

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

NÚMERO MULTITEMÁTICO

2 **CARTA DEL EDITOR**

3 ¿OTRA EDUCACIÓN PARA TODOS?
Jorge Rivas Díaz/México

15 EL EDUCADOR DE ADULTOS: APRENDIZ
DE UNA PROFESIÓN
Ana María Méndez Puga/México

19 LA SUSTENTABILIDAD EN FEMENINO
Alma Fuertes Jara/México

23 LAS IMÁGENES EN LOS MATERIALES EDUCATIVOS
PARA ADULTOS
JM Gutiérrez-Vázquez/México

26 BIBLIOTECAS PÚBLICAS COMUNITARIAS
María Victoria Londoño y Margarita Londoño/Colombia

30 SALUD REPRODUCTIVA Y EQUIDAD DE GÉNERO
Araceli Zapata Estrada y José Camilo Rodríguez Ocampo/México

35 LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
PARA ADULTOS
José Villanueva Zarazaga/España

39 USOS EDUCATIVOS DE LA TELENOVELA
Irene Martínez Zarandona/México

43 LA FORMACIÓN BÁSICA DE PERSONAS ADULTAS
Ana Ortiz Colón/España

47 LA RADIONOVELA EDUCATIVA
Juan Carlos Meijueiro/México



50 RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

52 NOTICIAS Y EVENTOS

56 ¿AHORA QUÉ?

Editor General

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

Editoras Asistentes

CECILIA FERNÁNDEZ

DIANA FRANCO

ESPERANZA MAYO

GABRIELA ENRÍQUEZ

Editores Asociados

JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ

(versión impresa)

ANA MARÍA MORALES GONZÁLEZ

LUIS DEL MURO CUÉLLAR

(versión digital)

Investigación de Arte

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

Fotografía

CARLOS BLANCO

Diseño

VALENTÍN JUÁREZ

Composición Electrónica

ALEJANDRO ACOSTA

Oficinas Editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS S/N * COL. REVOLUCIÓN * C.P. 61609

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

TEL.: (00 52) 434 34 2 81 82

VERSIÓN DIGITAL: <http://www.crefal.edu.mx/decisio>**Consejo Editorial**

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, MÉXICO

Ana Deltoro

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS, MÉXICO

Carlos Zarco

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

FONDO DE LAS AMÉRICAS, CHILE

Liliana Francis Turner

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Corresponsales

SANDRA MARÍN, LA PATAGONIA, ARGENTINA

HUGO JOSÉ SUÁREZ, BOLIVIA

Decisio continúa desarrollando su red de corresponsales en diferentes partes de América Latina. Si usted está interesado en participar puede ponerse en contacto con nosotros, nos interesa su opinión y participación, escribanos:

jmgv@crefal.edu.mx, emayo@crefal.edu.mx,

dfranco@crefal.edu.mx, cz@datafer.com

*

Suscripciones:

Precio por ejemplar: \$ 20.00, US \$ 2.00

Suscripción anual (tres ejemplares) \$ 50.00, US \$ 5.00

Gastos de envío: Nacional \$ 40.00, US \$ 4.00

América Latina y EU \$ 70.00, US \$ 7.00

El depósito deberá hacerse a nombre de CREFAL,

cuenta No. 15502007146, Banca Serfin

Enviar fax con la ficha de depósito al teléfono:

De México: (01) 434 342 8155

De otro país: (00 52) 434 342 81 55

www.crefal.edu.mx

ISSN 1665-7446

Decisio SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS. Revista cuatrimestral, septiembre-diciembre 2004. Editor responsable: Humberto Salazar Herrera. 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 s/n, Quinta Eréndira, Col. Revolución. Pátzcuaro, Mich., CP 61609. Distribuidor: MEXPOST.

Impreso en México

Decisio es una propuesta abierta a las expresiones y necesidades de los educadores de adultos; es una revista en movimiento, en búsqueda constante. En este número saludamos una nueva modalidad, la inclusión de artículos que, a diferencia de los números anteriores, aborda una gran diversidad de temas y enfoques.

El artículo introductorio de Jorge Rivas constituye una provocación a la reflexión crítica sobre el pasado y el presente de la educación en América Latina y nos conduce hacia algunas recomendaciones que invitan al debate acerca del futuro de la educación, lo que él llama el "nuevo contrato" de la educación para todos. Partiendo de la afirmación de que la educación del siglo XXI ya no podrá ser la misma que en el siglo pasado, estas recomendaciones nos llevan a puntos clave de la reconstrucción que tienen que ver con la eficiencia y la pertinencia, con el rescate de los saberes y nuestra identidad latinoamericana, con las tradiciones y la inclusión de nuevos recursos y tecnologías y, fundamentalmente, con el nuevo protagonismo de la sociedad civil. El artículo propone, así, la necesidad de generar una nueva educación a partir de los seres humanos concretos, vinculada al logro de un desarrollo social sustentable.

Los otros nueve artículos que conforman este número pueden agruparse en tres conjuntos, si se los considera desde el punto de vista del enfoque: aquellos que hacen un abordaje más teórico, aunque tratan muy diversos temas, como el de Ana Ortiz Colón, de España, o los de Ana María Méndez y Araceli Zapata y José Camilo Rodríguez, de México; aquellos que refieren a experiencias concretas de educación de adultos, como el de Alma Fuertes de México, José Villanueva de España, o María Victoria y Margarita Londoño de Colombia; y un tercer grupo de artículos que se refiere a diversos recursos para la educación de adultos, como el de Irene Martínez Zarandona, Juan Carlos Meijueiro, y el de quien escribe estas líneas, todos de México.

Los temas que recorren los artículos de este número son variados: el tema de género está presente en dos de ellos, uno referido a la salud reproductiva y otro a una experiencia de formación de mujeres líderes indígenas; también se tocan la identidad de los educadores de adultos y los aspectos clave que definen el rumbo y el éxito o el fracaso de los centros de educación de adultos. Otros temas son la utilización de las imágenes, la radionovela y la telenovela como recursos para la educación de adultos, la importancia de la geografía y el papel potencial de las bibliotecas públicas en la construcción de ciudadanía.

Como en los demás números de **Decisio**, en éste se conjugan los distintos caminos que el investigador y el educador pueden tomar para generar nuevo conocimiento: la reflexión y la práctica, la investigación y la experiencia concreta. Con ello refrendamos nuestro compromiso para tender puentes entre estas dos dimensiones del hecho educativo y contribuir, así, a la formación, la renovación y la creatividad de los educadores de adultos.

J.M. Gutiérrez-Vázquez

¿OTRA EDUCACIÓN PARA TODOS?

Una invitación a la independencia cultural
para una América Latina integrada en dignidad

Jorge Rivas Díaz

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CREFAL)/PÁTZCUARO, MÉXICO
jriv@crefal.edu.mx



INTRODUCCIÓN. El acuerdo internacional respecto de la educación, tal como ha sido ratificado en el Foro Mundial de Dakar (2000), es llevar a cabo *una* educación para todos. En el mismo sentido se pronunciaron en América Latina la Conferencia de Santo Domingo (2000), la Reunión de Ministros de Cochabamba (2001), la Reunión de La Habana (2002), las Cumbres de las Américas y las Reuniones Iberoamericanas.

Los esfuerzos gubernamentales han coincidido con las líneas del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) que ha funciona-

do desde 1980 y se prolonga, por ahora, hasta 2015. Todo este esfuerzo se centra en la educación formal de niños y jóvenes y en la educación de jóvenes y adultos como estrategia compensatoria del rezago que produce o no puede atender la escuela. Podría llamarse, incluso, "una misma escuela para todos".

Resumamos esta visión que todos conocemos:

- Demos una educación básica de por lo menos ocho años a los niños, en la escuela, con los maestros; ade-

cuemos la oferta a la demanda y seamos eficientes en el sentido de evitar la deserción y la repetición.

- A los jóvenes y adultos que no pudimos atender escolarizadamente, alfabeticémoslos y démosles una educación formal flexible y vinculada al trabajo. Suavicemos la incorporación directa de los indígenas con una educación intercultural y bilingüe vinculada a programas comunitarios que vayan transformando su organización social.
- Hagamos reformas educativas para mejorar la eficiencia y la calidad: fortalezcamos, y relativamente descentralicemos, la parte administrativa de la gestión; abramos las escuelas a la participación de la comunidad; evaluemos la calidad; hagamos reformas curriculares; extendamos los recursos técnicos (como los proyectos educativos) y tecnológicos (como las computadoras); mejoremos los materiales educativos; formemos y profesionalicemos a los docentes.

La idea decimonónica de copiarle la institución educativa a Francia, y en parte también a Inglaterra y los Estados Unidos, y de hacer que esa sea la educación básica y obligatoria de todos los latinoamericanos, se extendió triunfal hasta el último rincón de esta región. En nombre de la igualdad, la "misma escuela para todos" se abrió camino entre los indígenas y las sociedades rurales, tendiendo a eliminar y suplantar las educaciones originales y valiosísimas que dieron estas civilizaciones (educación tradicional indígena, educación rural, misiones socioculturales, educación fundamental, educación para el desarrollo comunitario, educación popular, nueva educación indígena emergente, etc.); se extendió a las mujeres, a las personas con "necesidades educativas especiales", a los "grupos vulnerables", se amplió a la primera infancia o niñez temprana e incrementó su financiamiento y agrandó su aparato de producción de información sobre sí misma.

Este *big bang* se apoyó en las ciencias sociales y en una reducida parte de la psicología de la educación (psicología del aprendizaje en contextos escolares considerada con prescindencia de las situaciones culturales locales), en la técnica (sobre todo en la ingeniería) y en la tecnología. Para esto tuvo que desterrar de sí a una parte de la pedagogía y de la historia de la educación, así como a los saberes que hubieran podido poner en entredicho su visión.

La única educación válida era la escuela, y tan ha sido así que hasta hace poco casi todos estaban de acuerdo en que ir a la escuela era algo educativo.

EL ACUERDO PLANETARIO EN TORNO DE UNA EDUCACIÓN PARA TODOS ¿ES UN COMPROMISO GLOBAL EN CRISIS? Sin embargo, esta estrategia educativa para todos no podrá continuar igual en el siglo XXI. Enfrenta críticas que van de graves a gravísimas. Ordenadas en cuatro grupos, de menor a mayor, serían:

Los cuestionamientos a la calidad educativa: hay educación para todos pero no es una educación aceptable, es ineficiente. Los ochentas significaron en América Latina una expan-

sión de la cobertura pero a costa de la calidad. Los noventa se concentraron en reformar áreas claves como el currículo, la gestión y la formación docente, pero los resultados en términos de impacto y rendimiento no han sido suficientes todavía.

Las críticas en términos de equidad: no todos los ciudadanos tienen oportunidades educativas básicas adecuadas, no tienen una educación que les dé oportunidades para salir del círculo de la inequidad y la marginación social, o la educación existente los discrimina injustamente por ser quienes son. A pesar de la focalización de recursos para los grupos vulnerables, la atención a la diversidad y la implementación de programas compensatorios tanto educativos como de salud e higiene y el aumento de la inversión en educación, la escuela sigue cumpliendo funciones de control, reproducción social y legitimación de situaciones sociales inaceptables y comprometedoras de la seguridad y de la gobernabilidad del proyecto democrático.

Las críticas en términos de pertinencia: la educación no responde a las necesidades de la gente ni establece un vínculo entre el Estado y la sociedad que permita una mejora integral de la calidad de la vida. Aquí tenemos desde los que cuestionan la relación entre la educación y la producción, o los contenidos y métodos educativos, hasta los que no aprueban las relaciones pedagógicas existentes, las culturas escolares, las capacidades y competencias transmitidas o la relación de la escuela con su contexto.

Las críticas al impacto educativo en términos de dignidad humana o de sostenibilidad del modelo social y de desarrollo: se cuestiona el valor civilizatorio de la educación occidental —que es todavía el paradigma dominante— en términos de la generación de seres humanos capaces de sostener relaciones saludables con el medio ambiente, con otras culturas, con otras personas y consigo mismos.

Si unimos todas estas críticas en términos de calidad, equidad, pertinencia e impacto sobre la dignidad, al aumento del malestar docente y estudiantil, a la disconformidad y abandono de la alianza pedagógica con el magisterio por parte de los padres de familia y al deterioro de la credibilidad y en algunos casos de la fortaleza de los movimientos gremiales, el relativo fracaso de las últimas reformas y el cuestionamiento a las agencias y organismos internacionales, es evidente que las cosas menos tarde que temprano tendrán que cambiar.

Hace un par de años la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) publicó en *Schooling for Tomorrow: What's Schools for the Future* seis escenarios sobre las escuelas del futuro: **1.** La entrópica continuidad burocrática; **2.** La extensión del modelo de mercado, diversificando la oferta y privatizándola en parte; **3.** La reconversión orientada al desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida, que puede tomar un énfasis más humanista e integral; **4.** Un enfoque más intelectualista y técnico del aprendizaje continuo; **5.** La desescolarización unida a la educación con soporte tecnológico o **6.** El colapso catastrófico del sistema.



UN NUEVO SISTEMA EDUCATIVO: ¿RESIGNACIÓN, REFORMA, RECONTRATACIÓN O REGENERACIÓN? La inercial resignación es una actitud frecuente en el sistema educativo, tanto entre funcionarios y educadores como en estudiantes en cierto sentido "exitosos" y en muchos padres de familia. Es la suposición de que, aunque deseable, instituir un nuevo sistema educativo es una meta que en la práctica resulta altamente improbable, dadas las características de los actuales actores educativos y los demás factores condicionantes.

La opción mayoritaria dentro del sistema quizás todavía apuesta por la reforma y parte de la convicción de que lo único que se puede cambiar es lo que hay, sin que haya la posibilidad de reinstituirlo en un nuevo comienzo: ampliar la educación básica obligatoria y extender la cobertura, mejorar la calidad y la equidad por medio de reformas curriculares, proyectos escolares, materiales idóneos y bibliotecas; incorporar la tecnología y programas compensatorios de nutrición, salud y transporte; modernizar la gestión educativa y mejorarla; evaluar mejor, planear mejor, investigar, fortalecer la participación, atender ciertas diversidades, mejorar la formación de los docentes así como sus condiciones personales y profesionales, y avanzar hacia un financiamiento compartido que subsi-

die la demanda, que cuente con nuevos recursos impositivos y que movilice capitales del sector privado, como ha señalado Gajardo. Hay mucho por hacer, y el nuevo sistema educativo iría emergiendo del esfuerzo por cambiar paso a paso las formas de la actual educación. La reforma, e incluso la instalación de un proceso de reforma permanente, podría seguir siendo, en teoría, parte de la política de Estado.

Pero esta posibilidad quizás resulte cada vez más insatisfactoria para las mayorías fuera del sistema y más aún para el sector más crítico de los estudiantes, que no sería raro que siga apostando al fraude académico o incluso a la violencia. Muchos demandan otra educación, no idealizan las nuevas tecnologías, valoran el papel de la crítica, no ven con gusto la injerencia del sistema productivo sobre el sistema educativo y se constituyen como organizaciones de educadores, como sindicatos con espacio para lo pedagógico, como movimientos educativos alternativos, como foros de la sociedad civil, como redes de aprendizaje independientes, como prácticas innovadoras o rupturistas, tal como ha sistematizado Messina. Esta demanda refiere a un retorno al arte, a la ciencia y a la técnica de la educación al servicio de la dignidad y el desarrollo hu-

mano. Y esto requiere un nuevo contrato social sobre la educación, así como otros maestros, otra escuela, otras visiones. Significa un nuevo comienzo apoyado en un diálogo social y cultural intenso y profundo, una revisión de fondo del papel de la educación en relación a las culturas propias de los latinoamericanos.

Se trata de un nuevo contrato básicamente entre el Estado y la sociedad civil, expresado a través de una política pública social que implica, por ejemplo, asumir el ideal de una sociedad altamente formada, educada en el cuidado del medio ambiente, en un consumo inteligente, moderado y crítico, creativa de su tiempo libre, abierta al servicio comunitario, con una identidad cultural reconciliada —pero no sometida— a lo global, participe activa y crítica de la democracia en el ejercicio de una responsabilidad social, comprometida con los derechos humanos y con estima por el valor de la vida y de la paz, creativa, capaz de resistir y transformar estructuras viciadas. Este nuevo contrato no será posible sin transformaciones profundas y rupturas sustanciales, tanto en la manera de comprender como en la de ofrecer la educación, tal como señalara Schmelkes.

Finalmente, la regeneración es la apuesta por un cambio del ser humano mismo, por una nueva conciencia, una nueva comunicación y vinculación afectiva, una nueva relación con el cuerpo y con la Tierra, una nueva vida interior. Remite al trabajo sobre sí de las comunidades educativas concentrado en el desarrollo humano como desarrollo personal. No se trata, como en la reconstrucción, de una relación política entre sujetos, sino de una relación inter e intra personal facilitadora de aprendizajes transformativos y generadora de culturas para una nueva conciencia, una nueva ecología y un retorno a la idea humanista de formación integral del ser humano.

No son perspectivas irreconciliables, salvo la de la inercia, pero claramente derivan en estrategias y recursos que es deseable no entren en mutua desconfianza y oposición. Personalmente apuesto a *una reconstrucción apoyada en la construcción participativa de políticas públicas*. Confío también en el valor de una comunidad de educadores plural, tolerante y dialogante, capaz de regeneración y cambio; capaz de reinstituirse a sí misma como movimiento pedagógico, como colectivo profesional y como movimiento ciudadano democrático. Finalmente confío en la sensatez ético-política que nos lleve en América Latina a tomar opciones comprometidas con la dignidad humana ante los severos riesgos a los que estamos expuestos, y que nos conduzcan a una revaloración creativa de nosotros mismos.

TENDENCIAS EN AMÉRICA LATINA ANTE EL CAMBIO HACIA OTRA EDUCACIÓN PARA TODOS

Copiar otra vez a Europa o Estados Unidos

En los países que se llaman a sí mismos desarrollados, y particularmente en la Comunidad Económica Europea, se viene manejando la visión de un nuevo contra-

to que se está proponiendo en términos de *aprendizaje a largo de la vida en ciudades orientadas al aprendizaje*. Este enfoque ya incluye programas en operación al nivel de los países y de la cooperación internacional con proyectos en el ámbito municipal, nacional y regional europeo, y representa una de las tendencias que serán tomadas en cuenta en nuestra región. América Latina siempre ha copiado al envidiado, hostil y paternal "primer mundo" y probablemente lo seguirá haciendo, esperemos que con mayor independencia cultural y responsabilidad en la definición y gestión autónoma de nuestro propio desarrollo. Europa ya ha colocado la necesidad de otra educación de adultos y de otra educación para todos.

En América Latina están los que profesan la creencia de que vivimos en un mundo global que será difícil para todos, aunque en la sociedad de la información les irá menos mal a los que tengan mayor capacidad de comunicación (idiomas, internet), curiosidad por aprender, voluntad de capacitarse permanentemente y que sepan desenvolverse en un mundo cada vez más tecnológico y competitivo. Nos estamos refiriendo a los "globalifílicos" que creían, antes de los atentados del 11 de septiembre de 2001 y de los delitos y crímenes consiguientes, que la globalización actual sería viable, pacífica y en todo sentido deseable para nuestra región, y que nuestro destino era llegar a ser un día como los del primer mundo. Puede decirse que es el modelo cultural en el que educa la televisión y que goza de una generalizada aceptación, aunque podamos interpretar que se trata de una práctica de colonización mental y de sometimiento cultural. De hecho tenemos mucha experiencia en clonar la innovación primermundista, no nos exige salir de la llevable pereza de dejar el ser nosotros mismos para otro día. Además hay que reconocer que los modelos que se están ensayando, por ejemplo en Europa, parecen sólidos, técnicos y atractivos. Muchas personas se sentirán "naturalmente" cautivadas a renovar la imitación como en el siglo XIX. Y ésta es una posición respetable.

Resistir a toda costa

Es la visión conservadora que manejan amplios sectores de los cuadros gerenciales de los sistemas educativos formales, incluyendo los de adultos, y de los movimientos gremiales, así como un sector de los educadores mismos. Esta tendencia apuesta a seguir extendiendo y mejorando la actual educación, la cual quizás esté siendo defendida más en términos laborales que pedagógicos. Las fuerzas conservacionistas ven con asombro el creciente desprecio de estudiantes, familias, sectores económicos y autoridades culturales hacia su obra educativa; ven también su propia desmotivación y malestar, la conflictiva carga de las cada vez mayores demandas y la escasa repercusión de los esfuerzos de capacitación técnica y actualización de los maestros en la mejora de la calidad educativa, entre otras cosas. Simultáneamente son testigos del arribo de las computadoras y los medios de comunicación con una oferta educativa patente, y ven par-



tir ya no sólo el respeto, sino la seguridad misma en las escuelas. Pero algunos sinceramente sueñan y desean que un día todos los niños vayan a buenas escuelas por fin corregidas, donde haya buen nivel y rendimiento en las distintas asignaturas de la enciclopedia occidental. Los que somos educadores sabemos el enorme esfuerzo de los maestros y de las autoridades por mantener y mejorar esta educación que tenemos, y comprendemos estas resistencias al cambio. En mi opinión, estos soportes obstinados y tenaces cumplen un papel formativo en el proceso mismo de destitución y reinstitución de la educación y velan también por principios y tradiciones que deben volver a incluirse y reinterpretarse. Sin duda ésta será una segunda tendencia en la región: evitar un nuevo contrato a pesar de todo.

Acudir a nuestro propio capital social y cultural

Esta es la visión de los que creemos que ha llegado el momento de asumir las expresiones adultas de la innovación pedagógica original de la propia América Latina en el programa de educación para todos, y particularmente en el nuevo sistema educativo. El capital cultural desarrollado por la educación alternativa que se creó en nuestra región en el siglo XX es tan importante, rico y pertinente, que difícilmente podrá seguir siendo descartado y combatido. Probablemente ha de integrarse con un papel pro-

tagónico en el nuevo contrato social sobre la educación. Me refiero a la obra pedagógica que están creando los movimientos ciudadanos, las organizaciones no gubernamentales o de iniciativa privada, los movimientos culturales alternativos, los sujetos dedicados al desarrollo personal, los artistas, etc. Este legado, sin caer en esencialismos acerca de qué es latinoamericano, se expresa generalmente en términos de educación para la vida y educación para el cambio, y ha desarrollado un interesantísimo capital técnico y científico, sapiencial y teórico, para promover de hecho la transformación a nivel del desarrollo local, comunitario o personal.

La sociedad civil está apostando activamente a la generación de sinergia para proyectos educativos alternativos, que tienen la ventaja de ser pertinentes y de calidad, orientados a prioridades de la dignidad humana y de la vida, y a sectores también prioritarios de la justicia y de la equidad.

La intencionalidad política de las iniciativas de la sociedad civil apuesta a ver la nueva educación como un derecho humano, como columna vertebral de procesos de desarrollo equitativos y sustentables, como clave de la construcción de una nueva ciudadanía y como pilar de la promoción y defensa de los derechos humanos y en la resolución pacífica de los conflictos, como ha reportado Zarco. El Consejo de Educación de Adultos en América

Latina, (CEAAL), Ayuda en Acción y algunas redes nacionales están impulsando campañas de educación en este esfuerzo, así como el Foro Mundial de Educación, articulado al Foro Social Mundial. El gobierno de Porto Alegre, un Estado en alianza con centrales sindicales del magisterio, universidades, organizaciones no gubernamentales y otras organizaciones sociales, promueve de hecho esta nueva educación. El International Council for Adult Education (ICAE) ofrece un Informe Alternativo sobre la educación de jóvenes y adultos; la propia UNESCO consulta permanentemente a las ONGS y CONFITEA es un buen ejemplo al respecto. La sociedad civil organizada participa en el seguimiento de Dakar. La *Campanha Nacional pelo direito a Educação* en Brasil no sólo es un esfuerzo gubernamental que contrata a la sociedad civil, sino que retoma tópicos de Freire que antes eran combatidos precisamente desde el Estado e introduce estrategias como la movilización social, la investigación participativa, acciones en los medios, articulaciones interinstitucionales y métodos democráticos de gestión. Dentro de estas iniciativas se incorpora también el estímulo a las luchas de los trabajadores de la educación con un nuevo concepto reconciliado con la política pública y que a su vez se vuelve conocimiento por medio de la sistematización, como ha reportado Brito Neto. El Foro Nacional en Venezuela, el Comité Nacional de la Campaña Mundial por la Educación en El Salvador y el seguimiento social de Dakar en Bolivia, todo apunta a que en este siglo una ciudadanía más responsable y madura, y un Estado más democrático y legitimado en términos sociales, puedan aplicarse juntos a crear una nueva educación. Aparecerán discursos y propuestas desde la sociedad civil, redefiniciones de la calidad, nuevos vínculos intersectoriales en programas educativos que demandarán una nueva escuela, una nueva incidencia en lo local, una nueva articulación regional y mundial.

