

# *Decisio*

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

33

SEPTIEMBRE  
DICIEMBRE  
2012



**MULTITEMÁTICO**



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL  
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS  
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

## Colabore con *Decisio*



*Decisio* disemina saberes concretos y significativos para la toma de decisiones y la acción en la educación de personas jóvenes y adultas. Los saberes deben ser presentados de manera que se facilite su transferencia a la esfera del saber hacer. Dichos saberes pueden provenir de la investigación educativa o de la experiencia acumulada en proyectos de desarrollo.

*Decisio* publica tanto números temáticos como números de contenido general. Además de los artículos regulares aparece, al principio, un artículo más largo que invita a profundizar y problematizar sobre un tema. También se encuentran diálogos, testimonios, reseñas bibliográficas, noticias y otras informaciones de interés. *Decisio* no es una revista dedicada a revisar planteamientos teóricos o metodológicos *in extenso* ni publica revisiones bibliográficas sobre un tema.

Los trabajos que se consideren para publicación en *Decisio* serán breves, precisos, claros y relevantes. Cada trabajo no tendrá más de cuatro páginas impresas (cinco páginas en el original enviado por correo electrónico, con alrededor de 2,500 palabras en total, escrito en fuente Times New Roman de 12 puntos). Se evitarán las notas a pie de página y referencias bibliográficas en el texto; las menciones a autores y obras deben ser mínimas, si acaso su inclusión en el texto se considera indispensable.

Se sugiere que cada trabajo esté organizado en cinco secciones:

- **Introducción:** deberá proveer en dos o tres párrafos un planteamiento claro y conciso del problema de que se trate y del contexto en que se trabajó.
- **Actividades:** relatará de manera ajustada los métodos y/o procedimientos empleados y las actividades realizadas.
- **Resultados:** presentará brevemente los logros obtenidos así como la discusión de los mismos a la luz de otros aportes y de los factores contextuales que entraron en juego.
- **Recomendaciones para la acción:** serán redactadas en forma de una lista numerada de sugerencias concretas útiles para la toma de decisiones y la acción.
- **Lecturas sugeridas:** incluirá el mínimo indispensable de las lecturas, de ser posible en español, que a un práctico de la educación le resultaría necesario o conveniente hacer, las que le permitan profundizar en el tema si así lo desea y que avalen lo que se afirma en el trabajo respectivo. En todos los casos se procurará proporcionar al lector las indicaciones necesarias para conseguir tales lecturas (correos electrónicos, páginas web, etc.).

Todas las secciones son fundamentales, pero las consideraciones contextuales en la **Introducción** y la discusión de los **Resultados** son de crucial importancia para que los lectores adapten, modifiquen o decidan no utilizar los aportes del trabajo de que se trate.

*Decisio* desfavorece la simple adopción o copiado mecánico de soluciones de un contexto a otro sin el necesario análisis crítico.

Los trabajos deberán enviarse con un resumen y una semblanza biográfica del autor o autores, cada uno en aproximadamente 100 palabras. Todos los materiales publicados en *Decisio* pueden ser reproducidos de la manera que más convenga a los usuarios, citando la fuente.





Irma Reyes Almanza  
(Caracha, México, 1961-)

*Hilos para entretejer la vida*, 2008

Camafeo, 32.5 x 21 cm

© Irma Reyes Almanza. Reproducción autorizada por la artista.

Inició sus estudios en 1979, en el Taller-Escuela de Artes y Oficios "Manuel Pérez Coronado". Estudió la licenciatura en Educación Artística en el Centro de Actualización del Magisterio en Michoacán. Ha participado en más de 100 exposiciones colectivas, así como en las diversas actividades del Taller-Escuela. Desde 1988 se ha dedicado a la docencia en arte, en diferentes instituciones, y ha impartido cursos-taller en dibujo, pintura, grabado y muralismo para niños, jóvenes y adultos. Ha colaborado con material gráfico en diversas publicaciones y actividades culturales en la ciudad de Uruapan, donde radica. Su obra ha transitado del paisaje tradicional a un expresionismo que le permite plasmar sus inquietudes estéticas, educativas y sociales, preferentemente en técnicas como el grabado, el dibujo y el monotipo.

La obra de la portada representa a un individuo en una actitud común, que sin embargo, simboliza que toda acción o inacción se integra o forma parte del ser humano, frente a la sociedad y al propio universo.

# Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

## Multitemático

- |    |  |    |  |
|----|--|----|--|
| 2  | Carta de la Dirección General  | 41 | Hoy, aquí, alfabetizando<br>Treinta años de alfabetizar por convicción<br><i>Santiago Alonso Palmas Pérez</i>   México   |
| 3  | La investigación en la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe (2005-2011)<br><i>Jaime Calderón López Velarde</i>   México | 47 | Lenguaje musical para adultos<br>¿Una tarea diferente?<br><i>Anna M. Vernia Carrasco</i>   España  |
| 12 | La idea de una educación pertinente en Gandhi<br><i>Zarina Aguirre</i>   México  | 53 | Centro de Capacitación para el Trabajo en Artes y Oficios (CECAP) "Juan Manuel Gutiérrez Vázquez"<br><i>Pedro Dávalos Cotonieto y Ma. Teresa Tzompantzi Reyes</i>   México   |
| 19 | Aprendizajes y derechos humanos<br><i>Jesús Michel</i>   México  | 57 | Testimonios<br>"Cielos latinoamericanos"<br>CREFAL construye caminos para la divulgación científica con personas jóvenes y adultas<br><i>Irán G. Guerrero Tejero</i><br><i>Nancy Areli Hilario Coronel</i><br><br>La magia de encontrarse cara a cara con los vecinos y saber su nombre<br>Rueda Pátzcuaro Mágico<br><i>Margarita Mendieta Ramos</i> |
| 24 | Los conflictos socioambientales en comunidades pesqueras de Villa Clara, Cuba<br>Un acercamiento al tema<br><i>María Elena Perdomo López</i>   Cuba      | 66 | Abstracts  |
| 29 | "Haz Crecer Tu Comunidad"<br>Un diplomado para jóvenes emprendedores<br><i>Ilse Brunner, Nidia Guerrero, Brenda López y Nallely Tinoco</i>   México      | 70 | Acerca de los autores  |
| 35 | Diplomado en línea<br>"Temas Fundamentales de Álgebra"<br>Estrategia de formación y espacio de aprendizaje<br><i>Rocío Guzmán Miranda</i>   México       | 73 | Reseñas bibliográficas   |

**Directora General del CREFAL**

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA

**Editor fundador**

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

**Editora general**

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

**Diseño original**

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

**Diseño de portada e interiores**

EUGENIA NAYELLI VALENCIA HERREJÓN

**Fotografía de portada**

AMÉRICA ARZATE DELGADO

**Diseño de la versión digital**

ARIADNA IVON CHÁVEZ CALDERÓN

ARIEL DA SILVA PARREIRA

**Fotografía**

ARCHIVO CREFAL, CENTRO ACTIVO FREIRE (CAF),  
PEDRO DÁVALOS, NANCY HILARIO,  
MARGARITA MENDIETA, MARIANELA NÚÑEZ  
OLLÍN RODRÍGUEZ, ERIC SÁNCHEZ

**Consejo editorial**

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Nélida Céspedes

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

CONSULTOR INDEPENDIENTE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

**Oficinas editoriales**

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525,

COL.REVOLUCIÓN C.P. 61609,

TEL.: (52) 434 34 2 81 39

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

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

[cfernandez@crefal.edu.mx](mailto:cfernandez@crefal.edu.mx)

**Ventas**

LIBRERÍA LA ESTACIÓN

(52) 434 342 8167

[mtapia@crefal.edu.mx](mailto:mtapia@crefal.edu.mx)

Precio por ejemplar: \$ 60.00, US \$ 5.00



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

*Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, número 33, septiembre-diciembre 2012. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. CREFAL. Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2009-083113580900-102. ISSN 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.

Impreso en México

## Carta de la Dirección General del CREFAL

En su larga trayectoria de aportaciones al terreno de la educación para jóvenes y adultos, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) ha puesto en práctica diversas propuestas formativas, de investigación y de cooperación en aras de impulsar una mejor calidad de vida en las comunidades mediante la educación. Los artículos que integran este número de la revista *Decisio* brindan una visión amplia acerca de diversas experiencias que alimentan el panorama del aprendizaje a lo largo de la vida.

Aunque no todas las experiencias aquí referidas son producto directo de la labor del CREFAL, en realidad todas comparten el mismo sentido que tiene la vocación de nuestro organismo internacional: ofrecer propuestas participativas y flexibles que hagan los procesos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos, y mejor vinculados con las necesidades específicas de las comunidades. De este modo, el CREFAL apoya iniciativas que con una perspectiva creativa vinculan educación y trabajo, como es el caso de Haz crecer tu comunidad, o la del desarrollo de habilidades técnicas en comunidades pesqueras de Cuba, o bien la correspondiente al Centro de Capacitación para el Trabajo en Artes y Oficios en Michoacán; o que desarrollan visiones interdisciplinarias correlacionadas con la educación, como es el caso de los programas formativos en educación y derechos humanos, y de aquellos orientados al desarrollo de habilidades en álgebra, o para la alfabetización; o bien que hacen uso de métodos innovadores y con gran impacto, como es el caso de las propuestas pedagógicas a partir del uso de la música, o mediante el contacto de las comunidades con la ciencia y la astronomía.

Como puede verse mediante los artículos aquí desarrollados, el universo de posibilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida es muy amplio. Lo importante, y en esto el CREFAL reitera nuevamente su compromiso, consiste en poner estas posibilidades a disposición de las comunidades, de modo que se pueda hacer una contribución efectiva a una educación más inclusiva, en la que niños, jóvenes y adultos tengan acceso a una mayor calidad educativa sin importar su condición social, económica, cultural o personal. Esto es uno de los fundamentos más relevantes que impulsan la labor del CREFAL en México y en la región de América Latina y el Caribe.

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA



Fotografía: Archivo CREFAL.

# La investigación en la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe (2005-2011)

Jaime Calderón López Velarde

Universidad Pedagógica Nacional-Zacatecas | Zacatecas, México  
peri984@hotmail.com

## Introducción

En este artículo se expone la síntesis de un estudio comparativo para conocer los cambios experimentados en las temáticas de investigación en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en la región de América Latina y el Caribe, así como aportar elementos que permitan ampliar su comprensión en la región.

La principal fuente de consulta fueron las tesis de licenciatura y posgrado enviadas por los graduados de los países de esta región para participar en el concurso convocado por el CREFAL para premiar a las mejores tesis de EPJA durante los

años 2005, 2006, 2007, 2009 y 2011. Las temáticas de estas tesis fueron comparadas con las áreas de investigación propuestas en el Marco de Acción de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe 2000-2010, y los resultados del Informe Regional preparado para la VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA) de 2010 en Belem, Brasil.

Los estudios e investigaciones de tesis son un indicador importante para valorar el nivel de la producción de investigación generada en este campo al igual que otros datos relevantes, como el número de países participantes y su distribución



por grados académicos, instituciones y carreras ofertadas. En esta síntesis solamente se incluye la participación de los países de origen de los concursantes y las áreas temáticas, dejándose pendientes de analizar los tipos de investigación, así como los enfoques teóricos y metodológicos y otros elementos estructurales de las tesis, entre ellos un examen sobre su calidad.

La investigación sobre la EPJA en la región desde hace dos décadas ha sido incipiente y ha estado concentrada en la alfabetización, la educación básica y la capacitación. ¿Esta situación se ha modificado?, ¿cuál fue la participación de los países de la región en estos concursos?, ¿en qué grados de estudio hubo más tesis?, ¿existen actualmente otras temáticas emergentes que ocupan la atención de la investigación en EPJA y qué tendencias se observan?

### **Educación de adultos e investigación educativa**

Los términos de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), educación permanente, educación básica “ampliada”, educación formal y no formal, formación para el trabajo, educación popular, así como la expresión *aprendizaje a lo largo de la vida*, dan cuenta de la multiplicidad de significados de este campo de estudio e intervención educativa, determinado a su vez por el contexto y las realidades políticas y sociales de los países y regiones a nivel mundial. La redefinición de los cuatro primeros términos bajo la perspectiva del *aprendizaje a lo largo de la vida* fue uno de los aspectos centrales que la agenda del Marco de Acción Regional de la EPJA propuso a los países a fin de adecuarse a los contextos nacionales, regionales y locales de esta región.

