok, Thailand, September 2003.

LÓPEZ, Luis Enrique y HANEMANN, Ulrike (2009). *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina*. Guatemala: UIL-UNESCO y Programa de Apoyo a la Calidad Educativa de la Cooperación Técnica Alemana en Guatemala (PACE-GTZ).

PONCE, Digna Grisel *et al.* (2011). "Las alternativas de alfabetización en contextos de diversidad lingüística y cultural", *Experiencias Educativas*, núm. 2, marzo-abril, La Habana: Revista IPLAC, Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=607:las-alternativas-de-alfabetizacin-contextos-de-diversidad-lingica-y-cultural&catid=58&Itemid=111 (consulta: 12 de marzo de 2013).

1.5. Identidad cultural

La identidad cultural consiste en un conjunto de rasgos distintivos, materiales, espirituales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social en un período determinado, y que los diferencia de los demás conjuntos humanos. A través de la identidad cultural la persona se expresa, toma conciencia de sí misma, cuestiona sus realizaciones, busca nuevos significados y crea obras que le trascienden.

El antropólogo Patricio Guerrero (2007) delinea las características de la identidad y su relación con la cultura. Identidad y cultura no son la misma cosa, a pesar de que en el pasado algunos autores no distinguían claramente estos dos conceptos. La cultura es una realidad que se construye con procesos frecuentemente inconscientes, no decididos por la voluntad, y puede no tener "conciencia identitaria"; la identidad, a diferencia de la cultura, es una reflexión, un discurso que permite, con base en los rasgos culturales propios, declarar lo que somos, lo que sentimos, lo que vivimos, lo que queremos, lo que soñamos y lo que amamos.

Al entender la identidad en los términos arriba mencionados, resulta evidente que la identidad es un instrumento político que puede generar acciones y prácticas tendientes a luchar contra el poder que impide a los pueblos su participación, su desarrollo integral, su protagonismo en la sociedad.

La cultura es una construcción social generada y producida por seres humanos como resultado de iniciativas sociales que han desarrollado en

un determinado grupo mediante procesos colectivos en un determinado momento histórico. Es como una respuesta a la necesidad de construir y reconstruir lazos que permitan que los seres humanos se relacionen entre sí y con el cosmos. En este enfoque la cultura supone una alteridad, ya que es resultado de acciones sinérgicas para extenderse luego a los otros. Se entiende que todo ese proceso de construcción responde a la necesidad de dar un sentido a la vida del grupo para que se instaure la armonía y para que la afectividad encuentre su lugar apropiado, compitiendo con la hegemonía de la razón.

La cultura es, por lo tanto, consecuencia de determinadas relaciones sociales en las que cuando hay conflictos, se producen asimetrías, desigualdades e inequidades. Se originan así grupos culturales dominantes y grupos dominados.

La cultura es también una construcción simbólica. Los seres humanos no conocen la realidad sólo con el pensamiento y la reflexión; la naturaleza del pensamiento racionalista no logra entrar en la profundidad del ser humano allá donde se alberga a los sentimientos, las emociones, las creencias, los afectos, los temores y los ideales. La razón no logra explicar las realidades complejas, invisibles e intangibles del ser humano; se necesita un instrumento o un análisis que no sea sólo denotativo sino también connotativo, que abarque el significante, el significado y las significaciones. Estos tres elementos constituyen lo que podemos llamar el símbolo. En este sentido, el símbolo permite dar sentido a la experiencia y a la realidad.

Resulta evidente que el enfoque de la cultura, como construcción de universos simbólicos, tiene fuertes implicancias políticas. Por una parte, el poder crea su universo simbólico para clasificar, ordenar, interpretar y decidir la vida de otros grupos o pueblos; con esa creación simbólica el poder dominante legitima su actuación en el mundo y establece los roles y los acontecimientos económicos, sociales y políticos que le convienen, dejando afuera de ese universo a los demás pueblos de la Tierra que se encuentran marginados y postergados. A ellos se les niega la capacidad de crear universos culturales capaces de competir con la ideología dominante; es por eso que tienen el poder, porque impusieron ciertas visiones del mundo y ciertos sentidos. A los pueblos postergados se les permite sólo crear su universo simbólico reducido al ámbito del folclor, las fiestas, las danzas, los rituales y otras prácticas, interpretadas por la cultura dominante como “exóticas”, que no modifican la relación entre dominados y dominadores.

Las culturas indias han sido negadas, los pueblos son víctimas de racismo y discriminación y están excluidos del bienestar económico, de la igualdad social, de los procesos de decisión política y del acceso a la justicia. El

surgimiento de las organizaciones indígenas refleja la emergencia de una cosmovisión indígena que todavía no constituye una ideología política estructurada y coherente, pero que contiene elementos de ella que la distinguen claramente de otras ideologías que permearon el pensamiento social durante muchas décadas.

Escribe Stavenhagen:

Los pueblos indígenas han surgido como nuevos actores políticos y sociales en América Latina en años recientes, o más bien, como dirían algunos, como nuevo sujeto histórico. Con esto significamos que los indios se transforman en activos en vez de continuar siendo objetos pasivos del cambio histórico (1997, p. 13).

Con relación a la identidad, al declarar la pertenencia se mira hacia “los otros” y se instaura una dialéctica con la alteridad que permite a cada uno definirse claramente, estableciendo los propios confines culturales con base en el reconocimiento de las diferencias de los “otros”. No podemos definir nuestras diferencias si no es comparándonos y confrontándonos con otros. O sea, los otros son necesarios para identificarnos a nosotros mismos.

En el abordaje de la identidad cultural se considera que los seres humanos han tomado conciencia de percibirse como “sujetos pensantes y sintientes”, es decir, han formulado las célebres preguntas filosóficas sobre su existencia, procedencia y destino: ¿qué sentido tiene mi vida?, ¿por qué vine a este mundo?, ¿por qué vivo?, ¿a dónde voy?, ¿quiénes son los otros?, ¿qué soy yo con los otros?, ¿cuál es el sentido del cosmos en que vivimos? Estas y otras preguntas parecidas —que son universales— pertenecen a la estructura originaria del ser humano, independientemente de las latitudes donde vive y de las situaciones concretas en que se encuentra.

Existe una respuesta individual que cada persona da de sí misma, y una respuesta colectiva que da un determinado grupo de personas que comparten de alguna manera rasgos culturales similares. Las respuestas a esas preguntas van construyendo algo parecido a un *identikit* que se acerca a poder analizar o describir la identidad e identidades de un pueblo.

Las identidades se construyen sobre las representaciones que una sociedad y cultura se hacen sobre sí mismas (mismidad) y sobre los otros (otredad), a través de un proceso de relación de diálogo entre éstos (alteridad). La identidad tiene un sentido político, pues se vuelve una estrategia para la lucha por el derecho a la diferencia (Guerrero, 2007, p. 442).

En definitiva, la identidad cultural es el conjunto de rasgos y elementos que distingue, que singulariza a cada comunidad; pero también es el conjunto de rasgos y elementos por los que la comunidad es juzgada, valorada, apreciada, definida o rechazada desde fuera. En concreto, la identidad cultural podría definirse como la solidaridad “mediante la comunidad de las costumbres, de los hábitos y del modo de pensar” (Tomasetta, 1972, p. 155).

Reconocer las múltiples identidades culturales implica aceptar y respetar las diferencias, que muchas veces determinan maneras distintas de concebir el ser y estar en el mundo. Para la EPJA, conlleva admitir la diversidad de grupos con los que se desarrollan las prácticas educativas y promover el aprendizaje y el desafío de pensar en contenidos, metodologías y materiales que respondan a esa diversidad.

José Zanardini

Fuentes

GUERRERO, Patricio (2007). “Corazonar una Antropología comprometida con la vida”. *Miradas “Otras” desde Abya Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*. Asunción: FONDEC.

STAVENHAGEN, Rodolfo (1997). “Las organizaciones indígenas actores emergentes en América Latina”. En: Gutiérrez Estévez, MANUEL (comp.), *Identidades étnicas*, Madrid: Casa de América.

TOMASETTA, Leonardo (1972). *Participación y autogestión*. Buenos Aires: Amorrortu.

1.6. Interculturalidad

La interculturalidad implica una interacción dinámica entre culturas. El término afirma explícitamente la realidad del diálogo, la reciprocidad, la interdependencia y una respuesta política que emerge desde el potencial insurgente de los pueblos que han vivido y sufrido la colonialización del “poder”, del “saber” y del “ser”. Es un método de intervención por medio del cual la interacción entre las diferentes culturas se vuelve una fuente de enriquecimiento mutuo.

Mientras que la multiculturalidad describe la existencia de diferentes culturas que comparten un mismo territorio o espacio y en un mismo tiempo, es decir, hace referencia a la diversidad cultural existente en nuestras sociedades occidentales contemporáneas; la interculturalidad es la resultante de la dialéctica de un proceso social de construcción

simbólica, donde se expresa la voluntad, la creatividad, los imaginarios, los proyectos de existencia de diversos actores que buscan en un determinado momento histórico la construcción de nuevas formas de sentir, de pensar, de hacer, de significar.

A pesar de estas diferencias, multiculturalidad e interculturalidad no podrían existir la una sin la otra, ya que la multiculturalidad es la base de la interculturalidad. Es decir, el multiculturalismo conlleva la existencia de diferentes grupos culturales sin que se establezcan relaciones de contacto entre ellas, y al producirse la interacción entre dichos grupos culturales se obtiene el concepto de interculturalidad.

La interculturalidad es una apertura a la alteridad que propone:

- En lo lingüístico:
Enfrentar la hegemonía de las lenguas dominantes y descubrir el potencial de conocimientos de las lenguas originarias subalternadas.
- En lo político:
Promover una participación ciudadana activa y eficaz porque la tradicional democracia representativa no logra resolver ciertos problemas. En el caso de la participación indígena se presentan dificultades aún mayores porque los pueblos indígenas provienen de sistemas políticos basados sobre el consenso universal del grupo (hombres y mujeres) sin la mediación de los partidos políticos.
- En lo religioso:
Hacer que las expresiones y vivencias espirituales originarias no se desdibujen en el contacto con nuevas prácticas religiosas; más bien que entren en un proceso de diálogo, construyendo nuevos sentidos y prácticas conforme a sus cosmovisiones profundas.

La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina intenta abordar el reto de desmontar las asimetrías y construir las condiciones de la multiculturalidad, para convertirlas en interculturalidad.

Desde la EPJA se busca impulsar el fortalecimiento lingüístico y la creación cultural desde lo propio, además de difundir los aportes culturales de los que tienen menos voz, aprovechando las nuevas tecnologías de la comunicación e información.

En el marco de la EPJA, como una educación intercultural se intenta desarrollar la autonomía personal, moral e intelectual en medio de un ambiente en el que se promuevan las actitudes de respeto al otro como igual, donde se aprenda a compartir nuevos significados y nuevos comportamientos de relación entre personas en una cultura de

cooperación. La EPJA tiene el reto de actuar de manera urgente ante esta realidad social de las personas con las que convive en su realidad cotidiana, reduciendo las desigualdades y construyendo el valor de la diferencia hacia los principios de igualdad, justicia y libertad.

José Zanardini

Fuentes

AGUADED, Eva y DURO, Sandra (2004). "Espacios de integración y espacios de exclusión". *Actes del IV Congrés sobre la immigració a Espanya: Ciutadania i Participació*. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/ActoresyEscenarios/Escenarios/EdNOFormal/educ%20adultos%20y%20EIT94.pdf> (consulta:15 de abril de 2013).

GUERRERO, Patricio (2003). "La cultura", *Suplemento Antropológico*, vol. XXXVIII, núm.1, Asunción: CEADUC.

GUERRERO, Patricio (2007). "Corazonar una Antropología comprometida con la vida". *Miradas "Otras" desde Abya Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*. Asunción: FONDEC.

STAVENHAGEN, Rodolfo (1997). "Las organizaciones indígenas actores emergentes en América Latina". En: GUTIÉRREZ, Manuel (comp.), *Identidades étnicas*, Madrid: Casa de América.

2. El desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida

En esta sección se exponen los principales términos que representan las prácticas educativas que han surgido en los últimos años en torno al concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida y su paulatina incorporación e implementación en la región de América Latina.

Una importante aclaración en la revisión de los términos es que a pesar de que enseñar y aprender son dos cosas distintas, no siempre resulta tan evidente entre especialistas o traductores y muchas veces ambos términos se confunden o se ven como inseparables. La enseñanza se realiza en el aprendizaje, por lo que una enseñanza sin aprendizaje no es enseñanza y, de acuerdo con Torres (2003), éste es el absurdo en el que se mueve el sistema educativo. El importante énfasis que se ha puesto en el aprendizaje en los últimos años a nivel internacional no se ha reflejado en la región de América Latina; reportes como “Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission (1996) de Jacques Delors” se traduce al español como “La educación encierra un tesoro” y no “El aprendizaje encierra un tesoro” o conceptos como *lifelong learning* se tradujeron hasta antes de la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos CONFITEA VI como “educación a lo largo de la vida” o “educación permanente”.

Más allá de la aceptación o adaptación del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida, la región latinoamericana enfrenta una serie de retos cada vez más complejos en la organización del aprendizaje y, según comenta Ouane (2011), hoy no aparecen muchos enfoques que tengan una visión ampliada, necesaria para responder a las necesidades de aprendizaje de todas las personas en los distintos entornos, y que considere otros modelos y contextos de aprendizaje. Por tal motivo, términos relacionados con el sistema de aprendizaje a lo largo de la vida se vuelven más familiares en la región, aunque siempre con una cierta cautela en su adaptación a la realidad latinoamericana.

El aprendizaje a lo largo de la vida propone un sistema educativo con componentes integrados e interrelacionados, ya que enfatiza y diferencia los aprendizajes relevantes formales, no formales e informales para todas las personas, desde un enfoque que plantea el aprendizaje a partir de cuatro pilares de la educación desarrollados en el Informe Delors, así como el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje en los distintos niveles y sectores.

En los países iberoamericanos se ha puesto particular énfasis en el aprendizaje en la comunidad, extendido a las ciudades y la sociedad en general, con el fin de promover el desarrollo y la cohesión social, por lo que en esta sección también se encontrarán términos como ciudades y comunidades del aprendizaje.

Fuentes

DELORS, Jacques *et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

TORRES, Rosa María (2003). *Lifelong Learning: A new momentum and a new opportunity for Adult Basic Learning and Education (ABLE) in the South*. A study commissioned by the Swedish International Development Agency. Stockholm: SIDA/Bonn: IIZ-DVV.

OUANE, Adama (2011). Evolution of and Perspectives on Lifelong Learning. En Yang, Jin & Valdés, Raúl (eds.) (2011). *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning* (pp. 24-39). Hamburg: UIL.

2.1. Aprendizaje a lo largo de la vida (ALV)

El aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) se entiende claramente a partir de sus dos conceptos articulados: a) aprendizaje y b) vida. Alude al aprendizaje que realiza toda persona desde el nacimiento hasta la muerte, a toda edad, en ámbitos formales, no formales e informales de aprendizaje (la familia, la comunidad, el sistema escolar, el grupo de pares, los medios de información, el sistema político, la participación social, el juego, el trabajo, la lectura y la escritura, etc.) y recurriendo a todos los recursos socioculturales a su alcance.

El *aprendizaje a lo largo de la vida* (ALV) ha sido propuesto como un nuevo paradigma y un principio organizador para los sistemas de educación y aprendizaje de cara al siglo XXI y a la construcción de la “sociedad del conocimiento”, en un contexto en el que el conocimiento se expande de manera acelerada (facilitado, entre otros, por las nuevas tecnologías) y en el que la expectativa de vida de la población se amplía considerablemente en todo el mundo.

El ALV es en primer lugar un hecho de la realidad: todas las personas aprendemos desde que nacemos hasta que morimos, incluso si jamás vamos a la escuela. Investigaciones recientes provenientes de la Neurociencia confirman que el aprendizaje se inicia incluso antes del

nacimiento, en el útero materno, y que aprendemos no sólo en la vigilia, sino también mientras dormimos.

El ALV cuestiona la visión de la educación y del aprendizaje centrada en la escuela y replantea la clasificación tripartita convencional: formal, no-formal e informal. El ALV atraviesa y comprende todos esos ámbitos. Asimismo, desde el punto de vista del aprendizaje la distinción entre *educación*, *formación* y *capacitación* se vuelve borrosa y pierde importancia.

Desde la aparición de Internet, en los años noventa, el mundo digital se agregó plenamente a la ecología de la información, la comunicación y los aprendizajes, ampliando especialmente los aprendizajes informales y promoviendo el autodidactismo.

El ALV reconoce que el aprendizaje se da: a) a lo *largo* de la vida (no en un período determinado, típicamente la infancia) y b) a lo *ancho* de la vida (no únicamente en el sistema escolar): aprendemos en la familia, en la comunidad, en la naturaleza, en el grupo de amigos, en el juego, en el trabajo, a través de los medios de comunicación, del arte, en la participación social y política, observando, leyendo y escribiendo, etc.

La edad se reconoce como un continuo desde el punto de vista cognitivo, equivalente a la vida misma. Toda edad es buena para aprender. La prolongación de la vida, por un lado, y el conocimiento más sofisticado de las especificidades de cada edad, por otro, exigen aprendizajes y replanteos profundos en torno al aprendizaje adulto.

El ALV destaca la centralidad del *aprendizaje*, rompiendo con una tradición educativa centrada en la enseñanza, tanto dentro como fuera del sistema escolar. Venimos transitando de la *educación* al *aprendizaje* y de la *educación a lo largo de la vida* (también llamada educación permanente) al *aprendizaje a lo largo de la vida*.

La Unión Europea (UE) adoptó oficialmente el ALV en 1996, declarado Año Europeo del ALV. A su vez, el Consejo Europeo realizado en Lisboa (marzo 2000) adoptó una definición operativa de *aprendizaje permanente* como “toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, p. 1). A mediados de 2001, la Comisión realizó una consulta en toda Europa en torno al documento “Memorándum sobre el aprendizaje permanente”; recibió cerca de 3 mil aportes individuales y cerca de 12 mil personas participaron en las reuniones y conferencias que se organizaron dentro de este proceso.

Aun cuando el ALV es una propuesta surgida desde los países del Norte (“desarrollados”), es un principio igualmente importante y válido para los países del Sur (“en desarrollo”). No obstante, al momento prima un esquema dual: ALV para el Norte y educación primaria o básica para el Sur. Esto está plasmado, entre otros, en dos importantes iniciativas mundiales con metas al año 2015:

- a) La **Educación para Todos** (EPT), lanzada en Jomtien, Tailandia, en 1990 y relanzada en Dakar, Senegal, en 2000, con 2015 como plazo para cumplir con las metas. Las seis metas cubren todas las edades —primera infancia, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas— y se refieren tanto a educación dentro como fuera del sistema escolar. Sin embargo, en la práctica, y desde sus inicios, la EPT se ha centrado en los niños y en las metas referidas a la educación primaria, a la primera infancia y a la educación de personas jóvenes y adultas.
- b) Los **Objetivos de Desarrollo del Milenio** (ODM) constituyen una plataforma multisectorial iniciada en el año 2000 y también con 2015 como plazo. La meta central para la educación es la “universalización de la educación primaria” (el indicador es “supervivencia al quinto grado”). Ante la cercanía del 2015, en septiembre de 2012 el Secretario General de Naciones Unidas lanzó la iniciativa mundial “La Educación Ante Todo”, con el fin de “dar un empujón” a esta meta de los ODM.

Pese a que el propio nombre es claro —*aprendizaje a lo largo de la vida*— persisten varias confusiones. Es frecuente que el ALV se asocie a: a) adultos, b) *educación* a lo largo de la vida, c) educación *no-formal*, d) aprendizaje *informal*. Las inconsistencias en los usos del término se dan a nivel internacional y dentro de la propia UNESCO y de otros organismos internacionales. A menudo, los problemas se acentúan con la traducción: por ejemplo, el Informe de la Comisión Delors titulado “Learning: The Treasure Within”, se tradujo al español como “La educación encierra un tesoro”. Igualmente, los documentos de la CONFINTEA V “An Agenda for Adult Learning” se tradujo como “Agenda para la Educación de Adultos”).

La experiencia viene mostrando múltiples dificultades para traducir el concepto en políticas y en acción. Adoptar el ALV como nuevo paradigma para la educación implica reconceptualizaciones y reordenamientos mayores del campo.

El ALV no ha sido cabalmente comprendido ni incorporado en América Latina y el Caribe; si bien el término está siendo usado cada vez más en documentos y discursos, faltan esfuerzos concretos de conceptualización, debate y traslado efectivo a las políticas. Las mismas confusiones que

priman a nivel internacional se repiten en América Latina; por ejemplo, las Metas 2021 coordinadas por la OEI introdujeron el término *educación a lo largo de la vida*, no ALV. Todo esto saltó a la luz en el estudio realizado para preparar el informe regional “De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida” para CONFINTEA VI (Belém, Brasil, 2010).

En los países del Sur, y en esta región concretamente, el ALV suscita recelos y temores. Hay quienes lo ven como una nueva moda, un concepto importado del Norte, sin relevancia ni aplicabilidad en el Sur. Muchos temen que el “énfasis en el aprendizaje” pueda significar un desdén por la enseñanza; o que el ALV signifique minar el derecho a la educación, es decir, que constituya una manera de responsabilizar a las personas y des-responsabilizar a los Estados. La ausencia de información, educación, participación y debate ciudadano en torno a este nuevo paradigma alimenta las incomprendiones y los temores.

En algunos países, entre otros del Caribe anglófono, el ALV está dando pie a unidades, departamentos o programas específicos que se agregan a las estructuras, políticas y programas existentes, dejando en claro que el carácter holístico del ALV y su naturaleza radicalmente transformadora del paradigma educativo vigente, no han sido cabalmente comprendidos.

Rosa María Torres

Fuentes

COMISIÓN de las Comunidades Europeas (2000). Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente. Bruselas (documento de trabajo).

DELORS, Jacques *et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

Informe Faure (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. París: UNESCO.

MEDEL-Añonuevo, Carolyn, OHSAKO, Toshio & MAUCH, Werner (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Hamburg: UIE-UNESCO.
OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris.

TORRES, Rosa María (2004). *Lifelong Learning in the South: Critical Issues and Opportunities for Adult Education*, SIDA Studies 11. Stockholm: SIDA.

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: UIL.

TORRES, Rosa María (2010). “Lifelong Learning. Moving Beyond Education for All (EFA)”. Keynote speech at the Shanghai “International Forum on Lifelong Learning”. Shanghai.

UNESCO (1997). *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Fifth International Conference on Adults Education. Hamburg: UNESCO-CONFITEA.

YANG, Jin (2012). "UIL's Concept of Lifelong Learning". Prepared for a UIL staff retreat: UIL as Global Center of Excellence in Lifelong Learning. Hamburg, October 5 (presentación en PowerPoint).

2.2. Los cuatro pilares de la educación

La Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, bajo el amparo de la UNESCO y la presidencia de Jacques Delors, presentó en 1996 una propuesta de aprendizajes en torno a cuatro pilares fundamentales: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir (a vivir juntos). Estos pilares se conciben como una red de derechos y responsabilidades implicados en cada impulso educativo que pretende preparar para una vida de libertad y de interdependencias, en un compromiso firme con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Los cuatro pilares es un enfoque que supera una dimensión meramente funcional, que aborda la educación como un instrumento para el crecimiento económico, que ve la decisión de aprender a la luz de un estricto cálculo de rendimiento de capital invertido, y que interpreta el entrenamiento como pre-requisito para aumentar la productividad laboral. De hecho, las mediciones más recientes de la competitividad proporcionan evidencia de cómo la educación puede fungir no simplemente como un insumo a la función de la producción económica, sino también como un poderoso factor en la formación de la confianza social, del espíritu de comunidad y de los valores compartidos, bases del bienestar personal y comunitario.

Aprender a ser surge, una vez más, como una prioridad consagrada (Faure, 1972). El ser y el proceso de convertirse en persona —plena en derechos y obligaciones, portadora de una dignidad humana no sujeta a condicionantes— sigue siendo una meta prioritaria de toda la empresa educativa. Este pilar se asocia con el camino a la autorrealización que sólo se logra con un viaje interior que surja del aprendizaje autónomo y de una relación equilibrada con los demás.

Aprender a conocer aparece totalmente arraigado en el dominio del progreso científico y del descubrimiento tecnológico. De hecho, este principio aborda la urgente necesidad de responder a nuevas fuentes de información, a la diversidad de contenidos multimedia, a nuevas

modalidades de aprendizaje en una sociedad en red y a la creciente importancia de los trabajadores del conocimiento.

Aprender a hacer pone el cimiento para vincular el conocimiento con las habilidades, el aprendizaje con las competencias, el conocimiento inerte con el activo, el codificado con el tácito, la psicología con la sociología del aprendizaje. Aprender haciendo y hacer aprendiendo resulta ser la clave para adquirir las habilidades requeridas en la resolución de problemas para enfrentar la incertidumbre y la naturaleza cambiante del trabajo.

Aprender a convivir (a vivir juntos) tiene que ver con la construcción de umbrales de cohesión, sin los cuales las comunidades no son viables y el desarrollo no tiene lugar. Contempla los valores esenciales de ciudadanía y la construcción de identidad mediante los múltiples procesos de pertenencia. En último término, proporciona la condición necesaria para un aprendizaje dialógico (Freire, 1970) y para la diseminación de una cultura de paz (UNESCO).

Al establecer un marco de referencia para el futuro, el informe Delors, La educación encierra un tesoro (1996), inevitablemente acabó asumiendo toda una canasta de principios: no había un principio que por sí solo englobara la gran gama de conceptos que estaban en juego. Evidentemente, la Comisión estaba plenamente consciente de la necesidad de vincular la mano a la mente, el individuo a la sociedad, el aprendizaje cognoscitivo y el no cognitivo, el conocimiento viejo al nuevo, los procesos de aprendizajes formales y los no formales. Fueran o no éstos los principios que inspiraran a la formulación de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, se conciben como una red de derechos y responsabilidades implicados en cada impulso educativo que pretende preparar para una vida de libertad y de interdependencias, para la sabiduría de un compromiso firme con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Aunque se verifiquen avances innegables en la cobertura educacional de la generalidad de los países, la región registra un retraso educativo persistente. Se incrementa la desigualdad y las diferencias de acceso a los bienes educativos no cesan de aumentar en muchos países de América Latina. La región atraviesa todavía una situación particular de evaluaciones y replanteamientos de sus reformas, que por el momento constituye una oportunidad para una transformación profunda de las miradas sobre viejos problemas, de incorporación de enfoques innovadores, de planteamiento de nuevos desafíos y sueños.

La propuesta de los cuatro pilares está basada en un concepto amplio de educación democrática y de una ciudadanía de participación; por eso mismo, su formulación es incompatible con cualquier exclusión de la

inversión educativa, por razones de orden social, económica, cultural o geográfica.

Sin embargo, a partir del reconocimiento de que los cuatro pilares se mantienen lejos de una implantación sistémica en el currículo de los sistemas educativos latinoamericanos, se ha generado una conciencia generalizada de que su adopción puede ser fuente de renovación de las políticas públicas y de una interpelación contemporánea sobre los sentidos finales del aprendizaje. Un ejemplo de esto ha sido la utilización de los cuatro pilares para evaluar la relevancia educativa dentro del Proyecto Regional de Educación en América Latina y el Caribe (PRELAC).

Roberto Carneiro

Fuentes

CARNEIRO, Roberto (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

DELORS, Jacques *et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

FAURE, Edgar *et al.* (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf> (consulta: 2 de octubre de 2012).

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (39ª Edição, 2004).

Los sentidos de la educación, *Revista PRELAC-Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, núm. 2/febrero, 2006. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

MIRADAS *sobre la educación en Iberoamérica. Metas educativas 2021*. Madrid: OEI, 2012. Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article11070> (consulta: 17 de julio de 2012).

OEI (2010). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final, Madrid. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/c4.pdf> (consulta: 17 de julio de 2012).

2.3. Sistemas educativos con énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida

Un sistema educativo con énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida, es una organización que articula diferentes instituciones y establece mecanismos capaces de reconocer y certificar los aprendizajes desarrollados en la educación formal, no formal e informal, con el fin de permitir el desarrollo de diferentes trayectorias educativas y posibilitar una mejor inserción laboral y social.

La concientización de la crisis educativa mundial, analizada por Coombs en 1967, impulsó a una Conferencia de Expertos en París a proponer que 1970 fuera declarado el “año internacional de la educación”. Entre las prioridades propuestas por los Estados miembros de la UNESCO apareció el concepto de *life-long integrated education*, traducido al español como “educación permanente”. La rápida difusión del concepto era signo de que, en alguna medida, representaba la concretización, por lo menos en teoría, de una respuesta a aspectos deficitarios de la educación existente. Algunos autores enfatizaban el factor económico (educación como inversión; capacitación como elemento decisivo en el crecimiento económico) y otros, el aspecto ético (educación como desarrollo de “toda la persona”).

Como una respuesta a la necesidad de un aprendizaje a lo largo de la vida, surge la necesidad de crear sistemas de educación que permitan a las personas realizar trayectorias educativas diversas, de acuerdo a las necesidades de su inserción laboral o a las experiencias desarrolladas en las diferentes etapas de su vida.

La formulación de sistemas educativos con énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida ha debido atender, en la generalidad de los casos, los siguientes temas:

- Una redefinición de las prioridades de acceso y equidad a lo largo de la vida, en sus diferentes ciclos y en diferentes contextos de aprendizaje.
- La construcción de mecanismos de reconocimiento de aprendizajes previos, desarrollados fuera del sistema formal. Esto requiere definir estándares y objetivos de aprendizaje y consensuar metodologías y técnicas de evaluación, así como criterios de homologación.
- La articulación horizontal y vertical de niveles de formación técnica y general, que permita el desarrollo de trayectorias desde la educación básica hasta la formación superior, desde la formación

- en oficios o la capacitación hasta la formación técnica de nivel medio y la formación técnica de nivel superior.
- La elaboración de un marco de cualificaciones que sea capaz de ordenar las competencias requeridas en los distintos niveles de formación.
 - La instalación de un sistema de información y orientación capaz de mostrar a los estudiantes las alternativas de estudios y la vinculación de carreras o de cursos cortos de capacitación con el ingreso al mercado ocupacional.
 - Una visión sistémica de financiamiento que cruce todos los sectores y escenarios de aprendizaje.
 - La colaboración de un amplio abanico de asociados, incluyendo otros ministerios más allá del de Educación, y la cooperación de universidades y empresas.

Los países latinoamericanos han avanzado parcialmente en reformas educativas que buscan implantar el aprendizaje a lo largo de la vida en sus sistemas educativos. Sin embargo, la realidad de estos países no ha permitido que, más allá de los principios, se haya podido concretar un sistema que posibilite su desarrollo; la situación de pobreza y desigualdad ha obligado a priorizar la ampliación de la cobertura de los sistemas educativos y a comprometerse en disminuir el analfabetismo.

Aun así, algunos países han avanzado en establecer las bases de un sistema que enfatice el aprendizaje a lo largo de la vida. Por ejemplo, en Chile, el Programa Chilecalifica, sustentado en tres ministerios (Educación, Trabajo y Economía), dio nuevo impulso a una modalidad flexible de nivelación de estudios, a la capacitación laboral (a través del Ministerio del Trabajo), certificación de competencias laborales y sistema de información. Fue un programa descentralizado, operado a nivel regional, en el que se desarrollaron redes de formación técnica que incluían institutos de educación superior (centros de formación técnica y universidades), empresas y liceos de formación técnica.

Desde el ámbito laboral, en varios países se ha trabajado en la creación de sistemas nacionales de competencias, con el fin de que los trabajadores tengan mayores conocimientos, sean más productivos, cuenten con más y mejores oportunidades de empleo y aumenten su calidad de vida. En México, por ejemplo, en el Programa CONOCER participan confederaciones y asociaciones de empresarios, organizaciones sindicales, empresas, organizaciones sociales y de gobierno, e instituciones educativas, y tiene como misión contribuir a la competitividad económica del país con base en el Sistema Nacional de Competencias de las Personas. Su finalidad es contribuir a un mayor nivel de competitividad económica, desarrollo educativo y progreso social para todos los mexicanos. Igualmente, en otros países se han establecido sistemas que

incluyen capacitación de recursos humanos y mecanismos de certificación de competencias, entre otros, Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC), Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) y Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC) en Brasil; Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en México; Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en Colombia; Secretaría Técnica de Capacitación y Formación Profesional (SETEC) en Ecuador; Instituto Nacional Tecnológico (INATEC) en Nicaragua y Chile Valora en Chile. En algunos de ellos se privilegia la capacitación, y en otros, la certificación de competencias.

Isabel Infante / María Eugenia Letelier

Fuentes

BANCO de Competencias Laborales. Recuperado de:
<http://www.oitcinterfor.org/banco-competencias/inicio> (consulta: 12 de septiembre de 2012).

COMISIÓN de las Comunidades Europeas: Memorándum sobre Aprendizaje Permanente. Bruselas, 2000.

DELORS, Jacques *et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

LIBRO blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva (1995). Recuperado de:
<http://www.europa.eu/documentation/oficial-docs/white-papers> (consulta: 12 de septiembre de 2012).

OIT: Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento. Recuperado de: http://www.logos-net.net/ilo/150_base/es/report/ch_1.htm (consulta: 12 de septiembre de 2012).

2.4. Aprendizaje formal, no formal e informal

Aprendizaje formal: aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. Es intencional desde la perspectiva del alumno.

Aprendizaje no formal: aprendizaje que puede o no ser ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos

didácticos, duración o soporte) y es intencional desde la perspectiva del alumno.

Aprendizaje informal: aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional, pero en la mayoría de los casos es fortuito o aleatorio.

En el ámbito de la política educativa se distingue frecuentemente entre aprendizaje formal, informal y no formal. En la práctica, y debido a la naturaleza misma del fenómeno educativo, las fronteras entre estas tres categorías se difuminan fácilmente, sobre todo entre la educación no formal y la informal, que muchas veces se utilizan de manera indistinta, como referencia a la educación realizada fuera de la escuela.

A pesar de que hoy en día sigue habiendo discusión en la utilización de estos términos y de que su diferencia no siempre es nítida y se presta a confusión, interesa sobre todo el hecho de que estos conceptos surgen y se utilizan en un contexto y marco teórico concreto. A finales de los años sesenta empezó a ser frecuente el uso de estos tres enfoques generales de aprendizaje en referencia a los problemas económicos y políticos que encontraban muchos países para ampliar sus sistemas de enseñanza tradicionales. Los sistemas formales (las escuelas) no estaban logrando adaptarse a los rápidos cambios socioeconómicos que se estaban produciendo en muchas regiones del mundo. Esta distinción tripartita pasó a asociarse al aprendizaje a lo largo de la vida, un nuevo concepto que surgió también por entonces en el ámbito de la política educativa.

Considerando que el aprendizaje no está confinado a un periodo específico de la vida, que no se circunscribe a la escuela y que más bien se expande a otros espacios y modalidades, se hace patente la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal. Todo ello evidencia que un aprendizaje útil y placentero puede producirse y se produce en la familia, en el ocio, en la vida comunitaria y en el trabajo cotidiano.

El aprendizaje formal se produce como resultado de experiencias en una institución de educación o formación, con objetivos estructurados de aprendizaje, horarios y apoyo al aprendizaje que conduce a la obtención de diplomas y cualificaciones reconocidas (certificación). El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del educando.

El aprendizaje no formal puede o no ser ofrecido por una institución de educación o formación, y no necesariamente conduce a la certificación. Este tipo de aprendizaje puede adquirirse en el lugar de trabajo o a través

de las actividades de organizaciones y grupos de la sociedad civil como organizaciones juveniles, sindicatos o partidos políticos. También puede ser adquirido a través de organizaciones o servicios establecidos para completar los sistemas formales, como cursos de arte, música o deportes, clases particulares para preparar exámenes, la educación de adultos, la educación vocacional, la educación básica para los niños que no asisten a la escuela o la educación para los mayores dentro del contexto de la educación para toda la vida. De hecho, la educación no formal considera todas aquellas intervenciones de aprendizaje que se llevan a cabo en un contexto extraescolar y puede proveerse de una forma muy flexible. Cada día tiene más espacio en los sistemas de aprendizaje o sistemas educativos del futuro para desarrollar un aprendizaje centrado en el educando y hecho a su medida.

El aprendizaje informal es el resultado de las actividades de la vida diaria relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No es estructurado (en términos de objetivos de aprendizaje, horarios y apoyo al aprendizaje) y generalmente no conduce a la certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional, pero la mayoría de las veces no lo es y, por ello, puede no ser reconocido por los propios interesados como positivo para sus conocimientos y aptitudes.

Hasta ahora, la enseñanza y el aprendizaje formal han acaparado la planificación pública, caracterizando los modos de ofrecer educación y formación y determinando la concepción de lo que la gente considera importante aprender. El aprendizaje no formal, por definición, queda fuera de las escuelas, institutos, centros de formación y universidades. Entre estas instituciones no suele considerarse un “aprendizaje real”, por lo que es difícil hacer valer sus logros en el mercado laboral. El aprendizaje no formal, por lo tanto, suele ser infravalorado. El aprendizaje informal corre aún mayor riesgo de quedar excluido por completo del panorama, a pesar de que es la forma más antigua de aprender y que sigue formando la base del aprendizaje en la primera infancia. Los contextos informales representan una enorme reserva educativa y son una importante fuente de innovación para los métodos didácticos.

Raúl Valdés

Fuentes

COMISIÓN Europea, 2000, 2001. Recuperado de:
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_es.pdf
(consulta: 7 de julio de 2011).

TORRES, Rosa María (2003). *Lifelong Learning: A new momentum and a new opportunity for Adult Basic Learning and Education (ABLE) in the South*. A study

commissioned by the Swedish International Development Agency. Stockholm: SIDA/Bonn: IIZ-DVV.

UIL (2012). Reportes nacionales de progreso presentados para la preparación del Reporte Mundial de Aprendizaje y Educación de Adultos (GRALE 2012). Hamburgo: UIL. Recuperado de: <http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-negocio/aprendizaje-y-educacion-de-adultos/portal-de-confintea/news-target/national-progress-reports-for-grale-2012/af44e96bc9ca05553529f73098b1348b/> (consulta: 17 de julio de 2012).

2.5. Reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal

El reconocimiento, la validación y la acreditación (RVA) de todos los resultados del aprendizaje es una práctica que hace visible y valora toda la amplia gama de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que las personas han obtenido en diversos contextos, mediante distintos medios y en diferentes etapas de su vida.

Reconocimiento: es un proceso que asigna un estatus oficial a los resultados o competencias del aprendizaje, lo que puede conducir al reconocimiento de su valor en la sociedad.

Validación: es la confirmación por un órgano autorizado de que los resultados o competencias del aprendizaje adquiridos por una persona han sido evaluados en relación con puntos o estándares de referencia mediante metodologías de evaluación predefinidas.

Acreditación: es un proceso mediante el cual un órgano autorizado, basándose en la evaluación de los resultados o competencias del aprendizaje según diferentes propósitos y métodos, asigna calificaciones (certificados, diplomas o títulos) u otorga equivalencias, unidades de crédito o excepciones, o emite documentos tales como portafolios de competencias. En algunos casos, el término “acreditación” se aplica a la evaluación de la calidad de una institución o programa como un todo.

Ante un mundo complejo y rápidamente cambiante, las personas adquieren y adaptan sus conocimientos, habilidades y actitudes mediante todas las formas de aprendizaje a fin de enfrentar los diversos desafíos. Sin embargo, en muchos países el reconocimiento de estos saberes todavía se concentra en el aprendizaje formal que ofrecen las instituciones educativas. El hecho de que gran parte del aprendizaje de las personas no sea reconocido conduce a una gran subutilización del talento y los

recursos humanos de la sociedad, y a una falta de motivación para seguir aprendiendo. Por consiguiente, los resultados del aprendizaje de jóvenes y adultos en el curso de su vida en contextos no formales e informales deben hacerse visibles y tener la posibilidad de ser evaluados y acreditados.

El reconocimiento, validación y acreditación (RVA) del aprendizaje no formal e informal es un instrumento clave para hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad. Hace visibles y valoriza las competencias ocultas y no reconocidas que las personas han obtenido mediante diversos medios y en diferentes etapas de su vida. La valoración y el reconocimiento de estos resultados del aprendizaje pueden mejorar significativamente la autoestima y el bienestar de las personas, y servir de motivación para proseguir el aprendizaje y fortalecer sus oportunidades en el mercado de trabajo. El RVA puede ayudar a integrar a amplios sectores de la población en un sistema de educación y formación más abierto y flexible, así como a construir sociedades inclusivas.

Se piensa en los sistemas de RVA como una respuesta a los nuevos problemas que tiene la educación en la sociedad actual, ya que este nuevo quehacer va a permitir abordar con más rigor las desigualdades asociadas a los procesos de formación, además de que, desde el punto de vista de la producción y el trabajo, está aportando más transparencia a los mercados laborales. Algunos estudiosos incluso hablan de estos sistemas como un nuevo recurso para la mejora de los sistemas educativos formales, y como el gran reto de la educación de las personas jóvenes y adultas para el siglo XXI. Al mismo tiempo, sin embargo, provenientes principalmente desde las estructuras educativas formales, se oyen voces que descalifican de antemano la posibilidad de que a través de la experiencia se puedan adquirir competencias suficientes sobre una profesión o un conjunto estructurado, ordenado y jerarquizado de conocimientos y aprendizajes.

La demanda de RVA de todas las formas de los resultados de aprendizaje no formal e informal fue manifestada en el Marco de Acción de Belém, en la CONFITEA VI. En ese marco, se instó a la UNESCO a elaborar directrices sobre todos los resultados del aprendizaje, incluyendo los adquiridos mediante el aprendizaje no formal e informal, de manera que fueran reconocidos y convalidados. Al mismo tiempo, los Estados miembros se comprometieron a instaurar o mejorar las estructuras o mecanismos para el reconocimiento de todas las formas de aprendizaje mediante el establecimiento de marcos de equivalencia.

De acuerdo a las directrices de la UNESCO, las acciones clave a nivel nacional son las siguientes:

1. Instaurar el RVA como un componente clave de la estrategia nacional de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
2. Instaurar sistemas de RVA accesibles a todos.
3. Hacer del RVA parte integral de los sistemas de educación y formación.
4. Crear una estructura nacional de coordinación que integre a todos los actores sociales interesados.
5. Fortalecer las capacidades del personal del RVA.
6. Diseñar mecanismos sostenibles de financiación.

Aunque el grado de avance no es homogéneo, la región ha impulsado este tipo de instrumentos con paso firme. Así, se pueden reconocer experiencias como *Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC)* en Brasil, el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) o Chile Valora en Chile, Servicio Público de Empleo (SENA) en Colombia y el Consejo Nacional de Normalización y Certificación (CONOCER) en México, por mencionar algunos.

Raúl Valdés

Fuentes

MEDINA, Oscar y SANZ, Florentino (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica, *Revista de Educación*, núm. 348, enero-abril, pp. 253-281.

UIL (2010). *Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Hamburgo: UIL. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf> (consulta: 17 de julio de 2012).

UIL (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360s.pdf> (consulta: 24 de junio de 2012).

2.6. Ciudades del aprendizaje y educadoras

El concepto de ciudades del aprendizaje y educadoras se refiere a una ciudad, pueblo o región que moviliza todos sus recursos en todos los sectores para desarrollar y enriquecer su potencial humano para el fomento del crecimiento personal, el mantenimiento de la cohesión social y la creación de la prosperidad. Acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales.

La idea de las sociedades del aprendizaje no es nueva; el concepto ha sido discutido desde finales de los años sesenta. El primer libro sobre el tema fue *La sociedad de aprendizaje*, escrito por Robert Hutchins en 1968, el cual hace referencia a la necesidad de una sociedad de aprendizaje frente a la incapacidad de los sistemas educativos de responder a las demandas establecidas.

A partir de la idea de que el aprendizaje está en el centro del cambio, Hutchins se refiere a la antigua Atenas, en donde la educación no era una actividad separada, llevada a cabo durante ciertas horas, en ciertos lugares y en determinado momento de la vida. Era el objetivo de la sociedad. La ciudad educaba a las personas. Además, Hutchins imagina que en la sociedad de aprendizaje los ciudadanos son libres de cultivar su inteligencia a través de la educación liberal y basada en valores.

El concepto vuelve a ser colocado por Edgar Faure en el texto *Aprender a ser. La educación del futuro* (1973) (conocido como el “reporte Faure”) en el que se enfatiza la idea de que la educación a lo largo de la vida es la piedra angular para la sociedad de aprendizaje. Muchos otros autores como Ranson y Steward (Yang, 2011) o el Reporte Delors (1996) hacen valiosos aportes al desarrollo del concepto y dejan claro que puede aplicarse a una nación en su conjunto, a comunidades, regiones, provincias o pueblos. Además, una sociedad del aprendizaje sólo lo será si las partes que la componen aprenden a aprender, esto es, pueblo por pueblo, provincia por provincia, ciudad por ciudad (Yang, 2011).