Pero también está el capital cultural de los *enfoques críticos* de los círculos académicos latinoamericanos, vinculados en muchos casos a redes mundiales, que están trabajando en repensar una nueva forma de educar y de ver la institución educativa y sus actores. Plantean nuevos retos y soluciones y una amplitud y profundidad mayor en la mirada pedagógica; por ejemplo, reconsideran temas como el racismo, la revolución, la administración social de la individualidad y la urgencia de una nueva moral.

Es importante reconocer, además, el capital cultural de los que indagan en los descubrimientos de la nueva física, que señalan que no hay objetividad y que somos nosotros mismos, por la calidad y modo de nuestra percepción, quienes generamos y creamos la realidad tal como se desenvuelve. Es esta conciencia la que nos obliga a examinar dentro de nosotros mismos las fuentes de la situación actual latinoamericana y a descubrir estilos de vida cualitativamente distintos. Hay una creciente conciencia, aparentemente independiente de posiciones políticas e ideológicas, de que estamos juntos y nuestras maneras de vivir y la calidad del mundo se interdetermi-

nan. Hay aquí numerosos enfoques, varios originales de América, entre ellos la gran tradición humanista liberal, proveniente de Rogers, e incluso en cierta medida también el enfoque actual de la teología de la liberación, como en L. Boff.

También están surgiendo en todas partes universidades y centros de cultura superior de los pueblos indígenas, que constituyen un movimiento social pujante. En una década más tendremos numerosos recursos pedagógicos no occidentales disponibles para integrarlos a la educación para todos. Los tiempos de un Estado paternalista, socialmente responsable de los indios, y por ello con derecho a educarlos a su manera y de someterlos a la lógica de su dominación, definitivamente terminaron. El sistema internacional y algunas de las constituciones nacionales no plantean solamente el respeto sino también el reconocimiento al valor de sus culturas. Una sociedad educada en el respeto a su propia heterogeneidad no podrá seguir ignorando y desperdiciando el aporte civilizatorio del legado de nuestros pueblos originarios.

Está también el importante legado pedagógico de los artistas, tantas veces admirable.

Finalmente, sin querer agotar esta lista, quiero decir que la educación apoyada en tecnología no es algo que tenemos que sostener en software comprado en el mercado primermundista. El Consorcio Iberoamericano para la Ciencia y la Tecnología (ISTEC, por sus siglas en inglés) articula más de 150 universidades en América Latina que vienen desarrollando plataformas alternativas tanto para la educación a distancia como para la indexación de información y la construcción participativa de bases de datos. A ese nivel ya somos independientes, podemos apelar a nuestro propio capital cultural.

Es esta tendencia de acudir a nuestro propio capital social y cultural la que alienta decididamente este trabajo. En las líneas que siguen pongo a consideración y discusión las siguientes recomendaciones que me parece pueden orientarnos hacia otra educación para todos, ya sea que se tome el camino de la reforma, el de la recontractación, el de la regeneración o se los integre.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Encarar la nueva educación desde las personas y comunidades concretas.

No sacrifiquemos a la gente a favor de los modelos ideales de sociedad, cultura o economía: apostemos al desarrollo humano personal de los individuos y al desarrollo local sustentable de las comunidades, empezando por nosotros, los adultos.

Pasemos de una educación de cara a que las personas nos identifiquemos como recursos humanos para un modelo social y económico, como es todavía en el enfoque actual de educación a lo largo de la vida, a una educación que encare quiénes somos y qué nos pasa, qué necesitamos aprender, crear, trabajar, reencontrar, hacer

y sanar, hoy y aquí, para poder vivir en dignidad y plenitud. Y eso sólo tiene respuestas concretas a nivel personal y a nivel de las comunidades locales, lo mismo en un pueblito remoto en el campo, que en un barrio de una gran ciudad. Es aquí, donde estamos, recreando lo que suponemos que somos, que podemos resolver nuestra convivencia inmediata y nuestra integración en dignidad en un espacio determinado y en un planeta mundializado.

Ya deliramos mucho aplicando recetas, convirtiendo en panfletos las "tendencias del mundo" y decidiendo desde esas premisas cuál debería ser la educación y el famoso "modelo de ser humano que debe promover el sistema educativo". Las personas y las comunidades concretas en los territorios reales existimos, sabemos y necesitamos saber. Realicemos el giro copernicano que significa pasar de la virtualidad que soñamos llegar a ser, a lo que de verdad existe como punto de partida y de llegada de la nueva educación. Volvamos del "fundamentalismo" con que nos acercamos a Occidente y orientémonos a lo fundamental que nos reencuentra con nosotros mismos y con el medio ambiente. Lo que de verdad existe apenas puede aludirse con imágenes y conceptos ideológicos o científicos, pero puede habitarse, vivenciarse, reconocerse e interpretarse desde un vínculo hondo y sincero. Desde ahí se puede ser más serio en el pensar, más honesto en el sentir y más profundo en la práctica de la pedagogía y de la educación.

Invitémonos como movimiento pedagógico democrático a la integración en la diversidad y a una mayor laicidad, transitando de la libertad de culto ya conquistada a la libertad de cultura aún por lograr. La educación de los pueblos no puede seguir significando su manipulación para someterlos a la ilusión de los "modelos de economía y sociedad" que hemos adquirido tan caros.

De esta recomendación se sigue que:

- Lo central será apostar al desarrollo humano sustentable de cada uno de los individuos y no a su adoctrinación (religioso, cultural o de adecuación a modelos socioeconómico-ambientales), así como al desarrollo humano sustentable de las comunidades locales concretas, entendido como un proceso creativo y participativo, y no como la implantación de una ideología.
- La nueva educación en América Latina no podrá ser solamente una política de Estado, deberá ser apropiada también por la sociedad civil, lo cual puede expresarse como movimiento pedagógico democrático y también como política pública social.

2. Que la formación para la vida, para un desarrollo humano y sustentable, sea el corazón de la nueva educación.

A. Eduquemos para transformar con arte de vivir.

No debemos abandonar la consigna sapiencial de la pedagogía latinoamericana de educar para el cambio. Pero cambiar no puede seguir significando echar por la borda

la tradición, ni modernizar porque sí, ni un acto de fe martiroológico en el altar de las ideologías. En el enfoque europeo, por ejemplo, cuya premisa central es el aprendizaje a lo largo de la vida, cada individuo es un recurso humano del mundo. Los seres humanos tienen que estudiar (énfasis intelectual del aprendizaje), ahora permanentemente, para adaptarse e incluirse en un mundo cada vez más exigente y competitivo, cuyo privilegio Europa comparte. A pesar de las críticas que algunos movimientos sociales europeos expresan acerca de su sistema social y educativo, tales como los altermundistas y las resistencias nacionalistas, y aunque el mismo enfoque emergente para el nuevo contrato de la educación para todos le da un papel nunca antes reconocido a lo local y a la diversidad, se sigue priorizando como dato de partida, no lo que le pasa a la gente, sino lo que necesitan la globalización y el mercado, con sus imposiciones, su reducción de perspectivas y su insaciabilidad.

En América Latina, entre tanto, por suerte el mundo no está hecho, o más exactamente, no es aceptable como está hecho, y por eso han predominado entre nosotros los enfoques que toman al mundo y a nuestras identidades conflictivas como el dato que hay que cambiar. El ideal del ser humano y el ideal del sistema son subsumidos aquí a la realidad del ser humano concreto en su especificidad, sujeto y autor tanto del mundo como de la idea de sí.

Si priorizamos la gente concreta y no las necesidades del sistema o del modelo, centraremos la nueva educación para todos en la gente, comprendiéndola y atendiéndola como a seres creativos, capaces del arte de la vida, arte que les permite cambiar desde su cotidiano hasta la gran política, desde su identidad personal hasta la ecología, desde sus relaciones hasta los mundos del trabajo y la economía, desde su sexualidad hasta su vida interior. Si partimos del principio antropológico del ser humano concreto entonces apostaremos a *un desarrollo endógeno alternativo*, apostaremos a *la expresión auténtica de nosotros mismos pronunciada como desarrollo autónomo*.

Esto nos lleva a confiar en nuestras fuerzas, en nuestras comunidades, en nuestras intenciones creativas, en nuestros particulares puntos de vista, enfoques y tradiciones. Tal revaloración de nosotros mismos dialogaría y se integraría en el mundo global pero sin perder nuestra integridad y originalidad, y de eso se desprende inmediatamente el compromiso con poner otra vez la educación al servicio de que cambien tanto las cosas como las interioridades, y no de que sigan como están. Sigamos en la buena senda no sólo de formar generaciones para que cambien lo externo, sino de capacitarnos y formarnos a nosotros mismos, en cuanto adultos, para hacerlo.

Si queremos resolver la conflictividad social por tanto tiempo tan violenta en América Latina, debemos apostar a trabajar desde cada contexto local y personal para el logro de los derechos humanos de las tres generaciones: civiles y políticos; económicos, sociales y culturales; y ambientales. Esto tiene una dimensión personal y una

dimensión pública e implica dos trabajos para los que no nos hemos capacitado suficientemente todavía: facilitar el desarrollo armónico de cada persona, y el desarrollo sustentable de cada comunidad local, sobre cualquier otra meta educativa.

B. Centremos la nueva educación para todos en enfoques armónicos y sustentables del desarrollo humano.

Enfoquemos el proceso de enseñanza aprendizaje en la dialéctica situada entre la formación permanente del *maestro* —un sujeto comprometido con los derechos humanos, la democracia y el desarrollo sustentable, que asiste y acompaña el desarrollo humano del otro y también de sí— y la formación dialógica, y solidariamente acompañada de otro sujeto (persona, o colectivo) —el *aprendiz*— por medio de una obra creativa —*el currículo*— que les permite a ambos sacar de sí su potencial y resolver la generación de los recursos que permitan su integración social y personal en dignidad. Visto así, el proceso educativo es histórico, abierto, situado, político, comunicativo e incluso amoroso.

La enseñanza ha tenido en la tradición latinoamericana un ideal —más que una realidad— de ser *integral*, es decir, de atender todas las dimensiones humanas, y en este sentido muchos nos conservamos en una tradición de base humanista que busca el desarrollo armónico de los seres humanos. Integralidad, armonía y sustentabilidad son claves evaluatorias que nos acompañan como horizontes amigos en el arte de crear una nueva educación para y desde nosotros mismos.

Siempre hemos hablado de integralidad y lo hemos puesto en nuestras constituciones, pero no hemos logrado aplicar seriamente estos principios en lo que hoy llamamos escuela. ¿No habrá llegado la hora de renunciar —descontratar— al enfoque intelectualista y enciclopedista que copiamos a los europeos, y que les sirvió para dominar la Tierra pero no para desarrollarse sustentablemente, para someter a otros pero no para vivir en paz, para sujetarse a sí mismos pero no, quizás, para ser felices?

Esto requiere enfocar la creación de la propia humanidad en contextos ambientales, sociales y culturales determinados. Es un diálogo co-formativo entre sujetos diversos. No es un intercambio de información y menos un ejercicio de virtualidad constructora. El cuerpo, la sexualidad, la capacidad de trabajo, organización y acción, la sensibilidad, el vínculo amoroso, la capacidad de convivir, la vida interior, la expresión, la imaginación, el pensamiento, la sabiduría... todas las facultades de nuestro ser pueden trascender ampliadas y profundizadas por la educación.

No nos proponemos aquí recomendar un enfoque o una definición de lo que debemos entender por desarrollo humano y desarrollo sustentable; solamente queremos dejar sentado que la sustentabilidad del desarrollo en lo que respecta a la ecología, la economía, la producción y la sociedad no ha de ser un contenido a ser añadido a la actual educación, sino un axioma de partida para

su refundación. No se trata, tampoco, de abrir las puertas de la educación pública a las religiones y a las metafísicas en nombre del desarrollo humano. Los apellidos 'humano' y 'sustentable' fueron pensados desde críticas a la teoría del desarrollo, independientes y mutuamente desconectadas, y su articulación apenas está ensayada. Debemos evitar cualquier adoctrinamiento en el nuevo contrato educativo, pero no eludir aquellas consignas sapienciales y pedagógicas que nos invitan a conocernos a nosotros mismos, a desarrollar nuestra capacidad de estima y autoestima, a ser nosotros mismos, a no destruir la Tierra.

C. Desarrollemos nuevas culturas y ambientes de aprendizaje en los que se formen sujetos individuales y colectivos capaces de impulsar procesos auténticos de emprendimiento, empoderamiento, satisfacción y autoformación en la vida.

En el nuevo enfoque europeo aprender es un hábito proactivo y no algo que hay que hacer de forma reactiva ante una necesidad específica en un contexto o momento concreto. Esto lleva a una reformulación de la cultura escolar en el sentido de estimular y retroalimentar el aprendizaje individual, ya sea independiente o en asociaciones.

Un punto ampliamente coincidente es que la educación ha de contener valores cívicos que la tradición latinoamericana alternativa ha reflexionado en términos de participación ciudadana para el cambio y el empoderamiento. Más que una educación cívica en el aula varios enfoques latinoamericanos promueven el aprendizaje de la cultura democrática en la práctica misma de la participación ciudadana y de la autodeterminación de la propia vida.

La nueva cultura de aprendizaje a lo largo de la vida implica la relación con la experiencia en el mundo laboral y la consecuente asociación con la iniciativa privada. Se abre una mayor participación de la industria y de los colectivos profesionales en la toma de decisiones sobre la educación, y se crean los mecanismos institucionales y jurídicos para ello. A la vez, se organizan nuevas y más extensas formas de participación en la práctica de la producción y en proyectos de investigación patrocinados por la industria. Esto afecta a la orientación profesional de los estudiantes y da un renovado papel a las universidades reconceptualizando la extensión, ya no como difusión sino como participación del desarrollo local. Asimismo, las escuelas, universidades, oficinas gubernamentales y empresas se van transformando en organizaciones de aprendizaje, aplicando muchas de las mejores prácticas de aprendizaje descubiertas en el ámbito de la producción.

Los cambios en el mundo del trabajo requieren nuevas habilidades y actitudes; en este contexto, la autoestima, el pensamiento positivo y la capacidad de emprender toman un lugar nunca antes así considerado en el proceso de aprendizaje.

La nueva cultura supondrá programas especiales más efectivos para afrontar los problemas de la desventaja en el aprendizaje, la exclusión y el abandono de sí mismo. Esto supone que las personas manifiesten posibilidades

ahí donde no las han descubierto aún, en las partes inexploradas de sí mismas. De la mano con esto viene la apertura a la investigación sobre métodos de aprendizaje alternativos basados en la exploración del potencial humano y particularmente de recursos no explorados de la mente, así como la resolución de sus conflictos personales, sociales y ambientales y el desarrollo de la capacidad de estima y autoestima.

Todo esto implica grandes oportunidades y riesgos que debemos asumir para replantear nuestra tradición centrada en la construcción de sujetos individuales y colectivos, capaces de impulsar procesos de cambio y de convertirse en protagonistas de su propio desarrollo humano. La autenticidad de la formación que estos sujetos se den a sí mismos, su capacidad de empoderarse y generar relaciones satisfactorias para emprender su autorealización y contribuir a la dignidad de todos puede ser el quid de la nueva cultura del aprendizaje que alentemos al recontractar la educación.

D. Cambiemos los contenidos y las asignaturas de la enciclopedia occidental por saberes interculturales útiles para la vida.

La imposición de la enciclopedia, sustituto laicizado de la obligación del catecismo, unida a la atornillada educación física de estar sentados mirando al pizarrón ¿ha de ser algo nuestro? La cultura escolar de la desconexión del cuerpo, de los otros y de sí mismo ¿deberá seguir siendo considerada educativa?

Podríamos trabajar todas las competencias útiles para la vida en torno de ejes que no estén fabricados con base en descripciones de la vida y del mundo, como en el caso de la enciclopedia, sino también desde la experiencia existencial, que es siempre personalizable y localizable en una comunidad y en un territorio concretos, en el saber hacer, sentir y pensar de sujetos abiertos a la vida y a sí mismos.

Por ejemplo, en lugar de física (newtoniana), química, etc., nuestros objetivos de enseñanza/aprendizaje podrían ser éstos:

- La salud integral, tanto individual como comunitaria.
- La economía y el trabajo sustentables, tanto a nivel del emprendimiento y del empleo como de la vida doméstica y de la relación con la Tierra.
- La convivencia, incluyendo género, familia, relaciones interétnicas, generacionales y de clase social.
- Las artes y culturas locales y de los otros pueblos, incluyendo el desarrollo creativo y la confianza en el trabajo intercultural.
- La democracia, los derechos humanos, la paz, la participación ciudadana y el empoderamiento.
- El trabajo sobre sí, la vida interior y la re-creación de la propia identidad.
- El aprendizaje de los lenguajes que permiten la inclusión: la lengua materna a nivel de oralidad y escritura, la lengua nacional, las distintas matemáticas, las lógicas, los lenguajes de los medios de comunicación y las

nuevas tecnologías, los idiomas internacionales, el lenguaje del cuerpo y las emociones...

Este cambio de objetivos traerá una gran modificación de los contenidos, hoy supeditados a la divulgación de la enciclopedia y, en el nuevo contrato deseable, a los de una educación para la vida. Traerá también otro uso del tiempo y del espacio, otros actores y relaciones, otras historias y ambientaciones. Surgirían así unas nuevas y atractivas educaciones, para niños y adultos, para los unos, los otros y las otras.

Contratar una nueva educación cuyo corazón sea el desarrollo humano y sustentable, tanto a nivel local como personal, nos lleva así a educar y educarnos para transformar con arte de vivir y a crear enfoques armónicos, humanistas y sustentables de la educación, que traigan nuevas culturas y ambientes de aprendizaje que nos permitan volvernos sujetos empoderados, capaces de emprendimiento, de gozo y de formarnos a nosotros mismos a lo largo de la vida con autonomía. Para esto debemos descontractar el enfoque de divulgación de las asignaturas de la enciclopedia occidental y recontractar el contenido y la forma de la educación en términos de enseñanzas y aprendizajes para la vida.

3. Que la nueva educación para todos sea una política pública social.

A. Pensar la nueva educación de adultos en el marco de una nueva educación para todos y desde la perspectiva de políticas públicas articuladas en torno de objetivos de desarrollo humano.

El esfuerzo por organizarnos, vincularnos y pensar-nos en términos de política pública social tiende a superar el problema que tenemos en las democracias, de que la educación y todos los demás ámbitos del desarrollo (economía, culturas, seguridad, salud, etc.) son una política de gobierno que cambia con cada decisión electoral. Evidentemente no lograremos acuerdos totales pero podemos integrar, al menos en los procesos en los que hay consensos mayoritarios, esfuerzos más permanentes, sostenibles, eficientes y mejor conectados de inversión social. Si tenemos políticas públicas podemos tener evaluaciones de nuestros avances educativos, discusiones públicas de nuestras orientaciones sociales y culturales y esfuerzos públicos en que las iniciativas estatales y de la sociedad civil coincidan. Es casi un paso civilizatorio en la gestión del cambio, y para ello debemos capacitarnos, repensarnos como actores de esfuerzos colectivos, como sujetos que ejercen una participación responsable.

Por otro lado, los objetivos de desarrollo humano que estamos sugiriendo para la nueva educación para todos no pueden ocurrir sin la educación formal. Entiéndase también y claramente: sin escuelas para los adultos. Repensar la educación formal para integrarla a las políticas públicas requiere en primer lugar conservarla, y también reinstituirla y fortalecerla con toda clase de recursos para

la nueva e importante misión que se le asigne, superando la obsoleta discriminación entre educación formal y no formal. Prefiero hablar de la contratación de una educación alternativa y plural, que las abarque a ambas y que estimule su mutua re-creación, para verlo justamente como una oportunidad facultativa, variada, legítima y útil que podemos integrar en este siglo al estado del arte general de la educación en América Latina. Tendríamos así una mejora de la eficiencia en el uso de los recursos y un mejor impacto. La educación para todos es, así, no una política de un gobierno en el período de turno, sino una política social instrumentable y evaluable desde distintos sectores tanto del Estado como de la sociedad civil.

La educación como política social durante el auge del Estado de Bienestar se caracterizó por la centralización, la lógica burócrata en la toma de decisiones, la escasa diversificación de fuentes de financiamiento y de innovación en aras de la universalidad de la oferta, aplicada de arriba abajo, beneficiando principalmente a la clase media y a los grupos organizados, aunque con la intención de llegar a todos, y midiendo sus logros a través de los recursos utilizados y la observación del cumplimiento de sus propias metas. Todo esto viene cambiando desde los noventa tanto por las nuevas lógicas de la ciudadanía como del propio Estado. El siglo XXI requiere una nueva institucionalidad, también en la educación.

Quizás haya que repensar todas las políticas públicas sociales, quizás haya que construir una matriz integrada de políticas sociales desde la cual y con la cual pensar la educación. No sólo la educación como política pública en el sentido de propiciar que las organizaciones educativas y culturales del Estado desarrollen capacidades para ser más prácticas, transparentes, cercanas, pertinentes y eficientes, sino también abrir a la discusión los problemas priorizados en la agenda misma de la educación. No sólo que los actores políticos y educativos, a partir de un concepto de eficacia mensurable, logren una mayor legitimación con la sociedad, sino comunicar las acciones públicas sociales referidas a la educación para todos y a lo largo de la vida en un lenguaje simple y con objetivos claros que puedan ser transferidos, recreados, comprendidos, apropiados y replanteados desde las sociedades.

Necesitamos nuevas culturas y tecnologías para la gerencia social de la educación que se sustenten en una ética pública que defina participativa y polifónicamente los sentidos de "la educación del pueblo". La integración de las acciones educativas implica una mayor oportunidad de atención de las necesidades sociales, garantizando así el derecho a una educación pertinente por diferentes y creativos mecanismos de intervención educativa, instrumentados tanto por el Estado como por la sociedad civil. La acción gubernamental en educación debe incluir componentes de gestión que permitan potenciar a las personas, facilitando el desarrollo humano de los distintos educadores, su capacidad de organización, innovación educativa, participación y control social. Una mayor investigación y diálogo social permanentes instalados a



nivel local que permitan a las organizaciones educativas, sociales y de investigación, ir abordando las dificultades conceptuales y prácticas que presenta la educación en la dinámica social local, así como la decidida participación de la sociedad civil, no sólo como educación privada y como inclusión en la toma de decisiones escolares, sino también en la generación de los proyectos educativos de todo tipo.

Esto requerirá metas claras para la evaluación pedagógica (interpretación del valor educativo de la educación) y educacional (construcción profesional de datos para la verificación de los avances y la racionalidad en el uso de los recursos).

No estamos hablando de disminuir el papel de la escuela en la educación sino de ampliarlo, de un enfoque centrado en la universalización de "la" cultura, a uno orientado al cambio de las comunidades y de los individuos. Una escuela fortalecida, unida a otras organizaciones estatales y de la sociedad civil, puede definir líneas estratégicas, fijar propósitos y metas, hacer mediciones, efectuar controles y gestionar la articulación de recursos, con el fin de buscar impactos más que resultados.

B. Convoquemos y reconozcamos a todos los artistas de la educación que pueden participar en una política pública social de educación, no sólo a la educación formal.

Si bien no hemos construido una historia del arte, ni un estado del arte de la educación en América Latina, tenemos al menos estos cinco frentes dispersos que podríamos integrar en torno de políticas públicas:

- La educación formal, incluyendo la educación superior y la educación de adultos de los programas estatales.
- La educación popular y otros movimientos de las organizaciones de la sociedad civil orientadas a promover el cambio social y ambiental.
- La educación para el desarrollo humano personal, orientado a promover el cambio de vida de los individuos.
- La actual educación a distancia que surge con el internet y las nuevas tecnologías.

- La educación intercultural, con expresiones urbanas, rurales, neorurales e indígenas, contraculturales y alternativas, que tienden a promover el cambio cultural.

Si todos estos frentes, conservando y transformando con independencia su identidad, contribuyeran a metas públicas para hacer más digna nuestra vida, ganaríamos riqueza de perspectivas y eficiencia en los aportes.

