

# Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Multitemático | Editor invitado: Jorge Walter Rivas

- |  |  |
|--|--|
| <b>2</b> Carta al lector   | <b>36</b> Apropiación tecnológica,<br>alimentación y género<br><i>Luis Arturo Ávila Meléndez</i><br><i>Estanislao Martínez Bravo</i><br><i>Pedro Quinto Diez / México</i>                        |
| <b>3</b> Educando para <i>poder crear</i><br>mundos ecoviables<br>Nueve claves<br><i>Jorge Rivas / México – Uruguay</i>  | <b>43</b> Experiencias en la capacitación<br>ambiental en comunidades pesqueras<br>de la región norcentral de Cuba<br><i>María Elena Perdomo López</i><br><i>Ismelis Acevedo González / Cuba</i> |
| <b>14</b> La vida en el bosque en el siglo XXI<br>Educación ambiental y educación<br>de jóvenes y adultos<br><i>Timothy D. Ireland / Brasil</i>                            | <b>47</b> El trabajo grupal con jóvenes<br>en situación de riesgo social:<br>Una estrategia socioeducativa<br>para la prevención<br><i>María Nélica Mena / Argentina</i>                         |
| <b>21</b> Interculturalidad, educación y frontera<br>Repensando maneras “otras” desde<br>las fronteras de Ecuador y Colombia<br><i>Lucy Santacruz Benavides / Colombia</i> | <b>52</b> Abstracts  |
| <b>27</b> La educación a distancia<br>en la educación básica para adultos<br>Búsquedas y perspectivas<br><i>Alfonsina del Río / Argentina</i>                              | <b>55</b> Testimonios  |
| <b>31</b> Catálogo de actividades<br>de aprendizaje en educación de adultos<br><i>J.M. Gutiérrez-Vázquez † / México</i>  | <b>58</b> Acerca de los autores  |
|  | <b>60</b> Reseñas bibliográficas   |
|  | <b>62</b> Eventos  |
|  | <b>64</b> ¿Ahora qué?  |

# Decisio

ENERO-ABRIL 2009

NÚMERO 22

---

**Editor fundador**

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

**Editora general**

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

**Editor invitado**

JORGE WALTER RIVAS

**Editora asistente**

ESPERANZA MAYO ACEVES

---

**Diseño original**

VALENTÍN JUÁREZ RUMBIA

---

**Diseño de portada e interiores**

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

---

**Diseño de la versión digital**

DAVID SERVÍN

VERÓNICA MESA

ARIEL DA SILVA

---

**Fotografía**

CARLOS BLANCO

MARÍA ELENA PERDOMO

LUIS ARTURO ÁVILA

MARÍA NÉLIDA MENA

---

**Consejo editorial**

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Silvia Schmelkes

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Raúl Leis

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

FONDO DE LAS AMÉRICAS, CHILE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

---

**Oficinas editoriales**

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525

COL. REVOLUCIÓN, C.P. 61609

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

TEL.: (00 52) 434 34 2 81 39

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>

---

**Distribución y suscripciones**

SUBDIRECCIÓN DE COMUNICACIÓN,

PROMOCIÓN Y DIFUSIÓN

(52) 434 342 8152

---

Si usted está interesado en participar como  
corresponsal o promotor de la revista,  
o desea hacer un comentario, por favor escribanos:  
[cfernandez@crefal.edu.mx](mailto:cfernandez@crefal.edu.mx)  
[emayo@crefal.edu.mx](mailto:emayo@crefal.edu.mx)

\*

Precio por ejemplar: \$ 40.00, US \$ 4.00



[www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)

ISSN 1665-7446

*Decisio* SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS. Revista cuatrimestral, enero-abril 2009. Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2002-070317064500-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 12153. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 8806. Domicilio de la publicación: Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, Col. Revolución, Pátzcuaro, Mich., CP 61609.

Impreso en México

## Carta al lector

Este número multitemático tiene su muy particular historia. La idea surgió a partir de un artículo que Jorge Rivas escribió para el número de educación ciudadana pero que JM Gutiérrez-Vázquez prefirió como artículo de fondo de este número, al tiempo que propuso a Jorge como editor invitado.

Los artículos que aquí se reúnen, siendo de diversas temáticas, tienen como eje rector la imposibilidad de concebir la educación ciudadana sin educación ambiental, y viceversa. Como se afirma en los artículos del editor invitado y de Timothy Ireland, la educación de personas jóvenes y adultas debe incorporar, necesariamente, estos temas transversales.

Se incluye un artículo muy especial: el “Catálogo de actividades de aprendizaje en educación de adultos” que JM concluyó en marzo de 2007; una herramienta muy útil de apoyo al trabajo docente en EPJA. En este texto se evidencia la importancia que para el autor tenían las “actividades verbales”, íntimamente relacionadas con la lectura y escritura. Se trata de un texto elaborado con la meticulosidad y rigor que caracteriza la vasta producción editorial de Juan Manuel. La invitación que él hace en su artículo para que sus lectores completen el catálogo refrenda, como siempre, su presencia en *Decisio*.

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS



Foto: Carlos Blanco

# Educando para *poder crear* mundos ecoviables

## Nueve claves

Jorge Rivas

CREFAL | Pátzcuaro, México  
 jrivas@crefal.edu.mx

### I Preámbulo

EN ESTAS LÍNEAS quiero compartirles por dónde ando pensando la educación ciudadana.

Más que una capacitación para el voto, o una educación para la participación en el sistema socio-político actual, creo que *necesitamos aprender juntos el arte de poder crear mundos ecoviables*. Excede el espacio de este artículo contarles el itinerario intelectual y práctico que me orientó hacia estas conclusiones y a retomar una forma discursiva tradicional en Pedagogía.

La política pro modernizadora, pro occidentalizadora y pro globalizadora ha tenido dos cabezas, una capitalista y otra comunista/socialista. Por ambas partes pierde diariamente sus créditos ante *el cambio-debacle climático y biosférico*, su consecuencia, y ante la constatación de *la insustentabilidad del modelo* social. Una economía basada en las nuevas

tecnologías y en pleno proceso de incorporar la nanotecnología y la ingeniería biológica necesariamente implica menos incluidos más educados y creativos (o dicho al revés, supone más excluidos menos educados y menos poderosos).

Parecería que el sistema mundo, como le dice Wallerstein (científico social estadounidense), se está orientando hacia la consolidación de una dictadura global asociada a una “trama de encubrimiento” capaz de contener una ensalada de rasgos folclóricos, con diferencias al interior de una uniforme orientación de explotación natural, creciente violencia estructural y concentración de la riqueza. El marco en el que generalmente pensamos la educación ciudadana es una democracia que intenta resolver lo social hacia la equidad, la libertad, el respeto de la diversidad, la ecoviability y el logro de los derechos humanos. Pero yo dudo que a la larga el proceso

global del capitalismo resulte compatible con este marco. Las mayorías se vuelven cada vez más una pesada y peligrosa carga para los incluidos, demandante de represión, manutención y entretenimiento. Los pobres dejan de ser socios de la sociedad. Y la sociedad se vuelve más fanática, encerrada en una trama que la lleva a un callejón que se derrumba. Los incluidos estamos entre la espera de un milagro tecnológico y el temor de una catástrofe, entre la terquedad de nuestra fe y el hastío de una guerra íntima y pública que alguna vez en la vida se desenmascara sola y nos muestra una vida absurda.

Así, lo político y la participación ciudadana en lo político poco a poco, probablemente, irán dejando de consistir para muchos en una defensa creyente del desarrollo material y el progreso social basado en la lucha. Las reivindicaciones étnicas están en el tapete de las búsquedas de culturas alternativas y de visiones de otros mundos posibles. La forma patriarcal de organización de lo político viene perdiendo terreno. Lo mismo la credibilidad de los liderazgos políticos, tanto de los partidos como de los sindicatos, tanto de los administradores públicos como de las burocracias eclesiásticas. La universidad tiene todavía un prestigio que durará hasta el momento en el que el pueblo se dé cuenta que los principales actores de los desastres sociales y ambientales que padezca son universitarios y le reclame un conocimiento de las soluciones que quizás no tenga. El sacrificio y el futuro se devalúan ante la búsqueda de la satisfacción y del presente. Los charlatanes y los supersticiosos pululan...

El pueblo ofrece desgano y un gran bostezo ante la invitación a seguir participando y "progresando" que le hacemos los fervientes promotores de la educación cívica y la participación ciudadana. Además, hay que reconocer que muchos ejercicios de "participación" resultan simulacros, mercadotecnias que se supone aportarán clientelas, pero que en cambio pueden dejar una sensación de tomadura de pelo, de falta de inteligencia o de exceso de perversión en los líderes. "El poder" ocasionalmente consulta al pueblo para que no diga que no lo consulta, pero hace lo que quiere, o lo que supone que quiere: "lo que hay que hacer", su voto

de obediencia. ¿Será que quiere lo que hace? ¿Será que sabe qué hacer ante tan altos riesgos? La educación que sea pensada como propaganda política pro sistémica tendría que enfrentar estas preguntas...

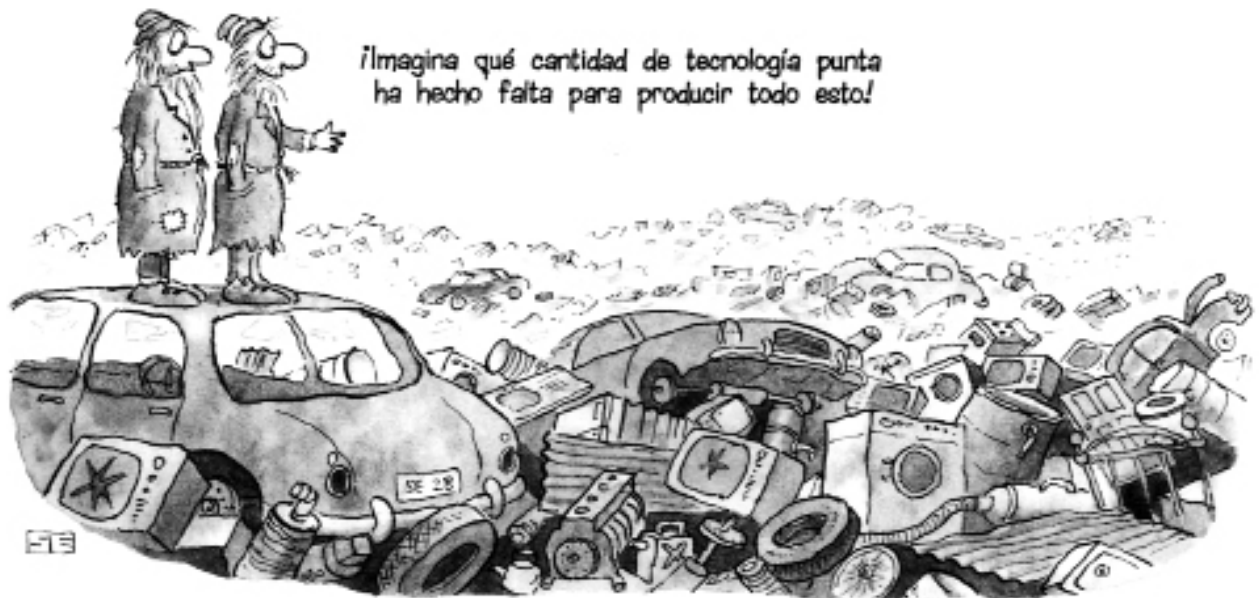
*Si queremos incidir en la creación de mundos ecoviables tenemos que "mutar", transformarnos en otra cosa, reconfigurar nuestras culturas e instituciones y también nuestras personalidades.* Más que participar en oponernos al proyecto de globalización bélico inviable (que parece estar garantizado lo mismo por la derecha que por la izquierda, pero no por la base), tendríamos que orientarnos a la creación de alternativas por el ejercicio práctico de nuestra voluntad de hacer posibles vidas alternativas. Me refiero a alternativas de relación ecoviable con los sistemas naturales, de creación de nuevas organizaciones y políticas. Alternativas de la sensibilidad y los vínculos, de expresión y comunicación. Alternativas en el arte/artesanía, en el pensamiento, en la vida interior...

Esto resulta para mí un nuevo punto de partida para crear educación ciudadana: el núcleo de la política podría hoy día estar girando hacia el *aprender de nuevo a poder ser*.

No pienso tanto en un nuevo contrato social revolucionario como en una co-incidencia evolutiva. No miro hacia el estado futuro como hacia el proceso local, comunitario y personal. Y en este marco me pregunto *¿cuáles serían las fuentes del poder del pueblo para crear una vida alternativa; y cómo podríamos desde la educación facilitar el encuentro del pueblo con tales fuentes?*

## II Las nueve claves

Estas me parecen algunas claves pedagógicas para una educación ciudadana que se oriente a desarrollar poder para crear mundos alternativos ecoviables. Claro que esto es sólo una opinión y perfila una cierta estética de la educación ciudadana ante la cual habrá quien le guste y coincida o quien prefiera otras perspectivas. Mi respeto a todas las posiciones que no pretendan ser absolutas, sino aportar un grano de arena a la construcción de nuevos edificios



Stan Eales / *El libro del ecohumor*. Ediciones SM, Madrid, 1993.  
Autorizado por Ediciones SM, México.

sociales habitables y expresivos de la dignidad humana. Las tres primeras expresan, en mi opinión actual, el mero meollo de la educación ciudadana en la que estoy pensando. Las otras seis me parecen también muy importantes.

### **Aprender a poder crear**

*Aprender como ciudadanos a estar en conexión con nuestra fuente creativa y desde ahí crear alternativas viables me parece decisivo.* Los incluidos en el sistema capitalista en esta nueva fase serán menos y más capacitados. No por esto mejor formados para la participación como ciudadanos con principios y sentido del honor, sino quizás más hábiles para permanecer obedientemente en las fronteras de la inclusión a cualquier precio. La doctrina educacional del capitalismo ubica la creatividad como una competencia productiva necesaria, pero esto puede significar un construccionismo fabricante de novedades dentro de lo mismo, pero mutilado en su poder de crear alternativas hacia mundos ecoviables. Los incluidos necesitan aprender a crear alternativas desde sus espacios de vinculación, acción y decisión. Del otro lado, personas desempleadas, marginadas, humilladas, masas idiotizadas por los medios, y quizás también por

la escuela, debilitadas por hábitos de enfermamiento y de pensamiento empobrecedores, necesitan igualmente aprender a poder crear alternativas.

Sin embargo, lo creativo está ahí, como un poder inmediatamente gozoso siempre disponible y enteramente necesario ante el callejón sin salida de la civilización hegemónica y de la situación política mundial. La creatividad es la principal fuente política del pueblo. Más que adoctrinar para la participación ciudadana en el juego instituido podríamos incidir en la formación de competencias ciudadanas para el logro de otros mundos posibles, fomentando la confianza en la creatividad humana y en la capacidad de dar respuestas creativas a las situaciones concretas.

### **Aprender a permanecer receptivos a los procesos naturales**

Tenemos que superar un concepto de ciudadanía basado en la dicotomía violenta entre urbano *versus* rural, masculino *versus* femenino, moderno *versus* indígena, que llevó a establecer procesos sociales disociados de los procesos naturales al extremo de exponer el equilibrio creativo de la Biosfera. Nada nos asegura poder evitar la catástrofe social y ambiental y la herencia nauseabunda que estamos dejando sin

resolver a nuestros descendientes, mientras andamos programados en una trama hecha de símbolos y torrentes de información abstracta. La fe ciega en los lenguajes (como el visual de los medios de comunicación, la informática, o la propia matemática), los modelos y los ambientes artificiales se topó con el límite de su irrealidad. *Necesitamos aprender a recuperar la receptividad a los procesos naturales y recuperar desde ahí un sentido orgánico de pertenencia, fundamento de una soberanía ecoviable.*

El pueblo se deja llevar fácilmente. Puede seguir encantamientos y estar atento a procesos imaginarios hipnóticos. Pero también puede despertar y colocar su capacidad receptiva en los procesos naturales y volver a encontrar una sensibilidad hacia la naturaleza, hacia la construcción de la soberanía alimentaria mediante un nuevo contacto con la vida natural y con la recuperación de los ecosistemas naturales como medio ambiente humano. La promoción de la participación ciudadana para el desarrollo ecoviable a veces toma la forma de la promoción de una moral –no desperdicie el agua, separe la basura, consuma tecnologías limpias– ante la predicación de un infierno apocalíptico de la hecatombe potencial del efecto estufa o de la guerra nuclear. La gente puede, a partir de allí, seguir temiendo a la naturaleza y considerarla una desgracia. Puede azotarse con el miedo y con la culpa, y destituir a unos gobernantes para poner otros que luego probablemente harían lo mismo... Pero también puede volver a vivir con la naturaleza, relajarse en la reincorporación existencial de los procesos naturales, recuperar la vida concreta, el cuerpo, la materialidad humana, la carne, como le llamó Merleau Ponty; inspirarse en las culturas indígenas y campesinas que permanecen despiertas a la vida con una conciencia conectada a lo natural... Esta es otra de las herramientas políticas que orientan una transformación o mutación humana potenciadora, capacitadora de incidencia popular en el logro permanente de mundos ecoviables diversos e integrados a nivel planetario de un modo crecientemente armónico: el despertarse a la vida en su naturalidad.

### **Aprender a confiar en nos-otros**

Traemos una triple herida: haber sido rechazados por ser como somos, no haber sido comprendidos, y haber sido tratados deshonesto e hipócritamente. Así aprendimos a rechazarnos, incomprendernos, enmascaramos, y sentir que somos especiales, valiosos y mejores por vivir conforme a mandatos y prohibiciones sociales, a relaciones humillantes y sadomasoquistas, postergando nuestra genuina realización e incidiendo en evitar la realización de los otros. La recuperación de la confianza del carácter centralmente afectivo de sentirse o no sentirse parte de una comunidad o de una sociedad me parece central para la nueva educación ciudadana. La autoestima, la capacidad empática de comprender al otro, la construcción de una mayor honestidad, la sanación de nuestros traumas afectivos y sociales, la recuperación del entusiasmo, la alegría, la generosidad, la capacidad de deleite y de reconocer la belleza de sí mismo y del otro, la valoración de las propias creaciones y de las del prójimo, supone, por así decirlo, un corazón sano. Pero estamos enfermos de desconfianza contra nosotros mismos, contra los demás, e incluso contra la vida misma.

Las groserías espirituales del racismo, el sexismo, el consumismo y el clasismo, entre otras (todas asociadas al cuerpo y a los bienes materiales) han pervertido tanto nuestras relaciones en la cultura y sociedad hegemónicas, que se ha vuelto difícil acceder a la visión interior de la *igualdad humana*. Hasta que no reconozca que soy uno más, no podré ser simplemente el que soy. Como dice Caetano Veloso en una de sus canciones, “de cerca nadie es normal”. Y a la par es cierto que de cerca todos somos comunes y corrientes, y nos pasan, de maneras diferentes, las mismas cosas humanas y demasiado humanas.

Las viejas militancias de la voluntad y de la razón tenían un fuerte componente afectivo no suficientemente reconocido. El estar juntos y confiar en los compañeros era parte de la militancia. Sin embargo, no se consideraba una militancia el estar juntos. Pero si pensamos en una sociedad de falsos individuos aislados, y en su efecto político-ecológico devastador, nos damos cuenta del potencial político y natural de

volvernos a encontrar y confiar en lo que sucede en ese encuentro. Salir hoy de nuestro aislamiento, encontrarnos con los diferentes, con nuestros vecinos, con nosotros mismos, resulta un factor importantísimo del éxito de cualquier proceso transformativo. La nueva educación ciudadana tendría que ser, centralmente, una educación para poder vivir juntos y en paz con nosotros mismos. Tiene por lo tanto una clave principal en la recuperación de la confianza.

La recuperación de la confianza, la paz interior, la genuina alegría, la solidaridad, la generosidad en el trabajo creativo y la mentalidad abierta se vuelven cualidades a la vez personales y comunitarias que constituyen una nueva condición de lo político.

Sólo quien mediante su trabajo sobre sí y su superación del aislamiento con los otros logra estas cualidades, puede irradiar y ser constructivo en procesos sociales que no reproduzcan los mismos vicios del modo anterior de producción de ciudadanía: antagónico, violento, astuto, hipócrita. Sólo así veo que sería posible recuperar el poder de incidencia de los individuos y los grupos organizados en los avances hacia otros mundos posibles y ecoviables. Recordamos aquí el enorme impacto político que tuvo en la emancipación de la nueva masculinidad/femineidad, el trabajo sobre sí de los hombres y mujeres concretos que eligieron transformarse a sí mismos, empoderarse, recuperar la confianza, la autoestima, la sobriedad y la lucidez.

Sin esta recuperación de la confianza no es posible re vincular los asuntos de la vida cotidiana, la familia y los grupos de pertenencia con los intereses de la comunidad humana y natural. Esta re vinculación no es posible sin la recuperación del sentido extenso de fraternidad. La confianza es la base para aceptar la corresponsabilidad en los asuntos públicos, provengan o no del Estado; es la base de la actividad organizada, de la contribución que podemos dar como individuos al trabajo de las organizaciones sociales, de la solidaridad con otras personas, el altruismo, la sinergia comunitaria, la valoración positiva del consenso y el disenso, el respeto de la decisión de la mayoría y de los derechos fundamentales de las minorías. La confianza, que es lo opuesto del temor,



Foto: Carlos Blanco

es condición también del reconocimiento del valor de la interculturalidad y de la diversidad étnica, lingüística y de formas de vida, y en el fondo, de la biodiversidad misma, que se basa en algún sentido en el amor y el respeto por la naturaleza. La confianza es el núcleo del ser desde donde es posible la resolución pacífica de los conflictos interpersonales y grupales, la comunicación sin agresión, intimidación o violencia, la capacidad de escucha del otro y de establecimiento de acuerdos.

### **Aprender a estar abiertos a los acontecimientos**

La apertura a los acontecimientos movilizantes, tiene un potencial político enorme, pero hemos aprendido a estar cerrados a lo que pasa, enclaustrados en nuestras ideas de las cosas. Me refero tanto a un acontecimiento personal –murió mi padre– o a un acontecimiento comunitario –se suicidó mi



Foto: Carlos Blanco

vecino— a un acontecimiento social —un día x la dirigencia traicionó al magisterio— o un acontecimiento natural —un terremoto, un cambio trágico del clima una tarde, el florecimiento maravilloso de aquel árbol en primavera...