Mientras el concepto ha estado en debate en distintos círculos académicos y ha sido promovido por la UNESCO y otras agencias internacionales, en algunas subregiones y países se ha puesto en práctica, como ha sido el caso de la Unión Europea, Canadá, Japón y Sudáfrica, por mencionar algunos. Actualmente, más de mil ciudades en el mundo consideran que en este mundo cambiante existe una gran necesidad de adaptación y, consecuentemente, la creciente necesidad de adquirir nuevos conocimientos, habilidades y competencias en una diversidad de contextos, por lo que se han convertido o están en el proceso de convertirse en ciudades de aprendizaje. En 2008, por primera vez en la historia, más de la mitad de la población mundial vivía en pueblos y ciudades, y en 2030 será el 70%.

Para Walters (2009), hay dos pilares fundamentales de una sociedad/región/ciudad de aprendizaje: el crecimiento económico y la cohesión social. De estos dos se desprenden siete características generales de una región de aprendizaje:

- Educación: excelente educación con sistemas de formación a todos los niveles y con altas tasas de participación.
- Asociaciones y redes: altos niveles de colaboración, redes y agrupaciones dentro y entre los sectores de la economía y el conocimiento, especialmente alrededor de las áreas de la innovación.
- Información: excelentes sistemas para la recolección, análisis, gestión y difusión de información.
- Vinculación: un desafío constante de las categorías de conocimientos tradicionales y las formas de organización para satisfacer rápidamente las cambiantes realidades sociales y económicas.
- Accesibilidad: proveer oportunidades de aprendizaje cada vez más accesibles para todos y garantizar que los ciudadanos sean informados de ello.
- Aprendizaje a lo largo de la vida: alto valor al aprendizaje formal, no formal e informal a lo largo de la vida, que se expresa en mejoras tangibles en el empleo del educando y en las condiciones de vida de la comunidad.
- Cohesión social: un aprendizaje que soporte altos niveles de cohesión social (a través de la clase social, la etnia, el género, la capacidad, la geografía y la edad) dentro de una sociedad limitada por las desigualdades sociales (Walters, 2009, p. 165).

En los países iberoamericanos, la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) ha tenido gran influencia, principalmente en la década de los noventa, después del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en Barcelona en 1990, en donde se planteó el objetivo común de trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes de la ciudad, a partir de su implicación activa en el uso y la evolución de la propia ciudad.

En América Latina suman 55 ciudades pertenecientes a la AICE con notables ejemplos que permiten utilizar la información, la participación y la evaluación como ejes de aprendizaje, de educación y de construcción de ciudadanía, como son el caso de Rosario en Argentina, Porto Alegre en Brasil, Manizales en Colombia, Vallenar en Chile o Montevideo en Uruguay.

La ciudad educadora o de aprendizaje conjunta un enfoque más amplio e instrumental para la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida de lo que otros conceptos como el de sociedad alfabetizada, sociedad de la información o sociedad del conocimiento han considerado. Tal vez su mayor valor es el de poder integrar estos tres conceptos, así como otros que se han desarrollado, como ciudades sustentables, creativas, inteligentes o saludables.

Para crear una plataforma global y mostrar cómo utilizar eficazmente los recursos en los distintos sectores para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, el desarrollo de la justicia y la igualdad social, la armoniosa cohesión social y la creación de una prosperidad sostenible, la UNESCO ha creado la Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje.

Raúl Valdés

Fuentes

ASOCIACIÓN Internacional de Ciudades Educadoras (2004). *Charter of Educating Cities*. Recuperado de: http://www.bcn.es/edcities/aice/estatuques/angles/sec_charter.html (consulta: 2 de octubre de 2012).

DELORS, Jacques *et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana/Ediciones/UNESCO.

FAURE, Edgar *et al.* (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf> (consulta: 2 de octubre de 2012).

HUTCHINS, Robert M. (1968). *The Learning Society*. Harmondsworth: Penguin.

WALTERS, Shirley (2009). Learning Regions in Lifelong Learning. En JARVIS, Peter (ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London & New York: Routledge.

YANG, Jin (2011). *An Overview of Building Learning Cities as a Strategy for Promoting Lifelong Learning*. Hamburg: UIL.

2.7. Comunidad de aprendizaje

La comunidad de aprendizaje (CA) como centro escolar, “es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas basada en el aprendizaje dialógico mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (en: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/intro.htm>).

La CA como territorio es una comunidad humana y territorial (urbana o rural) que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado hacia el bien común, el desarrollo local y el desarrollo humano, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no

sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar dichas carencias.

El término *Comunidad de Aprendizaje* (CA) viene usándose con acepciones diversas para referirse entre otros a: i) un centro escolar, ii) una red o comunidad (presencial o virtual), y iii) un territorio (ciudad, barrio, pueblo, etc.). La *comunidad* remite a un grupo o colectivo con identidad, características y/o propósitos compartidos; el *aprendizaje* es el objetivo que cohesiona y da sentido a dicha comunidad, con fines diferentes, según sea el caso.

El aprendizaje puede ser *formal* (en ámbito escolar), *no-formal* (ámbito extraescolar) o *informal* (no vinculado a procesos estructurados de enseñanza-aprendizaje), o bien integrar a todos ellos. Puede referirse a procesos presenciales o a distancia, analógicos o virtuales, o bien a una combinación de éstos.

El término CA es de introducción reciente en el campo de la educación, pero las CA son una realidad histórica en todo el mundo y en todas las culturas. En muchas culturas ancestrales, la organización comunitaria del aprendizaje ha sido y sigue siendo la forma predominante de construcción y transmisión de los saberes.

En el mundo hispanohablante, quizás la versión más extendida de CA es la asociada a centro o institución escolar. El modelo del CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona, conocido en España, ha penetrado en varios países de América Latina. La CA se caracteriza aquí como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basado en el aprendizaje dialógico y en la participación de la comunidad, a fin de mejorar el aprendizaje y la convivencia del alumnado.

Cuatro autores se mencionan como inspiración de este modelo: J. Habermas (acción comunicativa), P. Freire (pedagogía dialógica), A. Giddens (teoría de la estructuración) y U. Beck (foros de consenso, desmonopolización del saber experto). Entre los programas que se mencionan como inspiradores y antecedentes están el Programa de Desarrollo Escolar, las Escuelas Aceleradas (*Accelerated Schools*) y el programa Éxito para Todos/as (*Success for All*) en Estados Unidos.

Por otra parte, la propuesta de *comunidad de aprendizaje* entendida como territorio, prendió en América Latina a raíz de la Iniciativa de Educación Básica “Comunidad de Aprendizaje” organizada en 1996 por la Fundación W.K. Kellogg, con 13 proyectos financiados (por cinco años) en nueve países de la región. La propuesta apunta a un trabajo holístico con toda la

comunidad y con todas las instituciones, espacios y actores existentes en cada comunidad concreta, integrando educación escolar y no-escolar, recursos *offline* y *online*. La propuesta se inspira en el pensamiento más avanzado y en la mejor práctica de la “educación comunitaria” y de la educación popular en América Latina. Retoma asimismo la “visión ampliada de la educación básica” adoptada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), la cual alude a la “satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje” de niños, jóvenes y adultos, dentro y fuera del sistema escolar, y a lo largo de la vida. La CA se plantea no sólo como un modelo local sino como una propuesta de política educativa; no resulta de la suma de intervenciones aisladas, o incluso de su articulación, sino que implica la construcción de planes educativos territorializados (el barrio, la comunidad, la cuadra, la manzana, el pueblo, la ciudad, el distrito, el municipio, etc.).

El ideario de la Iniciativa CA planteó que los proyectos debían reunir las siguientes características:

- Concentración en un *territorio* determinado, urbano o rural.
- Construir sobre procesos de organización y movilización social ya en marcha.
- Diagnóstico entendido como identificación no sólo de lo que no hay (necesidades, deseos) sino de lo que hay en la comunidad (historia, luchas, perspectivas de futuro, relaciones, saberes, motivaciones, valores, instituciones, redes, recursos, etc.).
- Toda la comunidad aprende: niños, jóvenes y adultos, educadores y educandos.
- Trabajar con los llamados factores “extraescolares”, definitorios en los aprendizajes incluso más que los “intraescolares”, como lo revelan estudios y evaluaciones.
- Procesos participativos en el diseño, ejecución y evaluación del plan educativo.
- Proyectos asociativos y en alianza entre diversos actores que operan en el territorio.
- Derecho a la educación entendido como derecho al aprendizaje.
- Atención a lo pedagógico (la calidad de los vínculos de enseñanza y aprendizaje).
- Instauración de procesos sostenidos de información, comunicación y educación ciudadanos, orientados a toda la comunidad.
- Contribución a la revitalización y renovación del sistema escolar público y privado.
- Prioridad sobre la gente y sus relaciones antes que sobre las cosas (infraestructura, equipamiento, etc.).
- Intervención sistémica y búsqueda de articulaciones y sinergias.

- Sistematización, evaluación y difusión de la experiencia a lo largo del propio proceso y a través de todos los medios al alcance.
- Desarrollo de experiencias demostrativas, con uno o más componentes radicalmente innovadores en el contexto comunitario.
- Continuidad y sustentabilidad de los esfuerzos, hacia la construcción de una cultura de aprendizaje y una cultura ciudadana comunitaria.
- Procesos de calidad con austeridad, uso eficiente y control social de los recursos.

El siguiente cuadro sintetiza las diferencias entre la comunidad escolar y la comunidad de aprendizaje.

DE	A
Comunidad escolar	Comunidad de aprendizaje
Niños y jóvenes que aprenden	Niños, jóvenes y adultos que aprenden
Adultos que enseñan a niños y jóvenes	Aprendizaje inter-generacional y entre pares
Educación escolar	Educación escolar y extraescolar
Educación formal	Aprendizaje en ámbitos formales, no-formales e informales
Agentes escolares (profesores)	Agentes educativos (profesores y otros sujetos que asumen funciones educativas)
Los agentes escolares como agentes de cambio	Los agentes educativos como agentes de cambio
Los alumnos como sujetos de aprendizaje	Alumnos y educadores como sujetos de aprendizaje
Visión fragmentada del sistema escolar (por niveles educativos)	Visión sistémica y unificada del sistema escolar (desde la educación preescolar hasta la educación superior)
Planes institucionales	Planes y alianzas inter-institucionales
Innovaciones aisladas	Redes de innovaciones
Red de instituciones escolares	Red de instituciones educativas
Proyecto educativo institucional (escuela)	Proyecto educativo comunitario
Enfoque sectorial e intraescolar	Enfoque intersectorial y territorial
Ministerio de Educación	Varios ministerios
Estado	Estado, sociedad civil, medios, comunidad local
Educación permanente	Aprendizaje permanente

En América Latina y el Caribe están presentes las diversas nociones de CA que hemos mencionado arriba. Hay que señalar, sin embargo, que dichas experiencias en general no han trascendido al nivel de políticas educativas locales o nacionales, y han permanecido como experiencias locales y sujetas a los vaivenes de financiamientos gubernamentales o internacionales. Algunos proyectos de CA se han articulado con propuestas de economía social y solidaria, o bien de comunicación

popular, generando propuestas ricas y más variadas que aquellas apegadas a las instituciones escolares.

Rosa María Torres

Fuentes

AAVV (2004). "Comunidades de aprendizaje", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 131, Barcelona: Graó, pp. 27-68.

APPLE, Michael W. y BEANE, James A. (comps.) (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

AUBERT, Adriana (coord.) (2004). "Innovación educativa, comunidades de aprendizaje". *Monográfico en Aula de Innovación Educativa*, núm. 131, mayo, Barcelona: Graó, pp. 27-68.

CORAGGIO, José Luis (1995). *Desarrollo humano, economía popular y educación*. Buenos Aires: Aique.

ELBOJ, Carmen, PUIGDELLÍVOL, Ignasi, SOLER, Marta y VALLS, Rosa (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona: Graó.

FARIS, Ron & PETERSON, Wayne (2000). "Learning-based Community Development: Lessons Learned from British Columbia". Document submitted to the Ministry of Community Development, Cooperatives and Volunteers, Canada, July 12, 2000 (mimeo).

FLECHA, Ramón y PUIGVERT, Lidia (2005). "Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 48, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 13-38.

FLECHA, Ramón y GARCÍA, Carme (2007). "Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. Idea la Mancha". *Revista de Educación*, núm. 4, pp. 72-76.

GÓMEZ, Jesús (s/f). "Comunidades de aprendizaje". Recuperado de: <http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm> (consulta: 15 de abril de 2013).

GÓMEZ, Jesús y VARGAS, Juilo (2003). "Why Romà do not like Mainstream Schools: Voices of a people without territory". *Harvard Educational Review*, vol. 73, pp. 559-590.

MARTÍ, Lourdes (2000). "Todos enseñan, todos aprenden. Una comunidad de aprendizaje en el medio rural", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 290, Barcelona: Praxis, pp. 14-19.

ORTEGA, Sara y PUIGDELLÍVOL, Ignasi (2004). "Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 131, mayo, Barcelona: Graó, pp. 47- 50.

Red Escolar (México). Sitio web: <http://redescolar.ilce.edu.mx/>

RODRIGUES de Mello, Roseli (2004). "Redes de conocimiento y de solidaridad", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 34, 1, Barcelona: Praxis, pp. 62-65.

RODRIGUES DE MELLO, Roseli y ELBOJ, Carmen (2004). "Comunidades de aprendizaje: alternativa para relaciones entre escuela y grupos de periferia urbana en Brasil", *Encuentros en Psicología Social*, vol. 2, núm. 1, Málaga, pp. 64-67.

TORRES, Rosa María (1998). "Comunidad de aprendizaje: una iniciativa de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe", *Novedades Educativas*, núm. 94, Buenos Aires.

TORRES, Rosa María (2002). "Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en los países en desarrollo". Estudio comisionado por la ASDI (Asociación Sueca para el Desarrollo Internacional).

TORRES, Rosa María (2011). *De las comunidades escolares a las comunidades de aprendizaje*. Sao Paulo: Instituto Natura.

VERA, Rodrigo (2003). *Comunidades de aprendizaje. Entre profesionales para hacer más efectivas las prácticas de primera línea*. Santiago: FLACSO.

3. Educación y trabajo

La discusión acerca de la educación y el trabajo revela, no sólo en los países latinoamericanos, sino en todo el contexto mundial, divergencias históricas de concepciones y principios que indican apropiaciones disímiles de estos términos en sus conceptos y en su interrelación. En cuanto al trabajo, más allá de la etimología de “instrumento de tortura” (*Tripaliu*) que influyó en su conceptualización en el contexto de la Antigüedad Clásica y de casi toda la Edad Media, el sentido genérico, atribuido después del siglo XVI, se refiere a la “aplicación” de fuerza y facultades humanas para alcanzar determinado fin. Este sentido lo aproxima definitivamente a la concepción de educación, por el potencial de producción de conocimiento que se puede establecer en este proceso.

Por lo tanto, si el fin es el resultado del trabajo desprendido (físico o intelectual), el camino representa el aprendizaje del sujeto que alcanzó dicho resultado. En este sentido, es fundamental que se conciba a la educación y al trabajo como procesos inseparables de constitución histórica de hombres y mujeres, que producen su existencia material e inmaterial en las relaciones que establecen unos con los otros y con la naturaleza en su totalidad.

En la educación de personas jóvenes y adultas, el término “trabajo” frecuentemente se ha asociado a empleo, lo cual propone una vinculación estrictamente económica. Como consecuencia de esta concepción reducida del término trabajo, se propuso también una concepción reducida de la escuela profesional, como adiestramiento para las funciones laborales. Sin embargo, en contra de esta tendencia, hay experiencias de EPJA en la región que apuntan a contribuir a superar las diferencias sociales, tomando el término trabajo en su concepción más amplia, en cuanto acción humana ejercida individual y colectivamente, con intervención o no en la naturaleza, que va constituyendo a hombres y mujeres sujetos de su historia. En este proceso se entiende que la actividad laboral está inserta, en el término trabajo, pero no lo agota. O como afirman Messina *et al* (2008, p.16):

En una concepción sociológica más amplia, el trabajo es un hacer que define el ser del hombre, una manera de estar en el mundo, de transformarlo, de agregarle un valor o una diferencia; en suma, el trabajo se presenta como una característica distintiva de la condición humana. La cultura, entendida como un sistema de intercambios y producciones simbólicas y materiales, se funda en esta posibilidad del hombre de hacer el trabajo.

En esta sección se desarrollan conceptos relativos a la educación y al trabajo desde esa concepción más amplia; y a través de estos conceptos se ofrecen elementos para reflexionar acerca de la relación entre ambos: educación integral vinculada al trabajo, educación técnica profesional, educación y economía solidaria, economía de subsistencia y trabajo digno, asociaciones solidarias¹ y marco nacional de cualificación.

Fuente

MESSINA, Graciela, PIECK, Enrique y CASTAÑEDA, Elsa (2008). *Educación y trabajo: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.

3.1. Educación para el trabajo

La educación para el trabajo establece una conexión entre educación — formal y no formal— y condiciones de trabajo, entre sistemas de cualificación y acceso a competencias, como también entre la oferta y la demanda de puestos de trabajo en los distintos contextos económicos, sociales y culturales en los que se desenvuelven las personas jóvenes y adultas.

Un estudio reciente del CREFAL, auspiciado por la OEI (Seda *et al.*, 2010, p. 2) presenta la evolución histórica de los conceptos de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas, con base en tres ejes: “aspectos histórico-narrativos, análisis sobre el debate actual y descripción de aproximaciones a escala internacional (fundamentalmente la región iberoamericana)”. En este estudio se hace una reconstrucción histórica de la relación entre educación y trabajo, con una marca distintiva a partir de los desafíos puestos al mundo y, en especial a los países de la región, después de la Segunda Guerra Mundial, no sólo por la necesidad de rearticulación de la economía mundial y de la posición de estos países frente a los desafíos que debían enfrentar, sino por la necesidad de nuevos consensos en torno a la construcción de idearios de convivencia y construcción de relaciones de paz en el mundo.

¹ Salvo *Marco Nacional de Cualificación*, los demás conceptos desarrollados en esta sección fueron elaborados por María Margarida Machado. Con el fin de evitar repetir fuentes, se optó por poner una sola vez todas las fuentes al finalizar la presentación del término *Educación en empresas y asociaciones solidarias*. Asimismo, cabe mencionar que estos conceptos fueron desarrollados en portugués, procediéndose posteriormente a la traducción al castellano.

La reconstitución histórica de la relación entre educación y trabajo en la EPJA como marco del contexto mundial, se puede retomar a partir de las declaraciones resultantes de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA). En el ámbito específico de los países iberoamericanos se observa, con la creación de la OEI, el intento de los organismos internacionales de promover la búsqueda de diálogos y soluciones para las cuestiones de la educación de personas jóvenes y adultas entre sus países miembros. La relación entre educación y desarrollo es estrecha, en especial en los países de América Latina, los cuales pasaron, en las décadas de 1940 a 1970, por procesos de cambio económico muy significativos con el avance de la industrialización.

Desde el punto de vista político, la mayoría de estos países sufrió las graves consecuencias sociales y políticas de las dictaduras militares que allí se instauraron y que permanecieron hasta mediados de la década de 1980; hacia finales del siglo XX estos países tuvieron que enfrentar enormes desafíos como “la persistente desigualdad en la distribución de los ingresos, que se presenta de modo homogéneo en la mayor parte de los países de la región, con contadas excepciones” (Seda *et al.*, 2010, p.18).

Este escenario impacta definitivamente en la relación entre educación y trabajo, pues, desde el punto de vista educativo, América Latina llega al final del siglo XX con demandas de escolarización de la población joven y adulta no resueltas y con una precaria cualificación de sus trabajadores, dado el significativo número de personas jóvenes y adultas fuera del sistema escolar y del mercado del trabajo. En este contexto, se visualiza un esfuerzo de ampliación del concepto de EPJA en las reuniones, planes y declaraciones, y de su relación con el trabajo; esta nueva concepción de la EPJA pone distancia respecto de la visión estrecha de la relación entre educación y economía, y se aproxima a la idea de que la educación se da a lo largo de toda la vida y a través de espacios de aprendizajes por demás diversos. Con todo, hay que reconocer que todavía parte significativa de las acciones y programas propuestos por los países de la región no asumen estos cambios conceptuales, como apunta el estudio del CREFAL (Seda *et al.*, 2010, p. 19), al realizar el balance de las políticas implementadas hasta el final de la década de 1990:

Pese a todos los discursos políticos y nuevos conceptos que buscan actualizarla con las nuevas teorías educativas contextualizadas en la sociedad del conocimiento, la EPJA concluyó, al final del siglo XX, como una opción educativa de carácter compensatorio o supletorio y con poco interés en elevar la calidad de la misma.

Como resultado de esta situación, en el documento Metas Educativas 2021 asumido por los gobiernos de la región (2010), se percibe el esfuerzo de reiterar la cuestión de la relación entre educación y trabajo, colocando

nuevamente en la discusión la relación entre escolaridad y empleo. El diagnóstico que se presenta en este documento apunta los obstáculos que enfrentan en los países iberoamericanos los jóvenes que, aunque cuentan con mayor escolaridad y nivel educativo, tienen más dificultades para encontrar un empleo formal, y cuando lo logran, no siempre es en el área de su formación profesional (Seda *et al.*, 2010).

Lo anterior indica que es necesario repensar la educación profesional que se está ofertando y que la cuestión de la relación entre educación y trabajo no se agota en ello:

Hay que reconocer que estas iniciativas constituyen una de las caras del problema. La otra, no menos importante, es la que afecta al propio funcionamiento del mercado de trabajo: escasa transparencia de la oferta de puestos de trabajo, desajuste entre oferta y demanda de puestos de trabajo cualificados e insatisfactorias condiciones en el sistema de contratación laboral (Seda *et al.*, 2010, p. 126).

Maria Margarida Machado

3.2. Educación integral vinculada al trabajo

La educación integral en la EPJA significa el acceso a la escolarización básica y a la formación profesional de manera inseparable, es decir, considerando en el proceso educativo la importancia de los conocimientos que la humanidad ha producido y sistematizado en diferentes áreas, así como lo aprendido con eficiencia en una o más funciones laborales para el ejercicio de la profesión, como derecho de todos los hombres y mujeres trabajadores.

La educación integral es el derecho de las personas jóvenes y adultas de acceder al conocimiento producido y sistematizado por la sociedad, sea de naturaleza científica, cultural, estética, tecnológica o política, y la oportunidad de producir nuevos conocimientos, buscando superar la dicotomía histórica entre la formación general y la formación técnica. Esta última trata específicamente de los trabajadores.

Defender esta concepción en la EPJA representa un posicionamiento político y una opción epistemológica ante el escenario mundial, teniendo en cuenta que en el siglo XX la humanidad demostró una extraordinaria capacidad de industrializar y producir, pero también una gran incapacidad de socializar lo que resultó de esa producción. El desafío del siglo XXI, según el historiador Hobsbawm (2000), es construir la capacidad política para esa socialización, y para llevar a cabo esa tarea se requiere de una

educación integral a través de la cual se busque superar la disminución de la escolarización y el énfasis en la evaluación estandarizada y clasificatoria y en la formación técnica orientada hacia los intereses del mercado, que es lo que prevalece en la mayoría de los modelos educativos.

En la EPJA, la justificación de una educación integral parte del reconocimiento de que la población joven y adulta que retorna a los procesos de escolarización tiene un gran desfase en su formación general (aquella que abarca los conocimientos del lenguaje, las ciencias humanas y las ciencias naturales) y, en muchos casos, no tiene ninguna formación técnica. En este sentido, una educación concebida como integral contribuiría a la superación del modelo de formación superficial o compensatorio que marcó las políticas dirigidas a las personas jóvenes y adultas trabajadoras.

En los países de la región latinoamericana, aun cuando prevalecen iniciativas de educación profesional en respuesta a los intereses del mercado, la educación integral ha sido considerada a partir de la defensa de la educación profesional y técnica, presente en los documentos oficiales que pautan la educación y la formación profesional como agendas ineludibles. Aun así, esta consideración no ha sido suficiente.

De acuerdo con Brunner (2000), la situación de la educación al final del siglo XX en América Latina y el Caribe:

Por un lado, debe cumplir las asignaturas pendientes del siglo XX, tales como universalizar la cobertura preescolar, básica y media; incorporar las poblaciones indígenas al sistema escolar; mejorar la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres de la población infantil, juvenil y adulta; modernizar la educación técnica de nivel medio y superior; masificar la enseñanza de nivel terciario. Por otro lado, debe dar el salto hacia el siglo XXI y emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, adaptando para ello sus estructuras, procesos y resultados, y las políticas educacionales, a las transformaciones que —por efecto de la globalización— experimentan los contextos de información, conocimiento, laboral, tecnológico y de significados culturales en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 49).

Maria Margarida Machado

3.3. Educación técnico profesional

La educación técnico profesional, o educación técnica de nivel medio, como es conocida también en la región, es una oferta de educación que atiende a personas jóvenes y adultas que ya concluyeron los estudios primarios y proseguirán con la formación de competencias y habilidades para actuar en un área profesional específica.

La educación técnico profesional tiene sus orígenes en las escuelas de artes y oficios del siglo XIX, pasando en el siglo XX por las misiones culturales y rurales con un fuerte componente extensionista, hasta la llegada de los colegios técnicos. Esta trayectoria es la que le proporciona un fuerte componente de vinculación con las condiciones marginales de la población empobrecida y un carácter de atención a los intereses del avance del capitalismo en la región, lo que hace que en muchos momentos la relación entre educación y trabajo se reduzca a las prácticas de educación técnico profesional.

Los desafíos del mundo del trabajo exigen cada vez más que esta formación técnica profesional se aproxime a la concepción de educación a lo largo de la vida, lo que implica ampliar su comprensión de lo que se espera de un técnico en el mundo actual, exigiendo de los mismos, más allá de las competencias y habilidades específicas, actitudes y conocimientos capaces de traspasar las barreras impuestas por los cambios económicos, sociales, políticos, tecnológicos y culturales.

En algunos países la educación técnico profesional ha sido orientada por los intereses exclusivos de preparación para el mercado de trabajo, siendo asumida incluso por algunas empresas, con el propósito de cualificar a sus trabajadores. En otros, también es ofertada por el Estado, como una de las modalidades que complementan a la educación básica, o como parte de la misma. En ambos casos, ya sea ofrecida por los empresarios o por el Estado, la educación técnico profesional puede o no mantener currículos o contenidos de la formación general, y abarcar todas las áreas de conocimiento y no sólo los contenidos relacionados a su área. Lo que se observa en las experiencias es “la práctica de separar educación para el trabajo y educación general, como si la educación conocida como general no tuviera la responsabilidad de formar para el trabajo, y como si la educación para el trabajo no incluyera aprendizajes de educación general” (Messina *et al.*, 2008, p. 25).

Como su propia denominación indica, la educación técnico profesional es dentro de la EPJA la estrategia que más asocia la educación con el empleo. Teniendo esto en cuenta es que se afirma que:

...la globalización del trabajo, la continua reestructuración de las economías, la mayor movilidad de los trabajadores, las nuevas demandas tecnológicas, entre otros factores, influyen en la necesidad de formación, así como las perspectivas profesionales. Por ello resulta necesario aplicar un enfoque de educación recurrente para el mundo laboral, así como de aprendizaje para toda la vida. Muchos de los programas de estudio, así como la metodología de enseñanza, no están adecuados a estos requerimientos (Gurdián, 2009, p.57).

Gurdián llama la atención sobre el hecho de que en la región latinoamericana la educación técnica profesional no sólo representa los intereses de los empresarios, sino también los de los propios trabajadores, que pueden con esta formación invertir en emprendimientos autónomos de generación de ingresos.

La capacitación laboral en los beneficiarios de la educación de adultos debe vincularse a proyectos productivos y al sector empresarial. Las prácticas informales a través de pequeños negocios (pymes) y talleres, algunos con carácter microempresarial, son un elemento motivador para la generación de puestos de trabajo, ya sea a través de nuevas plazas o de autoempleo (Gurdián, 2009, p.57).

Aún más, resalta el hecho de que la formación técnica no es suficiente:

Para montar un pequeño negocio, para insertarse por cuenta propia en el mercado de trabajo, no basta con dominar una determinada habilidad técnica o profesional. Muchos países en Latinoamérica están saturados de jóvenes que fueron formados en programas supuestamente orientados a generar empleo, sin embargo, ahora se encuentran desocupados o subempleados. Recursos financieros para la adquisición de equipamientos y capital de trabajo para arrancar son tan necesarios como la formación humana, la recuperación de la autoestima y el acompañamiento que afiance en las personas la convicción en sus propias capacidades para salir adelante (Gurdián, 2009, p.57).

Estas reflexiones acerca de la educación técnico profesional refuerzan la idea de que para la EPJA ésta es una estrategia necesaria de formación de los trabajadores, aunque es fundamental evaluar lo que se viene ofertando en la región. Es necesario que esta formación técnica se apropie de la concepción más comprensiva del sentido del aprendizaje a lo largo

de la vida, ampliando los horizontes formativos y superando los formatos de adiestramiento de los trabajadores en determinadas competencias y funciones muy específicas, que por la dinámica de cambios de la realidad actual en el mundo del trabajo rápidamente se tornan obsoletas. La educación que interesa al trabajador de hoy implica un proceso intelectual y racional, un proceso de conocimiento continuo y no sólo de aplicación de una técnica, de ahí el desafío de la revisión permanente de los modelos de educación técnico profesional.

Maria Margarida Machado

3.4. Educación y economía solidaria

La economía solidaria indica un modo de producción que posee como características básicas la igualdad de derechos y la autogestión. En la EPJA, la economía solidaria se revela como una estrategia de enfrentamiento a la estructura alienante del sistema capitalista. Aun formando parte de ese mismo sistema económico, busca organizar colectivamente a los trabajadores para la producción de su existencia objetiva/material y la de su familia, y además, busca rescatar la existencia subjetiva/colectiva de los sujetos involucrados en esta actividad productiva.

Abordar el concepto de economía solidaria en el ámbito de la educación de personas jóvenes y adultas significa asumir la construcción de una configuración económica que garantice la sustentabilidad de las y los jóvenes y adultos trabajadores y de sus familias.

El término “economía solidaria” indica un modo de producción que posee como características básicas la igualdad de derechos y la autogestión. Igualdad en cuanto a que los medios de producción son de posesión colectiva, de los que trabajan con ellos. Autogestión significa que los trabajadores son responsables de la gestión del emprendimiento, que debe proceder de forma colectiva y democrática (Singer, 2008). Es una economía que busca la valorización del ser humano y no del capital, en la medida que concibe al trabajo como un camino para la liberación humana; constituye una alternativa frente a la alienación de los trabajadores en las relaciones de producción capitalista.

La economía solidaria se puede concretizar por medio de asociaciones y/o cooperativas, pero es necesario cuidar que sus características básicas no se pierdan en el proceso de producción y circulación de los bienes entre los sujetos del colectivo que las constituyen.

La economía solidaria viene configurándose en las últimas décadas como un movimiento social que reúne a un conjunto de organizaciones y actividades que a lo largo de todo el planeta están generando un pensamiento y una práctica alternativa y solidaria de la economía en sus diferentes facetas: producción, financiación, comercio y consumo (Celorio y Munain, s/f, p. 108).

La concepción de economía solidaria se fortalece en el debate que propone “una nueva economía es posible”, presente desde el primer Foro Social Mundial; asimismo, necesita ser considerada también en el debate de “una nueva educación es posible”. En este sentido, el movimiento social en defensa de la economía solidaria se presenta ante la EPJA con un enorme desafío para efectivizar lo “nuevo”, pues significa pensar una educación de los trabajadores que incorpore un nuevo conocimiento, capaz de contribuir con sus actividades de producción, financiamiento, comercialización y consumo. Al mismo tiempo, refuerza la necesidad de que la EPJA supere la concepción de una educación que pretende apenas capacitar a los trabajadores para una función específica.

Maria Margarida Machado

3.5. Trabajo digno

Trabajo digno es el camino para la reducción de la pobreza, la consecución del desarrollo equitativo, incluyente y sostenible y la promoción del desarrollo local (OIT).

Los Estados Miembros de la Organización Internacional del Trabajo — OIT— han tratado el tema del trabajo digno a partir de la concepción de trabajo decente, que es aquel que es ejercido en condiciones de libertad, equidad y seguridad, adecuadamente remunerado y capaz de garantizar una vida digna a los trabajadores y trabajadoras y a sus dependientes. Para la OIT, la sustentación del trabajo decente requiere cuatro pilares: “a) respeto a las normas internacionales del trabajo, especialmente a los principios y derechos fundamentales del trabajo...; b) promoción del empleo de calidad; c) extensión de la protección social; d) diálogo social” (Gobierno de Brasil, 2006, p. 5).

Es fundamental tomar en cuenta estos cuatro pilares en las diferentes estrategias de la EPJA en la región, como temáticas relevantes para el debate. La cuestión específica de las normas internacionales del trabajo, por ejemplo, necesita ser incorporada en los currículos de la EPJA, pues en los procesos de educación y formación profesional corresponde a los educadores el abordaje de las cuestiones relativas a la “libertad sindical y

el reconocimiento efectivo del derecho de negociación colectiva; eliminación de todas las formas de trabajo forzoso; abolición efectiva del trabajo infantil; eliminación de todas las formas de discriminación en materia de empleo y ocupación” (*ibid.*). Hay en la región experiencias de educación específica de trabajadores que ya incorporan estas temáticas en sus propuestas curriculares, como es el caso de las que se realizan en centrales sindicales, como el proyecto integral de la Central Única de los Trabajadores (CUT, 2013) en Brasil.

La temática del trabajo digno está directamente relacionada con el concepto de inserción productiva, o inclusión productiva, como se denomina en algunos países de la región; dicho concepto se refiere a un conjunto de medidas o estrategias, públicas/estatales o de iniciativa de la sociedad civil, como asociaciones y empresas, que tienen por objetivo posibilitar el acceso de los trabajadores al mercado del trabajo formal o a otras formas de generación de ingresos. En una parte significativa de los países de la región, la inserción productiva tiene por finalidad garantizar/devolver la autonomía al trabajador para lograr su sustento y el de su familia, en una perspectiva de emancipación, para que superen la dependencia en relación a los programas de asistencia social de los gobiernos.

Como medidas de inserción productiva se pueden destacar: actividades de cualificación de los trabajadores que los capaciten a ejercer funciones específicas individuales o en grupos de producción; programas de microcrédito; oferta de pasantías remuneradas; disponibilidad de instancias de créditos para el sector de micro y pequeñas empresas que promuevan el desarrollo local de las redes o cadenas productivas. Es importante que las políticas públicas de EPJA estén atentas a estas iniciativas de inserción productiva y dialoguen en sus currículos de formación general y formación profesional también con las demandas de generación de trabajo e ingresos de los trabajadores.

En la educación de personas jóvenes y adultas, trabajo digno representa lo que la OIT defiende como *trabajo decente*, en términos de: a) condiciones de trabajo y salario, un trabajo productivo y con salarios justos; b) cumplimiento de los convenios laborales de protección y promoción del trabajador; c) igualdad de género, en particular igualdad de oportunidades y de trato; d) la seguridad y la salud en el trabajo, así como la protección social al trabajador y su familia; e) libertad de los trabajadores para tomar decisiones, participar, organizarse y manifestar sus intereses. Por lo tanto, el trabajo decente sólo es tal cuando se cumplen todos estos requisitos.

Maria Margarida Machado

3.6. Educación en empresas y asociaciones solidarias

La educación en empresas o en asociaciones solidarias en el ámbito de la EPJA, es comprendida como el esfuerzo intersectorial que involucra a empleadores y a empleados para garantizar la educación de los trabajadores. No se trata de una acción que libre al Estado de su responsabilidad de garantizar el derecho a la educación integral de los trabajadores, tanto en la educación básica como en la formación profesional; más bien, es una acción en asociación y que complementa los esfuerzos de los entes públicos.

En América Latina, la experiencia de educacional/cualificación de jóvenes y adultos trabajadores ofertada por empresas o asociaciones de trabajadores no es reciente. Se identifican dos momentos históricos: el primero corresponde a las décadas de 1910 a 1940 del siglo XX, con el proceso de inmigración de los europeos hacia diversos países de América Latina. Este movimiento favoreció la llegada a la región de las ideas anarco-sindicales y comunistas que influyeron en la creación de las escuelas para trabajadores en los centros urbanos y organizaciones de ligas campesinas; un segundo momento se ubica en las décadas de 1940 a 1980 de ese mismo siglo, con los procesos de expansión industrial y modernización de las economías vividos por los países de la región. En este último periodo se identifican iniciativas de diversos empresarios para la cualificación de los “nuevos” trabajadores, como condición indispensable para que la región transitara de un perfil agro-exportador, basado en la extracción de recursos naturales, hacia un perfil industrial, al principio para el consumo interno, y en las últimas décadas, con una tendencia también para la exportación.

Ante este escenario, ¿cómo debe interpretarse la inversión que realizan en la EPJA los empresarios y asociaciones solidarias? No hay una respuesta fácil, como la que se presentó en el seminario de la UNESCO (2000) realizado en Santiago de Chile, donde al analizar los desafíos del siglo XXI para América Latina se afirmaba un:

...aumento del interés y la participación de la sociedad civil en la educación movidos, en parte, por el papel que ésta juega en la movilidad y cohesión social, la preservación de identidades nacionales y locales, la mejoría de la calidad de vida, además de su contribución posible al crecimiento, la competitividad de los países y la productividad de las personas. Aunque restrictivos en general, se piensa que estos contextos favorecerán la emergencia de nuevas alianzas entre entes públicos y privados, sea para abordar tareas de interés común, compartir responsabilidades de tareas

públicas o hacerse copartícipes en la formulación, ejecución o evaluación de políticas (UNESCO, 2001, p.149).

La EPJA es, por naturaleza, intersectorial. En este sentido, es necesario que se reconozca a los diversos agentes sociales que actúan en la formación de jóvenes y adultos trabajadores. Aún más, este reconocimiento coloca el desafío de comprender los papeles del Estado y de la sociedad civil en el campo de la EPJA, sin por ello quitar la responsabilidad del Estado, en cuanto poder público, de asumir su responsabilidad frente a la garantía del derecho a la educación. En este sentido, es fundamental tener en cuenta que la educación que se realiza en empresas o en diversas asociaciones de trabajo, cumple un papel complementario a la tarea del Estado en la EPJA.

Esta tarea, aunque de complementación, merece destacarse en relación a la educación y el trabajo, pues representa también el reconocimiento de que no sólo en los espacios formales de educación, como la escuela, se forma el trabajador. Éste pasa la mayor parte de su tiempo en el ambiente de producción, y si allí se crean las condiciones para avanzar en su proceso de aprendizaje, el trabajador es quien saldrá ganando. Por lo tanto, las estrategias educativas propuestas por los empresarios y asociaciones de trabajadores representan una oportunidad para que estos sujetos continúen aprendiendo.

En el estudio conceptual elaborado por el CREFAL sobre alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas en la región, se indica que, así como ocurre en los países europeos, la oferta de educación en empresas y en asociaciones de trabajadores refuerza la importancia de los diferentes agentes sociales en la formación de los trabajadores. La investigación destaca un estudio de la OCDE (2005, p 69) que señala que:

La amplia oferta de proveedores de educación para adultos abarca instituciones privadas, públicas y paraestatales, si bien las empresas desempeñan un papel esencial en el proceso. Los modelos de participación son similares en todos los países y, por tanto, los vacíos son los mismos en lo que se refiere a la provisión de educación a grupos específicos de alumnos que tienen probablemente mayor necesidad de educación.

La necesidad del sector empresarial de estar atento a la EPJA, se relaciona en parte con los rápidos cambios que está sufriendo el sector productivo en el actual contexto de avance de la tecnología en el campo de la producción, que obliga a los empresarios a invertir en la formación continua de sus trabajadores. Por otro lado, este mismo avance tecnológico impulsa a los empresarios a utilizar la formación como un proceso de selección natural, y por lo tanto, de exclusión de los trabajadores considerados “menos aptos”. Ésta sigue siendo una

contracara de la inversión de los empresarios en la cualificación de los trabajadores, pues acaba por legitimar la exclusión, depositando en los trabajadores la responsabilidad del efecto de su “fracaso”.

Preocupados por este efecto negativo de la “selección natural” de la inversión en la educación de los trabajadores, ofrecida sobre todo por las empresas, las políticas volcadas hacia la EPJA necesitan estar atentas para defender una inversión en formación que valore al trabajador, lo recualifique para el trabajo y contribuya a su inserción y mantenimiento en las condiciones de trabajo decente y estable.

En este sentido, cuanto más asuma la educación en empresas o asociaciones solidarias un carácter de concientización, movilización y motivación, y se constituya en garantía de espacios y tiempos formativos para la conquista de los trabajadores que necesitan retornar al proceso de educación, más estará contribuyendo al fortalecimiento de la EPJA.

Maria Margarida Machado

Fuentes

BRUNNER, José Joaquín (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. En: Seminario sobre Prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 23/25 de agosto de 2000. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf>

CELORIO, Gema y MUNAIN, Alicia de López (coords.) (sf) *Diccionario de educación para el desarrollo*.

CENTRAL Única dos Trabalhadores-Centro de Documentação e memória Sindical. Recuperado de: <http://cedoc.cut.org.br/banco-de-teses?pag=5> (consulta: 3 de enero de 2013).

DELORS, Jacques *et al.* (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo/Brasília: Cortez/MEC/UNESCO.

ECONOMIA Solidária. Entrevista com Paul Singer. *Estudos Avançados*, vol. 22, núm. 62, 2008. Recuperado de:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142008000100020&script=sci_arttext

GOBIERNO de Brasil-Ministério do Trabalho e Emprego (2006). *Agenda Nacional do Trabalho Decente*. Recuperado de: <http://portal.mte.gov.br/antd/publicacoes.htm>

GRAMSCI, Antonio (2001). Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. *Jornalismo*, vol. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GURDIÁN, Nydia Verónica (2009). Alfabetización, educación permanente y atención a la diversidad. En: Mariano Jabonero y José Rivero (coords.). *Alfabetización y*

educación básica de jóvenes y adultos. Madrid: OEI/Fundación Santillana (col. Metas Educativas 2021).

HOBBSAWM, Eric (2000). *O Novo Século (entrevista a Antônio Polito)*. São Paulo: Companhia das Letras.

MESSINA, Graciela, PIECK, Enrique y CASTAÑEDA, Elsa (2008). *Educación y trabajo: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.

OEI (2010). 2021. *Metas educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. Madrid.

ORGANIZACIÓN Internacional del Trabajo (OIT) (1993). *Formación profesional: glosario de términos escogidos*. Ginebra: OIT.

SEDA Santana, Ileana (coord.) (2010). Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas. Pátzcuaro (México): CREFAL/OEI.

UNESCO (2001). Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. En: Seminario sobre Prospectivas de la educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 23/25 de agosto de 2000.

UNESCO (2001). Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO/Consed.Ação Educativa. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>

3.7. Marco Nacional de Cualificaciones

El marco nacional de cualificaciones es un instrumento para el desarrollo, la clasificación y el reconocimiento de habilidades, conocimientos y competencias según una escala de niveles previamente acordados con base en un conjunto de criterios (OCDE). Expresa los arreglos institucionales que definen los vínculos y conexiones entre los diferentes niveles de formación y las modalidades de ingreso, reingreso, reconocimiento, rutas de progresión en los itinerarios educativos, áreas y niveles de competencia.

Los Marcos Nacionales de Cualificación (MNC), son instrumentos relativamente recientes basados en aquellos resultados de aprendizaje que se ordenan alrededor del conocimiento, destrezas y competencias de la población y que se estructuran, a su vez, en torno a niveles. De acuerdo a la OIT, en la actualidad alrededor de 70 países han implementado o están en la fase de diseño o de introducción de marcos de cualificaciones (Werquin, 2007).

A través de este instrumento se logra cerrar, de cierta manera, la distancia que existe entre los sistemas educativos y los de formación para el trabajo, ya que al hablar un lenguaje común, permiten facilitar la progresión y movilidad de las personas entre ambos sistemas.

Los MNC pueden comprender todos los logros y las rutas de aprendizaje o se pueden circunscribir a un determinado nivel educativo o sector en particular, por ejemplo la educación inicial, la educación de personas jóvenes y adultas, o un campo ocupacional específico. Entre sus principales beneficios se encuentran:

- el reconocimiento de los saberes previos,
- poder expresar mejor las cualificaciones y ordenarlas en un continuo de niveles,
- mejorar la relación entre las cualificaciones y las demandas del mercado de trabajo,
- fomentar la formación a lo largo de la vida y la transparencia y coherencia del sistema nacional de formación, y por último,
- mejorar la empleabilidad de las personas mediante la certificación de competencias.