Esta es una tarea que podemos trazarnos para nosotros mismos en este inicio de siglo a nuestro cargo: pasar de un estado del arte educativo formado por movimientos dispersos y que no se reconocen entre sí a un arte común y plural, orientado a los esfuerzos compartidos de cambio, dignidad y calidad de vida.

C. Revaloremos el papel del maestro como formador, y del magisterio como movimiento pedagógico democrático y ciudadano.

Retomemos y reinterpretemos la tradición latinoamericana de los educadores como formadores. No aceptemos la reducción del concepto de maestro como facilitador de aprendizajes, a su vez entendidos como la fabricación de construcciones mentales basadas en información. En nuestra tradición alternativa los maestros acompañan procesos de transformación-maduración personales y comunitarios, facilitan el encuentro interpersonal y la organización comunitaria en torno de metas de cambio autónomas, fomentan la participación de los aprendices en el diagnóstico, la concepción, la gestión y la evaluación del proceso educativo así como en la sistematización de las experiencias. Esto permite la observación de "pautas intangibles" como la calidad de vida, la convivencia en los espacios educativos y la capacidad de creación y comunicación pedagógica, o de respuesta y proposición ante la situación política y social, y se facilitan procesos personales y comunitarios de transformación. Los educadores reflexionan juntos sus interpretaciones pedagógicas sobre qué es educativo y para qué, y esto conduce a la determinación, situada en territorios y sociedades concretas, de las historias, ambientes e interacciones que utilizarán en el currículo, lo cual abre a la inventiva y a la creación que atiende a visiones y hallazgos.

En esta tradición el maestro es un formador, no sólo facilita el aprendizaje sino que enseña para acompañar el cambio de vida de sus aprendices, la mejora de su vida, su formación como seres humanos. Pero ni el maestro ni el magisterio podrían ya caer en la posición de los dogmáticos y fundamentalistas o de los apóstoles de la cultura impuesta por el Estado. Tendría que ser algo más profesional, más autoobservado, más evaluable... más democrático.

En el enfoque europeo de educación a lo largo de la vida el maestro es un facilitador, un orientador experto en metodologías de aprendizaje, en el manejo de planes individuales de estudio y en el uso de tecnologías. Es un orientador capaz de emprendimiento, investigador, respetuoso de intereses de aprendizaje, abierto a los saberes de la comunidad y capaz de aprovechar el potencial tec-

nológico, en su interés de servir a sus clientes: sus alumnos y el sistema educativo. Todo esto aporta elementos pero reduce el papel ético-político del magisterio. Un nuevo magisterio, entendido en sentido extenso, puede ser un movimiento ciudadano comprometido con la democracia y el desarrollo humano sustentable.

Si juntamos los hallazgos de la educación popular, la educación para el desarrollo humano personal, las tradiciones pedagógicas y terapéuticas que se han desarrollado en América Latina y todas las que han contribuido a la idea y la metodología de este maestro formador y de este magisterio, encontraremos un interesantísimo capital que integrar a la formación docente, a la práctica gremial, a la comunicación magisterial y al nuevo contrato sobre la educación en general.

D. Recuperemos el legado de nuestra herencia pedagógica, reinterpretándolo.

El siglo xx colocó en la región, de un modo a veces clandestino, una innovación pedagógica sorprendentemente rica. También hubo innovaciones importantes promovidas desde los Estados, como la Escuela de Pátzcuaro en los años cincuenta, en la que nos hemos inspirado para hacer estas recomendaciones. Pero en las últimas décadas las "recomendaciones" impuestas por los financiadores y luego por los gobiernos fueron asestadas como si en América Latina nunca se hubiera pensado o creado nada.

¿Cuántos latinoamericanos hemos leído a nuestros propios autores? ¿Cuántos hemos discutido, aprendido y decidido con base en la creación práctica de nuestros propios colegas? No tenemos un estado del arte de la obra completa, en sus distintos estilos, de la educación en América Latina, ni suficientes sistematizaciones, y menos aún una historia del arte. Recordemos aquí la polémica entre Sarmiento y Martí que sigue siendo prioritaria aunque ya haya sido enterrada, no obstante su carácter de "in-enterrable". Hay que volver sobre el legado y abrirse enteramente al estado del arte, como acto de cultura y como estándar de profesionalidad. No podemos seguir llamando profesionalización al cotorreo que repite textos forasteros, fantaseando que ingenia a cada paso el descubrimiento de la sal gruesa.

E. Aprendamos a educar intersectorial, interinstitucional e interculturalmente.

La coincidencia de la perspectiva del aprendizaje continuo con la innovación en América Latina es que la educación no es una esfera aparte, atendida exclusivamente por el sistema educativo, sino un dispositivo intersectorial, que abarca varios sistemas. Tanto la tradición latinoamericana como la europea coinciden en que las escuelas ya no podrán quedar aisladas como un fenómeno que ocurre en una esfera independiente.

El enfoque de la OCDE reconoce la vinculación entre el valor económico y social de un aprendizaje continuo; la hipótesis es que la elevación de los niveles de educación supondrá un aumento del éxito económico y una

baja de los costes sociales. En el enfoque latinoamericano es un poco al revés: el cambio económico y social debe ir a la par del cambio educativo, haciendo precisamente una educación para el cambio. No se espera un efecto mágico de movilidad social generado de por sí por la escuela sino que el currículo se diseña en cada contexto local para que contribuya a una transformación real. En ese sentido la educación asume un papel político y ético en el cambio social y personal.

El giro europeo es a que el nuevo contrato social sobre la educación para todos no se haga en torno de la escuela tanto como de la ciudad. Una vez que las ciudades y regiones se declaran "comunidades de aprendizaje" pueden establecer estrategias para desarrollar el potencial humano y asociarse compartiendo recursos, incluyendo "recursos humanos". Para esto la OCDE prevé un mayor uso de los recursos tecnológicos y un currículo orientado a la adquisición de competencias y valores, así como a la comprensión, más que a la memorización de la información. La generación de una oferta educativa que desarrolle el potencial humano desde distintos frentes, para esta clientela común que es la sociedad, hace de la ciudad el nuevo escenario que antes ocupaba casi exclusivamente la escuela. Esto sólo es posible con base en la tecnología y el dominio de las destrezas que hacen de cada ciudadano un aprendiz, y también un cliente.

La unidad tradicional de la praxis pedagógica alternativa en América Latina no es la ciudad sino la comunidad entendida como polis. Tenemos mucho que trabajar en este sentido de instituir una educación multisectorial para todos y aprender a organizar la escuela en el marco de estrategias educativas más extensas orientadas a políticas de desarrollos humanos y a la dignidad de todos, en todas las expresiones culturales y en todas las situaciones sociales y personales. Hagamos, entre todos, interinstitucional e intersectorialmente, educaciones interculturales útiles para la vida.

PARA CONCLUIR

Nos toca instituir una nueva educación. No imagino que podamos parar la calesita para hacer un contrato o un pacto social; lo que acordemos lo haremos sobre la marcha, en la obra, en el arte siempre vivo de la educación, en su ruedo.

No se trata de resolver todas las cuestiones de la vida por medio de la educación, sino de contribuir desde la educación a todas ellas, es decir, de asumir la especificidad de nuestra contribución educativa; nuestro rol no es ayudar a la economía o a los modelos sociales, sino a la gente.

La independencia que lograron nuestros luchadores —los y las próceres anónimos y conocidos— corre riesgos profundos en la nueva coyuntura de la globalización unida al gran estallido (violento) de la diversidad de los desarrollos humanos en el planeta. Necesitamos conversar cómo será una segunda independencia, la que nos permita ser nosotros mismos integrados pero en dignidad.

Una independencia no sólo política sino también cultural requerirá de una educación que parta de nosotros mismos y de nuestras situaciones concretas, más que de los modelos. El corazón de esa educación ha de ser la formación para la vida, la promoción de procesos diversos y locales de desarrollos humanos sustentables. Una política pública social participativa de educación y desarrollo humano sustentable puede ser una vía para la constelación de las obras educativas que medien la creación próxima de nosotros mismos.

Y en esto hay que recordar siempre la respuesta de Martí a Sarmiento: "no es ésta una lucha entre la civilización y la barbarie, sino entre una falsa erudición y la naturaleza". □



Lecturas sugeridas

CEAAL, 2002. *Memoria del Encuentro Latinoamericano "Fortaleciendo nuestra articulación regional como sociedad civil para la incidencia en políticas educativas"*, México. www.ceaal.org

LONGWORTH, N., 2003. *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*, Paidós, Barcelona.

UNESCO, 2001. *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile.

UNESCO, 2001. *Balance de los 20 años del Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile.

UNESCO, 2002. *Modelo de acompañamiento —apoyo, monitoreo, evaluación— del PRELAC. Declaración de La Habana*, La Habana.

UNESCO, 2003. *La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos, Informe sobre el balance intermedio*, CONFINTEA V, Bangkok.

TORRES, R. M., 2003. "Marco conceptual de alfabetización post Dakar", en *Equidad, desarrollo y participación social, reflexiones en torno a la alfabetización y la educación básica de adultos*, UNESCO-Ministerio de Educación del Perú-EDUCA, Lima.

TEDESCO, J.C., 2003. *Investigación educativa: de la ciencia social a la filosofía social*.

<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-tesesco.html>.

Los documentos de la UNESCO pueden consultarse en su página: www.unesco.org

También se recomienda consultar:
<http://abc.gov.ar/LaInstitucion/Organismos/planeamiento/documentos%20pdf/monografiab.PDF>
<http://www.oei.es/observatorio/documentos.htm>
<http://www.foro-latino.org>

EL EDUCADOR DE ADULTOS: APRENDIZ DE UNA PROFESIÓN

Ana María Méndez Puga

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO/MORELIA, MÉXICO
a_puga_m@yahoo.com



Extraña profesión ésta (la docencia) que para ejercerla es preciso negar lo que se hace e inventar una leyenda acerca de lo que se quiere ser. Pero la leyenda no es pura falsedad; es parte del motor del maestro, es lo que hace también que sea lo que es.

Verónica Edwards, 1989.

INTRODUCCIÓN. En la base de la interacción humana está la posibilidad de "escucha", como intento de comprensión del "otro", así como, la de "ser escuchados" y comprendidos por ese otro; es necesario ser capaces no sólo de oír, sino de estar atentos a las maneras de decir, a lo que no se dice, a lo que a veces parece esconderse a la comprensión, aunque eso implique detenerse un poco y avanzar lentamente.

Y es precisamente ese tiempo con el que no contamos cuando de educación con personas jóvenes y adul-

tas se trata; los tiempos son políticos, queremos hacerlo todo lo más rápidamente posible y evidenciar un cambio en las estadísticas. Pero el aprendizaje es un proceso en el que cada quien avanza a su ritmo, se detiene, reflexiona, se adelanta, está, deja de estar, se encuentra con los otros, se aleja. Así, el proceso no tiene fin; aprendemos porque es una característica humana, es parte de lo que nos hace ser. Pero no aprendemos necesariamente lo que un programa pretende, sino lo que nos interesa aprender o aquello de lo que podemos apropiarnos.

Cuando queremos que alguien aprenda ciertas cosas, esa es nuestra intención, nuestra voluntad, no la del otro. Con los niños movemos un poquito su curiosidad —si es que somos capaces— y ahí los tenemos, interesados, gozando de algo nuevo. Pero con las personas adultas mover la curiosidad, generar interés y participación no es fá-

cil. Y cuando logramos despertar su interés, resulta que aprenden y se interesan por lo que no habíamos pensado.

Aprender es una característica humana, un proceso social, de escucha, de diálogo, de confrontación, de apertura, y en gran medida, de transformación. Aprendemos con otros y para otros, nos interesa ser reconocidos, vistos, escuchados. Queremos aprender a decir las palabras exactas, comprender el mundo. Aprender es saber estar con otros.

Cuando nos sentimos capaces de facilitar ese proceso de aprendizaje a un grupo de personas, y nos asumimos como educadores, estamos planteándonos un gran reto. Pero, ¿cómo es que alguien se asume como educador? ¿Quiénes son los educadores y las educadoras de personas jóvenes y adultas?

Promotores, facilitadoras, instructoras y asesoras, técnicos, educadores populares, docentes, maestros y profesoras son diferentes maneras de nombrar prácticas, formación y orientación diversas, proyectos de vida que se encuentran, historias que se escriben de muy diversas maneras. En todos los casos se trata de alguien que desea e intenta facilitar procesos de aprendizaje, de transformación, y que en su mayoría adolece de falta de formación para trabajar con personas adultas. Esa ausencia caracteriza e identifica a la modalidad y limita en muchos sentidos el proceso de construcción de la identidad profesional de cada uno de ellos. ¿A partir de qué se construyen las formas, los conceptos, las concepciones que fundamentan a la modalidad? ¿Con qué se identifican? ¿Cuál es la idea que tienen de su profesión? ¿De dónde toman los modelos que les sirven de guía?

En el intento por responder a esas preguntas la principal tensión en casi todos los programas educativos se refiere a la falta de elementos para identificar al educador para esta modalidad. Al parecer no hay una identidad específica. Son "maestros" o "maestras", y las personas esperan que se comporten como los educadores de



educación básica que conocen. Lo que sí es claro es que muchos de los que podrían ser llamados así no se asumen como tales, no se identifican completamente con la profesión.

En los textos, en las conversaciones y en las observaciones del proceso educativo con personas adultas, encontramos una importante tendencia a valorar con más peso un perfil ideal de personalidad de los educadores antes que una caracterización de saberes, experiencias y conocimientos en torno a la educación: se espera que sean tranquilos, comprometidos, amistosos, que sepan escuchar y cumplir con los acuerdos. Los aspectos pedagógicos quedan en segundo término. Se insiste en que *logre que la gente siga estudiando, que enseñe*: "...el maestro no sabía casi nada y no nos enseñaba nada, nomás nos decía que uno trabajara en los libros, pues eso no es ser maestro, eso cualquiera lo puede hacer". También se considera que el educador de adultos debe poseer un lenguaje que evidencie su "maestría" y "profesionalismo" así como que tenga más años de escolaridad, más lecturas, que sea "más estudiado" y tenga una manera diferente de expresarse ante las personas.

Debido, pues, a las expectativas depositadas en el educador de adul-

tos, el interés por su formación va aparejado no sólo a la construcción de las bases de su quehacer educativo, sino también a la propia identidad profesional.

Construir un modelo de formación retomando algunos aspectos básicos como el manejo de información, el "estilo de docencia", el compromiso y el manejo de aspectos didácticos implica diseñar formas específicas para el trabajo con personas adultas y no sólo "saberlas", sino vivirlas, identificarlas en los procesos educativos mismos, generando un proceso de construcción de diversos sentidos.

IDENTIDAD Y FORMACIÓN. En su libro *Pedagogía de la autonomía* Freire propone un perfil ideal de los educadores basado en las exigencias de la profesión de enseñar, tales como rigor metodológico, respeto a los saberes, actitud crítica hacia el conocimiento, diálogo y rechazo de cualquier forma de discriminación. Y otras como reflexión crítica sobre la práctica, reconocimiento de la asunción de la identidad cultural, respeto a la autonomía, buen juicio, humildad, tolerancia y lucha en defensa de los educadores, aprehensión de la realidad, alegría y esperanza, curiosidad y compromiso. Para Freire el educador debe comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo que implica libertad y autoridad.

El mismo autor insiste en la importancia de la identidad personal y la autonomía; para él lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres y madres, hijos e hijas, es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía. "Me muevo como educador porque, primero, me muevo como persona". Por lo anterior, no sólo hay que retomar los aspectos de formación, sino los vocacionales, que serán la base de la construcción de la identidad profesional: hay que tener claro quién es y qué quiere ser una persona que se interese por trabajar en esta modalidad educativa y cuáles son los posibles

modos de ser educador que la propia modalidad plantea y demanda.

En ese proceso educativo están implicados el contexto y todas las personas que conforman ese mundo de interacciones. Si se revisa el perfil que plantea Freire, lo que los propios educadores expresan y sus demandas de formación, se hace urgente una movilización hacia el desarrollo de procesos de profesionalización, considerando las necesidades básicas de aprendizaje y validando lo que las y los educadores ya han construido a partir de la experiencia. Para ello se requiere un importante proceso de recuperación y sistematización de esas prácticas.

Por otro lado, no se puede estar ajeno al hecho de que la identidad está determinada tanto desde las políticas como por las propias personas adultas y por lo que cada educador quiere ser y lo que en realidad es, incluyendo la imagen de autoridad que es y que ejerce, según lo plantea Verónica Edwards. No es posible negar la autoridad porque ésta no sólo sirve para imponer o conducir hacia donde le interese al educador, sino que emana de los elementos que surgen del contexto de la actividad, de lo que se debe enseñar —de acuerdo a los programas establecidos— y de lo que las personas adultas quieren aprender; es decir, la autoridad no se entiende como posibilidad de control y mando, sino como la posibilidad de ver más allá y generar un diálogo para orientar el proceso educativo que se genere.

ACTIVIDADES. En las líneas que siguen se describe la experiencia de formación de educadores de personas adultas del proyecto "Educación y promoción rural", llevado a cabo en el CREFAL entre 1997 y 2000 y auspiciado por la Fundación Kellogg.

En esta experiencia participaron educadores y educadoras de distintas instituciones, modalidades, niveles educativos, niveles de escolarización, experiencias y acceso a la información acerca de la educación con personas adultas, lo cual propició una amplia reflexión. Se logró desarrollar con los participantes opciones de tra-

bajo para experiencias de formación posteriores, y de manera especial se logró contar con un espacio para el aprendizaje profesional y el desarrollo de una cultura de colaboración.

Para llevar a cabo el proyecto partimos de una concepción según la cual el currículum se conforma a partir de las acciones del proceso de formación; es decir, no se trata de una construcción *a priori* sino que se le va dando forma a partir de ejes problematizadores que pueden interrelacionarse, y que de hecho lo hacen, en la práctica misma. Los ejes más importantes fueron: la propia educación básica —no pensada únicamente como escolarización sino como aquella que permite acceder a información, valorar los saberes, construir nuevos conocimientos, desarrollar habilidades y con todo ello generar transformaciones en el entorno— la educación ambiental, la educación para la salud y los derechos humanos. En cada uno se integraron los siguientes ejes transversales: diversidad, multiculturalidad, bilingüismo, género, desarrollo sostenible y desarrollo local. Los aspectos menos trabajados fueron los de ciudadanía y educación y trabajo, sin que se haya soslayado ninguno de los dos. A partir de todos estos ejes se construyeron las propuestas formativas para cada momento presencial de interacción grupal.

El proceso formativo se denominó "en la acción", considerando todos los sentidos del término, en tanto que se realiza con personas que ya están trabajando, pero no únicamente comprendido como un trabajo en el aula, sino en las actividades cotidianas de los adultos, tratando de "estar" y aprehender el contexto de su práctica a partir del "acompañamiento". Además, la acción educativa sirvió para reflexionar, valorar, proponer, sugerir, intervenir y transformar aquello que generara interés, en la medida de lo posible; se apoyó en la reflexión de los hechos, de las experiencias vividas y de las propuestas, donde todos fuimos demostrando y desarrollando otras competencias y siendo mejores educadores, no por

el sólo hecho de contar con técnicas didácticas, sino porque nos fuimos "sintiendo y asumiendo como tales".

Freire dice que el proceso de reconocimiento del docente implica reconocerle su autoridad, pero que esta autoridad no surge únicamente del *status* que otorga el asumir la conducción del aprendizaje en un grupo, sino de su competencia profesional; es por ello que la formación para ser docente es necesaria. No cualquiera puede ayudar a aprender a otros, se requiere disposición y saberes a partir de un proceso de reflexión de la práctica, de trabajo entre pares, de confrontación consigo mismo en el que sea posible construir esa identidad necesaria. Aunque es claro que muchos profesores con formación no son buenos educadores, eso no puede ser justificación para detentar la autoridad sin ser competente.

La formación, además, tiene que ser continua, porque así se permite el desarrollo de esa competencia profesional que no se construye con cursos aislados o desde la formación universitaria únicamente, sino que se edifica durante la acción, a partir de un proceso de trabajo en colectivo, colaborando con los otros. Al respecto, Antonio Medina plantea que la identidad personal se consolida cuando cada docente descubre sus ideas básicas y deja que surjan las creencias implícitas acerca de sí mismo y de su situación con los colegas y participantes. Las concepciones y las autopercepciones que construyen los docentes en torno a su tarea educativa son esenciales para lograr la identidad personal y —especialmente— la profesional.

Los educadores y educadoras que participaron en el proyecto al que nos hemos referido en este artículo dejaron ver, en sus propuestas y en las situaciones diseñadas, algunos ideales en los que ya se expresa una cierta manera de transformar la modalidad desde pequeñas acciones generadas por ellos mismos. Entre las situaciones que destacan está la incorporación de temas de medio ambiente, el uso del periódico, la vinculación entre la educación de las personas



adultas, la escuela y la comunidad, la educación para la salud y otros. También propusieron formas para aprender a participar entre pares, como fue la Red de Promotores Rurales.

Estos ideales y proyectos de futuro a los que arribaron los participantes configuraron una "narrativa para ser diferentes y mejores", que representa un nuevo diseño de la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas construida a partir de la pregunta: ¿cuál educación básica para las personas adultas?, y de la recuperación de su identidad profesional al valorar, cuestionar y/o transformar sus saberes.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. La formación en la acción permite un amplio trabajo con el tema de la identidad, aún sin que éste sea un contenido explícito, porque aprender a ser docente constituye un largo proceso imbricado con cada biografía, con cada experiencia de vida y de acción educativa. Cuando se plantea el problema de la heterogeneidad no se parte del concepto, se parte de la acción misma; los educadores se organizan en equipos heterogéneos en todos sentidos, situación que obliga a aprender haciendo, valorando pos-

teriormente las ventajas de la acción y de las condiciones en que ésta se realiza y dando pauta a la apropiación e identificación de formas de hacer y de ser docente.

2. Aprender a colaborar con otros permite reconstruir lo que somos y lo que sabemos; sin los otros no podemos cuestionarnos. La confrontación de las actividades que se desarrollan en el aula es fundamental para la generación de un movimiento hacia el aprendizaje profesional en todos los sentidos posibles: la participación posibilita en los otros alguna acción, algún aprendizaje, alguna reflexión.

3. Desarrollar acciones de formación en la acción en las que se facilite un acompañamiento que propicie el cuestionamiento para mejorar la práctica; el acompañamiento sirve como apoyo para que el trabajo educativo se desenvuelva en colaboración, ya que la mayoría de los educadores de esta modalidad trabajan muy aislados.

4. Es importante destacar la importancia de la heterogeneidad en el proceso educativo, no sólo en cuanto a los perfiles de los participantes y los programas en los que actúan, sino también de las situaciones en las que los docentes desarrollan su práctica. Se plantea un proceso de mediano

plazo de trabajo en el aula, junto con el apoyo de actividades educativas muy puntuales, a lo largo del cual los educadores de adultos ponen a prueba sus propias competencias, aprenden a *estar* en las condiciones particulares donde se realiza la práctica educativa y, de manera particular, a valorar lo que sí funciona y lo que va caracterizando una mejor acción educativa. Finalmente, en un proceso de colaboración con los compañeros y los responsables de conducir la formación, van reconstruyendo su identidad profesional. □



Lecturas sugeridas

EDWARDS, V., 1989. La libertad y el censor: dos imágenes en la identidad del maestro, en *Conocimiento escolar e identidad del maestro: dos aproximaciones etnográficas*, PIIE, mimeo, pp. 31-44, Santiago.

EYZAGUIRRE, M., A. M. MÉNDEZ, N. TORRES Y M. P. VALENZUELA, 2000. *Informe final del proyecto Educación y promoción rural: estrategias de formación en la acción*, mimeo, CREFAL-KELLOGG, México. meyzagui@crefal.edu.mx

FREIRE, P., 1997. *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI Editores, México. <http://sigloxxieditores.com.mx>

MEDINA, A., 1999. Identidad profesional de los formadores de personas adultas: la acción formativa, base de la transformación integral de la comarca, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, nums. 1, 2 y 3, vol. I, OEA-CREFAL, pp.61-91, México. crefal.edu.mx/publicaciones/publicaciones.htm

MÉNDEZ, A.M., 2001. *El aprendizaje profesional y la construcción de la identidad de los educadores de personas jóvenes y adultas en contextos de exclusión*, tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

LA SUSTENTABILIDAD EN FEMENINO

una experiencia de formación en Michoacán

Alma Fuertes Jara

JUHARI UINÁPIKUA, GRUPO DE MUJERES RIBEREÑAS A.C./PÁTZCUARO, MÉXICO
a_fuertes@hotmail.com



INTRODUCCIÓN. La región de la ribera del lago de Pátzcuaro abarca aproximadamente cien mil hectáreas distribuidas entre cuatro municipios y está ubicada en el centro del estado de Michoacán, México. Las características geográficas y ecosistémicas de esta cuenca favorecieron el desarrollo de un manejo integral y equilibrado de sus paisajes y recursos naturales por parte de sus antiguos pobladores; sin embargo, tal manejo ha sufrido sucesivas transformaciones y erosiones en la medida en que la región ha ido entrando en contacto con procesos productivos y formas de organización política distintos a los originales.