Las reflexiones y propuestas contenidas en este punto de la agenda son congruentes con la visión ampliada de la *Declaración y Plan de Acción* de Hamburgo (CONFITEA V), orientada a trascender los límites y la discriminación impuestos por la edad, el nivel y modalidad educativa, e incluso para reemplazar el término “educación” por el de “aprendizaje” de adultos. También se señala que la finalidad de la

EPJA es “formar jóvenes y adultos como ciudadanos autónomos, capaces de participar y organizarse en forma colectiva, crítica y creativa en espacios locales o ampliados; asumir tareas propias ante los cambios, y convivir en forma solidaria”. Asimismo, se reitera la especificidad del campo de la EPJA, “manteniendo el compromiso prioritario con los grupos más marginados”, identificándose cuatro grupos prioritarios de atención: indígenas, campesinos, jóvenes y mujeres, al tiempo que se incluyen siete áreas de intervención: 1) alfabetización; 2) educación y trabajo; 3) educación, ciudadanía y derechos humanos; 4) educación con campesinos e indígenas; 5) educación y jóvenes; 6) educación y género; 7) educación, desarrollo local y sostenible.

En este *Marco de Acción* se adoptó el término “educación de personas jóvenes y adultas” debido al creciente número de jóvenes expulsados por el sistema escolar u obligados a incorporarse tempranamente al trabajo informal; se trata de jóvenes que comparten con los adultos los espacios los programas respectivos, y que hoy día constituyen la población mayoritaria.

La decisión por incluir a los grupos mencionados y la diversificación de las temáticas propuestas, ampliaron el campo de intervención de la EPJA, adquiriendo a su vez mayor complejidad dadas las múltiples relaciones entre instituciones, actores sociales y al hecho de que la EPJA es una actividad que no se circunscribe a los aprendizajes en los espacios escolares, sino que se da en una diversidad de lugares en donde se convive para aprender y recrear la cultura. Si bien el acuerdo sobre el término de EPJA y su finalidad significó un paso importante en el devenir del campo, en el *Marco de Acción* no se señala una definición explícita del mismo sino la invitación abierta al diálogo informado para enriquecer las nociones implicadas en este concepto y sus conexiones. Pese a ello, en la serie de propuestas para darle nuevos énfasis y prácticas a la EPJA se reitera su especificidad con los grupos más marginados y diversas acciones para superar el carácter remedial, compensatorio, y su ubicación como espacio paralelo, extraescolar o apéndice de los sistemas educativos nacionales,

situación que, cabe subrayar, no sólo se ha prestado para etiquetar a la EPJA con una carga de nociones peyorativas hacia los sujetos que la integran (carentes, vulnerables, en riesgo, en rezago educativo, etc.) sino para restarle visibilidad, importancia y recursos financieros, todo lo cual obstaculiza el propósito de hacer valer el derecho a la educación. Superar esa visión por otra que revalore a los sujetos de la EPJA como entes con derechos y capaces de potenciar sus conocimientos, es una tarea pendiente (Torres, 2008).

En este orden de ideas, las definiciones de la EPJA, tanto de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO (CINE, 1997) como las de Hamburgo y Belem, enfatizan el concepto *aprendizaje a lo largo de toda la vida*, que implica relativizar o prescindir de etapas educativas cronológicas para garantizar el derecho a la educación para todos y todas en cualesquier momento y lugar. En este sentido, son referentes que no pueden perderse de vista porque representan la utopía a alcanzar. Sin embargo, no se ajustan con las realidades y maneras de concretarse en la mayoría de los países latinoamericanos en tanto no se reviertan los círculos viciosos de desigualdad social y pobreza generados por el modelo de desarrollo económico neoliberal. Es claro entonces que la EPJA debiera abarcar a todos y todas sin importar el carácter formal o no formal de la educación ni la condición socioeconómica, edad, raza, género, pertenencia étnica, sexual y religiosa. De hecho así se vislumbra en el Marco de Acción citado, pero la realidad social impone que el conocimiento y los aprendizajes imprescindibles para vivir y convivir en una sociedad cada vez más cambiante y compleja se pongan al alcance de quienes han sido excluidos por un sistema que no logra hacer valer los derechos humanos, entre éstos el de la educación. Por esta razón, y conscientes del riesgo reduccionista que se corre, en este estudio se considera como sujetos de la EPJA a quienes han sido excluidos por el sistema educativo regular y participan en los programas ofertados por instituciones educativas públicas, privadas y de las organizaciones de la sociedad civil para restituir su derecho a la educación. Asimismo, se retoman los temas prioritarios

propuestos en el Marco de Acción y otros que surjan como consecuencia de los cambios sociales y el contexto global.

Por lo que a la investigación educativa se refiere, en los principales foros internacionales de la EPJA, especialmente en el Plan de Acción para el Futuro, de Hamburgo (punto 22), así como el seguimiento latinoamericano de CONFINTEA V (1998-1999) y en el referido Marco de Acción, el interés por fomentar y consolidar la investigación educativa sobre la EPJA es una constante, pues desde los años setenta hasta hoy día, la revisión de la literatura sociológica y de los estados del conocimiento reportan avances pero coinciden en su escaso desarrollo, particularmente en la investigación básica, que ha dependido en su mayoría de los especialistas de los organismos y agencias educativas internacionales y de los investigadores nacionales adscritos a las universidades y centros de investigación públicos y privados. Este débil desarrollo coincide con el examen realizado por Mercedes Ruiz, quien a partir de la revisión de 313 trabajos en los años noventa por la Red Latinoamericana de Información y Documentación (REDUC) sobre educación de adultos y la educación popular, concluye que solamente 29% fueron considerados en la categoría de investigaciones y estudios.

Otro rasgo de la investigación en EPJA que se deriva de este estudio, es su gran diversidad temática, ya que del conjunto de estudios examinados se desprenden 30 tópicos, sin desagregar los temas emergentes (género, medio ambiente, etc.), de donde se infiere en muchos casos la coexistencia temática y una tendencia a la fragmentación de áreas de conocimiento que guardan estrecha relación. Cabe mencionar que dentro de este amplio espectro temático la educación popular ha tenido un papel protagónico dentro de la investigación educativa, pues desde los años setenta se han cultivado enfoques críticos al paradigma cuantitativo mediante la investigación acción participativa y la sistematización que documenta, con enfoques narrativos, la reflexión de experiencias de los actores sociales, destacando su dimensión organizativa y política.

En resumen, en el Marco de Acción de la EPJA, la importancia de la investigación educativa es clave para “aportar conocimiento y contribuir al diseño de estrategias para la atención de la diversidad y la distribución igualitaria de la educación”. Propiamente en las siete líneas prioritarias de acción ya mencionadas se insiste en el desarrollo de investigaciones educativas, y se mencionan 12 temas de investigación que se incluyen en las tablas del siguiente apartado.

### Aspectos metodológicos

La convocatoria del CREFAL para promover la investigación en el campo de la EPJA que inició en 2005 y se difunde en su página web cada dos años, tuvo como finalidad “Reconocer y estimular en América Latina y el Caribe, a los autores de las mejores tesis sobre EPJA, en la que se proporcione información básica importante, se propongan nuevos enfoques, se realicen aportaciones teórico-metodológicas o se muestren hallazgos relevantes en el campo”.

De acuerdo con la información consultada en el CREFAL, se procedió a integrar los datos de los concursantes de todas las convocatorias, complementando la información sistematizada por el CREFAL con respecto a: 1) la participación de los países y el número de tesis por grados académicos; 2) las instituciones en las cuales se graduaron los concursantes; 3) el nombre de las carreras cursadas. En cuanto al proceso para determinar la especificidad de las tesis en EPJA se siguió el siguiente procedimiento:

1. Registrar los títulos de las tesis y analizar el índice temático, introducción, así como los objetivos y población estudiada.
2. Elaborar una tabla con dos secciones: la primera con las líneas de intervención y las 12 áreas de investigación del Marco de Acción, y la segunda, con la clasificación de “nuevas” u otras temáticas.
3. Identificar y cuantificar las tesis de EPJA tomando en cuenta la caracterización de los sujetos y temas

de la EPJA, así como los elementos mencionados en el primer punto.

4. Reconocer las temáticas de las tesis e incluirlas según su correspondencia en alguna de las dos secciones.
5. Complementar el análisis comparativo precedente con el Informe para CONFITEA VI y presentar los resultados.



Fotografía: Ariel da Silva. Archivo CREFAL.

### Descripción y análisis

*Países participantes, número de tesis y grados académicos*

De acuerdo con los datos de la Tabla 1, solamente 14 de 42 países de América Latina y el Caribe participaron en el periodo 2005 al 2011 con un total de 317 tesis. De éstos, un primer grupo de siete países reportaron de una a dos tesis (Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela), el segundo grupo presentó entre cinco y ocho tesis (Bolivia, Chile y Perú), en tanto que Cuba es el país que más se despega de estas cifras con nueve. En cambio, en el tercer grupo integrado por Argentina, Brasil y México se concentra 88% de las tesis, con un total de 277 (37, 50 y 190 respectivamente). México, por ser el país sede del CREFAL, tuvo 60%. Sin embargo, del total de tesis registradas, solamente 168, equivalente a 53%, fueron consideradas de EPJA. Además, el número de países participantes se reduce a nueve (21.4%) porque las tesis de cinco concursantes no correspondían



a la EPJA. Solamente la mayoría de tesis de Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica y especialmente de Brasil, fueron de EPJA, mientras que en cuatro países, incluyendo a México, se reducen a menos de la mitad. Esta situación se debió a que los concursantes incluyeron en la EPJA desde la población infantil que cursa la

educación obligatoria (preescolar, primaria) hasta los jóvenes estudiantes de la educación superior y temáticas completamente ajenas, lo que refleja un desconocimiento de las características y especificidad del campo de la EPJA, e insuficiente claridad en las bases de la convocatoria.

**Tabla 1. Número de tesis registradas por país, grado académico y especificidad en la EPJA del Premio CREFAL a las mejores tesis. 2005, 2006, 2007 y 2011**

Países	Tesis registradas por grado académico				Total	Tesis de EPJA por grado académico				Total	%
	L	E	M	D		L	E	M	D		
1. Argentina	19		11	7	37	13		6	6	25	68
2. Bolivia	4		3	0	7	3		2	0	5	71
3. Brasil	9	2	26	13	50	6	2	26	13	47	94
4. Chile	2		4	2	8	2		4	1	7	88
5. Colombia	1		0	1	2	0		0	1	1	50
6. Costa Rica	0		1	0	1	0		1	0	1	100
7. Cuba	1		4	4	9	0		3	1	4	44
8. Ecuador	0		2	0	2	0		0	0	0	0
9. Honduras	0		1	0	1	0		0	0	0	0
10. México	64		92	34	190	31		35	11	77	40
11. Perú	2		1	2	5	0		1	0	1	20
12. Puerto Rico	0		1	0	1	0		0	0	0	0
13. Uruguay	0		2	0	2	0		0	0	0	0
14. Venezuela	0		1	1	2	0		0	0	0	0
	102	2	149	64	317	55	2	78	33	168	53%

L= Licenciatura. E= Especialidad. M= Maestría. D= Doctorado

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el CREFAL.

Se confirma así el escaso desarrollo de la investigación en el campo de la EPJA, pues es mínima la participación de los países y casi inexistente en las

regiones de Centroamérica y el Caribe, a excepción de Cuba. Enseguida se presentan las Tabla 2 y 2A.