Mientras las competencias abarcan los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico adquiridos de manera formal, no formal e informal, las cualificaciones designan la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial. Esta cualificación es alcanzada cuando un organismo competente determina que el aprendizaje de un individuo ha alcanzado un cierto estándar de conocimiento, habilidades y competencias.

Las cualificaciones nuevas y antiguas se clasifican dependiendo de los resultados de aprendizaje consignados en los descriptores de cada nivel, que a su vez definen las condiciones de movilidad y ascenso que incluye la equivalencia entre educación y formación para el trabajo, así como el reconocimiento de competencias.

Se requiere de tiempo en el diseño, divulgación e implementación de un MNC principalmente porque se tienen que elaborar catálogos de indicadores de aprendizaje, de desempeño y de gestión para después diseñar instrumentos para evaluar la calidad de la educación, en coordinación con los distintos actores.

Entre los países de la región que más han avanzado en el desarrollo de los MNC se encuentran Colombia, República Dominicana, Chile y México; sin embargo, muchos otros países están en proceso de desarrollar y poner

en práctica sus MNC, adoptando su propia definición acordada entre los distintos actores del proceso considerando las necesidades, objetivos y ejes del diseño.

Raúl Valdés

Fuentes

COMISIÓN Europea (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf (consulta: 6 de julio de 2012).

DISEÑO de un Marco de Cualificaciones para el Sistema de Educación Superior Chileno. Recuperado de: http://www.consejodirectores.cl/innovacion_curricular/marco_cualificaciones/documentos/Revista_Mc.pdf (consulta: 2 de noviembre de 2012).

TUCK, Ron (2007). *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers*. International Labour Organization (ILO).

WERQUIN, Patrick (2007). Moving Mountains: Will qualifications systems promote lifelong learning? *European Journal of Education*, vol. 42, pp. 459-484.

4. La educación de personas jóvenes y adultas y sus espacios de interacción

La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), se caracteriza por ser parte sustantiva del fomento de la igualdad de oportunidades; de allí que su presente y su futuro se asocien a los indicadores de evolución de las sociedades y economías de las regiones. En este sentido, la EPJA también se relaciona con la adecuación de sus programas a la búsqueda de un desarrollo más equitativo y a dar respuesta a las demandas de jóvenes y adultos urgidos de competencias y recursos para satisfacer sus necesidades como productores, consumidores y ciudadanos.

Pocos aspectos de la educación han sido más desafiantes y cambiantes que la educación y formación de personas jóvenes y adultas. Demandas externas y presiones —incluyendo aquellas asociadas a los cambios tecnológicos, así como a necesidades sociales urgentes— han generado gran tensión en sus programas y su base lógica fundamental. Cada vez se exige más de parte de las personas jóvenes y adultas, en términos de desafíos en los niveles educativos posteriores o distintos a una educación sólo formal, ya sea en el lugar de trabajo, en el hogar o en la comunidad.

El paradigma del “aprendizaje a lo largo de toda la vida” promovido en el reporte de Faure y reafirmado en el Informe Delors de la UNESCO, representa el marco de acción para la EPJA, modalidad que puede asumir como propias la educación no formal, la educación popular y una educación continua que supera los marcos escolares de la educación. En este sentido, importa asociar a la EPJA a factores “más allá de la escuela”, como son los cambios en la vida política, económica, social y cultural, o los estímulos y la posición económica o social de los participantes.

La idea de “necesidades básicas”, como punto de partida fundamental, y la de “necesidades básicas de aprendizaje”, derivado esencial de dichas necesidades básicas, han sido particularmente consideradas tanto en informes mundiales del sistema de Naciones Unidas como en las Conferencias de Jomtien y Dakar.

Las necesidades básicas de aprendizaje son descritas a partir de dos distinciones:

- Lo que es necesario haber aprendido para poder seguir aprendiendo, de acuerdo con sus necesidades e intereses particulares; vale decir, las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas...).

- Lo que es necesario haber aprendido para poder seguir viviendo; es decir, aquellos contenidos básicos o mínimos de aprendizaje necesarios para sobrevivir, desarrollar las propias capacidades, trabajar con dignidad, participar efectivamente en la vida de las comunidades y naciones, y mejorar la calidad de la propia vida.

La estrecha asociación de la EPJA al aprendizaje a lo largo de la vida fue propicia para definir en América Latina por lo menos siete ámbitos prioritarios de acción. Así, la EPJA se expresa a través de la alfabetización, de su vinculación al trabajo productivo, de sus aportes a la participación ciudadana asociada al ejercicio de los derechos humanos, y de asumirse como parte de un desarrollo local y sostenible. Otros ámbitos de su accionar están referidos específicamente a una mayor igualdad educativa entre géneros, al reconocimiento de la creciente masa de jóvenes que acuden como participantes y a la educación de campesinos e indígenas, población prioritaria en sus demandas y necesidades de aprendizaje.

En la presente sección se destacan particularmente tres expresiones de la EPJA: la educación básica, la educación popular y la educación especial.

La educación básica, referida a los grupos más desfavorecidos, identifica sus necesidades con los derechos humanos. El reconocimiento legal de este vínculo es una respuesta desde el quehacer educativo a la vigencia de tales derechos y constituye una base para la construcción del currículo de la educación de personas jóvenes y adultas. Importa señalar que lo básico requiere de competencias específicas para satisfacer tales necesidades, y que tales competencias deberán proporcionarse en función de la necesidad determinada.

En la educación popular confluye una lectura crítica de la sociedad y de la educación formal conservadora, así como una intencionalidad política de carácter emancipador. Entre sus características principales destacan las siguientes: buscar el cambio social; propiciar una relación educativa horizontal en la que el educador respete la autonomía del grupo de educandos; apoyarse y partir de la vida cotidiana de los educandos. Paulo Freire y su inmenso legado es principal expresión de ella.

La vinculación de la EPJA con mejores niveles de convivencia y la superación de todo tipo de discriminaciones tiene en la educación especial una de sus principales expresiones. En ella tienen cabida las personas con algún grado de discapacidad y aquellas que no alcanzan o tienen severas dificultades para alcanzar las oportunidades educativas “normales”. Ello demanda programas especializados destinados a casos singulares o la adaptación de ambientes educativos para que puedan coexistir quienes requieren atención especial con aquellos que no la requieren.

Las definiciones que se incluyen en esta sección se orientan a lograr que la EPJA retome con mayor fundamento sus responsabilidades estrictamente educativas, ligadas preferentemente al ámbito de los aprendizajes, sin abandonar sus obligaciones en el campo de la socialización política.

4.1. Educación de personas jóvenes y adultas

La educación de personas jóvenes y adultas denota el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera jóvenes y adultas, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad².

Si bien no existe un criterio unánime entre especialistas del campo de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) acerca de la significación y el tipo de prácticas que puede enmarcarse en la categoría “educación de personas jóvenes y adultas”, a nivel internacional se encuentran definiciones asociadas a los períodos históricos en las que fueron enunciadas, tal como se expresan en las conferencias internacionales promovidas cada doce años por la UNESCO.

Pero posiblemente la *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos* elaborada en Nairobi (UNESCO, 1976), que además es el instrumento normativo más relevante de la UNESCO en el campo de la educación de adultos es hasta este momento el que mejor define el concepto:

La expresión "educación de adultos" designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o replacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de

² Suscribimos la definición de educación de adultos, establecida por primera vez en la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos aprobada en Nairobi en 1976 y desarrollada en la Declaración de Hamburgo en 1997 que se presenta en el Marco de Acción de Belém (2009) (p.2).

un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente (s/p).

En América Latina, si bien hay coincidencia con lo básico de estas definiciones, se ha objetado que no hacen referencia alguna a los sujetos de la modalidad, focalizándose sólo en los procesos y grados de formalidad sin considerar las nuevas exigencias del propio aprendizaje a lo largo de la vida. Tampoco se hace en ellas referencia al Estado como promotor y garante del derecho a esta educación. Podemos constatar que la EPJA en América Latina ha representado, a lo largo de la historia, una fuente privilegiada de innovación y experimentación, y un área de la educación especialmente sensible a los problemas de la pobreza y la marginación (Schmelkes, 2008; Torres, R.M., 2009).

Aun así, la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina sigue fundamentalmente asociada con la educación básica y compensatoria, y más específicamente, con la alfabetización de adultos y la integración profesional y social de los jóvenes no escolarizados (UIL, 2008). A pesar de su importancia, se encuentran sin acceso a formación millones de personas, principalmente las que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. Esto evidencia las dificultades de la EPJA para responder, en términos de cobertura, calidad y equidad, a las demandas políticas que le fueron confiadas (Valdés, 2013).

En esta breve descripción sobre la situación en la región se muestra cómo, a pesar de que la EPJA propone la ampliación de sus horizontes en términos del sujeto y de los temas de atención, así como de los niveles de cooperación con otros sectores, la región de América Latina y el Caribe sigue condicionada a la educación básica compensatoria con dificultad para acceder a un aprendizaje relevante y permanente.

Teniendo en cuenta los cambios mundiales en el ámbito laboral, la creciente importancia de temas como la multiculturalidad, el desarrollo sostenible y las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), la presencia mayoritaria de jóvenes como sujetos de los programas de EPJA y la difícil situación de la alfabetización y la educación básica, se empieza a considerar en la región un sistema educativo con componentes mejor integrados e interrelacionados, enfatizando los aprendizajes relevantes formales y no formales para todas las personas de forma más atractiva, así como el reconocimiento de aprendizajes significativos fuera del sistema escolar. La EPJA empieza a formar parte de un proyecto educativo que garantice el derecho a la educación a lo largo de toda la vida. La elevada demanda potencial le otorga una relevancia primordial, pues debe asumir la responsabilidad de dar respuesta a las personas

jóvenes y adultas que por diversos motivos han quedado excluidos de los niveles obligatorios de los sistemas educativos. El desafío es superar su condición remedial y compensatoria y afianzar su identidad, enmarcada como parte fundamental del aprendizaje a lo largo de la vida.

José Rivero

Fuentes

RIVERO, José (1993). *Educación de adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización*. Madrid: Editorial Popular/OEI.

SCHMELKES, Sylvia (2008). *La educación de adultos y las cuestiones sociales. Antología*. Pátzcuaro, México: CREFAL (Colección Paideia Latinoamericana, 2).

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: UIL.

UNESCO (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. Nairobi: UNESCO

INSTITUTO de la UNESCO para la Educación (UIE) (1997). *La educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*. Hamburgo: UIE.

UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA (1997). *Los aprendizajes globales para el siglo XXI. Nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

VALDÉS, Raúl (2013). *Políticas públicas en educación básica de personas jóvenes y adultas en México y Brasil. Un estudio comparado*. Tesis doctoral. México: Universidad Iberoamericana de Puebla, Departamento de Documentación.

4.2. Ámbitos de la educación de personas jóvenes y adultas

Los ámbitos de la educación de personas jóvenes y adultas son los diferentes campos de acción en los que ésta se expresa, asociada a distintos actores o públicos objetivo y modalidades de trabajo. Desde la CONFINTEA V se privilegian siete grandes ámbitos en los que la EPJA se expresa y actúa: alfabetización, trabajo, participación ciudadana y derechos humanos, educación de campesinos e indígenas, jóvenes, género y desarrollo local y sostenible.

La última década del pasado siglo XX tuvo dos hitos especiales para la EPJA: la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990) y la CONFINTEA V (Hamburgo, 1997). La primera de ellas sitúa en los educandos la razón central del buen aprendizaje, adoptando como premisa mayor la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y otorgando prioritaria atención a los núcleos de mayor vulnerabilidad en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida. La segunda plantea la necesidad de que los aprendizajes de personas jóvenes y adultas estén destinados a lograr cambios personales y sociales, enfocando la educación en el ser humano y sus necesidades de sanidad, medio ambiente, trabajo y en otras áreas de desarrollo social y económico. En la primera década del presente siglo, el *Marco de Acción de Belém* ubica a la EPJA como aspecto vital del aprendizaje a lo largo de la vida, como derecho humano básico y como una de las claves para hacer frente a los cambios del nuevo siglo.

Los años 1998 y 1999 sirvieron en América Latina para discutir y concretar las recomendaciones de Hamburgo, en un proceso estimulado en acción conjunta por la UNESCO, el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

Como resultado de ese proceso fueron definidos y adoptados siete ámbitos o temas prioritarios para el desarrollo de la EPJA en América Latina y el Caribe. Estos se sintetizan a continuación, con la salvedad de que su orden de presentación no equivale a una mayor o menor importancia temática³:

Alfabetización como acceso a la cultura escrita, a la educación básica y a la información. Se asume que un particular desafío para la EPJA es el de apreciar la complejidad del fenómeno de la alfabetización en cuanto proceso que ocurre de manera simultánea en el plano personal y en el espacio social, y que, por ser así, las letras y sonidos no dan por sí solos una cultura escrita. De allí la necesidad de ver esta complejidad no como un obstáculo sino como un recurso y un reto para transformar el hecho educativo.

Educación y trabajo. El interés por una EPJA vinculada al trabajo no es nuevo; sin embargo, constituye una preocupación fundamental a ser considerada por sus programas dada la necesidad de dar respuesta a

³ Para el desarrollo de los temas, se toman aportes de Judith Kalman (Alfabetización); Enrique Pieck (EPJA vinculada al trabajo); Carlos Zarco (Educación, ciudadanía y derechos humanos); Luis Benavides (Educación de campesinos e indígenas); Alberto Brusa (Educación y jóvenes); Virginia Guzmán y María I. Irigoin (Equidad de género); Rosa María Boggio (Desarrollo local y desarrollo sustentable) en UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA (2000).

situaciones crecientes de pobreza entre la población mayoritaria de la modalidad. En los sectores pobres la capacitación técnica es casi inexistente y se debate entre una lógica orientada a la sobrevivencia y el asistencialismo, y otra cuya naturaleza y razón de ser es el trabajo; ante ello, de lo que se trataría sería de articular ambas ofertas educativas.

La idea de un aprendizaje a lo largo de la vida supone tomar en cuenta los diferentes espacios con los que las personas interactúan para convertirlos en espacios educativo-formativos. Se trata de reconocer la potencialidad educativa de esos espacios y valorar su aporte —en términos de conocimientos, actitudes y habilidades— para la incorporación social y productiva de los individuos.

Educación, participación ciudadana y derechos humanos. La educación ciudadana aparece hoy como uno de los énfasis para la construcción de las sociedades responsables de su futuro, y como un aporte fundamental en la recreación de nuestras sociedades. La educación en derechos ha constituido uno de los pocos contenidos transversales que se han incorporado a los currículos formales del sistema escolar y a programas de la EPJA.

Educación de campesinos e indígenas. Ambos grupos presentan situaciones de rezago socioeconómico y educativo y una realidad difícil de interpretar y de solucionar. La marginación, la pobreza y la urgencia de emigrar son problemas inherentes a ambos grupos, y por lo mismo, la nueva concepción de la EPJA debe asumir la pluralidad de etnias, lenguas y culturas como una ventaja y no como un problema, bajo la condición de lograr un equilibrio entre lo general y lo particular, entre semejanzas y diferencias, entre pluralidad y unidad, evitando el radicalismo étnico.

Una tarea central ha sido contribuir al fortalecimiento de la participación y el protagonismo de estas poblaciones. Se trata de procesos que buscan potenciar la autogestión y la autodeterminación de las mismas.

Educación de jóvenes. En América Latina los jóvenes son la mayoría de los usuarios y participantes activos de programas originalmente destinados a personas adultas. Ha sido la primera región en asociar a los jóvenes con los adultos, como sujetos con similares derechos para ser partícipes de esa modalidad educativa. Los jóvenes, además, demandan más protagonismo en sociedades hasta hoy dominadas por adultos. La educación específicamente referida a sus inquietudes, necesidades y requerimientos abre una nueva perspectiva en la antes denominada “educación de adultos”.

Educación y género. La EPJA debe considerar las demandas de mujeres y hombres como sujetos sociales con derecho a desarrollar sus

concepciones, ideas e intereses singulares, así como también a una distribución más justa de las oportunidades entre ellos. En ese sentido, el “género” constituye una categoría de análisis de orden “relacional” que afirma que no es posible entender la situación de las mujeres sin referirse a la de los hombres y viceversa, siendo la construcción de las relaciones de género resultado de procesos complejos en distintos niveles de la realidad.

Aunque se observan avances en cuanto al acceso y permanencia de las mujeres en los programas de alfabetización y educación continua, todavía persisten desigualdades en cuanto a la participación de las mujeres en la educación.

Educación, desarrollo local y sostenible. La noción de sustentabilidad del desarrollo apuesta a una nueva relación centrada en el desenvolvimiento y conservación de la vida misma, pasando de la relación de dominio del hombre sobre la naturaleza a la de solidaridad y responsabilidad con el planeta.

Por otro lado, el desarrollo local requiere de apuestas y estrategias colectivas que permitan movilizar los recursos locales dando consistencia y viabilidad al desarrollo en términos locales. En la perspectiva del desarrollo humano y sustentable, el poder local se basa en el desarrollo de las personas con autonomía y capacidades, producto de su propia educación.

José Rivero

Fuentes

UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA (2000). *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI*. Santiago de Chile: OREALC.

4.3. Vínculos de la educación de personas jóvenes y adultas

Denominamos vínculos de la EPJA a la acción conjunta de iniciativas, programas, proyectos o políticas implementadas por diferentes instituciones, organismos y actores en general, sean escolarizadas o no, tales como movimientos sociales, la comunidad, el ambiente de trabajo y las iglesias, entre otros, que se constituyen en espacios de aprendizaje y de educación de personas jóvenes y adultas.

La EPJA en los países iberoamericanos cuenta con diferentes instituciones que se vinculan para ejecutar acciones, programas y políticas dirigidas al público joven y adulto, sobre todo para los trabajadores no escolarizados o con baja escolarización. Es este hecho lo que la caracteriza como área intersectorial, es decir, donde gobiernos y sociedad civil, principalmente, vienen actuando de diferentes formas y con diferentes intencionalidades. La tarea más específica de garantizar el derecho al acceso a la educación básica ha sido asumida como responsabilidad de los gestores públicos, en el sentido de reafirmar que la escolarización de la población es un derecho de todos, y su provisión, un deber del Estado.

Sin embargo, la EPJA no se reduce a la escolarización. Hay diferentes experiencias de aprendizajes que no pasan por la escuela y sí por otros espacios, como los movimientos sociales, sindicatos, iglesias, ambientes de trabajo, medios de comunicación, entre otros, que son fundamentales para la formación de las personas jóvenes y adultas. Destacar estos vínculos es resaltar la importancia de esta formación ampliada y la necesidad de que estos espacios de aprendizaje sean reconocidos y valorizados por los gobiernos y por la población en general.

Esta actuación conjunta de la EPJA a través de los vínculos se evidencia en el espíritu que orientó la construcción del documento “*Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*”:

No se pretende solamente elaborar un conjunto de metas e indicadores entre los Ministros de Educación Iberoamericanos, aprobado después por los jefes de Estado y de Gobierno, sino incorporar a toda la sociedad en el debate de las metas y de sus indicadores, en su referendo, en su seguimiento posterior y en su compromiso activo para lograrlas. No es posible situar la educación iberoamericana en el nivel deseado a lo largo de una década sin la sensibilidad y el concurso de la gran mayoría de la población, especialmente de aquéllos que tienen una mayor formación y responsabilidad: gremios de profesores, asociaciones de padres de familia, instituciones, universitarios, empresas, organizaciones sociales, etcétera (OEI, 2010, p.17).

La perspectiva de los vínculos de la EPJA también está reafirmada en los compromisos asumidos por los 144 Estados Miembros que participaron de la CONFINTEA VI, cuando en el Marco de Acción de Belém evalúan los avances obtenidos en la EPJA:

11. El aprendizaje de adultos prospera cuando los Estados realizan iniciativas decisivas en alianza con instituciones fundamentales de la sociedad civil, el sector empresarial y las asociaciones de

trabajadores. Se están extendiendo las asociaciones entre el sector público y el privado, y la cooperación Sur-Sur y la cooperación triangular están dando resultados tangibles en lo que se refiere a establecer una nueva modalidad de aprendizaje de adultos con miras al desarrollo sostenible, la paz y la democracia. Los órganos y las organizaciones regionales y supranacionales desempeñan funciones cruciales que promueven transformaciones, influyendo en los Estados y complementando su actuación (UIL, 2010).

José Rivero

Fuentes

OEI (2010). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final, Madrid: OEI.

UIL (2010). *Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Hamburgo: UIL. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf> (consulta: 20 de febrero de 2013).

4.4. Educación básica

La educación básica es aquella que implica: 1) un acceso generalizado a cualquier nivel educativo considerado “fundamental”, con especial atención en los grupos más desfavorecidos; 2) calidad de la educación individualizada, flexible y adaptada a las necesidades, culturas y contextos de los destinatarios; y 3) la que asume como propias las “necesidades básicas de aprendizaje”, tanto las denominadas técnicas instrumentales básicas (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas), como los conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes necesarios para que las personas puedan desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

La educación básica recibe ese nombre no porque sea el menos importante de todos los niveles, sino porque representa la educación esencial y fundamental que sirve para adquirir cualquier otra preparación en la vida del individuo; la educación básica representa el aprendizaje de los elementos necesarios para poder desenvolverse en la sociedad y dentro de su cultura, porque es la educación obligatoria que han de recibir todos los ciudadanos.

Se puede decir fácilmente que la educación básica es la educación más importante que un individuo recibe, ya que es la que le permite obtener los conocimientos elementales a partir de los cuales profundizar su sentido intelectual y racional.

La organización de la educación básica varía de país en país en la región, pero en todos ellos es obligatoria y universal.

La Conferencia Internacional de Jomtien (1990) fue particularmente importante para acceder a una definición de “educación básica”. En ella se elaboró la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT)* y se creó la *Plataforma para la Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, incorporando una serie de objetivos y estrategias innovadoras y decisivas:

- Se situó por primera vez en la agenda internacional el desarrollo de medidas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de toda la población (niños y niñas, jóvenes, mujeres y hombres), reafirmando el compromiso con una “educación básica de calidad” como derecho humano fundamental.
- Se redefinió con amplitud el término de “educación básica” (aquella destinada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje), incorporando los siguientes elementos fundamentales:
 - Acceso generalizado a cualquier nivel educativo considerado “básico”, con especial esfuerzo en los grupos más desfavorecidos (pobres, niñas y mujeres, población rural, minorías étnicas y culturales, personas con discapacidad, refugiados y desplazados).
 - Calidad de la educación básica: individualizada, flexible y adaptada a las necesidades, culturas y contextos de los destinatarios.
 - Se consideraron “necesidades básicas de aprendizaje” tanto las denominadas técnicas instrumentales básicas (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas), como los conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes necesarios para que las personas puedan sobrevivir, desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.
 - Extensión del derecho a la “educación básica” y a la capacitación a toda la población: infantil (educación preescolar), joven y adulta, con especial incidencia en la

alfabetización de adultos —especialmente de las mujeres— y la capacitación para el empleo.

Después de Jomtien primó en América Latina la influencia de organismos de financiamiento internacional como el Banco Mundial, que identificaban la educación básica con la primaria infantil, sin considerar otras esferas de lo educativo como la familia, la comunidad, el entorno, el trabajo, los medios de comunicación ni la educación de personas jóvenes y adultas. Es por ello que ahora se intenta rescatar una visión ampliada de la educación básica en la cual la educación se basa en necesidades sociales con vistas a contribuir a constituir personas críticas, ciudadanos participativos y trabajadores eficaces.

La educación básica equivale al nivel educativo preestablecido, el cual reconoce todo tipo de saberes independientemente del lugar y la forma en que se hayan adquirido. Esta educación básica toma en cuenta el punto de vista y las demandas de las personas jóvenes y adultas participantes.

Entendida de este modo amplio, la educación básica pasa a ser una educación que prepara *en y para* el ejercicio de la ciudadanía, desde la infancia hasta la edad adulta. Integra las múltiples educaciones que suelen ser temas aislados o “transversales”: educación para la salud, para la sexualidad, para el trabajo, para la paz y la resolución de conflictos, para la convivencia, para la defensa del medio ambiente y el desarrollo sustentable, para la participación, etc. Todas éstas son dimensiones constitutivas de una educación básica sólida e integral.

Como la educación básica no es un concepto claramente definido y aceptado, cada región/país ha asumido las etapas o niveles educativos que ha de abarcar la educación básica (preescolar, primaria, secundaria, formación profesional, alfabetización, educación de adultos y/o educación superior); los contextos y modalidades educativas contempladas (educación formal, no formal e informal) y el tipo de acciones facilitadoras de la universalización y calidad de la misma. En el corazón de la educación básica sigue estando la alfabetización, una herramienta básica y una puerta de entrada para el aprendizaje a lo largo de la vida. Dadas las limitaciones de las iniciativas que están al alcance de la política educativa, es preciso poner a disposición de la población mejores vías de acceso a oportunidades educativas durante toda la vida adulta.

Para la mayoría de los países de América Latina, es en el marco de la educación básica donde se desarrollan prácticamente todos los planes y programas que se ofrecen a las personas jóvenes y adultas.

José Rivero

Fuentes

UNESCO (1990). Conferencia Internacional de Jomtien. Informe Final. París.

TORRES, Rosa María y CORAGGIO, José Luis (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: CEM.

TORRES, Rosa María (2005). *Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo*. s/l: Fe y Alegría.

VÉLAZ, Consuelo (2005). Los retos de la educación básica en América Latina. Documento de trabajo núm. 1. Madrid: Fundación Carolina/OEI.

4.5. Educación popular

La educación popular es una corriente político-pedagógica en la que confluye una diversidad de prácticas. Se ha convertido en un campo intelectual que frente a otras maneras de ver y hacer educación, tiene una intencionalidad política, ética y pedagógica articulada a la transformación personal y social.

Sus ideas centrales se basan en una lectura crítica de la sociedad y de la educación conservadora; una intencionalidad política emancipadora; el rol de los sujetos sociales como protagonistas de su emancipación; metodologías participativas y activas; el diálogo de saberes y el diálogo cultural; la relación entre teoría y práctica, y por ello, la importancia de la investigación-acción y la sistematización.

Los antecedentes históricos de la educación popular se remontan principalmente al final del siglo XIX e inicio del siglo XX; se desarrolló particularmente en el comienzo de la década de 1960 y tuvo su periodo de mayor expansión en la década de los ochenta.

A la educación popular se la sigue presentando como resultado de la historia latinoamericana, vinculada con los procesos socio-culturales y políticos del continente, al ideario de Paulo Freire, la teología de la liberación, las teorías del desarrollo y la teoría de la dependencia, así como al referencial marxista y a las experiencias revolucionarias ocurridas en América Latina y en el resto del mundo. Merece destacarse en este rescate, la relación establecida entre la educación popular y los momentos históricos en cada una de sus fases, siendo la “educación liberadora” su sello fundamental, y uno de los rasgos que permite referenciar una política o experiencia educativa como inscrita en la corriente de la educación popular.

El componente político educativo de la educación popular es parte de su historia; desde sus inicios se ha planteado la toma de conciencia crítica por los actores sociales, a través de un proceso pedagógico para la apropiación de su palabra y la definición de sus propios sueños, para convertirse en sujetos protagónicos de su historia y de su futuro.

La educación popular se desarrolla en sus inicios en prácticas ligadas a la educación no formal e informal, vinculadas a la educación de jóvenes y adultos, debido a su sentido político, ético, pedagógico y transformador. Hoy día es posible identificar la recuperación de la educación popular como referencia para políticas y prácticas gubernamentales que pueden ser consideradas de EPJA en educación básica, y no sólo en prácticas educativas informales y no formales, es decir, en un sentido abarcador, porque promueve el desarrollo de sujetos protagónicos, críticos, con identidad; la educación popular actualmente representa una apuesta por la educación ciudadana y el ejercicio y exigibilidad de todos los derechos humanos (derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, DESCA).

La educación popular, como corriente socio pedagógica, construida histórica y contextualmente, es expresión de diversidad de prácticas y discursos. En cada una de las regiones y países del continente ha asumido matices particulares.

En el estudio denominado, “Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina” (Caruso *et al.*, coords., 2008), se identificó la presencia de la educación popular en las políticas educativas, y aunque hay matices en cómo se le comprende y aplica, es una corriente que incide en el pensamiento educativo transformador, no sólo en América Latina sino también en otros continentes, como el africano.

Nélida Céspedes

Fuentes

CARUSO, Arlés, DI PIERRO Maria Clara, RUIZ, Mercedes y CAMILO, Miriam (2008) (coordinadoras), Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe, Pátzcuaro (México): CREFAL/CEAAL.

FREIRE, Paulo (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Traducción directa del portugués por Lilián Ronzoni y prólogo de Julio Barreiro (2ª ed.). Montevideo: Editorial Tierra Nueva.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.

NÚÑEZ Hurtado, Carlos (2007). *Vigencia del pensamiento de Paulo Freire. Educación de adultos y desarrollo*, Bonn: DVV internacional, núm. 69. Recuperado de: http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=281&clang=3 (consulta: 28 de febrero de 2012).

TORRES, Alfonso (2000). Ires y venires de la educación popular en América Latina. *La Piragua*, núm. 18, México: CEAAL, pp. 19-29.

TORRES, Alfonso (2009). Educación popular y nuevos paradigmas: desde la producción del CEAAL entre 2004 y 2008. *La Piragua*, núm. 28, Panamá: CEAAL, pp. 5-27.

4.6. Educación especial

La educación especial es una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles y establecimientos educativos, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades especiales que puedan presentar los educandos de manera temporal o permanente a lo largo de su formación, asumiendo un enfoque continuo a partir del principio de la igualdad de oportunidades.

La educación especial se define como: “Una forma de educación destinada a aquellos que no alcanzan o es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos sociales y otros apropiados a su edad, y que tiene por objeto promover su progreso hacia estos niveles” (UNESCO, 1983, p. 30).

Durante mucho tiempo, la educación especial ha sido una educación paralela y segregada de la normal u ordinaria, pero hoy está ante el desafío de situarse como parte de la red de apoyo de la inclusión escolar y superar así todo tipo de concepciones separatistas.

Desde la perspectiva de educar en y para la diversidad, la educación especial ha ido adquiriendo nuevos enfoques y en consecuencia nuevas estrategias de acción, debido al intenso deseo de muchas personas que trabajan en este campo por conseguir que la diversidad inherente a cada ser humano sea reconocida y encuentre la mejor respuesta educativa. Esto supone un cambio muy profundo en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos que han venido caracterizando la atención dispensada a las personas que presentan barreras para el aprendizaje y la participación, sobre todo los jóvenes y adultos con discapacidad.

La instalación de este enfoque no es reciente: un documento que revolucionó el concepto de la educación especial fue el informe Warnock, elaborado en 1974 y publicado en 1978. Esta iniciativa confronta los esquemas que había sobre educación especial, fundamentalmente en dos cuestiones:

- relaciona los problemas de aprendizaje y los recursos didácticos, indicando que la metodología y los recursos didácticos deben ser herramientas para poner solución a los problemas de aprendizaje;
- pone el énfasis en la escuela y en la respuesta educativa (adaptación de los espacios físicos y de los recursos humanos y organizativos).

Esto ha venido acompañado de una serie de acciones a nivel mundial, que han favorecido la superación de una concepción tradicional de la educación especial centrada en el modelo del déficit, fuertemente enraizado en el ámbito médico-psicológico, para pasar a una propuesta de atención a la diversidad centrada en el modelo curricular.

El modelo del déficit ha venido justificando exclusivamente las dificultades de aprendizaje de los alumnos desde las anomalías biológicas. El estudiante es considerado el “problema” y los docentes, técnicos y directores tienden a enfatizar lo que la persona no puede hacer (debilidades), en vez de mirar lo que sí puede realizar (fortalezas).

Dentro de este modelo, la enseñanza es entendida desde un enfoque de transmisión de conocimientos, donde la principal fuente de saber es el profesor especialista, un experto en pedagogía terapéutica, un profesor especial cuyos conocimientos de los alumnos especiales es único y excepcional; por lo tanto, se establece un currículo paralelo, especial para estos alumnos, que cristaliza en programas de desarrollo individual, fuertemente centrados en el déficit y, por tanto, en las carencias de los estudiantes. En consecuencia, no se considera el entorno del alumno como un elemento favorecedor de su desarrollo (López Melero, 1997; Porras, 1998).

El modelo de la atención a la diversidad, en cambio, está centrado en el modelo curricular y permite ver que el término diversidad está incorporando nuevos matices en el ámbito de la educación especial, pues se establece la idea de que diversos somos todos, no sólo los alumnos con discapacidad. Se requiere, por ello, un cambio en la organización de los centros educativos y en las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas en los mismos.

Es en este proceso donde el modelo de educación especial puede proveer grandes aportes, puesto que maneja una gama amplia y diversa de herramientas educativas (metodologías, equipamiento, materiales y

recursos humanos) que pueden garantizar la inclusión de los alumnos/as independientemente de su condición física, psicosocial o intelectual.

A partir del camino recorrido, a nivel regional, se considera que el gran desafío de la política educativa para la atención de personas jóvenes y adultas es trabajar para que la enseñanza responda mejor a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de cada estudiante y que estas demandas sean atendidas en el marco del currículo común, con los apoyos y ayudas técnico-pedagógicas que sean necesarias en contextos educativos inclusivos, desafiantes y enriquecidos.

Desde el reconocimiento del derecho a la educación, se pone el acento en las necesidades educativas de los alumnos hacia las que hay que orientar la educación y la enseñanza:

La educación especial deja de entenderse como la educación de un tipo de personas y deja de centrarse en los déficits de estas personas. Antes bien se entiende como el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos y las alumnas, que en algunos casos podrán necesitarlos de forma temporal, y en otros de forma más continuada y permanente (MEC Chile, 2004).

En consecuencia, la educación especial es entendida actualmente a nivel regional como un servicio de apoyo a la educación general; tiene a su cargo la generación de conocimientos específicos —a partir de los procesos globales de enseñanza y aprendizaje— y genera así los apoyos especiales y necesarios para la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, siempre con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas con necesidades educativas especiales. Es una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación común como en los de educación especial del sistema escolar, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad.

La educación se interpreta desde el principio de la igualdad de oportunidades, por lo que la educación especial es un aspecto de la escuela comprensiva y tiene un enfoque continuo; de esta manera responde a las demandas a lo largo de todo el ciclo de vida.

Esta modalidad educativa está llamada a realizar cambios profundos en su dinámica de funcionamiento para dar una respuesta pertinente a la demanda de la población —sobre todo las y los jóvenes y adultos que

presentan necesidades educativas especiales— con miras a asegurarles un proceso efectivo de inclusión social, y con garantías de derecho para todas y todos.

Claudia Pacheco

Fuentes

AGENCIA Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003a). *Educación especial en Europa*. Recuperado de: http://www.european_agency.cy.org/publication (consulta: octubre de 2009).

AGENCIA Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003b). *Educación inclusiva y prácticas en el aula en educación secundaria*. Recuperado de: www.european-agency.org (consulta: octubre de 2009).

AGENCIA Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003c). *Principios fundamentales de la educación de necesidades especiales. Recomendaciones para responsables políticos*. Recuperado de: www.european-agency.org (consulta: octubre de 2009).

FESTA, María Elena (2002, julio). *Nuevo perfil profesional del docente de educación especial*. Venezuela: Fundación Paso a Paso.

GOBIERNO de Chile-Ministerio de Educación de Chile (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial: informe de la comisión de expertos*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

GOBIERNO de Chile-Ministerio de Educación de Chile (2005). *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

GOBIERNO de México-SEP-Dirección de Educación Especial. Delegación Benito Juárez, Distrito Federal. México. Recuperado de: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/index.php> (consulta: octubre de 2012).

LÓPEZ Melero, Miguel (1997). *¿Es posible una escuela sin exclusiones? Barreras que impiden el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga.

LUMPKIN, Garren (2012). *Inclusive Education For Children With Disabilities. Linking With Child Friendly Schools* (edición final no publicada). UNICEF-TACRO (UNICEF Regional Office for Latin America and the Caribbean).

ONU (1948). Declaración universal de los derechos humanos. ONU.

ONU (1959). Convención sobre los derechos del niño, adaptada y abierta a la forma y ratificación por la Asamblea General de Naciones Unidas. Recuperado el 18/10/12 de: <http://www.inclusioneducativa.cl/documentos/nena.pdf>

PORRAS Vallejo, Ramón; COTRINA García, Manuel J.; GUTIÉRREZ Nieto, Cándido; URGILÉS Campos, Guillermo; GARCÍA García, Mayka; GRZONA, María Alejandra y SERÓN, Juan Manuel (2008). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Breve análisis de situación*. Madrid: Gobierno de España/Fundación ONCE-América Latina (col. Cermi).

ROSANO, Santiago (s/f). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. Universidad Internacional de Andalucía.

UNESCO (1983). Terminología de la Educación Especial. París: Recuperado de: http://perezcastello.typepad.com/psicologia/punto_2.1.pdf (consulta: 18 de octubre de 2012).

UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos: Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien.

UNESCO (2000). Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación: Marco de Acción de Dakar. París.

UNESCO (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Santiago de Chile.

UNESCO (2007). Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la educación para todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC /OREALC/UNESCO). Santiago de Chile.

UNESCO (2009). Educación especial e inclusión educativa: estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. VI Jornada de Cooperación Educativa con Iberoamérica. Guatemala.

5. Alfabetización de personas jóvenes y adultas

Las maneras de denominar o entender los términos asociados con la alfabetización (alfabetismo, analfabetismo, niveles de alfabetismo, etc.) se dan dentro de contextos determinados. La alfabetización ha sido abordada desde diferentes paradigmas, en cada uno de los cuales predominan perspectivas y concepciones políticas, económicas, sociales y culturales del periodo histórico en el que se proponen. Algunos planteamientos terminan siendo más coyunturales, otros permanecen más tiempo, se complementan o se retoman con elementos nuevos en otros momentos. Como señala Torres (2009), “El campo de la alfabetización es particularmente confuso, caracterizado por terminología y definiciones variadas e incluso *ad-hoc*” (p. 16).

La necesidad de ir logrando consensos convoca a actores políticos y sociales a participar en espacios donde se debaten y establecen acuerdos sobre qué se entiende por alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas. En los mismos, surgen orientaciones y compromisos que asumen los países, tomando como referencia las políticas y programas de EPJA, las maneras de conceptualizar la alfabetización y los niveles de competencias que se espera desarrollen las personas en las distintas etapas de su vida.

En ese sentido, la UNESCO ha organizado sucesivas Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA) y organizado reuniones de expertos, en las que se fueron proponiendo definiciones de los términos “alfabetización” y “persona alfabetizada”. Los acuerdos que emanan posibilitan fijar metas, establecer líneas estratégicas y orientar los esfuerzos hacia determinados grupos.

En 1990, los representantes de casi todos los países del mundo reunidos en Jomtien (Tailandia) suscribieron la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) con el fin de cumplir el compromiso establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos: toda persona tiene derecho a la educación. Diez años después, en Dakar (2000), se acordó un Marco de Acción para el cumplimiento de las metas de la EPT, entre ellas “Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa”. La Declaración y las metas se suscriben tomando como referencia una manera particular de concebir la alfabetización y la EPJA.

En el año 2003, las Naciones Unidas proclaman el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012), una medida orientada a mejorar los niveles de alfabetización de las personas adultas, crear entornos alfabetizados y lograr que todos los educandos dominen los conocimientos impartidos por la alfabetización para una mejor calidad de vida. Esta medida permite ver una manera de entender la alfabetización.

También las Conferencias Iberoamericanas de Educación y Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno han centrado su atención en la alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas. Así surgen el Programa Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas y las “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, siendo una de las metas prioritarias “ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida”. Ambos Programas se estructuran a partir de maneras de comprender la alfabetización y la EPJA.

En los conceptos de alfabetización que asumen los países iberoamericanos, vigentes en la primera década del siglo XXI (OEI, Informe Países, 2007), se puede observar que van quedando aspectos de las definiciones acordadas en las distintas Conferencias y Declaraciones. Destacan ciertos elementos en los que se concibe a la alfabetización como un conjunto de habilidades y competencias, como adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, como necesaria para una mejor calidad de vida y para lograr la participación activa de las personas, como instrumento para la transformación social, y como una fase inicial de una educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida.

A partir de la aceptación a nivel internacional de la noción aprobada de “alfabetización” en el *Marco de Acción de Belém*, se puede concluir que el aprendizaje y uso de las competencias de alfabetización es un proceso continuo y contextualizado que tiene lugar dentro y fuera de entornos educativos a lo largo de toda la vida.

Como se podrá apreciar en la descripción de conceptos, entre alfabetismo y alfabetización hay diferencias y se explican en la sección, sin embargo, en el contexto latinoamericano ambos términos son utilizados como sinónimos.

La noción de alfabetización como un continuo, ha generado gran interés en la medición directa de niveles de competencia y en los métodos de obtención de información sobre los niveles de alfabetismo en los países. Por último, se presenta el concepto de ambientes letrados como el uso de la lectura y escritura en contextos sociales.

Cabe señalar que ciertos conceptos vinculados con la “erradicación del analfabetismo” han logrado menos consensos, debido a las discrepancias en los discursos de representantes y referentes del ámbito de la educación de personas jóvenes y adultas en los países, por lo que estos términos no son abordados en este documento de manera específica, sino integrados en el desarrollo de otros conceptos.

Fuentes

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: UIL.

OEI-PLAN Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015: Informes de países. Recuperado de: <http://www.oei.es/alfabetizacion/informepaises.pdf> (consulta: abril de 2012).

5.1. Alfabetismo y alfabetización

“El alfabetismo es la habilidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. El alfabetismo involucra un continuo aprendizaje que habilita a las personas a alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencialidades y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada” (UNESCO, 2005)⁴.

El término “alfabetización”, como traducción de *literacy*, no comprende todo lo que el término en inglés significa. Alfabetización se refiere a la acción y los efectos de alfabetizar, lo que en inglés, sería *literacy education*. Por ello, el manejo efectivo del código de la escritura se ha designado como “alfabetismo”, aunque la falta de consenso sobre estos dos términos se ve reflejada en la región latinoamericana. Así, en varios países, “alfabetismo” y “alfabetización” son usados como sinónimos, lo que se observa en las estadísticas sobre “tasa de alfabetización” o “tasa de alfabetismo”.

⁴ En el informe de una reunión de expertos sobre la evaluación de la alfabetización, la UNESCO publicó una definición de trabajo sobre alfabetización que refleja el énfasis en el contexto y en el uso que sirve principalmente para propósitos de evaluación. Véase: TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: UNESCO/IUAL/CONFITEA VI.

Algunos autores han intentado asignar diferentes nombres al manejo de la cultura escrita: *lettrisme* en francés, *letramento* en portugués y “literacidad” en español; sin embargo, el término que predomina en la literatura sobre el tema es “alfabetismo”. Este se refiere a las competencias de lectura y escritura y se entiende como un continuum que puede desarrollarse a lo largo de toda la vida. En él se pueden distinguir distintos niveles de dominio de las competencias.

El alfabetismo se relaciona con la práctica social de leer, escribir y hacer cálculos aritméticos básicos, exigida en una sociedad y en una cultura determinada; se inscribe, por ello, dentro del conjunto de las prácticas que crean y reproducen la distribución social del conocimiento. Se puede decir que un alto nivel de alfabetismo está asociado a la posibilidad de aplicar las competencias de lectoescritura para finalidades precisas en los contextos específicos en que se utilizan, los que determinan los tipos de habilidades requeridas.

Cada vez más, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura, la lengua y la aritmética se perciben como parte de una amplia concepción de las competencias básicas, el desarrollo de los recursos humanos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este sentido, el alfabetismo es cada vez menos percibido como un conjunto aislado de competencias que hay que adquirir y completar en un marco limitado de tiempo. Por el contrario, la alfabetización y el aprendizaje de la aritmética básica son considerados como componentes fundamentales de un conjunto complejo de competencias básicas que requieren un aprendizaje sostenido y actualizado. El compromiso con la adquisición de las competencias básicas en alfabetización es un componente esencial para garantizar el derecho a la educación; además, el derecho a la alfabetización es la base de la prosecución de otros derechos humanos (UIL, 2012).

Con la introducción acelerada de nuevas tecnologías que afectan la comunicación, se ha hablado de “alfabetismos” para referirse al manejo de múltiples códigos. Sin embargo, se podría decir, más bien, que las nuevas tecnologías exigen nuevas competencias de lectura y escritura, las que constituyen la base de la comprensión y de la expresión en diferentes ámbitos tecnológicos o científicos. Por lo tanto, el uso polisémico del término “alfabetismo” (artístico, medioambiental, en salud, etc.) termina por desperfilar su significado, que se relaciona fundamentalmente con la cultura escrita.

Las tres definiciones operativas de alfabetismo de la UNESCO (1958, 1978 y 2003) se desarrollaron fundamentalmente con el propósito de hacerlo operativo y medible, sin embargo, el foco de atención sigue expandiéndose hacia la creación de ambientes letrados ricos y sociedades del aprendizaje en los distintos países.