Los cambios en los ritmos y lógica de uso de los recursos naturales del último siglo han llevado a una dinámica

casi irreversible de deterioro. Desde la década de los años treinta del siglo pasado ha habido entre las comunidades tradicionales de la región y los gobiernos nacionales una relación estrecha, misma que ha propiciado la implementación de una gran variedad de programas destinados al fomento de la producción agrícola y pecuaria, la pesca, la artesanía, la salud, la alfabetización y la educación para el trabajo, así como a la rehabilitación ambiental; no obstante, en la actualidad la región vive en una situación ambiental, social y económica frágil, lo cual indica que los estilos de integración y desarrollo económico que se han experimentado aquí han tenido fallas de origen: la planeación, por mencionar un ejemplo, obedece a ideas de bienestar ajenas a los pobladores, así como a la promoción del con-

sumo y el mercado como fuentes para la satisfacción de necesidades y al impulso de actividades productivas ajenas a la vocación cultural y natural de la región. A los diseñadores de los programas gubernamentales que se han desarrollado en la zona poco les ha importado la opinión de la gente a la cual se pretende ayudar.

Por otro lado, los estilos centralistas de planeación para el desarrollo han ignorado las necesidades de las mujeres, y más aún, de las mujeres indígenas. En esta región ellas están sujetas a relaciones inequitativas, sostenidas por visiones tradicionales de su "natural" papel como cuidadoras de otros, lo cual las mantiene a una distancia considerable de las oportunidades para desarrollarse como personas, es decir, no tienen acceso a la educación, la capacitación, la salud, el empleo, la propiedad de la tierra, el crédito, la seguridad, la justicia, la representación política y los demás recursos. Esta situación se agrava por el hecho de que en muchos casos se ven obligadas a encabezar hogares o a emigrar para poder sobrevivir.

A partir de las críticas a la visión que ha permeado las políticas de desarrollo en la zona, y del análisis de su impacto sobre el medio ambiente social y natural, las organizaciones no gubernamentales que actúan en la región han estado trabajando desde hace dos décadas en la producción de alternativas más viables en la construcción del bienestar. En este contexto surgió la propuesta del Centro de Estudios Sociales y Ecológicos, el cual a partir de su fundación en 1983, ha orientado sus acciones desde la educación popular, la investigación participativa y el ambientalismo político. En términos muy generales su estrategia consiste en el impulso y acompañamiento de procesos de organización y formación orientados a fortalecer las capacidades en sectores, grupos locales y comunidades para el manejo de sus recursos naturales. Sus propuestas educativas se orientan a la valoración y recuperación crítica del conocimiento tradicional sobre los ecosistemas y su

manejo; la experimentación, generación y/o apropiación de nuevas tecnologías para el uso adecuado de los recursos y el desarrollo de capacidades y valores asociados a la solidaridad, la participación ciudadana, la equidad y el ejercicio de los derechos.

El proyecto de capacitación entre mujeres ribereñas se propuso generar las condiciones para que las indígenas y campesinas de la región se constituyeran en un actor político con propuestas particulares y viables, actuando en los diversos campos de negociación del desarrollo de la región. Tal intento implicaba la capacitación con mujeres que tuvieran cierta representatividad en sus comunidades para sistematizar y fortalecer sus saberes, dando lugar a nuevas propuestas. Asimismo, para que tales propuestas tuvieran un impacto en los espacios regionales de toma de decisiones, se consideró la necesidad de apoyar alguna forma organizativa y una estrategia capaz de colocarlas en esa nueva posición, tomando como punto de partida los esfuerzos de líderes, proyectos y organizaciones que ya habían realizado trabajo en este sentido en la región.

ACTIVIDADES. Se conformó un grupo con mujeres provenientes de distintos pueblos de la ribera que participaban en los espacios públicos comunitarios y/o regionales y que habían expresado interés por cambiar su situación y la de otras mujeres de su entorno. El equipo del proyecto, junto con las mujeres, elaboró un diagnóstico que incluyó los siguientes temas: la problemática socioambiental, la participación ciudadana y el género, y a partir de éstos se diseñaron los talleres de capacitación que se desarrollaron en tres ciclos. En todos los talleres se incluyó la valoración del papel de las mujeres en los procesos productivos y en la organización y reproducción social.

En cuanto a los contenidos, los talleres socioambientales proponían una lectura histórica y crítica de las formas de relación entre las comunidades y los recursos naturales, así como de la manera en que las políticas para

el desarrollo han modificado esta relación en los últimos setenta años. Los talleres de ciudadanía se orientaron a la revisión de los estilos y espacios públicos en que actúan las mujeres, los conceptos de Estado, nación, ley y democracia, así como los derechos y herramientas prácticas para su ejercicio. Los talleres de género abordaron conceptos básicos con el doble objetivo de aportar a las participantes nuevas herramientas para la interpretación de sus vivencias cotidianas de desigualdad y familiarizarlas con conceptos útiles para la formulación de propuestas y proyectos.

En los talleres se enriquecieron y problematizaron los diagnósticos dando lugar a una nueva propuesta para el desarrollo sustentable que se materializó en "agendas".

Para el desarrollo de este proceso se partió del marco general de la *educación popular* desde el cual se concibe a las necesidades y la experiencia del grupo como motor y guía de la formación, entendiendo el quehacer educativo como un diálogo entre los saberes del grupo y las propuestas del educador; la tarea de este último consistió en fomentar el pensamiento crítico y orientar a la acción para la superación de la opresión de los sujetos y los colectivos. De la *educación popular feminista* se adoptó el reconocimiento de las múltiples opresiones vividas por las mujeres en tanto miembros de una clase social, una etnia y su género, así como la necesidad de constituir espacios autónomos y solidarios entre mujeres para la acción política encaminada a lograr condiciones de equidad. De la *pedagogía de género para el poderío* (o empoderamiento) se recogió la reflexión sobre los procesos de formación de la identidad de cada participante para descubrir la interiorización de las jerarquías de poder y las relaciones de opresión, así como muchas de las limitaciones para el desarrollo personal y colectivo entre mujeres. A partir de este enfoque se hizo énfasis en el proceso de evaluación como un ejercicio a través del cual las participantes identifican sus habilidades y problemas, controlan el proceso de formación y



parten de sus propias condiciones para planear los aprendizajes.

Para mejorar las oportunidades para la asistencia y desenvolvimiento de las mujeres en los talleres se consideró lo siguiente: el pago de alimentación de las asistentes y sus hijos e hijas; el establecimiento de acuerdos de días y horarios adaptados a sus necesidades; la realización de los talleres en espacios cercanos a las comunidades; el acceso a servicios de cuidado de los y las hijas en las jornadas de trabajo, así como la observancia de reglas básicas establecidas, sancionadas y revisadas por el grupo.

RESULTADOS. El proceso generó nuevas visiones y posiciones de las participantes, concretadas en una agenda con una serie de propuestas técnicas, sociales y políticas para la planeación del desarrollo sustentable en la región; en marzo de 2000 se creó la Red de Mujeres Ribereñas para articular a las participantes del proceso con otras mujeres y grupos comunitarios. La Red y su agenda se difundieron

en espacios regionales y nacionales, fortaleciendo la identidad del grupo y generando expectativas y demandas que apuntalaron su proceso organizativo. En septiembre de 2001 esta organización se formalizó como asociación civil bajo el nombre de Grupo *Juchari Uinapikua* (nuestra fuerza) de Mujeres Ribereñas.

Se logró generar una reflexión colectiva en torno a los problemas socioambientales desde la particularidad de las necesidades y condiciones de las mujeres, así como una organización regional propia y su posicionamiento en algunos espacios de discusión sobre la planeación del desarrollo en la región.

Se consiguió también una cierta profundidad del análisis, se reconoció el valor de los saberes de las mujeres y se elevó su autoestima; sin embargo la falta de capacitación paralela a los grupos de base con los cuales se relacionan las líderes dio como resultado el ensanchamiento de las diferencias entre ellas y sus grupos, y consecuentemente el reforza-

miento de las relaciones de poder asimétricas que ponen en riesgo sus estructuras organizativas.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

- 1. Una intervención educativa que pretenda contribuir a la construcción de la equidad entre hombres y mujeres debe tener en cuenta que las opiniones, necesidades y propuestas de las mujeres son invisibilizadas por medio de mecanismos objetivos y subjetivos, sociales, culturales y de lenguaje, entre otros. Esto se debe a que existen condiciones de vida desiguales para hombres y mujeres aun dentro de un mismo grupo doméstico, comunitario, social, de clase o étnico. Para que las necesidades y propuestas específicas de las mujeres se conviertan en socialmente relevantes deben ser objeto de un análisis intencionado que evidencie la desigualdad de género y descubra su pertinencia.**
- 2. El análisis de género debe ser una herramienta básica en las intervenciones que promueven mejores con-**



diciones de vida para las mujeres, entendiéndose por *género* la asignación de roles y comportamientos que se hace según el sexo con el que se nace, que varía en cada cultura y suele ser la base de sistemas de desigualdad.

3. Es necesario seguir trabajando en la combinación entre las metodologías de la educación semi-formal y las de la acción social para asegurar mejores servicios en educación para personas jóvenes y adultas sin reproducir el ejercicio de los poderes y autoridades de los portadores de saberes formalizados.

4. Las intervenciones educativas cuyo fin es la construcción de mejores condiciones de vida, deben promover el diálogo sobre las nociones que los participantes poseen sobre el bienestar y estar fundadas en las condiciones de vida que ellas y ellos tienen.

5. Para que en un evento y/o espacio educativo exista un efectivo intercambio y desarrollo de saberes, más que una imposición de aquellos que el educador porta como un instrumento de poder, debe existir no solamente un diseño cuidadoso de actividades y materiales, sino una convicción

y sensibilidad por parte del educador al respecto de la validez de los saberes de sus interlocutores.

6. Las actividades lúdicas, desarrolladas en espacios que no son aulas, en las cuales las participantes se sienten más libres, ayudan a romper la sobrevaloración tradicional del saber del facilitador y el sentimiento de inferioridad de las participantes; sin embargo, estas actividades no siempre son compatibles con el análisis de conceptos abstractos o que no refieren directamente a sus vivencias.

7. Una organización joven requiere, durante mucho tiempo, del acompañamiento y asesoría de actores externos, sobre todo en los procesos de gestión financiera. El fortalecimiento institucional de estas organizaciones debe convertirse en una prioridad de las instancias de financiamiento si lo que se persigue es mejorar las condiciones de vida y la posición social de las mujeres. □



Lecturas sugeridas

CIDHAL-CENTRO PARA MUJERES, 1989. *Género y medio ambiente*. CIDHAL, Cuernavaca, México.
e-mail: cidhal@laneta.apc.org

FLORES HERNÁNDEZ, E. Y E. REYES, 1997. *Construyendo el poder de las mujeres*. Red de Mujeres, A.C., México, D.F.
e-mail: saludygenero@edg.net.mx

IBARROLA, M., 1991. *Metodología de educación popular feminista (un aporte en proceso de construcción)*. CIDHAL, Cuernavaca, México.
e-mail: cidhal@laneta.apc.org

CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y ECOLÓGICOS, A.C., 1997. *Contribuciones educativas para sociedades sustentables*, Pátzcuaro, México.
e-mail: cesepatz@prodigy.net.mx



LAS IMÁGENES EN LOS MATERIALES EDUCATIVOS PARA ADULTOS

JM Gutiérrez-Vázquez

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CREFAL)/PÁTZCUARO, MÉXICO
jmgv@crefal.edu.mx

INTRODUCCIÓN. Las imágenes o ilustraciones, como quiera llamárseles, constituyen un componente fundamental en todo material educativo, independientemente de que sea destinado a la educación formal o a la no formal, a la educación escolarizada o a la educación abierta o a distancia, de adultos o de niñas y niños en edad escolar, y ya se trate de materiales impresos o digitales. Las ilustraciones se vienen empleando desde la aparición de la imprenta en el siglo xv, por lo que llama poderosamente la atención que las sigamos utilizando de manera tan errática e ineficaz en nuestros materiales educativos casi 600 años más tarde. Escribo este trabajo con el anhelo de que un listado de criterios relativamente bien establecidos sea de utilidad a toda persona que pretenda desarrollar materiales educativos impresos para adultos.

Aunque mucho de lo que aquí se diga se aplica a cualquier tipo de material, el uso de imágenes en materiales digitales presenta problemas específicos que no van a ser tratados.

ACTIVIDADES. Nuestra preocupación por el uso de la imagen en los materiales educativos impresos data de los primeros libros publicados por el autor hace 35 años, pero constituyó un aspecto fundamental en la elaboración de los Libros de Texto Gratuitos para la Secretaría de Educación Pública de México entre 1971 y 1981, durante la cual se insistió en que los artistas gráficos formaran parte del equipo de autores desde que se comenzó con la planificación misma de todo el proyecto. Esta experiencia de colaboración crítica y reflexiva entre educadores y artistas plásticos durante el desarrollo de proyectos editoriales se ha enriquecido a lo largo de los últimos 30 años al planificar y elaborar muchos otros materiales educativos impresos.

Se incluyen al principio algunas indicaciones hechas por centenares de investigaciones cuya revisión puede ser consultada en las tres lecturas sugeridas al final del trabajo.



Lo que nos dice la investigación:

- Las buenas ilustraciones, las imágenes escogidas solamente por su valor estético, embellecen de manera notable al material y pueden determinar que una obra sea escogida entre otras en una biblioteca o en una librería, pero no necesariamente incrementan o refuerzan de manera directa el aprendizaje del contenido del texto.

- Por lo general, a los lectores les gustan las ilustraciones. Una buena ilustración no solamente lleva información: también provoca reacciones afectivas que pueden llegar a ser importantes en el desarrollo de actitudes y valores.
- Cuando la información que porta la imagen refuerza directamente la contenida por el texto, el aprendizaje del contenido textual se incrementa hasta en un 30%. Las ilustraciones no tienen efecto en el aprendizaje cuando la información que está presente en el texto no es tratada por la imagen.
- Las ilustraciones que dan un contexto adecuado a la información tratada en el texto o que la organizan y estructuran (por ejemplo un mapa o estructura conceptual, la presentación gráfica de una secuencia o un ciclo) influyen positivamente en el aprendizaje.
- Las ilustraciones que son sinérgicas con el texto, que contextualizan y refuerzan la información que el texto contiene, que la presentan de tal manera que hagan pensar y participar al lector, tienen un efecto significativo sobre el aprendizaje. Este efecto es cinco veces mayor sobre la memoria de largo plazo que sobre la de corto plazo.
- Hay contenidos que requieren ilustraciones para ser mejor comprendidos y contenidos que no las necesitan. Los autores (entre los

que se incluyen los artistas gráficos) deben discriminar unos casos de otros.

- Los diagramas muy complicados o las imágenes llenas de detalles innecesarios pueden resultar ineficaces si el adulto no cuenta con el auxilio de un asesor o facilitador.
- Las buenas ilustraciones son mucho más importantes para neolectores que para lectores con experiencia. Los neolectores tienden a utilizar las ilustraciones y a confiar en ellas mucho más que los lectores experimentados. Un neolector tiene mucha mayor necesidad de buenas ilustraciones que un lector experto.

Lo que nos dice la experiencia:

- Hay información que solamente puede presentarse de manera gráfica (mapas, gráficas, estructuras, relaciones espaciales, mapas conceptuales, interacciones entre componentes en un sistema, información no verbal, etc).
- Muchas ilustraciones deben presentar por sí mismas un problema a resolver o una investigación a realizar, y por lo tanto deben ser válidas por sí mismas.
- Las ilustraciones que presentan la misma información del texto pero en un contexto diferente pueden ayudar a la transferencia de dicha información.



- Solamente las ilustraciones (y la observación de la realidad) promueven el razonamiento visual y el razonamiento icónico, presentando problemas a resolver visualmente, ejercicios y juegos gráficos, etc.
- Las ilustraciones deben relacionar el contenido del texto con el contexto cultural y biogeográfico en el que se mueven los lectores. Deben aparecer los lectores mismos, personas como ellos, sus vestidos, sus casas, los objetos que usan, los alimentos que comen, los paisajes en que se mueven.
- Resulta contraproducente la representación idealizada de las personas y las cosas en ilustraciones "pedagógicamente correctas" en las que los participantes no se reconocen.
- Las ilustraciones ayudan a desarrollar y poner a prueba competencias relacionadas con la observación y la discriminación visual.
- Las ilustraciones contribuyen a la adecuación del texto con respecto al desarrollo cognitivo del lector (por ejemplo, el estilo de las ilustraciones, la proporción entre el texto y las ilustraciones, etc).
- A menudo las ilustraciones presentan mejor que el texto las tareas a realizar, los procedimientos y las técnicas, los procesos, las se-



cuencias de fases o estadios y los pasos que deben ser comprendidos y ejecutados.

- Las ilustraciones pueden complementar e incluso sustituir partes del texto.
- Las ilustraciones deben educar estéticamente a los lectores o cuando menos generar un "estado de alerta" estético en ellos.
- Las ilustraciones pueden introducir, ya sea propositivamente o no, sutilmente o de manera obvia, diversos valores, prejuicios, creencias y concepciones filosóficas e ideológicas.
- Un material educativo es, antes que todo, un objeto. Que éste re-

sulte bello, atractivo, agradable, depende fundamentalmente del formato, el diseño y la ilustración.

ALGO DE LO QUE NO DEBE HACERSE

- El ojo, por razones perceptuales, "escoge" lo que mira. Hay ilustraciones muy complejas o diseños recargados o con mucho colorido, en los que el ojo se distrae; la observación de la página puede hacerse errática y perder lo importante por atender a lo cromático.
- No olvidar que las zonas blancas pueden dirigir la percepción del lector, centrando la atención en lo que interesa a los autores.

- Los diseños complicados y sin fundamentación pedagógica serían distraer la capacidad de discriminación del lector. Mosaicos de colores y plastas, diferentes tipos de letra, diseños recargados, confunden al lector, quien pierde la oportunidad de discriminar entre lo fundamental y lo complementario. Puede llegarse incluso a invertir la importancia de los mensajes.
- El exceso de color puede molestar e incluso fatigar e impedir encontrar lo que se busca, sobre todo cuando se trata de localizar una información a lo largo de varias páginas y el material no cuenta con un índice analítico.
- La legibilidad se compromete cuando un texto se imprime sobre una ilustración mal escogida o diseñada.
- La elección de una imagen o de un color nunca debe ser pedagógicamente gratuita. □



Lecturas sugeridas

DUCHASTEL, P.C., 1980. Research on illustrations in text: issues and perspectives, *Educational Communication and Technology Journal*, **28**, 283-287.

LEVIE, W.H., y R. LENTZ, 1982. Effects of text illustrations: a review of research, *Educational Communication and Technology Journal*, **30**, 195-232.

Los dos artículos anteriores pueden solicitarse en versión digital o impresa, a The British Library
e-mail: dsc-marketing@bl.uk
dsc-crs-costumer.services@bl.uk

RICHAUDEAU, F., 1981. *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica*, SECAB-CERLALC-UNESCO, Bogotá.

Este libro puede solicitarse a CERLALC consultando la página:
www.cerlalc.com



BIBLIOTECAS PÚBLICAS COMUNITARIAS

la fuerza de la concertación para construir ciudadanía

María Victoria Londoño Margarita Londoño

FUNDACIÓN CARVAJAL/CALI, COLOMBIA

vicolon@fundacioncarvajal.org.co malondono@uniweb.net.co



INTRODUCCIÓN. En Cali, la segunda ciudad de Colombia, la problemática de la calidad educativa constituye el principal factor a resolver para que el acceso a la educación se convierta en un factor de cambio social y equidad. La ciudad no ha podido vencer los problemas estructurales que deterioran la calidad de vida de su población, como son la baja oferta de apoyos para la educación, la falta de capacitación del profesorado, el escaso acceso a la tecnología informática, además de la poca participación comunitaria.

Hasta hace pocos años, las bibliotecas de Cali contaban con muy bajo nivel de servicio y de dotación, y sobre todo con un escaso reconocimiento de su potencial para mejorar las oportunidades de desarrollo de su población.

Diversos estudios, entre ellos el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO (Santiago de Chile, 2000), coinciden en señalar que el acceso a libros y a oportunidades de información son factores fundamentales para el cambio hacia una educación niveladora de oportunidades sociales. En este sentido, las bibliotecas públicas cumplen un papel fundamental en la conformación de la identidad, la promoción de la participación ciudadana y la transformación social.

Con base en este principio, en 1989 se creó la Red de Bibliotecas Comunitarias para la ciudad de Cali, Colombia, con la participación activa de sectores públicos, privados y comunitarios, liderados por la Secretaria de Cul-

tura y Turismo de la alcaldía en coordinación con el Banco de la República y la Fundación Carvajal.

Después de catorce años de funcionamiento, la Red ha empezado a dar frutos indiscutibles en la consolidación de una política pública dirigida al mejoramiento de la calidad de la educación con un importante ingrediente de participación ciudadana. Actualmente el municipio de Cali cuenta con un modelo de intervención social hacia la educación de gran apropiación por parte de la comunidad.

En el programa convergen la alcaldía, la Fundación Carvajal y las juntas de acción comunal de los sectores atendidos por el programa, además de otras instituciones nacionales e internacionales que aportan conocimientos y recursos para su fortalecimiento y operación.

La Red está conformada por 41 bibliotecas ubicadas en 30 barrios y 11 corregimientos rurales, todos pertenecientes a la ciudad de Cali; las bibliotecas cuentan con material bibliográfico y personal capacitado para atender a una comunidad de casi 700 mil personas, en una ciudad que supera los dos millones de habitantes. Opera con una administración descentralizada en cada barrio donde se encuentra la biblioteca, pero se orienta y coordina centralizadamente bajo la dirección de la Fundación Carvajal y la Dirección de Cultura del municipio.

ACTIVIDADES. Para llegar al punto de desarrollo en que se encuentra la Red se ha necesitado el compromiso a largo plazo de todos los participantes del programa, de manera que se garantice la operación del sistema sin cambios ni distorsiones que pudieran ocasionarse por las variaciones en los períodos políticos de los gobernantes locales; el programa, por lo tanto, es sostenible en la medida en que no está condicionado a las voluntades transitorias de la burocracia oficial, habiéndose constituido en un patrimonio cultural y educativo de la ciudad y de sus ciudadanos.

La Red de Bibliotecas Públicas Comunitarias de Cali es una labor de complementación a lo que se deno-



mina "ayudas enriquecidas de aprendizaje". Brinda a la población más deprimida de la ciudad espacios, materiales de diversos tipos y sobre todo capacitación para que disfrute de las condiciones necesarias para recibir educación de calidad y el soporte tecnológico indispensable. Con las bibliotecas públicas comunitarias los usuarios tienen acceso a libros, material didáctico, salas de sistemas y de investigación, conexión a internet y dotación interactiva, salas de juego y ofertas culturales como "Cine en la plazoleta" y talleres creativos. Además se ha diseñado un novedoso sistema de préstamo bibliográfico tanto para los centros educativos como para los hogares a través de las llamadas "Cajas y mochilas viajeras".

La Fundación Carvajal ha centrado su estrategia como actor en esta política pública, no en reemplazar la labor educativa del Estado, sino en enriquecerla, aportando complementos para lograr mejoras sustanciales en la calidad de la educación, aprovechando las fuerzas de cada una de las instituciones y construyendo una experiencia de trabajo en la que es definitiva la capacitación de los gestores culturales de cada biblioteca y la participación de la comuni-

dad, que cada día se empodera más en esta labor.