**Tabla 2. Comparación entre áreas temáticas coincidentes del Marco de Acción Regional para la EPJA en América Latina y el Caribe 2000-2010 con las tesis del Premio CREFAL a las mejores tesis (2005-2011), por grados académicos**

Áreas temáticas del Marco de Acción Regional para la EPJA en América Latina y el Caribe 2000-2010	Tesis de EPJA por grado académico				Núm.
	L	E	M	D	
1. Alfabetización	6		7	1	14
2. Educación y trabajo	2		3	2	7
3. Educación, ciudadanía y derechos humanos	0		2	3	5
4. Educación y género	4	2	5	3	14
5. Educación, desarrollo local y sostenible	0		5	0	5
6. Futuros escenarios de la EPJA	-	-	-	-	0
7. La demanda de la EPJA	1		2	1	4
8. La EPJA y las reformas educativas	-	-	-	-	0
9. Procesos de aprendizaje y saberes de las personas jóvenes y adultas	3		2	1	6
10. Enfoques y prácticas curriculares	2	-			2
11. Modalidades de evaluación y acreditación	1		2		3
12. Programas de formación y la formación de los educadores	8		9	4	21
13. Estrategias y programas para mejorar la calidad educativa	1		1		2
14. Indicadores de impacto de la EPJA	1		2	1	4
15. Diversidad cultural y lingüística y educación intercultural bilingüe.	9		6	5	20
16. Programas innovadores y/o alternativas de educación no formal	1		2		3
Subtotal	39	2	48	21	110

**Tabla 2A. Nuevas áreas temáticas de las tesis del Premio CREFAL a las mejores tesis (2005-2011) y su distribución por grado académico**

	L	E	M	D	Núm.
17. Educación básica	4		7	2	13
18. Educación y tecnologías de la información y comunicación	1		6	2	9
19. Sistematización de prácticas educativas			1	0	1
20. Educación y conocimientos disciplinares			1	0	1
21. Políticas públicas y gestión			5	2	7
22. Educación con adultos mayores	2		5	0	7
23. Educación en contextos de encierro	4		2	1	7
24. Educación popular	5			1	6
25. EPJA con capacidades diferentes				1	1
26. Educación y movimientos sociales				2	2
27. Gestión			1	0	1
28. Ensayos sobre Paulo Freire			1	1	2
29. Educación y salud pública			1	0	1
Total	55	2	78	33	168

L= Licenciatura. E= Especialidad. M= Maestría. D= Doctorado.

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el CREFAL.

#### *Grados académicos*

Conforme a las Tablas 2 y 2A, del total de las tesis de EPJA, 78 son de maestría, en segundo lugar están las de licenciatura con 55 y en tercero las de doctorado, con 33. Estas últimas se distribuyen en tres países con una tesis y el resto en Argentina, Brasil y México con 6, 13 y 11, respectivamente. Únicamente Brasil reportó dos tesis de especialidad en EPJA. Como se puede observar, las tesis de doctorado, que implican mayor profundización y aportes al conocimiento en el campo de la EPJA, son reducidas: el promedio de participación de estas tesis, a lo largo de los cinco años del concurso, es de 6.6%. Destaca Brasil con el mayor número de tesis en este nivel debido al impulso inusitado de la investigación en esta materia en los últimos 10 años.

#### *Áreas temáticas*

Una vez identificados los temas de las 168 tesis de EPJA se estableció su coincidencia con las cuatro áreas de intervención del Marco de Acción de la EPJA 2000-2010, conformándose tres grupos: el primero incluye cuatro áreas temáticas con el mayor número de tesis: programas de formación (21 tesis); diversidad cultural y educación intercultural bilingüe (20); alfabetización (14); y género (14). El segundo grupo, con 5 a 7 tesis, aborda los temas de educación y trabajo, procesos de aprendizaje, desarrollo local, y ciudadanía y derechos humanos. El tercer grupo está integrado por las ocho áreas restantes, con dos a cuatro tesis cada una, y dos áreas sin ninguna tesis (futuros escenarios de la EPJA y reformas educativas).

Llama la atención el ínfimo número de tesis en 12 de los 16 temas de investigación del Marco de Acción Regional, dado que todos son prioritarios y requieren ser atendidos si lo que se pretende es lograr una mayor comprensión y, finalmente, la resolución de los problemas del campo de la EPJA. Este panorama no deja de ser desalentador porque del total de las áreas propuestas en el Marco de Acción, la cantidad de tesis del primer grupo representa apenas una cuarta parte del total, mientras que el 75% de las temáticas es muy bajo.

Con respecto a las nuevas áreas temáticas que se incluyen en la Tabla 2A, a excepción de la educación básica, que es la que tiene el mayor número de tesis, tienden a cobrar fuerza las TIC y en menor medida otros temas y poblaciones específicos a los que no se había prestado la atención necesaria, con seis a siete trabajos cada uno (políticas públicas, adultos mayores, personas con discapacidad, migrantes y personas en reclusión). El resto se distribuye en temáticas diversas, con una a dos tesis.

Por otra parte, al comparar estos resultados con el Informe Regional preparado para la VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, se observan varias coincidencias: en primer lugar, el reconocimiento de avances en la investigación educativa, aunque insuficientes y con una marcada distribución desigual, concentrándose en los países grandes: Brasil, Argentina y México, y Cuba en la región caribeña. Sin embargo, no debe pasar desapercibida la ausencia de tesis procedentes de 33 de los 42 países de la región.

En segundo lugar, la alfabetización, materia asociada fuertemente con la EPJA, deja de tener primacía y en su lugar se ubican problemáticas como la formación, el género y la interculturalidad, entre otras, las cuales, en conjunto, desplazan por mucho a la alfabetización y la educación básica e inclusive superan a nueve temas propuestos por el Marco de Acción (Tabla 2), no obstante ser menos visibles y tener menor impacto y legitimidad política que otros de esa misma lista. Este desplazamiento significa, a su vez, un giro gradual hacia los grupos y ámbitos de intervención propuestos en el Marco de Acción referido.

En tercer lugar, el lector podrá identificar en ambas tablas las líneas temáticas de incuestionable relevancia pero con mínima y nula atención (evaluación, reformas educativas, calidad, etc.) lo cual invita a reflexionar a los estudiantes de licenciatura y posgrado, así como a los investigadores de la EPJA y otros actores sociales, acerca del interés por cubrir estos vacíos y aportar bases teóricas que orienten las prácticas educativas. De igual modo, cabe subrayar la falta de presencia en las tesis de temas ineludibles como animación sociocultural, historia de la EPJA, violencia intrafamiliar y sexualidad, entre otros.



Fotografía: Eric Sánchez.

## Resultados

1. Las carreras que toman como objeto de estudio e intervención la EPJA lo hacen a través de programas de licenciatura y posgrado en educación en general y/o desde las ciencias de la educación y la psicopedagogía. Son escasas las carreras ofertadas con referencia directa a este campo y

- a la formación inicial o especializada de educadores de EPJA.
2. Se constatan avances de la investigación educativa en la región, pero desiguales e insuficientes ante la magnitud y diversidad de los problemas sociales que enfrenta el campo de la EPJA.
  3. El elevado número de tesis que recibe el CREFAL a concurso, pero que no son específicamente de EPJA, requiere esclarecer definiciones flexibles para evitar que el campo de intervención sea visto como un ente separado de los sujetos del sistema escolarizado, como es el caso de los programas de educación comunitaria y otros en donde convergen niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Por ello es imprescindible redefinir áreas temáticas mediante criterios y perspectivas sistémicas, pues el carácter transversal de la EPJA impide distinguir claramente sus fronteras.
  4. La diversidad temática se acentúa como un rasgo de la investigación en la EPJA y representa un contrapeso ante los programas supranacionales y homogéneos, pero se requieren estrategias que eviten la fragmentación y desvinculación respecto de otros actores sociales.
  5. El interés investigativo por la alfabetización y la educación básica tiende a reemplazarse en los últimos años por la formación de educadores, la interculturalidad, los estudios de género y las TIC.

### Recomendaciones para la acción

1. Difundir el contenido de las tesis registradas y premiadas por el CREFAL no sólo para su consulta pública, sino para influir en los procesos de toma de decisiones en las políticas educativas y en los procesos de aprendizaje de la EPJA.

2. Incluir en las próximas convocatorias del Concurso CREFAL a las mejores tesis de EPJA el grado de especialidad, así como lineamientos sobre la especificidad de la EPJA y la posibilidad de abrir concursos subregionales para estimular la participación de países con escaso desarrollo de la investigación en esta materia.

### Lecturas sugeridas

RUIZ, MERCEDES (2005), *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos. Dos estudios en caso*, Pátzcuaro, CREFAL.

TORRES, ROSA MARÍA (2008), *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional preparado para la VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Belém-Pará, Brasil, 19-22 mayo 2006). Una contribución del CREFAL a CONFITEA VI*, Hamburgo, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL).

<http://es.scribd.com/rosa%20maria%20torres>

UNESCO/CEEAL/CREFAL/CINTERFOR-OIT (2000), *Marco de Acción de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), en América Latina y el Caribe 2000-2010*, Santiago de Chile.

#### Nota:

La información acerca de las tesis registradas y premiadas puede consultarse en:

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





Fotografía: Eric Sánchez.

## La idea de una educación pertinente en Gandhi

Zarina Aguirre

Universidad de Guadalajara | Guadalajara, México  
zarinaaguirre@gmail.com

### **Crecimiento de la fortaleza espiritual, construcción del carácter**

A través de sus obras básicas Mahatma Gandhi habla frecuentemente de su idea de educación, de la forma en que la aplicó a manera de experimentos y de la forma en que la consolidó a través de los diversos ashram que estableció y la misma Gujarat Vidyapith, la universidad fundada por él en 1920. En algunos momentos hace duras críticas a lo que él consideraba una educación malsana, como lo era la educación inglesa, que alejaba a los jóvenes de la India del conocimiento de sus propias lenguas y con ello de sus formas de vida, valores y costumbres.

En su trayectoria de pensamiento algunas ideas fueron madurando en el sentido de contrarrestar

la pérdida de valores que él observaba y que había experimentado en su mismo proceso educativo; así fue conjugando las distintas tradiciones del pensamiento clásico indio sobre educación de los niños. Algunas de esas ideas son:

1. Retomar las antiguas formas de educación a través de los varnas, y con ello recuperar el valor real de esta institución.
2. Permitir que los padres participaran en la educación de los niños y las niñas, sobre todo en lo que se refiere a la construcción del carácter (espíritu).



3. Permitir que los niños y las niñas fueran educados por igual.
4. Atender las necesidades específicas de los sectores sociales.
5. Fomentar la autosuficiencia de los sujetos y las comunidades para con ello acercarse a la independencia del país.

Retomar estas ideas nos permite, sobre todo, apreciar integralmente lo que Gandhi entendía por sistema educativo: un conglomerado de acciones capaz de forjar sujetos fuertes como seres humanos y conscientes socialmente, que sirvan a su nación y que a la vez ayuden a que su sociedad o comunidad mejore.

Empatando las relaciones sociales, de género y etarias, Gandhi propuso una gama de estrategias que van desde cómo enseñar a los niños elementos culturales como la lengua y la religión aún antes de que aprendan a leer o escribir, hasta el fortalecimiento de las economías locales a través del comercio a escala regional y la apropiación tecnológica. Todo ello para obtener la independencia económica, moral y legal de la India.

En estas líneas expondremos las ideas principales planteadas por Gandhi en torno a la educación, cómo éstas se articulan en el marco de su sistema general de pensamiento, cuyo eje central se ubica en torno a la salvación del sujeto a través del fortalecimiento de su espíritu en un primer plano, y de la salvación de toda la comunidad como fin último. La vida en comunidad y la educación desde el seno familiar serán, en este sentido, primordiales para entender esta lógica de pensamiento.

### **Experimentos en el área “educación de los niños”**

Durante su estancia en Sudáfrica, ya en compañía de su familia, Gandhi realizó las primeras reflexiones en torno a qué tipo de educación era pertinente para sus propios hijos. Señala en su Autobiografía

que tenía la posibilidad de enviar a sus hijos a escuelas para niños europeos, o bien a escuelas católicas de misioneros, pero que optó por no hacerlo así por considerar inadecuado que aprendieran sus primeras letras en inglés, y que se desarrollaran lejos de la fe de su cultura. Así fue como decidió tomar la responsabilidad de su enseñanza y posteriormente contrató a un profesor, quien bajo su supervisión los fue introduciendo en algunas materias.