La concepción dicotómica del analfabetismo, que sigue vigente en los censos de los países, influye también en la incapacidad de visualizar al alfabetismo como un continuum, con niveles que habría que explorar en cada contexto. Algunos estudios en los que han participado o participan diferentes países pueden contribuir a su comprensión, elemento básico para el desarrollo de programas curriculares que apunten a diversos niveles de alfabetismo. En este sentido, véase el estudio desarrollado por OREALC/UNESCO en ciudades de siete países —el Segundo Estudio Internacional de Alfabetismo de la OCDE (Second International Adult Literacy Survey-SIALS)— donde el término “alfabetización” (*literacy*), se utiliza en este contexto como “la habilidad de entender y utilizar información impresa en actividades cotidianas en el hogar, la comunidad y el trabajo” y el estudio LAMP (Literacy Assessment and Monitoring Programme) del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS).

El *Marco de acción de Belém* (UIL, 2010), en su sección sobre la alfabetización de adultos, afirma que: “La alfabetización es un cimiento indispensable que permite a los jóvenes y adultos aprovechar las oportunidades de aprendizaje en todas las etapas del continuo educativo”.

Isabel Infante / María Eugenia Letelier

Fuentes

COLL, César (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *Revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, UOC PAPERS, núm. 1. Recuperado el 06/07/12 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79000101>

GARCÍA Parejo, Isabel (2005). (Bi)alfabetismo: ¿qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua? *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, núm. 15, otoño. Recuperado el 06/07/12 de: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-05.pdf>

INFANTE, M. Isabel (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

KALMAN, Judith (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, pp. 107-134.

TORRES, Rosa María (2010). *Alfabetismo y analfabetismo, ¿de qué estamos hablando?* Recuperado el 07/07/12 de: <http://otra-educacion.blogspot.com/2010/12>

UIL. (2010). *Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Hamburgo: UIL. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf> (consulta: 20 de febrero de 2013).

UIL. (2010). *Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Hamburgo: UIL.

UNESCO (2005). *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting*, 10-12 June, 2003. UNESCO: Paris.

5.2. Analfabetismo

El analfabetismo hace referencia a la ausencia de conocimiento de la escritura y lectura y al uso que se hace de la competencia adquirida; constituye el nivel más bajo de acceso al mundo letrado.

El significado de la expresión analfabetismo depende del grupo profesional que la emplea, de las tradiciones nacionales y del punto de vista del hablante. Así, se tiene analfabetismo como ausencia o niveles bajos de instrucción; analfabetismo funcional, que plantea el uso insuficiente de la palabra escrita en los aspectos prácticos de la vida diaria; analfabetismo residual, que sugiere deficiencia, impedimentos, desadaptación. Del mismo modo, el analfabetismo ha sido abordado como característica de ciertas minorías culturales, nacionales o inmigrantes; como una subcalificación o falta de actualización de determinadas situaciones de trabajo, o referido a aspectos culturales de pobreza, como símbolo de una exclusión más o menos generalizada.

Un recorrido por las distintas décadas desde 1940 (Piñón, 2010; Barriga y Viveros, 2010), permite ver diferentes maneras de conceptualizar el analfabetismo. Aparecen los términos *analfabeto*, *semi-analfabeto*, *analfabeto absoluto*, *analfabeto funcional*, *analfabeto por desuso*, *analfabeto por regresión*, y *niveles o grados de analfabetismo*.

En las décadas cincuenta y sesenta, el analfabetismo fue entendido como la incapacidad de las personas de leer y escribir una exposición simple y breve de hechos relacionados con su vida cotidiana, aun cuando la entienda; como el desconocimiento de las técnicas de utilización de la escritura; como un lastre para acceder al desarrollo y a la democracia y, por tanto, un patógeno cultural que tiene que ser erradicado de la sociedad.

En las décadas sesenta y setenta, el analfabetismo sería visto como causa y consecuencia del subdesarrollo, es decir, como uno de los obstáculos para los cambios de estructuras que se consideraban necesarios. Por lo

tanto, el analfabetismo era concebido como la máxima expresión de vulnerabilidad educativa y un problema de desigualdad en el acceso al bienestar, de ahí la estrecha coincidencia entre las poblaciones más pobres y la población con mayores índices de analfabetismo y sin instrucción suficiente.

En la década de los ochenta, el analfabetismo se relacionaba con la marginación educativa, cultural, económica y social. Se presentaba en las regiones geográficas en donde la educación ofrecida había sido escasa y de baja calidad; era frecuente en las regiones con alta proporción de población indígena y en aquellas en que la pobreza y explotación eran más severas. Igualmente, se señalaba que el analfabetismo restringía seriamente la comunicación entre los individuos y grupos sociales y limitaba las posibilidades de desarrollo.

El analfabetismo se asociaba también a la ausencia de oportunidades de acceso a la escuela, a la baja calidad de la enseñanza escolar y a los fenómenos de repetición y deserción escolares. La Declaración de Jomtien (1990) fue explícita en dar el mayor peso a la superación de inequidades educativas y en la atención prioritaria a las poblaciones en situación de marginación, en las que las diferentes expresiones de analfabetismo constituyen obstáculo central para una educación realmente para todos.

Posteriormente, en el Foro Mundial sobre Educación (2000) se hizo hincapié en que el analfabetismo es un problema estructural, y que no se puede tratar con eficacia si no va acompañado por serios esfuerzos para resolver las causas de la pobreza en los planos local, nacional y mundial. En tanto, en el Marco de Acción Regional de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (2000-2010), se menciona al analfabetismo como "un fenómeno estructural, un fenómeno político y social y no exclusivamente educativo. Por ello, la alfabetización requiere de la voluntad política de los gobiernos y de la articulación del Estado y de la sociedad civil".

Asimismo, están quienes señalan que el analfabetismo no sólo está vinculado a la falta de acceso a la escuela, sino también al acceso a la mala escuela y a la falta de un clima general de aprecio y estímulo hacia la lectura y la escritura en la familia, la comunidad y la sociedad. El desafío es asegurar las condiciones sociales, culturales y pedagógicas para que niños, jóvenes y adultos aprendan a leer y escribir con gusto, y utilicen y desarrollen ese conocimiento de manera significativa en su vida diaria (Torres, 2009).

Con relación al sujeto al que se le considera como analfabeto, en ciertos países se atribuye esa condición a aquél que no sabe leer las letras del alfabeto. En otros se hace referencia al número de años de escolaridad

(entre 5 y 9 años). Algunas veces se clasifica como analfabeto a quien no puede llenar un cuestionario complejo o es incapaz de asimilar instrucciones de cierto carácter técnico.

El analfabetismo también se define a partir de las consecuencias y alcances de no saber leer y escribir en la vida de las personas. Se considera como una limitación grave para formar parte activa de una comunidad política y social, para poder contar con los requisitos y garantías de ciudadanía y para poder opinar e influir en las decisiones que importan en la propia vida del analfabeto (Jabonero, 2009).

Desde la perspectiva freiriana, el analfabetismo se concibe como producto de estructuras sociales desiguales y por tanto como causa de pobreza. Esta pedagogía está fundada en los principios de libertad y de comprensión de la realidad y, además, reconoce a los analfabetos como portadores y productores de cultura.

Dania Pilz / Luis Scasso

Fuentes

BARRIGA, Juan y VIVEROS, Miguel Ángel (coord. de Ileana Seda). Cronología de conceptualizaciones de los términos alfabetización, analfabetismo y cultura escrita. Pátzcuaro (México): CREFAL.

JABONERO, Mariano (2009). La universalización de la alfabetización y la educación básica para todos: la Iberoamérica necesaria y posible. En: JABONERO Mariano y RIVERO, José (coords.). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid: OEI/Fundación Santillana (col. Metas Educativas 2021), pp. 17-28.

OEI-PLAN Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015: Informes de países. Recuperado de: <http://www.oei.es/alfabetizacion/informepaises.pdf> (consulta: abril de 2012).

OEI (2010). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final, Madrid: OEI.

PIÑÓN, Sandra (coord. de Ileana Seda) (2010). Glosario conceptual de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultos. Documento preliminar. Pátzcuaro (México): CREFAL.

SEDA, Ileana (coord.) (2010). Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultos. Pátzcuaro (México): CREFAL/OEI.

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe*. México: UIL.

5.3. Niveles de alfabetismo

Niveles de alfabetismo significa reconocer que entre el desconocimiento total de la lectura, la escritura, el dominio del código de la lectoescritura y aritmética básica, existen grados.

El planteamiento de los niveles de alfabetismo conlleva a replantear el enfoque dicotómico que separa a la población en analfabetos y alfabetizados y posibilita reconocer la presencia de otras variables que determinan el acceso de las personas jóvenes y adultas a determinadas habilidades de lectoescritura y de los cálculos básicos matemáticos.

La evaluación de los niveles de alfabetismo demuestra que, en la práctica, no existe una separación “alfabetizado-analfabeto”, como se ha venido reflejando en las estadísticas, por lo que, desde este criterio, resulta difícil que un país pueda ser visto como plenamente libre de analfabetismo.

Para algunos, el analfabetismo comienza en el grado cero de la escritura (analfabeto absoluto), y a partir de ese nivel, en la medida que las personas jóvenes y adultas adquieren determinadas competencias de lectura y escritura, pasan a ser clasificadas dentro de otras categorías. En la década de 1970, Paulo Freire señalaba “no existen ignorantes ni sabios absolutos”. Estas afirmaciones y miradas forman parte del debate alrededor de los niveles de alfabetismo.

Con el propósito de establecer el estado en el acceso a la lectura y escritura, una manera de concebir los grados de alfabetismo conduce a caracterizar a las personas en analfabetas absolutas, semianalfabetas o analfabetas funcionales. Estas categorías han sido adoptadas por algunos países y todavía se siguen aplicando.

- **Analfabetos absolutos:** describe a las personas que no poseen los conocimientos ni habilidades de la lectura y escritura; así como las que no comprenden una exposición de hechos relativos a su vida cotidiana (UNESCO, 1958). Hoy en día no es común su uso, pero aún sigue presente en los análisis (Piñón, 2010, p. 4).
- **Semi-analfabetos:** son aquellas personas que conocen los elementos más simples del lenguaje escrito, pero en forma incompleta o parcial. Por lo común se da el caso de personas que leen un poco, pero que no saben escribir. A esta situación retornan muchos de los alfabetizados elementalmente.
- **Analfabetos regresivos:** las personas que aprendieron a leer y a escribir, pero que por falta de refuerzo y uso práctico de la lectoescritura volvieron al estado de analfabetismo, es decir,

- perdieron las habilidades que habían adquirido para la lectura y la escritura.
- **Analfabetos funcionales:** aquellas personas que teniendo habilidades elementales de lectura y escritura, no les son suficientes para desenvolverse en las sociedades letradas. El término se empezó a utilizar para definir procesos ligados a la formación profesional y técnica de las personas adultas, en función de la vida y de las necesidades del trabajo (Piñón, 2010, p. 3).

En cuanto a los niveles de alfabetismo de las personas jóvenes y adultas, el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP), desarrollado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), propone medir los niveles de alfabetismo a partir del dominio de la prosa, de documentos y de números:

Tomando como referencia los niveles de dominios, las personas se encuentran dentro de tres posibles grupos. En el nivel 1 se incluyen también aquellas personas que no tienen habilidades en prosa, documento o números.

Prosa. En el nivel 1 se encuentran las personas que pueden identificar información concreta literal de lectura o simples pasajes de un párrafo y dadas ciertas condiciones, pueden producir respuestas que requieren una acción mínima.

En el nivel 2, se sitúan las personas que pueden identificar la información literal en pasajes de lectura, siempre y cuando sea breve y claramente demarcada o se encuentre casi al principio del texto. Además, los distractores deben estar ausentes, igualmente, pueden parafrasear y comprender un lenguaje más "académico" como también escribir las respuestas que requieran oraciones completas.

En el nivel 3, se encuentran las personas que pueden identificar la información literal en textos de lectura largos, incluso en aquellos con ciertas dificultades o con distractores potenciales, con pasajes lingüísticamente densos o cuando la información requerida no aparece al principio, sino en el medio o al final. Las personas pueden parafrasear, comprender un lenguaje más "académico" y escribir respuestas que requieren oraciones completas.

Documentos. En tanto que para la categoría documentos, en el nivel 1 se encuentran las personas que pueden identificar una sola pieza de información en textos simples de lecturas (pasajes, gráficos o tablas).

En el nivel 2, están las personas que pueden manejar gráficos o tablas en textos de lecturas que incluyan dos o tres variables con etiquetas descriptivas. Pueden comparar o contrastar información numérica o procesual, coordinar y combinar información paralela, pudiendo hacer esto incluso cuando varios distractores están presentes.

En el nivel 3, pueden manejar textos complejos e integrar información de fuentes complejas, de tablas o gráficos múltiples. Pueden llenar formularios complejos transformando datos personales en variables categóricas o integrando la información de los documentos densos y/o gráficos múltiples, con el fin de identificar valores numéricos, dado un conjunto de criterios. Pueden hacerlo incluso si varios distractores están presentes.

Números. En cuanto al dominio números, se ubican en el nivel 1 aquellas personas que tienen buen desempeño en contextos familiares y cuando la información cuantitativa es de fácil acceso -poco texto y uso de representaciones visuales-. Estas personas logran sumar fácilmente tres números enteros con dos y tres dígitos o números decimales en el contexto de la utilización de dinero o restar dos números enteros o decimales en el contexto del uso de dinero.

Las personas que se ubican en el nivel 2, se desempeñan bien en situaciones cotidianas, en tareas en que la información cuantitativa contiene algunos números fraccionarios y decimales, son capaces de entender y utilizar algunas fracciones simples, además tienen una cierta comprensión del significado de los números decimales. Pueden realizar multiplicaciones utilizando un número decimal y un número entero.

Las personas que se ubican en el nivel 3, logran realizar tareas complejas que involucran más de una representación visual y potenciales distractores. Pueden realizar operaciones de varios pasos; entienden las unidades de medida y leen el tiempo en un reloj o en forma numérica. Asimismo, pueden interpretar la información cualitativa o cuantitativa presentada en una tabla o en etiquetas de supermercado que contenga porcentajes, decimales y números enteros y que representa el dinero y el peso.

Otra manera de concebir los niveles de alfabetismo es la propuesta de Wagner (UNESCO, 1998, pp. 90-91):

Analfabeto (*non literate*). Una persona puede ser clasificada como analfabeta si no puede leer un texto y comprender su significado, y si no puede escribir un texto breve en una lengua nacional importante. Si no puede reconocer las palabras en carteles y documentos en contextos cotidianos, y si no puede desempeñar determinadas tareas específicas,

como firmar su nombre o reconocer el significado de los carteles de señalización pública.

Alfabeto de bajo nivel (*low literate*). Una persona puede ser clasificada como alfabeto de bajo nivel si no puede leer un texto y comprender su significado, o escribir un texto breve en una lengua nacional importante, pero sí puede reconocer palabras en carteles y documentos en contextos cotidianos, y puede desempeñar tareas específicas como firmar su nombre y reconocer el significado de los carteles de señalización pública.

Alfabeto moderado (*moderate literate*). Es aquel que con alguna dificultad (es decir, cometiendo numerosos errores), puede leer un texto y comprender su significado y escribir un texto breve en una lengua nacional importante.

Alfabeto adelantado (*high literate*). Es la persona que puede leer un texto con poca dificultad (es decir, cometiendo pocos errores), comprender lo que lee y escribir un texto breve en una lengua nacional importante.

Estos niveles y grados de alfabetismo convenidos en el marco de algunos estudios abren también el debate en torno a otros temas, como los sistemas de indicadores para medir el alfabetismo y los tipos de ofertas educativas para las personas jóvenes y adultas.

Dania Pilz / Luis Scasso

Fuentes

INFANTE R., M. Isabel (coord.) (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

LETÉLIER Gálvez, Ma. Eugenia (2008). La construcción de un sistema de indicadores en programas de alfabetización y educación permanente. Documento preparado para el Plan Iberoamericano de Alfabetización impulsado por la Organización de Estados iberoamericanos. La Paz (Bolivia). Recuperado de: <http://www.oei.es/alfabetizacion/Letelier.pdf>.

PIÑÓN, Sandra (coord. de Ileana Seda) (2010). Glosario conceptual de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas. Documento preliminar. Pátzcuaro (México): CREFAL.

SEDA, Ileana (coord.) (2010). Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas. Pátzcuaro (México): CREFAL/OEI.

SOLÓRZANO, María Roxana (2007). *Una mirada a las tendencias actuales del analfabetismo*. Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article961> (consulta: 4 de diciembre de 2012)

UIS (2013). Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP): Country Summary for Paraguay. Montreal: UIS. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/literacy/Documents/LAMP%20Country%20Summaries/literacy-statistics-summary-paraguay.pdf> (consulta: 20 de septiembre de 2013).

WAGNER, Daniel (1998). *Alfabetización: construir el futuro*. París: UNESCO-Oficina Internacional de Educación (col. Estudios de Educación Comparada).

5.4. Alfabetismo funcional

Alfabetismo funcional es el conocimiento y las capacidades de lectura y escritura que permiten que una persona participe efectivamente en todas las actividades en las que el uso de la alfabetización se asume como normal en su contexto cultural.

El alfabetismo funcional se relaciona con el uso de las habilidades de lectura y escritura en la vida diaria, lo que, en realidad, debería ser atributo de toda alfabetización. El término se acuñó durante la Segunda Guerra Mundial; su uso se atribuye al ejército estadounidense, que exigía que los soldados tuvieran la habilidad de leer y seguir órdenes simples.

La Conferencia de Ministros de Educación sobre Erradicación del Analfabetismo (Teherán, 1965) señala que la “alfabetización debe estar estrechamente vinculada a las prioridades económicas y sociales y a las necesidades de mano de obra presentes y futuras. Todos los esfuerzos deben tender, por ello, hacia una alfabetización funcional”.

La alfabetización debe jugar un papel generador en el desarrollo económico y social de las comunidades. Aunque la definición no abandona el concepto de alfabetización como derecho humano y se la relaciona con el desarrollo de la persona, el Programa Experimental Mundial de Alfabetización, aplicado en más de diez países de Asia, África y América Latina, puso énfasis en el desarrollo social y económico: no era sólo una alfabetización orientada al trabajo, sino un proyecto asociado al cambio socioeconómico, considerando las prioridades de cada país o región.

En 1978, la Conferencia General de la UNESCO adoptó una nueva recomendación para la Estandarización Internacional de Estadísticas Educativas, incorporando la definición de alfabetización funcional: “Es alfabeto funcional la persona que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad”.

Aunque la “funcionalidad” del alfabetismo es atributo de toda alfabetización por su relación con el medio, el término mantiene cierta connotación adquirida en su evolución histórica. Por ello, al profundizar el tema, surgen como preguntas: ¿es capaz la persona alfabetizada de responder a los desafíos y exigencias de la sociedad actual y en qué nivel?, ¿es capaz de responder a las exigencias provenientes del trabajo y en qué nivel?, ¿es capaz de responder a los desafíos que imponen los avances tecnológicos y científicos en la vida diaria y en qué nivel?

La referencia del alfabetismo funcional a pocos años de escolaridad (según algunos textos: menos de cuatro años) fue descartada desde que se empezaron a medir las competencias de lectura y escritura, cuyos niveles se correlacionan con los años de escolaridad. Las investigaciones muestran grandes variaciones entre países.

Entre 1990 y 1992, con el apoyo de OREALC-UNESCO y la OEI, se realizó una investigación regional de carácter piloto que logró demostrar que el punto de inflexión para una retención efectiva de los conocimientos escolares se encuentra en el quinto grado de educación primaria. Mostró también que muchas competencias sociales y laborales (autoestima, autonomía, capacidad comunicativa, etc.) están directamente relacionadas con los logros en lectura y matemática.

La UNESCO desarrolló entre 1994 y 1998 una investigación regional en muestras aleatorias de personas adultas de capitales o grandes ciudades de siete países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Paraguay y Venezuela. Con este estudio pudo demostrarse la existencia de niveles de competencias de lectura estadísticamente diferentes en los dominios de prosa, documentos y matemáticas, que se correlacionaron con la escolaridad y calidad de los aprendizajes, y con los usos de las habilidades, especialmente en el trabajo.

Los resultados de la investigación pusieron de manifiesto el problema de la calidad de la enseñanza o la calidad de los aprendizajes retenidos, provenientes de la educación primaria y secundaria. Se pudo comprobar que, en la mayoría de los países participantes, habrían sido necesarios doce o más años de escolaridad para alcanzar un nivel apropiado de competencias de lectura comprensiva de prosa, documentos y cálculo, que permitiera a la persona insertarse adecuadamente en el medio laboral.

La fase cualitativa mostró, en algunos países, que la escuela no aseguraba que perdurara el gusto por la lectura y escritura; que el aprendizaje se daba también por otros medios, los cuales se relacionaban con las estrategias para enfrentar el mundo letrado, y que se mantenían sólo cuando había un uso efectivo de las competencias en el trabajo.

En 2003 comenzó un nuevo proyecto de medición de competencias de lectura, el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP, por sus siglas en inglés), del Instituto de Estadísticas de la UNESCO, en el cual se han integrado, desde entonces, algunos países. En la región latinoamericana, Paraguay es el primer país de América Latina que ha llevado a cabo el estudio nacional LAMP. El otro país es El Salvador, pero sólo la experiencia piloto.

Isabel Infante / María Eugenia Letelier

Fuentes

BHOLA, Harnbans S. (1977). Functional Literacy: The Concept and the Programme. En: *International Institute for Adult Literacy Methods: Teaching reading and writing to adults. A sourcebook*. Teherán: International Institute for Adult Literacy Methods.

INFANTE, M. Isabel (1993). El analfabetismo funcional en América Latina: algunos de sus rasgos a partir de una investigación regional, *Educacao e Sociedade*, vol. 14, núm. 46, diciembre, Campinas: CEDES, pp. 355-379.

INFANTE, M. Isabel (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

KALMAN, Judith (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, pp. 107-134.

TORRES, Rosa María (2010). Alfabetismo y analfabetismo, ¿de qué estamos hablando? Recuperado el 06/07/12 de: <http://otra-educacion.blogspot.com/2010/12>.

UNESCO/UNDP (1976). *The Experimental World Literacy Programme: A critical assessment*. Paris: UNESCO Press.

5.5. Postalfabetización

La postalfabetización es una etapa de refuerzo y consolidación de las competencias básicas de lectura y escritura adquiridas, que garantiza a las personas acceder a un proceso de educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La concepción de la alfabetización como un primer nivel y tramo de un proceso de acceso a un nivel básico de lectura y escritura por parte de las personas jóvenes y adultas, posibilita abordar la postalfabetización como

una propuesta de continuidad tras las campañas y programas de alfabetización.

Para Paulo Freire “la alfabetización de adultos ya contiene la pos-alfabetización”; ésta continúa, profundiza y diversifica el acto de conocimiento que se inicia en aquélla (Medina, 1982).

La posibilidad de dar continuidad a los estudios es tan o más importante que la alfabetización misma. Se demanda la creación de programas viables que deben variar o ser compatibles de acuerdo a las necesidades de los participantes. Es decir, los nuevos modelos de alfabetización deben ser concebidos como un proceso continuo donde se incluya tanto la alfabetización y la postalfabetización, como una educación permanente (Rivero, 2009).

En este sentido, señala Medina (1982), por una parte, para muchas personas la postalfabetización (como una fase del proceso educativo que sigue a la alfabetización y/o que antecede a otras fases de dicho proceso) no existe como tal; por otra, la postalfabetización es entendida como todo el conjunto de acciones educativas posteriores a la fase de alfabetización, que por consiguiente es muy extensa y de límites imprecisos, ya que comprende todas las etapas de la vida del individuo alfabetizado.

Ante este contexto, se plantea como desafío no sólo la implementación de una etapa de refuerzo de la alfabetización (lo que estrictamente suele conocerse como postalfabetización), sino la construcción de un verdadero subsistema de educación de adultos que, de hecho, muy pocos países latinoamericanos tienen (Torres, 1989). Entendida de esta manera, la postalfabetización constituye, además, el acceso a nuevas habilidades y competencias que abarcan la escritura y la lectura, además de otros saberes que viabilizan alcanzar otros niveles de alfabetismo, en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Se trata de diferentes procesos y de un conjunto de acciones para ir adquiriendo conocimientos, capacidades y actitudes, así como de una estrategia para incorporar la continuidad educativa dentro de las políticas de educación de personas jóvenes y adultas en los países. Se vincula a los niveles de alfabetismo, por lo que el uso del concepto es cada vez menor.

Además, se vincula con las comunidades de aprendizaje y con la concepción de ambientes letrados, ante la necesidad de involucrar y lograr la participación de diferentes actores e instituciones de las comunidades.

Dania Pilz / Luis Scasso

Fuentes

MEDINA Ureña, Guillermo A. (1982). *La post-alfabetización en América Latina y el Caribe*. Pátzcuaro (México): CREFAL/UNESCO-OREALC (Retablo de papel; 8). Recuperado de:
http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos%20de%20papel/RP08/indice.htm (consulta: 6 de julio de 2012)

RIVERO, José (2009). Bases para una alfabetización integral en América Latina. En: JABONERO Mariano y RIVERO, José (coords.). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid: OEI/Fundación Santillana (col. Metas Educativas 2021), pp. 29-41.

TORRES, Rosa María (1989). ¿Qué viene después de una campaña nacional de alfabetización? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XX, núm. 3, pp. 119-123. Recuperado el 07/07/12 de:
http://www.cee.edu.mx/revista/r1981_1990/r_texto/t_1990_3_06.pdf

TORRES, Rosa María (2003). *Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur*. Argentina: ASDI.

TORRES, Rosa María (2005). *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*. Venezuela: Fe y Alegría, Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social.

5.6. Ambientes letrados

Ambientes letrados o ambientes alfabetizadores son aquellos contextos en los cuales la gente usa la lectura y la escritura cotidianamente (hogar, escuela, iglesia, círculos de reunión). Estos ambientes pueden alentar y promover el uso y apropiación de la lectura y la escritura si: 1) cuentan con materiales escritos o visuales, tecnológicos, formales o informales (prediseñados o diseñados por la gente en sus contextos); y 2) los formadores o implementadores comprenden las prácticas letradas cotidianas de las personas (qué, para qué y con qué intenciones leen y escriben) y las articulan con los programas existentes, es decir, llevan los textos y situaciones de uso del ambiente de los adultos al espacio educativo. La combinación de los dos factores podría contribuir a crear oportunidades de aprendizaje en educación de personas jóvenes y adultas.

Ambientes letrados es un concepto que alude al uso de la lectura y escritura en contextos sociales. Su presencia entre la comunidad

internacional es reflejo de los intentos de expandir y enriquecer el concepto de alfabetización, el cual se ha modificado en los años recientes; por ejemplo, a través de la incorporación de nociones como alfabetizaciones múltiples o ambientes letrados (UNESCO, 2005; Street, 2011).

El concepto deriva de la psicología educativa y ha sido usado en la literatura del desarrollo infantil para describir cómo las prácticas circundantes a los niños, en el hogar o en la escuela, inciden en su aprendizaje. Esto ha llevado a la reflexión sobre sus implicaciones para la educación de personas adultas. En el pasado, la noción de ambientes letrados refería a la disponibilidad de recursos (principalmente textos) para la alfabetización; sin embargo, la literatura reciente muestra que no solamente alude a disponibilidad, sino a los usos y las prácticas letradas cotidianas de la gente, así como a las instituciones y procesos que promueven o restringen estos usos. Esto origina incluso la modificación de sus denominaciones (algunos autores optan por *literacy environment* en vez de *literate environment*) (Duffy, Fransman y Pearce, 2008).

En 2002, en el marco de la Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas se otorgó a esta noción una importancia casi similar a la de la alfabetización. Se alude a la necesidad de crear ambientes letrados dinámicos para que las sociedades erradiquen la pobreza y logren equidad de género, desarrollo sustentable, paz o democracia. En el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo de 2006, se señala a los ambientes letrados como uno de los tres pilares para promover la alfabetización. Hasta este momento los ambientes letrados se definían como la presencia de documentos escritos, materiales visuales y medios electrónicos de comunicación. Desde 2007, los reportes de Educación para Todos señalan que los ambientes letrados pueden tener dos acepciones: la disponibilidad de lo escrito, impreso y visual, pero también la presencia de cultura escrita en la familia y en la comunidad.

En cuanto a las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA), el término aparece por primera vez en el documento de Reuniones subregionales 1998-1999. En 2009 en Belém, Brasil, aparece nuevamente como parte de los talleres y estrategias de trabajo con personas adultas.

Existe interés de políticos y académicos en promover ambientes letrados. Esto conlleva dos retos relevantes para la región latinoamericana: uno conceptual (definir qué constituye un ambiente letrado); y el otro es pensar cómo los diseñadores de políticas pueden contribuir a la promoción de ambientes letrados y dar cuenta de los avances de los países en este sentido (UNESCO, 2006).

La dotación de infraestructura no es suficiente para la creación de ambientes letrados. Las sociedades son letradas aun cuando existan escasos materiales, pues la gente usa la lectura y la escritura para realizar trámites, pagar cuentas, encontrar trabajo, escribir recetas, comprar y vender bienes y servicios. En este sentido es pertinente analizar los ambientes letrados que de hecho existen para poder partir de ellos, usarlos y, especialmente, enriquecerlos añadiendo otros materiales y prácticas (Rogers y Street, 2012; UNESCO, 2005). Esto conlleva retos en cuanto a infraestructura, diseño de acciones educativas y formación de educadores.

Irán Guerrero

Fuentes

DUFFY, Maura, FRANSMAN, Jude & PEARCE, Emma (2008). *Review of 16 Reflect evaluations*. UK: Reflect. Recuperado de: <http://www.reflect-action.org/~reflecta/sites/default/files/u5/Review%20of%2016%20Reflect%20Evaluations%20-%20English%20full.pdf> (consulta: 24 de septiembre de 2012).

ROGERS, Alan & STREET, Brian (2012). *Adult Literacy and Development Stories from the Field*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education. Recuperado de: <http://ebooks.niace.org.uk/BookStore/pagedisplay.do?genre=book&pub=niace&id=9781862015753&page=S-161#page=S-162> (consulta: 24 de septiembre de 2012).

STREET, Brian (2011). Literacy Inequalities in Theory and Practice: The power to name and define. *International Journal of Educational Development*, vol. 31, núm. 6, pp. 606-613.

UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report 2006, Education for All. Literacy for Life*. París: UNESCO.

UNESCO (2006). *EFA Global Monitoring Report 2007, Education for All. Strong foundations*. París: UNESCO.

6. Actores de la educación de personas jóvenes y adultas

Las formas de pensar propias de las personas que no pudieron estudiar en su niñez o que desean continuar haciéndolo, tienen una lógica ligada a la vida inmediata y sus formas de aprender están muy sujetadas a la imitación en el trabajo práctico, es decir, se orientan más a la acción que al lenguaje.

¿Qué características básicas tienen quienes acuden a los centros de educación para jóvenes y adultos? En América Latina muchos de ellos demandan ser alfabetizados; otros, con experiencias educativas formales anteriores, tienen diversos conocimientos y saberes que desean complementar para aplicarlos en la vida laboral y familiar; en muchos casos la certificación de estudios es una exigencia perentoria. En el caso de las mujeres, muchas participantes desean contar con mejores herramientas para enfrentar las desigualdades de género o para acompañar mejor a sus hijos para que mejoren su desempeño en la escuela.

La historia educativa de estas personas jóvenes y adultas implica muchas veces pobreza, violencia, inequidad y discriminación de género en sus propias familias. La educación es un medio y motivo poderosos para su propia dignidad como personas e identidad cultural.

Las respuestas educativas tendrían que partir de preguntas como: ¿por qué los jóvenes y adultos recurren a la educación para alcanzar sus metas?, ¿qué los impulsa en un momento particular de sus vidas a reintegrarse a procesos educativos?, o ¿cuáles podrían ser las circunstancias sociales y económicas que favorecerían o impedirían su reincorporación a ámbitos educativos?

La demanda social de conocimientos para las personas jóvenes y adultas con esas características básicas exige institucionalidad y docentes calificados para asumirla con propiedad. Un educador en la EPJA debe tener características diferenciadas respecto a los docentes encargados de la educación de infantes. Tanto en niveles no formales de alfabetización y de educación básica como en prácticas de educación popular, la relación docente-participante alumno debe tomar en cuenta la experiencia de vida y la riqueza cultural de éstos, así como el uso de diálogos y reflexiones como principales medios de comunicación en la práctica educativa. Las personas jóvenes y adultas no debieran ser objeto de prácticas educativas rutinarias; tienen necesidad de respuestas pedagógicas perentorias que

les permitan una mejor inserción en ámbitos sociales y laborales, así como conocimientos específicos que les sirvan en sus familias y en el ejercicio de su ciudadanía.

La EPJA se expresa también en colectivos sociales. Para que la educación sea transformadora, la participación social es tanto un medio para el aprendizaje como un objetivo de éste. Los movimientos sociales, por definición, están compuestos por personas que se implican voluntariamente en ellos para cuestionar el orden existente y crear imaginarios y realidades diferentes. Sin los movimientos sociales la realidad conocida en la escuela formal puede quedarse en un nivel académico, sin posibilidad de convertirse en acción social real.

Hoy algunos colectivos sociales destacan por tomar la formación de sus miembros en sus propias manos e incluso la educación de los hijos de las familias que los integran. En un principio fue una forma de contrarrestar la retirada del Estado; pero una vez dados esos pasos, los movimientos tuvieron ante sí la disyuntiva de competir con el propio Estado o de orientar esas tareas educativas a la construcción de nuevas relaciones en una sociedad más justa. Sindicatos, cooperativas, movimientos sociales y otros sujetos colectivos organizan de modo diferente su educación, como parte de su lucha por crear un mundo diferente, ganando autonomía frente a los Estados y capacidad crítica respecto al mundo intelectual y académico.

La EPJA, asimismo, tiene otros actores privilegiados. Algunos de expresión creciente como los jóvenes y, en determinados casos, mayoritariamente femenina.

Los jóvenes que acuden a la EPJA buscan recuperar espacios educativos perdidos y desarrollar un sentido de pertenencia; su vinculación al mundo inicialmente pensado para adultos ha obligado en la región latinoamericana a modificar las estrategias de aprendizajes asumiendo a los jóvenes como actores demandantes de otras necesidades educativas. Respecto de las mujeres, la EPJA busca superar la desigualdad y la discriminación de que muchas veces son objeto, reconociéndose la particular importancia que tiene su educación para mejorar prácticas laborales, familiares y comunales, así como su extrema importancia como sujetos de transmisión cultural.

Los efectos de la prolongación de la etapa vital exigen la atención educativa de los adultos mayores, al tiempo que la vigencia de fenómenos migratorios al interior de los países y hacia otras realidades nacionales demanda prácticas educativas que favorezcan la integración social de quienes migran y la cohesión social en las sociedades receptoras.

Otro actor que ha ganado mayor visibilidad en la EPJA son las comunidades o pueblos indígenas, a los que se empieza a prestar mayor atención, atendiendo la diversidad de culturas y lenguas indígenas, que requieren de propuestas que respondan a las distintas necesidades.

Por último, en esta sección se toma como un nuevo actor a las personas privadas de libertad, reconociendo su derecho a educarse en las cárceles como medio de dignificación personal y de mejor aprovechamiento de su tiempo.

6.1. Sujetos de la educación de personas jóvenes y adultas

Son sujetos de la EPJA las personas jóvenes y adultas que por distintos motivos, no han tenido la oportunidad de asistir a servicios educativos regulares y/o que buscan elevar sus competencias básicas para lograr mejores condiciones de vida y mayores oportunidades de trabajo e inserción social.

Hablar de sujetos de la educación de personas jóvenes y adultas demanda referirse a sus trayectorias no sólo educativas sino también sociales (relativas a la organización familiar, laborales, migratorias y de participación social).

Los sujetos de la EPJA se vinculan con el entrecruzamiento del contexto histórico y político, la historia de la oferta educativa y la de los propios sujetos; esto supone fronteras que delimitan los contornos de diferentes grupos sociales, así como la posibilidad de espacios de intercambio entre grupos que se reconocen diferentes entre sí, todo ello en un proceso de construcción social y educativa permanente.

La mayoría de los sujetos de la EPJA latinoamericana son expresión de un “nivel educativo de riesgo”, entendido como la probabilidad que tiene un conjunto de la población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel formal de educación alcanzado en el contexto en el que se desenvuelve.

El lugar y lo significativo de lo educativo no se mantienen inmutables en la vida de estos sujetos. A lo largo de sus experiencias vitales de tipo familiar, migratorio o laboral, por citar algunas, van acumulando los resultados de las imbricaciones de dichas experiencias para valorar la educación y la escolarización propia o de su entorno familiar. Para ellos demandar o no educación no estará restringido al ámbito estrictamente

educativo pedagógico, sino que tiene proyecciones vitales, familiares y sociales.

En América Latina durante mucho tiempo se hizo referencia sólo a las personas adultas como sujetos de la EPJA, a los adultos mayores de edad, para quienes estuvo originalmente dirigida esta modalidad educativa. En las últimas décadas, sin embargo, han comenzado a formar parte igual o mayoritaria que la población adulta en la EPJA, sujetos de 14 a 18 años, o menos, lo que está obligando a muchos centros destinados a la educación de adultos a replantear sus formas organizativas y sus propuestas educativas.

Quienes acuden a la EPJA comparten algunas de las siguientes características:

- Son alfabetizados o aspiran a serlo.
- Tienen anteriores experiencias de educación formal y están motivados a mejorar sus proyectos personales en un mercado laboral con nuevas exigencias.
- Poseen diversidad de conocimientos y saberes y, por lo general, están incluidos en un ámbito laboral, teniendo como asignatura pendiente y necesidad personal una certificación de estudios.
- Son padres/madres que quieren acompañar mejor a sus hijos en lo escolar y en su desarrollo personal y social.
- Su falta de acceso o interrupción de educación formal suele formar parte de una trama social más compleja que la educativa, que puede implicar pobreza, violencia familiar, marginación, inequidad de género o discriminación.

Las denominaciones *alfabetizando*, *educando* y *participante* son comunes en la EPJA.

Los alfabetizandos pueden ser menores de edad en proceso de aprender a leer y a escribir en la educación básica regular, o personas jóvenes y adultas que participan en programas de alfabetización. Por lo general, el término es más usado con referencia a jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar.

Un riesgo latente es asociar a los alfabetizandos con el desconocimiento o con un conocimiento apenas incipiente de prácticamente cualquier campo, contrastando sus aptitudes con otras superiores; así es como han surgido binomios como: analfabetismo/alfabetización científica; analfabetismo/alfabetización ambiental, analfabetismo/alfabetización en salud, analfabetismo/alfabetización digital, etc. El viejo prejuicio asocia al analfabeto y al alfabetizando con la ignorancia, y a la alfabetización con el conocimiento.

Los educandos están asociados generalmente a la enseñanza escolarizada o formal. En el caso de la EPJA hay que considerar que esta modalidad ofrece y posibilita a estos educandos distintos aprendizajes (formales, informales, no formales). No obstante, las terminologías, dicotomías y estructuras tradicionales dificultan captar y entender estas dinámicas.

En las últimas décadas se ha desarrollado una tendencia a considerar como “participantes”, antes que “educandos”, a los jóvenes y adultos que asisten a programas o proyectos de EPJA. La educación popular ha sido determinante en la opción de alejarse de concepciones escolarizadas y propiciar la mayor identidad como sujetos activos y partícipes de su propio desarrollo.

Importa remarcar que los sujetos de la EPJA utilizan educación formal y no formal, cuyos límites nunca han estado suficientemente claros, e incluso tienden a confundirse en su aplicación a los aprendizajes. La educación formal y no formal a la que asisten se expresa de varias formas:

- a. la culminación y acreditación de estudios formales: la batalla por la universalización de la educación primaria/básica/obligatoria o contra la subescolarización o el “rezago educativo”, como lo llaman en algunos países;
- b. la expansión y combinación de viejas y nuevas tecnologías y medios en el campo, abriendo la puerta para nuevas modalidades educativas híbridas que ya no encajan con las distinciones clásicas entre lo formal, lo no formal y lo informal;
- c. la gran cantidad de actividades vinculadas a la EPJA que tienen lugar en las más variadas instancias y campos, aunque no sean oficialmente reconocidas como “educación de personas jóvenes y adultas”.

La EPJA tiene, asimismo, sujetos de tipo colectivo. Los impactos de la modalidad educativa tienen en estos casos específicos fines grupales, sociales o gremiales. La acción educativa en sindicatos y cooperativas, en núcleos de población étnica y campesina, en cárceles o con poblaciones migrantes constituye buen ejemplo de ello.

Para los destinatarios de la EPJA, finalizar un tramo de estudios obligatorios o una actividad educativa no formal, representa bastante más que obtener un título o conocimientos que los habiliten para una mejor calidad de vida; representa la posibilidad de aprender a aprender, de continuar aprendiendo y asumirse como sujetos sociales que revaloran sus capacidades. De allí que en la EPJA deben generarse propuestas

basadas en la confianza de lo que los sujetos pueden y tienen que aportar para sí, para sus familias y para sus comunidades.

José Rivero

Fuentes

INFANTE, Isabel (coord.) (2000). *Analfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.

RIVERO, José (2008). *Educación y actores sociales frente a la pobreza en América Latina*. Lima: CEAAL/CLADE/Editorial Tarea.

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: UIL.

6.2. Educador y educadora de personas jóvenes y adultas

Educador/a de personas jóvenes y adultas es la persona que desarrolla y facilita procesos formativos, orientados a esta población, bien sea en los niveles escolarizados o a través de modalidades no formales.

De acuerdo con Federighi (1999), se denomina como educador/a a quien desempeña su labor en los centros para adultos, bien sea en la educación básica primaria, en la secundaria o en la formación técnica; en algunos países latinoamericanos y del Caribe este término se asocia a quien acompaña, guía u orienta procesos educativos no formales que se dan por fuera del sistema escolar; por ejemplo, las madres y padres cumplen la función de educadores de sus hijas/os.

La locución “educador”, ligada a prácticas educativas orientadas a personas adultas, cobra especial importancia en América Latina a partir de la década de los sesenta, con la educación popular. Surge como alternativa a la educación de la época, que Freire denominó como “bancaria”, porque se dedicaba a depositar conocimientos en los estudiantes. La propuesta pedagógica y política inspirada por Freire propendía a una transformación educativa que involucrara una participación activa de las y los estudiantes en su proceso educativo y que incidiera directamente en transformaciones sociales. Como educadores populares se conocía a quienes, sin necesariamente tener formación

pedagógica, realizaban alfabetización de personas adultas o dinamizaban procesos organizativos o guiaban programas educativos comunitarios por fuera del ámbito escolar.

En el Informe de América Latina y el Caribe preparatorio a la CONFINTEA VI de 2009, se denomina como educadores/as de adultos a quienes desarrollan labor docente en la EPJA. Esta acepción se utiliza en varios países latinoamericanos. En algunos lugares se establecen diferenciaciones, denominando como educadores de adultos a las y los profesionales que han recibido formación en educación (maestros y profesores), que generalmente están vinculados al sistema educativo y que orientan ciclos de educación básica primaria y secundaria para la EPJA; y como educadores de adultos, monitores, animadores, tutores, promotores, facilitadores, gestores, alfabetizadores o educadores sociales, a quienes acompañan programas o campañas de alfabetización y no poseen un título profesional como docentes.

En otros países se designan como maestros a quienes orientan la primaria básica de la EPJA, como profesores a los que tienen a su cargo la secundaria y como instructores o capacitadores a quienes orientan la formación laboral. En algunos países la diferenciación entre tutores, facilitadores o docentes (maestros y profesores) se establece en virtud del rol que cumplen dentro de la propuesta metodológica y no respecto de su formación profesional.

Como en los demás sectores de la educación, los docentes, facilitadores, formadores o asesores son factor fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje; a pesar de las múltiples recomendaciones por mejorar sus condiciones, la realidad nos muestra un sector poco motivado, formado y retribuido (Torres, R. M., 1989).

María Luisa Hincapié

Fuentes

FEDERIGHI, Paolo (ed.) (1999). *Glossary of Adult Learning in Europe*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

TORRES, Rosa María (1989). Luego de la alfabetización, ¿la postalfabetización? Problemas conceptuales y operativos. *Pedagogía UPN*, vol. 6, núm. 20, pp. 30-38.

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos en la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: UIL.

UNESCO (1997). *Plan de Acción para el Futuro. Quinta Conferencia Internacional para la Educación de Adultos (CONFINTEA V)*. Recuperado de:

6.3. Sujetos sociales de la educación de personas jóvenes y adultas

Los sujetos sociales constituyen un núcleo agrupado que comparte una experiencia e identidad colectivas y despliega prácticas aglutinadoras en torno a un proyecto, convirtiéndose en una fuerza capaz de incidir en las decisiones sobre su propio destino y el de la sociedad a la cual pertenece. Los sujetos sociales se constituyen en la medida en que son capaces de generar una voluntad colectiva y desplegar un poder que les permita construir realidades con una direccionalidad acordada.