El sentido de la educación ciudadana del siglo pasado tuvo un énfasis histórico: se trataba de conservar ciertas lealtades con el pasado (entre ellas el cumplimiento de las promesas de libertad, justicia y paz asociadas a las formalidades del juego democrático), pero de un modo fuertemente orientado hacia el futuro. De este modo fomentó una participación ciudadana de inspiración militar, sacrificial de los presentes concretos y de la presencia. El militante, austero en su vida propia, sacrificaba su aquí y ahora en aras de redimir un pasado mediante la construcción del futuro. Esto significaba el establecimiento de un sujeto que vivía en un permanente conflicto consigo mismo y contra otros que le exigía elaborar una historia y ofrecerse como una

víctima propiciatoria en el altar de las ideologías de las ideas revolucionarias de izquierda o de derecha y de sus modos tribales de hacer política. En la nueva política emergente que me parece ver, la gente revaloriza el aquí y ahora y no quiere sacrificar su vida sino plenificarla. La historia ya sabida se vuelve no atractiva, es el bodrio de más de lo mismo. En los periódicos de día a día cambian los muertos pero sigue la matanza y la estafa. Entretanto, afuera, sale el sol, o hay una noche estrellada. Me encuentro con mi vecino, con un perro o con una planta, a la vez sencilla y magnífica. Adentro hay procesos emocionales y afectivos que elaboran y acontecen sorpresas y revelaciones todos los días. El aquí y ahora es el lugar del cambio. Solo hay decisión a favor de una alternativa en un instante concreto. El poder creativo de todo performance reside en su condición de efímero.

Es en un aquí y ahora donde podemos decidir discontinuar la historia y abrir nuevas historias u otras maneras de entender la trascendencia del yo en su apertura a la realidad. Estas cosas que pasan todos los días tienen un potencial movilizador, incluyendo, claro está, los acontecimientos culturales nuevos, que tienen un potencial movilizador enorme, incluso mayor que la conciencia histórica. Me parece también importante que la participación en procesos colectivos de toma de decisiones no se refiera sólo al logro proyectivo de determinaciones históricas, sino que sea capaz de responder ágilmente al estado cambiante de la naturaleza, la sociedad, la comunidad, la cultura y la personalidad misma. Hay que aprender a decidir, juntos, en un fluyente y dinámico aquí y ahora.

### **Aprender a vivir tranquilos y contentos**

El éxito de la revolución capitalista se basó principalmente en que prometía un sinnúmero de satisfactores que podían hacer la vida más alegre, tranquila, cómoda y llevadera. El socialismo real con sus austeridades, sus sacrificios revolucionarios y sus prohibiciones y represiones fue una revolución menos atractiva; quizás aportaba una mayor conciencia de valor



y dignidad, por un lado más abstracta, pero por otro más fuertemente asociada a la seguridad del pan de cada día. No hay que olvidar este aspecto clave del éxito de la constitución burguesa y socialista de ciudadanía. El valor del agua de coco en la playa, la buena ropa y la música preferida sonando en el carro ha resultado siempre muy concreto aunque implique un contexto social indecoroso e irracional. Es por cosas así que la gente fue capaz de matarse para que no hubiera socialismo. Lo mismo, al revés, cuando se militaba en la trincheras del comunismo para garantizar la satisfacción de ir a la escuela o de contar con un hospital, aunque no hubiera tantos lujos comestibles a la mano. Hay que replantear la participación ciudadana desde la satisfacción. Las nuevas militancias parecen hacerse por el gusto de hacerlas, por la tranquilidad, alegría y satisfacción interior y social que reportan. Podrían orientarse hacia la proposición y el logro de nuevos mundos en los que estemos satisfechos de modos más pleno que en el capitalismo. Es la búsqueda y el hallazgo de horizontes de satisfacción humana más completos e íntimos que los que ofrece el capitalismo lo único que puede llevarnos a confiar en soltar los satisfactores que nos tienen amarrados y que constituyen los espejitos que hemos recibido quizás a cambio de nuestra alma. La evolución tiene que tener un componente colorido, alegre, tranquilo, satisfactor.

Hay que darnos un reconocimiento más profundo y *multidimensional* del potencial humano de estar satisfechos. Esto puede ayudarnos a entender más claramente las distintas situaciones de privación que afectan a las distintas clases sociales; veríamos que todos tenemos privaciones y riquezas. Quizás esto nos ayude a comprender la necesidad común de orientarnos a un nuevo estado de derecho y a una nueva práctica y organización de la sociedad, en la cual umbrales básicos de satisfacción humana estén garantizados colectivamente para todos. Sin eso no habrá la paz, seguridad y abundancia necesarias para poder vivir, todos, potencialmente más satisfechos. De lo contrario, la voluntad de inclusión social siempre tendrá un componente paternalista e ingenuo, que supone que toda la satisfacción posible

está entre los incluidos. Paternalista porque supone que los otros no son capaces de resolver su propia satisfacción a su manera, con sus satisfactores y formas. Ingenua porque supone que la inclusión en el sistema de los incluidos está a prueba de errores y no contiene defectos estructurales y de orientación en lo que respecta a una satisfacción comprendida de un modo integral, que recuerde todas las partes de nuestro ser que quieren estar satisfechas, las espirituales y las corpóreas, las intelectuales y las pulsionales, las creativas y las sensibles, las vinculares, etc. Mientras la gente no reconozca la satisfacción humana y la paz como estados deseables y conocidos, como estados creados y mantenidos día a día, como valores civilizatorios de la cultura, siempre habrá algo de clientelismo, populismo y autoritarismo rondando. Las dictaduras y el crimen organizado fundan su poder en una oferta de seguridad, corrección, tranquilidad y satisfactores garantizados, prometidos para un futuro sin contrarios, sin complementarios, sin opositores, pero lo hacen a costa de la libertad humana. Por eso por su camino jamás habrá satisfacción verdadera. La genuina satisfacción implica a la libertad en su base misma: el derecho de todos a poder autorrealizarse y vivir en armonía con los demás.

### **Aprender a vivir sanos**

*La salud y el desarrollo orgánico de la propia persona y comunidad es también una condición imprescindible para poder crear nuevos mundos.* Hay que reconocer que la vieja participación ciudadana en que nos educamos en la práctica era muy neurótica. Muchos compañeros tanto de la izquierda como de la derecha acabaron con trastornos psicossomáticos, con índices enormes de estrés, o pasaron por grandes depresiones, por profundas rabias en su esfuerzo por participar en la sociedad, conductas todas enfermizas. Cuando la gente no quiere participar pagando esos precios no es que esté mal de la cabeza; hay algo saludable en abstenerse de esfuerzos contaminados y enfermizos. Los teóricos de la escuela de Pátzcuaro ponían en la base de la posibilidad de la participación

ciudadana el desarrollo local ecoviable, el desarrollo humano concreto del pueblo que pasaba en primer lugar por la mejora concreta de su salud. El primer punto de la salud, el mayor énfasis, para estos pedagogos estaba dado en la reivindicación del *vigor* como condición de todo lo demás. Si el pueblo come comida chatarra, vive estresado, no descansa ni hace ejercicio adecuado y mantiene hábitos de pensamiento y vinculación enfermizos, es lógico que no pueda participar en la sociedad, y menos aún en el cambio de la sociedad. No es casual que la gente no tenga fuerza para oponerse al sistema, ya que fue sistemáticamente debilitada. Quizás el involucramiento activo y creativo en la transformación de las identidades y los mundos tenga que poner ahora el énfasis en los aspectos vitales del cambio, y quizás los cambios posibles serán aquellos que traigan una mayor vitalidad y salud. La recuperación integral de la salud mental, afectiva, bioenergética, corporal, ecosistémica, es un punto principal, en mi opinión, y una condición para el logro de una recreación de la participación ciudadana en los partidos políticos, las agrupaciones gremiales o de la sociedad civil, los movimientos sociales, estudiantiles y campesinos, instancias todas que requieren a todas luces un saneamiento permanente, que no es posible sin un compromiso de los individuos y las comunidades con la salud y la recreación saludable de las culturas. El cuidado de nosotros mismos, de las otras personas, los otros seres vivos, y el medio ambiente requiere este compromiso básico con la salud.

### **Aprender a relacionarnos con la energía**

*La potestad popular de la energía, la soberanía energética y el vigor bionérgico personal, me parecen condiciones imprescindibles de la creación de mundos ecoviables.* La bioenergética humana fue brutalmente intervenida en el siglo pasado por la revolución química, el uso de la electricidad, la contaminación asociada al hallazgo de la energía nuclear, el espejante efecto estufa de la quema de los combustibles fósiles y la alteración del campo electromagnético con la telefonía celular, etc. Esto, unido a la

caída brutal de las calidades de la alimentación y de la habitación sobre todo de los sectores populares condujo a enfermedades como el cáncer, el sida (que algunos científicos sostienen que no es de origen viral, sino causado por el estilo de vida) y muchos otros padecimientos psicosomáticos. Los conocimientos de bioenergética humana, como los vinculados a la gimnasia, la anatomía sutil, el naturalismo, etc., son un instrumento muy concreto de construcción de poder popular. De cómo la gente respira, se para, se mueve, come, etc., está hecho también el que tenga o no fuerza y energía para hacer los cambios.

Por otra parte, hay que promover del modo más activo posible que la gente participe en el hallazgo y la apropiación de tecnologías limpias y de fuentes energéticas limpias. Debe insistirse en que el acceso a la energía es un derecho para todos, una condición popular de la soberanía. Esto se aplica también a la apropiación y explotación ecoviable de los seres llamados "recursos naturales". Aquí cabe recordar especialmente el Principio 23 de la Agenda XXI, que dice "debe protegerse el ambiente y los recursos naturales de los pueblos sometidos, oprimidos y ocupados", que son, en primer lugar, los campesinos y los indígenas, pero que si lo pensamos bien, somos quizás casi todos...

Proteger de forma ecoviable la atmósfera, manejar los suelos, la forestación, los desiertos, los océanos y las aguas dulces, las montañas... conservar la biodiversidad, eliminar los productos y residuos tóxicos o radioactivos, crear tecnologías ecológicamente amigables... se vuelven tópicos de primera línea para la educación ciudadana. Sin energía y sin control ecoviable de ella no hay mundos ni soberanías posibles.

### **Aprender a tomar conciencia de lo que no estamos concientes**

*La apertura a lo inconsciente y lo insondable, la toma de consciencia de los móviles profundos de la conducta es una condición básica de la política que necesitamos desarrollar ahora.* Hay un abismamiento posible tanto para la personalidad como para la cultura, al abrirnos a los aspectos insondables del inconsciente



Foto: Carlos Blanco

y al misterio de la vida que no conocemos o ignoramos, encerrados en una falsa conciencia. Mientras el pueblo, cada uno de nosotros, no se atreva a mirarse a sí mismo, no para idealizarse sino para reconocerse también en estas partes profundas, no habrá cambio. Mientras el pueblo no se permita entregarse al misterio de un movimiento y una liquidez en la cual poco a poco pierde pie y se lanza a flotar en la corriente de un misterio vital que lo va llevando tanto dentro de sí como fuera de sí, no habrá cambio. La antigua educación para la participación ciudadana era sobre todo un esfuerzo de idealización ético-política o de ideales étnicos o ideológicos. Vistos de cerca, los problemas sociales también son problemas psicológicos.

Si pensamos en la valoración de la igualdad en la diversidad, en la tolerancia y en los derechos

humanos como ideales de la conciencia, también tendremos que aprender a tomar conciencia de todo lo no consciente que nos arrastra hacia la discriminación y la violencia por razones de género, clase social, identidad étnica o racial, origen nacional, orientación sexual, ideas políticas o religiosas, habilidades diferentes, etc. Lo que rechazamos afuera es lo que rechazamos dentro. Reconocer los propios intereses también supone acceder a una mayor interioridad; quien no está consciente de sí mismo tal cual es, o quien se enajena en una falsa conciencia de sí, toma como propios los intereses del sistema del que es un engranaje: lo que cree que quiere, visto de cerca, es lo que no quiere, incluso lo que detesta, incluso lo que lo mata o lo debilita. Quien no puede reconocer su propia dignidad, difícilmente podrá abogar o contribuir a las necesidades e intereses de los otros, lo cual

es condición de ciudadanía. Este meter la cabeza entre las alas para negar la realidad viene del miedo y de la ignorancia y muchas veces impide elaborar los conflictos civiles o militares civiles, tanto los que han ocurrido como los que están ocurriendo.

El psicoanálisis hizo una contribución importante al pensamiento del cambio. Pensemos por ejemplo en las contribuciones de Reich, Marcuse, Fromm, los críticos sociales de origen hindú como Gandhi, Krishnamurti o Rajneesh, la contribución de budistas, como Nanh, Trungpa o David Loy, y su insistencia en la importancia política de la meditación... Deberíamos profundizar en estos aportes y los que luego siguieron, y más aún: relacionarnos con el potencial transformador de estos aspectos profundos de la naturaleza humana y de estos aspectos misteriosos de la vida en nosotros mismos.

### **Aprender a instituir y destituir**

*La capacidad de instituir y estabilizar a distintas escalas es también un aprendizaje imprescindible.* La educación para la participación ciudadana del siglo pasado fue a veces una promoción entusiasta de una fe revolucionaria y otra una crítica desestabilizante del sistema, pero con escasa capacidad de propuesta. En ambos casos esta actitud pudo ser un poco juvenil, aunque implicara enormes esfuerzos, hasta incluso el sacrificio de la vida por defender o por deshacer un sistema, porque contenía una relativa no responsabilización adulta del acto de instituir - destituir: otros instituirían por nosotros, otros conocerían por nosotros, otros nos resolverían nuestros problemas, otros tendrían la verdad absoluta... Ámbitos decisivos en los que la capacidad de instituir es la soberanía, como la salud, la educación o la comunicación, fueron dejados en manos del Estado, de los exitosos, de la secta, de la iglesia, del partido...

Un objetivo de la nueva educación para la participación ciudadana sería apropiarnos de las organizaciones, apropiarnos de las instituciones, crear los marcos normativos y jurídicos mediante la capacidad de instituir en colectivo y mediante la capacidad de estabilizar a nivel personal sistemas

de vida alternativos. Cuando los militantes, mediante todos sus desvelos colocaban a los suyos en el gobierno para advertir luego cómo eran traicionadas las expectativas populares de cambio, se imaginaban que sus líderes serían lúcidos y fuertes para instituir otras cosas para ellos sin hacerse cargo del problema pesado de destituir o instituir un sistema en los espacios concretos de incidencia de cada quien y en las identificaciones que atan, sujetan, sus propias vidas. Era una participación delegativa en una supuesta democracia representativa, más que una práctica adulta e ilustrada de establecimiento, sostenimiento o disolución de mundos concretos. Este instituir/destituir no puede hacerse por un mero tic tac de ilusión/desilusión centrado en la esperanza del futuro. Debe ser un poder instituir/destituir centrado en la actualidad del proceso y en la apropiación de los escenarios sociales.

El proceso de estabilizar alternativas posibles requiere contemplar distintas escalas. Creo que es revolucionario y evolutivo que alguien cambie su sistema personal de vida. Ciertamente esto tiene un efecto irradiante hacia la sociedad y hacia los prójimos, pero también es importante aprender a crear nuevos sistemas y a estabilizar nuevos procesos a nivel de las comunidades o redes de vínculos, de las sociedades en sus distintos niveles de gobierno, incluyendo el gobierno desde el municipio hasta el global del mundo. Aprender a estabilizar y a desestabilizar, a instituir, mantener o destituir partidos políticos, movimientos sociales, instituciones de las repúblicas o internacionales tiene que ser un saber básico de la nueva educación de la ciudadanía.

El concepto de Estado está siendo no sólo discutido sino también re instituido. Los derechos y obligaciones fundamentales de los ciudadanos en un Estado democrático no son sólo algo por ahí escrito que tiene que ser conocido, es algo que debe ser discutido, sostenido y resignificado en el diálogo social y comunitario y de cara a situaciones concretas. Los riesgos de la democracia, como el autoritarismo, el populismo, el nepotismo, el monopolio de la prensa, la corrupción de la justicia, etc., son posibles o

no según sea la debilidad o fortaleza para instituir/ destituir que tenga la población. Lo mismo la efectivización de la rendición de cuentas y de la representación. No sólo se trata de que se conozcan los mecanismos formales de la participación, las elecciones y las estructuras político-sociales, también hay que tener la capacidad de replantearlas y recrearlas. Esta es una valiosa lección que nos están dando los pueblos originarios en la reivindicación de sus soberanías locales mediante la recuperación creativa de su institucionalidad tradicional. La ley, la cultura de la legalidad y del estado de derecho, aparecen como algo que unos hacen para otros, a veces para joderlos. Los asuntos públicos y las leyes se re-vincularán con la vida cotidiana sin nos educamos en la capacidad de apropiación comunitaria y deliberativa del sentido (ésta es la herencia que nos dejan las *asambleas* indígenas entre los helenos, iroqueses o mapuches). Tal vinculación entre lo público y lo privado, entre lo ambiental y lo interno, es la posibilidad misma de la creación y el sostenimiento de mundos comunes, diversos y ecoviables.

“**Filosofar es, y sólo es, aprender a morir.**”

Karl Theodor Jaspers.  
Filósofo existencialista alemán, 1883-1969.

### Lecturas sugeridas

- ALBAN, A. (s/f). “Educación e interculturalidad en la sociedad compleja. Tensiones y alternativas”, Universidad de Cauca.  
[www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1228.pdf](http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1228.pdf)
- ALBÓ, X. (2003). “Cultura, interculturalidad, inculturación”, Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.  
[http://miniverso.redentreculturas.org/sites/miniverso.redentreculturas.org/files/Cultura\\_Interculturalidad\\_Inculturacion.pdf](http://miniverso.redentreculturas.org/sites/miniverso.redentreculturas.org/files/Cultura_Interculturalidad_Inculturacion.pdf)
- ALBÓ, X. (2005) “Ciudadanía étnico-cultural en Bolivia”, CIPCA.  
[www.iisec.ucb.edu.bo/projects/Pieb/archivos/Albo-ciudadania\\_etnico\\_cultural.pdf](http://www.iisec.ucb.edu.bo/projects/Pieb/archivos/Albo-ciudadania_etnico_cultural.pdf)
- CALVO MUÑOZ, CARLOS (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Tercera edición, Santiago de Chile: Editorial Nueva Mirada Ediciones.
- TOLLE, ECKHART (2005). *Una nueva tierra*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- WALLERSTEIN, IMMANUEL (1997). “La reestructuración capitalista y el sistema-mundo”  
[www.binghamton.edu/fbc/iwlameri.htm](http://www.binghamton.edu/fbc/iwlameri.htm)





Foto: Carlos Blanco

## La vida en el bosque en el siglo XXI

### Educación ambiental y educación de jóvenes y adultos

Timothy D. Ireland

Punto focal de la UNESCO para la organización de la VI CONFINTEA | Brasilia, Brasil  
timothyireland@mec.gov.br

TODOAQUELQUEYAHAESCRITO un artículo o un libro sabe lo difícil que es escoger un buen título. El título necesita llamar la atención del lector, pero sin engañarlo. Normalmente, el título es el último elemento que se elabora.

Me imagino que a muchos de ustedes, lectores o lectoras, les extrañará el título de este artículo. Realicé una prueba con algunos amigos, que lo consideraron exquisito e incomprensible. Pero yo quise conservarlo, porque en cierta forma, inconscientemente, fue una de las inspiraciones de mi texto y de muchas otras reflexiones a lo largo de los años en este campo que llamamos hoy educación ambiental.

Hace más de 150 años (en 1854), un norteamericano, Henry Thoreau, escribió un libro llamado *Walden; or Life in the Woods* (*Walden; o la vida en el bosque*), sobre su experiencia de vivir durante dos años y dos meses en una cabaña que él mismo construyó, en el margen de un pequeño lago, Walden Pond, situado en un bosque en Concord, Massachusetts. Durante ese tiempo, Thoreau sobrevivió únicamente con el producto de su propio trabajo. En el libro, entre muchas otras reflexiones, el autor describe su relación con el medio ambiente y defiende un patrón de consumo que actualmente puede servir para alimentar el debate sobre los actuales patrones de consumo y



Foto: Carlos Blanco

su contribución en los desequilibrios ambientales que amenazan al planeta. Así, el libro terminó siendo considerado uno de los primeros y más influyentes tratados sobre educación ambiental.

En este pequeño texto, mi objetivo es provocar en usted, lector, gestor o profesional de las redes públicas de enseñanza, la reconsideración de la relación entre la educación ambiental y la educación de jóvenes y adultos (EJA), y entre la EJA y su propia enseñanza regular, sin descuidar la valiosa provocación de Thoreau sobre los patrones de consumo.

Me gustaría, además, provocar una reconsideración sobre el propio concepto de la EJA y su relación con la forma como entendemos el proceso de desarrollo y sus implicaciones en nuestras relaciones con el medio ambiente.



Partiremos de dos conceptos, ambos importantes para cualquier proceso educativo ya sea con niños, jóvenes o adultos de todas las edades. Nuestra Constitución de 1988 establece la educación como un derecho de todos. De la misma manera, el artículo 225 afirma que “todos tienen el derecho a un medio ambiente ecológicamente equilibrado, un

bien de uso común del pueblo y fundamental para una saludable calidad de vida, siendo obligación del Poder Público y de la colectividad defenderlo y preservarlo para las presentes y futuras generaciones”. El concepto de la educación como un derecho fue reforzado internacionalmente en la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), que afirma, en el artículo 1°, que “cada persona –niño, joven y adulto– debe estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas orientadas a atender sus necesidades básicas de aprendizaje”. El siguiente artículo señala que la satisfacción de esas necesidades otorga a los miembros de una sociedad la posibilidad y la responsabilidad de, entre otros aspectos, proteger el medio ambiente.

El segundo concepto amplio y profundo, es el de la educación o aprendizaje a lo largo de la vida. El concepto tiene su fundamento tanto en la importancia de asegurar el acceso a la educación independientemente de la edad, género, etnia, raza, religión, etc., como en la capacidad de la persona de aprender en cualquier momento de su ciclo de vida. Son conceptos que establecen la necesidad de entender la educación como un proceso que acompaña toda la vida, y como un derecho de todos. Desde esta misma perspectiva, la educación ambiental

se coloca como una parte integral de ese proceso que no establece límites ni de edad ni de cualquier otra categoría excluyente. La teoría y la práctica de la educación ambiental son, por naturaleza y necesidad, incluyentes y abarcadoras. Requieren de la participación y comprensión de todos y de todas para lograr una relación respetuosa y responsable entre los ambientes socioculturales y naturales. Y nuestra relación con el mundo, ya sea sociocultural o natural, es una relación de aprendizaje. No se puede vivir en el mundo sin la necesidad de aprender sobre esta relación.