Si bien Gandhi estaba consciente de que tales medidas quizá podrían no haber sido las más adecuadas, toda vez que la ausencia de estudios escolarizados comprometía las posibilidades de sus hijos de continuar con estudios superiores o de posgrado, él sabía que de haberlos enviado a una escuela pública se habrían alejado del entrenamiento que sólo da la escuela de la experiencia y el constante contacto con los padres.

Una vez establecida la primera granja durante su estancia en Sudáfrica, se reafirmaron las primeras ideas de Gandhi. En la formación de todos los pequeños se incluyeron clases de educación física y trabajos manuales como jardinería, carpintería, manufactura de zapatos y cocina. En cuanto al trabajo manual, se estableció como premisa que a ningún estudiante se le solicitaría realizar algo que su maestro no fuera capaz de hacer, y en caso de que fuera necesaria la elaboración de alguna cosa específica sería en colaboración entre alumno y maestro, procurando que esto fuera realizado con felicidad por ambas partes.

Finalmente, y con la intención de procurar a los alumnos conocimientos generales en materias básicas, se les impartían clases de idiomas —todos ellos de la India— así como algunas lecciones de historia, geografía y aritmética elemental.

Así, encargado formalmente de la educación general de los niños, Gandhi fue desarrollando sus preceptos sobre educación básica. Creía, por ejemplo, que los niños debían ser enseñados a través de las palabras y las acciones de los profesores más que por lecturas, ya que se les facilitaba más aprender a partir de la escucha que de la lectura, además de que esta última podía ser vista más bien como una tarea

tediosa, al contrario de la escucha, que podría representar más bien un placer.

Creía también en la necesidad de enseñar a los niños en la fe, pues era en este medio donde ellos podían construir de manera más firme su carácter. En este sentido, lo más importante era que este crecimiento fuera parte de un desarrollo interno, que cada uno de ellos lograría a través de la introspección, estimulando el crecimiento de su fe hacia la auto-realización y siguiendo el ejemplo de sus maestros.

Para Gandhi los encargados de guiar a los niños deberían ser objetos de aprendizaje, así los alumnos podrían siempre aprender de ellos/ellas. Además, consideraba que también se podía aprender de los alumnos, por lo que los maestros debían estar atentos a esas enseñanzas. En sus experiencias observó también que se debía estar en contra de la fuerza corporal, pero a favor de la disciplina y la obediencia.

En términos generales en este sentido giraba su idea acerca de que había que educar a los niños alejándolos de los sistemas educativos “formales” y atendiendo a la educación como seres humanos capaces de valerse por sí mismos y de colaborar con la comunidad. Veremos más tarde que reafirma estas ideas en las experiencias del ashram y en la propuesta para una educación nacional (expuesta en el programa constructivo).

### ***“Varna system is ethical as well as economic”***

La India, dentro de las grandes tradiciones que han conservado durante siglos, cuenta con una institución educativa llamada Varna, en la cual los niños eran educados bajo la idea de las divisiones que se establecieron para identificar las distintas habilidades de las personas y que se adquieren desde el momento de nacer, e incluso se relacionan con las vidas pasadas.

En esta idea se habían criado cientos de generaciones antes de la llegada de los ingleses y del establecimiento del sistema educativo occidental, y bajo esta misma idea los niños aprendían siguiendo la

lógica de desarrollar sus capacidades para con ellas servir a la humanidad y así también obtener la salvación. En aquel momento no existía una noción de acumulación de riquezas en el ejercicio de sus propias habilidades, sino de cooperación con la comunidad a través de los servicios para los que cada cual era hábil.

Bajo esa lógica las relaciones sociales se entendían como igualitarias, sin distinción entre una y otra función social; esta idea se orientaba a crear conciencia de que cada oficio u ocupación era tan valiosa y necesaria como cualquier otra, sin distinción, y constituía el principal interés de Gandhi en educación básica.

Haciendo una crítica del sistema educativo que pervivía en la India luego de la imposición de la educación inglesa, Gandhi expresaba su inconformidad acerca de cómo este tipo de educación había alejado a los niños de los conocimientos básicos que realmente les ayudaban a relacionarse en forma armónica con su contexto. Para él tal educación no guardaba relación con la vida cotidiana, las personas “educadas” no tenían conocimientos sobre su propio cuerpo, ni sobre sus aldeas o sus tierras.

Es cierto —señalaba— que se han acumulado saberes, pero tales saberes son sobre cosas que nada tienen que ver con el día a día: “Es importante saber primero acerca de nuestra casa y nuestros alrededores, de los cultivos y sus historias, de nuestro cuerpo y su salud, todo esto antes que nada más. Todo este conocimiento por sí solo puede enriquecer la vida de cualquier sujeto” (Gandhi, 1948).

### **La educación en los ashram: ideas acerca de la construcción del carácter**

La vida en el ashram implica la coexistencia en comunidad. Todos aquellos que forman parte de la comunidad son considerados parte de una familia y por tanto, como había sucedido desde los primeros establecimientos en África, en los ashram de la India se procuró establecer un sistema educativo propio para los niños que pertenecían a la comunidad. En



Fotografía: Eric Sánchez.

algún momento incluso, esta posibilidad fue abierta también para niños y niñas externos.

De acuerdo a su idea de educación, Gandhi creía que ésta se debía dividir en tres grandes etapas de acuerdo a la edad de los estudiantes. En ella debía formarse tanto a hombres como a mujeres juntos, respetando las aptitudes de cada uno y atendiendo a los propios deseos de aprender y desarrollar habilidades. Debía darse igual importancia a los trabajos manuales que al desarrollo de las habilidades intelectuales y a la formación religiosa. Además, las instituciones debían ser autosuficientes a partir del trabajo y las labores de los propios estudiantes. Todo ello en un ambiente de igualdad y de respeto a los diferentes credos y a los diferentes orígenes sociales de los alumnos. Toda la educación debía ejercerse en las lenguas maternas, para luego fortalecer el aprendizaje de la lengua nacional y algunas lenguas extranjeras, como el inglés.

Algunas características en la primera etapa que es importante señalar, ya que manejan un cambio en la concepción general de la educación formal que en nuestros días aún se utilizan, son:

1. En el proceso educativo se debe explicar a los niños por qué razón se realiza cada proceso.
2. Antes de iniciar con los trabajos se deben reconocer las aptitudes de cada niño para determinar qué trabajo realizará.
3. Se deberá enseñar a los niños de acuerdo a como cada uno vaya entendiendo las cosas.
4. No se debe enseñar nada por la fuerza, por lo que el niño debe estar interesado en cada cosa que se le enseñe.
5. La educación debe parecer a los niños un juego, ya que éste es una parte esencial del proceso educativo.

Para la segunda etapa, además de conocimientos generales sobre ciencias naturales, sociales y matemáticas, los niños debían aprender los oficios de los padres, para que una vez que eligieran continuar con estudios superiores o cualquier otro medio de vida, pudieran también tener el conocimiento de las actividades ancestrales. Además debían aprender costura y cocina, ello con la intención de fomentar la autosuficiencia de cada persona.

En la tercera etapa los jóvenes podían elegir la educación que ellos desearan de acuerdo a las

circunstancias de cada uno, lo que responde a la intención de eliminar las divisiones sociales establecidas por el sistema de castas que determinaba que cada sujeto debía ejercer solamente las actividades que sus ancestros habían realizado.

En términos más generales, Gandhi afirmaba que los maestros debían recibir salarios modestos, y que deberían distinguirse por su carácter y su espíritu de servicio. Las escuelas no debían ser grandes ni ocupar edificios costosos; lo más importante debía ser la creación de atmósferas apropiadas para la educación.

Dadas las condiciones de la India y el poco acceso que la mayoría de las personas tenía a la educación, Gandhi contemplaba también el establecimiento de enseñanzas para adultos, en las que se podrían dar lecciones para leer, escribir y aritmética básica. El conocimiento de saberes generales se podría fomentar en cada sujeto a partir del hábito de la lectura —una vez que ya supieran hacerlo—, así cada persona podría inclinarse también por los temas de lectura que fueran de su propio interés.

La idea de generar en cada sujeto la inquietud por el aprendizaje significativo fue una constante. Gandhi decía que incluso para aquellos que habían concluido con las etapas de aprendizaje básico, la educación real iniciaba al momento de dejar la escuela, pues una vez que los alumnos hubieran apreciado el valor del aprendizaje, se convertirían en estudiantes de por vida.

La experiencia adquirida a través de la vida en el ashram y la educación de los niños le llevó a que posteriormente se establecieran estas normas generales como estrategias dentro del programa constructivo para un desarrollo de la educación básica y nacional. Consideraba que para obtener el bienestar nacional a través de la educación se podía fomentar el crecimiento de las villas, y que la educación en ellas debía estar en función de sus necesidades inmediatas.

Hacer uso de la razón, el corazón y la fuerza eran los principios generales que se encontraban en la idea de educación básica y que en general Gandhi había expresado desde el inicio de las comunidades. El establecimiento de la Gujarat Vidyapith atendía

a la idea de conformar una institución cuyo objetivo fuera el de preparar trabajadores con carácter, habilidades, educación y conciencia social, elementos necesarios para conducir los movimientos sociales que llevarían a conseguir el Swaraj, o autonomía.

## **La educación de las mujeres**

Gandhi creía que no había una razón para que las mujeres fueran separadas de los hombres para recibir educación, y que debían ser preparadas con un esquema similar al de los hombres, de manera que en todo momento pudieran trabajar en conjunto y bajo las mismas condiciones. Así, la mujer podría cultivar el gusto por aprender, lo que le permitiría ser autosuficiente y por tanto sentirse más libre. Sobre ello se tenía ya la experiencia de las mujeres que habían sido educadas en el ashram.

A través de la experiencia de los Satyagraha y los movimientos de resistencia civil pacífica había quedado comprobado que al alejar a las mujeres de la oscuridad en que permanecían comúnmente por cuestiones culturales, se obtenían excelentes compañeras para luchar por la independencia. De esta manera ellas se convertían en verdaderas colegas en la misión de servir y tenían la oportunidad de formar sus propios destinos. Fomentando y atendiendo a las necesidades de las mujeres para su educación se iría alejando de la sociedad la idea de que ellas deben permanecer a la sombra de los hombres. A través de la educación se les haría conscientes de esta igualdad y se lograría una verdadera revolución en el país.

## **Educación a través de la lengua materna**

A través de distintos medios, Gandhi expuso la importancia de mantener el conocimiento y el uso de las lenguas originales. En sus propuestas de educación siempre hizo énfasis en que los niños y las niñas fueran educados en su lengua materna. En ese sentido se debía atender primero la tarea de aprender en su lengua regional, para después conocer la nacional. El conocimiento de las lenguas ancestrales contenidas en los libros sagrados era también una

actividad deseable dentro de su plan de educación, de manera que tanto el sánscrito como el urdu se debían enseñar en diversos niveles educativos; sólo una vez que el aprendizaje de éstas fueran logradas se podía enfocar a la enseñanza de cuantas lenguas Indas fuera posible, y de algunas lenguas extranjeras como el inglés.

Encontraba desastroso el hecho de que en la educación superior de la India las personas fueran preparadas en un idioma extranjero para poder ejercer cualquier profesión. Para él, este hecho construía un abismo de diferencias sociales, ya que no todos tenían acceso a la educación superior y por tanto al manejo de varias lenguas. Por otra parte, dejaba en desventaja a todos los profesionistas formados en el país, pues por muy hábil que una persona fuera en el conocimiento de otra lengua, jamás podría expresarse tan fluidamente como lo haría en su lengua materna.

Además, afirmaba que el inglés, como idioma, había esclavizado a la nación, ya que en muchos sentidos y contextos se dependía de él para poder vivir, además de que había sido utilizado como un instrumento de poder para engañar a los humildes e infundirles temor.

### **El programa constructivo, idea general de cómo la educación ayudaría a mejorar la nación**

El programa constructivo, que fue pensado como un instrumento para la libertad de la India, expone en varios apartados los postulados que Gandhi tenía sobre educación, educación básica, educación para los adultos, educación en salud e higiene, lenguas provinciales y lengua nacional.

El programa plantea que la educación impartida a la comunidades o villas debería permitir que los niños formados en esos sistemas educativos fueran ciudadanos modelo.