Desde la perspectiva de la educación popular, la categoría de sujetos colectivos hace referencia a las poblaciones con las cuales se desarrollan acciones, en la medida en que se les considera o se quiere hacer de ellas, actores históricos de transformación social. Ser sujeto, en esta perspectiva, es desarrollar una posición autónoma y crítica que posibilite leer el contexto en el que se vive y se actúa, reconocer sus intereses, definir visiones de futuro propias y desplegar acciones conjuntas para realizarlas.

Desde mediados de la década de los ochenta, pero especialmente durante los noventa, esta idea de sujeto colectivo fue cuestionada y desplazada por otra más plural, en la medida en que las y los educadores populares — desde sus prácticas y desde nuevos referentes interpretativos— fueron reconociendo los “rostros singulares” del pueblo. Por otro lado, la investigación social sobre los nuevos movimientos sociales mostraba que la conformación de subjetividad social no sólo se ha dado en los términos de clase social, pues en diversas épocas, y especialmente en la actual, se han conformado actores sociales en torno a otras dimensiones constitutivas de identidad como lo territorial, lo étnico, el género o las prácticas culturales.

Por lo tanto, en los procesos de transformación social y política históricamente existentes, confluyen diferentes sectores sociales identificados con reivindicaciones, demandas y derechos ligados a su condición social, étnica, generacional, de género y cultural. Así, fueron considerados potenciales sujetos colectivos aquellos “cruzados” entre varias identidades como por ejemplo los jóvenes urbanos de colonias populares, las mujeres indígenas artesanas.

En el ámbito conceptual, la categoría de sujeto social incorporó perfiles que dan cuenta de su historicidad y complejidad social y que reconocen el carácter procesual de la configuración de un colectivo social como población. No basta con que una población comparta unas condiciones o rasgos sociales o culturales comunes para ser sujeto; éste es el horizonte de una lucha permanente por reconocer sus carencias o adversidades como necesidades y derechos compartidos, de construir estrategias y desplegar acciones para procesarlas, de generar referentes identitarios y de construir visiones de futuro y proyectos para agenciarlos.

Se es sujeto, individual o colectivo, cuando se es capaz de reconocer los condicionamientos del contexto y se posee la voluntad para superarlos desde prácticas orientadas por visiones de futuro diferentes a las hegemónicas. En este marco, el sujeto representa una potencialidad realizada en términos de alternativa de sentidos de lo social. Aunque en los sujetos colectivos se condensan las relaciones sociales de su entorno, éstos, desde su praxis, no buscan reproducir dichas estructuras, sino producir nuevas prácticas y nuevas relaciones, conforme a sus intereses e intencionalidades.

La constitución de un colectivo social como sujeto pasa por su conciencia, pero también por otras dimensiones subjetivas como la voluntad, las creencias y los imaginarios compartidos, desde las cuales actúa sobre la realidad. “La voluntad de acción encarna una subjetividad en proceso de ampliación conforme se enriquece la capacidad de apropiación de lo real y, por lo mismo, se produce una ampliación de la propia conciencia del sujeto” (Zemelman, 1996, p. 62).

El sujeto, más que en una organización unificada, se expresa en una identidad colectiva. Esta supone la elaboración compartida de un horizonte histórico común y la definición de lo propio (el nosotros) en relación de oposición a lo que se reconoce como ajeno (los otros)... De esta manera, lejos de ser un agregado de individuos, se convierte en un espacio de reconocimiento común que trasciende a cada uno de ellos (Zemelman, 1992, p. 15).

Alfonso Torres

Fuentes

CALVILLO, Myriam y FAVELA, Alejandro (1995). Los nuevos sujetos sociales. Una aproximación epistemológica, Sociológica, núm. 28. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

CHANQUÍA, Diana (1994). Para investigar procesos de constitución de sujetos sociales, Anthropos: Boletín de información y documentación, núm. extra 45, pp. 41-46.

DE SOUSA Santos, Boaventura (1994). Subjetividad, ciudadanía y emancipación, *El Otro Derecho*, núm. 15, Madrid, pp. 7-60.

LACLAU, Ernesto (1987). Los nuevos movimientos sociales y la pluralidad de lo social, *Revista Foro*, núm. 4, Bogotá, pp. 3-11.

ROMERO, Luis Alberto (1990). Los sectores populares urbanos como sujeto histórico, *Proposiciones*, núm. 19, Santiago de Chile, pp. 1-11.

TORRES, Alfonso (2006). Sujetos y subjetividad en la educación popular, *Pedagogía y Saberes*, núm. 15. Bogotá: Facultad de Educación-Universidad Pedagógica Nacional, s/pp.

TORRES, Alfonso (2000). Subjetividad y sujeto: perspectiva para abordar lo social y lo educativo,

ZEMELMAN, Hugo (1992). Educación como construcción de sujetos sociales, *La Piragua*, núm. 5. Santiago de Chile: CEAAL, pp. 12-18.

ZEMELMAN, Hugo (1996). Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. México: El Colegio de México.

ZEMELMAN, Hugo (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos.

ZEMELMAN, Hugo (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

6.4. Pueblos indígenas

Los pueblos indígenas son colectividades descendientes de los habitantes originarios de un territorio, que poseen y viven un sistema sociocultural propio con el que se autoidentifican de manera individual y comunitaria, y que los diferencia de otros sectores de la sociedad nacional.

El concepto de grupos indígenas se asocia fuertemente al de grupos étnicos y de manera genérica puede considerarse como sinónimo de pueblos indígenas. Todas estas nociones han sido objeto de una amplia discusión desde el punto de vista antropológico, jurídico y político, tanto por lo que implican en términos de identidad y pertenencia, como respecto del reconocimiento de derechos, la relación con el Estado, los espacios de toma de decisiones y la autodeterminación.

Para fines prácticos, pueblos y grupos indígenas pueden definirse de la misma manera, si bien cabe notar que un grupo puede ser parte de un pueblo, compartir rasgos históricos y culturales, y sin embargo,

diferenciarse por factores muy particulares. Por ejemplo, cuando comunidades de una misma etnia indígena habitan en distintos lugares, adaptan algunos aspectos de su cultura a características ambientales específicas y transforman ese ambiente a partir de sus conocimientos y vivencias. Los grupos indígenas, así, son capaces de generar diversidad regional en relación con su propio pueblo.

La noción de grupo étnico, como lo establece Stavenhagen (1991), incluye, entre otros, a los grupos indígenas. Aparece como categoría teórica con Max Weber (Bari, 2002), para quien la identidad étnica sería una construcción social definida por las propias comunidades a partir de la identificación de sus diferencias en relación con otros, y no por la mera existencia de condiciones geográficas o sociales determinadas. Esta perspectiva ha sido ampliada posteriormente por una gran cantidad de autores para quienes los rasgos culturales de diversos grupos étnicos constituyen un ente dinámico que cambia a lo largo del tiempo y no pueden, por sí mismos, determinar una identidad o diferenciación si no se les asocia a otros rasgos de orden histórico e intersubjetivo.

Desde el punto de vista jurídico y político, la conceptualización de “pueblos indígenas” surge en los años sesenta y se expresa en los pactos de los Derechos Civiles y Políticos y de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas de 1966, producto de la acción de los propios pueblos para hacerse visibles en el ámbito internacional y en contra de las políticas nacionales asimilacionistas e integracionistas.

A nivel internacional no existe una definición consensuada de “pueblo” o “grupo indígena”. En el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, de la OIT, se estipula que dicho convenio se aplica a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones; y a los pueblos considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenecía el país en la época de la conquista o la colonización, o del establecimiento de las actuales fronteras estatales, y que conservan todas sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. Aclara que la capacidad de autodefinirse como pueblo indígena deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del Convenio.

El Sistema de las Naciones Unidas (ONU) y el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de la Comisión de Derechos Humanos de este organismo retoman, para fines conceptuales y prácticos, la definición de José Martínez Cobo (1987), relator especial de la Subcomisión para la

Prevención de la Discriminación y la Protección de las Minorías, formulada a raíz de un estudio desarrollado entre 1972 y 1986:

Las comunidades, los pueblos y las naciones indígenas son los que, sobre la base de una continuidad histórica con las sociedades antecedentes de la invasión y la colonización que se han realizado en sus territorios, se consideran distintos de los otros sectores de las sociedades actualmente predominantes en esos territorios o en parte de ellos. Actualmente constituyen sectores no dominantes de la sociedad y están determinados a preservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus territorios ancestrales, y su identidad étnica, como fundamento de su existencia como pueblos, de acuerdo con sus rasgos culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales.

En América Latina, caracterizada por su pluriétnicidad y multiculturalidad, con la presencia de numerosos pueblos indígenas, sobre todo en países como Guatemala, Bolivia, Perú, Ecuador y México, el concepto adopta un carácter directamente vinculado a los pueblos originarios prehispánicos que habitaban la región. Warman (2003) señala, al analizar la complejidad de la formación de las identidades indígenas en el caso de México —sin ignorar las múltiples diferencias entre los escenarios nacionales—, que "la mayoría de los indígenas... finca su identidad étnica primaria en su comunidad" y en usos y costumbres ancestrales. Por otra parte, los pueblos indígenas de Latinoamérica se han caracterizado por una denodada lucha organizada en términos del reconocimiento legal y de hecho de sus derechos colectivos, como parte de un particular proceso de ciudadanía basado en el respeto a las diferencias.

En el ámbito de la educación de personas jóvenes y adultas, las líneas y marcos de acción emanados de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA) organizadas por la UNESCO, hacen un particular hincapié en prestar atención a estas poblaciones, sus particularidades y planteamientos, a efecto de hacer efectivo no sólo el derecho a la educación en una visión ampliada, vinculada a la vida, el trabajo y la construcción de ciudadanía, sino en cuanto al uso, fomento y respeto de la cultura y las lenguas indígenas, y a la participación de los propios pueblos dentro de las propuestas, metodologías, materiales y prácticas educativas pertinentes.

En las recomendaciones finales del balance intermedio de la CONFINTEA V, en el 2003, se estableció la necesidad de adoptar un enfoque pluralista que permita seguir diferentes caminos para conseguir los objetivos propuestos. En este mismo cónclave se recomendó a los gobiernos abrir posibilidades a las poblaciones indígenas para escoger y controlar su propia educación, reconocer y apoyar financieramente el desarrollo de los idiomas, culturas y sistemas educativos indígenas incluyendo el desarrollo

curricular, la formación docente y los materiales de estudio; así como desagregar étnicamente la información estadística que los Estados producen. Para los países que ratificaron el Convenio 169 de la OIT, esto no constituye una simple recomendación, ya que el mismo Convenio declara que los pueblos indígenas tienen autonomía para decidir su futuro.

Entre los grandes aprendizajes de las últimas décadas que se recogen en investigaciones realizadas en siete países latinoamericanos (López y Hanemann, 2009) encontramos que la educación de personas jóvenes y adultas, con poblaciones indígenas, debe realizarse:

1. En la lengua materna del educando y potenciar en un primer lugar la intraculturalidad fortaleciendo la identidad para asumirse pares ante la diversidad.
2. Promover la enseñanza de una lengua oficial o franca.
3. Dar participación a los actores beneficiarios en la planificación de los programas correspondientes y cada programa moldearse desde su visión de futuro.
4. Tomar en cuenta el territorio, la cultura, la lengua y la reflexión crítica para el fortalecimiento de lo propio.
5. Contrariamente a los procesos educativos oficiales que tienden a generalizaciones y uniformidad, debe estar altamente contextualizada, hecha a la medida de cada situación local y especificidad étnica.
6. Debe estar vinculada con el trabajo, la producción y el desarrollo local, y a la vez con otras oportunidades de aprendizaje que garanticen la continuación de los estudios.
7. La migración de los pueblos indígenas es un factor a considerar.
8. La alfabetización, si es realizada por voluntarios y con base en remuneraciones reducidas, no alcanza el nivel de calidad y constancia necesario.
9. No se puede obviar que la educación debe servir para la vida cotidiana, desarrollando capacidades y opciones de acceso a un mejor nivel de vida.
10. Debe encaminarse a la aplicabilidad y adaptabilidad de los conocimientos adquiridos, mediante actividades concretas en que se utiliza la lectura y la escritura en la vida cotidiana.
11. Debe integrar la formación para el trabajo y ser facilitadas por indígenas.
12. La alfabetización ni se debe ni se puede desligar de otros procesos sociales, y ésta implica la construcción de la interculturalidad incluyendo los derechos colectivos y el compartir del poder.

Además de estas recomendaciones imprescindibles a considerar, a partir de experiencias nacionales (Pueblo Qom, Paraguay), la alfabetización de personas jóvenes y adultas debe, además:

- 1 Fortalecer las diferentes formas ya existentes de organizaciones locales de producción con la gente adulta y mayor, considerando los saberes tradicionales, lo cual le da un sentido más práctico y funcional a la alfabetización.
- 2 Diseñar de una manera diferente la alfabetización de jóvenes que quieren seguir estudiando y la de adultos/as que buscan una alfabetización menos prolongada en el tiempo.
- 3 Considerar y respetar los tiempos de una alfabetización en un contexto donde la escritura es una novedad, donde impera la cultura oral, que para ser efectiva requiere de por lo menos un acompañamiento de cinco años.
- 4 La alfabetización de personas jóvenes y adultas es también un factor que marcará la diferencia en la permanencia de niños/as y jóvenes en la escuela básica.

Para que el cumplimiento del derecho a la educación y del derecho de los pueblos indígenas sea efectivo, debe promoverse la discusión y sensibilización de las autoridades responsables de la toma de decisiones educativas y presupuestales de los países.

Sara Elena Mendoza / Dominique Demelene / Ivonne Gaona

Fuentes

BARI, María Cristina (2002). *La cuestión étnica: aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas*. Buenos Aires: Universidad Autónoma de Buenos Aires. Cuadernos de Antropología Social, núm. 16.

BOEGE, Eckart *et al.* (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México*, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

DEMELENNE, Dominique y GAONA, Ivonne (2011). *Alfabetización de personas jóvenes y adultas del Pueblo Qom. Sistematización*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.

International Working Group on Indigenous Affairs (IWGIA). *Indigenous Peoples: Who are the indigenous people?* Recuperado de: <http://www.iwgia.org/culture-and-identity/identification-of-indigenous-peoples> (consulta: 15 de enero de 2013).

LÓPEZ, Luis Enrique y HANEMANN, Ulrike (eds.) (2009). *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*. Guatemala: UNESCO-GTZ.

MARTÍNEZ, José R. (1987). *Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas*. Nueva York: ONU. Recuperado de: <http://www.pazguatemala.info/Discriminacion%20Estudio%20Martinez-Cobo%20NNUU> (consulta: 15 de enero de 2013).

OIT (1989). *Convención sobre Pueblos Indígenas y Tribales (No. 169)*. Recuperado de: <http://www.ilo.org/public/english/indigenous/standard/index.htm> (consulta: 15 de enero de 2013).

ONU (2004). "Workshop on Data Collection and Disaggregation for Indigenous Peoples". New York, January 19-21. Recuperado de: <http://social.un.org/index/IndigenousPeoples/MeetingsandWorkshops/WorkshopDataCollection.aspx> (consulta: 15 de enero de 2013).

STAVENHAGEN, Rodolfo (1991). "Los conflictos étnicos y sus repercusiones en la sociedad internacional", *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 157, UNESCO.

WARMAN, Arturo (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*, México: Fondo de Cultura Económica.

6.5. Jóvenes

Los jóvenes que acuden a la EPJA constituyen un conjunto social de carácter heterogéneo donde cada subgrupo desea diferenciarse del resto y de los adultos, buscando desarrollar un sentido de pertenencia; es por eso que se agrupan con sus pares. Sus diferencias se establecen por razones de género, educación, etnia, grado de articulación familiar y lugar de residencia, pero además por los mecanismos de integración que adoptan con el resto de la sociedad. Este grupo representa la mayor participación en los cursos de EPJA en América Latina.

Desde una mirada más tradicional, se percibe a la juventud a través de las características biológicas y psicológicas de la persona en etapa de transición hacia la adultez. Se define o clasifica a la juventud por el tradicional tramo que va de los 15 a los 24 años de edad. Esta definición, más que decir qué es la juventud, sólo permite operacionalizarla empíricamente de un modo parcial y arbitrario. Dicho tramo de edad, además, poco dice acerca de las condiciones del ser joven, o de lo que sucede con los contornos del término juventud, así como de las movi­lidades que se dan hacia abajo de los 15 o hacia arriba de los 24 años de edad.

Es decir, se sitúa a la juventud como una circunstancia/etapa evolutiva desde una perspectiva biológica individualizante, que va desde el momento en el cual el individuo se desprende gradualmente de su mundo

infantil (su fuerte socialización familiar, los estudios básicos, los juegos, la seguridad, los afectos y dependencia de los padres), hasta llegar necesariamente a la etapa de adulto integral, signada por fuertes mutaciones corporales y psicológicas, y la aparición de nuevas necesidades e intereses que conmocionan a la persona joven.

Otros análisis comienzan a reconocer también que este período de la vida puede expresarse según el “marco social y cultural” en el cual se desarrolla la persona en edad joven, aunque se deja en claro que el desarrollo de conductas se produce “de acuerdo a pautas inevitables, inmutables, universales e independientes del ambiente sociocultural” (Knobel, 1982: 36, al citar a Stanley Hall). Así, se subraya que existen ciertas regularidades y principios psicobiológicos que son “para todos” en “todas las sociedades” y por tanto, idénticos para cualquier entorno social en el cual esté desenvolviéndose una persona joven.

El término juventud también puede referirse a los primeros tiempos en la existencia de algo, y puede ser sinónimo de energía, vigor y frescura.

Hoy los jóvenes comienzan a ser considerados como actores sociales con peculiaridades propias que se expresan en necesidades, diversidades y realidades diferentes del mundo adulto; de allí la importancia de trazar estrategias de una educación con y para jóvenes. Genéricamente esa educación ha sido ubicada en los ciclos secundario y universitario. Sin embargo, hay muchos jóvenes en situación de exclusión y marginación, la mayoría de los cuales no encuentra en la educación formal respuestas suficientes a sus expectativas y requerimientos. Ello es particularmente sensible en jóvenes que viven en condiciones de pobreza y de exclusión educativa. Pero más allá de la instrumentación educativa, se pone en evidencia la precaria situación de estos jóvenes para enfrentar los problemas de la vida cotidiana, quienes finalmente terminan encontrando empleos precarios de bajos salarios (Valdés, 2013).

En América Latina se registran expresiones singulares al respecto: los programas y ciclos originalmente destinados a la población adulta son cubiertos por una mayoritaria población juvenil expulsada o desertora del sistema educativo regular. Ello fue determinante para que en la CONFINTEA V de Hamburgo las delegaciones latinoamericanas señalaran la necesidad de incluir a los jóvenes como participantes activos de los programas originalmente destinados a personas adultas. La denominación educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) tiene esos orígenes.

Entre los principales desafíos de la educación con jóvenes en el marco de la EPJA están:

- a) *Abordar con propiedad una educación media o secundaria diferente a las existentes y que dé respuesta a sus requerimientos.* La gran mayoría de jóvenes que tienen expectativa de realizar su educación media en el marco de la EPJA pertenecen al universo que experimentó la deserción escolar, con sentimiento de “fracaso” que repercute en su baja autoestima y en la débil disposición de retornar al ámbito educativo formal. Muchos de ellos repiten el fracaso y la exclusión educativa de sus padres.

Su carácter de excluidos social y económicamente es determinante para que su acceso a la educación media que necesitan como principal medio para obtener trabajo sea pública y gratuita y que, fundamentalmente, sea diferente a la oferta tradicional.

Las siguientes ideas guía para hacer funcional esa educación secundaria en la EPJA fueron propuestas en el análisis previo a CONFINTEA VI:

1. Posibilitar al participante observar e interrogar su realidad individual, su condición ciudadana con acceso a una información que le permita tomar decisiones conscientes y responsables.
 2. Un currículo flexible, abierto, integral y contextualizado.
 3. Contar con educadores capaces de establecer vínculos educativos basados en el reconocimiento de un adolescente joven capaz de enfrentar la fase etaria y el contexto vivencial en el que se encuentra, y de promover trabajos grupales y metodologías que repercutan en los posibles ámbitos de inserción juvenil.
 4. Inculcar nuevos códigos de participación ciudadana que permitan al joven estar informado para escoger y actuar mejor, privilegiando el respeto y la defensa de la vida y de los derechos y deberes ejercidos.
- b) *Dar respuesta a sus demandas de mejorar su actual precaria inserción laboral.* La EPJA para jóvenes debe ser un instrumento que ayude a la inserción laboral de los mismos, particularmente los de escasos recursos, y que dé respuesta adecuada a las limitaciones que enfrentan en el presente y futuro para insertarse en un cambiante mundo del trabajo. Tarea fundamental será responder a las necesidades económico-productivas creando un espacio educativo no limitado sólo a dar respuestas económicas, reconociendo el valor de esferas como la salud y el desarrollo comunitario.

Será clave que dicha educación genere una capacidad mayor de adaptación a las situaciones nuevas que se presenten a los jóvenes como actores sociales y productivos.

José Rivero

Fuentes

BRUSA, Alberto (2000). Educación y jóvenes: un reto permanente en nuevos desafíos, en *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI*. Santiago de Chile: UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA.

CAPUTO, Luis (2004). *Juventud y exclusión social. Conceptos, hipótesis y conocimientos interpretativos de la condición juvenil*. Asunción (Paraguay): BASE Investigaciones Sociales.

KNOBEL, Mauricio (1982). El síndrome de la adolescencia normal, en ABERASTURI, Arminda y KNOBEL, Mauricio (eds.). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.

VALDÉS, Raúl (2013). *Políticas públicas en educación básica de personas jóvenes y adultas en México y Brasil. Un estudio comparado*. Tesis doctoral. México: Universidad Iberoamericana de Puebla, Departamento de Documentación.

6.6. Adultos mayores

Para la EPJA, son adultas mayores aquellas personas cuya edad cronológica supera los 60 años. Algunos no han tenido oportunidad de alfabetizarse o acceder a otros niveles educativos durante las etapas de vida anteriores y desean continuar aprendiendo; otros teniendo educación básica y secundaria desean seguir aprendiendo nuevas habilidades. En ambos casos se reconoce el derecho de toda persona a la educación y al aprendizaje a lo largo de la vida.

El marco de referencia dado por el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida debe generar una educación sin límites. Esto significa oportunidades abiertas, flexibles y personalmente pertinentes para desarrollar el conocimiento y adquirir competencias y actitudes que los adultos necesitan y quieren en todas las etapas de su vida. Esto implica ofrecer contextos y procesos de aprendizaje atractivos y pertinentes para los adultos como ciudadanos activos en el trabajo, la familia, la vida comunitaria y, no menos importante, como personas autónomas que construyen y reconstruyen sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y rápidamente cambiantes (UIL, 2010, p. 14).

Aprendizaje a lo largo de toda la vida significa, por lo tanto, abarcar todas las edades de una persona, a lo largo y ancho de su vida, ofreciendo y reconociendo oportunidades de aprendizaje formal, no formal e informal.

Para la EPJA constituye un desafío poder dar respuestas a una diversidad de sujetos, entre los que se encuentran las personas adultas mayores, aquellas que cuentan con 60 años o más, según la denominación de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), o adultos mayores, como los denomina las Naciones Unidas (ONU), de conformidad con la resolución 50/141. Este criterio cronológico es el que utilizan la mayoría de los países de la región en sus respectivas legislaciones.

Cabe destacar que la ONU, en su asamblea general del 16 de diciembre de 1991, aprobó algunos principios a favor de las personas adultas mayores, entre los que aparece el principio de autorrealización: “poder aprovechar las oportunidades para desarrollar plenamente su potencial, tener acceso a recursos educativos, culturales, espirituales y recreativos de la sociedad”. Éste y otros principios apuntan a mejorar la calidad de vida de las personas mayores. Como señala un documento de la CEPAL (2011), hay que diferenciar los aspectos cronológicos de la definición de vejez de lo que es su construcción social, y ver a las personas mayores como sujetos que tienen oportunidades para desarrollarse como individuos y contribuir a su sociedad.

En cuanto a la EPJA, es una realidad que en América Latina los planes y programas de educación de personas jóvenes y adultas focalizan la atención en personas de 15 años y más (generalmente hasta los 60 años), priorizando de este modo a quienes aún están en una etapa reproductiva y productiva de su vida. La atención a las personas adultas mayores, por tanto, generalmente queda relegada ante la necesidad de responder a las demandas de los grupos antes señalados.

Como señala Torres (2009), refiriéndose a la edad como factor de discriminación dentro del campo de la EPJA, ante la oferta de programas, la tendencia es dar prioridad a los segmentos más jóvenes de la población adulta, estableciendo límites de edad (40, 35, y en algunos casos incluso menos).

No obstante, la atención al adulto mayor no es sólo un problema para la EPJA. Se está ante un sector de la población que en general sufre todo tipo de discriminaciones y cuyos derechos humanos son desatendidos. Es decir, el principal problema de las personas mayores es la discriminación en razón de su edad, la que tiene por consecuencia obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Como corolario, las personas mayores están expuestas a sufrir la pobreza, la invisibilización o la fragilización, con sus particulares expresiones en esta etapa de la vida (CEPAL, 2011).

La atención al adulto mayor implica no sólo prever estrategias y condiciones para el aprendizaje, sino también generar oportunidades para el desarrollo integral de las personas y establecer sinergias, principalmente con instituciones que prestan atención a la salud.

Dania Pilz / Luis Scasso

Fuentes

CEPAL/CELADE (2011). *Los derechos de las personas mayores. Materiales de estudio y divulgación. Módulo 1: Hacia un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez*. Recuperado el 22/10/12 de: <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/celade/noticias>

DURÁN, María José y DÍAZ, Ida Sofía (2008). La generación invisible. Adultas y adultos mayores en Paraguay, en *Derechos humanos en Paraguay 2008*. Asunción: CODEHUPY.

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: UIL.

UIL (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: UIL.

6.7. Migrantes

Son migrantes las personas jóvenes o adultas que se desplazan de un lugar geográfico a otro, pudiendo ser en el propio país o de un país a otro. La actual globalización y el aprendizaje a lo largo de la vida representan para la persona migrante estímulos y creación de condiciones para mejorar sus competencias educativas y formativas. En ese sentido, su educación constituye un factor clave de desarrollo humano, social y económico, a la vez que eleva las oportunidades de la persona migrante de llevar una vida digna, favoreciendo su integración y cohesión social dentro de las sociedades receptoras.

En términos generales, la migración hace referencia a la movilidad geográfica de las personas, al desplazamiento de individuos de un lugar a otro. Constituye, en su amplia acepción, el derecho fundamental de las personas a circular libremente. La migración, fenómeno demográfico y social muy diversificado, representa un componente sustancial de la globalización, en el cual los protagonistas son multifacéticos por sus orígenes socioculturales, económicos y lingüísticos.

La migración laboral ubica a las personas trabajadoras migrantes en una posición vulnerable y las expone a diferentes formas de explotación (Gois, 2007), ya que al llegar al lugar receptor están dispuestas a trabajar en cualquier actividad en la que se les contrate. Su característica socioeconómica, educativa, de lengua y de género, sumada al desconocimiento de sus derechos fundamentales, provoca, en muchos casos, un sometimiento a situaciones de abuso, en contra de su integridad y dignidad.

Las personas migrantes presentan situaciones particulares en términos educativos, lo que genera diferentes necesidades de aprendizaje (Duke y Hinzen, 2007). En efecto, generalmente se trasladan a un país con mejores niveles de desarrollo (lo que, evidentemente, constituye el factor de atracción) y provienen de una situación de pobreza o de un contexto que ofrece menores posibilidades. Para ellas, la educación puede constituir un medio para aumentar sus posibilidades de acceso al ámbito laboral; sin embargo, sus expectativas generalmente no ubican la educación como una prioridad, ya que su subsistencia, y el aporte al cuidado de sus hijos y otros miembros de su familia (a través de las remesas), constituyen sus principales preocupaciones. En ese contexto, la educación puede ser percibida como un “lujo” (Richmond, Robinson y Sachs-Israel, 2008). Por otra parte, si bien existen marcos jurídicos internacionales que garantizan el derecho a la educación de las personas migrantes y de sus familias,⁵ la población migrante generalmente tiene escasos conocimientos e informaciones sobre las oportunidades educativas que existen en la sociedad receptora. La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación señala que las personas migrantes (con o sin documentos) constituyen uno de los colectivos más afectados en la violación de sus derechos educativos (CLADE, 2009).

En este contexto, como lo subraya Lehmann (2008), valorar y promocionar la educación de las personas migrantes trabajadoras como un derecho humano, representa un factor clave para el desarrollo humano y para elevar las posibilidades de este colectivo de llevar una vida digna en la sociedad receptora. Y en esa medida, favorece también el acceso a otros derechos humanos.

El aprendizaje a lo largo de la vida puede contribuir al mejoramiento de las competencias educativas y formativas de las personas migrantes. Incluso, debe ir más allá y aportar al proceso de inclusión social y el desarrollo personal. Tres dimensiones que deben considerarse cuando se habla del aprendizaje a lo largo de la vida de grupos migrantes son: a) aprender

⁵ Véanse los artículos 43 y 455 de la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familias (adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1990).

para realizar una contribución a través del trabajo; b) aprender para formar parte de una comunidad a partir de la construcción de redes y relaciones sociales; y c) aprender para desarrollarse como individuo en términos de resiliencia, confianza, sentido de identidad y de control sobre su propia vida (McNair, 2009).

El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida se orienta a crear condiciones para la cohesión social. La misma se refiere al sentido de pertenencia a la comunidad y fortalece la estabilidad social y política y el bienestar personal de sus miembros dentro de la sociedad. McNair (2009) afirma que la cohesión no significa inamovilidad o estatismo, ya que las comunidades resilientes son flexibles y se adaptan a nuevas ideas, valores y expectativas en la medida en que aumentan y cambian sus integrantes. La cohesión, a diferencia del concepto de asimilación (que busca incorporar a nuevos grupos a la cultura dominante), apunta a que los diferentes grupos contribuyan con sus propias ideas y valores, vinculados a la diversidad étnica, lingüística, de grupo etario, de género o religión, al desarrollo de la comunidad.

Por tanto, las políticas de integración de las personas inmigrantes, creadas por los Estados receptores, deben jugar un papel central respecto de las oportunidades educativas de las personas jóvenes y adultas, desde una perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. Estas acciones pueden incluir aspectos relacionados al mundo laboral, pero también otros contenidos vinculados con la cultura, la lengua y el desarrollo personal. Finalmente, el aprendizaje a lo largo de la vida también debe llegar a la sociedad receptora y a los grupos socioculturales dominantes, de manera que amplíen y flexibilicen su marco de ideas, valores y expectativas. Para esto es necesario reconocer y valorar los elementos culturales que aportan los grupos migrantes.

Nelly Briet / Rodolfo Elías

Fuentes

BRIET, Nelly y ELÍAS, Rodolfo (2011). *Situación educativa de trabajadoras y trabajadores migrantes paraguayos en el Gran Buenos Aires*. Asunción: Colección Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) Mercosur, núm. 9.

CAMPAÑA Latino Americana por el Derecho a la Educación (CLADE). La educación de personas jóvenes y adultas es un derecho. Recuperado de: <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/es/publicaciones/clade/posicionamientos-publicos.html> (consulta: diciembre de 2009).

DUKE, Chris y HINZEN, Heribert (2007). Adult Education in Migration and Integration, *Convergence*, vol. XL, 3-4, pp. 203-209.

GOIS, William (2007). Migration and Adult Education. *Convergence*, vol. XL, núm. 3-4, pp. 217-224.

LEHMANN, Hans Dietrich (2008). El derecho a la educación en el contexto de la migración e integración: perspectiva de la cooperación para el desarrollo, *Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 70, DVV International.

McNAIR, Stephen (2009). *Migration, Communities and Lifelong Learning*. Leicester: NIACE.

RICHMOND, Mark; ROBINSON, Clinton y SACHS-Israel, Margarete (2008). *El desafío mundial de la alfabetización*. París: UNESCO.

6.8. Personas privadas de libertad

La oferta de educación para personas privadas de libertad expresa el reconocimiento del derecho de ese segmento a los procesos educativos, tomando en cuenta las necesidades específicas de aprendizaje que su condición de privación de libertad les impone. En ese sentido, estos sujetos —mujeres y hombres— necesitan que la oferta educativa sea comprendida como derecho y no como beneficio.

El hecho de perder el derecho de transitar libremente no altera en nada el derecho de la persona encarcelada a los otros derechos humanos fundamentales, como el de la educación. Reconocer que las personas en contexto de encierro son sujetos de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) y, además, sujetos de derechos, es relativamente reciente en América Latina, aun cuando la práctica de la educación en cárceles data de bastante tiempo atrás. Al hacer referencia a las personas privadas de libertad como sujetos de la EPJA, se entiende que es una obligación del Estado garantizar de forma sistemática, al joven o adulto recluso, una diversidad de ofertas de educación. En el pasado, la oferta de educación, que generalmente se limitaba a la alfabetización, estaba a cargo de organizaciones no gubernamentales y/o de las iglesias.

El derecho a la educación, en el sentido amplio establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, afirma claramente el derecho de “toda persona” a la instrucción. Este derecho está a su vez reforzado en la Convención Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, en la que está planteado como “el pleno desarrollo de la personalidad humana y de su dignidad” y el fortalecimiento del “respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Art.13). En el campo específico de la educación en contexto de encierro, las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos, aprobadas por el

Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en 1957, determinan que “todos los prisioneros deben tener el derecho a participar en actividades culturales y educativas” (Principio 6).

En el campo específico de la educación de personas jóvenes y adultas, la Recomendación sobre el Desarrollo de la Educación de Adultos, aprobada en 1976 por la UNESCO, hace mención al derecho de los “prisioneros” a la educación. Posteriormente, la Agenda para el Futuro de la Educación de Adultos, resultado de la CONFINTEA V (1997), hace referencia específica a la población encarcelada en el Tema 8, que trata del “Aprendizaje para todos los adultos: los derechos y aspiraciones de los diferentes grupos”, parágrafo 47:

Reconocer el derecho de los detenidos al aprendizaje:

- a) informando a los prisioneros sobre las oportunidades de enseñanza y de formación existentes en diversos niveles, y permitiéndoles el acceso a ellas;
- b) elaborando y poniendo en marcha, en las prisiones, amplios programas de enseñanza, con la participación de los prisioneros, a fin de responder a sus necesidades y aspiraciones en materia de educación;
- c) facilitando la acción de las organizaciones no gubernamentales, de los profesores y de agentes educativos en las prisiones, permitiendo así, a los detenidos, el acceso a las instituciones educativas, estimulando las iniciativas que tengan por finalidad conectar los cursos desarrollados en la prisión con los ofrecidos fuera de ella.

Aprobado durante la CONFINTEA VI, realizada en Brasil en el 2009, el Marco de Acción de Belém hace dos referencias específicas al derecho de la educación de la población encarcelada: en el ítem 11(e) sobre Alfabetización de adultos y en el ítem 15(g), sobre Participación, inclusión y equidad, en el que consta el compromiso de “impartir educación de adultos en los centros penitenciarios en todos los niveles apropiados”.

En el contexto regional de América Latina, la creación, en 2006, de la Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro —RedLECE— una red gubernamental constituida por once países de la región, buscó fortalecer e institucionalizar las políticas públicas en ese campo, concibiendo la educación en contextos de privación de libertad como un derecho a lo largo de toda la vida. En esta instancia internacional se considera a la educación para las personas privadas de libertad como un derecho humano y no como un beneficio carcelario, destacando la importancia de la articulación interministerial e interinstitucional en este ámbito.

En términos generales, los datos y la información sobre la población carcelaria en América Latina revelan que está compuesta, en su gran mayoría, de personas jóvenes, negras e indígenas, de sexo masculino, con baja escolaridad formal y con precaria inserción en el mercado de trabajo. Las mujeres representan aproximadamente el 5% de la población total, aunque con una tendencia a aumentar con una velocidad superior a la de la población masculina.

Timothy Ireland

Fuentes

IRELAND, Timothy (2011). Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios, *Em Aberto*, v. 24, Brasília: INEP, pp. 23-43.

IRELAND, Timothy & SPEZIA, Carlos (orgs.) (2013). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO.

UNESCO (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. Nairobi: UNESCO

UNESCO (2010). *Marco de Ação de Belém* Brasília: UNESCO.

7. Políticas, estrategias y gestión

En esta sección se desarrollan aquellos términos vinculados a los mecanismos de operación de las políticas y los programas de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en la región. Los conceptos que se incluyen permiten observar y analizar acciones de hacer y no hacer que el aparato estatal adopta e implementa para intentar solucionar los diferentes y complejos problemas que los propios actores sociales y las burocracias estatales le demandan.

A partir de la selección de los términos se muestran las configuraciones en las relaciones entre la sociedad y el Estado, en las que una nueva gobernanza empieza a otorgar voz a los distintos actores que constituyen el campo.

A pesar de la tradición corporativista en la región de América Latina, y con ello la formulación e implementación de políticas discrecionales e improvisadas, los nuevos equilibrios entre el Estado y la sociedad avanzan cada vez más a que las políticas de EPJA sean el resultado de una democracia participativa que considere una opinión pública activa y vigilante.

En esta sección se exponen conceptos como políticas públicas e intersectoriales, gobernanza, descentralización, financiamiento y programas y planes, los cuales hacen referencia al nivel macro; el *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos* (GRALE por sus siglas en inglés) ha tomado estos términos como ejes para monitorear y analizar los avances de la EPJA en los últimos años.

Otro grupo de términos como monitoreo y gestión, vigilancia ciudadana y participación social, consideran el nivel meso y micro y se vinculan con la actuación de los actores sociales responsables de la implementación y monitoreo de las políticas. Son conceptos generalmente ejercidos por los organismos de la sociedad civil y por agencias internacionales.

La sección muestra cómo la EPJA, en su sentido amplio de aplicación, no transita sola ni con una sola voz; sin embargo, esta nueva coyuntura requiere de acciones articuladas e integradas de los promotores educativos en un proyecto global de aprendizaje a lo largo de la vida.

7.1. Políticas públicas

Las políticas públicas de EPJA se refieren a las acciones y omisiones que concitan la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad, realizadas en el campo de la EPJA por los actores estatales. Muestran los intereses de la fuerza política, particularmente la de los gobernantes, y las consecuencias de sus actos.

El término inglés *policy* se deriva etimológicamente de la palabra griega *polis*, que pasa al inglés moderno como *policy* para referirse a la administración gubernamental o la conducción de los asuntos públicos. En el caso particular de las lenguas romances, la traducción directa de *policy* no tiene un significado preciso, lo que ha provocado que el término sea traducido invariablemente como “política pública”, como un solo concepto.

La exportación del concepto anglosajón ha tenido varias limitantes en la región latinoamericana, principalmente porque el Estado ha sido considerado el principal agente de desarrollo, con un alto grado de autonomía social, mientras que el corporativismo latinoamericano mantiene una arena a menudo cerrada a los grupos menos organizados, dando un gran énfasis al rol del Estado.

En los últimos veinte años las políticas públicas han tenido un gran auge en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, y esto ha resultado en la búsqueda de una mayor atención al campo a través de balances críticos para trazar el estado del arte, recolección de monografías de experiencias educativas, análisis históricos y demandas específicas de acción. Uno de los principales desafíos que enfrentan estas políticas en la región, es la superposición de espacios de decisiones que confunden el análisis de las prácticas institucionales con las realizadas por grupos de la sociedad civil.

El primer Informe Mundial de Aprendizaje y Educación de Adultos (GRALE), menciona que la EPJA en la región América Latina y el Caribe, ha ganado mayor visibilidad en materia legislativa. La mayoría de los países han mejorado sus leyes y políticas respecto al derecho a la educación gratuita, y a la diversidad cultural y lingüística (UIL, 2009). Existe, sin embargo, la idea de que este derecho está destinado a la población infantil, y esto se ve reflejado en los importantes avances logrados durante las últimas décadas en el acceso a la educación básica en la región, ya que los principales destinatarios fueron los niños y niñas de entre 7 y 14 años, y se dejó fuera de las políticas a la población joven y adulta.

Esta desatención pública para hacer de la EPJA una prioridad y un compromiso, que se refleja en las agendas gubernamentales, ha sido

atribuida a que esta modalidad educativa busca atender a aquella población en desventaja, de alta vulnerabilidad, afectada por la pobreza y la exclusión, y que queda subordinada en múltiples aspectos, condición que le impide exigir la atención y la priorización de sus demandas por parte del Estado (Torres, 1995). Sin embargo, a pesar de este importante avance en materia legislativa, los reiterados intentos por subsanar las desventajas educativas, sociales, económicas y culturales de la población de 15 años o más que no ha terminado la educación básica, o que busca elevar sus competencias básicas para acceder a las demandas laborales, de ciudadanía y de desarrollo en general (Valdés, 2013), han tenido magros resultados. En América Latina y el Caribe existen 35 millones de personas que no saben leer ni escribir, 88 millones no han concluido la educación primaria y aproximadamente el 60% de la población de 15 años y más no cuenta con educación básica completa (OREALC, 2010). Todo ello justifica pensar que la puesta en marcha de las políticas o programas orientados a brindar oportunidades de formación a la población no ha sido del todo exitosa.

Raúl Valdés

Fuentes

AGUILAR, Luis (1996). Estudio introductorio, en AGUILAR V., Luis (1996). *La hechura de las políticas públicas* (2ª ed.), México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 15-84.

FLORES-Crespo, Pedro (2008). *Análisis de política pública en educación: Línea de Investigación*. México: Universidad Iberoamericana (Cuaderno de investigación; 5).

OREALC-UNESCO (2010). Educación, juventud y desarrollo. Acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe. Documento preparado para la Conferencia Mundial de la Juventud, México: OREALC-Santiago de Chile.

TORRES, Carlos Alberto (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. México: Siglo XXI.

UIL (2009). Reporte mundial de aprendizaje y educación de adultos. Hamburgo: UIL. Recuperado de: <http://uil.unesco.org/home/> (consulta: 22 de julio de 2011).

VALDÉS, Raúl (2013). *Políticas públicas en educación básica de personas jóvenes y adultas en México y Brasil. Un estudio comparado*. Tesis doctoral. México: Universidad Iberoamericana de Puebla-Departamento de Documentación.

7.2. Política intersectorial e intrasectorial

La intersectorialidad e intrasectorialidad de políticas de la educación de personas jóvenes y adultas se refiere a las acciones integradas de distintos sectores (salud, trabajo, cultura, medio ambiente, educación, etc.) y de distintos actores (gobierno, sociedad civil y sector privado), en la planificación y ejecución de políticas de EPJA, asumiendo que las necesidades de la población son pensadas a partir de la realidad. Implican la necesidad de que los distintos niveles, modalidades y promotores de procesos educativos desarrollen acciones articuladas e integradas, partiendo del principio fundamental del aprendizaje y la educación a lo ancho y a lo largo de la vida.

Los términos intersectorial e intrasectorial, relacionados con las políticas desarrolladas en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, son términos bastante recientes para describir prácticas vigentes desde hace tiempo, las cuales entienden al ser humano, sujeto de los procesos educativos, como un ser complejo, de dimensiones e identidades múltiples que se expresan de formas diversas a lo largo de su vida (como miembros de la familia y de la comunidad: padres, vecinos, trabajadores, productores, alumnos, educadores, agentes sociales y culturales, consumidores y ciudadanos); estas prácticas, por lo tanto, generan un igualmente complejo conjunto de necesidades de aprendizajes durante la vida.

Por otra parte, a lo largo de las últimas seis décadas la forma de conceptualizar la práctica educativa con personas adultas ha ampliado sus ámbitos de aplicación; esta evolución conceptual ha quedado trazada a lo largo de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA), promovidas por la UNESCO desde 1949, aproximadamente cada doce años, junto con otras instancias de la historia reciente de la educación de adultos, como la Recomendación Relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos (Nairobi, 1976). A lo largo de ese período se ha desarrollado la idea de que la EPJA necesita partir de la realidad concreta en la que los hombres y las mujeres están insertos y, como consecuencia, el reconocimiento de que la educación tiene que ser parte integral de políticas de desarrollo social, cultural y económico. En otras palabras, la educación no puede ser tratada de forma aislada, ya que interactúa y posee conexiones fundamentales con otras dimensiones de la vida.

En el campo de la educación, la oferta de educación de personas jóvenes y adultas ha sido fomentada por diversas agencias: gobierno, sociedad civil (por medio de las asociaciones voluntarias, iglesias, sindicatos, movimientos sociales, entre otras) y, cada vez más, por el sector privado.

En este marco, la implementación efectiva de políticas de EPJA exige un grado elevado de articulación entre los diferentes sectores de la sociedad.