Pero más allá de la oferta de servicios, la red tiene un compromiso con la formación integral del individuo. En este sentido el trabajo es orientado por la visión de Paulo Freire sobre la educación como agente de cambio social. Parafraseando al gran pedagogo brasileño podemos decir que leer significa adquirir una comprensión profunda del mundo con sus implicaciones de orden estético, de relevancia y de libertad; desde esta perspectiva, enseñar a leer y escribir forma parte de la "pedagogía de la democracia".

RESULTADOS. La infraestructura con que contaba la Red a diciembre de 2002 estaba conformada por 41 bibliotecas, 6 771 metros cuadrados de área construida, 1 886 puestos de consulta y trabajo y 106 134 volúmenes; esto significa un crecimiento del 11% en bibliotecas, 6% en área construida, 9% en puestos de consulta y 6% en material bibliográfico respecto del año anterior.

En 2002 las instituciones participantes consideraron indispensable evaluar sus resultados; para ello se contrató a expertos de la Universi-

dad Nacional de Colombia. Los resultados fueron altamente satisfactorios, tanto en los efectos cuantitativos como en los cualitativos, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre usuarios y no usuarios (jóvenes y adultos) en competencias fundamentales del aprendizaje, como son: la comprensión de lectura, la producción de textos y la interacción social. También se evaluó a bibliotecarios y maestros como agentes dinamizadores de la educación.

Una de las conclusiones generales de la evaluación es que el uso de la biblioteca tiene un efecto nivelador de su población objeto en la medida en que elimina las grandes desigualdades en el desarrollo y los extremos de la curva, permitiendo así condiciones de mayor equidad para la inserción social. Se observó, por ejemplo, que los usuarios tienen mejores desempeños que los no usuarios en los niveles de mayor exigencia en la producción escrita. Igualmente, tanto para usuarios jóvenes como adultos, se identificó que el uso de la biblioteca posee un fuerte impacto en el desarrollo de competencias verbales complejas.

Se preguntó en la evaluación si la utilización de la biblioteca contribuye a pensar más claramente, descubrir cosas nuevas, investigar temas de interés, sustentar opiniones y capacitarse en áreas culturales. En todos los aspectos mencionados un porcentaje importante de los usuarios y no usuarios coincidieron en que consultar la biblioteca ayuda a desarrollar estas competencias: 92 por ciento de los jóvenes y 67 por ciento de los adultos usuarios; 74 por ciento de los jóvenes y 51 por ciento de los adultos no usuarios.

Los usuarios describen los beneficios recibidos del uso de las bibliotecas en dos temas fundamentales: pensar más claramente y descubrir cosas nuevas. El 80 por ciento de los usuarios adultos y el 88 por ciento de los jóvenes consideran que consultar la biblioteca les facilita pensar



con mayor claridad. Los encuestados que reportaron obtener el beneficio de descubrir cosas nuevas son principalmente jóvenes en un 93 por ciento, seguidos por los adultos con un 86 por ciento. Además de los aspectos cognitivos, un factor muy valorado en el uso de las bibliotecas, tanto para adultos como para jóvenes, fue el hecho de "hacer amigos".

Estos resultados coinciden con la apreciación de la UNESCO en el sentido de que:

la biblioteca pública, puerta local de acceso al conocimiento, proporciona las condiciones básicas para un aprendizaje permanente, para una toma de decisiones independiente y para el desarrollo cultural del individuo y de los grupos sociales.

Con respecto al impacto sobre los bibliotecarios —llamados gestores culturales en el programa— la evaluación dejó ver que la mayoría de ellos identificó avances de gestión, por haber podido satisfacer ampliamente su necesidad de impacto social ayudando a otros; de logro: haciendo las cosas bien; de poder: a través

de la capacidad para tomar decisiones autónomamente; y de reconocimiento social: por la valoración que la comunidad hace de su trabajo. Los bibliotecarios consideran que su trabajo tiene un claro impacto en los usuarios, básicamente en descubrir cosas nuevas, investigar temas de interés, sustentar opiniones, pensar más claramente y capacitarse en áreas culturales. Los principales beneficios que han logrado obtener los gestores culturales por trabajar en las bibliotecas son: realizar actividades extra-académicas, organizar actividades culturales y resolver problemas personales. Su percepción positiva ha sido fundamental para una buena gestión y calidad en la atención a la comunidad.

Respecto a los docentes cercanos al programa, llama la atención que sólo el 31 por ciento reporta ser usuario del servicio de bibliotecas. Puede pensarse que existen factores que no atraen a esta población a consultar, por ejemplo, que el tipo de libros y materiales didácticos encontrados en las bibliotecas se dirige principalmente a la población infantil y adolescente. A pesar de esta baja utilización por parte de los maestros, lo positivo es que observan un aventajado desempeño de sus estudiantes usuarios en el área verbal (comprensión de lectura, ampliación de vocabulario, mayor fluidez verbal, desarrollo de pensamiento crítico y mejor capacidad de análisis), confirmando así los resultados de la evaluación directamente aplicada a los usuarios. Al tener mejor comprensión verbal se les facilita el desarrollo de otras competencias.

Los aspectos relevantes que los docentes identifican en sus alumnos usuarios de las bibliotecas se enlistan a continuación:

- La creatividad: ya que se considera que tener acceso a materiales diversos genera una mayor producción intelectual.
- El interés por el conocimiento: el desarrollo de inquietudes intelectuales.

tuales en los jóvenes amplían sus posibilidades cognitivas despertando su curiosidad por el conocimiento en general.

- El mejoramiento del trabajo en equipo: se presume que el hecho de interactuar con otros pares y con el personal que atiende la biblioteca facilita un mayor aprendizaje de habilidades sociales en el colegio.
- Participación en espacios de discusión: esta competencia hace que sea más fácil la toma de decisiones, así como asumir responsabilidades y trabajar en grupo.
- Mayor tolerancia y cooperación: al ampliar sus horizontes intelectuales y acceder a ideas nuevas, se generan ciudadanos más responsables, comprometidos y colaboradores con la comunidad.

Resulta evidente que estos comportamientos son facilitadores del trabajo escolar y en la vida adulta se convierten en competencias genéricas para el desempeño de cualquier oficio o profesión.

Habrà necesidad de recorrer todavía un buen trecho en la ampliación de servicios, incorporando salas especializadas para poblaciones con discapacidad sensorial o motora, complementando la dotación del



acervo bibliográfico y extendiendo el trabajo a toda la comunidad educativa, entre otras acciones.

La evaluación señala claramente que por encima del impacto en las competencias académicas, las bibliotecas han jugado un papel fundamental en la socialización y la construcción de espacios de concertación ciudadana y en la formación de ciudadanos más participativos y dispuestos al diálogo y al trabajo en equipo. Esto es especialmente relevante si se considera que las bibliotecas están ubicadas en sectores deprimidos social y económicamente y que sus características, tanto en el trato a los usuarios como en sus espacios físicos y dotación, sirven de dinamizadores de un entorno social más sano y más apropiado para la convivencia.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Es necesario considerar el potencial de las bibliotecas públicas no solamente para lograr una mayor equidad en el acceso a las oportunidades educativas y culturales, que es la meta objetivamente buscada, sino también para la concertación y la construcción de ciudadanía.
2. Las bibliotecas públicas constituyen una oportunidad para generar la unión de voluntades del sector público y privado que se complementan sin duplicar esfuerzos en torno al cambio social y a la democratización del acceso a nuevas tecnologías de la información, lo cual contribuye, sin duda, a garantizar oportunidades reales para vivir con dignidad y ejercer la libertad.
3. Las bibliotecas se deben constituir en dominio público, de manera que ofrezcan servicios de calidad, con espacios amigables y estéticos en un entorno urbano generoso, para propiciar el respeto hacia el otro y por el bien común y dar testimonio de la presencia del Estado cumpliendo su responsabilidad como redistribuidor de oportunidades.
4. Los programas de bibliotecas públicas deben apoyarse en la comunidad, vinculándola en forma voluntaria a la gestión de algunos servicios y

al desarrollo de actividades lúdicas y culturales, lo cual propicia su empoderamiento y la generación del sentido de pertenencia.

5. Es fundamental que la vinculación de los docentes con las bibliotecas no se deje a que surja de manera espontánea. Hay que acercar y vincular activamente a los docentes con el trabajo de las bibliotecas aprovechando así su experiencia. En la medida en que éstos comprendan el papel de las bibliotecas en la educación se podrá alcanzar el paradigma de Jacques Delors de dar una educación cimentada en los cuatro pilares que constituyen su esencia: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. □



Lecturas sugeridas

UNESCO, 1999. *El valor de la cultura*, París. www.unesco.org

SEN, A., 2000. *Desarrollo y libertad*, Editorial Planeta, Madrid. www.geoplaneta.es/00/00.asp

GÓMEZ, H. (editor), 1998. *Educación, la agenda del siglo XXI*, PNUD. Bogotá.

DELORS, J., 1998. *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, París. www.unesco.org

UNESCO, 1994. *Manifiesto de la UNESCO sobre bibliotecas públicas*, París.

FREIRE, P., 1982. *A importância do ato de ler*, Cortez/Autores Associados, Sao Paulo. www.paulofreire.com

FREIRE, P., Escritos varios y comentarios de sus principales obras sobre educación. Página oficial del Instituto Paulo Freire. www.paulofreire.org



Hay una historia que no está en la historia, y que sólo se puede rescatar escuchando el susurro de las mujeres.

Rosa Montero. Escritora y periodista española. 1951-

SALUD REPRODUCTIVA Y EQUIDAD DE GÉNERO

Araceli Zapata Estrada José Camilo Rodríguez Ocampo

INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS (IEEA)/PUEBLA, MÉXICO

pue_acad@inea.gob.mx



INTRODUCCIÓN. "Frente a la clínica de salud está la casa de la partera tradicional que atiende a las parturientas...", fue la afirmación de un médico que presta sus servicios en comunidades rurales e indígenas. Su comentario nos llevó a cuestionarnos si el establecimiento de servicios médicos en estas comunidades es garantía de que la salud de sus pobladores mejore, así como acerca de la importancia de promover la salud desde instituciones no circunscritas al sector.

La oportunidad para indagar en estas cuestiones se presentó con el "Programa de País 1997-2001", que fue un acuerdo de colaboración entre el Fondo de Población

de las Naciones Unidas (FNUAP) y el gobierno mexicano, a través del Consejo Nacional de Población (CONAPO) y el Consejo Estatal de Población en Puebla (COESPO). Este programa se desarrolló en cinco estados de la República considerados como de alta o muy alta marginación. El Instituto Estatal de Educación para Adultos, Puebla, desarrolló dentro de dicho programa el proyecto denominado "La educación de los adultos como medio para promover la salud reproductiva con enfoque de género".

La salud reproductiva es un campo de acción que surge de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo celebrada en El Cairo, Egipto, en 1994 y se definió

ne como un estado de bienestar físico, mental y social y no solamente como la ausencia de enfermedades y dolencias relacionadas con el sistema reproductivo y su funcionamiento.

Las preguntas que dieron origen al proyecto fueron:

¿Cuál debe ser el punto de partida para promover la salud reproductiva? ¿Qué factores deben tomarse en cuenta al diseñar acciones de promoción y atención a la salud reproductiva? ¿Qué enfoque deben tener los programas de promoción de la salud? ¿Por qué las personas no asisten a las clínicas de salud y prefieren ser atendidas por parteras, curanderos, hueseros y yerberas?

El objetivo del proyecto era propiciar el desarrollo integral de la población indígena y rural de 58 municipios marginados, tomando como eje fundamental la salud reproductiva con enfoque de género, a través de la participación de estos grupos en la construcción de estrategias pedagógicas, organizativas y de promoción que propicien una mayor con-

ciencia hacia una salud reproductiva más eficaz y humana.

ACTIVIDADES. Para cumplir con el objetivo del proyecto se determinaron las siguientes fases:

1. Investigación sociocultural
2. Diseño de propuesta pedagógica y de materiales
3. Capacitación de agentes educativos
4. Piloteo de contenidos y ajuste
5. Generalización.

Actualmente se está efectuando la fase 4.

La investigación sociocultural se realizó en 16 de los 58 municipios rurales e indígenas poblados considerados de atención prioritaria. Nuestro punto de partida fue que la salud reproductiva debe ser comprendida desde los *contextos* de vida de las personas, es decir que para construir una visión holística de los procesos de embarazo, parto y puerperio es necesario abordarlos a partir de las con-

diciones y las relaciones sociales previas de las mujeres en cada una de las etapas de la vida, desde la infancia hasta el climaterio.

Por otra parte, si bien son procesos que fisiológicamente tienen lugar en los cuerpos de las mujeres, la concurrencia de los varones, así como las características de su participación, son centrales en la definición de las vivencias de las primeras, en las consecuencias en su salud y, en general, en su vida y su descendencia.

Para realizar la investigación desde este enfoque se decidió asumir la definición de género como un proceso relacional a partir del cual se definen los contenidos del *ser mujer* y del *ser hombre*, entendiendo así que el género actúa como ordenador social. Con base en esta definición se delimitaron los niveles de análisis y se diseñaron los instrumentos para recoger la información. Los dos niveles de análisis fueron:

- a. Los conocimientos que hombres y mujeres poseen sobre sus cuer-





pos, sobre la salud y la enfermedad y sobre los procesos de embarazo, parto y puerperio, en tanto que expresiones concretas de la salud reproductiva.

- b. Las concepciones ideológicas y cosmovisiones que están asociadas a dichos conocimientos y que están presentes en las prácticas concretas de hombres y mujeres en torno a su cuerpo, con relación a salud/enfermedad, en sentido amplio, y a la salud reproductiva en particular, en el marco de las relaciones intergenéricas e intra-genéricas que dan origen y sentido a dichos conocimientos, concepciones y prácticas.

Considerando que los pensamientos y las creencias alrededor de la salud reproductiva son construcciones culturales se decidió incluir en la investigación las entrevistas con parteras y parteros locales, puesto que son quienes cuentan con el reconocimiento social de la gente en las comunidades objeto de este estudio.

Se utilizaron técnicas etnográficas de investigación, por lo que un grupo de antropólogas y antropólogos se instalaron durante un mes en cada comunidad. Los instrumentos utilizados fueron encuestas y guías generales y a profundidad para mujeres, hombres y parteras empíricas, así como diarios de campo.

El trabajo de campo se apoyó en la estructura operativa del IEEA (involucra personal institucional y solidario) que cuenta con personas de la propia comunidad; esto facilitó la inserción del equipo de investigación en las localidades de estudio.

RESULTADOS. Podemos hablar de una sexualidad ambigua y contradictoria en la cual se conjugan diversas circunstancias: por una parte parece haber un ejercicio vivencial que reduce la experiencia de la sexualidad, entre otras cosas, al nivel coital; es decir, que se practica recurrentemente desde temprana edad tanto entre las mujeres como entre los hombres como si se tratara de cumplir con un man-

dato sociocultural que no necesariamente pasa por la decisión o la búsqueda de satisfacción personal, sino que muchas veces es el recurso más a la mano para resolver las implicaciones que lleva consigo la relación con un individuo de diferente sexo. De los testimonios recogidos se desprende la idea de que no parece haber alternativas a las relaciones entre mujeres y hombres fuera de las que conducen a una relación de pareja.

Así, la sexualidad coital aparece como una práctica incontrolable y obligada que se desarrolla particularmente en el seno de la unión conyugal y adquiere un carácter procreativo tanto por su finalidad como por sus consecuencias. Esta aseveración se fundamenta, en el ámbito de los individuos, en los registros sobre el ideal prevaleciente de consolidar la masculinidad y la feminidad a través de la procreación, el número promedio de hijos y la demora en el uso de recursos anticonceptivos. Por otro lado, esta idea se refuerza en el nivel institucional y social, toda vez que las

políticas de población aluden a las mujeres en edad reproductiva asimilándolas básicamente a los conceptos de *madre* o *futura madre*.

Nos parece importante resaltar que en algunas entrevistas se percibe que la información recibida acerca del uso de anticonceptivos por parte del personal de salud para espaciar los embarazos y limitar la descendencia se relaciona con la abstinencia sexual durante ciertos periodos o con el coito interrumpido. Lo importante de este hecho, para los fines de nuestro análisis, no es la efectividad del método sino la clara asociación que se hace entre coitalidad y embarazo. Sin embargo, estas mismas entrevistas dejan ver también la disponibilidad de la pareja para hablar y llegar a acuerdos en torno a las relaciones sexuales y la procreación.

Otra característica de la cultura reproductiva que hemos estudiado es la alta valoración que se otorga a la fertilidad y a la procreación misma, de ahí la importancia y el valor que se concede a las hijas e hijos en sí mismos. En su sentido más inmediato son recursos para paliar la pobreza y, como dicen algunas autoras, representan un seguro para la vejez. Para muchas parejas, más que deseable, es necesario contar con una prole numerosa aunque también pueda representar una enorme carga para las madres y los padres, tanto económica como emocional. Ante esta contradicción, la posición de mujeres y hombres frente a la descendencia es ambivalente, y va desde la total indefensión ante ella ("los hijos llegan"), hasta la toma de decisiones en el sentido de limitar o ampliar su número.

Un rasgo más de esta cultura reproductiva es que se basa en una distribución jerárquica e inequitativa del poder entre mujeres y hombres, con la balanza inclinada desfavorablemente hacia las primeras. La subordinación de las mujeres frente a los hombres tiene tanto una base estructural como elementos de la subjetividad femenina que expresan y recrean la posición de subordinación en que se desenvuelven cotidianamente. Su falta de conocimiento y de apropiación del cuerpo y sus procesos, sobre todo de aquellos vinculados a la reproducción humana, son de manera simultánea el resultado y la condición que permite la continuidad de dicha relación con el poder.

Esta situación no es producto de la diferencia biológica, sino del carácter de las relaciones entre los hom-



bres y las mujeres en las sociedades como las estudiadas: ante la falta de poder de las mujeres, los hombres aparecen dotados de éste, lo cual se manifiesta en su capacidad de decisión y de acción, por ejemplo, ocupando cargos públicos, siendo el principal proveedor y tomador de decisiones en la familia.

Sin embargo, a pesar de que los hombres son dominantes en los contextos que se trabajaron en esta investigación, ya que tienen la posibilidad de controlar los recursos humanos, materiales y simbólicos que les rodean, en el campo del conocimiento reproductivo, al igual que las mujeres, también son carentes; la diferencia estriba en que ellos tienen los recursos para hacer creer que saben algo que ignoran.

Tomando en cuenta un contexto más amplio, donde se entrecruzan las clases sociales y las etnias, los grupos vulnerables aparecen con un poder desigual más allá de las inequidades de género; aunque la distribución inequitativa del poder de la que hablábamos, por lo tanto, no atañe únicamente al campo reproductivo, éste constituye una expresión de la inequidad generalizada que perjudica en mayor medida a las mujeres. En términos generales, estamos ante una falta de empoderamiento que atañe tanto a las mujeres como a los hombres pertenecientes a los grupos sociales vulnerables dentro de los contextos estudiados.

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA Y LOS MATERIALES EDUCATIVOS. Los resultados de la investigación que brevemente hemos referido en este artículo fueron la base para el diseño de una propuesta pedagógica a partir de la cual el Grupo Especializado en Estudios sobre Género, A.C. elaboró y editó el texto *La corriente de la vida. Construyendo nuestra salud reproductiva*.

La propuesta adoptada pretende revertir la visión fatalista que pudo identificarse en la población estudiada, en el sentido de que el destino ya está trazado y no hay nada que hacer. Así, brinda la oportunidad de reflexionar desde dentro y a partir de

lo que la población vive, e incursionar en el campo de lo posible para enriquecer los esquemas referenciales de las personas.

El enfoque metodológico para el desarrollo de los contenidos parte del reconocimiento de los saberes, experiencias y conocimientos que las personas jóvenes y adultas han adquirido a lo largo de su vida y los confronta con los contenidos del texto, los cuales invitan a la reflexión y a la planeación del futuro.

Para aplicar esta metodología, al inicio de cada lección aparece un icono que se llama *AQUÍ Y AHORA*, el cual invita a la realización de actividades que lleven al reconocimiento de la experiencia de las personas y a analizar la realidad para introducir a cada uno de los temas. Después se presentan los contenidos del tema en cuestión y se conjugan con algunas actividades de reflexión, identificadas con el icono *REFLEXIONEMOS*, y que tienen el propósito de identificar aspectos de la vida cotidiana que es necesario cambiar. El icono de *EJERCICIOS* propone la realización de actividades que ayuden a apropiarse de los conocimientos y habilidades y a enriquecer los que ya se tienen, y finalmente el icono de *PLANEANDO EL FUTURO* invita a diseñar planes con las ideas y conocimientos que se han adquirido durante la lección.

LA CAPACITACIÓN. Estuvo a cargo de la organización no gubernamental Colectivo El Torito, A.C., basada en las guías didácticas elaboradas por el Grupo Especializado en Estudios sobre Género. Se impartió en dos niveles: personal-institucional y solidario, ambos coordinados directamente por el Colectivo para evitar la capacitación en cascada.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Es indispensable que los proyectos educativos en general, y los de educación con personas adultas en particular, partan de un diagnóstico sociocultural que rescate lo que las personas piensan y los conocimientos que tienen para que las acciones

resultantes se acerquen a sus necesidades e intereses; si no, se corre el riesgo de hacer inferencias sin fundamento, alejadas de la realidad.

2. Recurrir a organizaciones y personas especialistas en las temáticas para que apoyen y orienten las acciones de investigación para, de esta manera, posibilitar la elaboración de materiales educativos con contenidos más integrales.

3. Es necesario sensibilizar y formar en la perspectiva de la equidad de género a todos los involucrados en los procesos educativos con personas adultas para que ésta se integre como eje transversal que sirva no solamente como marco teórico para las investigaciones, sino también para el diseño de metodologías para la elaboración de los materiales educativos. □



Lecturas sugeridas

CASTAÑEDA S., M. P. ÁVILA L. Y D. ÁVILA L., 1999. *La educación de los adultos como medio para promover la salud reproductiva con enfoque de género a grupos vulnerables en el estado de Puebla*. Documento de trabajo, IEEA, Puebla, (sin publicar).

CASTRO M., Y. Y J. CASTRO M., 2000. *Propuesta pedagógica diseñada para el proyecto: La educación de los adultos como medio para promover la salud reproductiva con enfoque de género a grupos vulnerables en el estado de Puebla*. Documento de trabajo, IEEA, Puebla, (sin publicar).

ocamporodriguez@yahoo.com.mx
pue_acad@inea.gob.mx



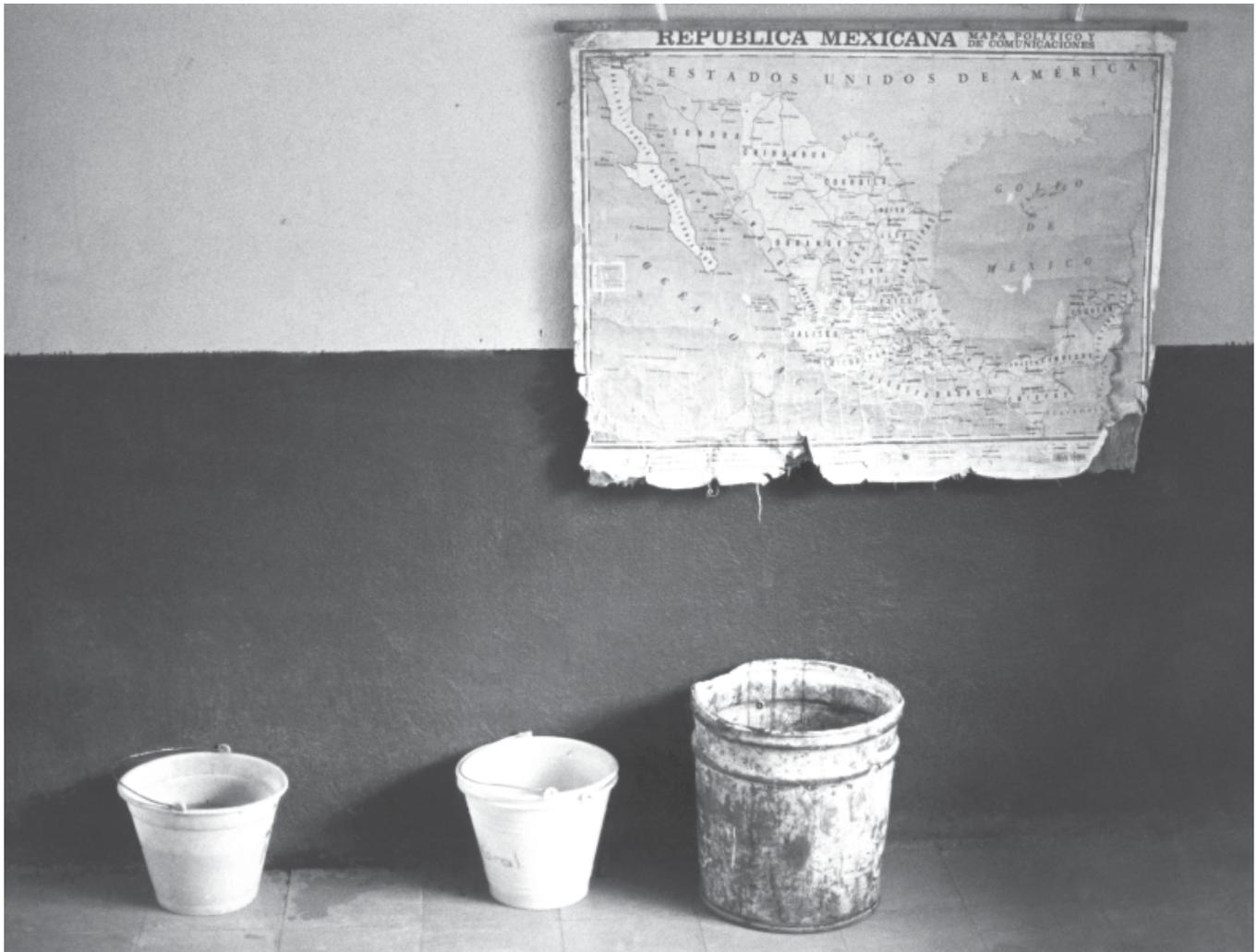
A través de la imaginación de lo imposible se descubre el marco de lo posible. En los sueños comienzan las responsabilidades.