A los adultos se les debería enseñar, en primer lugar, lo vasto de su nación, ya que muchos no tenían el más mínimo conocimiento de lo que había afuera de sus pueblos, al mismo tiempo que estaban alejados de las reglas extranjeras y sus males, ya que hasta

aquel momento habían quedado fuera del sistema educativo. La educación para los adultos debería ser oral al principio, ya que muchos no conocían la lectura y la escritura. Una vez cumplido ese deber, se podría obtener de ellos una mejor colaboración en la lucha hacia la independencia.

Uno de los aspectos que se incluyen como innovadores en la idea de educación en el programa es lo concerniente a la salud y la higiene, esto debido a que para Gandhi la gran pobreza de la población residía también en la ignorancia acerca de la salud y cómo preservarla. Proponía la implementación de un ciclo constructivo para asegurar el aprendizaje de hábitos adecuados comenzando por el fomento de una mente sana, ya que la persona que la posee se aleja de la violencia y obedece naturalmente a las leyes de salud.

Al hablar de las lenguas, Gandhi insistía en la importancia de su rescate, pues afirmaba que las lenguas indas habían sufrido un empobrecimiento; muchos vocablos de uso científico no tenían equivalente en las lenguas nativas, de ahí que la población que no hablaba inglés estuviera apartada del pensamiento moderno, y al margen también de los movimientos de independencia. Dado que las masas desconocían los términos en que se explicaba la noción de la independencia, era necesario explicarlo a través de las lenguas provinciales, lo cual ayudaría a enriquecerlas. Los estudiantes, en este sentido, asumían el compromiso de traducir a sus propias lenguas todo aquel conocimiento que adquirían durante sus estudios, para así poder contribuir al crecimiento de los conocimientos ancestrales que residen en las lenguas regionales.

### **Conclusiones**

Al inicio de este trabajo se dijo que se pretendía exponer una visión integral de lo que Gandhi concebía como un sistema educativo para la India. Para ello revisamos los postulados centrales acerca de en qué consiste y cómo se articula tal sistema.

Como muchos otros pensadores, Gandhi encuentra en la educación de la población la gran

esperanza para mejorar al país; pero lo que es innovador desde el pensamiento gandhiano es que la educación que él propone se aleja de los “sistemas formales de aprendizaje” que han sido introducidos prácticamente en todo el mundo por los sistemas coloniales de poder. Así, Gandhi coloca al crecimiento espiritual de las personas como la raíz que dará como frutos seres humanos con fortaleza moral, cuyo principal objetivo será el de crecer y salir adelante al lado de su comunidad, en armonía con los otros y con su medio ambiente.

En Hind Swarj, al tomar como ejemplo a un campesino y su condición, dijo: “ese hombre no sabe escribir su nombre, no fue enseñado bajo las normas occidentales, pero sabe de moral, se porta bien con su esposa, sus hijos, sus padres, se gana el pan honestamente; ¿qué se pretende enseñar a este hombre enseñándole las letras?, ¿se cree que con eso él será feliz?” (Gandhi, 1938: 77).

Es a partir de los errores que él mismo vivió al transitar por la educación inglesa, y de la situación en que se encontraba la India de su tiempo, que surge su reflexión acerca de la necesidad de transformar la educación en una que construya mejores seres humanos.

Gandhi creía con firmeza que la nación debía ser construida desde la noción de hombres que se interesen por servir a los otros, por ayudar a sus vecinos y a su comunidad. Para ello se debería empezar por: a) construir unas bases sólidas desde la economía local; b) eliminar las distinciones sociales; y c) respetar los diversos credos, todo ello a partir de una educación diferente, que ayude a los humanos a construirse con un carácter firme y fuerte. Estos ciudadanos tendrán como objetivo principal, al igual que el resto de los miembros de la comunidad, la realización comunitaria y la autorrealización.

Es momento de girar la cabeza y observar otros ejemplos de sistemas educativos que nos permitan ser nuevamente amigables con los otros, con todos los seres humanos, con nuestra naturaleza, con nuestro espíritu. La propuesta que Gandhi ofrece es, además de aplicable y alentadora, pertinente para la humanidad, ya que nos permite, por

lo menos por el momento, imaginar un mundo en donde los niños puedan crecer con mejores ideas de lo que es convivir con la humanidad y para ella, en forma recíproca y amorosa.

## Bibliografía

GANDHI, M.K. (1927), *An Autobiography or the Story of my Experiments with Truth*, Navajivan, Ahmedabad.

GANDHI, M.K. (1932), *From Yerarva Mandir*, Navajivan, Ahmedabad.

GANDHI, M.K. (1938), *Hind Swaraj or Indian home rule*, Navajivan, Ahmedabad.

GANDHI, M.K. (1941), *Constructive Program, its Meaning and Place*, Navajivan, Ahmedabad.

GANDHI, M.K. (1950), *Satyagraha in South Africa*, Navajivan, Ahmedabad.

GANDHI, M.K. (1955), *Ashram Observances in Action*, Navajivan, Ahmedabad.

### Nota:

Visite el sitio web de la Universidad Swaraj:

<http://www.swarajuniversity.org/about-us.html>

**Hasta que los leones tengan  
sus propios historiadores,  
las historias de cacería  
seguirán glorificando  
al cazador.**

Proverbio africano





Fotografía: Ricardo Reglero. Archivo CREFAL.

## Aprendizajes y derechos humanos

Jesús Michel

Promotor de derechos humanos | Morelia, México  
michelcuen@gmail.com

En este artículo no me referiré a los derechos humanos en general ni en calidad de universales. Trato de compartir unos itinerarios que tienen que ver con prácticas que se refieren a esos derechos y que se localizan entre grupos reconocibles: ámbitos de colonias urbano-populares, comunidades indígenas, organizaciones de tipo comunitario, lugares donde en diversos momentos, desde hace 25 años, he participado para aportar algo que favorezca la actividad que busca la vigencia de los derechos humanos en México y el análisis de esa actividad. Como no soy partidario de reducir cualquier cuestión a un esquema simple, y lejos de tal perspectiva tecnocrática, trato de mostrar la complejidad de esos itinerarios a nivel de recorridos existenciales, de opciones que dan paso a bifurcaciones o invenciones y que constituyen aprendizajes en movimiento para —eso

espero— hacer practicable y transitable la difícil situación que vivimos.

### I.

A través del tiempo en que he participado en diversos ámbitos de la lucha por la vigencia de los derechos humanos en México, la realización de los eventos educativos que a esos derechos se refieren ocurre generalmente en dos vías: la del conocimiento de los derechos y/o la urgencia de situaciones que hacen necesario apropiárselos.

De la primera vía resultan mapas que dan cuenta del inmenso abismo existente entre lo que se dice en declaraciones, convenciones, pactos, etc., y lo que efectivamente se hace. Por una parte, en muchos grupos constituye un descubrimiento el

hecho de saber que se tienen derechos y que éstos implican obligaciones para las autoridades. Por otro lado, se constata el mal estado de esas obligaciones: servicios de salud deficientes, pobreza del sistema educativo, carencia de empleos y de oportunidades y, desde luego, toda la problemática que tiene que ver con la justicia.

De la segunda vía se obtienen las precisiones de los derechos violados en un caso: los afectados, los responsables y el papel de los medios institucionales en los casos, y se trata de otro abismo. Se aprende a documentar, a denunciar, a plantear las vías de trabajo en un caso específico: instancias a donde es posible acudir, procedimientos que hay que cumplir, acciones urgentes, etc. En esta vía destaca la formación de promotores de derechos humanos que en numerosas regiones realizan un servicio para difundir el conocimiento de los derechos, y para atender situaciones de violación a los derechos humanos, sobre todo en el ámbito de la procuración e impartición de justicia.

Importa mucho proponer ambas vías situándolas en sus perspectivas históricas y de análisis. De otro modo, los derechos humanos se presentan como entidades trascendentes y no como definiciones que tienen que ver con luchas, situaciones de agravio y conflicto, negociaciones, relaciones de poder, etc. La cuestión del análisis también es imprescindible pues remite, por ejemplo, al ámbito de las instituciones que tienen que ver con esos derechos, a los contextos específicos de cada situación, a las subjetividades: modos de percibir, ser afectados, creer o esperar, en relación a la violencia, los conflictos, las autoridades, etc.

El problema que se planteaba entre tales asuntos era si nos encaminaríamos hacia la formación de micro-abogados, es decir, si la cuestión de los derechos humanos sería presidida por la discursividad y prácticas jurídicas, o si se trataba de que entrara como un elemento para nuevas composiciones, siempre entre los saberes y maneras de hacer propias de un contexto. Una primera opción equivalía a renovar el dominio de las especialidades, a reproducirlo en comunidades y grupos. Desde sí misma, la segunda

opción implicaba desencadenar potenciales creativos para disponer de una caja de herramientas enriquecida y capaz de utilizarse en diversas situaciones.

En relación a la problemática de la subjetividad, hacia el final de su vida, Felipe Toussaint, fundador y coordinador de la Comisión para la Reconciliación Comunitaria en Chiapas, había introducido en los talleres que impartía su organización, el elemento del “corazón” como factor decisivo en los conflictos. Se supone, en general, que hay un modo subjetivo y normal de responder a las violaciones de derechos humanos: va de la indignación a la denuncia, y de ésta a la persistencia para llegar a las últimas consecuencias, que son jurídicas y políticas (castigo a los perpetradores y un costo político para las autoridades responsables). Pero el corazón de las víctimas reacciona de modos inesperados y singulares que no corresponden a las dinámicas jurídico-institucionales del seguimiento de un caso.

De nuevo se presentaba la disyuntiva entre incorporar a “especialistas en la psique” o afrontar la situación disponiendo de recursos propios. Esta segunda opción no excluía el trabajo de psicólogos, sino que lo incorporaba en un dispositivo amplio donde, por ejemplo, el espacio, su distribución y decorado también cuentan. En un pequeño local teníamos una pared llena de dibujos de los niños que habían acudido a un taller. Frecuentemente ahí descansaba la mirada de los agraviados que, ante todo, buscan un sentido de lo que ha ocurrido y que experimentan poseer una verdad decisiva que es como un “agujero negro” que subsiste entre las apariencias.

Importa mucho señalar que en territorios de existencia donde persiste la solidaridad, la reciprocidad, el genuino interés por el otro y el sentido de un proceso que se orienta al porvenir, es donde la desgracia se elabora de modo que las personas encuentran puntos de apoyo y referencias para reorientar su vida.

## II.

Tal estilo de trabajo y aprendizajes ha tenido a diversas comunidades indígenas como un referente prioritario: huastecos del norte de Veracruz, mixes

de Oaxaca, purépechas de Michoacán. Y tal referente obliga a un análisis de tipo filosófico en relación a nuestra idea de la justicia.

En las tradiciones comunitarias el problema de la justicia tiene que ver con ciclos, con la continuidad, la ruptura o el paso de un ciclo a otro. El problema de la injusticia se plantea como un exceso de fuerza que daña o que puede poner en peligro el ciclo que se vive. Demanda una reparación del daño por quien ha hecho un uso desmedido de su fuerza y tal reparación debe ser proporcional al daño producido. La justicia occidental a la que estamos acostumbrados, en cambio, centra su mirada y perspectiva de acción en el final de estados de cosas, en su término y en la sentencia definitiva y sin apelación. Es el reino de la necrofilia: ¿cómo acabará todo? ¿Cuál será el final? Justicia escatológica y apocalíptica en donde la destrucción se convierte en acto justo. De aquí, entre otras cosas, ese gesto tan propio de la autoridad que consiste en cortar con el pasado y declarar lo nuevo a partir de su investidura.

De ahora en adelante —dijo ese gesto—, todo será nuevo y el país entrará al mundo del progreso y ocupará un lugar entre las naciones ricas. Tal era la promesa y el sueño ilusorio de fines de los años ochenta. Pero, como en la dinámica propia de la colonización, a esa promesa sucedió la amenaza de no entrar a ese mundo si no nos “apretábamos el cinturón”, si no “acelerábamos la marcha”, si no nos sometíamos al régimen de ascesis y mortificaciones necesarias para dar dicho paso. Sobre todo, el pasado y la diversidad se convertían en enemigos: se nos muestran como carga que impide el paso acelerado de un progreso que no se cuestiona. Pero, lejos de aquella meta, lo que en verdad llegó, y lo que ocurre, es la instalación de regiones amplias de nueva miseria, de violencias inauditas, de zozobra y despoblamiento que rodean y se mueven entre islotes de riquezas.