Cuando se habla de educación de jóvenes y adultos, existe la tendencia de encuadrar la discusión en un concepto reduccionista y estrecho. En sentido general, hay una fuerte asociación entre la EJA y la alfabetización, y entre la EJA y la escolarización (corrección del flujo, aceleración, aligeramiento y otros desvíos). En el fondo, las dos asociaciones entre la EJA y la escolarización se comprenden cuando tomamos en cuenta el número de jóvenes y adultos de más de 15 años de edad que no tuvieron la oportunidad de alfabetizarse o no pudieron concluir la enseñanza básica. Actualmente en Brasil hay casi 16 millones de jóvenes y adultos cuyo derecho mínimo a la educación no ha sido respetado, y casi 65 millones (incluyendo los 16 millones anteriores) que no tuvieron las condiciones para concluir la enseñanza básica. Sin negar la importancia del proceso de alfabetización y su continuidad escolar –la alfabetización en el sentido amplio del concepto, y la escolarización son procesos esenciales tanto desde el punto de vista individual del derecho subjetivo como desde la perspectiva colectiva de democracia participativa– considero importante argumentar que el concepto de la educación de jóvenes y adultos incluye la escolarización, pero como toda buena educación, extrapola los procesos escolares. La educación es mucho más que instrumental. Debe ser crítica y activa, y tratar de profundizar en nuestra comprensión del mundo y la capacidad de cambiarlo. La educación no es un proceso exterior a la vida; por el contrario, es parte integral de ella, con fuerza suficiente para transformarla. Los

contenidos de la educación surgen de la vida y regresan a ella. Por eso la importancia de la educación ambiental es el eje fundamental de la educación de jóvenes y adultos.



A lo largo de los últimos 40 años, la gran mayoría de las Conferencias sobre el Medio Ambiente han destacado el papel de la educación. Comenzando con la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental en 1970, pasando por la Conferencia de la ONU sobre el Medio Ambiente, realizada en Estocolmo, Suecia, en 1972, y especialmente en la Conferencia de la ONU sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (la ECO 92), realizada en Río de Janeiro, Brasil en 1992, la educación fue considerada como de importancia fundamental “para la promoción del desarrollo sustentable y para aumentar la capacidad del pueblo para abordar aspectos del medio ambiente y del desarrollo” (*Agenda 21*, Capítulo 36, *Bases para la acción* -36.3). Por eso, al abordar el papel de la educación se da prioridad a la educación regular y se atribuye una escasa importancia a la educación de jóvenes y adultos.

En la teoría y en la práctica de la educación de jóvenes y adultos existen cuando menos dos caminos aparentemente diferentes que terminan articulándola, así como a los aspectos del medio ambiente y del desarrollo sustentable. En 1993, el Instituto Nacional de Educación Continua de Adultos (NIACE), del Reino Unido, publicó un documento titulado “Aprendiendo para el futuro: la educación y el medio ambiente”. En ese documento, el Instituto planteaba la importancia de que la EJA se comprometiera de manera mucho más consistente en los aspectos ambientales. Señalaba una serie de argumentos a favor de su posición: en primer lugar, no hay suficiente tiempo para esperar que las generaciones más jóvenes maduren antes de adoptar acciones ambientales. En segundo lugar, la educación ambiental es un proceso permanente, que abarca toda la vida, entre otras cosas porque la comprensión de los aspectos ambientales también cambia a lo largo del tiempo. En tercer lugar,



para que la educación ambiental de los niños tenga credibilidad es necesario que también cambie la comprensión de los adultos. Y por último, cualquier cambio ambiental exige el compromiso del mayor número posible de personas de cualquier edad.

Continuando con el mismo razonamiento, la Declaración de Hamburgo, que resumió las principales deliberaciones de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (V CONFINTEA), realizada en Hamburgo, Alemania, en 1997, afirma en su artículo 17, Sustentabilidad ambiental, que:

[...] la educación orientada hacia la sustentabilidad ambiental debe ser un proceso de aprendizaje que debe ofrecerse durante toda la vida y que, al mismo tiempo, valore los problemas ecológicos dentro de un contexto socioeconómico, político y cultural. No puede lograrse un futuro sustentable sin rectificar la relación entre los problemas ambientales y los actuales paradigmas del desarrollo. La educación ambiental para adultos puede desempeñar un papel importante para sensibilizar y movilizar comunidades y tomadores de decisiones sobre la necesidad de acciones ambientales sustentables.

El tema seis de la *Agenda para el Futuro*, que expone detalladamente el nuevo compromiso de fomentar la EJA, asumido por la Declaración, vincula la educación de adultos con el medio ambiente, la salud y la población. En el artículo No. 34, se señala que:

Los aspectos del medio ambiente, salud, población, nutrición y seguridad alimentaria intervienen de manera estrechamente vinculada con el desarrollo sustentable. Cada uno de ellos representa una problemática compleja. Proteger el medio ambiente, luchando contra la contaminación, previniendo la erosión del suelo y administrando con prudencia los recursos naturales, significa influir directamente en la salud, la nutrición y el bienestar de la población, así como luchar con factores que, a su vez, inciden sobre el crecimiento demográfico y la alimentación disponible. Todos esos aspectos se inscriben en el marco más amplio de la búsqueda del desarrollo sustentable, al cual sería imposible llegar si

no se incluye a la educación en un sitio más amplio que los asuntos familiares y el ciclo vital de la procreación y a ciertos aspectos demográficos como el envejecimiento, las migraciones, la urbanización y las relaciones entre generaciones en el seno de la familia.

La Declaración de Hamburgo también proporciona elementos para una comprensión más amplia del concepto de educación de adultos. Afirma en primer lugar que sólo el desarrollo centrado en la persona humana y en la existencia de una sociedad participativa, basada en el respeto integral de los derechos humanos, desembocará en un desarrollo justo y sustentable. Sin explicar el concepto de desarrollo sustentable que fundamenta la Declaración, lo que queda claro es que se trata de un modelo de desarrollo que atiende las necesidades de la generación presente sin comprometer las posibilidades de atender a las futuras generaciones. Este concepto fue originalmente acuñado por el llamado Informe Brundtland (1990), encargado por las Naciones Unidas. En ese texto, se considera que la educación de adultos “es tanto una consecuencia del ejercicio de la ciudadanía como una condición para una plena participación en la sociedad”. Y subraya que “la educación de adultos es un poderoso argumento a favor del desarrollo ecológico sustentable, de la democracia, de la justicia, de la igualdad entre los sexos”. En resumen, la educación de adultos engloba todo el proceso de aprendizaje, formal o informal, en el cual las personas consideradas ‘adultas’ por la sociedad desarrollan sus habilidades, enriquecen su conocimiento y perfeccionan sus capacidades técnicas y profesionales, orientándolas para la satisfacción de sus necesidades y de las de su sociedad.

El segundo camino, que articula de una manera clara y consistente la educación de jóvenes y adultos con la educación ambiental, se encuentra en la noción de alfabetización ambiental, que se origina en América del Norte en la década de los años 60 del siglo pasado, y en una versión aún más radical (en el sentido etimológico de la palabra –de raíces–) que se titula Alfabetización Ecológica. El primer concepto implica que el conocimiento ambiental y la acción



Foto: Carlos Blanco

que la sustenta es una aplicación especializada de otras habilidades más generales del proceso más “tradicional” de alfabetización. El segundo concepto es todavía más enfático, afirmando que la supervivencia de la humanidad dependerá de la alfabetización ecológica –las capacidades de comprender los principios básicos de la ecología y de vivir de acuerdo con ellos. Así, existe un terreno común entre la alfabetización vista como un proceso de codificación y descodificación de la palabra escrita y del mundo, y la alfabetización ambiental. De acuerdo con la UNESCO (1990), “la alfabetización ambiental forma parte de un proceso efectivo de alfabetización funcional, y más aún, de los elementos esenciales para el desarrollo sustentable de una nación”. Este abordaje engloba la alfabetización ambiental dentro de la alfabetización funcional y, por extensión, sugiere que, para ser competentes como ciudadanos, los jóvenes o adultos tendrán que ser capaces de reconocer el estado de los sistemas ambientales, y estar preparados para enfrentar y resolver los problemas identificados. De acuerdo con St. Clair (2003), el concepto y la práctica de alfabetización ambiental poseen un enorme potencial para cambiar radicalmente la manera como son concebidos los aspectos ambientales. Enfatizan la acción como el principal resultado y sugieren que

la alfabetización ambiental debería ser considerada tan básica –y universalmente deseable– como la lectura y la escritura.



Según André Trigueiro, periodista brasileño, “La expansión de la conciencia ambiental se da en la misma proporción en que percibimos el medio ambiente como algo que comienza dentro de cada uno de nosotros, alcanzando todo lo que nos rodea y las relaciones que establecemos con el universo. Se trata de un aspecto tan rico y vasto que sus ramificaciones alcanzan de forma transversal todas las áreas del conocimiento”. De lo anterior surge nuestro desafío: ¿de qué manera nuestras prácticas de la EJA –sean escolarizadas o no escolarizadas– pueden y deben contribuir a esa *expansión de la conciencia ambiental*, que es fundamentalmente un proceso educativo, un proceso de aprendizaje?

La educación de jóvenes y adultos, como cualquier proceso educativo, busca transmitir y generar nuevos conocimientos, desarrollando una actitud crítica y creativa frente al conocimiento acumulado y frente a la realidad socioeconómica, cultural y ambiental en que vivimos. Busca

también establecer un diálogo entre los saberes y la experiencia que los jóvenes y adultos ya han acumulado, y llevan al aula como parte de su bagaje intelectual. En ese contexto, significa dialogar con la forma como los jóvenes y adultos entienden su relación con el medio ambiente, o con el saber ambiental que ya acumularon, y su convivencia cotidiana con el medio ambiente, no en términos abstractos, sino de manera que se articulen la teoría y la práctica. Procura además fomentar y fortalecer la percepción del medio ambiente “como algo que comienza dentro de cada uno de nosotros”, y que, como ciudadanos, tenemos el derecho y el deber de entender, preservar y proteger, de ejercer nuestra ciudadanía como protagonistas en los procesos de toma de decisiones sobre políticas ambientales, generando conocimientos que permitan una participación informada y activa en la realidad.

Desde esa perspectiva, se hace evidente que no se trata de incluir la educación ambiental como disciplina en el plan de estudios de la EJA, ya sea a nivel de educación básica o en el de la educación media, sino como un tema transversal que profundice en todas las áreas del conocimiento, desde el inicio del proceso de la alfabetización.\*

Como el documento del NIACE afirma, la educación ambiental constituye un proceso permanente, que forma parte integral de la educación a lo largo de la vida. Al mismo tiempo, la educación ambiental tiene una función estratégica importantísima dentro y fuera de la escuela. Además de lo que afirma el documento del NIACE, que menciona la importancia de la educación ambiental para la educación de jóvenes y adultos, a fin de permitir y facilitar que los conocimientos aprendidos por los niños y las acciones desarrolladas a partir de esos conocimientos logren ‘credibilidad’ y un espacio social y político, considero que la temática ofrece un medio para una mayor integración entre la enseñanza regular y la EJA. En muchas escuelas existe una clara separación entre las dos comunidades que asisten a la escuela: niños y adolescentes, y jóvenes y adultos. En muchos casos, estos últimos son considerados casi como una amenaza para la escuela.

La educación ambiental ofrece la posibilidad de desarrollar proyectos que no sólo involucren e integren a la comunidad escolar, de todas las franjas de edad, sino que también posibiliten la construcción de un puente, a veces frágil, entre la escuela y la comunidad, entre la escuela y la realidad ambiental local, y entre la escuela y la vida.



Considero que hay dos puntos más en los que se debe reflexionar. Primero, tanto la EJA entendida como el medio para elevar el nivel de escolaridad, como la EJA asumida de manera más abarcadora, ya sea en su relación con el mundo del trabajo o en la perspectiva de la educación popular, son, por naturaleza, intersectoriales. Existen sólidas interfases entre la EJA y la salud, el trabajo, la nutrición, el saneamiento básico, la habitación, el desarrollo urbano y rural. La temática del medio ambiente permea y se integra con todas esas interfases. Tal vez un ejemplo ayude a concretar esta afirmación: la discusión en torno de la producción de alimentos transgénicos contra los alimentos orgánicos presenta problemas fundamentales para la salud, la nutrición, el desarrollo rural, el medio ambiente, etc., que debe enfrentar una EJA que trate con seriedad la educación ambiental.

El segundo punto se refiere a la relación entre la educación de jóvenes y adultos, la educación ambiental y la diversidad. Uno de los principios de la EJA es el respeto por la valoración de la diversidad y de lo diferente en todas sus dimensiones: género, cultura, etnia, raza, formación religiosa, clase social, orientación sexual, territorial. La EJA busca la inclusión educativa reconociendo y valorando las diferencias, y en consecuencia, entendiendo el proceso educativo como algo que no intenta homogeneizar, sino acoger las diferencias. Desde esa perspectiva, está claro que la manera como las personas entienden la ciencia y la naturaleza está fundamentalmente formada e informada por las mismas diferencias (género, cultura, etnia, raza, etc.). Cualquier abordaje único probablemente profundizará esas dimensiones de la diversidad si éstas no son reconocidas como positivas, y no

son incluidas en la educación ambiental de jóvenes y adultos de una forma significativa. Algunas suposiciones que fundamentan la educación ambiental, como la evolución, por ejemplo, pueden contradecir las enseñanzas religiosas y las historias culturales. Las culturas indígenas y la relación de los pueblos indígenas con el medio ambiente son consideradas frecuentemente como “exóticas” o “primitivas”. No se requiere mucho esfuerzo para entender y aprender a partir de la sabiduría y experiencia milenarias ya acumuladas. En una conferencia en Joao Pessoa sobre derechos humanos, el profesor Boaventura contó el caso de una tribu indígena en Colombia que, cuando se vio confrontada con la amenaza de la explotación del petróleo en sus tierras, reaccionó con un suicidio colectivo. En la cultura indígena el petróleo representa la sangre de la tierra, y consecuentemente, la sangre de la tribu.



En conclusión, considero que la integración de la educación ambiental en la educación de jóvenes y adultos, de manera concreta y no de manera simbólica como una disciplina aislada, no es una opción, sino una necesidad. De tanto ignorar el papel fundamental de la educación sobre los aspectos ambientales, que pasan por el aspecto del tipo de sociedad que queremos, así como por el medio de desarrollo más adecuado para alcanzarlo, nos enfrentamos a una situación que coloca en peligro el propio futuro del planeta. El efecto invernadero, la destrucción de la capa de ozono, la deforestación, la contaminación del aire y del agua, la degradación de los suelos cultivables, no son problemas abstractos cuya solución se deje convenientemente en manos de los ‘verdes’ para que ellos los resuelvan. Son problemas que atañen a cualquier discusión sobre la calidad de vida y sobre la capacidad del actual modelo de desarrollo para atender las necesidades de la presente generación sin comprometer las posibilidades de atender también a las generaciones futuras. De esta manera, la educación ambiental adquiere un papel estratégico en la educación de jóvenes y adultos como protagonista

en el proceso de transición para un desarrollo sustentable. Y así volvemos al desafío de Thoreau y la vida en el bosque en 1854.

### Lecturas sugeridas

IRELAND, TIMOTHY, JANE PAIVA Y MARIA MARGARIDA MACHADO (org.) (2004). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)*. Brasília: MEC/UNESCO.

ST. CLAIR, RALF (2003). “Words for the World: Creating Critical Environmental Literacy for Adults”, en *New Directory of Adult and Continuing Education*, núm. 99.

TRIGUEIRO, ANDRÉ (coord.) (2003). *Meio Ambiente no Século 21*. Rio do Janeiro: Sextante.

THOREAU, HENRY DAVID (1995). *Walden; or, Life in the Woods*. New York: Dover Publications.

<http://etext.virginia.edu/toc/modeng/public/ThoWald.html>

\* La Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad del Ministerio de Educación (SECAD), junto con la UNITRABALHO, está desarrollando una colección de 27 cuadernos (13 para el alumno, 13 para el profesor y uno con el concepto metodológico y pedagógico del material) para el 1° y 2° niveles de educación básica de jóvenes y adultos, cuyo hilo conductor es el tema “trabajo”. Uno de los cuadernos trata de la relación del medio ambiente y el trabajo.

Traducido por: Jorge Rivas



Se oye iel tráfico!

Stan Eales / *El libro del ecohumor*. Ediciones SM, Madrid, 1993. Autorizado por Ediciones SM, México.



Foto: Carlos Blanco

# Interculturalidad, educación y frontera

## Repensando maneras “otras” desde las fronteras de Ecuador y Colombia

Lucy Santacruz Benavides

Centro de Investigaciones Panamazónicas IADAP-CIPAM  
Fondo Documental Afroandino, Universidad Andina Simón Bolívar | Quito, Ecuador  
lucy.santacruz@gmail.com

DESDE HACE ALGÚN TIEMPO mi condición de colombiana en Ecuador me ha permitido pensar en los ámbitos fronterizos, más cuando es una frontera que desde la infancia transité desde mi ciudad natal. Pasar el puente de Rumichaca siempre significó para mí entrar en un país distinto, aventurar por geografías que de alguna manera no me pertenecían. La distancia que mi memoria reconoce entre Ecuador y Colombia fue seguramente aprendida en la escuela, cuando sin explicarnos mucho nos enseñaron a cantar el himno nacional, a izar la bandera, a pintar el escudo afirmando todos aquellos símbolos patrios que me fueron iniciando en una identidad nacional.

Sin embargo hoy, después de caminar, conversar y aprender con la gente que habita la frontera me doy cuenta que en esa marcada línea que dibujé en el mapa de mi país cuando era niña, trascurren historias “otras”. Y digo “otras” porque son historias que quedaron siempre al margen de la historia que aprendí en la escuela, de la Historia oficial, enseñada por mis maestros como la única, como la verdadera. Estas poblaciones dan forma a territorios, a territorialidades que tienen sus propias fronteras. Estos aprendizajes son fundamentales cuando las tensiones entre los dos países parecen cada vez más fuertes, cuando los controles fronterizos, la militarización de



Foto: Carlos Blanco

estos territorios y las fracturas políticas entre los gobiernos, distorsionan y desconocen esas poblaciones que tejieron y habitaron territorios hoy binacionales.

Las comunidades indígenas Awa y Pastos, y las comunidades afro de Colombia y Ecuador me enseñaron que esa frontera no es más que la "raya", la raya que marcaron cuando decidieron repartirse los territorios que hoy conforman los Estados de Colombia y Ecuador. Pero a pesar de la raya, por encima de ella, costa arriba y costa abajo, las vidas de la gente de esa zona han recorrido grandes distancias sembrando su sangre, su historia, su memoria, emparentados en una compleja red familiar. Para estas comunidades el territorio es ese lugar por donde transita la vida; no es tan solo una representación gráfica, sino más bien ese espacio relacional, vital, incluso circular, como nos contaron los compañeros Awa, por donde se sube y se baja, se siembra y se aprende. La selva del litoral Pacífico es para estas poblaciones el espacio de aprendizaje y enseñanza de la vida; caminando es

como los viejos cuentan sus historias, caminando es que la selva te cuenta sus secretos.

Es en este contexto donde aparecen la frontera y la escuela como entes autoritarios que desarraigan los territorios de la vida de los pobladores, los pensamientos de sus raíces. Es frente a esta tensión entre las identidades nacionales y las identidades de las poblaciones afro e indígenas de la zona fronteriza de Colombia y Ecuador que quisiera plantear en estas páginas el lugar de la escuela y el pensamiento como parte de una propuesta política que podríamos llamar como *interculturalidad fronteriza*.\*

### **Interculturalidad y frontera**

La interculturalidad fronteriza *no* se propone describir un hecho dado, es más bien un término en construcción que busca recoger algunos de los planteamientos que surgieron en un espacio de reflexión colectivo, en donde se dieron lugar organizaciones afro e indígenas

de la zona fronteriza, así como algunos grupos universitarios de Colombia y Ecuador. Me refiero al espacio del Foro Etnoeducación Interculturalidad y Frontera que tuvo lugar en la zona norte de Ecuador, el 4 de agosto de 2007, convocado desde el Fondo Documental Afroandino de la Universidad Andina Simón Bolívar, al cual pertenezco.

El concepto de interculturalidad viene siendo nombrado y utilizado en muy variados contextos, con distintas y distantes perspectivas, es por esto necesario que ubiquemos el lugar desde donde nos estamos planteando esta propuesta/proceso. En Ecuador es un término que surge básicamente desde los procesos organizativos indígenas que desembocaron en la creación de la Dirección Intercultural Bilingüe, donde el movimiento indígena logró su autonomía frente a la administración federal y creó un tipo de educación propia, siendo un término que se enriqueció desde el carácter político de las propuestas comunitarias. Sin embargo, continuó siendo una propuesta desde las comunidades indígenas para las comunidades indígenas; la educación hispana, como es llamada en Ecuador la educación oficial generalizada para “toda” la población, no se ve afectada en su estructura y concepción frente a este tipo de educación disidente. Los puentes que desde una perspectiva intercultural se busca establecer en tales propuestas educativas continúan siendo de una sola vía.

Por otro lado, el término intercultural ha sido utilizado por agencias de cooperación, por ONG y por instancias gubernamentales que están pensando en la diversidad cultural, generalmente con un foco en lo indígena y lo afro, sin preguntarse por su capacidad de relacionamiento y sin cuestionar las estructuras de poder que construyen y sitúan tales diferencias culturales. Esta concepción, desde mi perspectiva, hace parte de una propuesta multiculturalista, donde la diversidad es pensada desde un tipo de Estado inclusivo, normativo, donde la potencia política que los movimientos sociales indígenas y afro imprimen en la reivindicación de sus identidades se diluye.

En este sentido planteamos con la interculturalidad fronteriza un tipo de interculturalidad crítica,\*\* es decir, desde una concepción donde la diferencia

cultural constituye un lugar de quiebre, de transformación, de cuestionamiento a las estructuras de poder de los Estados. La tensión generada entre las historias, territorios y las identidades nacionales, frente a las historias, territorios e identidades indígenas y afro que habitan la frontera, evidencia un *lugar político* donde la interculturalidad adquiere sentido como proceso y propuesta de articulación de tales agencias sociales. Cuando me refiero a la agencia social de las poblaciones indígenas y afros me estoy refiriendo a la capacidad organizativa construida por los movimientos sociales a partir de un posicionamiento político de su identidad, donde las luchas por un manejo autónomo de sus territorios, por la definición de una política propia frente a la educación, tiene un lugar central.