*Raúl Vidales Delgado, filósofo y teólogo mexicano,
1943-1995.*

LA GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA ADULTOS

José Villanueva Zarazaga

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA "MARÍA MOLINER"/ZARAGOZA, ESPAÑA
jvillanueva@educa.aragob.es



INTRODUCCIÓN. La educación del siglo XXI ha cambiado tanto en contenidos como en métodos. El modelo educativo actual contempla la materia, el alumnado, el profesorado y el contexto; la materia ya no es una reducción de la disciplina científica, el alumnado adulto tiene inquietudes sociales y culturales notables, el profesorado es hoy un coordinador del proceso educativo y el contexto cada vez tiene una mayor influencia. Se aboga por un sujeto abierto a la alteridad. Se busca el desarrollo de la sensibilidad y la vida afectiva, el deseo de saber y el compromiso moral.

La educación de adultos ha sido considerada en muchas ocasiones como una enseñanza residual y como tal no siempre ha contado con una partida presupuestaria significativa. En España este panorama cambió en 1990 con el Título III de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, en el que se recoge la importancia de la educación de adultos señalándose la necesidad de contar con currículos específicos que conduzcan al título oficial de Graduado en Educación Secundaria.

En la educación, y en especial en la educación de adultos, la geografía juega un papel destacado en la reduc-

ción de los "analfabetos sociales" y promueve la consecución de una sociedad cada vez más democrática; no obstante lo anterior, con frecuencia su potencial integrador de diversos conocimientos y su utilidad para los adultos es subvaluada, abordándola apenas tangencialmente o de manera desarticulada de las demás asignaturas sociales.

ACTIVIDADES. En este artículo nos referimos al trabajo educativo en un centro de educación secundaria de Zaragoza, España, al que asiste un alumnado heterogéneo en edad, origen y experiencias previas, con un rechazo inicial al sistema dadas sus experiencias negativas anteriores, y con un bagaje cultural muy pobre. La puesta en práctica del diseño de actividades que aquí se presentan se ha llevado a cabo con alumnos adultos de los últimos niveles de educación secundaria.

La asistencia diaria y la posibilidad de una certificación oficial al final del proceso educativo hacen que el alumno vea en estos estudios una ocasión de superación personal.

La actividad educativa de cada día se realiza mediante la puesta en práctica de una gran variedad de técnicas pedagógicas. El docente en ocasiones explica, en otras orienta y corrige, siempre incentiva y a veces ayuda. El adulto realiza tareas individualmente, en pequeño grupo (tres o cuatro alumnos), grupo mediano (la unión de dos o tres pequeños grupos) y en gran grupo (toda la clase). En todo el proceso destacan la claridad, el orden, diseño y solicitud de tareas con suficiente antelación y flexibilidad, además de que se brinda una atención personalizada que posibilita y facilita los diferentes ritmos que por motivos diversos debe implantar el adulto. Téngase en cuenta que el adulto

se acerca al mundo de la educación compartiendo tiempo y esfuerzo con otras actividades, lo que requiere un esfuerzo añadido, una economía de tiempo y normalmente un alejamiento de abstracciones que no ve prácticas. Hay que resaltar también el enorme interés que este acercamiento expresa, ya que su asistencia es voluntaria y acude al aprendizaje sin presiones externas; su motivación, por consiguiente, es intrínseca.

A continuación se presenta un ejemplo de cómo se desarrolló un tema de geografía en el transcurso de tres semanas.

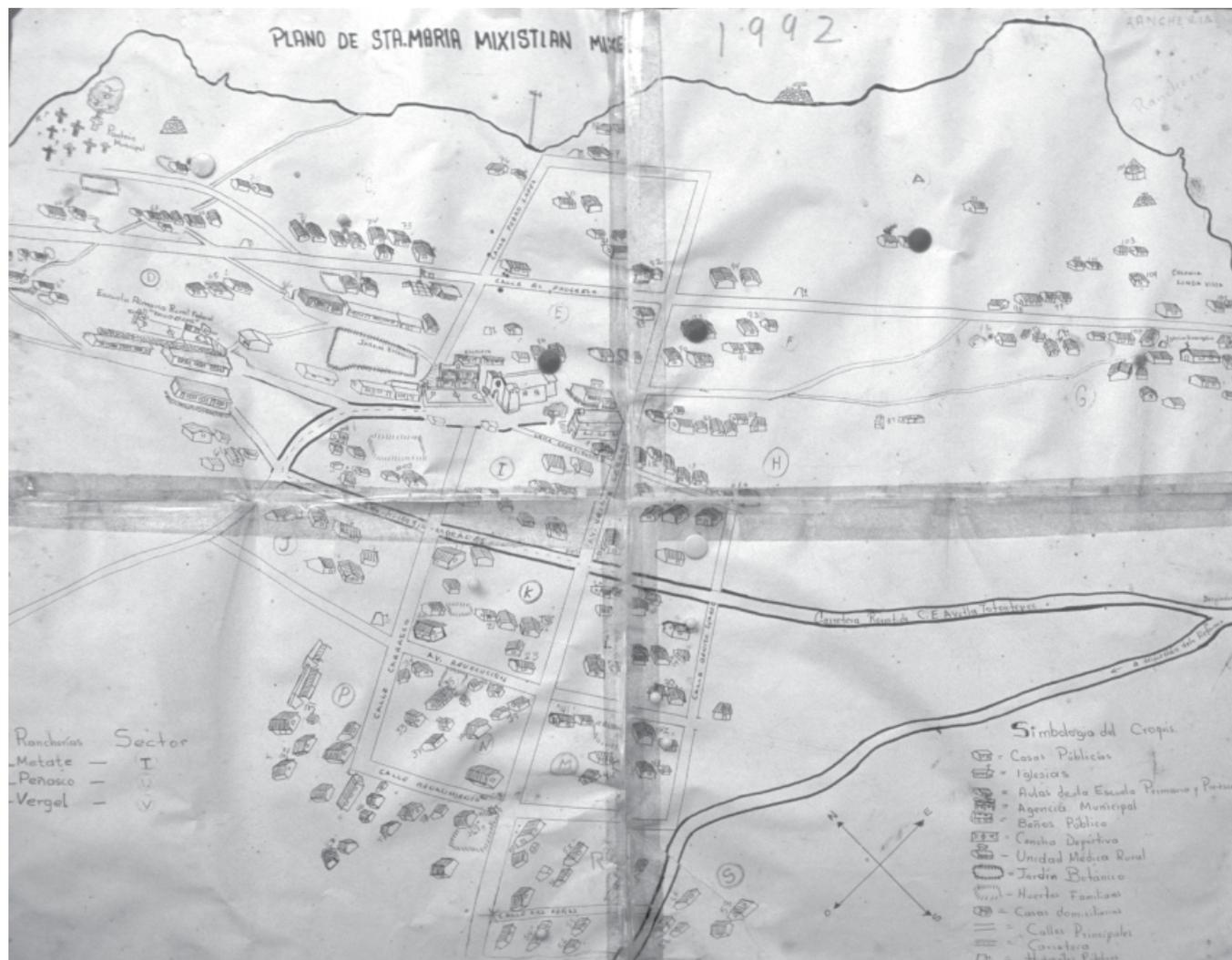
TEMA DE TRABAJO:

Ordenación territorial

CONTENIDOS:

El Estado español

- Administración local, comarcal, autonómica y estatal.





- División tomando en cuenta criterios naturales, geográficos, históricos y administrativos.
- Estado de las autonomías (las autonomías son divisiones territoriales del Estado español con capacidad legislativa, ejecutiva y judicial, equivalentes a las provincias o estados de otros países).

a) Actividades de iniciación y motivación. Síntesis inicial. Se hace la presentación del problema y se explican las ideas de los alumnos. Trabajo magistral. Gran grupo.

- Leer y comentar los Artículos 2 y 137 de la Constitución Española de 1978.

b) Actividades de reestructuración de ideas. Análisis de las ideas de los alumnos. Clarificación e intercambio. Trabajo individual. Pequeño grupo.

- Realizar un esquema acerca de los organismos que rigen el territorio español.
- Cada equipo estudia la extensión, población, renta, etcétera, de una comunidad autónoma.

c) Actividades de aplicación de nuevas ideas. Utilización de nuevos contenidos. Trabajo individual. Grupo medio.

- Comentar el artículo "Las provincias españolas cumplen cien años", de José H. Polo, aparecido en *El Heraldo de Aragón* el 28 de noviembre de 1993.
- Hacer un juego de simulación en el que dos equipos se enfrentan defendiendo uno el centralismo y otro el federalismo.

d) Actividades de evaluación. Revisión del cambio de ideas. Trabajo en grupo medio y gran grupo.

- Hacer un comentario sobre la desigualdad existente entre algunas comunidades autónomas, planteando soluciones.
- Esquema de la organización territorial del Estado, partiendo de las instituciones locales.

RESULTADOS. Con esta unidad didáctica, aparentemente ardua y difícil, el adulto se *engancha* con facilidad, dado que encuentra rápidamente relaciones con la realidad: los medios de comunicación, sea prensa escrita o televisión, presentan diariamente noticias y comentarios que tienen una conexión clara con el tema.

Esta unidad de trabajo se basa en uno de los títulos más importantes de la Constitución Española, el Título VIII, que versa sobre "La ordenación territorial"; aunque parece un título rimbombante, cuando los adultos se percatan de que consiste básicamente

te en distinguir y aplicar con precisión las nociones de municipio, comarca y comunidad autónoma el tema empieza a resultar de utilidad, mucho más aún cuando se les hace ver que en cualquier tipo de convocatoria-oposición para acceder a algún trabajo de la administración es indispensable el manejo de estos conceptos.

Con este método, además de asimilar los contenidos el adulto aprende a elaborar informes y esquemas, así como a asumir sus responsabilidades individuales y como miembro de un grupo.

Los resultados son siempre positivos, pues los adultos, en mayor o menor medida, realizan una reconstrucción crítica y enriquecen su conocimiento cotidiano respecto a unos contenidos que resultan ser esenciales para insertarse de forma activa en la sociedad a la que pertenecen.

El espíritu crítico y hasta emancipatorio está latente en todo momento del proceso educativo dadas las desigualdades, agravios y diferencias que a lo largo de los últimos veinte años vienen dándose entre diferentes territorios del Estado español. Este es un ejemplo más del valor y utilidad de la geografía para que su presencia en los planes de estudio sea cada vez mayor, en este caso por la posibilidad que ofrece de aportar un "matiz reivindicativo", en todo caso siempre dinámico, que propicia la formación social de ciudadanos críticos, con énfasis en las dimensiones ética y política.

Con materias como la geografía se contribuye a conseguir una de las funciones más importantes de la educación, la socializadora. Un Estado democrático, con un elevado número de analfabetas sociales, se caracterizará por una alta inestabilidad. En cuanto materia aglutinante, la geografía utiliza conceptos de otras áreas con la finalidad de conocer a los seres humanos en sociedad; pero también contribuye a conseguir otros cometidos o funciones, como el desarrollo personal, al facilitarle una identidad y seguridad, además del aporte informativo que en ningún momento será desdeñable.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Todo alumno, pero especialmente el adulto, necesita ser estimulado más que modelado, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe basarse en una participación activa y en una dirección democrática.
2. Un principio que no debe faltar en la educación de adultos es aquello que los profesionales denominamos "experiencia del éxito", por ser un sentimiento que refuerza la autoconfianza y se convierte en garantía de aprendizajes posteriores.
3. Es necesario crear un clima de aceptación y cooperación que favorezca las relaciones y potenciar la autoestima y el equilibrio personal y afectivo. Es decir, un ambiente educativo presidido por las actitudes de autenticidad, aceptación y comprensión empática.
4. Se debe procurar acomodar las actividades al ritmo y situación personal de los educandos; es decir, considerar siempre las limitaciones de tiempo y espacio que suele tener el alumno adulto.
5. La experiencia del adulto, todo un bagaje de vivencias, debe aprovecharse como punto de partida para ulteriores aprendizajes.
6. Los adultos presentan dificultades para desarrollar trabajos en equipo; su personalidad contrastada y marcada con la edad, el exceso de individualismo y la imposibilidad de una dedicación horaria mayor, influyen negativamente en la elaboración de trabajos y planificaciones grupales. Superados o eliminados algunos de estos imponderables, la responsabilidad e interés del adulto logran la elaboración y desarrollo de tareas con alto grado de profundización.
7. Es necesario anteponer las estructuras a los contenidos rígidos. Es preciso apartarse de la sabiduría librecaca y fomentar el desarrollo de capacidades intelectuales, organizadoras y de autonomía.
8. El profesor debe descubrir los conocimientos previos, ser capaz de suscitar el conflicto cognitivo y proporcionar nuevo material para "reequilibrar" esquemas mentales.

9. La enseñanza debe ser considerada como una actividad socio-comunicativa compleja, en la cual la actividad diaria gira en torno de una serie de actividades que tratan de problemas actuales y relevantes.

10. La dialéctica entre territorio, cultura e interacción social ha de guiar el discurso geográfico y didáctico sin olvidar el espíritu crítico; ejercer la crítica significa sacar a la luz, clarificar. Es preciso reivindicar una enseñanza interpretativa, crítica y comprometida de la geografía. □



Lecturas sugeridas

ARROYO, I. F., 1990. *El reto de Europa*, Editorial Síntesis, Madrid.

GARRIGOS, P. E., 1995. *Las autonomías: historia de su configuración territorial*, Biblioteca Básica Anaya, Madrid.

TUSSELL, J., 1999. *España, una angustia nacional*, Espasa, Madrid.

VILLANUEVA, Z. J., 2003. *Sociedad actual*, Gobierno de Aragón, Diputación General de Aragón, Zaragoza.

*

SOBRE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS:

FERNÁNDEZ Y P., 1992. *Educación de personas adultas*, Diagrama, Madrid.

SANZ, F. F., (1996). *La formación en educación de personas adultas*, 3 tomos, UNED-MEC, Madrid.

Direcciones electrónicas donde pueden ser encontradas o solicitadas estas obras:

www.sintesis.com
 www.anayamultimedia.es
 www.espasa.com
 www.aragob.es



USOS EDUCATIVOS DE LA TELENOVELA

un recurso más en la educación de adultos

Irene Martínez Zarandona

INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA, A.C./MÉXICO
irenezarandona25@hotmail.com



INTRODUCCIÓN. La telenovela es un género que a pesar de contar con una audiencia muy amplia y de ser un medio eficaz para la transmisión de mensajes ha sido subutilizado con fines educativos, tanto escolares como no formales.

Es un género heredero del melodrama, nombre que se les dio en el siglo XVIII a las obras dramáticas con fon-

do musical, que regularmente tenían argumentos sentimentales y en cuyos finales siempre triunfaba la virtud sobre la maldad.

Varios autores coinciden en ubicar al melodrama como género teatral. Nació en ese siglo con *Pigmalión*, de Jean Jacques Rousseau, y floreció en el siglo XIX, siendo su máximo exponente Guilbert de Pixérécourt, dramaturgo fran-

cés, que ponía gran énfasis en el realismo de sus historias.

Las obras eran ofrecidas al pueblo, que encontraba en estas escenificaciones un motivo de entretenimiento y también información e iniciación en la puesta en común de sus problemas sociales.

Desde sus orígenes el teatro ha tenido un aspecto propagandístico de las ideas y un efecto concientizador; debido a esto, autoridades de la época

prohibieron el uso de la palabra en las obras escenificadas provocando que los actores aumentaran su mímica y exageraran la expresión de los sentimientos magnificando su gestualidad; así fue como se originó la característica exageración de las expresiones no verbales y la ampulosidad que caracterizan al melodrama.

Pero el melodrama no sólo se forma en los escenarios sino que tiene una de sus fuentes en la novela senti-

mental del siglo XVIII, con escritos como el de Samuel Richardson y su obra *Pamela*, considerada por muchos como la primera novela sentimental inglesa; es nuevamente Rousseau con su obra *La nueva Eloísa* uno de los primeros escritores de melodrama para ser leído por el pueblo.

Con el folletín y la novela por entregas el melodrama adquiere su característica de narración fragmentada y ofrecida al público en pequeñas dosis para mantener su interés por espacio de muchas semanas, incluso meses. Estas publicaciones impresas tuvieron gran éxito debido al gran auge y difusión de la imprenta que permitió el abaratamiento de costos, la reproducción de muchos ejemplares y la amplia circulación. Paralelamente se presenta un fenómeno social nuevo, que es la naciente población alfabetizada, la cual encuentra en el folletín seriado una novedosa fuente de entretenimiento.

Con el arribo de los medios masivos de comunicación, el melodrama se ha perfilado y apropiado del lenguaje audiovisual, llegando a ser uno de los géneros televisivos más vistos.

La telenovela tiene en su origen dos trayectorias: el drama y la literatura, que se han entrelazado y evolucionado formando un género cuyas características le otorgan una personalidad propia (que a su vez puede desembocar en otros subgéneros como la telenovela infantil, la educativa o de reforzamiento de valores, la histórica y la telenovela de época, entre otros).

LA TELENOVELA Y SU POTENCIAL EDUCATIVO.

Tratando de definir el género con mayor precisión, Ana Meléndez describe a la telenovela como un melodrama que respeta los elementos narrativos básicos de la novela literaria, aunque dividido en capítulos para seriar la trama, con episodios fragmentados para poder introducir anuncios publicitarios y que utiliza el suspenso como gancho para mantener el interés del telespectador.

Respecto a las características del género melodrama convertido en telenovela diversos autores identifican





los siguientes elementos, por mencionar los más importantes:

- Maniqueísmo: polarización del bien y el mal.
- Triunfo de la justicia: seguridad de un final feliz.
- Énfasis en los sentimientos, especialmente temáticas amorosas y problemáticas referidas al primer círculo de interacción del ser humano: la pareja y la relación con la madre, el padre y los hijos.
- Personajes estereotipados, "tipos" y "arquetipos".
- Situaciones cotidianas pero modificadas por el destino, Dios o el fatalismo, y que son mostradas con gran efecto y espectacularidad.
- Temas que excluyen aspectos sociales y reflexiones filosóficas.

El melodrama ha alcanzado su verdadero auge en la versión televisiva. En el Reino Unido hay telenovelas como *Coronation Street* que lleva más de treinta años produciéndose. Argentina, Brasil, Colombia, México, Cuba, Chile, Perú, Puerto Rico y Venezuela se cuentan entre los principales productores y consumidores de este género en América Latina. Posiblemente la cantidad de títulos producidos en la región a lo largo de cuatro décadas supera los cuatro mil.

En México la telenovela tiene uno de sus antecedentes en la llamada época de oro del cine mexicano, cuando el melodrama se desarrolló con toda su riqueza en su modalidad cinematográfica. En los años cincuenta del siglo XX, junto con el ocaso del melodrama cinematográfico surgie-

ron la radionovela y la telenovela; es por eso que se les considera como herederas del melodrama fílmico.

Durante los últimos años en México se ha venido gestando un nuevo tipo de telenovela cuyas temáticas muestran problemáticas de actualidad y aunque los personajes y las historias giran sobre aspectos de su vida emocional, tanto el planteamiento como el contexto en el que se desenvuelven se va pareciendo cada vez más a las problemáticas sociopolíticas de un México que está cambiando, cuyo público telenovelerero madura y exige historias con personajes más reales, con reacciones, errores y triunfos de personas de carne y hueso.

Este tipo de telenovela se desprende cada vez más de temas maniqueístas y finales dulces y felices. Tal vez

ya no podremos llamarlas melodramas sino dramas, perfilándose con ello un nuevo subgénero, la llamada telenovela de fondo o de contenido.

Desde sus inicios el melodrama ha sido un importante transmisor y reproductor de los valores de cada época y sociedad. Podemos distinguir tres aspectos educativos bien diferenciados del melodrama:

Educación directa.

Existe un tipo de telenovela con un origen netamente educativo, como es el caso en México de la telenovela de valores creada por Miguel Sabido y producida por Televisa; sus expresiones colocan a nuestro país como el primero en utilizar este género de amplia cobertura para enseñar al auditorio temas como la alfabetización, la planificación familiar, eventos históricos, etcétera. Este tipo de telenovela basa su éxito en que el hecho de ver lo que le sucede a otros (en este caso los personajes de la telenovela) le permite a la persona pensar en sus propios problemas.

Educación indirecta.

La telenovela educa aún sin proponérselo porque fomenta pautas conductuales encaminadas a formar, en el público que las contempla, certidumbre acerca de qué es obrar correctamente, porque el bien prevalece sobre el mal y la justicia funciona lógicamente premiando a los buenos y castigando a los malos. Este aspecto educativo surge de la identificación del público con los personajes que suelen mostrarse como bellos, buenos y sufridos. El aprendizaje se da gracias a las mediaciones que establecen la comunión diaria entre el receptor y los personajes y sus problemáticas.

Los estereotipos juegan un papel importante dentro del género; a través de éstos los *telenoveleros* se identifican, sueñan, proyectan sus deseos y temores e introyectan valores.

Educación para los medios.

Un tercer aspecto educativo de la telenovela surge de la corriente pedagógica denominada "educación para los medios", que retoma el interés de

las nuevas generaciones por los productos mediáticos y a través de la alfabetización audiovisual los prepara como receptores críticos.

La educación para los medios ofrece los productos televisivos a niños y jóvenes como objeto de estudio, tanto de los aspectos técnicos y de producción como de las temáticas, contenidos, personajes, estereotipos y el manejo de los conflictos, promoviendo la reflexión que los ayuda a distanciarse del mensaje y a decidir libremente sobre la aceptación o rechazo de éste.

Este enfoque implica una "alfabetización audiovisual", hace que la recepción sea más conciente, e incluso que se tenga mayor capacidad de gozo ante las producciones de calidad; asimismo, resulta una mediación invaluable entre el sujeto y la manipulación que de él puedan hacer los intereses mercantiles.

Podemos concluir que la telenovela constituye un vehículo cultural de gran impacto que puede ser utilizado positiva y propositivamente en la educación por autoridades, maestros y padres de familia.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Las telenovelas ofrecen a los receptores una gran variedad de temas y valores que pueden utilizarse para estimular la reflexión sobre la propia vida. El educador de adultos puede valerse de ello para identificar a los personajes de acuerdo con sus características (los buenos, los malos, los protagonistas, los antagonistas ...) y reflexionar en qué se parecen y en qué se diferencian de la vida real en sus actitudes, emociones, cualidades y defectos.

2. El educador de adultos puede también utilizar este género elaborando con sus alumnos listas de las características de los personajes y las situaciones que se expresan en las telenovelas para después relacionarlas con la situación familiar y laboral del personaje: su ocupación, su lenguaje, su clase social, religión, conflictos que viven y reacciones y solucio-

nes que se presentan ante éstos; a partir de estas descripciones se identifican y analizan críticamente los modelos que representan, especialmente la imagen que proyectan de los hombres y las mujeres.