Entre tales cosas, cabe mencionar que apenas surgían los grupos dedicados a los derechos humanos cuando ya se contagiaba la sospecha y la desconfianza frente a su enunciación. Una gran campaña en México ubicaba a “los de los derechos humanos” del lado de la instauración de la inseguridad del



Fotografía: Eric Sánchez.

territorio mexicano: “protegen a los delincuentes”, “impiden que la justicia actúe”. No obstante, la cuestión de los derechos humanos se convirtió en uno de los aspectos insoslayables del análisis de las situaciones sociales problemáticas y de la búsqueda de soluciones a esos problemas.

Lo que, en cambio, fue progresando fue la proliferación de la desprotección y la impotencia, tal como se puede ver en fenómenos donde un poder minúsculo toma el dominio de un espacio —es el caso de lo que conocemos como *bullying*, por ejemplo—, así como en las regiones donde lo destructivo se hace cargo y provoca la movilización forzada de sectores de la población.

Llegamos, entonces, al punto en el que vivimos el pasado como culpa y donde el futuro se vuelve temible y fuente de amenazas. Existimos en un presente que es el presente de la aceleración, de una velocidad que nos hace vivir continuamente desarraigados y en la búsqueda de territorios de existencia, aunque

sean mínimos, y que no dejan de expresar el abandono de los otros y el encierro hiperindividualizante con el que pretendemos protegernos.

De ahí la importancia de *dedicar tiempo* —aquello que ya no tenemos— y *espacio* —aquello que se reduce cada vez más— para *lo necesario* —que no se confunde con lo que llamamos urgente—. Vincular la causa de los derechos humanos a la búsqueda de un porvenir para una sociedad como la nuestra, nos demanda crear la capacidad de afrontar el deshilachamiento social, la polución de las ecologías mentales y la pérdida y peligro de extinción de todo tipo de especies, incluidos los gestos de solidaridad y ternura entre edades, sexos, culturas. *Tal capacidad debe manifestarse como capaz de captar los gérmenes de vida que persisten, subsisten e insisten, o que están surgiendo, entre los desgarramientos dolorosos de la trama social, ambiental y mental que afectan los modos de existencia y de convivir en muchas regiones.*

### III.

Entonces, de *situaciones de conflictos confusos* que nos atrapan e inmovilizan, donde las palabras ya no conectan y no desembocan en nada que no sea el paisaje gris de un país que pierde su colorido y paisajes melódicos, podemos *transitar hacia la práctica cartográfica de los problemas que piden una intervención de nuevo tipo*, aquella cuyo problema no consiste en producir beneficios o índices cuantitativos a toda costa, sino que se plantea *cuáles vías de acceso hay que construir, y cómo, para llegar a esos núcleos de vida; qué acercarlos para que adquieran consistencia; cómo se pueden poner en pie y en marcha, proliferar y conectarse con otros movimientos.*

El vínculo entre prácticas de derechos humanos y el método de sistematización de las prácticas sociales resulta fructífero para ese tránsito que va de las descripciones de conflictos a la elaboración de un mapa de problemas en cuyo aprendizaje nos transformamos. La práctica de ese método no se reduce a una narrativa de anécdotas ni a un análisis de lo que se ha hecho formulado en categorías elaboradas para aplicarse a cualquier cuestión. Se trata, más bien, de

poner en cuestión esa jerarquía que va de un modelo ideal a las anécdotas, a la rareza o anormalidad, a los “daños colaterales”, para mostrar que tales categorías sólo existen cuando estamos siendo exiliados de los otros, del mundo y de nosotros mismos. En la realización de muchos ejercicios de sistematización se vuelve posible apelar a un derecho a la *singularidad* de las prácticas: su manera de conectarse con un entorno, su peculiar modo de resolver condiciones y límites, sus vías de paso para alcanzar grados de autonomía y para definir sus opciones ético-políticas y de recreación de sus procesos vivientes: aquellos que desde el interior o la experiencia, hacen elegir tal o cual camino exterior. Y esto, también en las prácticas teóricas o conceptuales: ¿por qué se escoge tal o cual noción? ¿Con qué conecta y qué caminos cierra? Por ejemplo, si los derechos humanos se toman en el sentido de una referencia de prestigio, de poder, de posibilidades de financiamiento, o si son parte del equipo de gubias que posibilitan los cortes gruesos en una talla de madera, los trazos finos que hacen surgir la figura, los rasgos que le dan movimiento.

Lo mismo que en todos los ámbitos de las prácticas sociales y culturales, mentales o ambientales, también en derechos humanos sólo se logra algo si se trata de respetar la diversidad de lógicas y de componentes que intervienen en una situación. El paisaje que obtenemos en ejercicios de sistematización en prácticas de derechos humanos, educativas o de intervención social, consiste en un paisaje lleno de experimentaciones e iniciativas localizables. Su análisis muestra dimensiones y componentes fundamentales que interrogan a los modelos ideales que nos dominan: ¿para qué sirve este progreso en el que estamos embarcados y que desecha la multitud de itinerarios que dan sentido a la existencia? También en el plano analítico, cuando no se trata de especulación estéril, se evidencia la inmensa capacidad de desconexión que aísla las prácticas del pluralismo y de la diferencia creadora. Todo sucede, entonces, como si lo que ocurre con “la escuelita” de los zapatistas en Chiapas, sólo en Chiapas ocurre; como si dar nombre a esos cualquiera que son las víctimas

de la violencia en los últimos años en México, sólo fuera una ocurrencia del poeta Sicilia, o como si un caso de violación a los derechos fundamentales no comprometiera, cada vez que ocurre, la posibilidad de todos de circular libremente en función de un proyecto de vida propio, de hacerse un lugar en el mundo que compartimos.

#### IV.

En síntesis, cada vez habría que construir los medios para transitar desde situaciones de conflictos confusos hacia un mapa de problemas que se pueda recorrer y a la elaboración de iniciativas que se vinculen con núcleos de afirmación de la vida y de lo común. “Personas extraviadas”, “levantones”, son expresiones confusas que oscurecen la comprensión y el tratamiento de un problema de magnitudes enormes: los miles de afectados —en estos años de “modernización” en México— por la *desaparición forzada* no son sólo varios miles de individuos a quienes buscan sus familiares. Se trata de un drama colectivo que demanda de un programa abierto. Y si no queremos conformarnos con ahuyentar la barbarie y con detener las implosiones ya actuando en muchas regiones, dicho programa pasa por ejercicios que sean aprendizaje de derechos fundamentales:

- El **derecho a formular los propios problemas**, a elaborar una posición-problema que discierna las condiciones de su solución y que busque los universos de referencias y de valores que necesita para plantearse. Se opone tal derecho a la situación en donde nos contentamos con buscar soluciones a problemas que se nos imponen.
- El **derecho a existir en un proceso propio de singularización** se aparta de la actual era mediática que homogeneiza, que tiende al reino de la ubicuidad, de la simultaneidad y de la sincronización de emociones.
- El **derecho a promover iniciativas que reorienten lo político, lo social, lo institucional y el pensamiento** hacia la única finalidad digna de las actividades humanas: el enriquecimiento continuo

de la subjetividad en relación con los exteriores que la alimentan: la historia, los otros como tales, como diferentes, los mundos animales y vegetales, los procesos amplios que vienen de muy lejos y que van mucho más allá de nosotros.

Y esta manera de hacer una historia abstracta de una geografía en movimiento ha necesitado de aliados: las obras de Laing, de Guattari y Deleuze, de Michel de Certeau, de Galeano y de Kafka, y sobre todo de Paul Virilio, acompañan el recorrido que estoy concluyendo. Han sido un referente para las prácticas que necesitamos, aquellas que renueven el movimiento propio de la actividad de pensar, que resisten a la dictadura de la falta de alternativas; ese movimiento que no se detiene sin poner en marcha todas las opresiones que nos reducen, que sustituyen por ventas y beneficios económicos inmediatos las causas que merecen una generosidad y que son una apuesta por un país a la altura de sus riquezas y fuerzas creadoras que, a pesar de todo, persisten e insisten. Proponía, en algún momento, la realización de un taller sobre Kafka. Se llamaría “Kafka no era kafkiano”. Su obra, más bien, nos hace sentir que el contacto con las fuerzas que nos despojan no cesa de conducirnos al absurdo de esas mezquinas luchas que contaminan la cotidianidad de nuestras relaciones de pareja, laborales, sociales o institucionales. Tendría que ver con los principios que Foucault indica para vivir una vida no-fascista, ese microfascismo que tiende a habitarnos y a hacerse presente en nuestras conductas y maneras de ver y juzgar. Entre otros:

- No imagines que hay que ser triste para ser militante, incluso si lo que se combate es abominable.
- Incrementa la acción, el pensamiento y los deseos mediante proliferación, yuxtaposición y disyunción, antes que por subdivisión y jerarquización piramidal.
- No te enamores del poder y menos —habría que añadir hoy— de la mercadotecnia como forma de pensar adquirida por los poderes actuales.



Fotografía: Eric Sánchez.

# Los conflictos socioambientales en comunidades pesqueras de Villa Clara, Cuba

## Un acercamiento al tema

María Elena Perdomo López

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

### Introducción

El ambiente constituye la base del desarrollo socioeconómico de cualquier región y ofrece recursos de variados tipos que permiten la satisfacción de las necesidades básicas; también es una fuente de bienestar, de riqueza y de conflictos. Los de tipo socioambiental tienen sus causas en las diferencias de las posibilidades de acceso a los recursos, y las formas de uso, apropiación y distribución de los bienes obtenidos.

Las comunidades pesqueras dependen de forma casi absoluta de los recursos marinos; el mar, que es

su principal fuente de sustento económico, marca las características distintivas de su modo de vida, su sistema de valores, costumbres y aspiraciones. Sin embargo, el efecto acumulado del empleo de políticas pesqueras inadecuadas ha conducido a una sobre-explotación y deterioro de los recursos pesqueros, lo que tiene considerables repercusiones en lo ambiental, lo económico y lo social.

El manejo de los conflictos socioambientales en las comunidades es complejo. Se agudizan por la fuerte tradición pesquera y el sentido de pertenencia de los pobladores, pero su solución no puede estar



en contradicción con la satisfacción de las necesidades básicas de los actores. Así, la pesca constituye el sustento de las familias, pero los recursos pesqueros muestran un deterioro elevado. Esto limita el cumplimiento de los compromisos empresariales y se precisa proteger los recursos. Consecuentemente, se requiere de nuevas alternativas pesqueras, sin renunciar a lo distintivo de la cultura de los pescadores. Se impone la necesidad de desarrollar capacidades para manejar los conflictos y buscar estrategias productivas que mitiguen la situación y favorezcan la búsqueda de soluciones cooperadas. El trabajo comenta las experiencias desarrolladas en este sentido.

### **Acciones desarrolladas**

La provincia de Villa Clara, ubicada en la región central de Cuba, posee considerables valores de biodiversidad que justifican la presencia de tres áreas protegidas marinas, dos con la categoría de refugio de fauna (de Oeste a Este: Las Picúas-cayo del Cristo, y Lanzanillo-Pajonal-Fragoso) y el Parque Nacional Los Caimanes. Para el desarrollo del trabajo se seleccionaron las comunidades pesqueras vinculadas a estas áreas protegidas: Carahatas, Isabela de Sagua, Nazabal, y más al Este se incluyó Punta Alegre, perteneciente a la provincia de Ciego de Ávila, pero una de las mayor incidencia en el parque nacional.

Estas comunidades explotan de forma no sostenible los recursos pesqueros, los que sustentan la economía familiar. Son conscientes del daño que ocasionan y lo repudian, pero no tienen otra opción. Esta situación, presente en todas las comunidades pesqueras de la provincia, origina conflictos interpersonales. También se desarrollan conflictos entre las instituciones: el sector productivo, la conservación, los líderes locales y la propia población.