La interculturalidad fronteriza permite, entonces, articular espacios que por el desarrollo de los modelos centralistas de los Estados de Ecuador y Colombia fueron considerados periféricos, condición que finalmente permite cuestionar lo nacional a partir de un tipo de agencia que logra situar los márgenes, no solamente de territorios, que más allá de las fronteras nacionales dibujan nuevas fronteras, sino también desde los márgenes de pensamientos donde se vislumbran lógicas “otras” de ser, de estar, de pensar. En este caso en particular me refiero a las organizaciones afro del norte de Esmeraldas en Ecuador, a la Red de Concejos Comunitarios del Pacífico Sur Nariñense, en Colombia, y a las organizaciones Awa UNIPA (Unidad Indígena del Pueblo Awa de Colombia) y FEDAWA (Federación de Comunidades Indígenas Awa de Ecuador).

Estas organizaciones se encuentran alrededor de la frontera haciendo frente a una situación compleja donde se entrecruzan desde dinámicas resultantes del conflicto armado en Colombia, como el desplazamiento forzado, la militarización y fumigación de sus territorios, hasta dinámicas de economías extractivas donde palmicultores, madereros y camaroneras intentan instalarse. También conviven ahí políticas militaristas de los Estados y políticas económicas de capitales privados nacionales y transnacionales congruentes con un sistema donde si bien lo afro y lo indígena es recientemente nombrado, la inclusión se da



Foto: Carlos Blanco

desde un tipo de multiculturalismo que no desmonta los sentidos de la dominación que tales modelos políticos y económicos vienen ejerciendo sobre estas poblaciones desde hace más de 500 años.

### **Educación, multiculturalismo y frontera**

A pesar de que las constituciones de 1998 en Ecuador y 1991 en Colombia fueron el resultado de una lucha continua de las poblaciones por la búsqueda de derechos colectivos que les permitieran el afianzamiento de su autonomía, el reconocimiento de los Estados colombiano y ecuatoriano como pluriétnicos y multiculturales no ha logrado configurar una transformación radical, siendo resultado de tales negociaciones tensas una serie de políticas inclusivas, aun sin resolver.

En estas políticas el derecho a una educación acorde con las particularidades culturales de los pueblos indígenas y afro fue ya consignado en las constituciones de los dos países (el derecho por la educación propia ha sido reafirmado en la actual

reforma constitucional de Ecuador), desembocando en procesos tales como la educación intercultural bilingüe para este país, mencionada anteriormente, y la etnoeducación para el caso colombiano. Estos procesos se han constituido desde la presión de los movimientos para lograr una política pública de los Estados, sin embargo, ha estado restringida a las poblaciones indígenas en Ecuador y las poblaciones indígenas y afro en Colombia.

Por otro lado, aun cuando el desarrollo de propuestas alternativas a la educación por parte de las organizaciones indígenas y afro no dejan de lado el lugar tenso donde la definición de una educación propia, desde las distintas experiencias locales ésta se configura como espacio de posicionamiento político. En este ámbito la educación propia continúa siendo un lugar estratégico de reafirmación cultural, que permite escudriñar esos hilos de la historia donde las voces de los ancestros y los conocimientos por ellos heredados lograron permanecer. Sin buscar desde una visión romántica regresar al pasado, en estas propuestas educativas los conocimientos



propios se logran actualizar, por un lado, desde el develamiento (en el sentido de Dubois) de los marcos coloniales que estigmatizaron, satanizaron y racializaron sus conocimientos, y por el otro, desde la vigencia de estos conocimientos en la construcción de nuevas alternativas económicas, políticas, sociales, ambientales y epistémicas, oportunas no sólo para las comunidades sino para el conjunto de una sociedad crítica que siente urgente la necesidad de una salida, la necesidad de construcción de “otros mundos posibles”.

Es en este ámbito donde la interculturalidad fronteriza constituye un proceso útil en tanto busca articular, juntar, tejer tales procesos propios en un tipo de sintonía que permita integrar alianzas más allá de las comunidades y entre las comunidades. Los procesos de educación propia responden, como su nombre lo indica, a un trabajo hacia adentro, de fortalecimiento e indagación de lo propio, en memorias que seleccionan críticamente, estratégicamente, los elementos que constituyen “lo propio”, como saberes y prácticas relevantes en un proceso conciente de reafirmación identitaria.

A este proceso lo podríamos llamar “endógeno”, necesario y oportuno en la configuración de nuevos sujetos políticos en un campo de interacción y negociación con el Estado. Sin embargo, es necesario que en el marco de la interacción de estas fronteras “otras”, que marcan procesos tales como los de la educación propia, se abran espacios de relación, de encuentro e intercambio entre las organizaciones indígenas y lo afro, así como con otros espacios organizativos cuya lucha política y cuyos conocimientos encuentran resonancia.

La ubicación de las poblaciones en la periferia de los Estados nación implica una situación de frontera en dos ámbitos: por un lado desde lo territorial, en un tipo de aislamiento del ámbito político y económico nacional, y por otro lado desde el conocimiento, en la baja presencia tanto de instituciones educativas como de otras instituciones que imparten la ideología nacional. Estas dos fronteras geopolíticas y de conocimiento construyen un lugar privilegiado, tanto en la autonomía organizativa

como en la reproducción de conocimientos propios de las comunidades. La frontera se constituye entonces en el lugar de mediación y negociación de tales procesos.

Es en este sentido donde la interculturalidad aparece como la posibilidad de diálogo y de intercambio entre las comunidades, permitiendo zonas de contacto que generan el intercambio y la cooperación desde sus aprendizajes. Fluyen los conocimientos y experiencias entre aquellos que buscan la construcción crítica de nuevos escenarios sociales, políticos, económicos y culturales.

Espacios como el Foro antes mencionado permitieron un primer momento donde, propuestas educativas desde las comunidades indígenas y afro de la zona fronteriza, así como propuestas educativas alternativas desde las universidades de los dos países invitadas al evento, lograron establecer un escenario de encuentro y enriquecimiento de las propuestas que cada uno de estos procesos viene adelantando. Es en este tipo de confluencia política y de conocimiento donde la interculturalidad fronteriza se dibuja como una propuesta / proceso que compete no sólo a las comunidades fronterizas indígenas y afro, sino también a los espacios críticos de una educación que cuestiona, como decíamos antes, escuelas que nos desarraigan de territorios compartidos, de pensamientos y memorias que hacen parte de nuestra historia.

### Recomendaciones para la acción

1. Es importante identificar nuestro lugar de articulación dentro de las dinámicas locales, regionales y nacionales. Preguntemos entonces ¿cuáles son los referentes básicos de mi identidad? ¿Cuáles son las relaciones de clase, raza y sexualidad que vivo? ¿Cómo me veo frente a las diferentes identidades de clase, raciales o de género con las que comparto mi entorno? Éstas son preguntas que nos ayudarán a tomar conciencia de nuestro lugar de vida, del entorno socio cultural al que pertenecemos.

2. Recordemos ¿cómo es nuestra historia familiar, desde los abuelos de nuestros abuelos, si estuvieron o no vinculados al sistema educativo?, e identifiquemos ¿cuáles son los escenarios conflictivos que podemos evidenciar en esta relación? Realicemos estas preguntas en un conversatorio que permita generar una memoria colectiva de nuestra localidad en relación con la escuela.
3. Recordemos ¿qué enseñanzas nos dejaron nuestros abuelos/as?, ¿qué conocimientos aprendimos por fuera de la escuela? Esto nos ayudará a recrear los conocimientos propios de nuestra comunidad, recogidos muchas veces en leyendas, juegos, historias familiares, oficios, etc.

### Lecturas sugeridas

ALBÁN, ADOLFO (comp.) (2006). *Texiando textos y saberes. Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Colección Estudios (Inter) culturales.

GUERRERO, PATRICIO (2007). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida*. Asunción: Fondec.

WALSH, CATHERINE (2006). "Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial", en Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter D. Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* serie El desprendimiento, pensamiento crítico y giro des-colonial. Buenos Aires: Editorial Signo.

WALSH, CATHERINE Y LUCY SANTACRUZ (2006). "Cruzando la raya: dinámicas socioeducativas e integración fronteriza. El caso del Ecuador con Colombia y Perú", *Serie Integración Social y Fronteras, la integración y el desarrollo social fronterizo*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.

\* El concepto de interculturalidad fronteriza fue tomado de Catherine Walsh y Lucy Santacruz, 2006.

\*\* El concepto de interculturalidad crítica fue tomado de Catherine Walsh, Adolfo Alban y Patricio Guerrero. Sus obras se explicitan como lecturas sugeridas.

“Leer es multiplicar  
y enriquecer la vida  
interior.”

Nicolás de Avellaneda, escritor y político  
argentino, 1837-1885.

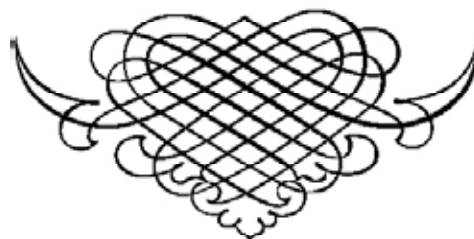




Foto: Carlos Blanco

# La educación a distancia en la educación básica para adultos

## Búsquedas y perspectivas

Alfonsina del Río

Universidad Nacional de Mar del Plata | Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina  
adelrio@mdp.edu.ar

EN ESTAS ÚLTIMAS DÉCADAS se ha visto el desarrollo y avance de la educación a distancia fundamentalmente en los niveles superior y postgrado. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ciertamente posibilitaron tal impulso, y al generarse espacios de interacción a través de la inclusión de foros, listas de distribución electrónica y demás experiencias de intercambio y comunicación, se optimizaron los procesos de enseñanza, aprendizaje y trabajo colaborativo a distancia.

Un desarrollo mucho menor es el que se observa para la educación elemental y/o secundaria para adultos, aunque se registran algunas experiencias interesantes tal como el Programa Adultos 2000 de la ciudad de Buenos Aires, pese a que la educación elemental para este sector poblacional es una modalidad que lleva más de un siglo.

En el Seminario de Educación a Distancia del Postítulo de Actualización Académica para profesores de Educación General Básica del Régimen Especial de Adultos, dictado en el Instituto Superior de Formación Docente N° 19 de la ciudad de Mar del Plata, centramos la tarea en torno de búsquedas y experiencias que nos permitieran ver las potencialidades y viabilidades de la modalidad a distancia o semipresencial para los alumnos que buscan completar la educación básica y que por diversas razones no pueden cumplir con la presencialidad requerida en las propuestas actuales de formación. Es así que nos propusimos desarrollar un espacio de capacitación para docentes interesados por trabajar en los nuevos escenarios que propone la educación a distancia.



Foto: Carlos Blanco

## Actividades

El Seminario *La educación a distancia (semipresencial) en la educación de adultos*, de duración cuatrimestral, se dictó durante dos años consecutivos: 2007 y 2008. Para su desarrollo se optó por realizar una experiencia de aprendizaje combinado (*blended learning*), con encuentros presenciales (un total de cuatro) y con la implementación de un aula virtual sostenida en una plataforma, para el desarrollo de la cursada a distancia.

La plataforma utilizada en 2007, denominada "Asignaturas virtuales", es un desarrollo tecnológico local que concurre en apoyo de la enseñanza tanto presencial como a distancia, de uso restringido, a la que se accede mediante una clave de usuario. Durante 2008 se trabajó con Moodle (plataforma de distribución gratuita como *software* libre utilizada por numerosas instituciones educativas para soporte de ofertas educativas). Así, el ambiente de aprendizaje se conformó integrando dos escenarios: la clase presencial y el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje.

Asistieron 120 docentes en total, todos ellos maestros en ejercicio cuyas edades oscilaron entre los 24 y los 58 años.

Durante el dictado del Seminario planteamos cuáles eran las características, los beneficios, las limitaciones e incluso los mitos de la educación a distancia, teniendo en cuenta que la educación elemental de adultos es un ámbito especialmente sensible a la problemática de la exclusión, en el que la desigualdad se continúa y profundiza mediante el acaparamiento de oportunidades educativas para unos, y el empobrecimiento de circuitos de formación para otros. La inclusión de los nuevos modos y escenarios por donde circula el flujo de conocimiento y la información a las prácticas sociales (en este caso la enseñanza y el aprendizaje) de los grupos desfavorecidos y vulnerables como son la mayoría de los alumnos que acceden y concurren a las escuelas de adultos, se convierte en una nueva realidad, en una nueva posibilidad, y fundamentalmente en un nuevo desafío, ya que, como afirma Patricia San Martín, la "Sociedad de la información y el conocimiento" transparenta la "inequidad más perversa de la historia" porque los invisibles, los "sin lugar", no tienen lugar en el ciberespacio.

Los alumnos de los centros educativos para adultos en nuestro particular contexto suelen pertenecer a un nivel socioeconómico bajo, provienen de grupos familiares desarticulados, con un número elevado de hijos, con extensas jornadas laborales en la industria del pescado, el cartoneo (recolección callejera de diarios, cartones y diversos materiales de desecho para su posterior venta para reciclado). El trabajo en quintas, el trabajo doméstico, etc. Son jóvenes y adultos que no han podido completar sus estudios por diferentes motivos: enfermedad, trabajo, problemas familiares, económicos, fracasos ante propuestas educativas tradicionales, etc.

Las particularidades de los alumnos de estas instituciones hacen que los sistemas presenciales de educación formal (escuelas vespertinas o nocturnas, con una estructura similar a las escuelas infantiles) sean poco adecuados para este público que necesita un sistema más flexible y abierto de enseñanza aún cuando requieran una asistencia más cercana y directa del maestro.

En el caso de Argentina, los últimos datos censales que datan del año 2001 dan cuenta de que 575 mil 219 jóvenes y adultos estudian en estas instituciones para acreditar tanto la formación básica como la media. Para apreciar la magnitud de lo que resta por hacer hay que tener en cuenta que, según las mismas fuentes, teniendo en cuenta la población de 15 o más años, 961 mil 632 personas se encuentran sin instrucción, 3 millones 695 mil 830 tienen la primaria incompleta, y 5 millones 435 mil 128 tienen el secundario incompleto.

A modo de ejemplo se pueden citar algunas de las situaciones y casos evaluados durante el seminario, por los cuales se consideró la pertinencia de la modalidad a distancia para que los alumnos mantuvieran regularidad y vinculación con el centro educativo: docentes de sistemas carcelarios plantearon que esta modalidad podía ser apropiada para los presos que se iban “en Comparendo” (traslado temporario de un detenido para comparecer ante otro juzgado) y que podían llegar a estar ausentes dos o tres meses perdiendo contacto con la escuela de la cárcel; otros maestros refirieron las situaciones de vida de las mujeres que deben dejar por un tiempo la escuela debido a embarazos que requieren reposo o el período del parto y cuidado del recién nacido, u obreros de la pesca embarcada que se ausentan por uno o dos meses, o jóvenes y adultos que trabajan en zonas rurales y en períodos de cosecha se trasladan, etc.

El Seminario se organizó en torno a tres ejes temáticos. En el primer eje se estudiaron los fundamentos de la educación a distancia, particularmente aquellos que hacen al espíritu de la modalidad: la democratización de los saberes y la inclusión educativa de aquellos quienes por situaciones de vida o distancia no pueden beneficiarse con la enseñanza presencial. En el segundo eje se trabajaron los aspectos metodológicos para la elaboración de proyectos a distancia que incluyeron temas de diseño curricular, selección de medios, evaluación y apoyos tutoriales. El tercer eje giró en torno a la formulación de un proyecto y la construcción de una “demo” o ejemplo de trabajo con esta modalidad de enseñanza.

## Resultados

Se reconoce que los proyectos de educación a distancia conllevan un esfuerzo y trabajo multidisciplinar y la conformación de equipos de trabajo que diseñen y desarrollen los proyectos educativos. Según los relatos de los maestros y maestras participantes, conocer estrategias y recursos de la modalidad ha sido y es valioso para idear, diseñar e implementar situaciones y proyectos que incluyan esta modalidad que flexibiliza las propuestas educativas haciéndolas más posibles y cercanas para los destinatarios de las escuelas de adultos de nuestro contexto, aún cuando la generación de programas completos ciertamente requieren de inversiones en recursos y equipamientos que exceden las posibilidades de acción de los maestros

Como resultado de las tareas del Seminario se reconoció la pertinencia de trabajar con estas estrategias de la modalidad a distancia para los alumnos del régimen especial de adultos y se diseñaron diversos proyectos de trabajo y micro experiencias que incluyeron la realización de parte de los materiales a utilizar.

Se trabajaron diversas temáticas entre las que se pueden mencionar:

- Educación sexual
- Educación alimentaria
- Cuestiones de género
- Medios de comunicación
- Desarrollo económico local: el puerto de Mar del Plata

Las propuestas didácticas estuvieron orientadas a la comprensión lectora, el análisis crítico, la puesta en juego de habilidades de pensamiento, reflexión y transferencia, el rescate de los saberes previos y la vinculación a la situación y el contexto

Se trabajó con diversos formatos y soportes, entre otros: módulos impresos, CD, sitios web y *fotologs*.

Como resultado final se reconoció que se debe profundizar en la reflexión y el análisis de la integración de las nuevas tecnologías tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje. Para qué, cómo,

dónde, y fundamentalmente con quiénes son preguntas fundamentales. La incorporación del nuevo contexto tecnológico requiere de una decisión crítica y genuina conforme a las necesidades de los procesos educativos.

### Recomendaciones para la acción

En nuestra experiencia, el trabajo con microexperiencias a partir de casos, situaciones y propuestas temáticas de los docentes participantes del Seminario ha sido una estrategia metodológica apropiada para conocer, indagar y analizar las potencialidades de la educación a distancia en educación básica para adultos. Creemos necesario continuar trabajando en los siguientes objetivos:

- Generar y/o fortalecer en las instituciones de formación docente espacios donde se trabaje sobre nuevas modalidades y escenarios educativos.
- Reconocer a la educación a distancia como una de las herramientas potentes para proveer un sistema más dinámico, inclusivo y democratizador, y en tal sentido propiciar búsquedas para compartir información, documentación y experiencias de esta modalidad en educación básica y secundaria.
- Implementar espacios de formación y capacitación específicos para docentes de adultos, ya que esta modalidad requiere conocimientos, habilidades y estrategias apropiadas para la educación a distancia de los jóvenes y adultos de contextos específicos

### Lecturas sugeridas

DUSSEL, I. "Lenguajes en plural", *El Monitor de la Educación*, núm. 13, Ministerio de Educación de la República Argentina. Consultado: abril 2, 2009.  
[www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm](http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm)

GARCÍAARETIO, LORENZO (2002). "Resistencias, cambios buenas prácticas en la nueva educación a distancia", en *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 5, núm. 2. Consulta: abril 2, 2009.  
[www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com\\_content&task=view&id=40&Itemid=53](http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=40&Itemid=53)

GOMEZ, MARGARITA VICTORIA (2001). "Educación a distancia y cátedras libres: reflexionando sobre emergentes en el contexto de la educación latinoamericana", en *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO. Consulta: abril 2, 2009.  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/mvgomez.pdf>

MENA, M., L. RODRÍGUEZ Y M. L. DIEZ. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Buenos Aires: La Crujía.

SAN MARTÍN, P. (2006). "Aprender en lo discontinuo", en María de los Ángeles Sagastizábal (coord.). *Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad, fragmentación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

**“En el instante en que  
sabes cuál ha de ser el  
resultado, estás perdido.”**

Juan Gris, pintor español, 1887-1927.



Foto: Carlos Blanco

# Catálogo de actividades de aprendizaje en educación de adultos

J.M. Gutiérrez-Vázquez †

ELCATÁLOGOQUEAHORASEPRESENTA muestra una gran diversidad de actividades de aprendizaje a las que se puede recurrir en educación de adultos. Es útil tanto para planificar y desarrollar las sesiones con los adultos participantes dentro y fuera de los puntos de encuentro como al elaborar materiales educativos a ser usados durante tales sesiones. El catálogo también es útil al planificar actividades de formación y desarrollo profesional de formadores.

Como se verá, predominan ampliamente las actividades verbales, esto es, aquellas en las que se habla y/o se escribe, lo cual no hace sino mostrar nuestra preocupación por la lectoescritura. Y de todas

maneras es claro que todas las actividades, cualquiera que sea su categoría, dan lugar de una manera u otra a actividades verbales.

El catálogo de ninguna manera pretende ser exhaustivo; si usted diseña alguna actividad que no aparezca en esta lista, le ruego comunicarse con el autor para enriquecer el catálogo.

## Actividades

El catálogo fue elaborado a través de la experiencia del propio autor en diversas regiones del globo y de intercambios realizados con infinidad de colegas en México y en otros países.

## Resultados y recomendaciones para la acción

### Actividades verbales

Charla y discusión conducidas por el facilitador.

▪

Charla y discusión conducidas por alguno de los adultos participantes.

▪

Charla y discusión conducidas por alguna persona de la comunidad (por ejemplo ancianos, autoridades, trabajadores, etc).

▪

Charla y discusión conducidas por algún especialista que trabaje en la comunidad de manera permanente o transitoria (por ejemplo enfermeras, médicos, ingenieros, abogados, profesores, investigadores, extensionistas, etc).

▪

Demostraciones y discusión conducidas por el facilitador, por alguno de los adultos participantes o por algún invitado.

▪

Panel presentado por los adultos participantes o por invitados. También puede realizarse con la modalidad de mesa redonda alrededor de un problema concreto.

▪

Informes de trabajo, individuales o colectivos, presentados por los adultos participantes y discutidos por el grupo.

▪

Instalar en el punto de encuentro un tablero con boletines y noticias, recortadas de periódicos y revistas o elaboradas por el facilitador o por los adultos participantes. El contenido del tablero será después comentado por ellos mismos dentro o fuera de las sesiones.

▪

Elaboración y presentación de autobiografías o trozos autobiográficos por parte de los adultos participantes.

▪

Construir y describir el árbol genealógico de cada adulto participante.

Encargar a los adultos participantes investigaciones documentales diversas, individuales, en parejas o por equipos, cuyos resultados serán presentados al grupo y discutidos.

▪

Encargar lecturas individuales o en parejas, mismas que serán comentadas y discutidas ante el grupo por los adultos participantes que las hicieron.

▪

Dejar tareas diversificadas de acuerdo con el estilo de aprendizaje de cada adulto participante.

▪

Resolver y elaborar crucigramas, sopas de letras, palabras perdidas, ahorcados y otros juegos de palabras.

▪

Elaboración de vocabularios y glosarios por el grupo.

▪

Consultar diccionarios y enciclopedias cuantas veces sea posible.

▪

Presentar figuras, ilustraciones y recortes de revistas y periódicos a los adultos participantes y pedirles que redacten individual o colectivamente un pie para cada figura.

▪

Llevar un diario (rotativo, esto es, que cada adulto participante se encarga de llevarlo por una sesión) de todo lo que se trate o suceda en el punto de encuentro.

▪

Llevar un diario individual sobre lo más importante que suceda en la casa del adulto participante o en la comunidad.