La complejidad del sujeto, el creciente ámbito de aplicación de la práctica y la naturaleza diversa de los proveedores de esta modalidad educativa conducen a la necesidad de políticas intersectoriales (llamadas también políticas transversales) que pretendan articular, por un lado, las políticas desarrolladas por diversos sectores sociales, culturales y económicos y, por otro, posibilitar la participación del gobierno, la sociedad civil y el sector privado en la planificación y ejecución de políticas de educación de adultos.

A lo largo del mismo período se ha ido fortaleciendo la comprensión de la educación de personas jóvenes y adultas como parte integral de un proceso más amplio que, bajo diversas nomenclaturas, concibe a la educación y el aprendizaje como fenómenos que acompañan todos los tiempos y dimensiones de la vida. Así, lo que antes era pensado en términos de compartimentos aislados —educación infantil, educación básica, enseñanza superior—, para segmentos de población específicos —jóvenes, prisioneros, pueblos indígenas o rurales, mujeres, personas con discapacidad— o diferenciado por la forma de oferta —presencial, semi-presencial, a distancia— o por su grado de formalidad —educación formal, no formal e informal— ahora exige un grado mayor de articulación para hacer parte de un único proceso relacionado con la necesidad de aprender a lo largo y a lo ancho de la vida.

Para contextualizar e ilustrar la evolución de los conceptos de intersectorialidad e intrasectorialidad partiremos de las propuestas de las seis CONFINTEA realizadas entre 1949 y 2009: sin mencionar textualmente esos conceptos, la CONFINTEA I destacó la importancia de que la educación de adultos atendiera las necesidades culturales de esta población en todo su alcance y diversidad, e interrogaba acerca de cuál debería ser la contribución esperada de los diferentes ministerios como Agricultura, Salud, Educación, Bienestar Social, etc. La CONFINTEA II expresó su preocupación con respecto a la articulación entre organizaciones voluntarias de la sociedad civil y el gobierno, y entre el sistema regular de educación y la educación de adultos; en tanto que la tercera Conferencia retomó la preocupación por la articulación y destacó la importancia de la EPJA en relación con los problemas poblacionales y ambientales. En esa misma Conferencia, el concepto de educación a lo largo de la vida ganó espacio y colocó el desafío de articular todas las agencias involucradas en la promoción de la EPJA —empresas, grupos de acción social, asociaciones voluntarias, ministerios, sindicatos, iglesias, cooperativas, etc. — en el proceso de planificación e implementación de los programas de educación de adultos. Dejó claro que, en cuanto el

aprendizaje ocurre a lo largo de la vida, la educación de adultos y la de niños son inseparables.

El concepto de educación de adultos logra sus principales límites modernos en la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos (1976), en la que se la designa como el conjunto de procesos organizados de educación, cualquiera que sea su contenido, su nivel o método, ya sea formal o no formal, prolongue o sustituya a la educación inicial ofrecida en las instituciones escolares y universitarias o como aprendizaje profesional, gracias a los cuales, personas consideradas adultas por la sociedad de la que hacen parte, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus cualificaciones técnicas o profesionales o le dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o sus comportamientos en la doble perspectiva de un desarrollo integral de la persona y de su participación en el desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.

La definición amplía el ámbito de aplicación de la EPJA y, a continuación, el texto afirma la necesidad de no considerar aisladamente a esta modalidad, sino más bien como “un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente”. Esa educación permanente constituye un proyecto global que pretende reestructurar el actual sistema educativo en el sentido de “desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo”.

Es en esa visión de la educación de personas jóvenes y adultas como un componente necesario y específico del sistema de educación, y como elemento permanente de la política de desarrollo social, cultural y económica, que las tres Conferencias siguientes (París, 1985; Hamburgo, 1997 y Belém, 2009), profundizan. Con la ampliación y complejización del concepto de la EPJA en la perspectiva de educación y aprendizaje a lo largo de la vida, se acentúa la necesidad de la inter e intrasectorialidad, ya que la EPJA tiende a constituirse en el nivel educativo en el que se da una interconexión con la salud (mortalidad materna e infantil, higiene y cuidados personales, expectativa de vida, enfermedades infecciosas), el trabajo (empleabilidad, productividad, competitividad, empleos, ingresos, capacitación para el trabajo), la cultura (la forma de ser y estar en el mundo), el medio ambiente (la relación entre los mundos sociales y naturales), la democracia (ciudadanía, coexistencia, violencia, seguridad y participación) y la educación (subvaloración de la educación, abandono y fracaso escolar, discontinuidad educacional, etc.).

Timothy Ireland

Fuentes

IRELAND, Timothy y SPEZIA, Carlos (orgs.) (2013). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 años de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO (en prensa).

LOPES, Márcia Helena Carvalho (2011). Políticas Intersectoriais Integradas. Recuperado de:

www.violes.unb.br/matriz2011/acervo/artigos/Politicas%20Intersectoriais%20Integradas.pdf (consulta: 25 de noviembre de 2012).

7.3. Gobernanza

La gobernanza en el ámbito educativo, y en particular en la educación de personas jóvenes y adultas, se define como el conjunto de instituciones, reglas y normas por medio de las cuales se desarrolla y se aplica una gestión pública inteligente y eficaz; implica la participación de una sociedad responsable, que exige la rendición de cuentas y con capacidad de incidencia pública a través de sus organizaciones.

Los procesos globales de transformación económica y las exigencias de desarrollar la modernización de las instituciones políticas que contribuyan a la democratización de las sociedades nacionales —luego de un período de autoritarismo en toda la región— dio lugar a debates acerca del rol de la autoridad pública, las formas de ejercer el gobierno democrático y las necesarias reformas modernizadoras del Estado. Un concepto clave de este proceso fue el de *governabilidad*, que se definió, desde las agencias internacionales y multilaterales, como la capacidad institucionalizada de los gobiernos para darle dirección a la sociedad bajo sistemas democráticos, con especial acento en la modernización de la gestión y las políticas públicas, el control democrático de la gestión gubernamental, la consolidación del Estado de Derecho, el fortalecimiento del poder judicial autónomo, y la creación de condiciones formales de participación ciudadana y de creación de consensos sociales en relación a los modelos económicos en curso.

También se realizaron lecturas políticas restringidas del concepto de gobernabilidad, las cuales asumieron como prioridad el resguardo del orden y la estabilidad institucional sobre la apertura de mayores canales de democratización de la sociedad y de participación de los actores ciudadanos. En algunos casos, la justificación de esta “lectura” se refería a la necesidad de proteger las nuevas instituciones democráticas luego de períodos de gobiernos militares, con el fin de evitar una escalada de conflictividad que pudiera revertir los procesos de transición democrática.

En una doble dirección descriptiva y normativa, el concepto de gobernabilidad ha dado paso al concepto de gobernanza. Gobernanza es un eje de los debates sobre modernización y democratización de la gestión pública y de la profundización de la participación ciudadana y de la *accountability* social. La complejidad de los problemas sociales, económicos y culturales derivados de la globalización y el desarrollo de una sociedad de conocimiento han llevado a replantear las bases que definen la gestión pública y el buen gobierno en los ámbitos nacional y global en todos los niveles de la vida social y política. Esto implica, desde el punto de vista normativo, aspirar a una gobernanza de las políticas públicas y de las relaciones sociales y políticas, en todos los niveles, que reconozca la necesidad de ampliar la participación de los actores sociales y no gubernamentales en la generación de instituciones y políticas; y que, a su vez, desarrolle capacidades de dirección de la sociedad en la cual participen actores ciudadanos y gubernamentales, sustentados en marcos democráticos, normativos y de procedimientos que amplíen la participación de la ciudadanía en la definición de las políticas públicas y el control social de las mismas. Gobernanza implica tanto una gestión pública inteligente y eficaz como una sociedad civil responsable y con capacidad de incidencia pública a través de sus organizaciones.

En las últimas décadas se han generado procesos de modernización y apertura global de las economías nacionales junto a transformaciones políticas e institucionales de relevancia, que en algunos casos se han expresado en nuevas constituciones políticas. Un tema común de la agenda regional ha sido cómo avanzar en la modernización de la institucionalidad democrática y al mismo tiempo enfrentar el déficit de igualdad social, exclusión y discriminación que afecta a importantes sectores de la población de los países. No todos pueden mostrar avances sustantivos en estos ámbitos, sin embargo, es evidente que la necesidad de democratizar las instituciones públicas, de adoptar políticas sociales que den seguridad y protección a la población y protejan los derechos humanos, y de implementar modelos de desarrollo económico sustentables y justos, son temas de relevancia pública en toda la región.

En la generación de esta agenda han tenido un rol fundamental las organizaciones de la sociedad civil, que bajo diversas modalidades de movilización e incidencia pública, y en diversos ámbitos temáticos, están generando demandas por ampliar la participación de los actores ciudadanos en la definición de las políticas públicas, así como en el sentido de generar condiciones institucionales para que se reconozca el derecho de la participación y la *accountability* social de la gestión gubernativa, tanto en el ámbito de los gobiernos locales como en el de los nacionales.

Numerosas redes, movimientos, alianzas y plataformas ciudadanas son manifestaciones de la situación descrita; estas expresiones están sometiendo a debate las formas tradicionales de organizar la gestión pública y los gobiernos, así como la relación de las organizaciones políticas históricas, como son los partidos, con los movimientos sociales emergentes y sus demandas por nuevas formas de hacer política. Presupuestos públicos participativos, legislaciones de participación ciudadana, control social de las políticas medioambientales, reconocimiento de derechos históricos de los pueblos indígenas, avances en políticas de género, democratización del diseño e implementación de las políticas educativas, son algunas de las manifestaciones de esta lectura ciudadana de la gobernanza.

Diferentes agencias internacionales y multilaterales, así como movimientos de las sociedades civiles y profesionales de las ciencias sociales y políticas, han brindado definiciones de gobernanza. En el primer *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos* (UIL, 2010), la gobernanza en el ámbito educativo y, en particular, en la educación de personas jóvenes y adultas, se define como el conjunto de instituciones, reglas y normas por medio de las cuales se desarrollan y se aplican políticas y se exige la rendición de cuentas. Y, en consecuencia, abarca:

- la existencia de organismos rectores de las políticas que asignan recursos y rinden cuentas de sus desempeños;
- la coordinación de todos los niveles del sistema educativo;
- el aseguramiento del acceso a servicios educativos que respondan a necesidades locales;
- la existencia de personal profesional calificado;
- la participación de la ciudadanía en la definición de intereses y necesidades que deben ser cubiertos por las políticas;
- la concertación de los gobiernos nacionales y locales, las organizaciones de la sociedad civil y del empresariado;
- un sistema de regulación del sistema de educación de personas adultas que asegure el acceso y la calidad de los servicios;
- descentralización en la gestión coordinada con principios rectores generales y financiación adecuada;
- existencia de consejos intersectoriales para la definición de las políticas, procesos públicos de consulta a la ciudadanía y de rendición de cuentas.

Una definición convergente es la que define gobernanza como la capacidad del gobierno y de las organizaciones de la sociedad de generar una dirección democrática y participativa en cuatro dimensiones de la gestión pública:

- *Gobernanza económica*: que implica un orden económico no discriminatorio, que favorece el crecimiento económico con igualdad y sustentabilidad ambiental.
- *Gobernanza política*: que implica la existencia de instituciones políticas participativas, democráticas, legítimas, pluralistas y accesibles.
- *Gobernanza administrativa*: se refiere a una administración pública eficiente, transparente, con alto estándar de probidad, independiente de los grupos de interés y corporativos, responsable y sometida a la *accountability* ciudadana.
- *Gobernanza sistémica*: instituciones sociales que protegen los valores culturales que contribuyen a garantizar la libertad, y promueven los derechos humanos y el ejercicio de las capacidades de los ciudadanos/as para su pleno bienestar y desarrollo humano.

Jorge Osorio

Fuentes

CALDERÓN, Fernando (ed.) (2007). *Ciudadanía y desarrollo humano*. Buenos Aires: PNUD/Siglo XXI Editores.

UIL (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, Hamburgo: UIL.

VON HALDENWANG, Christian (2005). Gobernanza sistémica y desarrollo en América Latina, *Revista de la CEPAL*, núm. 85, abril. Recuperado de: <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/revista/noticias/articuloCEPAL/8/21038/P21038.xml&xsl=/revista/tpl/p39f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt> (consulta: 12 de marzo de 2013).

7.4. Descentralización

La descentralización es el proceso institucionalizado y reglado de transferencia de competencias y responsabilidades de planificación, gestión, administración, obtención y asignación de recursos, desde el gobierno central a: unidades locales de los ministerios u organismos del gobierno central, unidades o ámbitos subordinados al gobierno, instituciones o corporaciones públicas semi-autónomas, e instituciones regionales públicas o de cooperación pública-privada, que cubren un territorio determinado. También puede haber transferencias de responsabilidades de ejecución a entidades privadas, organizaciones no gubernamentales y entidades de desarrollo sin fines de lucro, sin que ello signifique que descentralizar equivalga a privatizar la gestión pública.

Las políticas de descentralización emergen como un eje de los procesos de modernización y democratización del Estado y aspiran a crear condiciones de eficiencia en la gestión pública, así como a ampliar la participación ciudadana en los gobiernos locales y regionales. Desde la década de los años ochenta del siglo pasado, en todos los países de la región latinoamericana se desarrollan políticas de descentralización según distintas visiones políticas. Dos líneas cruzan las controversias sobre la *descentralización*: en algunos casos ésta ha sido concebida como un pilar de los procesos de modernización y democratización de la gestión pública, transfiriendo competencias y otorgando la capacidad de decisión en la asignación de recursos por parte de los gobiernos regionales o locales. La descentralización, según este enfoque, ha contribuido de manera importante en la gestión pública local, en la medida en que ha permitido definir políticas pertinentes a las necesidades sociales locales, compatibles con la participación de las comunidades en las definiciones de las prioridades del desarrollo social y económico.

En otros casos, la descentralización ha obedecido a criterios instrumentales y restringidos a competencias secundarias que no tienen gran impacto en la orientación de las políticas de desarrollo de las regiones y las localidades, ni en las esferas de decisión de los gobiernos locales. Esta forma de concebir la descentralización no ha conducido a un mayor fortalecimiento de las capacidades de la sociedad civil y de las organizaciones regionales a la hora de definir con autonomía modelos de gestión local, políticas de desarrollo sustentable y de vinculación económica con mercados globales de acuerdo a sus ventajas comparativas.

Existe una tendencia mundial a fortalecer los procesos de descentralización de los sistemas de educación de adultos, sin embargo, como reconoce el *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos* (UIL, 2010), no están suficientemente desarrollados los marcos legales que permitan avanzar plenamente hacia un concepto y una práctica de descentralización que incluya:

- una gestión autónoma y con recursos suficientes para potenciar la participación de los gobiernos y actores locales,
- el uso pertinente de estos recursos según las prioridades establecidas localmente,
- la armonización de la oferta y la demanda educativas según las necesidades de aprendizaje, pertinencia cultural y de creación de capacidades de formación en territorios específicos,
- la creación de itinerarios educativos que vinculen la educación básica con la educación permanente,
- el fortalecimiento institucionalizado de la innovación educativa en correspondencia con los requerimientos de las economías

regionales y el diseño de estrategias de desarrollo que valoricen las identidades culturales y productivas de las localidades.

Un punto de atención es que en el informe citado se alerta sobre el riesgo de que la descentralización se asuma como un subterfugio para la renuncia del gobierno central a cumplir con sus obligaciones de asegurar condiciones de cobertura, calidad y financiamiento para el desarrollo de sistemas nacionales de educación de personas jóvenes y adultas.

La descentralización en América Latina ha sido definida como una línea estratégica para la modernización y democratización de la gestión pública. Esto ha generado reformas políticas e institucionales de gran trascendencia que han variado los conceptos y las prácticas de los gobiernos regionales y locales. Estas reformas se han orientado en dos direcciones: a) hacia una descentralización política, transfiriendo competencias en la provisión de bienes públicos y en la definición de políticas a gobiernos regionales y locales en el marco de procesos democráticos vinculados al desarrollo territorial, y b) hacia una descentralización económica, transfiriendo a los niveles regionales y locales decisiones de distribución de recursos bajo estándares más estrictos de transparencia y rendición de cuentas.

La evaluación de los procesos de descentralización en la región está aún en curso. Existe consenso en que este proceso ha contribuido a la distribución social y territorial del poder en ámbitos significativos como la educación, la infraestructura y las políticas sociales, pero está sujeto a riesgos, como la incapacidad del gobierno central para crear mecanismos de apoyo, el insuficiente capital institucional de las regiones para asumir políticas de mayor envergadura, como el fomento productivo, entre otros, y la influencia corporativa de los grupos de interés que se superpone a las decisiones que deben tomarse por la vía de procedimientos democráticos institucionalizados.

Raúl Valdés

Fuentes

DI PIERRO, M.C. & REZENDE J.M. (2012). *Analysis of the Decentralization and Public Financing to Youth and Adults Literacy and Basic Education in Brazil*, Brazil: University of São Paulo.

FINOT, Iván (2001). *Descentralización en América Latina. Teoría y práctica*, Serie Gestión Pública, núm. 12, Santiago: ILPES-CEPAL.

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: UIL

UIL (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: UIL.

7.5. Financiamiento

El financiamiento de la EPJA se refiere al conjunto de los diversos insumos y mecanismos necesarios, así como la efectividad de su uso para el desarrollo, implementación y evaluación de las actividades propias del campo.

En general no se tiene mucha información sobre el financiamiento de la EPJA en el mundo, principalmente por la dificultad para recolectar datos fiables y comparables. Y es que la diversidad de concepciones de esta modalidad (educación básica, para la ciudadanía, técnica y profesional, educación superior entre otras) en los distintos países aunado a la diversidad de actores que en ella participan (aún dentro del mismo gobierno), de los que muy poco se sabe sobre sus gastos, dificulta la obtención de una visión general de la inversión (UIL, 2012).

Además, se conoce muy poco acerca del financiamiento de otros actores no gubernamentales (organismos internacionales, sociedad civil, iniciativa privada) y su porcentaje de participación (Valdés, 2013).

Si bien se carece en general de datos robustos y definiciones claras, el financiamiento de la EPJA en el mundo se ha caracterizado por ser insuficiente y se refleja en el fallido intento por alcanzar las distintas metas internacionales y regionales. La necesidad de mayores recursos para la EPJA en el mundo se ha caracterizado por ser insuficiente a pesar de ser una parte integral del derecho a la educación. Este derecho ha sido evidenciado en importantes convenciones y declaraciones internacionales tales como el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 1979, que en su artículo 10(e) reconoce el derecho de los adultos a la alfabetización y establece que tanto hombres como mujeres deben tener las mismas oportunidades de acceso a programas de educación continua (UNESCO, 2000).

De acuerdo con el Marco de Acción de Belém, documento resultante de la CONFINTEA VI, el financiamiento es la base para favorecer un

aprendizaje y una EPJA de calidad. En dicho documento se establece que deberán promoverse programas de financiamiento transnacional y nuevas fuentes de financiación priorizando la inversión en los más vulnerables, considerando, además, que el financiamiento es de gran utilidad para integrar a esta modalidad a otros sectores gubernamentales (UIL, 2009).

El llamado a los países a incrementar el financiamiento ha sido difícil, ya que a pesar de los beneficios que produce la EPJA en la creación de sociedades más democráticas, pacíficas, inclusivas, productivas y saludables, muchas veces los resultados son intangibles y difíciles de medir. Algunos intentos se han hecho, como el estudio exploratorio sobre los costos del analfabetismo en América Latina y el Caribe (Martínez y Fernández, 2010) que refleja cómo niveles más altos de escolaridad se relacionan con un empleo mejor remunerado; o el programa HERproject, que reporta sobre los beneficios de los programas para el mejoramiento de la salud de las mujeres en China, Egipto, India, México, Pakistán y Vietnam (Yeager, 2010).

Si bien el escaso financiamiento hacia la EPJA no es nuevo, se hizo evidente desde el año 2000, dado que las Metas de Desarrollo del Milenio (MDM) incluyen sólo dos de las metas de Educación para Todos (EPT): aquellas que promueven educación primaria universal y paridad de género en la escuela. Si bien ha habido, sobre todo en los primeros años del nuevo siglo, un progreso real en el tratamiento de estos dos objetivos de la EPT, el inesperado efecto fue el descuido del gasto en EPJA. En esta línea, una investigación realizada en los países de la región Asia y el Pacífico muestra que el costo agregado para alcanzar la parte de la meta 4 de EPT relacionada con reducir el analfabetismo adulto a la mitad en 2015 en esos países, es de aproximadamente 45 billones de dólares (Raya, 2012).

La ya reconocida recomendación internacional de invertir al menos 6% del Producto Interno Bruto (PIB) en educación, suscrito en los documentos de CONFITEA V y CONFITEA VI, ha sido alcanzada tan sólo por cuatro países de América Latina y el Caribe. Si bien debe hacerse un gran esfuerzo en este sentido, dicha recomendación no considera la asignación de un monto específico a la EPJA, como lo plantea la Campaña Mundial por la Educación (CME, 2005), que propuso dedicar 3% del presupuesto nacional de educación a los programas de alfabetización de adultos, o la Declaración de Bonn sobre la Financiación de la Educación de Adultos para el Desarrollo (DVV Internacional, 2009), que hace un llamado a los gobiernos a asignar un mínimo de 6% de los recursos del sector educación a la educación de personas jóvenes y adultas, reservando la mitad para programas de alfabetización de adultos, allí donde sean necesarios. De acuerdo a los reportes nacionales de progreso enviados a la UNESCO-UIL para la elaboración del Informe Mundial de Aprendizaje y

Educación de Adultos (GRALE por sus siglas en inglés), ninguno de los 14 países que reportan en este rubro alcanza el 6% del presupuesto de educación en EPJA, y sólo dos de ellos sobrepasan el 3%. Estos porcentajes quedan muy lejos de la consigna de ambas propuestas.

Un tema poco abordado en América Latina con relación al financiamiento de la EPJA es quién debe aportar los recursos y de qué manera. Si bien es cierto que la participación de grupos sociales vulnerables debiera, como regla general, ser libre de cualquier cargo (UNESCO, 1976), la distribución de costos tendría que reflejar mejor los beneficios y los beneficiarios del aprendizaje y la enseñanza, qué otras fuentes, públicas y privadas, se benefician con éstos, así como intensificar la participación y movilización de nuevos instrumentos de financiamiento (préstamos, vales, incentivos, etc.).

Raúl Valdés

Fuentes

CAMPAÑA Mundial por la Educación (CME) (2005). *Corregir los errores: puntos de referencia internacionales sobre la alfabetización de adultos*. Londres: GCE.

DVV International (2009). *Declaración de Bonn sobre la financiación de la educación de adultos para el desarrollo*. Recuperado de: http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1003&clang=1 (consulta: 19 de enero de 2012).

MARTÍNEZ, Rodrigo y FERNÁNDEZ, Andrés (2010). *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Santiago: CEPAL/OREALC. Recuperado de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/37895/dp-impacto-social-economico-analfabetismo.pdf> (consulta: 19 de enero de 2013).

RAYA, René (2012). *Pursuing Adult Literacy: The Cost of Achieving EFA Goal 4*. Disponible en: Recuperado de: http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1325&clang=1 (consulta: 19 de enero de 2012).

UIL (2009). CONFINTEA VI Final Report. Living and learning for a viable future: The power of adult learning. Hamburgo: UIL. Recuperado de: <http://uil.unesco.org/home/> (consulta: 22 de julio de 2011).

UIL (2013). *Segundo Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: UIL.

UNESCO (1976). *Recomendación sobre el desarrollo de la educación de adultos*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF (consulta: 19 de enero de 2012).

UNESCO (2000). Prefacio, en *El derecho a la educación: hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. Ediciones UNESCO.

VALDÉS, Raúl (2013). *Políticas públicas en educación básica de personas jóvenes y adultas en México y Brasil. Un estudio comparado*. Tesis doctoral. México: Universidad Iberoamericana de Puebla-Departamento de Documentación.

YEAGER, Rachael (2010). *Investing in Women for a Better World*. Recuperado de: <http://www.levistrauss.com/sites/default/files/librarydocument/2010/4/lis-co-and-bsr-herproject-investing-women.pdf> (consulta: 16 de octubre de 2012).

7.6. Proyectos, planes, programas y campañas

Proyectos, planes, programas y campañas son conceptos que se emplean sin mucha distinción; no obstante, todos son términos relacionados con el concepto de planificación, en tanto proceso de toma de decisiones para alcanzar un futuro deseado, teniendo en cuenta la situación actual y los factores internos y externos que pueden influir en el logro de los objetivos (Jiménez, 1982).

El proyecto define qué se va a hacer; el plan hace referencia a las decisiones de carácter general que orientan cómo se va a hacer el proyecto; el programa expresa el conjunto organizado y coherente de actividades. Las campañas son acciones que tienen una duración determinada y un propósito preciso, suelen ser implementadas por los gobiernos y tener un carácter nacional.

Proyectos, planes nacionales, programas y campañas de alfabetización están asociados al concepto de planificación. En educación, la planificación adquirió gran importancia a partir de los años cincuenta, cuando bajo el concepto de capital humano la educación se relacionó con el crecimiento económico y el desarrollo de los países.

La planificación educativa incluyó también el ámbito de la alfabetización de adultos. Promovido por la UNESCO y acordado en el Primer Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Erradicación del Analfabetismo (1965), se diseñó e implementó el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA) en más de diez países de África, Asia y América Latina. El Programa asumió como concepto la alfabetización funcional, determinada por la necesidad de educar la mano de obra para volverla más productiva frente a la sociedad.

Posteriormente, en las Conferencias Mundiales de Educación de Adultos de Persépolis (1975) y Nairobi (1976), se propusieron otros caminos que enfatizaban la contribución de la alfabetización como un factor de desarrollo político, del progreso técnico y de los cambios socioculturales,

señalando que la alfabetización debía formar parte integrante de todo plan de educación de adultos.

Se puede decir que desde entonces los Estados y las iniciativas civiles han incorporado los conceptos y metodologías de planificación en una amplia variedad de acciones de distinta intensidad y duración, designándolas planes, programas o campañas. Por otra parte, estas iniciativas han asumido la necesidad de planificar sus acciones señalando propósitos, objetivos, metodologías y acciones para lograrlos.

América Latina es conocida y destacada en el mundo entero por la diversidad y riqueza de sus experiencias, que se desarrollan a través de planes, programas y campañas de alfabetización de adultos.

Las primeras campañas oficiales de alfabetización fueron promovidas por los gobiernos en los años cuarenta. Siguiendo las tendencias internacionales, a mediados del siglo pasado las “campañas” de alfabetización se sustentaron en políticas desarrollistas que vieron en la alfabetización un factor clave para lograr el crecimiento económico y el progreso individual. Estas acciones se fijaron como propósito la “eliminación” o “erradicación” del analfabetismo; sin embargo, en ninguno de los países donde se impulsaron se alcanzó esta meta, con excepción de Cuba (1961), que en un contexto de profundas transformaciones sociales logró realizar cambios que permitieron implementar políticas por la alfabetización universal.

Posteriormente, a mediados de los sesenta y setenta se distinguen programas y acciones gestadas desde la sociedad civil, con fuerte presencia de organizaciones de base que, inspiradas en las ideas y propuestas de Paulo Freire, imprimieron un enfoque pedagógico y político que buscaba, junto al aprendizaje de la lectura y escritura, que se aprendiera a “descifrar” la realidad.

En los años ochenta, las acciones masivas de alfabetización encuentran su mayor expresión en la Cruzada Nacional de Alfabetización impulsada en Nicaragua y, posteriormente, en la Campaña Nacional de Alfabetización Leonidas Proaño en Ecuador.

A nivel regional se desarrolla el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA) 2007-2015, promovido por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que tiene como objetivo universalizar la alfabetización en la región y permitir que la población joven y adulta complete sus estudios de educación básica.

Es difícil distinguir con precisión cuándo se puede denominar a una acción alfabetizadora plan, programa o campaña, pues dichas acciones tienen alcances y duraciones muy distintas: algunas se desarrollan en pocos meses, mientras que otras presentan una mayor extensión y permiten la inserción en la educación primaria del país. Por otro lado, con frecuencia las campañas están asociadas a ofertas electorales y a promesas de lograr territorios libres de analfabetismo.

Más que diferenciar entre planes, programas y campañas, en el debate actual resulta interesante observar cómo se vinculan estas acciones a políticas de la educación de personas jóvenes y adultas en una perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, y en qué medida son capaces de sustentarse en el tiempo.

María Isabel Infante / María Eugenia Letelier

Fuentes

ANDER-Egg, Ezequiel y AGUILAR, M.José (1996). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales* (13ª edición). Lumen/Humanitas. Buenos Aires.

JIMÉNEZ C. Wilburg (1982). Introducción al estudio de la teoría administrativa, México: FCE.

LETELIER, M. Eugenia, RIVERA, Jorge y RIVERO, José (2010). Elementos conceptuales e históricos que deben considerar las políticas de alfabetización de personas adultas en la región centroamericana. UNESCO-Oficina Centroamérica (mimeo).

TORRES, Rosa María (2003). Luego de la alfabetización, ¿la post-alfabetización? Problemas conceptuales y operativos. OEI. Recuperado de: <http://oei.es/alfabetización/Postalfabetización.pdf> (consulta: 21 de septiembre de 2012)

7.7. Monitoreo y gestión

El monitoreo consiste en observar y registrar, teniendo presentes indicadores previamente establecidos, la implementación de los planes, programas y proyectos de educación destinados a personas jóvenes y adultas, buscando en todo momento alcanzar resultados de calidad. Para lograr lo anterior, durante el desarrollo de las actividades se introducen los cambios y ajustes que se consideren necesarios.

La gestión es el conjunto de procesos que implementan las instituciones y organismos involucrados, así como los grupos que impulsan la EPJA, para lograr las metas y objetivos propuestos, mediante ofertas de calidad.

Toda práctica educativa pretende el logro de ciertos objetivos, que en el caso de la educación de personas jóvenes y adultas es ofrecer oportunidades de aprendizaje a quienes no hayan tenido la posibilidad de alfabetizarse o de elevar sus competencias básicas, y ofrecer alternativas de continuidad educativa a quienes tienen el deseo de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Como parte de ese proceso, existen mecanismos que posibilitan la mejora de las ofertas educativas mediante la introducción de cambios oportunos para el logro de las metas, así como la realización de análisis que dan cuenta del impacto provocado por la intervención o de la eficacia y eficiencia de la implementación de las propuestas. Así, se realizan sistematizaciones, evaluaciones, seguimiento y monitoreo de los proyectos y de las experiencias que se implementan en el ámbito de la EPJA, actividades que aunque tienen puntos en común, no se refieren a lo mismo.

Precisamente, el monitoreo consiste en la observación y registro de la implementación de una acción a lo largo de un determinado período de tiempo. Constituye un ejercicio destinado a identificar de manera sistemática la calidad del desempeño de un sistema, subsistema o proceso a efecto de introducir los ajustes o cambios pertinentes y oportunos para el logro de sus resultados y efectos en el entorno. El monitoreo permite analizar el avance y proponer acciones a emprender para lograr los objetivos; identificar los éxitos o fracasos reales o potenciales lo antes posible y hacer ajustes oportunos a la ejecución del proyecto (Valle y Rivera, s/f).

El monitoreo del proceso educacional, sostiene Haddad (cfr. www.ucss.edu.pe), es el proceso sistematizado de recolección de información y de análisis para el seguimiento (acompañamiento) de un proceso de trabajo-aprendizaje; es, por tanto, una fase que, sobre la base de la problematización, va analizando cómo marcha el proceso educacional en correspondencia con los objetivos propuestos. El monitoreo permite garantizar la direccionalidad técnica del proceso hacia la situación deseada, introducir acciones educativas adicionales y obtener la información necesaria y útil para tomar las decisiones que correspondan para el logro de las metas.

La gestión, en cambio, es una actividad que busca que se alcancen de la mejor manera los resultados que una práctica, proceso o programa que una institución o grupo se propone. Se vincula con la administración, la

dirección o gerencia de una institución o proyecto, e incluye la evaluación y el monitoreo.

En el ámbito de la educación, la gestión educativa es un proceso orientado al fortalecimiento de los proyectos educativos que ayuda a mantener la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas, y que enriquece los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas, ya sean locales, regionales o nacionales. Desde lo pedagógico, promueve el aprendizaje de los y las estudiantes, los y las docentes y la comunidad educativa en su conjunto, por medio de la creación de una comunidad de aprendizaje; en dicha comunidad los establecimientos educativos se reconocen como un conjunto de personas en interacción continua que tienen la responsabilidad de mejorar los aprendizajes de las personas, con el fin de que éstas se formen integralmente como sujetos que conforman una sociedad. Todo esto ayuda a favorecer la calidad de vida y a preparar a las personas para su vida en sociedad como integrantes de diversas instituciones y participantes de distintas actividades sociales, políticas y laborales (cfr. Colombia Aprende).

Cabe destacar que la gestión no es un proceso aislado; los escenarios en los que se desenvuelven las instituciones y los grupos sociales inciden en ellos y establecen maneras de gestionar. La educación, las instituciones y grupos que desarrollan prácticas educativas, por lo tanto, enfrentan distintos desafíos para dar respuestas oportunas y pertinentes a las necesidades de cada sector en diferentes momentos. En el caso de la EPJA, la manera de entenderla y conceptualizarla determina los modos de gestionarla, así como las formas de gestionar los proyectos que se implementan para alfabetizar y para ofrecer alternativas de continuidad educativa.

En ese sentido, la gestión educativa está conformada por un conjunto de procesos organizados que permiten que una institución o una secretaría de educación logren sus objetivos y metas. Una gestión apropiada pasa por momentos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación que se nutren entre sí y conducen a la obtención de los resultados definidos por las personas que llevan adelante la propuesta educativa.

En América Latina, la gestión ha sido vinculada con la sistematización, dado que a partir de esta última se pretende mejorar la práctica social. Fantova (s/f) sugiere un esquema o diferentes modos de gestión que pueden desarrollarse en una red, sistema, organización o unidad de actividad, e identifica diez procesos de gestión: tres procesos básicos: planificación, interlocución y evaluación; cuatro procesos vinculados a los tipos de recursos que existen: humanos, económicos, informacionales y

materiales; y tres procesos a los que denomina avanzados de gestión: gestión del intercambio, gestión de la estructuración y gestión del aprendizaje.

Considerando que las propuestas de educación de personas jóvenes y adultas se ofrecen mediante planes, programas, proyectos y campañas que impulsan tanto organismos de cooperación internacional como las instituciones educativas de los países, los procesos de gestión que sugiere Fantova son aplicables y posibilitarían la puesta en marcha de ofertas educativas de mayor eficacia. Como señala Capuz (2000), la gestión de un proyecto tiene como misión establecer los objetivos del proyecto, definir la metodología a seguir en su realización, planificar y programar tareas y recursos, corregir desviaciones y comunicar progresos y resultados.

Para la EPJA, tanto la gestión de la misma como el monitoreo de las acciones constituyen herramientas para mejorar la calidad de las ofertas y ofrecer alternativas pertinentes para los distintos sujetos que se desenvuelven en ámbitos y contextos diversos.

Dania Pilz / Luis Scasso

Fuentes

CAPUZ, Salvador *et al.* (2000). *Cuadernos de Ingeniería de proyectos III: Dirección, gestión y organización de proyectos*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, Servicios de Publicaciones. Recuperado de: scholar.google.es (consulta: 4 de enero de 2013).

FANTOVA, Fernando (s/f). La sistematización como herramienta de gestión. Recuperado de: <http://www.alboan.org/archivos/330.pdf> (consulta: 27 de diciembre de 2012).

COLOMBIA Aprende. La red del conocimiento, Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-129664.html> (consulta: 27 de diciembre de 2012).

LASTARRIA Z., José A. (responsable) (2008). *Formación docente, mejora de la gestión educativa y dotación de recursos en los centros educativos públicos del Cono Este de Lima*. Lima: Universidad Católica, Sedes Sapientiae/CESED. Recuperado de: http://www.ucss.edu.pe/cesed/bibli-virtual/g-pedagogica/supervision_educativa_monitoreo1.pdf (consulta: 27 de diciembre de 2012).

MINISTERIO de Educación Nacional, Colombia (2007). La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-137440.html> (consulta: 27 de diciembre de 2012).

VALLE, Otto y RIVERA, Otto (s/f). Monitoreo e indicadores. Texto de apoyo al proceso de construcción de un Sistema de Indicadores sobre Atención y Educación Inicial. OEI/IDIE/Junta de Andalucía. Oficina Nacional en Guatemala. Recuperado de: www.oei.es/idie/monitoreoeindicadores.pdf (consulta: 27 de diciembre de 2012).

7.8. Vigilancia ciudadana

La vigilancia ciudadana permite a los ciudadanos y ciudadanas intervenir en los asuntos públicos para buscar soluciones a los problemas que afectan a la comunidad y contribuir en la construcción de un Estado transparente y eficiente. Se trata de que las personas exijan, ante las autoridades locales, nacionales e internacionales, la vigencia plena de cada uno de sus derechos, así como la rendición de cuentas.

La vigilancia ciudadana es una conquista histórica de los movimientos sociales; está sustentada en motivaciones cívicas, éticas y responsables de las ciudadanas y los ciudadanos en busca de la transparencia del poder público en la administración de los recursos, en la toma de decisiones, en el acceso a servicios y en el desarrollo de acciones que garanticen el buen vivir.

Este término generalmente es abordado desde organizaciones que trabajan la participación ciudadana. En un estudio para la defensa de los derechos de la mujer en Perú, Demus (2010), al referirse a este término lo define como un derecho y un deber de todos los ciudadanos y las ciudadanas. Por su parte, algunos gobiernos como el de Ecuador, que promueven la instalación de mecanismos de involucramiento de la ciudadanía en la gestión pública, al referirse a este concepto lo denominan “control social”; plantean que es una expresión sustentada en el ejercicio del poder ciudadano, el cual, basado en sus derechos y responsabilidades, y por medio de herramientas, metodologías y estrategias, vigila, evalúa y redirecciona la gestión de lo público y el sistema democrático, a partir de su interpretación y análisis, en procura de la transparencia y de la equidad social. Ambas perspectivas coinciden en que es un mecanismo democrático que pretende influir en el poder político a nivel local y nacional de manera que las y los ciudadanos ejerzan su derecho de velar por la gestión de los fondos públicos y su deber de fiscalizar los comportamientos de los organismos estatales. Busca, además, limitar el ejercicio de la autoridad estatal a través de figuras jurídicas como la remoción de funcionarios, la revocatoria del mandato de autoridades elegidas y la rendición de cuentas. Por otra parte, fortalece la capacidad de la sociedad civil para intervenir en el Estado y la

responsabilidad social en el ámbito de lo público, lo cual impulsa la rendición de cuentas de los poderes públicos.

Lo expuesto da lugar a afirmar que la vigilancia ciudadana tiene que ver con los procesos de seguimiento que realiza la sociedad civil sobre el cumplimiento de los compromisos políticos adquiridos por el gobierno, así como sobre las políticas y programas sociales y la evaluación del impacto que produce la implementación de éstos; por ello, constituye una contribución a la transparencia en la gestión pública.

La clave para el ejercicio de este derecho es la información y la organización. Sólo una ciudadanía que cuenta con la información relacionada a sus derechos será capaz de exigir su cumplimiento. Por otra parte, una ciudadanía organizada estará atenta a la cotidianeidad y será capaz de detectar aquello que no responde a lo comprometido por las autoridades.

La palabra vigilar justamente se refiere a estar alerta, por tanto, requiere una actitud atenta y no sólo reactiva ante los problemas. Una ciudadanía vigilante es aquella que está preparada para reaccionar en caso de ser necesario y por tanto en algunas ocasiones ensaya sus estrategias a modo de prueba. En este contexto cabe señalar que la vigilancia ciudadana nunca es un trabajo solitario, sino una tarea colectiva que se alimenta del intercambio de vivencias compartidas entre las organizaciones sociales.

En el ámbito de la educación de personas jóvenes y adultas la vigilancia ciudadana es fundamental, pues posibilita el desarrollo y vigencia de políticas dirigidas a ese sector de la población, uno de los más olvidados; es por ello que las instancias formativas se constituyen en espacios desde los cuales es posible incentivar el compromiso social y el ejercicio de una actitud vigilante. En la medida en que esta población no reclame lo que en derecho le corresponde, no recibirá la atención que necesita para conquistar el tan anhelado buen vivir.

Es justamente por ello que en el Marco de Acción de Belém se hace énfasis en el desarrollo de acciones a favor de la “buena gobernanza”, pues ésta facilita la aplicación de la política de aprendizaje y educación de personas jóvenes y adultas de manera eficaz, transparente, responsable y equitativa.

Por otra parte, en el documento “Metas 2021” también se pone énfasis en la importancia de la participación ciudadana, y por tanto de la vigilancia ciudadana, ya que es la forma que asegura el desarrollo de programas y proyectos pertinentes, así como la vigencia plena de los derechos humanos.

Entre las múltiples consecuencias del ejercicio de la vigilancia ciudadana se puede señalar el mejoramiento de la calidad de las decisiones públicas y de los resultados, ya que fomenta la eficacia y eficiencia de los actores públicos y la gobernabilidad democrática; esto es así porque al fortalecer la corresponsabilidad social se favorece el empoderamiento de la ciudadanía en el ejercicio directo de responsabilidades ciudadanas y la democratización de los poderes con acuerdos conjuntos. También posibilita que los ciudadanos y ciudadanas se afirmen como tales a través del ejercicio de sus derechos y responsabilidades cívicas, y consolida la democracia sobre la base de la transparencia de las decisiones y acciones de la gestión pública para prevenir o erradicar actos de corrupción y uso partidista de los fondos públicos.

Así como la vigilancia ciudadana es una responsabilidad de los ciudadanos y ciudadanas, la rendición de cuentas es una responsabilidad y una obligación de los gobernantes. Ambas son elementos fundamentales de los procesos democráticos. Se entiende que la rendición de cuentas es la obligación que tiene toda persona, institución u organización, que ha asumido responsabilidad, de dar cuenta de una tarea o encargo recibido. Es un mecanismo de control que los ciudadanos tienen sobre las autoridades a las que ellos han delegado la responsabilidad de conducir un gobierno o realizar una tarea determinada.

En el caso de la administración del Estado, son los gobernantes y funcionarios quienes al recibir un mandato tienen la obligación de informar a los ciudadanos sobre su gestión demostrando el respeto a las normas jurídicas, la ética de su gestión así como el uso transparente y eficiente de los recursos. Es el acceso a esta información el que posibilita a los ciudadanos y ciudadanas evaluar una determinada gestión.

Gabriela Walder / Luis Scasso

Fuentes

BOLAÑOS González, Jimmy (2010). Bases conceptuales de la Rendición de Cuentas y el Rol de las Entidades de Fiscalización Superior. *Revista Nacional de Administración*.

CPCCS (2012). Herramienta para promover la participación ciudadana: Transparencia y lucha contra la corrupción, en: <http://www.cpccs.gob.ec/docs/Estructura/Participaciooon/CARTILLAS%203%20HERRAMIENTAS%20DE%20PARTICIPACION/cartilla%202%20-%20Transparencia%20-%202.pdf> (consulta: 19 de febrero de 2013)

ESPINAR Álvarez, Ángel (2004). Módulo de capacitación en vigilancia ciudadana para formadores y formadoras locales. MIMDES/Mesa de Concertación de lucha contra la pobreza, en:
http://www.mesadeconcertacion.org.pe/documentos/general/2004_0190.pdf
(consulta: 19 de febrero de 2013).

PÉREZ Alva, Ela (2010). Módulo Capacitación: Mujeres Organizadas Ejerciendo Vigilancia Ciudadana. DEMUS, en:
http://www.demus.org.pe/publicacion/a58_vigilancia%20ciudadana.pdf (consulta: 19 de febrero de 2013).

UIL (2010). Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Hamburgo: UIL. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf> (consulta: 19 de febrero de 2013).

7.9. Participación social

La participación social es la actividad organizada, racional y consciente, por parte de un determinado grupo social, con el objeto de expresar iniciativas, necesidades o demandas, de defender intereses y valores comunes, de alcanzar objetivos económicos, sociales o políticos y de influir, directa o indirectamente, en la toma de decisiones para mejorar la calidad de vida de la comunidad.

Existe un amplio consenso en los países iberoamericanos respecto de la importancia de la participación social de cara al fortalecimiento de la ciudadanía, la democracia y el ejercicio de las políticas públicas.

Forma parte de este consenso el convencimiento de que la participación social contribuye a la conformación de una sociedad civil "densa", con organizaciones y colectivos capaces de canalizar los intereses y motivaciones privados hacia un espacio de interlocución pública. Sin embargo, es también un juicio de consenso la inexistencia de acuerdos mínimos acerca de a qué se hace referencia con el concepto de participación o cuál es la participación deseada.

Hay múltiples ejemplos en países de la región que muestran históricamente casos de sociedades participativas, activas y movilizadas en torno a intereses propios de la comunidad. El asociativismo no siempre fue una realidad en los países iberoamericanos; en cambio sí lo fueron activas sociedades comprometidas con la política y el cambio social que canalizaron la participación hacia organismos directa o indirectamente vinculados a la política.