A partir del reconocimiento de la complejidad del tema, de la falta de personas capacitadas para el manejo de conflictos, y la necesidad de conocer y utilizar información de origen variado (sociológico, psicológico, comunicativo, ambiental, legal, etc.), se orientó estratégicamente el trabajo y las acciones a desarrollar en las siguientes direcciones:

1. *Revisión de documentos y compilación de la información necesaria relativa al estado de los ecosistemas marino-costeros y sus recursos*

Al tomar como punto de partida que una de las causas principales de los conflictos socioambientales es la forma de extracción de los recursos pesqueros y su agotamiento, un buen comienzo puede ser socializar esta información. En la provincia se han desarrollado varios proyectos de investigación que han estado dirigidos a caracterizar los principales habitats marinos, su estado de conservación y fuentes de perturbación, así como medidas de mitigación.

2. *Conocer de qué recursos se dispone para el desarrollo local*

Este aspecto tiene como presupuesto que no se puede proteger lo que no se conoce, y si no se conoce no se puede explotar de forma sostenible. Consecuentemente, a partir de los resultados obtenidos por vía de la investigación naturalista, los educadores ambientales se han proyectado por un trabajo de divulgación y sensibilización sobre los valores naturales presentes en cada comunidad y el estado de conservación de su entorno natural, así como la necesidad de cambiar los estilos depredadores. Este trabajo ha estado centrado por los especialistas de la conservación y los maestros, con el apoyo de los especialistas en cultura y de los medios masivos de comunicación.

3. *Caracterización social de la comunidad y sus potencialidades de desarrollo*

Si bien los recursos naturales constituyen el soporte material de la vida en las comunidades, otras particularidades intrínsecas al desarrollo comunitario pueden o no favorecer su desenvolvimiento. Entiéndase en este sentido la estructura etaria, la proporción de la población económicamente activa, la cobertura de los servicios básicos (educación, salud, seguridad social, la disponibilidad de ofertas de trabajo, el capital humano disponible, etc.). Estos

aspectos son de vital importancia para decidir una u otra estrategia de desarrollo.

4. *Identificar los actores que participan y el papel que desempeñan*

Se trata de las personas, grupos de personas u organismos que de un modo u otro están relacionados al problema o forman parte en él. Según su cercanía con éste, pueden ser actores primarios (directamente involucrados), o secundarios y terciarios (indirectamente involucrados).

Otra distinción de los actores se refiere a su ubicación respecto del problema: beneficiarios, afectados, financistas, etc. Esta posición se vincula directamente a las relaciones de poder que subyacen en el conflicto. En nuestra región, el tema del manejo de conflictos socioambientales, desde una perspectiva técnica, constituye un campo casi virgen para la población, el sector empresarial, los conservacionistas y los decisores, que son actores presentes en todas las comunidades involucradas, con intereses y posiciones a veces aparentemente irreconciliables.

5. *Identificar los temas-problema objeto de conflictos*

Se vincula directamente con el contenido de la controversia o conflicto. En este sentido, se trabajó sobre la importancia de no confundir el problema que ocasiona el conflicto con carencias presentes en las comunidades. Por ejemplo, en una comunidad se pueden presentar conflictos por el acceso al agua, la conservación de su calidad, la forma de distribución, etc., pero el problema objeto de conflicto en sí no es la falta de un sistema de redes de distribución, la calidad de las mismas o la falta de recursos para su almacenamiento; éstas son carencias materiales que son necesarias de cambiar para avanzar hacia otros aspectos.

Una especial atención se dedicó a identificar las causas de los conflictos, la distinción entre las reales y las aparentes, la reflexión sobre la posición adoptada por los actores implicados y el trabajo

metodológico con las formas para favorecer el paso del análisis centrado en intereses a posiciones.

6. *Establecer una estrategia de capacitación para los representantes de los principales actores involucrados*

En una primera instancia se procedió a un ciclo de capacitación básico sobre la temática a través de vías variadas: emisión de boletines, afiches, talleres y conferencias. El nivel de profundidad, los asuntos específicos y las metodologías empleadas se adecuaron a las particularidades de los actores.

Se trataron aspectos relativos a las teorías del conflicto, la influencia de la participación y las relaciones de poder. Un espacio en particular se dedicó a la comunicación y las herramientas para identificar actores, temas-problemas y manejar los conflictos. Se realizaron actividades prácticas sobre negociación y mediación.

Se programó una segunda etapa dirigida a la formación de capacitadores para el manejo de conflictos. Existió un balance entre las actividades teóricas, los espacios de debate, reflexión, y los análisis de caso. El uso de técnicas participativas contribuyó al desarrollo de un ambiente favorable, a una participación más activa y al desarrollo de las destrezas requeridas para negociar y mediar.

7. *Debatir posibles alternativas de desarrollo de acuerdo al estado de conservación-deterioro de los recursos y ecosistemas marino costeros*

A modo de cierre, a partir de la sistematización de las acciones, y abriendo un nuevo ciclo en el proceso de capacitación, se ofrecieron las herramientas metodológicas para el análisis de alternativas, la construcción de posibles escenarios y las nuevas prácticas factibles de emplear. Esto implicó el desarrollo de nuevas necesidades de capacitación, entre ellas las destinadas a la gestión de proyectos y la preparación para el co-manejo comunitario de los recursos.



Fotografía: Eric Sánchez.

## Resultados obtenidos

Anteriormente a este resultado se habían desarrollado algunas acciones, pero no de forma sistémica, vinculadas a la capacitación ambiental de los directivos de las empresas de mayor incidencia en el territorio y al asesoramiento de los especialistas de las áreas protegidas. En estos espacios se trató el tema de los conflictos socioambientales, pero como un complemento de los contenidos abordados. También se realizaron, aunque un poco empíricas, negociaciones y mediaciones con diferentes actores para la aprobación y desarrollo de proyectos comunitarios.

El trabajo desarrollado constituye el primer acercamiento al manejo técnico de los conflictos socioambientales en las áreas protegidas de la provincia. Si bien se trata de un preliminar, tuvo como positivo pasar del empirismo a la proyección de una estrategia de trabajo, concretada en la realización de una capacitación, bien documentada en la realidad social de las comunidades a partir de las necesidades y problemas presentes en cada área.

Las metodologías empleadas tienen un predominio cualitativo, pero las coincidencias en cuanto a los métodos de capturas de peces empleados, la existencia de una política pesquera única, el efecto sinérgico con otras fuentes de perturbación ambiental como la contaminación y algunas características culturales de los pobladores afines manifiestas en el sentido de pertenencia y el amor por el mar, hacen factible la realización de algunas generalizaciones:

- El aspecto cultural impone un sello característico a los procesos de manejo de conflicto en las comunidades.
- En lo educativo, se requiere estrechar las relaciones con los diferentes actores, conocer cómo piensan, qué sienten, cuáles son sus necesidades y crear un clima favorable de entendimiento.
- La metodología empleada, que combina la teoría con la ejercitación, el manejo de casos reales, de sus problemas y el estilo de “aprender haciendo”, logró mantener a los actores motivados, favoreció el reconocimiento de que los problemas

ambientales llegan a constituir parte de su cotidianeidad y la necesidad de buscar vías para resolverlos.

- Como pauta general para el desarrollo del trabajo se requiere de una comunicación abierta, la transparencia en el manejo de la información, asumir una actitud empática, e incorporar la visión del escenario futuro deseado a la estrategia de desarrollo.
- Los actores declararon como expectativas generalizadas al iniciar la capacitación aprender a manejar conflictos. Al concluir se logró un conocimiento elemental: que se apropiaran de herramientas para mejorar la comunicación para identificar las causas de los conflictos y una mejor disposición a la búsqueda de soluciones negociadas.
- Queda como asignatura pendiente el desarrollo de habilidades para la negociación y la mediación; en ello la práctica comunitaria desempeña un papel clave.

La estrategia implementada ha tenido resultados valiosos. Los actores muestran disposición para continuar el proceso iniciado y la búsqueda de nuevas formas de explotación de los recursos naturales. No obstante, aún es insuficiente el nivel de competencia alcanzado y se requiere profundizar y sistematizar las experiencias.

### Recomendaciones para la acción

La efectividad de las acciones de manejo de conflictos desarrolladas con la población adulta tiene como fundamento el uso de un enfoque holístico en el análisis de las necesidades e intereses de los actores implicados, de las capacidades creadas, del estado de los recursos, de las políticas pesqueras, conservacionistas y de desarrollo, vinculadas al establecimiento de estrategias de comunicación adecuadas.

La reducción de las relaciones asimétricas de poder, la búsqueda de artilugios metodológicos que ayuden a la eliminación del atrincheramiento, propicien el abandono de una defensa a ultranza de

intereses, clarificar las posiciones a proteger y buscar soluciones cooperadas son aspectos que deben ser fortalecidos y que lo serán en la medida que se incremente la práctica comunitaria. También se debe perfeccionar el trabajo de formación de los capacitadores, futuros manejadores de conflictos comunitarios, así como validar la estrategia empleada.

Las soluciones a los conflictos socioambientales son enmarañadas, requieren recursos, aunar voluntades, poner de acuerdo a actores con expectativas y roles sociales diferentes. Pueden estar lejanas, pero aprender las rutas, qué vías seguir para encontrar el camino correcto, es el primer paso de una serie continuada más compleja en el largo recorrido emprendido.

### Lecturas sugeridas

CORREA, H.D. e I. RODRÍGUEZ (2005), *Encrucijadas ambientales en América Latina: entre el manejo y la transformación de conflictos por recursos naturales*, San José, Costa Rica, Universidad para la Paz, IDRC.

IBARRA, A. (2002), "Una experiencia de educación ambiental con pescadores", *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 3, pp. 33-36. [http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_3/decisio3\\_saber9.pdf](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_3/decisio3_saber9.pdf)

TALAE-MCMANUS, L. *et al.* (2000), "Bolinao, en el norte de las Filipinas: la planificación participativa para el desarrollo costero", en D. Buckles *et al.* (eds.), *Cultivar la paz: conflictos y colaboración en el manejo de los recursos naturales*, Otawa, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.

THEVOZ, L. (2006), *Procesos de concertación para la gestión pública. Conceptos, dimensiones y herramientas*, La Habana, Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.



Fotografía: Armando Guzmán. Archivo CREFAL.

# "Haz Crecer Tu Comunidad"

## Un diplomado para jóvenes emprendedores

Ilse Brunner, Nidia Guerrero, Brenda López y Nallely Tinoco

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

### Introducción

En Michoacán hay poco más de 350 mil jóvenes que ni estudian ni trabajan, es decir que uno de cada tres jóvenes michoacanos entre los 15 y los 29 años, no asisten a la escuela ni trabajan, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) al segundo trimestre de 2012.

Es por esto que el CREFAL, en coordinación con la Confederación Alemana de Cooperativas (DGRV, por sus siglas en alemán) y los docentes de Servicios Alternativos para la Educación y el Desarrollo (SAED), promovieron e impartieron el Diplomado *Haz Crecer Tu Comunidad*.

El objetivo de este diplomado es proporcionar a grupos de jóvenes y mujeres las herramientas

necesarias para planear, diseñar, organizar e implementar proyectos productivos y de servicios. Con esto se pretende mejorar la calidad de vida en las comunidades y acelerar el proceso de incorporación de las familias campesinas al desarrollo productivo del país.

### Actividades

El proyecto se desarrolló en tres fases. En la primera se buscó dar a conocer el diplomado en las comunidades más apartadas de los municipios cercanos al CREFAL; en la segunda fase se impartió el diplomado en reuniones colectivas de todos los grupos y con asesorías individuales para cada grupo; y en la



Fotografía: Lupita Hypatia López. Archivo CREFAL.

última fase se evaluaron los Planes de Negocio elaborados en el diplomado y se continuó dando asesoría técnica a los grupos que la solicitaron.