▪

Que cada quién narre lo que hizo el fin de semana, o en vacaciones, o por algún viaje o sucedido.

▪

Invitar a los ancianos para que cuenten su propia historia y la historia de la comunidad.

▪

Invitar a los maestros de las escuelas locales para dar charlas, organizar discusiones y apoyar determinados aspectos del trabajo.



Elaborar periódicos murales y discutir su contenido.

▪

Elaborar una hoja informativa o periódico del punto de encuentro.

▪

Seleccionar frases célebres, escribirlas en caracteres grandes y fijarlas en los muros de los puntos de encuentro. Utilizarlas en discusiones sobre su significado y alcance.

▪

Elaboración de resúmenes de lo tratado o leído por los adultos participantes. Los resúmenes pueden ser elaborados individualmente, por parejas, por equipos o por todo el grupo, utilizando o no el pizarrón.

▪

Generar preguntas y cuestiones a partir de la lectura de un texto.

▪

Organizar un club de lectura en el punto de encuentro.

▪

Realizar exámenes y pruebas a libro abierto o de resolución en parejas o colectiva.

▪

Utilizar juegos, simulaciones y dramatizaciones.

▪

Elaborar títeres y hacer representaciones con ellos, dentro y fuera del punto de encuentro.

▪

Hacer concursos de preguntas y respuestas, elaborando y enriqueciendo permanentemente los bancos de preguntas del punto de encuentro.

▪

Utilizar anécdotas narradas por los adultos de la comunidad para iniciar, reforzar o terminar un tema.

▪

Recopilar música y canciones y ejecutarlas en el punto de encuentro. Aprender nuevas canciones, dichos y refranes.

Invitar a poetas y músicos, locales o no, para que den recitales “en vivo” frente al grupo, discutiendo cada parte de la actividad con los adultos participantes.

▪

Establecer correspondencia con adultos participantes de otros puntos de encuentro, de otras comunidades, de otras regiones del país y del extranjero. Pueden intercambiarse textos elaborados por los adultos, cartas y productos elaborados en la región.

▪

Realizar exposiciones con los productos del trabajo de los adultos participantes e invitar a la comunidad para que haga comentarios.

▪

Utilizar transparencias, acetatos, diapositivas, vídeos, cine, grabaciones magnetofónicas y programas de radio y de televisión. Discutir siempre el contenido y la forma (es decir, la manera en que está hecho) del material que se utilice.

▪

Hacer un análisis crítico de la propaganda, comercial y política, que aparece en los diarios, en la radio, en la TV y en los lugares públicos del lugar en que se vive.

#### *Actividades no verbales*

Elaboración de rompecabezas (por ejemplo, de mapas).

▪

Elaboración de un franelógrafo para ser utilizado en las presentaciones hechas por el facilitador o por los adultos participantes.

▪

Elaborar tarjetas con ilustraciones hechas o recordadas y pegadas para utilizarlas en actividades que enriquezcan el vocabulario oral y escrito.

▪

Aprender a “leer” imágenes y realizar actividades que desarrollen el razonamiento icónico.

Elaborar collages.

▪

Hacer modelado de figuras en plastilina, barro o papier maché.

▪

Intercambiar productos con adultos participantes de otros puntos de encuentro.

▪

Intercambiar fotografías con adultos participantes de otros puntos de encuentro.

▪

Realizar juegos gestuales y de mímica en los que se expresen sentimientos, estados de ánimo y acciones sin utilizar palabras.

▪

Elaborar dibujos que también expresen sentimientos, estados de ánimo y acciones sin utilizar palabras.

▪

Elaborar dibujos y esquemas que representen formas y estructuras de manera más clara que cuando se utilizan palabras (por ejemplo, los sistemas y aparatos del cuerpo humano, la forma de un animal, los planos de una casa, etc).

▪

Elaborar representaciones gráficas de procesos (por ejemplo, crecimiento demográfico de la comunidad, de la región, del país, del mundo) o de aspectos numéricos (proporción de hombres y mujeres en el punto de encuentro con respecto a la misma proporción en la comunidad).

▪

Consultar atlas geográficos, atlas anatómicos y libros que muestren la obra de artistas plásticos (pintores, escultores, arquitectos, fotógrafos, etc).

▪

Colectar objetos diversos (fotografías, ropa, cerámica, artesanía, libros y revistas, reliquias, etc) y organizar con todo ello el Museo de la Comunidad. Pueden ser consideradas exposiciones temporales con reproducciones de pinturas y fotografías de esculturas que aparezcan en periódicos y revistas.

#### *Actividades observacionales*

Realizar actividades que desarrollen las competencias de observación en los adultos participantes (describir, comparar, distinguir, encontrar semejanzas y diferencias, relacionar, ordenar, agrupar, clasificar, registrar, comparar los registros con nuevas observaciones, etc).

▪

Realizar tales actividades con objetos y eventos naturales, dentro y fuera del punto de encuentro.

▪

Realizarlas tomando como sujetos a personas y a eventos sociales.

▪

Realizarlas con ilustraciones, dibujos, fotografías, pinturas, etc.

▪

Como resulta evidente, es infinita la diversidad de actividades observacionales que puede ser realizada.

#### *Actividades experimentales y de manipulación de objetos y eventos*

No es posible hacer una relación de actividades en las que se manipule un objeto para ser mejor observado, se manipule un evento (modificando algo de lo que ocurre) para observar qué es lo que sucede, o se realicen experimentos (esto es, se modifique una sola de las variables en juego) para poner a prueba una explicación tentativa. Tales actividades son innumerables, infinitas, y pueden ser diseñadas tanto para los objetos de estudio de las ciencias naturales como para los de las sociales. Por supuesto que en el caso de las ciencias sociales y en aquellos de las ciencias naturales en las que se involucren aspectos éticos (daños a las personas o a las comunidades, a las plantas, a los animales o al medio ambiente), las posibilidades de experimentación son más reducidas.

*Actividades de elaboración y uso de modelos*

Elaboración de modelos bidimensionales (dibujos y esquemas que representen eventos y procesos diversos, mapas, etc).

Elaborar diagramas de flujo para representar procedimientos y procesos.

Construir “líneas del tiempo” utilizando la información obtenida en actividades de investigación, para representar en forma gráfica el desarrollo de un proceso histórico (por supuesto que puede referirse a la historia de la comunidad). Fijar las “líneas del tiempo” en las paredes del punto de encuentro.

Elaboración de modelos tridimensionales, incluyendo maquetas, mapas de relieve, etc.

*Actividades sociales*

Realizar investigaciones sobre distintas manifestaciones de la cultura local (fiestas civiles y religiosas, eventos diversos, danzas, cocina, rituales diversos, medicina tradicional, herbolaria, etc). Tales manifestaciones pueden ser reproducidas en el punto de encuentro.

Realizar investigaciones que permitan identificar, definir, explicar y resolver problemas que aquejen a la comunidad, sus necesidades y sus intereses.

Elaborar diversos censos para la comunidad.

Elaborar estudios de caso en la comunidad.

Elaborar carteles que sean necesarios para la realización de diversas campañas en la comunidad.

Utilizar y promover los servicios y facilidades con los que cuente la comunidad (dispensarios, hospitales, centros de cuidado del medio ambiente, cooperativas de producción y de

consumo, constructoras, organizaciones no gubernamentales, etc) e invitar al personal respectivo a que participe en las actividades del punto de encuentro.

Reunir objetos y fotografías de otros tiempos para reconstruir la historia de la comunidad. Hacer una exposición abierta a la comunidad. Esta actividad puede dar lugar al Museo de la Comunidad de que se habló más arriba.

Organizar un club de lectura para la comunidad.

Organización de un centro de recursos para el aprendizaje en el punto de encuentro.

Hacer visitas y excursiones.

Invitar a la comunidad a examinar y comentar el trabajo de los adultos participantes.

Realizar actividades de servicio a la comunidad.

Realizar visitas a otros puntos de encuentro.

Organizar charlas y fiestas para la comunidad. Los adultos participantes tienen mucho que enseñar, no asisten al punto de encuentro solamente para aprender.

Hacer trabajos voluntarios en las escuelas de la comunidad.

Organizar colectas en caso de necesidades individuales, familiares o comunitarias.

Unirse a un club u otra organización que exista o que se vaya a crear en la comunidad y con cuyas actividades los adultos participantes estén de acuerdo.

**Nota**

JM Gutiérrez-Vázquez falleció en agosto de 2008. Este artículo, escrito especialmente para el número multitemático, es de marzo de 2007.



Foto proporcionada por: Luis Arturo Ávila

## Apropiación tecnológica, alimentación y género

Luis Arturo Ávila Meléndez  
avilart48@hotmail.com

Estanislao Martínez Bravo  
stanmb@hotmail.com

Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional (CIIDIR) | México

Pedro Quinto Diez  
pqd510@hotmail.com

Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) Zacatenco | Instituto Politécnico Nacional | México

A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX muchas de las comunidades indígenas del centro del estado de Michoacán, México, contaban con valiosos recursos forestales, y por tanto tenían la posibilidad de cocinar con leña, entre muchas otras prácticas cotidianas relacionadas con el bosque (como la artesanía en madera). Dado que al menos desde fines del siglo XIX la mayoría de estas comunidades se encuentra en conflictos intercomunitarios y con actores externos a las comunidades en torno a sus recursos forestales, y en muchas de ellas el deterioro del bosque es extremo, toda acción que se relacione con el uso eficiente de tales recursos es sumamente importante.

En estas líneas queremos compartir una experiencia sobre la apropiación de un tipo de estufa solar en comunidades del noroeste de Michoacán, con la intención de que sea útil a otros grupos de trabajo relacionados con procesos de apropiación tecnológica en comunidades rurales.

Nos referiremos principalmente a las condiciones sociales que median la interacción entre el objeto tecnológico y los posibles usuarios de una comunidad.

La información en la que nos basamos para elaborar este artículo se recogió mediante entrevistas informales sostenidas con los usuarios de las estufas acerca de las ventajas y utilidad de esta tecnología.

## **Especialistas y base institucional de la propuesta**

El Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional (CIIDIR) Michoacán del Instituto Politécnico Nacional (IPN) está situado en una localidad de provincia, y a lo largo de su historia ha desarrollado, entre otras, actividades de difusión de tecnología de muy distintos grados de innovación a diversos grupos sociales. La incursión del CIIDIR en el uso de estufas solares inició por una solicitud de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDES) de Michoacán en 2005. El servicio prestado a dicha secretaría consistió básicamente en identificar algunos modelos existentes y mostrar su eficacia, mediante la construcción y demostración concreta de uno de estos aparatos, para un posible programa de difusión de estufas solares por parte de la dependencia gubernamental. Uno de los compromisos derivados del convenio con la SEDES fue la realización de un taller sobre construcción de estufas en la comunidad de San Felipe de los Herreros en 2005-2006, que llevó a cabo el CIIDIR con algún apoyo para materiales por parte de la Secretaría.

A partir de este trabajo con la SEDES, el CIIDIR continuó por su lado con la labor de difundir un modelo de estufa solar conocido como Kerr-Cole, dado su bajo costo y eficacia. Se trata de un aparato construido con dos cajas de cartón: la caja interna está recubierta con papel aluminio y la externa es pintada. Ambas cajas están separadas aproximadamente 50 mm y el espacio entre ambas está relleno de papel periódico que funciona como aislante térmico. La tapa superior tiene una ventana con vidrio de 5mm cubierta por una pieza de cartón que al levantarse permite pasar los rayos solares a través del vidrio y su cara interna cubierta de aluminio sirve como reflector para dirigir mayor cantidad de luz hacia el interior. Para incrementar la temperatura dentro de la estufa solar, en el interior se coloca una lámina o comal sobre el cual se asientan los recipientes con los alimentos. Mide 60cm de largo por 50 de ancho y 30 de alto y pesa alrededor de cinco kilogramos.

A nivel internacional puede decirse que se trata de un proceso de transferencia de tecnología de muy

baja innovación, en tanto que el modelo que ha sido empleado fue patentado con algunas variantes mínimas en 1979 y 1992. También es importante indicar que no obstante lo antigua que es esta tecnología, y los beneficios que representa en términos económicos y ambientales, su uso cotidiano en México, y en particular en Michoacán, es prácticamente nulo, por lo que la labor de difusión de este tipo de herramientas es necesaria.

Con base en la experiencia desarrollada en coordinación con la SEDES se planteó la pertinencia de continuar esta labor y se formalizó un proyecto de investigación dirigido por personal de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) Unidad Zacatenco. En el protocolo de investigación se propuso un estudio comparativo entre dos tipos de estufas solares: el Kerr-Cole de cartón, empleado por el CIIDIR anteriormente, y otro diseñado por la ESIME, construido con madera y espejos en su interior dispuestos con distintos ángulos de inclinación. Adicionalmente, el proyecto incluyó la evaluación del uso del modelo Kerr-Cole en distintas comunidades, dado que es el más económico, con la finalidad de obtener información de los usuarios para adecuarlos a las necesidades identificadas. Esta actividad implicó la realización de diversos talleres para la construcción de estufas solares en Zacapu, Patamban y Tacuro, Michoacán. Las dos últimas comunidades continúan reconociéndose como comunidades indígenas, purépechas, hasta la fecha. En este documento presentamos información sobre Patamban, donde se llevó a cabo una visita de inducción, un taller de construcción de estufas (se elaboraron diez), y dos visitas más para dar seguimiento y consultar a las usuarias sobre sus experiencias respecto a la utilización de estos aparatos.

Con relación al equipo de trabajo que participó en el proyecto cabe mencionar que un integrante es experto en energía térmica y dos de los colaboradores son especialistas en microbiología y bioquímica de alimentos. Aunque ninguno de los participantes tiene como principal actividad la difusión de tecnologías alternativas en comunidades rurales, el proyecto se derivó del interés en concretar y evaluar el



Foto proporcionada por: Luis Arturo Ávila

uso de las estufas solares en condiciones reales en comunidades rurales de Michoacán, dados los beneficios ambientales y económicos que se derivan del uso de este aparato. En las líneas siguientes se sintetiza parte de los resultados de la función que se asignó principalmente al antropólogo: generar información respecto al proceso de apropiación de la estufa, tomando en cuenta que el aparato se inserta en contextos culturales específicos.

### **Prácticas alimentarias y formas de vida**

Como en otras zonas boscosas de regiones no industrializadas, en Patamban es muy común el uso de fogón y estufas de leña para cocinar. Algunas familias cuentan con estufa de gas pero es una segunda opción por el costo del gas, y recurren a ella sobre todo cuando requieren cocinar alimentos en poco tiempo. La mayoría carece de calentador de agua para bañarse, y emplean la leña con tal finalidad. La alfarería es el oficio artesanal predominante, y la mayoría de los artesanos emplean hornos de leña para la elaboración de sus productos. Por la predominancia de la alfarería como actividad laboral, el uso de utensilios de barro es elevado aún, aunque en todas las casas encontramos utensilios de metal.

La vivienda normalmente cuenta con una construcción al frente y un solar en la parte posterior donde crían aves y tienen algunos árboles frutales y plantas útiles para cocinar o medicinales. En este espacio normalmente tienen tapancos para cubrir herramientas de trabajo, almacenar artesanía y resguardar la leña. En la mayoría de las casas construidas con anterioridad a los años 90, los cuartos no están comunicados entre sí y cuentan con una única puerta que da hacia el solar. Este partido arquitectónico favorece el uso de estufas solares.

En cuanto a la agricultura, aunque aún se produce maíz para satisfacer parte del consumo, la venta de tierras a personas ajenas a la comunidad y la renta para el cultivo comercial de papa y aguacate se ha extendido tanto que ha mermado la capacidad de recuperación del suelo por el uso de fertilizantes y el uso intensivo de agua para el caso de los aguacates, aunado a la pérdida de la diversidad de especies forestales nativas. Esto ha hecho dependiente a la comunidad en un grado elevado del mercado regional de alimentos.

Recientemente, han funcionado algunos programas gubernamentales de difusión de estufas ahorradoras de leña, que también coadyuvan en la reducción de enfermedades pulmonares por inhalación de gases tóxicos. Se trata de dos modelos difundidos por una asociación civil denominada Grupo Interdisciplinario de Tecnología Rural Apropiada (GIRA) orientada al diseño de tecnología apropiada.\* El programa más reciente desarrollado en Patamban estuvo a cargo del DIF (Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia), que financió gran parte del costo de las estufas para 12 familias a principios de 2008. Hacia finales de ese mismo año aproximadamente 25 familias contaban con este tipo de estufas, por lo que cinco de las familias que elaboraron una estufa solar cuentan con un fogón tradicional, una estufa ahorradora de leña, la mayoría con una estufa de gas, y ahora una estufa solar. Al menos una de las familias cuenta con micro ondas (aunque pudimos observar que no se le da un uso adecuado, pues suelen usar cualquier recipiente de plástico o unicel) y lo emplean principalmente para hacer palomitas de maíz que venden en su tienda.

Al igual que casi todas las localidades rurales del país, Patamban cuenta con una amplia oferta de alimentos “chatarra” que los niños consumen de manera cotidiana, incluso dentro de las escuelas. Como ha sido documentado por investigadoras como Karine Tinat, del Colegio de Michoacán, el proceso de migración a Estados Unidos también ha contribuido a la transformación de las prácticas alimentarias de quienes viven en esa localidad, aunque al parecer existen diferencias al respecto entre generaciones en cuanto a la preparación, los tipos de alimentos y los lugares de compra

### **Apropiación tecnológica en la vida cotidiana y roles de género**

Las asistentes al curso de construcción de estufas fueron nueve mujeres y un hombre, hijo de una de ellas. Tres de las diez familias involucradas mencionaron la ventaja de poder usar la estufa para cocer verduras y no usar grasa o aceite debido a que uno o dos de los miembros padecían diabetes o hipertensión, o alguna otra deficiencia crónica como cálculos en los riñones. Seis de las mujeres realizan una labor remunerada (cuatro elaboran y/o venden loza, dos venden comida). Además, las nueve son las responsables de cocinar para el resto de la familia.

Las dificultades para asistir al curso en horario matutino y algunas dificultades para planificar el uso de la estufa se relacionan con la responsabilidad de la mujer respecto a la elaboración de los alimentos, cuidado de los niños, y la obligación, de la mayoría, de desempeñar distintas labores remuneradas.

La participación activa de quienes asistieron en los talleres en la apropiación de las estufas se evidenció de distintas maneras: en el primer taller se les explicó el diseño general del aparato y el hecho de que sólo puede usarse para cocer alimentos (no para freír o asar); a partir de ello, una de las participantes sugirió agregar un asa al reflector que cubre la ventana con la finalidad de levantarla con facilidad. Durante las pláticas acerca del funcionamiento de la estufa se explicó que los recipientes de los alimentos debían ser de un material que fuera buen conductor de



Foto proporcionada por: Luis Arturo Ávila

calor, en general de metal, así como de color oscuro. Dado que en la comunidad se dedican a la alfarería, surgió la inquietud respecto al uso de recipientes de barro, que es un mal conductor. Al final las participantes dijeron que probarían con un recipiente de barro delgado para probar la capacidad de la estufa y las posibilidades de modificar algunas características de sus recipientes (grosor) manteniendo los materiales (al momento de escribir estas líneas no se había concretado aún esta propuesta). Además ellas propusieron el uso de cacerolas de aluminio tiznado (sólo se indicó que no debían de ser de color claro, se sugirieron ollas de peltre color azul oscuro).

Dadas las limitaciones de la estufa en cuanto al tipo de alimentos que sí se pueden cocer en ella (no deben contener aceite o manteca como uno de sus ingredientes), las participantes buscaron nuevas recetas, como pescado “sarandeado” o cocido en papel aluminio, bistec en salsa, caldo de pescado y camarón (esto a pesar de encontrarse lejos de la costa, al parecer debido a la antigua influencia de la pesca en los lagos de Patzcuaro, Zirahuén y Cuitzeo); distintos guisos con maíz: pozole, uche-pos (tamal de maíz tierno). Guisos con verdura o salsa y carne: caldo de pollo con verduras. Además, frijoles, arroz sin sazonar (morisqueta), sopa de



Foto proporcionada por: Luis Arturo Ávila

arroz y sopa de pasta. La opción de combinar los procesos de cocinado mediante el uso de estufa de leña o gas para freír o asar algunos de los ingredientes, y cocer y sazonar el guiso ya completo en la estufa solar, amplió las posibilidades para usar, al menos parcialmente, la estufa solar. Tal fue el caso de la sopa de arroz y del bistec en salsa.

La mayoría de las mujeres reaccionaron negativamente ante el aspecto estético de la estufa solar, refiriéndose a ella como “cajón de muerto”, y algunas propusieron emplear colores distintos ya que hasta ese momento se habían hecho de color negro o colores oscuros. Cabe mencionar que gracias a esta última propuesta en el CIIDIR se comprobó que la estufa puede estar pintada de colores claros o inclusive blanco y funciona con la misma eficacia, lo que contradice a la literatura revisada.

También se expresaron algunas dudas respecto del mejor funcionamiento de la estufa al colocarla sobre piso de cemento en vez de piso de tierra o colocarla en un lugar “alto” como la azotea, el temor de que el uso de la estufa pudiera propiciar cáncer, y también acerca de que las verduras quedaban crudas a juzgar por su color y dureza. Todas estas ideas están basadas en la experiencia, conocimientos o creencias previas de las mujeres.

## Resultados

El proceso de apropiación de la estufa solar por las participantes en el taller nos permite reflexionar sobre los roles sociales y la organización del grupo doméstico e indica que una transformación en la distribución de obligaciones implicaría igualmente la generación de procesos de transmisión y generación de conocimientos culinarios y de administración doméstica distintos.

Los conocimientos de las recetas y procedimientos de preparación provinieron básicamente de las mujeres, aún cuando ellas también realizaran trabajos remunerados (fabricación y venta de loza, cenaduría, puesto de verduras). Esto señala que no ha existido en general un cambio en las obligaciones sobre las actividades de preparación de alimentos, y por lo tanto en los procesos de transmisión de conocimientos y procesos de formación o socialización de habilidades para su procesamiento. La liberación de tiempo que en ciertas condiciones (tipo de receta y clima) puede proporcionar la estufa solar ha sido vista como una ventaja por algunas de las mujeres, pues así pueden concentrarse en actividades productivas sin estar cuidando al mismo tiempo el proceso de cocción de los alimentos.



En el caso de las mujeres que participaron con iniciativa e interés (mostrados por el pago inmediato del costo de los materiales a pesar de sus limitaciones económicas), encontramos en muchas de ellas una motivación para buscar alternativas que mejoren sus condiciones de vida, y un esfuerzo notorio por adaptarse a nuevas prácticas. De acuerdo con los diálogos espontáneos que se dieron en las reuniones de capacitación y seguimiento, el principal motivo que atrajo su interés hacia la estufa fue, según la frecuencia con la que lo mencionaron, la posibilidad de cocinar sin gastar en leña y por tanto dejar de pagar por ella o dedicar tiempo a recolectarla.