3. Otra actividad que se sugiere es la creación de una telenovela en el grupo, con un tema de interés general a partir del cual se elabora una historia, se crean los diálogos y se asignan los papeles cuestionando los estereotipos. Puede llegarse, incluso, a la producción misma de la telenovela.

Las actividades que aquí se sugieren, y otras que el educador desarrolle, pueden convertirse en un punto de partida para ejercitar la lectura y la escritura y también para profundizar y debatir sobre temas que se expresan fuertemente en las telenovelas, como la discriminación racial. □



Lecturas sugeridas

GALINDO, M. C., 1985. *La telenovela de refuerzo de valores sociales*, tesis profesional, Universidad Iberoamericana, México, D.F.

GONZÁLEZ, J., 1988. "La cofradía de las emociones interminables", en *Culturas contemporáneas*, No. 4-5, Universidad de Colima, México.

MARTÍNEZ Z., I., 2000. "Telenovelas y telenoveleros", en *Revista mexicana de comunicación*, año 13, No. 67, México. fundacionbuendia@infosel.net.mx

TORRES A., F. J., 1994. *Telenovelas, televisión y comunicación*, Ediciones Coyoacán, México. jtorres@oakhilltech.com

Micrositio *Aprender a ver*.
<http://sepiensa.org.mx/familia/escuelaparapadres>



Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo.

José Ortega y Gasset, filósofo y periodista español, 1883-1955.

LA FORMACIÓN BÁSICA DE PERSONAS ADULTAS

un estudio en Andalucía

Ana Ortiz Colón

UNIVERSIDAD DE JAÉN/ESPAÑA
aortiz@ujaen.es



INTRODUCCIÓN. La investigación a la que se refiere este artículo se llevó a cabo en la Comunidad Autónoma Andaluza (España), una región que se reparte en ocho provincias, situada al sur del país y vía de paso al continente africano. Las tasas de analfabetismo en la región son elevadas: de 15.1 por ciento en 1983 se pasa en 1993 a 6.07 por ciento, siendo el número de matriculados en centros públicos de formación de personas adultas de 97 895, que en su gran mayoría fueron mujeres, con una tasa de desempleo del 22.34 por ciento en una población total de 7 403 968 en 2001; se trata de una población que requiere satisfacer sus necesidades de formación básica para acceder a los bienes de la cultura y al

desarrollo de su comunidad más próxima, en proceso de reconversión del sector industrial.

Estudiamos la estructura organizativa de la educación de personas adultas en la región de Andalucía a partir del contexto de la educación de adultos y la opción de un modelo social participativo, fundamentado en la concepción de que todo proceso educativo es *el desarrollo en el ser humano de la capacidad de aprender; aprender a pensar, a actuar y a crear.*

El propósito de la investigación ha sido, *el análisis de la formación básica de las personas adultas, enfocado específicamente a sus necesidades formativas y a los puntos centrales de la enseñanza del profesorado.*

Los objetivos del estudio fueron:

- Definir y concretar las necesidades actuales de formación básica de las personas adultas para su desarrollo sociocultural y laboral y además su proyección en la educación secundaria.
- Conocer desde el análisis de la práctica los aspectos fundamentales que debe incluir un currículum específico para personas adultas.
- Descubrir qué entiende el profesorado por *enseñanza* y *currículum*.
- Identificar los aspectos más importantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje para el diseño de un currículum que responda a las necesidades e intereses actuales de las personas adultas.

Los centros de educación de adultos en los que se trabajó cuentan con una estructura organizativa abierta, flexible, participativa, autónoma, democrática y desvinculada de modelos escolares. Analizamos la influencia de la organización del centro educativo en la aplicación del currículum, profundizando en el aspecto de la estructura del aula como grupo humano, en la transformación y adecuación de espacios y tiempos y en la búsqueda de modelos que respeten los ritmos de trabajo de cada grupo y cada adulto en el marco institucional del centro; también analizamos la legislación que regula la organización y funcionamiento de los centros y la estructura y aplicación de los planes educativos, y planteamos la necesidad de desarrollar los planes previstos en la Ley de Adultos, pendientes de poner en marcha en los centros.

ACTIVIDADES. El planteamiento metodológico combinó el análisis cuantitativo y el cualitativo: aplicamos un cuestionario y realizamos un estudio de caso múltiple para complementar y enriquecer el trabajo de investigación, seleccionando algunos casos procedentes del cuestionario analizado a través del análisis factorial.

El cuestionario fue revisado, complementado y validado por diez expertos, cinco de ellos de la Universi-

dad de Jaén, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, cinco expertos de la administración educativa, además dos inspectores de educación y tres responsables del servicio de educación de adultos.

para el estudio extensivo (cuantitativo) una muestra aleatoria estratificada proporcional de 411 profesores. Esta muestra es representativa de la población andaluza.

El muestreo intensivo corresponde al tercer estrato de la muestra, es



El estudio piloto se realizó en el Centro de Adultos de Linares (Jaén), siguiendo igual proceso que con los expertos; tras aplicarle el *Alfa* de Cronbach nos dio un índice de fiabilidad del 0.82. La validez del instrumento se estableció a partir del análisis factorial, con una varianza explicada del 61.94 % y un nivel de saturación igual o mayor que 0.40.

El método etnográfico se aplicó en tres estudios de caso de Jaén: Linares, Bailén y Guarromán.

En cada uno de los centros se aplicaron entrevistas semiestructuradas al profesorado con la finalidad de profundizar en los objetivos de la investigación y de este modo poder triangular los resultados obtenidos con otros instrumentos. Se realizaron observaciones en las aulas objeto de la investigación; también se aplicó un cuestionario al alumnado y una escala para conocer el clima de clase.

La población objeto del estudio hace referencia a 1 973 profesores y 648 centros, habiendo seleccionado

decir, la Zona de las Minas (Jaén). Se seleccionaron tres centros de adultos con una población de 19 profesores, trabajando con una muestra definitiva de 12. Los criterios seguidos en la selección de los centros han sido: el contexto, el acceso, la historia, la población y el número de profesores del centro educativo.

Con respecto a las características de la muestra, destacamos la escasa dispersión de los datos obtenidos: nos encontramos con una muestra de profesorado mayoritariamente de centros urbanos, teniendo un 36 por ciento de las localidades más de 50 mil habitantes, un 32 por ciento entre 10 mil y 50 mil y un 32 por ciento menos de 10 mil habitantes. Por el número de profesores de los centros, la muestra comprende un 44.3 por ciento de centros entre 1 y 4, un 32 por ciento tienen entre 5 y 10 y un 23.7 por ciento de los centros cuenta con más de diez profesores; por lo que toca a la edad del profesorado, un 60 por ciento está entre 36 y 45

años y un 26 por ciento entre 26 y 35 años, siendo el resto mayores de 46; 48 por ciento son mujeres y 52 por ciento hombres.

La experiencia del profesorado en la educación de adultos es significativa, siendo 55.2 por ciento el profesorado que posee una experiencia superior a 10 años; un 25.6 por ciento tiene entre 5 y 10 años y el 19.2 por ciento entre 0 y 4 años de experiencia, siendo escasa la experiencia en otros niveles educativos.

RESULTADOS. Los resultados del estudio intensivo se presentaron a partir de los datos de los tres centros del estudio: Linares, Bailén y Guarromán. Para cada uno de los centros se elaboró un informe referido al contexto del centro y un profesiograma del profesorado participante en la investigación, recogiendo la cronología de los acontecimientos e incidentes más significativos; a través de la entrevista se estudió la concepción que cada profesor tiene de la educación de personas adultas en torno a los cuatro factores del estudio: currículum, centro, alumnado y profesorado.

Las conclusiones de la investigación se estructuran en torno a cuatro temáticas: la educación de adultos y las nuevas tendencias europeas en esta materia; las conclusiones del estudio extensivo y del estudio intensivo realizados; los objetivos y propósitos de la investigación y la singularidad de los centros. La organización de los resultados se estructura en torno a los cuatro factores del estudio extensivo e intensivo de la investigación: el profesorado y el alumnado por un lado, y el centro y el currículum por otro.

El profesorado identifica características muy particulares de los alumnos adultos relacionadas con su experiencia que influyen en el diseño del currículum; entienden al alumnado como un colectivo que tiene un extenso bagaje de conocimientos que pueden incorporar a su proceso de enseñanza-aprendizaje y que es preciso tener en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar el currículum así como los procesos de enseñanza; en este aspecto se distinguen del alumnado de las etapas obligatorias de educación primaria y secundaria. Los aspectos que los profesores identifi-

can como los más significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con adultos son: el desarrollo de habilidades sociales, la formación en nuevas tecnologías, la formación básica flexible adaptada a los cambios en los empleos y el conocimiento del mercado de trabajo, entre otras, así como la teoría de enseñanza de la cual parte el educador de adultos.

Respecto al centro, los profesores expresaron como conclusiones la necesidad de contar con centros diferenciados del ámbito escolar y una oferta formativa que responda a las expectativas de la colectividad adulta; asimismo, resaltaron la importancia de los elementos organizativos de la educación de personas adultas como el clima de aula y del centro educativo y la participación del alumnado en el mismo como las más significativas. En la organización de los procesos de enseñanza se trataría de tener presentes las estrategias que potencien y faciliten entre los adultos y el profesorado la participación, el intercambio y el trabajo colaborativo como elementos favorecedores del aprendizaje entre iguales.



En cuanto al currículum se llegó a dos conclusiones: que las características que ha de tener el currículum son: contextualizado, adaptado, específico, flexible y polivalente y, que el currículum constituye un proyecto formativo, relacionado con la formación instrumental, que implica tanto la formación para el desarrollo personal y sociocultural como la formación ocupacional.

Como conclusiones generales de la investigación, destacamos:

1. El profesorado de educación de adultos de Andalucía conoce las necesidades formativas de las personas adultas e intenta dar respuesta a las mismas desde el proyecto de cada centro educativo.
2. Los profesores consideran como modelos más representativos para trabajar con personas adultas los de intervención y de mediación.
3. La organización del currículo se realiza en torno a unidades didácticas adaptadas y contextualizadas al grupo de adultos.
4. Los elementos organizativos del currículum de formación básica son, de acuerdo con los profesores, la formación instrumental, la formación para el desarrollo personal y sociocultural y la formación ocupacional.

5. La singularidad de los centros educativos estudiados nos permitió darnos cuenta de la incidencia del contexto en la oferta formativa de los mismos.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Los aspectos que de acuerdo con la investigación resultaron ser los más significativos para el profesorado en su práctica educativa son:

- El aula, como espacio clave para el intercambio sociocultural.
- El clima del aula como el eje del trabajo del profesorado con las personas adultas.
- El intercambio de información entre el profesorado y el alumnado en la realización de tareas y proyectos.
- Diseño y desarrollo del currículum.
- La actualidad de los conocimientos en el proceso de enseñanza.
- La reflexión en la práctica y el intercambio con compañeros.

2. En la educación de personas adultas es fundamental que el aula se convierta en vehículo de intercambio entre los alumnos, es decir, que funja como un espacio que favorezca el aprendizaje y la relación; para ello debe propiciarse en el aula un clima

que permita al profesorado planificar el proceso de enseñanza mediante el trabajo en grupo y la interacción entre todos los agentes intervinientes. Es conveniente plantear este trabajo al grupo de alumnos mediante la elaboración de proyectos globales que permitan a los adultos realizar pequeñas investigaciones-reflexiones y compartir sus conclusiones con el grupo con el fin de que los aprendizajes sean elaborados en procesos sucesivos.

3. La selección de los contenidos ha de adaptarse a los nuevos tiempos con el fin de que el alumnado adulto se prepare para enfrentarse a las necesidades de su entorno, tanto laborales como personales.

4. Es importante tener presente el papel que la formación del profesorado tiene en esta modalidad educativa. Es preciso que el profesorado esté próximo a modelos de reflexión en la práctica y sobre la práctica con los adultos, a través de grupos de trabajo con asesoramiento externo cuando se requiera. En el caso de centros pequeños —de uno a tres profesores— se plantean agrupamientos de centros con problemáticas similares.

5. Para mejorar la educación de adultos es necesario repensar el perfil del educador en cada comunidad, partiendo de su orientación personal y profesional pero tomando en cuenta también las necesidades de las personas adultas; también es preciso considerar la formación en nuevas tecnologías tanto del profesorado como del alumnado adulto como respuesta a las demandas de manejo de información y la necesidad de ser críticos ante el internet.

6. El centro de adultos puede convertirse en el eje de estudio del desarrollo local y comarcal y ser el lugar donde se diseñe y desarrolle el currículum para las personas adultas de la localidad; en este caso cada centro involucraría al profesorado con la comunidad local y comarcal. Para ello es necesario que el profesorado conozca las potencialidades de la comarca con el fin de plantear y proponer proyectos de desarrollo económico para ella. □



Lecturas sugeridas

ALMAZÁN, L., A. ORTIZ Y M. PÉREZ, 2000. *Enseñanza, profesores y centros educativos*. Jaén, Jabalcuz. Universidad de Jaén, Departamento de Pedagogía. www.ujaen.es/dep/pedagog/profes/aortiz.htm

MEDINA, A. Y M. PÉREZ, 1999. *Nuevas perspectivas para el desarrollo de una comarca*. Cámara Oficial de Comercio e Industria de la Provincia de Jaén.

ORTIZ, A., 2002. Estudio y análisis de las claves que identifican la formación básica de personas adultas en Andalucía. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.

www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/scripts/men_norm/menu_norm_n.asp?conector=179

Legislación relativa a la educación de personas adultas en Andalucía-España.

www.juntadeandalucia.es/institutodeestadistica
Datos estadísticos de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

LA RADIONOVELA EDUCATIVA

Amores entre el río y la playa un recurso efectivo en la lucha contra el SIDA

Juan Carlos Meijueiro

XochiQuetzal, CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES, AC / VERACRUZ, MÉXICO
xqcesac@infosel.net.mx



INTRODUCCIÓN. Tal y como ocurre en el resto del país, en el estado de Veracruz no se han realizado campañas masivas de educación sobre salud sexual. Las campañas realizadas se han limitado a informar, y en ningún caso se ha tomado en cuenta el contexto cultural de la región. Todo ello representa una carencia notoria.

En 1995 XochiQuetzal decidió generar acciones que incidieran en la concientización y cambio de actitudes del sector poblacional más afectado por el problema del SIDA y su prevención, esto es, los y las jóvenes entre los 15 y los 25 años de edad, incluyendo los varones jóvenes que tienen sexo con otros hombres y con mujeres.

La forma adoptada fue una radionovela educativa llamada *Amores entre el río y la playa*. Este proyecto cuenta

con apoyos de la Fundación Ford, la Asociación Mexicana de Población, las radiodifusoras del estado de Veracruz y la Agencia Interamericana de Desarrollo.

ACTIVIDADES. Se realizó una investigación cualitativa basada en observaciones etnográficas y entrevistas individuales y grupales a profundidad en dos poblaciones de la costa veracruzana, incluyendo análisis del discurso de los participantes. Esta investigación estuvo encaminada a obtener información significativa sobre la cultura sociosexual de jóvenes de ambos sexos así como sobre las costumbres y cultura cotidiana de la población en general, incluyendo las características biogeográficas de las comunidades. También se hicieron consultas con diver-

sas personas y grupos sociales de las mismas localidades.

Los equipos de investigación y de comunicación identificaron temas y problemáticas de interés para el desarrollo de la radionovela. La sinopsis inicial fue realizada por el guionista y fue enriquecida mediante el análisis crítico del equipo de investigación.

Se realizó una prueba piloto con los primeros capítulos de la radionovela. Esta prueba incluyó nuevas visitas a las comunidades para entrevistar a quienes habían escuchado dichos capítulos.

El impacto educativo de la radionovela fue evaluado en grupos de estudiantes de tercero de secundaria y primero de bachillerato de tres ciudades costeras del estado: Tuxpan (región norte), Boca del Río (región centro) y Agua Dulce (región sur). La evaluación se realizó mediante gru-

pos de discusión en los que los participantes tuvieron oportunidad de contestar un instrumento sobre conocimientos, actitudes y comportamientos antes y después de haber escuchado los diez capítulos. Se tomaron en cuenta los resultados obtenidos tanto en grupos control como en grupos experimentales. También fueron realizadas entrevistas individuales y grupales.

RESULTADOS. La investigación proporcionó muchas pistas tanto sobre recursos y posibilidades como sobre obstáculos y dificultades potenciales. Las entrevistas que siguieron a la prueba piloto de los primeros capítulos enriquecieron todavía más el desarrollo de la obra al poder reflejar más hábilmente el lenguaje local, las costumbres, los comportamientos de riesgo, las formas de comunicación

no verbal y considerar de manera vez las relaciones que establecen las personas con su propio cuerpo.

A lo largo de toda la pre-producción la colaboración de los equipos multidisciplinarios permitió no solamente la contextualización cultural de la obra, sino la inclusión oportuna de mensajes comprensibles relativos a la protección contra el SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual.

La radionovela "Amores entre el río y la playa" está formada por diez capítulos de 20 minutos cada uno.

A pesar de la cuidadosa contextualización que creemos haber logrado, la forma en que se manejaron los temas de sexualidad, SIDA, uso del condón y relaciones sexuales provocaron cierta reacción de censura por parte de los funcionarios de las radiodifusoras, por lo que el horario de transmisión se cambió de la tarde a





la noche. Algunas autoridades educativas nos cerraron el acceso a diversos grupos de estudiantes.

La radionovela tuvo un mayor impacto educativo entre los adolescentes de entre 13 y 15 años de edad, pero fue evidente que también enriqueció y consolidó los conocimientos existentes entre las y los jóvenes de 16 a 20 años.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Toda acción educativa debe considerar no solo los aspectos informativos o de conocimiento, sino los componentes actitudinales, de conscientización y de comportamiento.
2. Toda acción educativa requiere de

una contextualización cultural adecuada. De no cumplir con este requisito, está autocondenada al fracaso.

3. El proceso de contextualización de una acción educativa necesita de un significativo trabajo de investigación previo. Un buen comunicador escucha antes de hablar.

4. El trabajo con los responsables de los medios de comunicación social y con las autoridades educativas debe formar parte de las actividades previas a la elaboración del material. Todos los participantes, incluidos los funcionarios, somos educables.

5. Debe tomarse en cuenta que los resultados que se obtengan con una acción educativa determinada pueden ser diferentes al trabajar con diferentes grupos sociales y étnicos.

6. Tanto el trabajo de investigación como la acción educativa misma deben estar en manos de equipos multidisciplinarios competentes.

7. Para la producción de materiales educativos, incluidos los que habrán de usarse a través de los medios de comunicación social, es indispensable contar con el apoyo técnico y profesional indispensable. □



Lecturas sugeridas

Aquellos interesados en obtener los diez episodios de la radionovela *Amores entre el río y la playa*, se pueden dirigir al autor.

Ángel Maya, Augusto, 2002.

La razón de la vida. El retorno de Ícaro.

Muerte y vida de la filosofía. Una propuesta ambiental,

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo,
Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente,
Bogotá, 344 p.

www.rolac.unep.mx

PARA AUGUSTO ÁNGEL MAYA no es posible afrontar la crisis ambiental de nuestros días, y mucho menos solucionarla, sin realizar "una profunda reflexión sobre las bases mismas de la civilización". El autor se da a la tarea de hacer una revisión de la filosofía en occidente, desde su surgimiento en Grecia hasta nuestros días, ubicando los diferentes sistemas filosóficos ya sea en la inmanencia —aquellos para los que la causa o explicación de la naturaleza se encuentra en ella misma— o en la trascendencia —para los que dicha causa o explicación está más allá de la realidad física. El autor afirma que desde Platón la relación conceptual del hombre con la naturaleza sufrió una profunda reversión, es decir, se hizo trascendente, a diferencia del análisis que hasta hacía poco estaban realizando los llamados filósofos jonios como Tales y Anaximandro.

En el primer capítulo "¿Qué es filosofía?", además de hacer un recorrido por la historia de esta disciplina, desde los presocráticos hasta Kant, Hegel, Marx y Nietzsche, y analizar críticamente los diversos planteamientos, el autor establece las bases mínimas que debe tener una nueva filosofía y los problemas por afrontar y resolver.

El Capítulo 2, "Naturaleza", se dedica a definir este concepto, tratando por una parte de esclarecer si nosotros, que la observamos, pertenecemos a ella, y por otra, si ésta es autónoma. El marco de referencia que utiliza para responder es la filosofía occidental.

En "La vida", el Capítulo 3, el autor recorre el desarrollo de la biología hasta llegar al surgimiento de la ecología y sus conceptos. Como conclusión de este capítulo plantea las preguntas que intentará resolver, o al menos plantear su resolución en el siguiente: ¿Qué es el hombre? ¿Un animal más? ¿Está acaso programado dentro del plan mamífero? ¿Hace por casualidad parte del ecosistema?

En el Capítulo 4, "El hombre", el autor inicia el análisis de nuestra especie, destaca y contrasta las perspectivas presocrática y platónica y continúa esta vez hasta el siglo XX, con la ciencia moderna, concluyendo que "El hombre no es el ángel de Platón, pero tampoco es el simple mamífero de los sociobiólogos".

En "Homo sapiens", el Capítulo 5, el análisis se centra en una revisión crítica y de contraste entre la filosofía

presocrática (jonio), la platónica y sus derivaciones actuales. En la última parte de este capítulo: Conocimiento y ciencia, se revisan los planteamientos de la física clásica y la cuántica.

El autor justifica el Capítulo 6: "Homo sapiens". Lo bello, el sexo y el amor, considerando que "para lograr un manejo adecuado de la naturaleza, es indispensable recuperar la capacidad de fruición sensitiva ante ella". De nuevo los tres temas principales del capítulo se analizan críticamente en el marco histórico de la filosofía occidental.

"La sociedad. Ética y política", el Capítulo 7, sigue desde luego el plan general del libro y en su última parte se pregunta si es posible una "sociedad ambiental"; libertad, ética, política y derecho son los ejes del análisis.

En el Capítulo 8, "Los dioses", Augusto Ángel Maya hace referencia a la presencia constante de estos seres a lo largo de la historia humana. Lo cierto es que el autor aprovecha para analizar, por última vez en el libro, las diferencias entre la inmanencia y la trascendencia y las consecuencias de la adopción de la segunda perspectiva para la cultura occidental.

En resumen, a lo largo del análisis histórico que transcurre en los ocho capítulos que componen la obra, el autor va haciendo notar las diferencias entre esos dos puntos de vista y sus consecuencias éticas, políticas y prácticas para la civilización occidental en general y para su relación con la naturaleza en particular. Con el apoyo, por un lado de Tales, Anaximandro, Heráclito, Protágoras, Hegel y Marx, y por otro con el de la física y la biología modernas, el autor se inclina hacia la explicación inmanente de la naturaleza por considerar que con ella será posible establecer las bases de una nueva cultura —y las de una filosofía ambiental— que permita superar la actual esquizofrenia, es decir la visión trascendental —kantiana, por ejemplo— que nos ofrece un mundo dividido entre espíritu y naturaleza.

Reseñado por *Claudio Amescua García*

Torres, Rosa María, 2003.

"Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur" en *Educación de Adultos y Desarrollo*, Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos, suplemento 60.

ESTE SUPLEMENTO está dedicado a un estudio encargado a Rosa María Torres por la Asociación Sueca para el Desarrollo Internacional, con el propósito de analizar experiencias, tendencias y lecciones aprendidas en el área de la educación básica de adultos en los países del Sur (África, Asia, América Latina y El Caribe), así como revisar el papel y el estatus de organizaciones, institutos y redes internacionales y regionales a fin de sacar conclusiones sobre el papel de la cooperación.

El estudio fue publicado simultáneamente por tres instituciones: la Asociación Sueca, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y el Instituto para la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana de Educación de Adultos, con la intención de constituirse en un insumo importante para la Conferencia de Revisión de la CONFINTEA V+6 que tuvo lugar en Tailandia, en septiembre de 2003.

Una de las grandes ventajas que ofrece esta investigación es que fue más allá de las fuentes documentales y abarcó una gama amplia de otros recursos informativos como encuestas, entrevistas, conversaciones a personas clave, visitas a organismos, seminarios y misiones técnicas, considerando, con toda razón, que en los países del Sur gran parte de lo que se hace en torno al aprendizaje y la educación básica de adultos se realiza fuera de las instituciones y no está documentado, o en caso de estarlo, su circulación es muy limitada. De ahí que una de las contribuciones interesantes del estudio, especialmente para quienes nos dedicamos a hacer educación de adultos, sea un análisis comparativo de buenas estrategias de aprendizaje y educación básica de los adultos que viven en esta amplia zona.