La participación se entiende hoy como una posibilidad de configuración de nuevos espacios sociales; como la inclusión de actores sociales en movimientos sociales, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, o como la presencia en la esfera pública para reclamar situaciones o demandar cambios.

Para fines operativos se utiliza el concepto de “participación de la comunidad”, en donde la participación social se ubica como la actividad de una unidad social delimitada territorialmente y estratificada de acuerdo a las actividades y funciones que realizan sus miembros, los cuales sustentan ciertos intereses y normas comunes. La participación de la comunidad tiene por objeto expresar iniciativas y necesidades propias, defender intereses y valores, alcanzar objetivos económicos, sociales y políticos e influir, directa e indirectamente, en la toma de decisiones para mejorar la calidad de vida de sus integrantes.

El concepto de “sociedad civil” se refiere a un espacio intermedio que no está ocupado ni por el mercado ni por el Estado o los partidos políticos. Se trata de asociaciones, agrupaciones intermedias, movimientos sociales, grupos formales o informales, organizaciones sociales, productivas, territoriales o funcionales donde participan directamente vecinos, ciudadanos o habitantes; todas esas instancias juegan papeles diversos en lo que concierne a su aporte a la política pública, la protección social de la población y la integración social. Diversos autores, desde distintas posiciones ideológicas, han reivindicado el nexo que estas organizaciones intermedias juegan como mecanismo de coordinación o regulación en las sociedades contemporáneas.

Dentro de las formas de participación, los protagonistas en América Latina, sobre todo en los años ochenta, fueron los movimientos sociales. Hay casos de movimientos sociales que devienen en partidos políticos, aunque los integrantes de los movimientos sociales que son incluidos dentro de los partidos políticos deben dejar en cierta medida muchas de sus causas y asumir los lineamientos que los partidos estipulen.

Un segundo tipo de participación social se da en las organizaciones no gubernamentales (ONG), las cuales muchas veces compiten entre ellas para obtener recursos para financiar sus actividades; estas organizaciones no necesariamente actúan en la línea de la resistencia social, sino que pueden incluso asumir concepciones sociales hegemónicas. La búsqueda de recursos lleva a algunas organizaciones a dejarse absorber por las ideologías de quienes los proporcionan.

Otro tipo de participación se ha dado en América Latina con la creación de asociaciones de vecinos. Las mujeres en los barrios, en la mayoría de los

casos, se han organizado creando este tipo de asociaciones. En cuanto a la participación de las mujeres, sobresalen los grupos creados en alianza con las iglesias durante las dictaduras, o la aparición en la esfera pública de las madres de los desaparecidos y torturados pidiendo justicia.

Ahora bien, es importante contextualizar el debate contemporáneo en torno a la participación social y la ciudadanía por cuanto se relaciona con el gran debate de la sociedad posmoderna: esto es, la tensión o polaridad entre lógicas de comportamiento de las personas de carácter individual o privado y lógicas de tipo colectivo o comunitario.

Llevadas al extremo, las primeras corresponden a un pensamiento liberal que deposita en el individuo la clave de la construcción del orden social, el que será fruto de la capacidad de los individuos de conquistar su propio destino, tomar sus propias decisiones y controlar el "riesgo fabricado" que la acción del ser humano ha generado (Giddens, 1996). Los más "colectivistas", en cambio, buscan establecer canales de representación de identidades colectivas que generen solidaridad y pertenencia, contribuyan a hacer más denso el tejido social y permitan el desarrollo de una ciudadanía social más compleja y más intensa, es decir, no sólo relacionada con los derechos individuales de las personas sino también con la construcción del orden social que el ejercicio de estos derechos genera.

José Rivero

Fuentes

CASTELLS, Manuel (1972), Propositiones técnicas para una investigación experimental sobre los movimientos sociales urbanos, *Revista Mexicana de Sociología*, año/vol. XXXIV, núm. 1, enero-marzo, pp. 1-27.

GIDDENS, Anthony (1996), Modernidad y autoidentidad, en Beriain, Josetxo (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos, pp. 33-72.

PARTICIPACIÓN social, en *Mujeres y género en América Latina*. Recuperado de: http://www.lai.fu-berlin.de/es/e-learning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/konzeptebereich/rot_partizipacion/contexto.htm (consulta: 21 de septiembre de 2012).

8. Calidad y evaluación en la EPJA

Al hacer referencia a la calidad y pertinencia del aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas es importante tener en cuenta, entre otras dimensiones, quiénes, qué y cómo se enseña. Por lo tanto, inquirir sobre la formación de los educadores, el currículo y los sistemas de evaluación responde a la necesidad de comprender el alcance de estos términos en el marco de la EPJA.

La calidad es un asunto prioritario en la EPJA que impacta directamente en la poca participación de jóvenes y adultos en los programas de formación. La falta de relevancia en los programas, la escasa formación de los docentes y facilitadores y la escasa información sobre su impacto, explican la baja participación así como la pronta deserción de los educandos.

El debate en torno de los formadores y el currículo requiere considerar, por una parte, cuáles son los propósitos de la EPJA y, por otra, las necesidades y expectativas de quienes participan en los programas de esta modalidad. Esto conlleva a analizar en qué medida se necesita pensar la Pedagogía y trabajar en elaborar materiales y metodologías para desarrollar una práctica educativa que responda a las motivaciones de los sujetos beneficiarios de los programas formales, no formales e informales de alfabetización y continuidad educativa para personas jóvenes y adultas.

Es frecuente escuchar que los currículos utilizados para EPJA son el resultado de adaptaciones de aquellos pensados para niños, niñas y adolescentes de educación básica o primaria, por lo tanto, generalmente están descontextualizados para los sujetos de la EPJA. Igualmente, que quienes trabajan con las personas jóvenes y adultas han sido formados para desarrollar clases en aula con niños y niñas y no con personas adultas, las cuales llegan a los espacios educativos con una trayectoria de vida, con competencias, habilidades, valores y conocimientos adquiridos en otros ámbitos que no responden a la educación institucionalizada. Por lo tanto, cabe el cuestionamiento sobre qué significa un currículo para la EPJA y por qué es necesario profesionalizar la práctica de las personas que ejercen la docencia con personas jóvenes y adultas.

En esta sección se abordan los conceptos formación de formadores, currículo, evaluación y sistema de indicadores, vinculados a los procesos

educativos presentados en la sección anterior. La conceptualización de estos términos ofrece elementos para entender la formación de sujetos que desarrollan una práctica educativa con personas jóvenes y adultas con determinadas necesidades de aprendizaje, como también el sentido de un currículo que se estructura a partir del reconocimiento de las particularidades de los sujetos, tanto del que aprende como del que acompaña ese proceso, y como consecuencia, los aspectos a tener en cuenta en la elaboración de un conjunto de programas y materiales acordes con dicho currículo.

Asimismo, se presentan las definiciones de “evaluación educativa” e “indicadores”, como sistemas de recolección de información que pretenden valorar los aprendizajes, reconocer niveles de conocimiento así como sugerir cambios orientados a mejorar los modos de desarrollar la educación y el aprendizaje con personas jóvenes y adultas.

8.1. Calidad de la educación de personas jóvenes y adultas

Una educación de jóvenes y adultos de calidad es aquella que ofrece contenidos relevantes para los diversos tipos de personas, vinculados con su vida, y que lo hace eficazmente, asegurando el logro de los propósitos con todos. Para lograrlo con todos, trata diferenciadamente a los jóvenes y adultos y atiende más y mejor a los menos beneficiados, al menor costo posible. Además, busca que respecto de cada uno de estos componentes los logros sean cada vez mayores y mejores, de manera que al compararse un programa con su propio pasado, resulte hoy mejor que ayer.

La preocupación por la calidad en educación en general es ya bastante antigua, pero cobra relevancia a partir de 1990, con la reunión de Educación para Todos realizada en Jomtien; en ella claramente se trasladó el énfasis de los procesos educativos de la enseñanza al aprendizaje, y la medición de resultados se privilegió sobre la realización de acciones. En el caso de la educación para adultos la preocupación por la calidad de la educación es antigua, pero cobra relevancia también en 1990, pues la declaración de Jomtien incluye, entre otras metas, la atención con educación básica a los adultos.

Ya desde la CONFITEA III de Tokio (1972) se hablaba de Educación a lo Largo de la Vida, como consecuencia del informe de la Comisión de la UNESCO conocido como el Informe Faure, o *Aprender a Ser*. En la CONFITEA IV, en París (1985), además de que se fortalece la idea del

aprendizaje a lo largo de la vida, se habla por vez primera del derecho de los adultos a aprender. Ambos: el aprendizaje a lo largo de la vida y el derecho de los adultos a aprender se consolidan en Hamburgo (1997), en la CONFINTEA V. Concebir la educación de adultos como el derecho a aprender necesariamente remite al tema de la calidad de la educación, que es directamente abordada en un capítulo del primer *Reporte Mundial para el Aprendizaje y la Educación de Adultos* —GRALE (por sus siglas en inglés)— preparado para la CONFINTEA VI de Belém do Pará, en 2009. Este documento aduce tres razones por las cuales la calidad de la educación de adultos se vuelve aspecto prioritario en el tema: la necesidad de gastar sin dispendios ante recursos escasos; la urgencia consecuente de disminuir las tasas de deserción de la educación de adultos, y la necesidad, cada vez más urgente, de monitorear y evaluar los resultados de los aprendizajes, fruto de las actividades educativas entre la población adulta.

En América Latina, como en muchos otros países, la educación de adultos tiene graves problemas de calidad. Uno de ellos tiene que ver con la escasa motivación de la población adulta para inscribirse a programas destinados a su educación. Esto explica la falta de cobertura —no es una oferta que responde a la demanda, sino una demanda que selectivamente responde a la oferta existente—.

Relacionada con la calidad está la incapacidad de los programas en general de retener a los adultos el tiempo necesario para demostrar aprendizajes. Uno de los elementos centrales vinculados con la calidad de la educación de adultos es, entonces, la motivación que los programas logren despertar en los adultos para aprender. Esto está muy relacionado con la prevaleciente homogeneidad de los programas de educación de adultos ante contextos y sujetos sumamente diversos.

También en la región, quienes trabajan educativamente con adultos en general no han sido profesionalmente formados para hacerlo. Eso significa, entre otras cosas, que rara vez se trata a los adultos como personas con amplios saberes y habilidades como consecuencia de su propia vida. No se parte de lo que saben ni se valora su saber previo; se les trata como alumnos niños, el maestro es el depositario del saber a transmitir y el adulto, como consecuencia, no se siente a gusto. La falta de relevancia y pertinencia de lo que se ofrece a los adultos en los programas establecidos, junto con la ausencia de metodologías adecuadas al trato con adultos, sin duda tienen que ver con los altos índices de deserción, que en sí señalan problemas serios de calidad educativa.

En América Latina, además, sabemos poco respecto de lo que aprenden los adultos. Los mecanismos para certificar niveles educativos suelen ser poco informativos acerca de lo que los adultos verdaderamente saben, y

respecto de cuánto de ello aprendieron en los programas educativos, con lo que se carece de información útil para retroalimentar a los propios programas respecto de sus contenidos y su pedagogía.

La extremadamente baja cobertura de los programas de educación de adultos en la región, junto con las altas cifras —que disminuyen muy poco— de adultos en rezago escolar, indican que tenemos problemas serios de calidad de la oferta en su capacidad de motivar y, consecuentemente, de atraer y de retener a los adultos; esto es, se trata de una oferta que no resulta relevante y no logra efectivamente aprendizajes útiles para la vida.

Si no es posible definir qué significa la “calidad” de la educación en general, menos aún la calidad de la educación de adultos. Varias son las razones: la primera es que la calidad de la educación adquiere sentido sólo en términos relativos: cuando se le compara con otro programa u otro país o el pasado o un parámetro deseado. No puede definirse en sí misma. La segunda razón es que la calidad de la educación, también la de adultos, no representa un punto de llegada. Cuando se alcanza una meta de calidad, en ese mismo momento es posible plantear una nueva, de forma que la búsqueda de la calidad es lo que dota de dinamismo a todo proyecto educativo. Y la tercera es que se trata de un fenómeno multicausal —las causas más importantes son las contextuales, pero también las hay personales, así como un amplio conjunto de causas propias del servicio mismo y de la manera como se ofrece—. De esta forma, la falta de calidad no puede resolverse haciendo una sola cosa, sino que exige un enfoque multifactorial y sinérgico.

En cambio sí se puede caracterizar la calidad de la educación, y también la de la educación de los adultos. El concepto como tal es complejo y está compuesto de al menos cuatro elementos, en orden de importancia: 1) La relevancia, a la que ya hicimos referencia. Un programa que no es relevante para los adultos en cuestión no puede ser, desde ninguna perspectiva, un programa de calidad. Por este componente comienza su evaluación. 2) La eficacia, que se refiere a la capacidad de un programa de lograr los resultados esperados con todos sus beneficiarios. Aquí es donde cobra sentido conocer los aprendizajes logrados, pues éstos son los objetivos que realmente importan. 3) La equidad. Entender la educación de adultos como un derecho de todos al aprendizaje significa, en efecto, que todos los adultos a los que se ha definido como beneficiarios logren los propósitos buscados. Pero como todos los jóvenes y adultos y todos los contextos son distintos, no es posible tratarlos de la misma manera. Hay que darle a cada quien lo que necesita, y más a los que más necesitan. Tratándose de un derecho, la equidad necesariamente constituye una parte importante del concepto de calidad. 4) La eficiencia. Este cuarto componente aparece en último lugar intencionalmente. Se

refiere a la capacidad de lograr los resultados con el mínimo costo posible. Es un componente importante, pero sólo cobra sentido cuando los otros tres están cubiertos.

Sylvia Schmelkes

Fuentes

FAURE, Edgar *et al.* (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial.

HENRY, Gary T. & BASILE, Kathleen C. (1994). "Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education", *Adult Education Quarterly*, vol. 44, núm. 2, pp. 64-82.

LATAPI, Pablo (1984). *Tendencias de la educación de adultos en América Latina: una tipología orientada a su evaluación*. Pátzcuaro: CREFAL.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social?: Resultados de cuatro décadas de evaluación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*. México: Universidad Iberoamericana.

SCHMELKES, Sylvia (2001). "Intercultura y educación de jóvenes y adultos", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, número especial de 50 aniversario del CREFAL, pp. 27-36.

UIL (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburgo: UIL.
UNESCO (1990). World Declaration of Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF (consulta: 15 de octubre de 2012).

UNESCO (s/f). The Sixth International Conference on Adult Education. Recuperado de: www.unesco.org/en/confinteavi/ (consulta: 15 de octubre de 2012).

8.2. Formación de formadores

La formación de formadores se refiere a las capacitaciones y procesos formativos que se desarrollan con las y los educadores de jóvenes y adultos y que son ofrecidos por instituciones de diversa índole, entre las que se encuentran organismos estatales, organismos internacionales, universidades, organizaciones no gubernamentales (ONG) y operadores privados de la EPJA.

En América Latina y el Caribe, hasta mediados de los noventa, la EPJA se impartió, principalmente, desde la educación popular y las campañas nacionales de alfabetización; y se operativizó especialmente a través de alfabetizadores voluntarios, quienes generalmente recibían capacitación de corte instrumental. A finales de los noventa, y especialmente en virtud de la CONFINTEA V, la EPJA entró con mayor fuerza a formar parte de la educación formal (básica primaria y secundaria) y a ser impartida por maestros en los colegios y escuelas estatales, usualmente en la jornada nocturna. Estos maestros habían sido formados para trabajar con niños, por lo que se desarrollaron con ellas y ellos procesos formativos denominados “formación de formadores”, para que pudieran llevar a cabo su labor con las personas adultas. Si bien la formación de formadores se asoció inicialmente a los educadores de adultos, es usual encontrar hoy que igualmente se aplica este concepto a la formación de maestros de otras especialidades educativas.

La formación de formadores ha sido entendida de diferentes maneras en América Latina y el Caribe. En algunos países se diferencia de la capacitación de formadores, de manera que en la primera categoría se ubican los procesos formativos que involucran, entre otros aspectos, la fundamentación teórica, la investigación, didácticas aplicadas y reflexión sobre la práctica; puede tratarse de cursos o de posgrados, como especializaciones y maestrías, programas para ascender en la carrera docente o que son homologados como parte de un posgrado. Como capacitación de formadores se denominan las actividades puntuales y que tienen un carácter instrumental, como talleres o conferencias, orientadas en muchos casos a aspectos operativos como el manejo de materiales didácticos o el llenado de formatos. En otros países la formación de formadores incluye las dos categorías anteriores, indistintamente de la intencionalidad, las temáticas que se aborden, la duración en el tiempo, la entidad que la ofrece y de si pertenece a la educación formal o a la no formal.

María Luisa Hincapié

Fuentes

CAMILO, Miriam (2009). La formación de personal de educación de personas jóvenes y adultas (EDPJA) en República Dominicana: La experiencia de la maestría del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). *La Piragua*, núm. 29, pp. 109-119.

CENDALES, Lola (2009). *La formación de maestros(as) y educadores(as) vinculados a la educación de personas jóvenes y adultas*. Bogotá: OEI.

CENDALES, Lola, HINCAPIE, M. Luisa y MARIÑO, Germán (2010). *Consideraciones metodológicas para la formación de maestras, maestros, educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas*. Bogotá: OEI.

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: UIL.

VAILLANT, Denise (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. PREAL.

8.3. Currículos

Se define el currículo como un espacio educativo contextualizado, a través del cual la sociedad selecciona, clasifica, transmite y valora el conocimiento considerado oficial. Consecuentemente, el currículo refleja las relaciones de poder y genera a su vez relaciones de saber-poder, constituyéndose simultáneamente como un lugar de reproducción, resistencia y creación, tanto individual como colectiva.

Desde mediados del siglo XX, el término currículo empezó a reemplazar a las denominaciones de “planes de estudio y programas”. En primer lugar, el término “currículo” alude a muchos currículos, que van desde los niveles nacionales y los locales hasta llegar a la escuela o a los espacios educativos no formales, en un largo tránsito del discurso a la práctica. La categoría currículo ha ido transformándose en función de diferentes enfoques, que lo transformaron en un instrumento para conservar el estado vigente de las cosas o para impulsar el cambio.

Una manera simple de concebir el currículo es como una estructura normativa, un conjunto de reglas, constituido por objetivos, contenidos, estrategias y criterios de evaluación, que define qué enseñar, a quiénes y cómo, en el marco de un proyecto institucional. En ese sentido, el currículo puede ser concebido como un medio o una estrategia que permite anticiparse y planificar en el campo de la educación. De este modo, la categoría currículo se ha consagrado en la Pedagogía para hacer referencia, de una manera más estructural y contextualizada, a los planes de estudio y a los programas. Sin embargo, currículo no es equivalente a planes o programas, sino que da cuenta de un dispositivo o una estructura pedagógica sistemática, orientada por una intencionalidad, situada en un contexto sociocultural y político y en una institución, e implica relaciones complejas entre los sujetos participantes.

En los primeros teóricos del currículo, empezando por Tyler (1998), se observa un intento de llevar al campo educativo la diferenciación entre

finos y medios, así como establecer como tarea central para la educación la definición de objetivos operacionales, sujetos a medición. Para comprender el sentido del currículo se ha incorporado la categoría de currículo oculto (Torres, 2003), que nombra la parte invisible, desde relaciones hasta valores, tensiones y contextos. Varios autores enfatizan la diferencia entre el currículo como una propuesta teórica, un discurso y la práctica del currículo, que se diferencia del anterior. En este sentido, se debe considerar esta transformación del currículo en los espacios locales.

Desde los años noventa, el currículo ha ido transitando, cada vez en mayor medida, por los principios transversales de equidad, calidad y género, entre otros. Diferentes enfoques pedagógicos, incluso antagónicos, se han hecho presentes en el currículo, desde el tecnológico hasta el academicista o el constructivista. Además, las reformas de los noventa consagraron la diferenciación entre “objetivos curriculares mínimos” (también denominados “comunes” a nivel nacional) y un currículo variable a ser definido desde el nivel local, ya sea a cargo de las instancias intermedias (provincias, estados) o directamente de las escuelas. Esta estructura ha generado fragmentaciones severas en el sistema educativo.

El currículo, como puede verse, ha sido un campo de disputa. Y al igual que en el caso de las políticas públicas, existe algo así como “lo políticamente correcto” en el campo del currículo, cambiante de acuerdo con los contextos. Autores como Gimeno (2002) hacen referencia al hecho de que las políticas neoliberales han reducido el currículo a un objeto gestionable, medible y observable. En el mismo sentido, la formación de los docentes se ha limitado en muchos casos a prepararlos como administradores del currículo, en particular de estrategias y materiales educativos.

Así las cosas, el currículo constituye un dispositivo de control, pero también implica un resquicio para una práctica emancipadora. Varios autores (Gimeno, 2002) diferencian entre el currículo prescripto o normativo y el currículo en acción, en diferentes niveles de la práctica. La congruencia entre los niveles, sin incurrir en propuestas autoritarias, sigue siendo una tarea pendiente para los sistemas educativos.

Finalmente, el currículo da cuenta tanto de lo “enseñable” en la escuela como en programas educativos no formales. El gran reto ha sido generar estructuras curriculares que se liberen de la división del conocimiento por disciplinas y asignaturas y que estén relacionados con la experiencia de los sujetos, de manera que propicien la recuperación de sus saberes y funjan como vehículo de aprendizaje para la vida cotidiana.

En América Latina, el currículo ha estado sujeto a todas las modas, desde la tecnología educativa hasta los enfoques de la pedagogía crítica y el constructivismo. En el presente, la categoría currículo está totalmente naturalizada y aceptada en los diferentes niveles del sistema educativo formal y no formal. El uso de ejes disciplinares básicos, como lengua y matemáticas, y de organizadores o principios transversales, como género o derechos humanos, también se ha generalizado.

Con relación a las reformas educativas, diversos autores han destacado que éstas se han limitado al currículo y que no sólo han descuidado la gestión, sino que no han tocado la escuela. En el caso de la educación de jóvenes adultos han tenido lugar prácticas asignaturistas en el campo del currículo, que no se diferenciaron de la estructura del currículo escolar. De allí el valor de modelos educativos que incorporan saberes prácticos, como el caso del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Este modelo está en permanente proceso de redefinición, y se acompaña con la formación constante de los principales actores, tanto de los asesores, que son quienes están directamente a cargo del aprendizaje, como de los encargados de elaborar los materiales educativos, los formadores y los gestores.

La tarea de los educadores y tomadores de decisiones consiste en estar conscientes del carácter político del currículo para reconstruirlo como un lugar de emancipación, donde la promoción de la autonomía se combine con el pensamiento crítico y la disposición a ser parte de comunidades de aprendizaje e indagación. En el campo del currículo es fundamental preguntarse por el sentido de la acción.

Graciela Messina

Fuentes

BERNSTEIN, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

GIMENO, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

INEA (2012), El modelo de educación para la vida y el trabajo, MEVyT. México: INEA. Documento interno.

TORRES, Jurjo (2003). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

TYLER, Ralph (1998). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

8.4. Evaluación educativa

La evaluación es un proceso de recolección de informaciones que tiene como propósito emitir un juicio de valor y ofrecer alternativas de acción orientadas hacia la mejora de los procesos educativos. La evaluación debe sustentarse en un marco de referencia que permita tener claridad acerca de qué se evalúa y proporcionar información que haga posible avanzar en el logro de aprendizajes y/o en la mejora de los programas y planes educativos.

El actual concepto de evaluación educativa se desarrolla en el contexto de la sociedad industrial, que potencia el desarrollo de mecanismos de acreditación y selección de los estudiantes.

A fines del siglo XIX surgen las primeras mediciones estandarizadas: en esa época se inician los primeros test de medición de la inteligencia, los cuales marcarían el inicio de la historia de los test “psicométricos”. El fin de estas pruebas es contar con evidencias que permitan demostrar las destrezas adquiridas por las personas. A mediados del siglo XX, facilitada por los avances en la estadística, se desarrolla una intensa corriente conocida como *testing*, orientada a identificar diferencias individuales y señalar la ubicación de cada estudiante dentro de la norma del grupo.

A mediados del siglo XX, con los aportes de Tyler se desarrolla un nuevo enfoque basado en la necesidad de implementar una evaluación educativa que sirviera para determinar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje y entregar información para mejorar la calidad de la educación. Se incorpora, posteriormente, una visión de la evaluación orientada a detectar la eficacia del sistema escolar, la *accountability* o rendición de cuentas, que incluye la medición de los diferentes factores que inciden en el logro educativo. Esta perspectiva es la base para la evaluación de programas y el desarrollo de la investigación educativa.

A partir de los años noventa, se consolida la visión de la evaluación como elemento clave del perfeccionamiento progresivo de los sistemas escolares. A fines de esa década se inician proyectos internacionales de evaluaciones estandarizadas aplicadas regularmente, como son las pruebas PISA y TIMSS, y a nivel regional, el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) coordinado por la OREALC/UNESCO, que aplica con regularidad pruebas a los estudiantes de educación básica.

A diferencia de las evaluaciones a gran escala aplicadas a niños y jóvenes en edad escolar, las evaluaciones que consideran a la población adulta

son escasas, puntuales y se han implementado en un número pequeño de países. Entre ellas destacan el IALS (International Adult Literacy Survey) y el PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Desde el Instituto de Estadísticas de la UNESCO se impulsa el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP). Estos estudios buscan medir niveles de alfabetismo de la población adulta, aplicando en forma directa un test a una muestra de la población.

A nivel regional no es posible identificar una evolución específica del concepto de evaluación educativa, aunque se puede afirmar que en términos generales se han seguido las grandes tendencias internacionales.

Entre las iniciativas regionales de evaluación de competencias de la población adulta destaca el estudio regional impulsado a mediados de los noventa por la Oficina Regional de la UNESCO (OREALC) y aplicado con población adulta de ciudades de siete países de América Latina. Esta investigación permitió identificar niveles de alfabetismo de la población y otros factores asociados.

Desde mediados de la primera década del siglo XXI el tema de la evaluación educativa, y especialmente la evaluación de los aprendizajes, ha suscitado un creciente interés en el campo de la EPJA, el cual se manifiesta en la participación de los países en dos seminarios regionales sobre el tema: el primero en Chile (2008) y el segundo en Paraguay (2010), ambos convocados por los ministerios de los países en conjunto con la OEI.

Para evaluar el impacto de los programas de alfabetización se han desarrollado importantes iniciativas en varios países de la región; destaca entre ellas la evaluación de los aprendizajes de los egresados del Programa Brasil Alfabetizado, que se basa en una matriz de competencias definida previamente, a partir de la cual se elaboran instrumentos que permiten verificar el logro de los aprendizajes.

Ligados al desarrollo de programas educativos flexibles, se han implementado sistemas de evaluación externos al servicio educativo que buscan cautelar la calidad de los aprendizajes que se certifican. Entre las experiencias de mayor nivel de desarrollo destacan el Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de Aprendizajes (SASA) impulsada por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) de México y el Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes y Certificación de Estudios impulsado por el Ministerio de Educación de Chile. En República Dominicana, recientemente se diseñó un Sistema

Nacional de Evaluación de los Aprendizajes para la Educación Básica de la EPJA.

María Isabel Infante / María Eugenia Letelier

Fuentes

ESCUADERO, Tomás (2003). *Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Relieve*. Recuperado de: <http://WWW.UV.ES/Relieve> (consulta: 7 de julio de 2012)

INFANTE, M. Isabel (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

LETELIER, M. Eugenia (2009). La evaluación de aprendizaje de personas jóvenes y adultas. *Revista electrónica RINACE*, vol. 2, núm. 1. Recuperado el 07/07/12 de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art8.html>

OEI/Ministerio de Educación de Chile (2009). Seminario Internacional de Evaluación de Aprendizajes.

RAVELA, Pedro; ARREGUI, Patricia; VALVERDE, Gilbert; WOLFE, Richard; FERRER, Guillermo; MARTÍNEZ RIZO, Felipe.; ALYWIN, Mariana y WOLFF, Laurence (2007). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. PREAL-Grupo de Estándares y Evaluación. Recuperado de: <http://www.preal.org/Biblioteca> (consulta: 7 de julio de 2012)

8.5. Indicadores

Un indicador es un dato que puede ser de muy diversa naturaleza, recogido de forma sistemática, que sirve para mostrar, mediante indicios o señales, si se consiguió lograr una meta o si se logró desarrollar un proceso conforme a lo programado. Es una manera indirecta de monitorear si un fenómeno o situación que se ha propuesto cambiar, efectivamente ha cambiado. Los indicadores deben cumplir con al menos tres criterios: claridad (deben ser comprensibles para todos los evaluadores); especificidad (deben permitir evaluar un aspecto preciso); y factibilidad (deben ser posibles de evaluar).

Los primeros indicadores fueron elaborados para facilitar la comprensión y la representación de información del ámbito económico; de ahí provienen términos que hoy forman parte de nuestra vida cotidiana, como “índice de precios al consumidor”, “producto interno bruto” o “renta per cápita”.

A mediados del siglo XX, con base en la experiencia de los indicadores económicos, comenzó a ampliarse la construcción de indicadores a temas

relativos al funcionamiento de las sociedades. Así surgieron indicadores demográficos, de salud, de calidad de vida y también de educación.

A fines de los años ochenta, la preocupación creciente por mejorar la calidad de la educación llevó al cuestionamiento de las estadísticas disponibles e incentivó la creación de sistemas nacionales de evaluación. A nivel internacional, en el año 1988, la OECD creó el Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (INES), con la finalidad de mejorar las estadísticas tradicionales y responder a aspectos relacionados con la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos.

El proyecto INES incluye indicadores de contexto social, demográfico y económico de la educación; indicadores de costos de la educación y de recursos humanos y financieros; indicadores de acceso a la educación y la relación con el mundo laboral; indicadores de contexto escolar, de procesos educativos y de los resultados obtenidos por los estudiantes. Desde 1993 distribuye anualmente la publicación *Education at a Glance (Análisis del Panorama Educativo)*.

A partir de 2004, el proyecto INES empezó a incorporar nuevos temas, entre los cuales se encuentra la educación de personas jóvenes y adultas. En la publicación *Panorama de la educación 2007* (OECD) se entrega información denominada como niveles educativos alcanzados por la población adulta, “medida a través del porcentaje de ciudadanos de un determinado grupo de edad que han alcanzado una determinada titulación”.

Otro proyecto importante relacionado con la construcción de indicadores de educación a escala mundial, el World Education Indicators (WEI), es impulsado por la UNESCO y la OECD. Este proyecto, que se implementa en 19 países de ingresos medios, busca generar indicadores educativos relevantes, comparables y que estén disponibles en forma oportuna para apoyar el desarrollo de políticas educativas.

En América Latina y el Caribe, el Sistema Regional de Información (SIRI), coordinado de manera conjunta por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS) y la Oficina Regional de OREALC-UNESCO, es responsable del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas (PRIE). Este proyecto, creado en el año 1998, tiene como propósito fortalecer la recolección de datos y de información para la construcción de indicadores comparables y contribuir a mejorar los sistemas estadísticos en la región. Entre los desafíos que recientemente ha emprendido el Proyecto está la incorporación de un módulo que recoge información específica respecto de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe.

A inicios del año 2000 se crea el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), desarrollado de manera conjunta por el Instituto de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIEP-UNESCO) y la OEI. Este sistema está orientado a dar seguimiento al panorama educativo de la región a partir de la sistematización, producción y análisis de la información cuantitativa que generan los organismos públicos de los países de América Latina. Estos análisis de tendencias, basados en producción específica de indicadores, incluyen también temáticas de EPJA.

Los esfuerzos regionales, no obstante, se focalizan fundamentalmente en los sistemas escolares. No existen indicadores disponibles que capturen la riqueza y heterogeneidad de la EPJA, como reconocen las propias CONFINTEA V y VI.

En el contexto del Programa Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA), que impulsa la OEI, se han desarrollado experiencias para dar seguimiento a los avances de los países. El desafío es complejo, pues el primer paso que se debe enfrentar para construir un sistema de indicadores que permita monitorear el desarrollo de políticas y programas, es contar con conceptos unívocos sobre alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas que incluyan las modalidades formales y no formales. A partir de estas definiciones se requiere establecer los procedimientos que permitan recolectar los datos y elaborar los indicadores para dar seguimiento a las políticas y programas de la educación de personas jóvenes y adultas.

Isabel Infante / María Eugenia Letelier

Fuentes

JUSTE, Ramón (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

LETELIER, M. Eugenia (2009). *La construcción de indicadores en programas de alfabetización y educación permanente*. OEI/Santillana (col. Metas Educativas 2021).

OECD (2007). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español. Recuperado el 07/09/12 de: <http://www.mec.es>

OECD-CERI. Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (INES). Recuperado el 07/09/12 de: <http://www.nces.ed.gov>
SITEAL. Página web institucional. Recuperado el 07/09/12 de: http://www.siteal.iipe-oei.org/que_es_el_siteal

TIANA, Alejandro (s/f). Indicadores de evaluación en educación. Recuperado el 07/09/12 de: <http://www.redes-cepalcala.org>

9. Conceptos relativos a los procesos educativos con personas jóvenes y adultas

En lo que concierne a la experiencia en la región latinoamericana sobre las concepciones pedagógicas, cabe destacar la variedad y riqueza que se ha producido en las relaciones que se establecen en el acto de aprender y enseñar entre personas jóvenes y adultas en estos países, sobre todo cuando se trata de educación no formal y de experiencias desarrolladas en el ámbito de la educación popular. Se trata de diversas concepciones construidas o socializadas entre los diferentes países, que necesitan ser consideradas y valorizadas en función de la diversidad lingüística, étnica y cultural.

Por otro lado, los conceptos relativos vinculados al acto de enseñar y aprender se consideran como “pedagógicos”, no a partir del origen etimológico de la palabra, sino por la acepción ampliada de Pedagogía como ciencia de la educación, capaz de reflexionar, ordenar, sistematizar y cuestionar el proceso educativo, no sólo de niños, sino también de personas jóvenes y adultas.

Los conceptos relativos a los procesos educativos con personas jóvenes y adultas definen, por un lado, las experiencias de educación producidas en el ámbito de los sistemas informales y no formales de aprendizaje, donde se observan grandes avances. Y por otro lado, muestran una vinculación aún muy estrecha con los conceptos tradicionales que siguen manteniendo como referencia la manera de aprender de los niños en la escuela “regular”. La comprensión de estos problemas pasa por identificar, como señala Gómez (1998), las principales tendencias presentes en estas concepciones (tradicional, técnica, práctica y/o radical) que se expresan en la relación pedagógica, sobre todo en las experiencias formales de enseñanza practicadas en la escuela.

En los procesos educativos de EPJA, es importante resaltar que América Latina, en el contexto de las décadas de 1960 y 1970, fue escenario de un abundante debate en términos de la concepción de la educación que resultó en las elaboraciones que sustentaron las prácticas de muchos movimientos sociales y populares en torno a la defensa de una educación liberadora.

Paulo Freire destaca en este intenso proceso de debate, con las reflexiones que propone en torno a la *Pedagogía del oprimido*, la *Educación como práctica de la libertad* y en *Extensión y comunicación*,

entre tantos otros escritos que restablecen la importancia del alumno como sujeto histórico de los procesos de aprendizaje y del profesor como un mediador en este proceso; de una enseñanza que parte de la realidad concreta para, desde ahí, buscar su comprensión y transformación. Las reflexiones de Freire traspasan los límites de la educación formal y se configuran en principios epistemológicos que contribuyen a la organización de la población joven y adulta en torno a las luchas por sus derechos.

Otras referencias de educación en la región que tienen como eje la reflexión de las prácticas en la perspectiva de la transformación social son Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis, Stenhouse, Elliott, McDonald y Saviani. Muchos de estos autores se han dedicado a pensar la escuela, la formación de profesores, los currículos y las metodologías, con indicaciones relevantes, directa o indirectamente, para la EPJA, en cuanto oferta formal de educación.

El balance sobre EPJA presentado por Torres (2009) en la reunión regional preparatoria para la CONFITEA VI (México), al tratar aspectos relativos a los procesos educativos alertaba en cuanto a que la apuesta por la tecnología y la disputa por el “método”, muy presentes en la región, podían empobrecer la cuestión más importante, que es la construcción de identidades para la EPJA.

La posibilidad de contar con el auxilio de medios y tecnologías audiovisuales y digitales para la enseñanza está contribuyendo a reducir aún más la importancia de la formación y la capacitación de los educadores, pues tiende a reducirse la importancia dada a la interacción presencial y a confiarse a las tecnologías el protagonismo en la enseñanza. La pedagogía, eternamente reducida a una cuestión de métodos y técnicas, y en el campo de la alfabetización a la siempre reverdecida disputa por “El método”, sigue siendo la gran ausente del escenario de la EPJA (Torres, 2009, p. 43).

También en este documento, la autora destaca algunos de los desafíos pedagógicos que la región necesita enfrentar si realmente tiene la intención de fortalecer a la EPJA y garantizar el derecho de todos a la educación:

La oferta educativa debe adaptarse a las realidades, expectativas y posibilidades de los participantes en cada caso, y no al revés. Horarios, lenguas, contenidos, medios, tecnologías, metodologías de enseñanza, instrumentos y procedimientos de evaluación, deben adaptarse a cada contexto específico: zona geográfica, estación o período del año, clima, edad, género, lenguas, culturas, trayectoria y nivel educativo de los educandos, disponibilidad de tiempo, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje, necesidades especiales, etc. Esto supone empatía con la gente, conocimiento de las realidades locales, capacidad para anticipar y

rectificar oportunamente, así como consulta a y participación de los directamente involucrados (*ibid.*, p. 52).

La temática de los procesos educativos es abordada en esta sección a partir de dos ejes: los **principios orientadores** (investigación participación-acción, sistematización, concientización, construcción colectiva; comunicación dialógica; y las **cuestiones metodológicas** (metodologías; educación presencial, a distancia, semipresencial; redes de aprendizajes, espacios/centros/círculos de aprendizajes).

Fuentes

FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia da autonomia* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2001). *Política e Educação* (5ª ed.). São Paulo: Editora Cortez (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

GÓMEZ, Pérez (1998). A função e a formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. En: Gimeno Sacristan, J. & Pérez Gómez, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: UIL. Recuperado de: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GR_ALE/confinteavi_grale_lac_synthesis_es.pdf (consulta: 14 de abril de 2012).

9.1. Investigación participación-acción

Investigación participación-acción es un método de indagación y aprendizaje colectivo de la realidad, basado en un análisis crítico con la participación activa de los grupos implicados, que se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio social. A través de este enfoque se pretende la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad, con el propósito de promover la transformación social para el beneficio de los participantes de la investigación a nivel de la comunidad.

La investigación participación-acción, conocida también como investigación-acción participativa (IAP), ha sido un aporte teórico y metodológico valioso para analizar y aportar en la transformación de diferentes contextos sociales tales como la educación, la salud, el

desarrollo, la comunidad, la comunicación y el sector laboral, entre otros. El término “investigación-acción” fue propuesto por primera vez en 1946 por Kurt Lewin, como una forma de investigación que combinaba el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social. La investigación-acción pretende unir teoría y práctica emprendiendo de forma simultánea procesos de conocimiento y de cambio social. Esta idea inicial se fue enriqueciendo a través del aporte teórico de diferentes pensadores en distintas partes del mundo, como suele suceder en los procesos cognitivos globales de la humanidad, hasta llegar al concepto actual de IAP.

La IAP es un punto de cruce entre el activismo social, el aprendizaje colectivo y la reflexión teórica. Está inspirada en la idea de que vale más un gramo de práctica que un kilo de teoría; de este modo, tiene como finalidad principal la propia acción. Una acción con la participación activa de la gente y con el propósito de resolver los problemas de la misma gente (Ander-Egg, 2003). En la IAP las fronteras entre ciencia, política y educación se funden en un proceso en profunda consonancia con la mirada transdisciplinaria del mundo. La IAP, además, incorpora sentimientos, emociones y subjetividad personal como parte de una nueva manera de producir conocimiento científico, poniendo al bienestar de la gente como meta principal.

El libro editado en 1953 por Stephen M. Corey contribuyó para popularizar la investigación-acción en los medios educativos americanos. Corey utilizó ese enfoque en numerosos proyectos de investigación dirigidos por educadores. Así las prácticas de investigación-acción se desarrollaron en dos planos: en el campo de la acción (medios de trabajo, medios de educación, medios de vida comunitaria, etc.) y en el marco de las ciencias humanas (Psicología, Sociología, Antropología, ciencias de la educación, estudios de las religiones, artes y letras, ciencias económicas y administrativas). En Brasil, la investigación-acción se hizo presente en las investigaciones con vistas a la concientización de aquellos que se basaban en la obra de Paulo Freire.

Uno de los primeros esbozos de la IAP se pueden hallar en el trabajo de Paulo Freire en la década de los setenta, donde ya se observa un concepto pionero de pensamiento circular —contrapuesto a la verticalidad lineal de la educación y la ciencia ortodoxa—, la formación de grupos de trabajo entre especialistas y voluntarios, y un conocimiento concebido para la acción transformadora y emancipadora de la vida de los seres humanos.

Históricamente, la investigación-acción estuvo asociada a las movilizaciones de grupos minoritarios (desde Dewey y Lewin), e incluso fue desvirtuada en algunos momentos. Para Katarina Ley (en Goyette &

Lessard-Hébert, 1988), la eclosión de la investigación-acción está asociada a las luchas sociales.

La IAP nació en oposición al modelo vertical de investigación, desarrollo y modernización que los países pretendían introducir en el "tercer mundo". A diferencia de la pretensión histórica de negar la cultura popular para cimentar el poder de una clase, del Estado, o de una cultura superior, en la IAP se busca crear las condiciones para un análisis profundo que rescate los elementos valiosos de la cultura popular, no sólo con el fin de conservarlos, sino para, a partir de ellos, seguir creando formas propias de acción que expresen sus valores, opciones políticas y de desarrollo.

Otro hecho que contribuyó al surgimiento de la IAP en Latinoamérica se refiere a la politización del ámbito académico universitario. Se cayó en la cuenta de que toda praxis social —incluida la investigación— es una praxis política.

Asimismo, la IAP se erige como respuesta al vacío existente entre la actividad del investigador y sus intereses políticos y la población (los marginados), puesto que las estrategias clásicas de estudio no tienen efectos sobre la realidad social.

En el año 2004, el CEAAL le solicitó a Orlando Fals Borda su opinión sobre la pertinencia de la educación popular; en esa oportunidad, Fals Borda expresó: "ahora se complementan mejor las enseñanzas freirianas con la Investigación Acción Participativa".

¿En qué consiste esa fórmula sumativa (EP+IAP) de la cual hablaba Fals Borda? Para iniciar, es preciso recordar que entre 1960 y 1970 se fue gestando en América Latina una corriente amplia de pensamiento en la que confluyeron la educación popular, la teología de la liberación, la comunicación alternativa, la investigación acción participativa y la filosofía de la liberación (Torres, 2007). Desde estos campos, en convergencia disciplinaria, se intentaba producir conocimientos que permitieran a sectores subalternos de la sociedad latinoamericana comprender su compleja realidad a fin de poderla transformar.

Dicha corriente de pensamiento estaba orientada por lo que hoy se conoce como el "paradigma emancipatorio", ya que sus prácticas tenían una clara intencionalidad política al fortalecer en estos grupos sociales las capacidades que generarían cambios sociales.

Si bien este movimiento surgió simultáneamente en diferentes países del continente desde realidades y contextos institucionales variados, actores, discursos y prácticas coincidieron en su posición crítica hacia el sistema social de la época y en su opción por la transformación y en favor de los

grupos que sufrían las consecuencias de un orden social desigual e injusto, pero insertándose en sus realidades para establecer un diálogo entre el saber académico y la sabiduría popular.

Esta corriente de pensamiento latinoamericano que se fue perfilando entre dictaduras, exilios, políticas desarrollistas y movimientos de renovación en la Iglesia católica, está atravesada por dos ejes: por un lado está un eje de carácter epistémico según el cual en todos estos procesos debía generarse conocimiento; el segundo eje lo constituye la perspectiva crítica, que permite reconocer que la producción de conocimiento no es neutral, en la medida en que siempre responde a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen desde su base social. En este sentido, Fals Borda (1980) sugiere descubrir esa base para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad.

Lissy Canal Enríquez

Fuentes

ANDER-Egg, Ezequiel (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Lumen Hvmanitas: Montevideo; Buenos Aires.

ALCOCER, Marta (1989). Investigación acción participativa. En: GALINDO Cáceres, Luis, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

COREY, Sthepen M. (1953). *Action research to improve school practice*. Teachers college press: New York.

DE SCHUTTER, Antón y YOPPO, Boris (1984). Desarrollo y perspectiva de la investigación participativa. En: *La investigación participativa en Latinoamérica*. Pátzcuaro (México): CREFAL.