Al parecer las expectativas que tenían eran mayores: una vez que se les explicaron las restricciones debidas a que el funcionamiento de las estufas solares depende del clima se dieron cuenta de que la estufa era sólo un complemento para sus necesidades. Otro motivo para aproximarse a la propuesta fue el bajo costo de los materiales, es decir, les pareció que el riesgo de inversión en la estufa era bajo. En tercer lugar, se mencionaron las experiencias positivas que cuatro de las diez familias con las que trabajamos en Patamban habían tenido con las estufas ahorradoras de leña, es decir que no sólo habían tenido experiencias previas con otras propuestas tecnológicas para la cocina, provenientes de un grupo de investigación externo, sino que dichas experiencias habían sido positivas.

#### *Las ventajas, expresadas por las usuarias*

Una de las actividades que generalmente realizan las mujeres de Patamban es la venta de loza en distintos mercados de artesanías regionales, lo cual implica el traslado a otra localidad durante un lapso de uno a quince días. Una de las mujeres expresó que, dadas las dificultades para realizar las actividades de reproducción social (aseo, alimentación) en condiciones de calle, puesto que se trata de mercados al aire libre, la posibilidad de cocinar sin necesidad de tanque de gas ni leña representa una ventaja más de la estufa solar porque puede trasladarse, aunque para ello sería más útil una estufa de menor peso y tamaño.

Una ventaja más detectada por las participantes en el proyecto fue que la estufa solar permite cocinar sin tener que estar todo el tiempo al pendiente del proceso, esto permite que ellas atiendan otras tareas mientras la comida se está “cocinando sola”, dada la diversidad de actividades que deben realizar las mujeres (labores domésticas, cuidado de los hijos, producción de artesanía, etc.).

#### *Las desventajas*

Encontramos dificultades para la apropiación de la tecnología por su origen, es decir, por ser una iniciativa propuesta por una entidad externa a la comunidad. En las comunidades donde se promovió la estufa nadie conocía al CIIDIR y existían dudas respecto a los intereses de la institución y a los procedimientos de trabajo, incluyendo el cobro de materiales y el destino de ese pago.

También hubo ciertas dificultades por las características estéticas del aparato, puesto que la forma, el material y el color (negro) hizo que varias emitieran expresiones de desagrado y duda acerca de su capacidad (es decir, los materiales les parecían tan simples que dudaban que fuera posible que sirviera para cocer alimentos).

Algunos requerimientos, o parte de los procedimientos de uso, como contar con los alimentos desde un día antes, en algunos casos remojarlos durante la noche, contar con utensilios adecuados y depender de los cambios del clima igualmente fueron señalados como factores negativos para utilizar regularmente el aparato propuesto. Las limitaciones para elaborar ciertos guisos locales (principalmente comidas fritas) y los cambios de rutina para hacer compatibles sus horarios de actividades con los requerimientos de la estufa también fueron causa de duda y de rechazo.



Stan Eales / *El libro del ecohumor*. Ediciones SM, Madrid, 1993. Autorizado por Ediciones SM, México.

## Recomendaciones para la acción

1. La promoción de tecnologías alternativas ajenas a las costumbres y tradiciones de quienes se pretende sean usuarios de ellas requiere realizar un buen número de sesiones demostrativas sin esperar una respuesta inmediata de aceptación. En la medida de lo posible es necesario destinar tiempo y recursos a actividades de difusión, independientes de las actividades de elaboración, capacitación para el uso y seguimiento. El proyecto expresado en estas líneas no consideró de forma explícita y programada este tipo de actividades, lo que consideramos obstaculizó su aceptación.
2. Para apoyar la acción anterior, sería necesario contar con materiales para la difusión en un mayor número y de calidad adecuada: carteles, videos, entrevistas con usuarios que la han adoptado, demostraciones públicas. Dado que el énfasis del proyecto estaba en los procesos de adaptación de la estufa y debido a que los procesos de fabricación, las características de la estufa terminada y las instrucciones prácticas de uso se fueron estandarizando en la práctica, no contamos desde un principio con materiales de apoyo a la difusión. Por ejemplo, hemos visto que resulta útil contar con una amplia gama de recetas de alimentos y postres que se puedan elaborar en la estufa solar y que señalen de forma clara la preparación.
3. Resultó altamente positivo que los técnicos o promotores del aparato o propuesta de innovación hayan utilizado en sus propias casas la tecnología que promovieron. En el caso de los temores de algunas de las familias respecto a la seguridad para su salud por el uso de la estufa, el convencimiento fue facilitado al demostrarles de diversas formas que las familias de los promotores empleaban dicho aparato. Un efecto similar de “generación de confianza” fue la promoción que realizaron las primeras personas de la comunidad que adoptaron la estufa solar.
4. Se recomienda aprovechar la potencialidad que tiene este tipo de propuestas para promover una reflexión sobre la distribución de obligaciones en las dinámicas de reproducción de la familia y sobre las repercusiones que tiene el uso de combustibles fósiles (gas) y de leña hacia el ambiente. En nuestro caso, el personal y tiempo disponible para la difusión de la estufa apenas fue suficiente para realizar actividades básicas, pero en el caso de instituciones u organizaciones con fines pedagógicos y de formación política ésta puede ser una vía para desempeñar varias funciones al mismo tiempo: ahorro económico y de energía, beneficios ambientales y cambio social mediante la reflexión colectiva.

## Lecturas sugeridas

SKEWES, JUAN CARLOS (2004). “Conocimiento científico y conocimiento local. Lo que las universidades no saben acerca de lo que actores locales saben”. *Cinta de Moebio* (marzo). Consulta: marzo 27 de 2009.

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10101903>

TINAT, KARINE (2008). “¿Y qué pasa con los que se quedan? Del mercado a la mesa: el impacto de la migración en la alimentación (Patamban, Michoacán)”, *Anales del Coloquio 2006 de El Colegio de Michoacán*, México.

[http://piem.colmex.mx/Maestria\\_2008/Karine%20Tinat/Tinat\\_Que%20pasa%20con%20los%20que%20se%20quedan.pdf](http://piem.colmex.mx/Maestria_2008/Karine%20Tinat/Tinat_Que%20pasa%20con%20los%20que%20se%20quedan.pdf)

\* Las estufas ahorradoras de leña (“lorena” o “patsari”) son una especie de cajones con orificios en la parte superior donde se colocan las ollas y el comal; a diferencia del fogón que se coloca en el piso, la estufa se instala sobre un poyete y se le adapta un chacuaco o chimenea para evitar la propagación del humo dentro de la cocina. Adentro del cajón se coloca la leña, y de esta manera una misma cantidad sirve para cocinar varios alimentos a la vez. El diseño de las estufas hace más eficiente el uso del combustible, pues concentra y mantiene el calor.



Foto proporcionada por: María Elena Perdomo

## Experiencias en la capacitación ambiental en comunidades pesqueras de la región norcentral de Cuba

María Elena Perdomo López  
Ismelis Acevedo González

Centro de Estudios y Servicios Ambientales (CESAM)  
Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) | Villa Clara, Cuba  
mariaele@cesam.vcl.cu

EL DETERIORO CADA VEZ MÁS ACELERADO del ambiente ha impuesto la necesidad de adoptar nuevas posiciones en el modo de relacionarnos con los recursos naturales. Ante esta situación, la educación ambiental no puede permanecer estática, debe revisar su plataforma programática, los estilos y las formas de incidir sobre el público. En este sentido, el trabajo dirigido a las comunidades locales, los usuarios de recursos y tomadores de decisiones adquiere un papel de primerísimo orden.

La educación ambiental no debe centrarse exclusivamente en el tratamiento de aspectos éticos y morales, que sin lugar a dudas tienen un gran valor; se

hace necesario alcanzar un balance adecuado. Por otra parte, para lograr un uso sostenible de los recursos se requiere desarrollar capacidades sobre el valor de éstos, los límites a su explotación, y cómo dar un uso más apropiado. Para ello, la capacitación ambiental establece las bases de actuación y se constituye en una plataforma para interrelacionar el saber científico y popular, aumentar la cultura general, y en esta misma medida propiciar un desarrollo más sano ecológicamente.

La provincia de Villa Clara, en el centro de Cuba, posee seis municipios costeros que reúnen una población de aproximadamente 150 mil habitantes.

Se desarrollan diversas actividades económicas, con predominio de la agricultura, la pesca comercial, la elaboración parcial de los productos del mar, la ganadería y el turismo, así como el manejo y la explotación forestal en los manglares. Estas poblaciones de una u otra forma gravitan, presionan o dependen económicamente de la zona costera. Los notables valores de biodiversidad justifican en la región el establecimiento de tres áreas marinas protegidas, dos con la categoría de Refugio de Fauna en el oeste y al centro, y un Parque Nacional hacia la zona este.

El Refugio de Fauna Las Picúas-Cayo del Cristo, situado en el extremo oeste, tiene su dirección en el poblado de Carahatas, pequeña comunidad pesquera de 760 habitantes. En esta comunidad se ha implementado un programa de capacitación ambiental como parte de las acciones de la dirección del Refugio de Fauna y las actividades extensionistas del Centro de Estudios y Servicios Ambientales. Su objetivo fue desarrollar conocimientos, actitudes y normas de actuación basadas en la integración de aspectos ecológicos, educativos, económicos y comunicacionales, como una vía para propiciar la toma de decisiones y el aprovechamiento sostenible de los recursos marinos.

### **Actividades**

El diseño e implementación de la estrategia de capacitación ambiental se inicia en enero de 2006. A partir de un diagnóstico socioambiental y participativo de la comunidad, se identificaron las fuentes de perturbación ambiental, el estado de la cuenca y la situación de los manglares. Se evaluó el estado de salud de los hábitats de pastos marinos y arrecifes coralinos, por constituir las áreas donde se desarrolla el trabajo de la mayoría de los pobladores.

Se partió del criterio de que para un adecuado uso de los recursos naturales, es necesario contar con una visión integrada, es decir, no centrarse exclusivamente en la situación de la comunidad, sino atender a los problemas de las bahías cercanas, que son a fin de cuentas los lugares que la población usa

en su trabajo y de donde explota los recursos. Por otra parte, se asumió el paradigma del manejo integrado de la zona costera: atender no sólo los problemas que se manifiestan en el ambiente marino, sino también a aquellos que se derivan en tierra firme, pero que tienen una incidencia directa en los acuatorios.

Las necesidades de capacitación y el programa se definieron a partir de entrevistas y grupos de discusión con dirigentes de la comunidad, representantes de las organizaciones políticas y de masas, así como con la población en general; de igual forma se determinaron los principales intereses, conflictos, motivaciones y necesidades. Se utilizaron como referentes metodológicos los postulados de la investigación acción participativa y la educación popular.

Durante la etapa se realizó un fuerte trabajo en la preparación de la comunidad para la gestión de proyectos. La comunidad participó en la preparación de un proyecto financiado por el Programa de Pequeñas Donaciones del Fondo de Medio Ambiente Mundial, CUB/OP3/2/07/09 "Uso alternativo de los recursos naturales en la comunidad costera de Carahatas", que se encuentra en fase de ejecución, dirigido a la solución de problemas ambientales que afectan la comunidad.

Se estableció una estrategia de capacitación sectorizada, según el papel social de los implicados. De este modo se trabajó de forma diferenciada con dirigentes, pescadores, amas de casa, especialistas de pesca, conservación, cultura, educación, comunales y directivos de diferentes niveles.

El programa se concibe a través de talleres en los que se trabajaron seis temáticas que abordan los elementos esenciales de la problemática ambiental, en correspondencia con las características del lugar, pero que tiene sus especificidades según la población meta a la que va dirigida. Otras modalidades desarrolladas en la capacitación consisten en el trabajo en pequeños grupos con los futuros capacitadores ambientales, en sesiones de trabajo con los directivos a diferentes niveles y en pequeños grupos con los pescadores.



Foto proporcionada por: María Elena Perdomo

Los contenidos abordados estaban dirigidos a:

1. Elevar la cultura ambiental general de la población.
2. Ofrecer conocimientos sobre ecología aplicada a las necesidades y acciones de la comunidad (reforestación, viveros, compost y tratamiento de residuos, entre otros).
3. Abordar elementos sobre la importancia y funcionamiento de los ecosistemas marino-costeros.
4. El enfoque del manejo integrado de la zona costera.
5. El papel de las áreas protegidas.
6. La situación de los recursos pesqueros.
7. Ofrecer elementos de comunicación y manejo de conflictos.

Un espacio importante consistió en la elaboración de materiales para la capacitación. Estos materiales, consistentes en sueltos, plegables, afiches, folletos y videos, entre otros, reflejan los problemas de la comunidad, sus intereses y motivaciones.

La evaluación estuvo presente en todos los momentos, dirigida no sólo a los conocimientos, sino también a los aspectos procedimentales y actitudinales. Como modalidad adquirió la forma de una

feria donde a través de diferentes manifestaciones (dibujos, canciones, poesías, dramatizados, artesanías, pinturas, carteles, etc.) los participantes expresaron de lo aprendido lo positivo, lo negativo y lo interesante y emitieron sugerencias para mejorar el trabajo futuro.

## Resultados

Se trató de una experiencia muy interesante y provechosa. Se cumplieron los objetivos instructivos, pero su alcance fue más allá. Desde el punto de vista educativo se logró estrechar las relaciones con los pobladores, conocer cómo piensan y qué sienten, en un clima favorable. Para ellos constituyó una experiencia nueva, agradable, y se sintieron muy motivados por los problemas ambientales y cómo resolverlos.

La dosificación de contenidos fue adecuada. La expectativa generalizada al inicio de la capacitación era aprender. Al concluir se logró la asimilación de conocimientos, nuevas amistades, mejores relaciones entre los miembros de la población, mayor disposición al trabajo y a participar más activamente en las actividades de la comunidad en general.

La estrategia de capacitación implementada ha devenido en valiosos resultados. En la comunidad existen fuertes conflictos entre los usuarios de los recursos, los tomadores de decisiones y los conservacionistas. A raíz del proceso educativo relatado se han sentado las bases para su conciliación, a través de la búsqueda de alternativas que satisfagan las necesidades de los pobladores sin causar un deterioro del ambiente. Una evidencia de ello es la ejecución de un proyecto comunitario que aborda esta situación, financiado por el Programa de Pequeñas Donaciones (SPG) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Incluye entre sus acciones la creación de un vivero que contribuya a la recuperación de la cuenca asociado a la reforestación con especies de árboles maderables y frutales que existían en la comunidad, a la vez que ofrece nuevas fuentes de trabajo, especialmente para las mujeres. Considera además el manejo de los residuos sólidos, la creación de una granja de esponjas marinas comerciales como alternativa para la sustitución de artes de pesca nocivas y educación ambiental con los actores.

Existe disposición por parte de la comunidad y sus dirigentes para asumir nuevas formas de explotación de los recursos naturales.

La comunidad ha alcanzado un nivel de conocimientos que eleva su competencia ambiental, aunque se requiere continuar sistematizando esta labor.

### Recomendaciones para la acción

La efectividad de un programa de capacitación ambiental con población adulta tiene como premisas partir de las necesidades e intereses de la población, y el establecimiento de estrategias de comunicación adecuadas. Reviste una importancia particular el papel protagónico de los comunitarios, su participación activa, evitar el verbalismo, y que sientan que los conocimientos adquiridos pueden ser introducidos en sus prácticas.

Se requiere fortalecer el trabajo en el manejo integrado de la zona costera. Todavía hay

carencias de una formación ambiental sólida en los tomadores de decisiones, lo que asociado a las presiones por los cumplimientos de los planes económicos, y los conflictos de uso, inciden en que la explotación de los recursos no esté planificada científicamente.

Es necesario profundizar en el trabajo de formación de capacitadores ambientales, fundamentalmente en temas asociados al funcionamiento de los ecosistemas marino-costeros, el tratamiento de conflictos y el establecimiento de estrategias adecuadas de comunicación.

Las dificultades para desarrollar un trabajo más sistemático con los decisores (dadas sus múltiples funciones) limitan la efectividad de la capacitación diseñada. La incorporación de la capacitación ambiental como requisito en el currículo de los decisores puede contribuir a solucionar este problema.

Es conveniente continuar trabajando en la formación de capacitadores y que éstos se incorporen a las maestrías y otras vías de superación, en aras de elevar su formación ambiental.

### Lecturas sugeridas

CASTRO, E. A. Y K. BALZARETTI (2000). "La educación ambiental no formal, posibilidades y alcances", *Revista Educar*, México: Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, núm. 13.

<http://educar.jalisco.gob.mx/13/13indice.html>

DE FONTCUBERTA, M. (2003). "Medios de comunicación y gestión del conocimiento", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 32, pp. 95-118.

[www.rie.oei.es](http://www.rie.oei.es).

IBARRA, A. (2002). "Una experiencia de educación ambiental con pescadores", *Decisio*, núm. 3, CREFAL.

<http://decisio.crefal.edu.mx>

PEREDA, C., M. DE PRADAY W. ACTIS (2003). *Investigación acción participativa: Propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía*, Madrid: Colectivo Ioé.



Foto proporcionada por: María Néilda Mena

## El trabajo grupal con jóvenes en situación de riesgo social: Una estrategia socioeducativa para la prevención

María Néilda Mena

Universidad Nacional de Tucumán | Argentina  
 marianelidamena@yahoo.com.ar

ESTE ARTÍCULO SURGE de un proyecto de investigación cuyo propósito central es describir y comprender la problemática presentada por un grupo de 15 adolescentes y jóvenes, entre diez y 19 años, en situación de riesgo social, en el contexto del barrio Juan XXIII de San Miguel de Tucumán, Argentina, habilitando el trabajo en grupo como estrategia socioeducativa para la prevención.

La motivación que acompañó este trabajo de investigación tuvo su origen en el interés manifestado por las Religiosas Salesianas, insertas en el barrio Juan XXIII hace diez años.

Estas preadolescentes y jóvenes proceden de familias desestructuradas con muy bajos niveles socioculturales y económicos. El hacinamiento, la pobreza y la falta de empleo de sus padres o tutores,

hacen difícil la subsistencia. Algunas chicas vivían con sus abuelos o tías. El fracaso escolar influía en su autoestima y su motivación. Se percibía en ellas indefensión aprendida, lo cual no les permitía enfrentarse al aprendizaje, a las relaciones interpersonales y a la búsqueda de empleo. No presentaban habilidades para el éxito; ponían de manifiesto poca motivación de logro, baja resistencia a la frustración y poco control de las situaciones. Fácilmente se cerraban en sí mismas cuando algo las contrariaba. Tenían escasa oportunidad de aprender los patrones básicos de relaciones sociales. Fueron educadas en la calle, presentando roles sociales agresivos. Se sentían discriminadas, rotuladas, segregadas y actuaban de acuerdo a este imaginario colectivo. La percepción de su incapacidad, la falta de fuerza física por la mala

alimentación, el clima de violencia familiar y barrial, la frecuencia de grupos de riesgo social, la violencia instalada en el grupo de pares, la drogadependencia, el alcoholismo y la prostitución, fueron indicadores de que el grupo necesitaba ser abordado desde otro lugar y con otras estrategias.

## Actividades

El proceso de investigación, según el método de estudio de casos, se llevó a cabo en el barrio Juan XXIII, de San Miguel de Tucumán, Argentina, sector urbano marginal muy próximo al centro de la ciudad y barrios de La Capital. Se realizó en este momento histórico, caracterizado por la mundialización de la cultura, el avance tecnológico, la consolidación de los sistemas democráticos, el predominio de las políticas neoliberales y por la globalización, provocando el aumento progresivo de las desigualdades y de la exclusión social de determinados colectivos.

Las etapas recorridas en este proceso de investigación dan cuenta de los pasos realizados para resolver el problema presentado en esta investigación cualitativa: ¿es posible concebir una estrategia socioeducativa para trabajar con jóvenes en situación de riesgo?

Las reuniones con un grupo de 15 chicas, preadolescentes y jóvenes del barrio Juan XXIII se llevaron a cabo de mayo a diciembre de 2004, durante tres horas cada sábado. Este período de trabajo se extendió hasta el año 2006 para evaluar el proceso recorrido por el grupo.

Se propuso a las chicas partir de sus necesidades e intereses, de las cosas que no les gustaban y de aquello que proponían o sugerían.

Para realizar esta investigación se eligió el estudio de casos, porque este método brinda las herramientas necesarias en la comprensión de la realidad y permite avanzar en la búsqueda de posibles soluciones al problema presentado. Es esencialmente activo y se puede aplicar en innumerables campos.

En los talleres iniciales emergieron necesidades, sentimientos y temas de interés que se tuvieron en cuenta a lo largo de este proceso. Respondiendo a las

preguntas disparadoras *¿qué me gusta del grupo y del barrio?, ¿qué cosas no me gustan?, ¿qué sugiero?*, se pusieron en escena diversas necesidades, entre ellas la de trabajar en grupo para consolidar los vínculos interpersonales, la necesidad de ser amadas, de descubrirse a sí mismas y a los demás. También la necesidad de descubrir las capacidades, habilidades y competencias personales y sociales del habla y de la acción. En este contexto surgió el interés de trabajar el proyecto *Aprendiendo a elegir*, que abordó los temas: Ser único y especial, La autoestima, El cuerpo, La drogadependencia y Vivir mejor.

Se eligió como instrumento la observación participante, la cual permitió meterse en la realidad para entender los datos desde dentro, orientados hacia el proceso. En otros momentos la ubicación en el grupo fue desde una observación no participante, con el fin de tomar distancia y ver con mayor objetividad lo que estaba pasando en el mismo. Los datos se recogieron en registros escritos, gráficos y fotográficos.

Las estrategias y las técnicas participativas empleadas en cada encuentro fueron variadas y respondieron a las necesidades del grupo y a sus intereses: talleres, autobiografía, grupos de discusión, dramatizaciones, dibujos, canciones, juegos, convivencias, paseos, trabajo grupal, dinámicas de grupo, campamento...

## Resultados

El estudio permitió describir y comprender la problemática presentada por el grupo de adolescentes y jóvenes con quienes se realizó.

Se buscó el reencuentro de cada joven consigo misma, con su quehacer individual y social, con sus prácticas y experiencias, con su medio y sus posibilidades, con su entorno y su cultura. El proceso fue sostenido por la certeza de que las transformaciones sólo son posibles con mujeres que se conocen, se asumen, se valoran, creen en sí mismas y en lo que son capaces de hacer.