Como precisiones importantes, el estudio se centra en la educación "no como un fin en sí o como un sector, sino orientada hacia el cambio social y el desarrollo humano, y por tanto enmarcada dentro del panorama social y económico más amplio a nivel local, nacional e internacional". Conceptualmente aporta, básicamente:

- La necesidad de ver y proyectar la alfabetización como parte de la educación básica y no como actividad aislada.

- La educación básica como proceso que va mucho más allá del saber leer, escribir y calcular.
- El aprendizaje como categoría organizadora clave de un proceso permanente que se da a lo largo de toda la vida, tanto dentro como fuera del sistema escolar, es decir que se aprende observando, haciendo, enseñando y participando.

Uniendo estos tres principios, plantea el tema de las *Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas*, requeridas para avanzar en una perspectiva de desarrollo humano y social en los países del Sur.

Finalmente, el estudio contempla algunas recomendaciones dirigidas a quienes toman decisiones de política educativa. De ellas conviene resaltar el llamado a enfrentar los nuevos desafíos que específicamente la globalización y el nuevo orden socioeconómico mundial están presentando a los países del Sur, en concreto, la necesidad de desarrollar competencias nuevas que puedan hacer frente a las inequidades, las asimetrías, la pobreza y la complejidad, más allá de la calidad o del incremento de la cobertura y la capacidad instalada.

Aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir juntos —dice Rosa María Torres— no es suficiente.

Aprender a adaptarse al cambio, tampoco es suficiente. Aprender a cambiar, a promover, dirigir, re-dirigir proactivamente el cambio a favor del bienestar y el desarrollo humano, continúa siendo un desafío crítico y una misión fundamental de los sistemas educativos y de aprendizaje, especialmente en el mundo actual de grandes inequidades.

Estos aprendizajes son posibles, como lo demuestra el gran abanico descrito de heterogéneas experiencias locales en el Sur.

Reseñado por *Gabriela Enríquez*

Educación de adultos y reducción de la pobreza: una prioridad global

A mediados de junio de 2004, la ciudad de Gaborone, Botswana, fue anfitriona de la primera conferencia internacional "Educación de adultos y reducción de la pobreza: una prioridad global".

La Universidad de Botswana recibió a organismos no gubernamentales, ministerios de gobierno, organizaciones internacionales, educadores de adultos, académicos, encargados de la elaboración de políticas públicas educativas e impulsores del desarrollo provenientes de cuarenta y cinco países alrededor del mundo.

La conferencia fue convocada por la Universidad de Botswana, la UNESCO, el Instituto de Educación de la UNESCO, la Agencia Alemana para la Educación de Adultos IIZ-DVV y el Banco Mundial, con el propósito de abrir un foro internacional en que se discutieran y compartieran iniciativas de políticas públicas, programas estratégicos y proyectos de investigación que pudieran fortalecer el papel de la educación de adultos en la reducción de la pobreza en el mundo.

Como sabemos, una de las metas para el desarrollo más urgentes en el milenio, de acuerdo a como fueron planteadas por la ONU en el 2000, es la de reducir a la mitad la cantidad de personas que viven en extrema pobreza. Esta meta, a la que los países pertenecientes a la ONU se han comprometido, tendría que cumplirse para el 2015. Desgraciadamente también sabemos ahora que de seguir las mismas tendencias políticas, sociales y económicas en el mundo, estas metas no podrán ser logradas.

Sabemos que la educación de adultos es una herramienta potencial importantísima para la reducción de la pobreza y que debería estar integrada como elemento prioritario en las estrategias y programas dirigidos a tal fin y, a su vez, que los programas específicos de educación de adultos deberían estar orientados a esta emergencia mundial. Sin embargo, y a pesar de que en varias partes del mundo ya existen programas innovadores de educación de adultos dirigidos a la reducción de la pobreza, sus potencialidades para impulsar el desarrollo siguen siendo poco exploradas.

Por su parte, y dentro de las estrategias y políticas educativas enmarcadas en el debate de la educación para la vida, la educación de adultos es a menudo reducida a la alfabetización y educación básica y su rezago es considerado como una de las causas más importantes de la pobreza. Esta visión deja de lado todas las demás dimensiones de la pobreza que la hacen un fenómeno sumamente complejo y que por lo tanto debería ser abordado desde la complejidad y la multi e inter dimensionalidad.

Partiendo de estas premisas y emergencias, la conferencia se propuso analizar el significado y papel potencial de la educación de adultos en la reducción de la pobreza, intercambiar experiencias de intervención pública, bue-

nas prácticas y proyectos de investigación sobre el papel de la educación de adultos para tal fin, y a partir de ello generar una serie de recomendaciones que conformaran una agenda de acción internacional para los próximos cinco años, antes de llegar a la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos CONFINTEA VI.

Desde la reunión de evaluación de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos CONFINTEA V+6, llevada a cabo en Bangkok, Tailandia, en el 2003, el CREFAL ha participado en el debate internacional e impulsado la necesidad de posicionar las temáticas de la pobreza y el desarrollo tanto en el discurso como en la práctica de la educación de adultos. En consecuencia, participó en Botswana con los resultados de una investigación llevada a cabo en la comunidad de San Juan Nuevo Parangaricutiro, Michoacán, México, como experiencia de desarrollo local exitoso. En ella se rescatan algunos de los conocimientos significativos que la comunidad ha ido adquiriendo en su proceso de desarrollo y que constituyen un aporte teórico para el análisis y redefinición de una educación de adultos que pretenda el desarrollo local sustentable y la superación de las condiciones de vulnerabilidad, impotencia, dependencia y marginación, es decir, de pobreza.

Esta participación forma parte de una publicación en la que se incluyen alrededor de 80 ponencias de 41 países que participaron en la conferencia.



Algunas conclusiones conceptuales de la Conferencia

- La pobreza es un obstáculo para el acceso a la educación y al mismo tiempo, aquella se exacerba por la insuficiencia y deficiencia educativas.
- La pobreza es un fenómeno complejo y multidimensional que se concentra en las poblaciones más vulnerables y marginales: mujeres (setenta por ciento de los pobres del mundo son mujeres), personas con capacidades especiales, migrantes, personas infectadas de VIH/SIDA e indígenas, entre otros, y por lo tanto es necesario priorizar estos sectores.
- La educación de adultos tiene mucho que hacer en la reducción de la pobreza —por no decir que es imprescindible— no sólo para compensar deficiencias educativas tempranas sino, y sobre todo, para generar poder en la población vulnerable mediante la adquisición de conocimientos significativos, de habilidades y capacidades para una participación plena, sustentable y creativa en este mundo cambiante.
- Para reducir la pobreza no es suficiente con la alfabetización y la educación básica si éstas no están vinculadas con otras necesidades de aprendizaje que permitan el acceso a recursos y a opciones en la vida, como salud, derechos humanos, sustentabilidad, herramientas vocacionales, desarrollo comunitario, participación y construcción de ciudadanía.
- La reducción de la pobreza tendría que ser un componente imprescindible de las políticas de la educación de adultos y éstas a su vez deberían ser parte integrante de los compromisos de los gobiernos nacionales hacia el desarrollo económico, social, político y comunitario.
- La educación de adultos dirigida a estos fines, requiere de estrategias que surjan de las comunidades y que estén en dialogo permanente con la población vulnerable.
- Las políticas, los programas y la legislación nacional e internacional deberían reconocer y reflejar que la pobreza no será resuelta sin la participación activa de las personas que viven en estas condiciones.
- Finalmente, es preciso encontrar estrategias intersectoriales e interinstitucionales para la reducción de la pobreza.

Recomendaciones para la acción

- Reconocer que la educación de adultos es un concepto muy amplio que, al traducirlo a la acción, debería integrarse de forma intersectorial; así mismo la pobreza tiene múltiples interpretaciones y definiciones dependiendo del contexto específico en que se manifieste.
- Formular en diálogo con agencias clave como el Banco Mundial, el Instituto de Educación de la UNESCO, el CEAAL, la Asociación Alemana de Educación de Adultos IIZ-DVV, el CREFAL, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Comunidad Sudafricana para el Desarrollo (SADC), una agenda internacional sobre educación de adultos para la reducción de la pobreza.
- Promover investigación sobre educación de adultos que esté íntimamente vinculada y en diálogo con la población que vive en situación de pobreza, de forma que pueda reflejar las diferentes nociones y alternativas a la pobreza, desde la voz de quienes la sufren.
- Reconocer y promover el enfoque de base comunitaria local para el aprendizaje de adultos, que deberá incluir el reconocimiento de los conocimientos indígenas.
- Asegurar que los gobiernos integren este enfoque directamente con sus estrategias de reducción de pobreza.
- Fortalecer los currículos de la educación de adultos con elementos de desarrollo comunitario, salud, educación vocacional, generación de recursos, sustentabilidad, participación ciudadana, equidad de género y derechos humanos, así como vincular la educación de adultos con los programas que diversos organismos especializados en estas temáticas desarrollan ya en las comunidades.
- Buscar apoyo financiero para todos los niveles de la educación de adultos, ya que la superación de la pobreza necesita no sólo de la educación básica y la alfabetización, sino además, ser fortalecida con educación continua y acceso a tecnologías.
- Estimular el diálogo y la colaboración multisectorial que integre al gobierno, al sector no gubernamental, al privado, fundaciones, agencias donantes, investigadores, activistas y sobre todo, a las comunidades que viven en condiciones de pobreza.
- Promover el diálogo Sur-Sur, tanto a nivel internacional como regional. El aprendizaje que puede lograrse entre comunidades que comparten la misma situación de exclusión puede ser muy significativo.

En consecuencia con este debate, este pequeño resumen es además de una exhortación a la reflexión, una invitación al diálogo, con nosotros, pero también con las personas que comparten el hacer desde cada una de nuestras trincheras... un diálogo donde la palabra signifique un compromiso de acción hacia la eliminación de todas las formas de pobreza en nosotros y en los otros.

En la biblioteca del CREFAL ponemos a disposición de nuestros lectores la publicación de los ochenta trabajos presentados en la Conferencia; en caso de requerir las ponencias en versión electrónica favor de solicitarlas a la autora de esta nota.

Gabriela Enríquez
genriquez@crefal.edu.mx

Seminario Internacional sobre Experiencias Educativas Interculturales

Con el propósito de reflexionar sobre el concepto de la interculturalidad y su aplicación pedagógica, el CREFAL y la Asociación Alemana para la Educación de los Adultos (IIZ-DVV) organizaron en la ciudad de Pátzcuaro el Seminario Internacional sobre Experiencias Educativas Interculturales.

Docentes, investigadores, líderes de organizaciones indígenas, animadores y funcionarios de diversas partes de la República, América Latina y el Caribe, se dieron cita los días 8, 9 y 10 de julio de 2004 para compartir sus vivencias en la construcción de las relaciones interculturales desde el ámbito educativo.

Sobre la mesa se trataron conceptos clave sobre la interculturalidad como ciudadanía, los derechos humanos, el multilingüismo, la tolerancia y el diálogo. Se contó con el apoyo de un grupo de expertos quienes a través de sus ponencias brindaron los elementos para el debate, mismo que sirvió como marco de referencia para el análisis de proyectos concretos.

Mario Teodoro Ramírez de México, con su charla *Cosmopolitismos e interculturalidad: sobre las ideas de Martha Nussbaum*; Juan Carlos Godenzzi de Perú, con *Práctica educativa y proyecto intercultural: elementos de un debate* y Linda Itatí Nosa de Argentina, con su exposición *Instrumentos metodológicos para la elaboración de un diagnóstico*, dieron a los participantes, más que soluciones, elementos para la reflexión acerca de la educación intercultural.

El trabajo de los grupos sobre los temas propuestos desde su experiencia particular puso al descubierto que es mucho lo que falta para lograr una educación y una sociedad donde la interculturalidad se dé efectivamente, pero reveló también que en este camino todo esfuerzo es importante.

Durante la reunión se expresaron puntos de acuerdo sobre la importancia de pensar la interculturalidad como un proceso en construcción que nos obliga a redefinir categorías y conceptos, por ejemplo, de qué sociedad partimos, qué contenidos educativos trabajamos, cuáles son los escenarios deseados y deseables. Todo lo anterior puso de manifiesto la necesidad de romper con cualquier pensamiento rígido —pues justo el aprendizaje se da cuando se rompen los esquemas establecidos y se construyen nuevos— y evitar los maniqueísmos o posiciones dogmáticas.

Igualmente se expuso la conveniencia de trabajar proyectos latinoamericanos, atentos también a otras culturas. En este sentido, se hizo especial hincapié en la urgencia de que las iniciativas interculturales sean planeadas y llevadas a cabo con, para y desde los sujetos sociales, con miras a incidir en las políticas públicas, así como en la importancia de que dichos proyectos se trabajen de manera multidisciplinaria.

Dada la complejidad del tema y el interés de los asistentes por darle continuidad al debate iniciado en esta primera reunión, se acordó crear un foro virtual desde el servidor del CREFAL para que el debate y el intercambio sigan su curso; también se acordó formar un grupo encargado de dar seguimiento a los trabajos para una próxima reunión en el 2005, que podría ser en la Universidad URACCAN de Nicaragua.

Sin duda este encuentro, no ausente de desacuerdos, evidenció la necesidad de abordar el tema de la interculturalidad desde la complejidad que la realidad, ya multicultural, exige. Sin embargo, es conveniente pensar que el camino hacia una educación y una sociedad efectivamente interculturales no supone solamente reflexionar y discutir sobre este concepto, sino que implica y parte de la necesidad de revisar la actitud que cada uno asumimos ante lo diferente, nuestra apertura y tolerancia frente a lo diverso y la posición que tomamos frente al otro, cualquiera que éste sea.

Ma. Gabriela Arévalo Guízar
garevalo@crefal.edu.mx

IV Taller Internacional "Innovación Educativa-Siglo XXI" (InnoEd-SXXI'2005)

Del 24 al 27 de Mayo de 2005

Convoca:

CÁTEDRA DE ESTUDIOS DIDÁCTICOS
CENTRO UNIVERSITARIO DE LAS TUNAS
Las Tunas, Cuba

Auspician:

FUNDACIÓN NUEVO CONCEPTO EN EDUCACIÓN
Perú

FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
México

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
UNIVERSIDAD DE VALENCIA
España

"Por un perfil humanista y de cultura integral en las nuevas generaciones"

Objetivos:

- Propiciar el intercambio entre docentes e investigadores de la práctica educativa en los diferentes niveles de enseñanza.
- Fomentar la cooperación entre instituciones y especialistas que se dedican a esta área de interés.
- Promover el debate sobre la innovación como vía para resolver problemas educativos comunes.

Temáticas:

1. Didáctica de las disciplinas docentes.
2. Diseño y evaluación curricular.
3. Desarrollo de habilidades y capacidades.
4. Educación científica.
5. Educación ambiental.
6. Educación a distancia.
7. Gestión de instituciones educacionales.
8. Formación de valores.
9. Formación de profesorado.
10. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

Cierre de preinscripciones: 30 de marzo, 2005

Para mayor información:

MSc. Juan José Fonseca Pérez
E-mail: cedut@ult.edu.cu / cedut_cuba@yahoo.com
Tel. y Fax: 53-31-46501



El Programa Internacional de Becas de Posgrado: Un esfuerzo institucional compartido

El Programa Internacional de Becas de Posgrado (IFP por sus siglas en inglés) forma parte de un ambicioso proyecto internacional educativo promovido por la Fundación Ford en coordinación con diversos organismos nacionales en 22 países alrededor del mundo.

Considerando la importancia de la formación académica de posgrado para el liderazgo en la generación de nuevas opciones de desarrollo, la Fundación Ford lanzó en el año 2000 un programa internacional de becas denominado International Fellowships Program (IFP). Este programa busca contribuir a la consolidación de una nueva generación de líderes entre los grupos que han enfrentado mayores restricciones en su acceso a la educación superior, con la finalidad de fortalecer su participación en la resolución de los enormes retos del siglo XXI.

El IFP es el programa educativo de mayor envergadura emprendido por la Fundación Ford en toda su historia. Comenzó sus operaciones en el año 2000 en Vietnam, Nigeria, Senegal, Ghana, Chile, Perú y Rusia, y a la fecha se ha extendido a otros quince países; entre ellos se encuentra México. Durante los diez años de vida del IFP, se apoyará a más de tres mil hombres y mujeres de América Latina, África, Medio Oriente, Asia y Rusia para realizar estudios de posgrado.

En cada país el programa es manejado por organizaciones nacionales, regionales e internacionales, en estrecha colaboración con la Secretaría General del IFP, cuyas oficinas centrales se encuentran en Nueva York. Estas organizaciones han integrado grupos de trabajo con académicos, profesionales y expertos, con el fin de definir políticas específicas para la operación del programa en los respectivos países y hacer la selección de los becarios.

¿Quiénes pueden postular?

1. Mujeres y hombres que tengan un título universitario con el grado académico de licenciatura o bachiller y quieran optar a un grado de maestría.
2. Mujeres y hombres que cuenten con un grado de maestría y quieran optar a programas de doctorado.
3. Ciudadanas y ciudadanos o residentes legales que viven en los países en que se implementa el Programa.
4. Personas pertenecientes a grupos históricamente subrepresentados en la formación de posgrado.
5. Quienes tengan potencial académico, esto es, un rendimiento ascendente en los estudios de pregrado.
6. Aquellos que tengan potencial de liderazgo, ya sea académico, social y/o profesional.
7. Quienes demuestren trayectorias de compromiso con sus grupos de referencia o comunidades de origen, y con el desarrollo y la equidad social.

8. Quienes aspiren a un programa conducente a un grado académico y enfoquen la aplicación de estos nuevos conocimientos dentro de las áreas de interés de la Fundación Ford.

¿Quiénes no pueden postular?

1. NO se cursarán solicitudes de postulantes sin maestría queriendo optar al doctorado o de quienes, teniendo una maestría, quieran cursar nuevos estudios conducentes al mismo grado.
2. Ciudadanas y ciudadanos estadounidenses.
3. Ciudadanas y ciudadanos de países donde se implementa el Programa IFP, pero que viven en el exterior.
4. El personal de la Fundación Ford y sus familiares estarán inhabilitados para postular o integrar paneles de selección.
5. El personal del Programa Internacional de Becas en las oficinas regionales y locales y sus familiares.
6. Los miembros de los comités de selección y sus familiares.

Lineamientos de postulación

- *Ubicación de estudios:* el Programa Internacional de Becas ha sido diseñado para que los becarios puedan estudiar en la institución que mejor responda a sus necesidades educacionales y a sus capacidades individuales, siempre que cuenten con el conocimiento previo del idioma en que se imparten tales estudios.
- *Áreas de interés:* el Programa Internacional de Becas recomienda a quienes postulen optar por estudios de maestría o doctorado que presenten un enfoque multidisciplinario, y que combinen la especialización con énfasis en tópicos importantes o áreas sustantivas para la aplicación de estos nuevos conocimientos una vez concluidos sus estudios. Las propuestas de programas de estudio deben ser claramente aplicables a los temas urgentes de los países o regiones de residencia de los becarios y deben tener coherencia con las áreas de interés de la Fundación Ford, que trabaja para fortalecer los valores democráticos, reducir la pobreza y la injusticia, promover la cooperación internacional y fortalecer el desarrollo humano.
- *Duración de la beca:* las becas tienen una duración ajustada a la de los programas académicos de destino con un periodo máximo de hasta tres años. Todos los montos serán renovados anualmente, en atención al progreso del becario, al informe anual que deben entregar y a la disponibilidad presupuestaria.
- *Programas académicos:* no es necesario contar con una aceptación académica al momento de postular. Una vez identificados, es requisito que los programas académicos sean formales y de tiempo completo.
- *Idiomas:* quienes deseen estudiar en el extranjero deben demostrar competencia necesaria en el idioma en que se impartirán estos estudios al momento de postular.
- *Monto de la beca:* el Programa determinará el monto de la ayuda financiera de acuerdo con los lineamientos presupuestarios. Es de completa atribución del IFP la decisión sobre el monto final de la beca, que puede cubrir total o parcialmente los gastos correspondientes. El contrato IFP, así como el monto de la beca, se renovarán anualmente una vez analizados los informes anuales.
- *Logística:* el Programa ayudará a los becarios IFP a hacer los arreglos logísticos relacionados con visas, viajes y seguros. Es preciso señalar que

estos trámites, así como otros que se deban enfrentar, son de la exclusiva responsabilidad del becario IFP, ya que el IFP sólo acompaña el proceso.

- *Viaje:* el programa cubrirá, por una vez y cuando proceda, los costos de desplazamiento de cada becario IFP desde y hacia su país de destino al comienzo y al término de la beca, respectivamente.
- *Decisión final de selección:* la selección final está a cargo de un selecto Comité Regional, integrado por autoridades académicas y profesionales de diversos países de la región. Las decisiones serán irrevocables, una vez que la Secretaría Ejecutiva de Nueva York ratifique el nuevo grupo regional.
- *Plazo final para postular:* todas las postulaciones deberán tener fecha de envío postal o ser presentadas a las oficinas locales del IFP antes del plazo de vencimiento señalado en el calendario de postulación correspondiente a cada ronda (www.programabecas.org/postulacion-becas/calendario.htm).

No se aceptarán formularios de postulación incompletos y sin los documentos de respaldo solicitados, los que en caso de ser enviados por correo, serán devueltos inmediatamente sin que la postulación siga su curso; ni formularios de postulación entregados con posterioridad a la fecha de cierre de la convocatoria.

- *El IFP no financia:*
 - Acompañantes o cargas de los becarios IFP.
 - Estudios de posgrados incompletos.
 - Tesis de posgrados.
 - Estudios de jornada parcial.
 - A quienes en el momento de postular ya hayan iniciado sus estudios de posgrado.

Cronograma de postulación

- *Período de postulación:* se inicia en el mes de noviembre y se extiende hasta marzo de cada año.
- *Anuncio de resultados:* los resultados se publican cada año en la web del Programa durante el mes de agosto y son comunicados individualmente a los postulantes por medio de correo postal o e-mail, según haya sido el medio de postulación empleado.
- *Inicio de estudios:* marzo o septiembre del año siguiente al de su selección.

*

Para informes del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford (IFP) en:

Chile

FONDO INTERNACIONAL DE BECAS

San Crescente 424, Las Condes, Santiago de Chile.

Teléfonos: (56-2) 232 92 07 / 335 66 92

Fax: (56-2) 335 66 92

Website: www.programabecas.org

e-mail: postulaciones@programabecas.org

Perú

INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS
Horacio Urteaga 694, Jesús María. Lima 11, Perú
Teléfonos: (511) 424.48.56, 431.66.03
Fax: (511) 332.61.73
WebSite: www.iep.org.pe
e-mail: bpostgrado@iep.org.pe

Brasil

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - PROGRAMABOLSA
Av. Prof. Francisco Morato, 1565
Jd. Guedala 05513-900
São Paulo SP
Teléfono: (11) 3722-4404
programabolsa@fcc.org.br
<http://www.programabolsa.org.br>

Guatemala

CENTRO DE INVESTIGACIONES REGIONALES DE MESOAMÉRICA (CIRMA)
Correo Nacional 5a, Calle Oriente 5
La Antigua, Guatemala, 03001
Teléfono: (502) 8320126, 8321006/1007
Fax: (502) 8322083
www.usac.edu.gt/ccpol/BECAS-CIRMA.htm
tadams@guate.net

México

La Fundación Ford ha unido esfuerzos con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) para dar al Programa una identidad local y una base institucional sólida. También se cuenta con la importante participación de la oficina para América Latina del Instituto Internacional de Educación (IIE). El Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas proporciona becas completas por una duración máxima de 24 meses para maestría y de 36 meses para doctorado. Los estudios se pueden realizar en cualquier universidad o institución de educación superior de alto nivel académico.

CIESAS-D.F.

Coordinación del Programa Internacional
de Becas de Posgrado para Indígenas
Juárez 222, Tlalpan, México D.F., C.P. 14000
Teléfonos: (55) 10-84-52-72 y 10-84-52-70 exts. 2008 y 2009
Fax: (55) 54-85-42-89
pibi@juarez.ciesas.edu.mx