PARK, Peter (1992). ¿Qué es la investigación-acción participativa? Perspectivas teóricas. En AA.VV., *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo*. Madrid: Ed. Popular (Biblioteca de Educación de Adultos; 6).

FALS BORDA, Orlando (1980). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. En *Asociación Colombiana de Sociología, La sociología en Colombia: balance y perspectivas, Memoria del Tercer Congreso Nacional de Sociología*. Bogotá, 20-22 de agosto de 1980, pp. 149-174.

FALS Borda, Orlando (1991). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En Salazar, M.C. *La investigación- acción participativa. Inicios y desarrollos*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. U.N. Colombia.

GOYETTE, Gabriel y LESSARD-Hébert, Michelle (1988) *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Laertes: Barcelona.

TORRES, Alfonso (2007), *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. El Búho: Bogotá.

VASCONCELOS, Valéria Oliviera de y WALDENEZ, María (2010). Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos, *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3390Oliveira.pdf> (consulta: 19 de agosto de 2013).

9.2. Sistematización educativa

La sistematización educativa es una manera particular de investigar, generada desde la educación popular en América Latina y comprometida en torno de la transformación social. Parte de la práctica, reflexiona la práctica y produce saber para transformar la práctica. En la sistematización generalmente son los propios sujetos, organizados en colectivos, quienes realizan la tarea.

La sistematización educativa nombra un campo de conocimiento relativamente nuevo, ya que se empieza a conocer con ese nombre en los años ochenta. Es una disciplina que nace en América Latina, como un tipo particular de investigación, surgida desde la educación popular. Las ciencias sociales, y la ciencia en general, han funcionado desde el auge del capitalismo con una lógica de centro, según la cual se produce conocimiento en el centro del planeta, o en los llamados países desarrollados, y se aplica en las periferias. Algunos filósofos han denunciado que toda la ciencia es “finalista”, en el sentido de que termina empleándose para la guerra, en sus múltiples manifestaciones, desde las abiertamente militares a las civiles. La sistematización educativa ha navegado contracorriente, buscando ser una opción desde el sujeto y su experiencia.

Cuando nace la sistematización ya estaba en proceso la investigación participativa, que buscaba unir al investigador con eso que estaba investigando, poniendo en crisis el modelo tradicional que establecía un objeto de estudio externo y un actor que investigaba aspirando a la neutralidad (Demo, 2009). La sistematización marca un camino diferente respecto tanto de la investigación tradicional como de la investigación participativa. El primer punto de ruptura es que es un tipo de investigación que puede ser realizada por los propios actores involucrados en la experiencia, con lo cual acaba con el principio de que ese espacio sólo es competencia de los investigadores y los centros de investigación de élite.

Con el paso del tiempo, la sistematización se transforma en una posibilidad para “cualquier” sujeto, involucrando no sólo a los educadores sino a niños, jóvenes, mujeres y comunidades que están dentro o fuera de los programas educativos (Mejía, 2008; Messina, 2008; Messina, 2011b).

En este sentido, la sistematización hace una doble ruptura al reivindicar el lugar del sujeto y su derecho a la participación en los procesos de creación de conocimiento, así como abre un espacio para América Latina y para “el Sur” en su conjunto en el campo de las ciencias sociales. En un libro que marca un hito en las ciencias sociales *Epistemología del sur*, De Sousa (2009) se propone justamente crear conocimiento desde el hemisferio sur (América Latina, África, Asia, Oceanía), dando visibilidad social mediante la investigación crítica y comprometida con los sujetos y las comunidades, a las experiencias que no están visibles.

En este marco, se puede definir la sistematización educativa, como una manera particular de investigar, generada desde la educación popular en América Latina, que comparte sus compromisos en torno de la transformación social. Vale recordar que la educación popular, que nace también entre los setenta y los ochenta, se define a sí misma en términos de su intencionalidad política, haciendo propios los postulados de Paulo Freire y consolidando el compromiso con los sectores populares, en torno a la participación y la transformación social en busca de la igualdad y la justicia. También cabe destacar que, en congruencia con la educación popular, la sistematización nace en los años ochenta, en un período de importantes movilizaciones políticas, en particular procesos de resistencia activa en Sudamérica. Y nace después de la investigación participativa, en parte como una continuidad y en parte como una réplica a ella o al menos estableciendo diferencias.

Una definición de segunda vuelta acerca de la sistematización sería:

...un proceso que parte de la práctica, reflexiona la práctica y produce saber para transformar la práctica. En la sistematización son los propios sujetos, organizados en colectivos, quienes realizan la tarea. Sin embargo, no existe un único enfoque de sistematización y se observan diferencias significativas entre ellos (Messina, 2004, p.21).

A partir de esta segunda definición se pueden destacar ciertos aspectos específicos.. Sin duda, al decir que la sistematización parte de la propia práctica de los educadores, estamos haciendo referencia a hacer hablar nuestra práctica, a presentarla ante nosotros mismos y los demás, buscando en ella categorías para comprenderla. Sin embargo, nuestro acercamiento a la práctica es teórico, es decir, nos acercamos desde conocimientos previos (del sentido común o científicos). La práctica, en este sentido, siempre está cargada de teoría. Consecuentemente,

producimos conocimiento desde una práctica que ya es teórica y contiene teoría; la tarea es hacer explícitos esos conocimientos. Al mismo tiempo, la definición afirma que la sistematización es producción colectiva de conocimiento, es responsabilidad de grupos o comunidades, en un proceso donde el sujeto está involucrado y el enfoque es “con él”, como parte del proceso, en una actividad que es no sólo colectiva sino también intersubjetiva (más de un narrador y más de una perspectiva narrativa) y donde el conocimiento se crea desde dentro. En este sentido, la sistematización recupera la tradición etnográfica del enfoque “émico”, o de ponerse en el lugar y en los patrones culturales del grupo que se está investigando (Geertz, 1997; 1994). Desde la sistematización educativa se fortalece la idea de un maestro investigador de su propia práctica, al igual que el enfoque de investigación “desde la experiencia” (Messina, 2011).

Desde los ochenta hasta el presente han pasado más de treinta años, en el transcurso de los cuales se han dado grandes cambios en la situación social, laboral, económica y política del mundo, y también en el campo de la educación, de la educación popular y de la sistematización educativa. El enfoque neoliberal en educación ha arrasado, promoviendo reformas que combinan equidad con calidad y que reivindican la eficiencia, la eficacia y los resultados. En última instancia, la educación como procedimiento estandarizado para asegurar una cada vez más esquiva “inserción laboral”. El enfoque educativo por competencias se ha multiplicado en consonancia con lo anterior, haciendo decir a algunos pedagogos que su fuerza ha sido arrolladora y ha llevado a una mecanización del aprendizaje.

Por su parte, la educación popular ha estado sujeta a cambios importantes. En la educación de jóvenes y adultos se ha creado y conservado un espacio de organización y reflexión que nuclea a numerosas organizaciones de la sociedad civil y ha crecido significativamente la presencia de las ONG, así como su capacidad de gestionar y desarrollar proyectos educativos y sociales.

La sistematización también se ha transformado, desde los primeros enfoques descriptivos que daban cuenta de la experiencia y que buscaban su reconstrucción, hasta enfoques fenomenológicos, que se centran en el sentido de la experiencia. Finalmente, se arriba a enfoques hermenéuticos, que buscan la interpretación intersubjetiva y a enfoques deconstructivos (Derrida, 1989), que aspiran a hacer “estallar” los conceptos, en nombre de una indagación más libre y abierta a la experiencia del sujeto y las comunidades. En estos últimos enfoques el relato, tanto oral como escrito, adquiere un estatus central. La sistematización emerge como un espacio que, ante procesos educativos complejos que se resisten a la simplificación, propone respuestas inconclusas y reivindica una vez más el diálogo de saberes (Ghiso y

Salazar, 2011). La escritura de la sistematización es definida como una mediación para reflexionar y proyectar las propias prácticas (Cifuentes, 2011). Aún más, la escritura es un espacio de invención, que busca plasmar la voz de los grupos menos escuchados, por ellos mismos. “Cualquiera” es el nombre que elige Ranciere (2011) para decir que el sujeto humano parlante tiene derecho a ser escuchado, en cualquier condición en que se encuentre y en espacios donde reine la igualdad y el respeto a la diferencia. Y en este proceso, la sistematización sigue siendo un “modelo vivo” y dispuesto al diálogo.

Graciela Messina

Fuentes

BERLANGA, Benjamín (2013). Volver al sujeto? Once ideas para pensar la educación popular, *La Piragua*, núm. 38, septiembre. Recuperado de: <http://www.ucired.org.mx/images/Documentos/edupopular2.pdf> (consulta: 6 de junio de 2013).

CIFUENTES, Rosa María (2011). La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias. En: Cifuentes, Rosa María, *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*, Buenos Aires: Noveduc, pp. 41-46.

DE SOUSA Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Siglo XXI.

DEMO, Pedro (2009). *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Lumen.

DERRIDA, Jacques (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós Ibérica.

GEERTZ, Clifford (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.

GEERTZ, Clifford (1997). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

GHISO, Alfredo y SALAZAR, Yenny (2011). Sistematización: un pensar el hacer que se resiste a perder su autonomía, *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 28, enero-abril, Pátzcuaro (México): CREFAL, pp. 55-63.

LARROSA, Jorge (2007). La experiencia y sus lenguajes. Conferencia. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf (consulta: marzo de 2007).

MARTINIC, Sergio (1998). Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación y acción social. En: *La sistematización en los proyectos de educación popular*. Santiago de Chile: CEAAL.

MEJÍA, Marco Raúl (2008). *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ed. Desde abajo.

MESSINA, Graciela (2004). La sistematización educativa: acerca de su especificidad, *Revista Enfoques Educativos*, vol. 6, núm. 1, pp. 19-28.

MESSINA, Graciela (2008). De la experiencia a la construcción de teoría: la sistematización educativa, *Sistematización de experiencias, Revista Internacional del Magisterio*, núm. 23, junio-julio, pp. 32-36.

MESSINA, Graciela (2011a). Qué es esto del maestro investigador en América Latina, *Actualidades Pedagógicas. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, núm. 57, Colombia: Universidad Lasalle, pp. 15-32.

MESSINA, Graciela (2011b). La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje, *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 28, enero-abril, Pátzcuaro (México): CREFAL, pp. 9-15.

RANCIERE, Jacques (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos entre política y estética*. Barcelona: Herder.

TORRES, Alfonso (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.

TORRES, Alfonso (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias, *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 28, enero-abril, Pátzcuaro (México): CREFAL, pp. 47-54.

9.3. Concientización

La concientización es en la EPJA el proceso de conocer, comprender y posicionarse ante la realidad. Inicia con el acceso al conocimiento, sigue con el cuestionamiento de estos conocimientos para comprenderlos en su totalidad, y a continuación el sujeto se posiciona ante el conocimiento aprendido. Por ser procesual, la concientización exige del sujeto que aprende un cuestionamiento constante de sus concepciones y prácticas frente a los desafíos enfrentados en sus procesos de formación y participación activa en la transformación de la realidad en la que viven.

La palabra concientización nos remite a procesos, inicialmente por tratarse del acto de tomar conciencia de algo. En el caso específico de la EPJA, este acto no es suficiente, pues está siempre revestido de algo más que simplemente conocer. Concientización es un proceso de conocer, comprender y posicionarse ante la realidad de los hechos: “De ahí la concientización como desarrollo de la toma de conciencia” (Freire, 1967, p. 60). Es un concepto que está en la base de la concepción de la educación

como espacio de transformación de los sujetos y de la realidad, pues “todo aprendizaje debe encontrarse íntimamente asociado a la toma de consciencia de la situación real vivida por el educando” (*ibid.*, p. 5).

La concientización es uno de los principios políticos y pedagógicos orientadores de la EPJA en los países de América Latina y el Caribe, con un fuerte contenido histórico. Desde el punto de vista político, las experiencias de concientización a través de la alfabetización de adultos, que marcaron la lucha de la educación popular en el contexto de los años sesenta, setenta y ochenta del siglo XX, estaban íntimamente ligadas a la concientización de la población frente a las dificultades impuestas por las condiciones económicas y por los regímenes militares que gobernaban prácticamente a toda la región. En lo que concierne al campo pedagógico, la concientización como principio enmarcó la opción metodológica del acto de enseñar y aprender, colocando a los educadores y educandos ante el desafío de superar la llamada conciencia ingenua, e instituyendo una conciencia crítica (Freire, 1967; 1987; 2001).

Pasada la primera década del siglo XXI, el principio de la concientización sigue siendo una necesidad en la EPJA. El hecho de que la democracia haya sido formalmente reconquistada por los pueblos de la región no alteró de forma significativa las condiciones de desigualdad social, política y económica de las poblaciones más pobres; por lo tanto, la lucha por la concientización es aún una fuerte demanda de las prácticas de educación formal y no formal. Esto se reafirma en los diferentes documentos oficiales que han estado circulando en la región en las dos últimas décadas; por ejemplo, en una de las recomendaciones presentes en el balance presentado por Torres (2009) sobre las tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas de América Latina y el Caribe, se afirma:

Es tiempo para revisar los objetivos y las metas, las prioridades y los requisitos fundamentales. Más allá de los indicadores de matrícula, retención, culminación y acreditación, la misión de la educación es provocar cambios personales y sociales a través del aprendizaje, la toma de conciencia, el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, la acción informada y socialmente comprometida. La EPJA tiene una misión transformadora que se ha desdibujado y que debe ser recuperada, lo que requiere no sólo intervención pedagógica sino acción social y política, una participación ciudadana más decidida y significativa en la discusión, definición, seguimiento y evaluación de políticas y programas (p. 60).

La idea de la concientización llega también al siglo XXI con un fuerte vínculo con la democracia y el ejercicio de ciudadanía, como expresa el documento de *Metas Educativas 2021*:

La formación de ciudadanos, el desarrollo de la participación ciudadana, junto con una conciencia democrática, deberían constituirse como elementos centrales en el currículo educativo. Esto es aún más relevante en los países latinoamericanos, porque en ellos la democracia, como forma de gobierno, no cuenta con una trayectoria histórica larga, ni con una amplia valoración por parte de su población. Una formación ciudadana basada en el reconocimiento de la importancia del respeto de las libertades individuales y colectivas, así como el conocimiento de los derechos y obligaciones de cada uno, la Constitución y las instituciones políticas de cada país, contribuyen al mejoramiento y desarrollo de las naciones hacia una cultura de la paz y la democracia. La escuela, en ese sentido, se constituye como un lugar privilegiado para la transmisión de los valores propios de una conciencia ciudadana y democrática (OEI, 2010, p. 110).

Maria Margarida Machado

Fuentes

FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia da autonomia* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2001). *Política e Educação* (5ª ed.). São Paulo: Editora Cortez (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

OEI (2010). 2021. *Metas educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento Final. España.

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: UIL. Recuperado de: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GR_ALE/confinteavi_grale_lac_synthesis_es.pdf (consulta: 6 de julio de 2012).

9.4. Construcción colectiva

Construcción colectiva es el principio que orienta las acciones pedagógicas y políticas de las personas jóvenes y adultas en la EPJA, como un ejercicio de reconocimiento y valoración de las diferencias y la diversidad, en la búsqueda de la unidad posible, en una perspectiva procesual, en la que nada está listo y acabado. Exige buscar aliados,

dialogar, construir estrategias de organización y ocupar espacios en la estructura política y educacional del país, así como formas alternativas de enfrentamiento de la realidad individualizante.

El término “construcción colectiva” en la EPJA indica dos movimientos indisolubles: el primero involucra el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que éste debe ocurrir a partir del encuentro de los sujetos, para juntos acceder y producir conocimiento. El segundo involucra a las prácticas políticas de los sujetos jóvenes y adultos excluidos del proceso de escolarización, que en la perspectiva de una educación para la transformación de la realidad, debería siempre pautarse en acciones colectivas. Ninguno de estos movimientos rechaza la individualidad y ambos resaltan la colectividad como condición primera para enfrentar las dificultades impuestas a los sujetos de la EPJA.

Pensar la construcción colectiva entre los conceptos relativos a los procesos educativos de la EPJA remite a una orientación particular sobre el acto de enseñar y aprender. La base para la comprensión del significado de la construcción colectiva del conocimiento está en el propio concepto de conocimiento. Si tomamos el conocimiento como el acto o la actividad de abstraer ideas o nociones de alguna cosa, que se realiza por medio de la razón o de la experiencia, vamos a comprender que en la EPJA la opción pedagógica se orienta a contribuir con este proceso en la relación colectiva entre educandos y educadores, y entre educandos y educandos.

Por lo tanto, la razón nunca es la producción de un sujeto individual, así como las experiencias que conducen al conocimiento tampoco son meramente individuales. Esto refuerza la premisa en la EPJA de que: “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 1987, p. 39). Este aprendizaje que se realiza en la construcción colectiva, por lo tanto, es resultado de esta relación entre hombres/mujeres en el mundo. No es un proceso fácil y mágico que resulta de la voluntad de los sujetos; por el contrario, es un proceso difícil que exige una desconstrucción del modelo de producción individual e individualizante del conocimiento que está absolutizado en el mundo occidental. El desafío señalado por Freire (1987, p. 32) permanece en nuestra construcción colectiva: “El gran problema está en cómo podrán los oprimidos, que ‘hospedan’ al opresor en sí mismos, participar de la elaboración, como seres duales, inauténticos, de la pedagogía de su liberación”.

En los análisis de las experiencias en EPJA en la región, la construcción colectiva es retomada, sobre todo, como movimiento político para fortalecer la lucha en defensa de la EPJA como política pública; la manipulación de la información, el autoritarismo de los líderes y la

arrogancia son “huéspedes” indeseables en la lucha por el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas en una construcción colectiva.

En este aspecto, mucho del pensamiento freiriano nos hace retomar a Gramsci (1999), cuando aborda la producción colectiva del conocimiento:

El hecho de que una multitud de hombres sea conducida a pensar coherentemente y de manera unitaria la realidad presente es un hecho filosófico aún más importante y “original” que el descubrimiento, por parte de un “genio” filosófico, de una nueva verdad que permanezca como patrimonio de pequeños grupos intelectuales (p. 96, comillas del autor).

En esto reside el valor atribuido en la EPJA a la construcción colectiva. Pensar la construcción colectiva como movimiento político, por lo tanto, exige de las acciones que se desarrollan en esta modalidad transversalizar el respeto y la articulación entre lo individual y lo colectivo, pues las luchas que involucran el derecho a la educación de todos implican a los sujetos en consonancia con otras personas de las instituciones/comunidad.

Maria Margarida Machado

Fuentes

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia da autonomia* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOBIERNO de Brasil-Ministério da Educação (2005). *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*, vol. 3. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB (Coleção Educação para Todos).

GRAMSCI, Antonio (1999). *Cadernos do cárcere*, vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

9.5. Comunicación dialógica

La comunicación dialógica se caracteriza por la interacción directa entre los hablantes, por lo tanto, su elaboración depende de todos los interlocutores que participan en ella. Los discursos que se dan en este tipo de comunicación presentan una estructura formal que es la toma de turnos y una organización del contenido que se manifiesta mediante el manejo del tópico (tema). El discurso dialógico depende de todos los interlocutores que participan en él; por lo tanto, es un discurso eminentemente colaborativo.

La comunicación como disciplina ha de ser una de las materias constantes de los programas educativos.

Comunicar es una aptitud, pero también —y aún más— una actitud: la de compenetrarnos con aquellos con quienes queremos comunicarnos. La Psicología tiene un nombre técnico para designarla: la llama *empatía*. Podría definírsela como el esfuerzo consciente y deliberado que hacemos para ponernos en el lugar del otro. Es el componente clave de toda buena comunicación.

La comunicación dialógica, o discurso dialógico, corresponde a dicha empatía. Representa todas las situaciones en que el emisor y el receptor se comunican a través del diálogo.

Hay varios argumentos en favor de su adopción:

- La atmósfera, el lenguaje y las convenciones de la comunicación dialógica favorecen el sentimiento de que existe una relación personal entre quienes se comunican.
- Los mensajes dados y recibidos en forma de diálogo se entienden y se recuerdan con mayor facilidad.
- En los distintos estilos de tal comunicación se intenta participar emocionalmente para que el interlocutor adquiera un interés personal en el tema y en los problemas que éste plantea.
- Puede cumplir una función de estímulo y de animación.

La comunicación dialógica se caracteriza por depender de todos los interlocutores que participen en ella, es decir, es tan importante el(los) emisor(es) como el(los) receptor(es), ya que se realiza de modo oral y es un diálogo donde todos los interlocutores involucrados cumplen el rol de emisor y receptor. También se puede decir que es una interacción directa, ya que los involucrados están viviendo el momento en que sostienen el diálogo.

Los sujetos de un discurso dialógico participan como hablantes y como oyentes; de este modo, cuando un interlocutor está hablando el otro está oyendo. Es, por lo tanto, un discurso eminentemente colaborativo.

Existen tres géneros o formas básicas de discurso dialógico:

a) *Conversación*. Es de carácter espontáneo. Por lo general se da de modo informal. Se establece un tipo de relación simétrica, es decir, los interlocutores involucrados tienen el mismo nivel, por ejemplo, de alumno a alumno. Los interlocutores no se rigen por ningún orden en la toma de

posición (hablar o escuchar) y tampoco se basan en reglas establecidas para introducir, modificar o concluir un tópico.

b) *Entrevista*. La entrevista se puede definir como una forma de conversación dirigida hacia la obtención de información sobre algún tema específico. Los participantes son el entrevistador y el entrevistado. Este último es una persona informada en el tema del cual le van a preguntar y su función es exponer sobre el tema acerca del cual va a ser interrogado.

Se establece un tipo de relación asimétrica, ya que hay un entrevistador que va marcando la pauta del diálogo con preguntas, por lo cual éste puede dirigir la conversación o restringirla a ciertos tópicos.

En la *entrevista dialógica* el entrevistador y la persona entrevistada participan de manera activa. La persona entrevistada es consciente de la importancia de su participación en la entrevista, sabe que puede ampliar la información o exponer hechos que a su juicio son relevantes para que el entrevistador pueda comprender mejor la situación o fenómeno que aborda.

Este tipo de entrevista permite mayor comunicación entre el entrevistador y la persona entrevistada, posibilita conocer opiniones, críticas, sugerencias. La entrevista dialógica establece mayor interacción y dinámica entre las partes y la persona entrevistada se siente tomada en cuenta.

c) *Debate o discusión*. Es un discurso que se caracteriza porque en él participan más de dos sujetos. Su finalidad es exponer varios puntos de vista sobre un mismo tema, por ello es fundamental la participación de todos los sujetos que integran el debate.

El debate es regulado por uno de los participantes, que actúa como moderador; éste se encarga de presentar los tópicos que se van a tratar, y se asegura de que todos los integrantes participen en el debate y respeten el turno de habla de los demás.

Por lo general las discusiones se dan acerca de un tema controversial. Existen como mínimo dos posturas diferentes con respecto al tema del cual se está discutiendo. El hecho de que se expongan diversas perspectivas sobre un tema implica que en el curso del debate se produzca una discusión, ya que los puntos de vista muchas veces son opuestos. También por esta razón es indispensable la existencia de un moderador.

La comunicación está en la base de la construcción del conocimiento, ya sea en espacios formales, no formales como informales. En ese sentido,

para la EPJA las distintas modalidades de diálogo y la interacción que se genera entre los participantes, fortalece u obstaculiza los aprendizajes.

José Rivero

Fuentes

KAPLÚN, Mario (1995). *Los materiales de autoaprendizaje*. Santiago de Chile: UNESCO/REDALF.

CENTRO de Estudios San Blas, Aragón. Página web: <http://www.ifpesanblas.es/>

ROJAS, Raúl (2000). *Formación de investigadores educativos; una propuesta de realización*. México: Plaza y Valdés.

PRUEBA de Selección Universitaria (PSU). El profesor en línea. Página web: <http://www.profesorenlinea.cl/PSU/PSUInicio.html>

9.6. Metodologías

La metodología es una práctica, un saber hacer para algo, un camino o medio, asociado con una intencionalidad que permite arribar a un propósito. La metodología establece una relación entre un hacer intencionado y propósitos de diferente nivel de generalidad; necesita ser definida desde contextos y sujetos histórica y culturalmente determinados.

El término metodología tiene una larga historia en el campo educativo; desde el siglo XIX alude a un camino, un medio para arribar a ciertos propósitos. Cabe destacar que se ha consagrado una cierta oposición entre metodología y teoría, olvidando que toda metodología es ya una opción teórica o conlleva un determinado enfoque. Asimismo, las políticas neoliberales han puesto por delante las metodologías, como si fueran equivalentes a estrategias, opciones prácticas o herramientas, descuidando la intencionalidad pedagógica, ética y política de las metodologías. Las metodologías educativas se sustentan tanto en las teorías del aprendizaje como en las ciencias sociales. Una tendencia marcada desde los noventa ha sido concentrarse en las metodologías de aprendizaje en el aula o en las metodologías de evaluación, descuidando metodologías educativas de mayor alcance.

Una visión educativa de las metodologías puede incluir la investigación, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el trabajo

colaborativo o las comunidades de indagación, los estudios de caso, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, la pedagogía por proyectos, el aprendizaje permanente y las redes, o algunas de ellas. Una visión restringida de las metodologías puede limitarse a hacer referencia a técnicas didácticas, tales como: clase magistral, clase práctica, tutoría, laboratorio, trabajo grupal, asesoría individual y otras. En este caso se las concibe principalmente como metodologías de aula, sin involucrar a los estudiantes como sujetos autónomos.

La innovación permite mover a las metodologías, tanto en términos de mejorar o adaptar las existentes, como en crear metodologías nuevas. Para los sistemas educativos sigue siendo un reto la innovación metodológica, ya que existe un fuerte peso de la tradición y la autoridad. La metodología es un factor estratégico en los procesos de cambio educativo porque está muy cerca de los profesores y sus prácticas. Cabe destacar que el énfasis en las metodologías, propio de una racionalidad instrumental, ha significado el olvido del sujeto. Finalmente, las metodologías se han pensado mayoritariamente como metodologías de la enseñanza o del aprendizaje y la enseñanza, pero sin incluir la investigación como un componente fundamental.

Desde principios del siglo XX empezó en América Latina el interés por la renovación metodológica, en particular con la introducción de las metodologías activas, que ponían el énfasis en el aprendizaje por la experiencia. En los últimos años, en cambio, se han popularizado las metodologías participativas, tanto en la escuela como a nivel macroestructural. La resolución de problemas ha sido una de las metodologías preferentes, así como el trabajo por proyectos, tanto a nivel de aula como de instituciones escolares. Los concursos por proyecto, pensados para la escuela como unidad institucional o para los estudiantes, también se han incrementado en los últimos años.

Los nuevos currículos, asociados con las reformas curriculares, han dado lugar a fuertes procesos de innovación metodológica, en el entendido de que un currículo nuevo reclama metodologías nuevas (Gimeno, 2002). Sin embargo, el énfasis en las metodologías ha llevado en América Latina a descuidar la formación en autonomía, haciendo de los docentes meros ejecutores de currículos definidos desde un centro, con metodologías asociadas que están en el límite de ser prescripciones rígidas.

En el caso de la educación de personas jóvenes y adultas, las innovaciones curriculares han buscado también la innovación metodológica, en particular las metodologías participativas que integran aprendizaje e investigación, recuperando la experiencia de los sujetos. Las tensiones en la EPJA han sido tanto la transferencia acrítica de

metodologías desde los sistemas escolarizados como la predeterminación de las metodologías a costa de la libertad de los sujetos.

Graciela Messina

Fuentes

CONTRERAS, José y PÉREZ de Lara, Nuria (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

EZPELETA, Justa (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, vol. 9, núm. 21, abril-junio, pp. 403-424.

GIMENO Sacristán, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

9.7. Espacios, centros y círculos de aprendizajes

Espacios, centros y círculos de aprendizaje en la EPJA son lugares físicos y al mismo tiempo estrategias metodológicas para acoger a las personas jóvenes y adultas en su proceso de aprendizaje y educación. Los espacios y centros se preparan buscando garantizar el diálogo y la participación democrática en el proceso de construcción de conocimiento.

Buscando ser coherente con los principios y las concepciones metodológicas defendidas por la EPJA, históricamente las prácticas de aprendizaje han sido efectivizadas en ambientes que favorecen el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento, en contraposición al modelo estandarizado de salas de aula, donde se coloca a los alumnos en filas, separados por inúmeros criterios que los distinguen y establecen patrones de méritos entre los mismos.

Una de las experiencias que ejemplifica estos espacios de aprendizajes de la EPJA son los “círculos de cultura” propuestos por Paulo Freire en los que diseminó la perspectiva de la educación emancipatoria. El círculo de cultura es un lugar de encuentro y de diálogo de hombres y mujeres, que busca una re-lectura de la realidad con perspectiva de transformación de la sociedad.

El círculo se constituye así en un grupo de trabajo y de debate. Su interés central es el debate del lenguaje en el contexto de una práctica social libre y crítica. Libertad y crítica que no se pueden limitar a las relaciones internas

del grupo, pero que necesariamente se presentan en la toma de conciencia que éste realiza de su situación social (Freire, 1967, p. 14).

La organización metodológica del aprendizaje en centros/círculos de aprendizaje fue ampliamente difundida por las experiencias de la educación popular de los movimientos de las décadas de 1960 y 1970 del siglo XX, a través de los centros populares de cultura y de los movimientos de educación de base; en las décadas siguientes, las organizaciones de trabajadores se apropiaron de esta organización en el contexto de la consolidación de los sindicatos de clase, con las escuelas de fábrica y los centros de formación de trabajadores. Tales experiencias siguen siendo estimuladas por el CEAAL.

La organización de la EPJA en espacios propios (centros/círculos de aprendizaje), incluso dentro del sistema escolar formal, también contribuye para demarcar el derecho a la educación de esta población que, en su mayoría, ya pasó por procesos de escolarización que no fueron concluidos. Tener un ambiente pensado y preparado para atender las especificidades de los jóvenes y adultos trabajadores, con espacios y tiempos diferenciados, les motiva a retornar al proceso de aprendizaje y a permanecer hasta la conclusión de los estudios.

En la región latinoamericana se pueden evidenciar diferentes experiencias de espacios propios de aprendizaje para jóvenes y adultos, como los Centros Educativos de Jóvenes y Adultos (CEJA) y los círculos de aprendizaje en Paraguay (Rivero, 2009); el Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos (MOVA) y los Centros de Educación de Jóvenes y Adultos (CEJA) en Brasil; las misiones bolivarianas en Venezuela; y los Centros de Educación Básica en México, entre otros. Los desafíos en estos espacios es mantener la posibilidad de diálogo y construcción colectiva del conocimiento, cuidando de la disposición física del ambiente y de la creación de estrategias de interacción entre los sujetos que aprenden. Es preciso que se cuiden los espacios donde se realiza el aprendizaje dado que, como afirmaba Freire (2001b):

No debemos llamar al pueblo a la escuela para recibir instrucciones, postulados, recetas, amenazas, represiones y puniciones, y sí para participar colectivamente de la construcción de un saber, que va más allá del saber de la pura experiencia hecha, que tenga en cuenta sus necesidades y le convierta en instrumento de lucha, posibilitándole ser sujeto de su propia historia (p. 16).

Maria Margarida Machado

Fuentes

FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido* (17º ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2001a). *Política e educação: ensaios* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo (2001b). *A educação na cidade* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

RIVERO, José (2009). El cambio posible en alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas: análisis de la experiencia desarrollada en Paraguay. En: JABONERO, Mariano y RIVERO, José (coords.). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid: OEI/Fundación Santillana (col. Metas Educativas 2021).

9.8. Educación presencial, a distancia y semipresencial

La educación presencial, a distancia o semipresencial, son estrategias de oferta de la educación de personas jóvenes y adultas, que tienen como elemento en común la búsqueda del alcance de los objetivos de aprendizaje de estos sujetos, y como elemento de diferenciación, la forma de mediación en la producción de conocimiento entre educandos y educadores. No son estrategias excluyentes, al contrario, pueden ser complementarias teniendo presente el diálogo y la construcción colectiva de los conocimientos de la población joven y adulta.

Las denominaciones “educación presencial”, “a distancia” y “semipresencial” están directamente relacionadas con la forma de organización del proceso enseñanza aprendizaje, o de educación en la EPJA, que está siendo desafiada en la actualidad por los conceptos de la llamada sociedad de la información y sociedad del conocimiento (Castells, 1999). Tales conceptos demandan de la sociedad actual, como un todo, la comprensión del desafío más reciente de los diferentes ambientes de educación, entre éstos, el virtual, para que se puedan comprender las singularidades del aprendizaje presencial y del aprendizaje a distancia, este último mediado por las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), no como oposición o sustitutivas unas de otras, sino más bien, como complementarias.

La educación presencial es aquella que cuenta con la totalidad del proceso enseñanza- aprendizaje y que se realiza mediante la relación entre educando y educador de forma directa, en un lugar físico definido, con

carga horaria determinada. En función del uso actual de los recursos tecnológicos, incluso la educación presencial puede contar con el complemento pedagógico de módulos instruccionales, vídeo-aulas e, incluso, el uso de plataformas de aprendizajes en Internet, sin por ello prescindir de la presencia directa del educador junto a los educandos. Ejemplo de esta experiencia en la región es el uso del material audiovisual de alfabetización producido por Cuba, Yo sí Puedo (Torres, 2009).

La educación a distancia es un término que ha sido utilizado en el campo de la educación cuando la mediación del proceso enseñanza-aprendizaje se da a través de los recursos tecnológicos, sin el encuentro presencial de educandos y educadores. Ya se llevó a cabo con la intermediación de diferentes recursos como la radio, correos y televisión, y actualmente se popularizó mediante el uso de la computadora, aliada al mecanismo de comunicación virtual vía Internet. La educación a distancia y/o enseñanza a distancia se presenta como una estrategia de política pública posible que exige un cuidadoso análisis de viabilidad, en la medida justa de la capacidad creativa de afirmación de la identidad de cada país de la región.

Los avances de las TIC, de acuerdo con Angelim (2007):

...son imprevisibles, pero permiten discernir que el servicio educacional continuará beneficiándose de los dos sistemas de “búsqueda inteligente” en la recolección y tratamiento de las informaciones y de las posibilidades de lenguajes multimedia de comunicación. Esto necesariamente continuará influenciando, fuertemente, las decisiones pedagógicas de uso apropiado de las TIC en las formas escrita, sonido, imagen, datos, con o sin movimiento en ambientes de aprendizaje colaborativo en red (física y virtual), vía correo postal (impresos), radio (programas), televisión (programas), Internet (multimedia), de modo integrado (p. 3).

En la EPJA el uso de estos recursos es un desafío, pues las características de la población joven y adulta no escolarizada, con poco o ningún recurso para tener acceso a las TIC, acaba por transformar estas experiencias en *hacer de cuenta* o en ofertas precarizadas de educación.

La educación semipresencial, en cuanto estrategia metodológica de producción del conocimiento, relativiza la relación profesor-alumno en el proceso enseñanza aprendizaje, pues cuenta con momentos presenciales y momentos no presenciales para el desarrollo del currículo. La educación semipresencial, en general, se utiliza también como la educación a distancia de instrumentos pedagógicos (módulos, libros, folletos y *medios* como CD o DVD) que complementan el proceso de enseñanza-aprendizaje, a los que los alumnos necesitan acceder física o virtualmente.

La probable expansión de la aplicación de las TIC en la EPJA llevará a una mayor interrelación entre las modalidades presencial y a distancia, reconociendo la singularidad de la educación presencial mediada y no mediada por las TIC como complementarias.

Maria Margarida Machado

Fuentes

ANGELIM, Maria Luiza Pereira (2007). *Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs multimídia em comunidade de aprendizagem em rede*. Brasília. Recuperado el 06/07/12 de: <http://forum.eja.org.br/?q=node/925>

CASTELLS, Manuel (1999). *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: UIL. Recuperado de: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GR_ALE/confinteavi_grale_lac_synthesis_es.pdf (consulta: 8 de julio de 2012).

UNESCO (2009). *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: UNESCO/Ministério da Educação.

9.9. Redes de aprendizaje

Las redes de aprendizaje en la EPJA consisten en colectivos de sujetos e instituciones que, interconectados por medios físicos o virtuales, recurriendo a la relación entre educación y tecnología, buscan la extensión del derecho a la educación y al aprendizaje para todos. La opción que la EPJA hace por la construcción colectiva y por el diálogo como principio educativo en la producción del conocimiento y en sus prácticas políticas, la lleva a la constitución de redes de aprendizaje que sobrepasan los espacios escolares y se fortalecen en las experiencias de las relaciones de trabajo y en los movimientos sociales.

La discusión actual sobre la relación entre educación y tecnología busca establecer, generalmente, una relación inmediata de interdependencia entre ambas, la mayoría de las veces con énfasis en la supremacía de la segunda sobre la primera. En esta lógica, es frecuente que el avance de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) de las últimas décadas se trate desde una visión fetichista de la tecnología, que la descontextualiza del proceso de construcción del cual surgió, y del cual aún depende en gran medida.

Fue así con la invención de la escritura, de la brújula, de la imprenta, del telégrafo, de la radio, de la televisión, del computador y de todos los derivados de la microelectrónica. Si hay una relación que se pueda establecer entre educación y tecnología es, sin dudas, que la segunda sólo es posible gracias a la primera. En otras palabras, son los sujetos quienes, en procesos de educación y aprendizaje, piensan y producen las tecnologías:

Solamente en una perspectiva histórica en la que hombres y mujeres sean capaces de asumirse cada vez más como sujetos-objetos de la Historia, es decir, capaces de reinventar el mundo en una dirección ética y estética, más allá de los modelos que allí están, es que tiene sentido discutir la comunicación en la nueva etapa de la continuidad de los cambios y de la innovación (Freire, 2001, p. 19).

En las últimas décadas, la apropiación de las TIC (como las que utilizan Internet) en el campo educacional, hacen cada vez más evidente que el espacio virtual es un ambiente indispensable para el aprendizaje en red. Asimismo, es necesario reconocer que el aprendizaje en red en la EPJA no se origina en el uso del computador, ya que constituía una experiencia en curso aun antes de que este equipo se hubiera inventado y popularizado como lo conocemos hoy.

Las experiencias pioneras de inicios del siglo XX de aprendizaje a través de la radio o por correos ya se configuraban como una fuente de posibilidades de aprendizaje en red y del uso de la tecnología de comunicación más eficiente para aquel contexto histórico. Esa fuente se fue materializando en la medida en que los gobiernos y las instituciones de la sociedad civil se apropiaron de los medios de comunicación posibles en cada época y país para hacer llegar la educación a los lugares más distantes y de difícil acceso, sobre todo cuando se trataba de las áreas rurales.

En un balance de la UNESCO (2009) sobre la llegada de las tecnologías a la región se afirma que:

En los últimos años, los medios audiovisuales se diseminaron en el área de AEA [Alfabetización y Educación de Adultos], principalmente con el programa de alfabetización y pos-alfabetización Yo Si Puedo, apoyado por Cuba e implementado en varios países, y utilizado por primera vez a gran escala en Venezuela, en el 2003. Los computadores y el Internet están alcanzando al campo, particularmente para la población más joven, con México abriendo camino con su programa de Plazas Comunitarias. Los telecentros o infocentros (diferentes de los cybercafés, que son privados y buscan el lucro) son incorporados a los programas de educación básica en

áreas urbanas y rurales en diversos países latinoamericanos. En áreas rurales remotas, hidroeléctricas de energía o paneles solares fueron instalados, por ejemplo, en Bolivia y en México (p. 73).

Esta cuestión de las redes de aprendizaje también destaca en los documentos elaborados en la región, en lo que concierne a su relación con los aspectos de infraestructura y recursos didácticos. En el documento *Metas Educativas 2021*, queda clara la importancia de la perspectiva de este aprendizaje en red, que depende de la disponibilidad de recursos tecnológicos para que ocurra:

En este ámbito, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han ido ocupando un lugar de importancia como recurso educativo de indispensable incorporación en el sistema educativo. Las TIC, especialmente el acceso al computador y la conexión a Internet, son recursos innovadores que han demostrado ser necesarios, por sobre todo, como herramientas útiles para desenvolverse en un mundo pos-moderno y globalizado. Actualmente, la inclusión social se vincula, cada vez más, con el acceso al conocimiento, por la participación en redes y por el uso de las TIC (OEI, 2010, p. 71).

Este mismo documento permite también identificar las diferencias que existen entre los países de la región en lo que concierne al acceso a las TIC:

El sistema de educación formal es la clave para difundir ese acceso, dado que permite masificar la conectividad y uso de redes electrónicas. La llamada brecha digital, vinculada con las diferencias de acceso y uso de TIC dentro y entre los países, se manifiesta marcadamente tanto entre los distintos grupos socioeconómicos como entre generaciones. El promedio de acceso a tecnología en los hogares de estatus económico, social y cultural de países desarrollados pertenecientes a la OCDE, incluyendo España y Portugal, es bastante más parejo que el de los de América Latina, donde las diferencias son muy altas (OEI, 2010, p. 71).

El desafío puesto actualmente para el aprendizaje en red, por lo tanto, tiene relación, en parte, con la decisión política de los gobiernos de la región de garantizar el acceso gratuito a la mayoría de la población a los instrumentos más modernos, en términos de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), e Internet, configurando la posibilidad, en cuanto a la EPJA, de constituirse en una comunidad de aprendizaje en red.

La concepción de redes de aprendizaje en la EPJA sobrepasa la relación de aprendizaje educando-educador y se constituye en referencia para una

articulación política en la región. Esto fue explicitado por Torres (2009) en la agenda de la región, donde se destacan las redes de cooperación:

Crear redes nuevas y fortalecer las redes en funcionamiento, convocando a los ministerios de educación, trabajo y otros organismos del estado, ONG, universidades, con fines de acuerdos o consensos sobre políticas nacionales de EPJA y distribución de tareas en su ejecución. Estas redes debieran posibilitar acciones de intercambio, sistematización de las prácticas y generación de experiencias compartidas. La experiencia acumulada sugiere dar alta prioridad a la difusión de los acuerdos, de las acciones por realizar y de la evaluación de lo actuado. Las redes articularían los niveles locales, regionales, nacionales y debieran posibilitar, mediante apoyos externos, una mayor articulación de las distintas instancias a nivel de América Latina (p. 78).

Maria Margarida Machado

Fuentes

ANGELIM, Maria Luiza Pereira (2007). Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação-TICs multimídia em comunidade de aprendizagem em rede. Brasília. Recuperado el 16/07/12 de: <http://forumeja.org.br/?q=node/925>

FREIRE, Paulo (2001). *Política e educação: ensaios* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

OEI (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento Final. Madrid.

TORRES, Rosa María (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. México: UIL. Recuperado de: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GR_ALE/confinteavi_grale_lac_synthesis_es.pdf (consulta: 10 de diciembre de 2012).

UNESCO (2009). *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: UNESCO/Ministério da Educação.

Índice Analítico

Adultos mayores	133
Alfabetismo y alfabetización	99
Alfabetismo funcional	109
Ambientes letrados	113
Ámbitos de la educación de personas jóvenes y adultas	82
Analfabetismo	102
Aprendizaje a lo largo de la vida	38
Aprendizaje formal, no formal e informal	47
Calidad de la educación de personas jóvenes y adultas	169
Ciudades del aprendizaje y educadoras	52
Concientización	192
Construcción colectiva	194
Comunicación dialógica	196
Comunidades de aprendizaje	55
Cuatro pilares de la educación	42
Currículos	174
Derecho humano a la educación	21
Derechos humanos	19
Descentralización	150
Diversidad	28
Educación básica	87
Educación de personas jóvenes y adultas	80
Educación especial	92
Educación en empresas y asociaciones solidarias	72
Educación integral vinculada al trabajo	65
Educación para el trabajo	63
Educación popular	90
Educación presencial, a distancia y semipresencial	203
Educación técnico profesional	67
Educación y economía solidaria	69
Educador y educadora de personas jóvenes y adultas	121
Espacios, centros y círculos de aprendizajes	201
Evaluación educativa	177
Financiamiento	153
Formación de formadores	172
Gobernanza	147
Identidad cultural	31

Indicadores	179
Interculturalidad	34
Investigación participación-acción	184
Jóvenes	130
Marco Nacional de Cualificaciones	75
Metodologías	199
Migrantes	135
Monitoreo y gestión	158
Niveles de alfabetismo	105
Participación social	165
Personas privadas de libertad	138
Perspectiva de género	25
Política intersectorial e intrasectorial	144
Políticas públicas	142
Postalfabetización	111
Proyectos, planes, programas y campañas	156
Pueblos indígenas	125
Redes de aprendizajes	205
Reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal	50
Sistematización educativa	188
Sistemas educativos con énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida	45
Sujetos de la educación de personas jóvenes y adultas	118
Sujetos sociales de la educación de personas jóvenes y adultas	123
Trabajo digno	70
Vigilancia ciudadana	162
Vínculos de la educación de personas jóvenes y adultas	85

Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