No se puede dejar de lado la profunda necesidad que tiene el adolescente de integrar un grupo, de sentirse contenido por él y de proyectarse con los demás





Foto proporcionada por: María Nérida Mena

en una tarea grupal. El grupo es el escenario en el que aparece la necesidad de entender y de entenderse en la situación de interacción. La identidad personal está ligada a situaciones grupales. La interacción, el vínculo, el grupo, tienen un lugar fundante en la constitución de la identidad, de lo subjetivo. Por todo esto el grupo, conformado por las adolescentes y jóvenes del barrio Juan XXIII, ha llegado a ser el escenario, el continente y la condición de la experiencia personal y social. El trabajo grupal, estrategia socioeducativa, generó el aprendizaje y la creación de competencias sociales. El grupo ofreció sostén y continencia para una elaboración compartida de ansiedades, para una elaboración fundada en las identificaciones, en las diferencias, en consonancias y resonancias. Fue percibido como instrumento de producción, de construcción social, de saberes, de su capacidad de análisis y de síntesis integradora y multiplicadora.

En el trabajo grupal las jóvenes aprendieron a utilizar diversas estrategias para resolver las situaciones problemáticas que se les presentaban cotidianamente, como así también aprendieron a elegir las situaciones que favorecieron su inserción social.

Por otro lado, siendo que el grupo coordinador asumió la pedagogía social como un saber y una práctica social que es preciso rehacer en el día a día,

esto permitió resignificar la vida de las educadoras sociales junto a las adolescentes y jóvenes: en la vida familiar, en las organizaciones educativas, en las plazas, las calles, en las comunidades.

La educación social se constituyó en un conjunto de prácticas diversas, que atendió la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica; de este modo se colaboró activamente para que cada persona pudiera alcanzar su plena realización como *ser social*.

Según el testimonio de las jóvenes, las intervenciones socioeducativas, las ayudaron a construir este nuevo camino de transformación del grupo. Percibieron que el grupo no era el mismo al final del proceso que al inicio. Todas afirmaron que crecieron. Ya no les servía lo que antes tenían. Se posicionaron de manera distinta con las compañeras. Las luchas y las peleas entre ellas y el querer mandar empezaron a ocupar lugares que las sorprendía y que dejaban atrás el ser pequeñas. Algo distinto surgió en el grupo. Tomaron conciencia de que debían recorrer y asumir juntas una nueva etapa.

Una de las herramientas válidas para las adolescentes y jóvenes es disponer de estrategias para utilizar con eficacia las propias capacidades y tener conciencia de que disponen de ellas. La persona que

tiene un buen repertorio de estrategias y las sabe utilizar, confía más en sus posibilidades, se siente capaz y experimenta mejora de su autoconcepto y autoestima.

La búsqueda de una estrategia socioeducativa, entendida como el mayor desafío que atravesaba el contexto sociocultural de las adolescentes y de las jóvenes, permitió identificar procesos de toma de decisiones. En estos procesos ellas eligieron y recuperaron los conocimientos que necesitaban para lograr una determinada demanda u objetivo.

Este modo de trabajar permitió a las educadoras sociales una nueva forma de interpretar los problemas de riesgo social y de considerar a la comunidad como entidad capaz de generar procesos de cambio que intervienen no sólo sobre los factores de riesgo / protección ambientales, sino también en los individuales. La participación comunitaria favoreció una colaboración ágil con el resto de la comunidad: familia, centro educativo, clubes, medios de comunicación, servicios sociales y sanitarios, centro vecinal, instituciones religiosas y organizaciones no gubernamentales.

Las adolescentes y las jóvenes fueron modificando su modo de ver y de sentir las organizaciones barriales y las de la ciudad. Comenzaron a establecer relaciones de aceptación, de intercambio, de ayuda; dejaron de percibir las como amenaza y comenzaron a sentirlas como oportunidad y posibilidad, a nivel individual y grupal. Se generaron redes vinculares positivas y gratificantes, lo cual permitió consolidar el proceso grupal y modificar, en las adolescentes y jóvenes, su modo de posicionarse en esa realidad. Es así como el cambio y la transformación comenzaron a gestar procesos sociales significativos para el grupo y para el barrio.

Se tomó conciencia de que trabajar por la inclusión de jóvenes excluidos o en riesgo social requiere capacitarlos en una serie de competencias generales y, según las necesidades del colectivo social, en determinadas competencias específicas.

En el proceso recorrido por el grupo fue necesario evitar la indefensión aprendida, el sentimiento naturalizado de *poca capacidad* que pusieron de

manifiesto las chicas en el inicio del proceso vivido por el grupo. Se percibían menos capaces que los demás y necesitaban esforzarse más. El imaginario social del barrio Juan XXIII favorecía que las chicas asumieran que su nivel de capacidad no podía modificarse y, como consecuencia, se producía una distorsión cognitiva, falta de motivación y desinterés por el valor del esfuerzo.

Al favorecer la motivación de logro, las chicas trataron de descubrir y mejorar su predisposición para emplear su esfuerzo hacia las metas que deseaban conseguir. Se privilegió también el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y habilidades metacognitivas. Con esto se procuró enseñarles a saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace, así como a tener conciencia, control y regulación de dichas estrategias. Se generaron espacios de reflexión y de expresión que permitieron desarrollar habilidades de comunicación para mejorar la convivencia. En los distintos encuentros de los sábados se favoreció la espontánea expresión de sus sentimientos, gestos y actividades. Fue interesante compartir el tiempo dedicado a la elaboración de los acuerdos, ya sea por los aportes espontáneos, la participación de todas, como así también por el respeto puesto de manifiesto por los turnos de habla. La intervención socioeducativa favoreció, en las chicas, el logro de una mayor autonomía e independencia en relación con la producción de conocimiento, expresión, comunicación y significación.

Respecto de las *habilidades asertivas*, se propició el formular y recibir críticas, como así también decir *no* adecuadamente; cómo establecer relaciones con el otro sexo; cómo relacionarse con las figuras de autoridad, hacer y recibir cumplidos. Al favorecer las *habilidades de autoevaluación*, se pretendió que las chicas aprendieran a valorar sus capacidades y limitaciones mediante el autoconocimiento; que definieran las metas que deseaban y podían lograr y descubrieran cómo las percibían los demás.

Al favorecer el desarrollo *de habilidades para desenvolverse en el entorno*, lograron adoptar una postura más reflexiva y crítica ante el consumo, el

dinero, la planificación del tiempo, las alternativas de ocio, la asunción de riesgos y la planificación del futuro.

Se eligió también una postura reflexiva ante la convivencia, la responsabilidad, la tolerancia y el liderazgo, favoreciendo *habilidades para convivir*.

La selección y aplicación de las distintas estrategias durante el proceso grupal han propiciado que las jóvenes se conviertan en responsables de su propio aprendizaje.

Haciendo memoria del camino construido por las adolescentes y jóvenes en el grupo, no se pueden obviar los fundamentos que ayudaron a interpretar las estrategias utilizadas. Uno de los principios educativos que ha acompañado este trabajo es la centralidad de la persona de las adolescentes y de las jóvenes: las intervenciones educativas favorecieron el protagonismo de las chicas en la vida del grupo, y ayudaron en la construcción del conocimiento.

El asombro y la admiración ante lo que cada una descubría en sí misma y las posibilidades de construir juntas, instaló una nueva manera de relacionarse, de mirar y de hacer las cosas. La novedad, el descubrimiento, las fortalezas de cada chica, comenzaron a surgir espontáneamente. El clima relacional, afectivo y social, vivido por las adolescentes y jóvenes, generó las condiciones propicias para lograr competencias de la palabra y de la acción.

### Recomendaciones para la acción

Para seguir apostando a favor del proceso grupal de las adolescentes y de las jóvenes en situación de riesgo social, se propone lo siguiente:

1. Brindarles oportunidades para aprender habilidades de vida o capacidades para la inserción social y laboral, como aprender a aprender, a ser, a tomar decisiones, a resolver problemas, a relacionarse y a convivir.
2. Los educadores y orientadores deben conocer con profundidad los factores que aumentan el riesgo de exclusión para poder hacer un análisis crítico de la oferta educativa específica de carácter preventivo, dirigida a este tipo de población, tanto en el marco del sistema educativo formal como desde iniciativas generadas y desarrolladas en el entorno comunitario por distintas organizaciones, asociaciones y servicios sociales.
3. Es necesario fortalecer las intervenciones conjuntas de todos los agentes educativos: profesores, educadores, orientadores, mediadores, trabajadores sociales, etc., junto a otras instituciones que se encuentran en el barrio.
4. Crear espacios y estrategias innovadoras para seguir acompañando los procesos que se generan en los grupos en situación de riesgo social, a fin de que sean agentes multiplicadores y transformadores de la realidad en la que se encuentran.

### Lecturas sugeridas

BALLESTER, L. Y P. FIGUERA (2000). "Exclusión e inserción social", en P. Amorós y P. Eyerbe (eds.) *Intervención educativa en inadaptación social* Madrid: Síntesis, pp. 289-331.

[www.sintesis.com/index.php](http://www.sintesis.com/index.php)

[www.ub.edu/mide/organitzacio/docents/pilar\\_figuera.htm](http://www.ub.edu/mide/organitzacio/docents/pilar_figuera.htm)

FUNES ARTIAGA, J. (1999). *Necesidades educativas de los adolescentes en situación de riesgo social*. Madrid: Educación social.

<http://webpages.ull.es/users/mif/bibliocas/adoles.rtf>

ROTHERHORNSTEIN, M. C. (comp.) (2006). *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Paidós.

[www.paidos.com](http://www.paidos.com)

## A B S T R A C T S

**Educating to be able to create  
Eco-Viable Worlds. Nine Keys**

JORGE RIVAS

In the context of the serious environmental deterioration in which the whole world finds itself, civic education without environmental education cannot be conceived of, nor should it be considered that only some sectors of the population “need” that education, given that it pertains to all of us. The pertinence of all civic education depends upon whether it effectively helps us create what the author calls “eco-viable worlds”, for which he proposes nine keys: learn how to be able to create; learn how to remain receptive to natural processes; learn how to trust in others; learn how to be open to happenings; learn how to live calm and happy; learn how to live healthy; learn how to establish a relationship with energy; learn how to become aware of that which we are unaware of; learn how to appoint and dismiss.

**Life in the Forest in the 21st  
Century. Environmental  
Education and Education of  
Youths and Adults**

TIMOTHY D. IRELAND

The author approaches the topic of youth and adult education from the perspective of the concepts of the right to education and the right to lifetime education. Taking as a primary basis the Hamburg Declaration, the author defends the need to understand the field of youth and adult education in its broadest sense, that is to say, as a way of transmitting and generating new knowledge, developing a critical and creative attitude towards accumulated knowledge and the socioeconomic, cultural and environmental reality that one lives in. If this is so, the author asserts, then we must accept that the integration of environmental education into youth and adult education –in a tangible way and not as a symbolic form– is not an option but a necessity.

**“Interculturalness”, Education  
and Borders. Rethinking  
“Other” Ways from the Border  
of Ecuador and Colombia**

LUCY SANTACRUZ BENAVIDES

The borders between countries are artificial limits that often divide territories occupied by ancestral peoples and cultures, strangers to those divisions. The article focuses on the case of the border between Ecuador and Colombia. The author reflects on what she calls “border interculturalness”. In the region studied, which is subject to all kinds of military, political, economic and cultural pressures, on both sides of the border indigenous and afro organizations begin to emerge that struggle for the recognition and respect of their cultures and defend an education of their own that has become a space for ethnical reaffirmation, where economic, social, political and environmental alternatives are given life.

**Long Distance Education in  
Basic Education for Adults.  
Search and perspectives**

ALFONSINA DEL RÍO

This work reports the advances and actions carried out during the Semi-presential and Long Distance Education Seminar, part of the Postdegree of Academic Actualization for teachers in Basic General Education of the Special Regime for Adults. The purpose of the course consisted in exploring the potentialities and viabilities of long distance and/or semi-presential modes for students looking to complete basic education, who for different reasons are not able to fulfill the presential modes' requirement in current education proposals.

**Catalogue of Learning Activities  
in Adult Education**

J.M. GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

This article, compiled by the author about two years ago, gathers in a few pages his vast experience in adult education. The text is presented as a list of activities that are offered to those who teach as well as those who are in charge of the design of educational material. With that structure, proposing teaching methods is avoided and on the other hand the creativity of the user is relied upon. The sections into which the catalogue is organized include: verbal activities; non-verbal activities; observational activities; experimental and object and event manipulation activities; model-elaboration-and-use activities and social activities. As the author himself warns in the introduction, the longest list is the first one, the "verbal activities" one, given his particular concern for reading and writing. As many other works of this article's author, the "catalogue" is a meticulous product during the course of which, in a puzzle-like manner, he gathered and organized the activities listed here.

**Technological Appropriation,  
Nourishment and Gender**

LUIS ARTURO ÁVILA MELÉNDEZ  
ESTANISLAO MARTÍNEZ BRAVO  
PEDRO QUINTO DIEZ

Deforestation in the rural areas of Michoacán, Mexico, has brought about the scarcity of lumber, which is the only resource available for cooking in those regions. The need to reduce the need for exploitation of the forest has led to the development of diverse technologies like the solar stove. This article presents the experience of the Interdisciplinary Research Center for Regional Integral Development (CIIDIR) in Michoacán, (part of the Instituto Politécnico Nacional) (IPN), in a workshop carried out in the town of Patamban. The workshop was organized to build solar stoves, which allowed for the appropriation of the technology on the part of the participants, as well as the modification of technical and aesthetic aspects of the stoves.

**Environmental Training  
Experiences in Fishing  
Communities of the North-  
Central Region of Cuba**

MARÍA ELENA PERDOMO LÓPEZ  
ISMELIS ACEVEDO GONZÁLEZ

The need to conciliate the interests of fishing towns with the preservation of natural resources led to the design of an educational program in the community of Carahatas, located in the Las Picúas - Cayo del Cristo Animal Preserve. It is managed by the Ministry of Science, Technology and Environment in Villa Clara, Cuba. The workshop was organized based on the results of a participative diagnosis in which both the needs of the inhabitants as well as the situation of the coastal and inland zones related to that area were taken into account. The results of the experience include the establishment of closer bonds between the inhabitants and the beginning of a conciliation process between inhabitants, conservationists, and decision-makers.

**Group Work with Youths in  
Situations of Social Risk:  
a Socio-Educational  
Prevention Strategy**

MARÍA NÉLIDA MENA

This article is the result of a research process regarding the work experience of a group of Salesians nuns in the neighborhood of Juan XXIII, a marginal urban zone of Tucumán, in northern Argentina. The work described took place with 15 teenage girls and young women in situations of risk. The text shows the pertinence of educational work when the contents and methodologies take as a starting point the interests of the participants. Furthermore, it expresses the importance of containment as an important part of educational work and the acquisition of key concepts for a respectful interaction, such as self-esteem, sense of belonging, the discovery of new abilities and skills for solving conflicts in a non-violent way, among others.

**Traducido por Camilo Patiño**

Corregido por Catherine R. Ettinger

**“El defecto fundamental  
de los padres es querer  
que los hijos sean un  
crédito para ellos.”**

Bertrand Russell, matemático, filósofo y  
activista británico, 1872-1970.

## TESTIMONIOS

# La cárcel y el cuerpo

Gustavo Barone

barone.gustavo@gmail.com

Usted determina en la historia de la represión un momento central: el paso del castigo a la vigilancia.

—Efectivamente. El momento en el que se ha apercibido que era, según la economía del poder, más eficaz y más rentable vigilar que castigar.

Microfísica del poder. M.Foucault

## El primer encuentro

FUE A CONSECUENCIA de un encuentro en el año 2002 con Blanca Emeric, antropóloga y mujer con sabiduría y coraje, que contacté con la posibilidad de trabajar con las personas privadas de libertad. Comentamos las herramientas que podrían resultar necesarias y concertamos un encuentro para que me ilustrara acerca del trabajo que ella estaba haciendo con un grupo de mujeres en la cárcel.

Concurrí por primera vez al interior de la cárcel de mujeres en setiembre de ese año, y recorriendo sus oscuros laberintos llegué a un salón de tres por dos donde había seis mujeres.

Me senté y me dispuse a escucharlas. Ellas hablaron de sus vidas y necesidades y me preguntaron en qué las podía ayudar.

Abrí mis orejas, más que mi boca. Mi actitud como terapeuta e investigador fue en principio receptivo.

Ahí comenzó el primer intercambio con ese grupo. En nuestro encuadre de trabajo en ANIMA, que es la ONG en la que trabajamos con Blanca, prima metodológicamente la investigación acción participativa, sistema con el que nos sentimos cómodos para estos emprendimientos. Esta metodología es la que nos ha permitido avanzar y acercarnos a las necesidades y las posibilidades de trabajo en conjunto con esta población, ya que es un encuadre que respeta y contiene las necesidades de las personas.

Ese día ya fijamos un día para comenzar a trabajar en talleres de armonización corporal; fue así que empecé los miércoles a la mañana; allí aparecieron y se instalaron las dinámicas carcelarias y sus intrincados nudos.

El pasaje hasta el sector donde nos encontrábamos con este grupo (que luego se constituiría en la cooperativa social Alternativa Femenina, primera corporación social dentro de una cárcel en el mundo) era siempre azaroso, porque los cambios de humor de las guardias generalmente hacían complicado el acceso.

La actitud de las presas era muy importante para que pudiesen acontecer los encuentros y los talleres, ya que a partir de las fricciones se abrían otras inteligencias, donde se iba también templando nuestra resiliencia como actores e investigadores de este proyecto. Una experiencia inédita en Uruguay en un recinto carcelario.

De esta experiencia de trabajo cogestionado entre técnicos y presas surgieron tres elementos básicos que nacieron a partir de propuestas de las mujeres de la cárcel: una fue la necesidad de una guardería para los niños y niñas (la guardería Pájaros Pintados, que contribuyó a fundar nuestra ONG); un espacio para el desarrollo del cuidado personal (el trabajo con el cuerpo) y un lugar para afirmarse en la salida (lo que luego fue Casadelalba).

### **Armonizándonos**

No fue nada fácil entrar con un trabajo desde el cuerpo y la expresión a esta población donde el contacto corporal siempre está vinculado al sexo o a la violencia; en una cárcel el contacto con cualquiera de los dos sexos es siempre una referencia hacia la sexualidad y mayormente hacia la genitalidad.

La cárcel es una institución total, donde la intimidad está vedada; un preso no solamente está privado de su libertad ambulatoria, sino también de sus relaciones más apreciadas, de sus preferencias y costumbres; está privado, sobre todo, de su vida íntima, de su privacidad. La cárcel es un lugar donde lo privado siempre se hace público. Por eso nuestro espacio de trabajo con las mujeres era un espacio necesario.

En este espacio de tres metros por dos comenzamos a hacer clase de movimiento, meditación, ejercicios de respiración y trabajo sobre sí mismas. Fue así como muchos conflictos surgidos en la interna carcelaria se fueron destrabando y resolviendo. Destaco el trabajo con el cuerpo puesto que es un portador de verdad; la mente siempre nos puede engañar, nos trae otras escuchas todo el tiempo, pero el cuerpo no miente.

Me gustaría destacar que en estas poblaciones (a las que los técnicos llamamos “en riesgo social”), el trabajar desde el cuerpo, desde lo no verbal, desde la expresión y la dramatización, es básico; es donde nace el “yo te doy – tú me das”, es decir, donde se comprende que todos necesitamos intercambiar, y que ellas tienen conocimientos y herramientas para aportar al igual que nosotros, los del equipo técnico.

Desde ese epicentro comenzamos a fundar una riquísima tarea que pronto derivó en otras necesidades y demandas. En febrero de 2003, al comenzar el nuevo ciclo, las mujeres decidieron abrir la experiencia del trabajo con el cuerpo en movimiento y comenzamos a trabajar con toda la cárcel. A cada clase acudían entre 10 y 35 mujeres, muchas veces acompañadas con sus niños, quienes también participaban en los talleres.

Los encuentros se realizaban los miércoles en el salón de visitas de la cárcel, por donde también pasaban los tachos de comida, los abogados con sus expedientes, las visitas especiales y la turbulencia policial. A pesar de todo mantuvimos durante dos años esta tarea de la clase abierta, donde el personal policial siempre pedía participar en algo para “ellas”, lo cual habla de una necesidad de género y humana más allá del rol que se desempeña. Fue una experiencia maravillosa; inolvidable para mí, y sé que para ellas también.



## Afirmándonos

Este trabajo con el cuerpo fue, desde mi punto de vista, una piedra angular para todos los trabajos y desarrollos que vendrían más adelante. Por ejemplo en marzo de 2004 comenzamos con un proyecto del PNUD denominado “Fortalecimiento nutricional y nuevos proyectos de vida”, que se desarrolló conjuntamente con otras 13 organizaciones en distintos barrios de Montevideo. Esta intervención trabajaba con madres y sus niños y niñas, tendiendo al fortalecimiento del vínculo entre ellos/as, así como al incremento de la ingesta de alimentos mediante estrategias inteligentes y bajos recursos, apelando a la creatividad de estas poblaciones e intentando respetar la cultura y los valores de las participantes.

A partir de 2004 sumamos al equipo técnico que trabajaba en la cárcel personal especializado en psicomotricidad, nutrición, pediatría, psicología, asistente social, educador familiar y profesora de arte culinario. Esta intervención fue intensa ya que se trabajaba toda la semana, de lunes a viernes, e incluso algunos fines de semana donde oficiábamos de acompañantes responsables en las salidas de las mujeres a eventos y talleres con otras instituciones.

Es importante recordar, debido a las características de esta intervención, que muchas madres viven con sus niños en la cárcel. Algunas de ellas fueron la población objetivo de este proyecto que duró hasta noviembre del año 2006.

Este proceso sirvió para consolidar al equipo técnico, pero lo sustancial de la intervención fue el poder ganar la confianza de las mujeres encarceladas; el hecho de sentirse sostenidas, el ser sostenidas fue para esta población una manifestación reparadora de marcas dolorosas que están en la memoria corporal y en el alma. Si algo no hubo en la historia de esta población fue sostén, tanto del grupo que ofició como familia o de la familia misma. Sus historias consignan la presencia de figuras fragmentadas en los roles paternos, maltrato, prostitución en alguna integrante de la familia, trabajo infantil, prostitución infantil, robo, consumo de drogas pesadas y narcotráfico, entre otros, además de participar de una cultura familiar que siempre estuvo por fuera de los sistemas de inclusión social.

Se trata de mujeres y niños que no existen para la sociedad y para el Estado, que sistemáticamente han sido excluidos por negligencia, miedo, desidia, desinterés, ignorancia o discriminación por parte de todos los actores sociales. Un lugar que es un no lugar.

En esta intervención estamos intentando que exista un espacio que dé un lugar al lugar...

En este momento estamos coordinando una intervención con mujeres excarceladas que tiene como nombre Casadelalba. Cuenta con un espacio físico para el trabajo con esta población y con el barrio de la Ciudad Vieja, de Montevideo.

Casadelalba tiene cinco campos de intervención principales: familiar, jurídica, laboral, social y educativa.

Continua/haremos...

## ACERCA DE LOS AUTORES

### Luis Arturo Ávila Meléndez

Doctor en Antropología Social y licenciado en Lingüística. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Ha trabajado como profesor en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Zamora y como investigador en el CREFAL. También ha participado en proyectos de investigación sobre alfabetización de adultos indígenas en Oaxaca, formación de institutos privados de educación superior y organización de la investigación tecnológica y la vinculación con el entorno social. Se interesa en el estudio de la cultura regional y la desigualdad social, involucradas en distintos procesos educacionales y de producción y apropiación del conocimiento y la tecnología. Es profesor del Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional, Unidad Michoacán, del Instituto Politécnico Nacional.

### Gustavo Luis Barone Suna

Sociólogo e investigador en ciencias sociales y terapeuta corporal especializado en desarrollo humano. Instructor y docente de armonización corporal. Como integrante de ANIMA (ONG) ha sido coordinador de Proyectos de Vida en Cárcel de Mujeres de Montevideo, y de Casadelalba, proyecto de inclusión social para mujeres excarceladas. Ha trabajado para la UNICEF, la UNESCO y el PNUD en distintos proyectos e intervenciones.

### J.M. Gutiérrez-Vázquez

Mexicano, microbiólogo, fundador de la revista *Decisio* y editor de la misma hasta su fallecimiento, en agosto de 2008. Investigador y educador acucioso e incansable. Apasionado de las ciencias y las artes, siempre se preocupó por hacerlas accesibles a docentes y alumnos de todos los niveles y modalidades educativas. Es autor de más de 50 obras y fue asesor de diversos gobiernos de países de América Latina y África. Sus últimos años fue asesor del gobierno de Michoacán, México, fundador y asesor de la Universidad de la Ciéneza y autor de los libros *Con paso lento, y agitadamente*, y *Educación y vida cotidiana*.

### Timothy Ireland

Formado en Letras y Lengua Inglesa en la Universidad de Edimburgo, en Escocia, realizó su Maestría y Doctorado en el área de Educación de Jóvenes y Adultos en la Universidad de Manchester, en el Reino Unido. Como profesor de la Universidad Federal de Paraíba, en Joao Pessoa, realizó estudios e investigaciones en el campo de la educación de jóvenes y adultos y de la educación popular. Actualmente ha sido cedido por el Gobierno de Brasil a la representación de la UNESCO en Brasilia, donde trabaja como punto focal para la organización de la VI CONFINTEA.

### Estanislao Martínez

Químico bacteriólogo parasitólogo por la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN. Maestro en ciencias en Microbiología e higiene de los alimentos por la Universidad de Guadalajara. Su línea de investigación es la Microbiología e higiene de agua y alimentos y aprovechamiento de la energía solar para la transformación de alimentos. Es asesor de empresas productoras de alimentos en el área de inocuidad y profesor-investigador del Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional, Unidad Michoacán, del Instituto Politécnico Nacional.

### María Nélica Mena

Nació en San Miguel de Tucumán, Argentina. Religiosa perteneciente a la Congregación Salesiana de las Hijas de María Auxiliadora. Profesora de enseñanza primaria, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Auxiliar graduada en la cátedra de Metodología de la Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Asesora pedagógica de la Escuela Primaria y Secundaria de María Auxiliadora, con sede en Tucumán.

**María Elena Perdomo**

Licenciada en Educación, con especialidad en Biología. Laboró durante 20 años como docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Félix Varela en Santa Clara, Cuba. Master en Biología Marina y Acuicultura con mención en Ecología Marina. Posee las categorías de profesora auxiliar e investigadora auxiliar. Actualmente trabaja como investigadora en el Centro de Estudios y Servicios Ambientales (CESAM), perteneciente al Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA). Cuenta con numerosas publicaciones en revistas especializadas; posee una vasta experiencia en la dirección de proyectos de investigación asociados a la ecología de los ecosistemas marino-costeros y la educación ambiental comunitaria.

**Pedro Quinto Díez**

Estudió la licenciatura en Ingeniería mecánica en el Instituto Politécnico Nacional. Diploma de Estudios Especializados en Ingeniería Mecánica en la Université Claude Bernard, Lyon, y doctorado en Ingeniería Mecánica en el Institut National des Sciences Appliquées de Lyon, Francia. Ha participado en diversos proyectos en la industria en el área de energética, particularmente en refrigeración y en programas de capacitación en ingeniería térmica para la Comisión Federal de Electricidad y PEMEX. Es profesor de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del IPN.

**Jorge Rivas Díaz**

Es investigador y representante del CREFAL para el MERCOSUR y Chile. Vive y trabaja en Montevideo. Es candidato a doctor en desarrollo humano por la Universidad Iberoamericana de México. Analiza la pedagogía y la política de la educación de jóvenes y adultos ante el cambio de las bases energéticas de la sociedad; también se interesa en temas de pensamiento e historia de la EDJA en América Latina.

**Lucy Santacruz Benavides**

Antropóloga colombiana, magíster en Estudios de la Cultura por la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) de Quito, Ecuador. Experiencia en investigación antropológica participativa y en aplicación de cartografía social en comunidades negras e indígenas. Investigadora asociada al Centro de Investigaciones Panamazónicas IADAP-CIPAM y al Fondo Documental Afroandino de la UASB.

**Alfonsina del Río**

Nacida en Mar del Plata, Argentina, en 1962. Maestra. Profesora en Ciencias de la Educación y egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Especialista en educación abierta y a distancia. Investigadora del Grupo de Psicología Cognitiva y Educacional en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Trabaja en formación docente y en la coordinación del Departamento de Educación a Distancia del Instituto Superior de Formación Docente Municipal de Mar del Plata, orientado a las comunidades socialmente desfavorecidas.

**“ Cuando me dicen  
que soy demasiado viejo  
para hacer una cosa,  
procuro hacerla  
enseguida. ”**

Pablo Picasso, pintor español, 1881-1973.

## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlos Lenkersdorf, 1998

### Cosmovisiones

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades

Coordinación de Humanidades.

Universidad Nacional Autónoma de México | México

El texto que presentamos es un documento breve, pero sustancioso, en el que el autor expone la importancia que tienen las cosmovisiones y de qué manera estamos constituidos en ellas sin darnos cuenta, así como la trascendencia de sus consecuencias en todas las esferas de la vida del ser humano. Con ello cuestiona las visiones unicistas sobre la verdad, que nos impiden reconocer la pluralidad de cosmovisiones y de formas de ver el mundo y valorar lo que otras cosmovisiones tienen que decirnos o mostrarnos. Este proceso de apertura a otras culturas, sin embargo, no está exento de dificultades y conflictos, en la medida en que nos confronta desde los cimientos mismos de nuestras lógicas de vida y pensamiento.

El libro que nos ofrece Carlos Lenkersdorf está conformado por varias secciones a lo largo de las cuales se exponen y aclaran conceptos y sus relaciones por mediación de las estructuras de la lengua tojolabal. Es un material que responde más a la filosofía del lenguaje, como el autor mismo señala, pero que, por las implicaciones que tiene, repercute en todas las áreas del conocimiento. El texto nos lleva, entonces, desde la estructura de las lenguas hacia las cosmovisiones y sus profundas diferencias. Aborda en su estudio los distintos caminos que cada civilización transita hacia el conocimiento, los cuales dependen de su percepción cosmogónica particular. Esas diferencias en los modos de percibir el mundo, explica el autor, van generando formas de organización social y de pensamiento, así como lógicas de vida y pautas dentro de la cotidianidad.

La importancia del libro, estimamos, radica fundamentalmente en tres aspectos: 1) metodológico, esto es, el trabajo parte del profundo conocimiento del autor de la estructura lingüística tojolabal y desde ahí se adentra en la investigación cultural y social; 2)

en la profunda comprensión de las implicaciones sociales, humanas y epistemológicas que surgen de las cosmovisiones, lo cual nos permite reconocer la pluralidad de culturas y lenguas y los parentescos y abismos entre unas y otras; y 3), epistemológico, ya que el autor expone las pautas para aprender un enfoque intersubjetivo del conocimiento después de una breve contrastación con el enfoque sujeto-objeto.

El reconocimiento y la comprensión de distintos modos de percibir la realidad, que a su vez configuran diferentes cosmovisiones, nos abre la posibilidad de comprender las diversas civilizaciones, sus formas de organización social y de vida y también sus particulares acercamientos hacia el conocimiento. Los métodos, explica el autor, encasillan los caminos epistemológicos en la medida que excluyen los conocimientos que surgen desde “otros” modos de percibir la realidad, desde otros caminos gnoseológicos. Dentro de la cosmovisión tojolabal-maya, que el autor descubre desde la lingüística, el conocimiento emerge en una relación de complementariedad, de reciprocidad, de relación intersubjetiva.

El enfoque epistemológico que propone el autor nos permite acercarnos a nuevos conocimientos; nos introduce a cambios de actitud y de relación con la naturaleza y la sociedad, lo que el autor nombra como “cosmovivencia”.

Carlos Lenkersdorf se doctoró en filosofía en la UNAM y enseñó filosofía y estudios latinoamericanos en México y Estados Unidos; en 1973 abandonó la enseñanza universitaria para convivir durante 20 años con los indios tojolabales, con quienes aprendió su lengua, cultura y cosmovisión. Posteriormente regresó al mundo académico sin abandonar su búsqueda con los tojolabales.

Reseñado por Núria E. Torres Latorre

Jiddu Krishnamurti, 1999

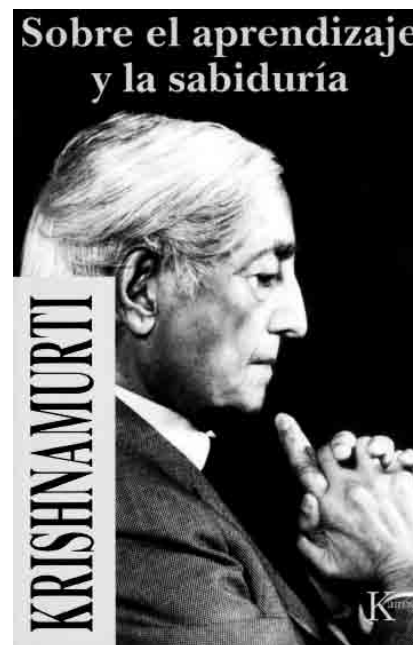
## Sobre el aprendizaje y la sabiduría

Kairós, Barcelona

Hay lecturas que son el espejo del alma, porque su interacción (la relación texto - lector) provoca resonancias, mueve recuerdos, emociones, conflictos, soluciones..., como si miráramos nuestra imagen interna en un espejo. Estas resonancias también funcionan al revés: búsqueda del alma y descubrimiento o selección de un texto.

Fue en un momento de diversos cuestionamientos cuando de manera profunda y desesperada me di cuenta de la imposibilidad de resolverlos con lo que había aprendido. No encontraba respuestas. ¿Por qué las relaciones humanas se dan con tanta tensión?, ¿qué hago con mi enojo, con mi tristeza, con el resentimiento?, ¿por qué tengo tanto miedo?, ¿cómo puedo sentirme en paz?, ¿por qué somos tan violentos?... En mis búsquedas lectoras por encontrar salidas a esas interrogantes, descubrí a Krishnamurti. Sus libros nos conducen por reflexiones que señalan "caminos poco transitados".

El libro que nos ocupa, y en general la mayoría de sus textos publicados, son transcripciones editadas de las muchas pláticas que el autor sostuvo con diferentes personajes y grupos en diversos lugares. Y reflejan su estilo muy particular. No son conferencias, son una provocación para que participemos en la reflexión, a partir de mirarla por nosotros mismos. Una invitación a no quedarnos sólo en el mundo de las palabras, a indagar cuál es el lugar que ocupan. Nos reta a ir internamente, a reconocernos, a darnos cuenta desde donde vienen nuestros conflictos y nuestras reacciones, porque sólo así podemos cambiar nuestra manera de relacionarnos entre nosotros y con el mundo. Sólo así podemos llegar a ser individuos y no un "colectivo condicionado culturalmente", como el autor dice.



Los títulos publicados hablan por sí mismos de los temas que trata: *Las relaciones; El miedo; Los límites del pensamiento; Las reflexiones sobre el yo; El placer; Dios...*

Sus textos son como un holograma: cada uno contiene lo de todos los demás, desarrollado con frescura y espontaneidad. Es por ello que Krishnamurti sugiere leer primero el último de los títulos publicados, de manera que si ése se entiende ya no hay necesidad de continuar con los anteriores. O sea que la finalidad no es leerlos todos, sino, como puede adivinar el lector, leerse a uno mismo.

Porque somos, dice en *Aprendizaje y sabiduría*, como un libro al que sólo nosotros tenemos acceso a su lectura. Esta lectura conduce a un aprendizaje distinto a aquel al que estamos acostumbrados, pues no se trata de acumular conocimiento, o información. Si lo leemos para adquirir información entonces nada cambiará en nosotros; seguiremos manteniendo la misma forma de ser y de relacionarnos aunque hablemos con erudición y asombremos al auditorio. El pensamiento tiene su lugar y es importante en la vida, pero hay otro aprendizaje, el aprendizaje sobre uno mismo, necesario y fundamental si queremos un cambio en nuestras relaciones con el mundo y en nuestras percepciones de la realidad.

Reseñado por Esperanza Mayo

## E V E N T O S

### Participación de la sociedad civil en CONFINTEA VI

El Foro Internacional de la Sociedad Civil (FISC) es un evento de carácter mundial, que será realizado en Belem, capital del estado de Pará, en Brasil, del 16 al 18 de mayo de 2009, con el propósito de preparar la participación de la sociedad civil en la Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas - CONFINTEA VI - así como articular con los diferentes movimientos, redes y organizaciones de la sociedad civil que luchan por el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas.

La CONFINTEA es el evento internacional más importante en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, y es organizada, cada doce años, por el Instituto de Aprendizaje a lo largo de toda la Vida de la UNESCO (UIL). La sexta edición tendrá lugar en Belem, del 19 al 22 de mayo. Es la primera vez que la CONFINTEA es celebrada en un país del hemisferio sur.

El FISC surge como un espacio abierto de encuentro que pretende reunir y articular personas, entidades y movimientos de la sociedad civil de diversos países para profundizar la reflexión, promover un debate democrático de ideas, formular propuestas, intercambiar experiencias libremente y articular acciones conjuntas efectivas para la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), así como articular estrategias hacia CONFINTEA VI.

Con el objetivo de fortalecer la participación de la sociedad civil en la CONFINTEA VI, Ação Educativa, CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina), ASPBAE (Departamento de Educación de Personas Adultas de Asia y Pacífico Sur), CLADE (Campaña Latino Americana de Educación), ICAE (Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas) y la Plataforma Africana tomaron la iniciativa de invitar a un conjunto de personas y organizaciones nacionales e internacionales para realizar el FISC. La primera reunión tuvo lugar el día 20 de agosto en la sede de Ação Educativa, afiliada del CEAAL. Entre

los principales participantes están: Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM), Campaña Nacional por el Derecho a la Educación, Confederación Nacional de los Trabajadores Agrícolas (CONTAG), Foro MOVA, investigadores/as en la educación de personas adultas, Movimiento Sin Tierra (MST), Central Única de Trabajadores/as (CUT), entre otras.

Durante el Foro Social Mundial (FSM) la comisión organizadora de este evento promovió una actividad llamada "Preparándose para la CONFINTEA VI – Foro Internacional de la Sociedad Civil" donde los y las representantes de los movimientos sociales y redes de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) presentaron y discutieron la propuesta de realización del FISC. El FSM también fue espacio fértil para conocer nuevas organizaciones que apoyen esta iniciativa, en particular la Universidad Federal de Pará y la Universidad del Estado de Pará.

El ICAE, CLADE y Ação Educativa, han asumido el compromiso de operar y manejar la secretaría ejecutiva del FISC. Se puede obtener mayor información y detalles sobre la realización del Foro Internacional de la Sociedad Civil, preparatorio a CONFINTEA VI, a través del sitio [www.fisc2009.org](http://www.fisc2009.org) o a través de [fisc2009@gmail.com](mailto:fisc2009@gmail.com) que es la dirección de la Secretaria Ejecutiva del proyecto.

### Los premios del agua

Los Premios Latinoamericanos y del Caribe del Agua (PLACA) reconocen y comparten soluciones innovadoras en el campo de la gestión integrada de los recursos hídricos en la región Latinoamericana y del Caribe. Son una iniciativa regional que promueve el Decenio Internacional para la Acción, "El Agua Fuente de Vida" 2005-2015, proclamado por las Naciones Unidas. Estos premios constituyen un reconocimiento a los esfuerzos sobresalientes y mejores prácticas locales, nacionales y regionales de comunidades, organizaciones de base comunitaria, organizaciones no gubernamentales, empresas, escuelas, movimientos juveniles, la comunidad académica, periodistas, e individuales, que

sirven de ejemplos para reducir a la mitad, para el año 2015, el porcentaje de personas en el mundo que carezcan de acceso sostenible al agua potable y servicios de saneamiento básicos.

Los Premios PLACA son una iniciativa regional de CATHALAC en alianza con la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNICEF, Plan - Oficina Regional para las Américas, la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del PNUMA, la Autoridad del Canal de Panamá.

### Categorías de PLACA 2009:

**Premio Comunidad:** Este premio tiene como objetivo estimular el manejo y desarrollo comunitario participativo. Comunidades, organizaciones de base comunitaria y organizaciones no gubernamentales pueden nominarse en esta categoría.

**Premio Empresarial:** Este premio tiene como objetivo estimular al sector privado para que invierta en la gestión integrada de los recursos hídricos. Cualquier empresa puede nominarse en esta categoría.

**Premio Jóvenes:** Este premio tiene como objetivo estimular el interés de la juventud de la región en temas relacionados con el agua. Jóvenes de hasta 18 años, escuelas o grupos voluntarios pueden nominarse en esta categoría.

**Premio Periodismo:** Este premio tiene como objetivo estimular a los periodistas y los medios de comunicación para que diseminen información sobre temas relacionados con la gestión integrada del agua, a fin de crear conciencia y responsabilidad en este sentido.

**Premio Académico:** Este premio tiene como objetivo estimular a los miembros de las comunidades académicas a compartir sus conocimientos en la gestión y manejo de los recursos hídricos. Pueden nominarse en esta categoría estudiantes, profesores e investigadores de Universidades; así como de Centros de Investigación.

Los ganadores de PLACA reciben un certificado y una escultura diseñada por la reconocida artista internacional Olga Sinclair; así como un premio en efectivo. La entrega de este reconocimiento a los ganadores se realiza en una Ceremonia de Premiación anual en el

marco del Día Interamericano del Agua. Las nominaciones deben ser recibidas antes del 31 de agosto de 2009. Para ver la guía y formulario de nominación de PLACA 2009, favor visite: [www.cathalac.org/placa](http://www.cathalac.org/placa). O realice su consulta través de: [placa@cathalac.org](mailto:placa@cathalac.org)

Fuente: La carta de Ceaal.

## 5o Congreso mundial de educación ambiental

El 5º Congreso mundial de educación ambiental, que tendrá lugar en el Palacio de Congresos de Montreal, del 10 al 14 de mayo de 2009, lanza una invitación a contribuir en la búsqueda de modos adecuados para vivir en la Tierra, este hogar común que compartimos seres humanos y otros seres vivos.

La complejidad de los problemas ambientales actuales, su globalidad y la controversia que éstos provocan requieren que sean abordados a partir de un enfoque que integre las perspectivas ambientales y sociales. Sólo de este modo se podrá hacer frente a los graves problemas que representan los cambios climáticos, el deterioro de los ecosistemas, la contaminación, la pérdida de biodiversidad y la acumulación de desechos, entre otros, que se producen al mismo tiempo que se agudizan las problemáticas sociales como la inequidad, la discriminación, la pobreza, la violencia y la guerra, entre otros males actuales.

Hoy más que nunca, la educación ambiental es llamada a jugar un papel preponderante para contribuir al desarrollo de una ciudadanía informada, reflexiva, crítica y competente, comprometida con los cambios sociales y políticos por una sociedad eco-responsable y una Tierra más sana, digna, justa y solidaria.

Este 5º Congreso ofrecerá a profesores, investigadores, estudiantes, maestros, animadores, intérpretes, artistas, líderes, responsables de programas, consultores, periodistas y a todos los múltiples actores de la educación ambiental, un espacio para continuar abriendo caminos de compromiso para aprender a vivir mejor en nuestras escuelas, organismos e instituciones, en nuestros barrios, pueblos, ciudades y regiones hacia formas más apropiadas de vivir juntos en la Tierra.

Fuente y más información en: [www.5weec.uqam.ca/ES/](http://www.5weec.uqam.ca/ES/)

¿AHORA QUÉ?

## Revista Perfiles Educativos

Universidad Nacional Autónoma de México  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación



La revista *Perfiles Educativos*, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), celebra 30 años de vida. *Perfiles Educativos* es una revista pionera de la difusión de la investigación educativa en México, primero como órgano de comunicación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) y, desde 1997, del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) –hoy IISUE– ambos de la UNAM. El lugar que ocupa la revista en el campo de la investigación educativa es indiscutible, por ello forma parte del índice de revistas científicas de Conacyt, de Redalyc, Scielo y Latindex, entre otros importantes índices.

Hoy *Perfiles* celebra sus 30 años de vida fortaleciendo su organización interna y sus vínculos con el exterior; con este propósito el IISUE, junto con el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, convocarán en junio próximo a un simposio cuyo tema central será la difusión de la investigación

educativa en México. Estará dirigido a los directores y editores de las principales revistas de educación, a investigadores y a estudiantes de grado y posgrado en educación y temas afines. Su objetivo principal será realizar un foro que recupere el debate contemporáneo de la investigación educativa y algunos de los temas a tratar serán: la difusión de la investigación educativa y la labor editorial, políticas educativas, diversidad sociocultural, entre otros.

Además, como parte del fortalecimiento al interior, desde principios de este año el Dr. Mario Rueda Beltrán, investigador del IISUE y especialista en evaluación docente, es el nuevo director de *Perfiles Educativos*.

Para colaboraciones, suscripciones o mayor información sobre la revista puede contactar a:

Gabriela Arévalo Guízar  
Editora  
perfiles@servidor.unam.mx