#### *Fase de sensibilización*

Se realizó la promoción del proyecto en las 50 comunidades más apartadas y con un alto grado de marginación de los siete municipios de la riera del Lago de Pátzcuaro y se inició el proyecto con un taller de motivación para la formación de cooperativas productivas. Dentro de este taller se dio a conocer a los asistentes la manera de formar su propia cooperativa productiva y se realizaron dos presentaciones de cooperativas exitosas en México: Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional "Tosepan Titataniske" (<http://www.uniontosepan.org/>) y Unión Regional de Apoyo Campesina (URAC: <http://www.gdrc.org/icm/spanish/urac.html>). Además se realizaron dinámicas para emprendedores en las que se dejó ver la importancia del trabajo en equipo para llegar a una meta establecida. En este taller se tuvo una asistencia de 220 personas de 30 comunidades.

En el taller se hizo la invitación a participar en el diplomado Haz Crecer tu Comunidad a grupos de personas que llenaran los siguientes requisitos:

- ser constituidos por jóvenes de 14 a 29 años y/o mujeres de cualquier edad;

- tener un proyecto con un alto valor y reconocimiento en su comunidad y con probabilidad de éxito;
- tener como grupo un alto nivel de aceptación por parte de las autoridades y las familias.

A los grupos interesados se les impartió un Taller de Formación y Estructura Organizacional de la Cooperativa Productiva y se les dio a conocer la forma de trabajo en la que se desarrollaría el diplomado.

#### *Fase de capacitación*

En la siguiente etapa se diseñó el programa de capacitación en creación de cooperativas productivas. Al principio se registraron 24 grupos, pero en las primeras dos sesiones la participación se redujo a 14. Algunos grupos se sintieron defraudados porque el CREFAL no dio apoyo financiero a los participantes; para otros el lenguaje de los docentes era demasiado difícil.

El diplomado se desarrolló en seis módulos de clases presenciales para por lo menos cuatro integrantes de cada grupo. Ellos tenían la obligación de compartir sus conocimientos con los demás compañeros del grupo y realizar las tareas colectivamente. Para esto se le entregó a cada grupo una carpeta de argollas con todos los materiales de los módulos y para guardar las tareas. Cada módulo se dio en nueve horas, divididas en dos días por mes: viernes en la tarde y el siguiente sábado en la mañana.



En los seis módulos se vieron los siguientes temas:

Modulo	Objetivos	Actividades
Viabilidad del proyecto	Revisar con los participantes las posibilidades de éxito que tenía su idea para que se pudiera iniciar el diseño y elaborar el proyecto.	Se contestó un breve cuestionario sobre la viabilidad de los proyectos, así como su ubicación. Enseguida se aplicaron los criterios de evaluación: económico, social, ambiental, político, comercial y cultural a la propuesta de proyecto y se diseñaron formas de obtener la información faltante.
Diseño operativo	Aprender a definir y a utilizar adecuadamente los recursos para la obtención de los productos y/o servicios.	Se contestaron cuestionarios sobre los siguientes temas: 1. Elaboración del proceso productivo. 2. Necesidades del proceso productivo. 3. Estimación de costos y estrategias de financiamiento.
Mercadeo	Presentar a los participantes conocimientos básicos para realizar un estudio de mercado en el ámbito de su producto y/o servicio.	Se realizó una investigación de mercado mediante un cuestionario diseñado por los integrantes de los grupos. La encuesta fue aplicada en las poblaciones en las que se pretende desarrollar el proyecto productivo.
Plan estratégico	Desarrollar el Plan Estratégico del negocio	Se desarrolló un plan estratégico de ventas con el apoyo de una guía que se proporcionó a los grupos. Los grupos investigaron los costos de los insumos y establecieron los precios, tomando en cuenta los precios de los productos de la competencia.
Finanzas y contabilidad	Dar a conocer a los participantes conocimientos básicos para obtener los costos de producción y ventas para evaluar la rentabilidad del negocio	Se investigaron todos los costos de producción por medio de encuestas realizadas a los posibles proveedores para después definir el punto de equilibrio con entradas y salidas de dinero y observar si es conveniente desarrollar el proyecto planteado.
Figuras asociativas	Concientizar sobre la importancia de mantener un equipo humano consolidado para el éxito del emprendimiento	Se conocieron las figuras asociativas posibles en México para poder decidir cuál conviene más a cada grupo. Se elaboró el organigrama del grupo y se designaron los puestos y obligaciones de cada integrante. También se analizaron las obligaciones fiscales de cada figura asociativa.

Dadas las pocas sesiones presenciales y la heterogeneidad de los grupos (desde grupos de maestros y jóvenes con licenciatura a grupos de jóvenes con secundaria no terminada) se organizaron paralelamente asesorías orientadas a las necesidades de cada grupo y de manera permanente, de tal forma que cada grupo desarrollara en su totalidad el tema visto y que se despejaran todas las dudas.

Al final del Diplomado se realizó una feria en la cual los participantes presentaron sus planes de negocio (y en algunos casos productos ya terminados), ante dependencias gubernamentales, ONG y otros invitados especiales, con la finalidad de buscar financiamiento y apoyo técnico para la implementación total o parcial de cada proyecto. En este evento se entregaron las constancias de acreditación a las personas que participaron de

manera constante, y que cumplieron con todos los objetivos propuestos.

#### *Fase de seguimiento y evaluación*

Después de la feria se ofreció la oportunidad a los grupos de presentar sus Planes de Negocio al Centro de Innovación y Apoyo de Negocios (CIAN) del Instituto Tecnológico Superior de Pátzcuaro (ITSPA), con el fin de ser evaluados y eventualmente canalizados con las dependencias correspondientes para lograr financiamientos. A los grupos con necesidad de más apoyo técnico se les ofrecieron sesiones de asesoría durante medio año más.

## Resultados

Dentro del Diplomado Haz Crecer tu Comunidad se crearon 14 proyectos.



Fotografía: Ignacio Estrada. Archivo CREFAL.

Nombre del grupo	Número de integrantes	Comunidad	Proyecto
Agua de San Gregorio	56	San Gregorio	Embotelladora de agua "Agua y Vida de San Gregorio"
"Jarhuata" Consultoría de proyectos	4	Cuanajo	Consultores para obtener fondos de los organismos financieros
Muebles Yarin	5	Cuanajo	Nuevos prototipos de muebles de madera
Juchari Uinapekua	6	Santa Fe de la Laguna	Proyecto de engorda de ganado "Agrícola Ganadero"
Kikiribu	8	Opopeo	Grupo cooperativo de productores de pollo de engorda y postura
Bordados "El Rosario"	32	Opopeo	Bordados en punto de cruz
LombriMax	7	Pátzcuaro	Elaboración de abonos orgánicos con estiércol vacuno y lombriz roja californiana
JOIMAC	5	Pátzcuaro	Jóvenes impulsando el arte y la cultura en Michoacán mediante la elaboración de artesanías de materiales de reciclaje
Grupo Emprendedor Zirahuén "GEZ"	6	Zirahuén	Producción de abono orgánico y alimentos orgánicos con el método bio-intensivo
Zirahongo	9	Zirahuén	Producción de hongo <i>shitake</i>
Agua Chichinda	11	Zárate	Purificadora de agua y derivados
RETEM	7	Morelia	Turismo pedagógico
RETEM	3	Morelia	Asesoría académica
RETEM	5	Morelia	Heladería artesanal italiana

La situación actual de los grupos es prometedora. Algunos ya están trabajando con su proyecto, como el grupo emprendedor Zirahongo, conformado por estudiantes de un bachillerato técnico, que está produciendo hongos zeta; la Red Estatal para la Transformación Educativa de Michoacán ya trabaja en sus proyectos de turismo pedagógico y asesoría académica, y abrió en su local una heladería artesanal italiana, que da trabajo a varios jóvenes.

Los grupos que están a punto de funcionar son: Juchari Uinapekua (engorda de toriles), Kikiribu (engorda y postura de pollos), Bordados "El Rosario", LombriMax (producción de abono orgánico mediante el uso de la lombriz roja californiana), y Agua Chichinda, una embotelladora de agua. Actualmente están en el proceso de gestionar los créditos necesarios para iniciar su trabajo.

No todas las ideas de proyectos fueron viables. El grupo ejidal de Agua San Gregorio no obtuvo el permiso de usar el agua de su manantial, "Jarua"; Consultoría de Proyectos aun no decide qué proyectos quiere apoyar; el grupo de JOYMAC se desintegró; Muebles Yarin de Cuanajo no logró constituirse como cooperativa y el grupo de Producción de Alimentos Orgánicos de Zirahuén no encontró suficiente apoyo en su comunidad.

### Recomendaciones para la acción

Todo proyecto nuevo encuentra que hay una diferencia entre lo planeado y su realización. Aquí presentamos nuestros aprendizajes y las recomendaciones para otras instituciones que quieran dedicarse a la formación de jóvenes emprendedores.

- Es importante hacer una selección muy cuidadosa de los grupos que pueden participar en el diplomado. Hay que aclarar con mucho énfasis que no se ofrecen aportaciones financieras, que solamente la participación en el diplomado es gratuito, lo que equivale en nuestro caso a una beca de 7 mil pesos por cada participante.

- Es conveniente formar grupos más homogéneos, tanto en escolaridad como en tipo de proyecto productivo. En nuestra experiencia varios grupos abandonaron el Diplomado porque se inhibieron con la presencia de maestros de educación básica y jóvenes con licenciatura. Además, para los docentes será más fácil trabajar con grupos que tienen proyectos parecidos, por ejemplo proyectos de artesanía, producción agrícola, o proyectos de servicio, ya que entonces pueden apoyarse entre sí y se encuentra con más facilidad un lenguaje en común.
- Nuestros docentes presentaron generalmente la información nueva mediante un Power Point y después solicitaron que los grupos aplicaran los nuevos conceptos en su propio proyecto. Por el lenguaje demasiado técnico, muchos grupos no entendieron bien las tareas y no se atrevieron a preguntar. Hay que iniciar cada módulo con una discusión de la nueva información en términos de las experiencias de los participantes y hay que resolver una tarea en conjunto utilizando una simulación, antes de iniciar el trabajo en el propio proyecto. De esta forma se facilita que cada grupo comprenda los nuevos conceptos.
- Los grupos tuvieron más dificultades en los temas del estudio de mercado y las competencias, y todo lo relacionado con la contabilidad. Hay que enriquecer estos temas con muchos ejemplos y apoyos adicionales.
- Los asesores deben estar bien conectados con las diferentes fuentes de financiamiento y deben conocer sus reglas de operación para que puedan orientar a los grupos a lo largo del diplomado en la solicitud de fondos para sus proyectos.

### Lecturas sugeridas

*Guía para elaborar proyectos productivos sustentables*, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz-Secretaría de Educación de Veracruz-Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (s/f), en:  
[http://www.cobaev.edu.mx/vinculacion/guia\\_pps.pdf](http://www.cobaev.edu.mx/vinculacion/guia_pps.pdf)

“Guía práctica para la elaboración de proyectos productivos en CEOs (s/f), en:

[http://www.asocam.org/portal/sites/default/files/publicaciones/archivos/ACT\\_223.pdf](http://www.asocam.org/portal/sites/default/files/publicaciones/archivos/ACT_223.pdf)

*Manual básico de plan de negocios para pequeñas y medianas empresas rurales*, Managua, Centro de Exportaciones e Inversiones (2010), en:

[http://www.cei.org.ni/images/file/manual\\_Plan\\_negoc.pdf](http://www.cei.org.ni/images/file/manual_Plan_negoc.pdf)

*Guía para elaborar un plan de negocios*, México, Instituto Politécnico Nacional-Unidad Politécnica para el Desarrollo y la Competitividad Empresarial (2006), en:

[http://www.mific.gob.ni/LinkClick.aspx?fileticket=fjqlls\\_ffB0%3D&tabid=580&language=es-NI](http://www.mific.gob.ni/LinkClick.aspx?fileticket=fjqlls_ffB0%3D&tabid=580&language=es-NI)

*Manual de elaboración de proyectos. Una herramienta paso a paso para apoyar el desarrollo de las cooperativas y otras formas de organizaciones de autoayuda*, OIT-Centro Internacional de Información (2012), en:

[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/--emp\\_ent/---coop/documents/instructionalmaterial/wcms\\_173149.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/--emp_ent/---coop/documents/instructionalmaterial/wcms_173149.pdf)

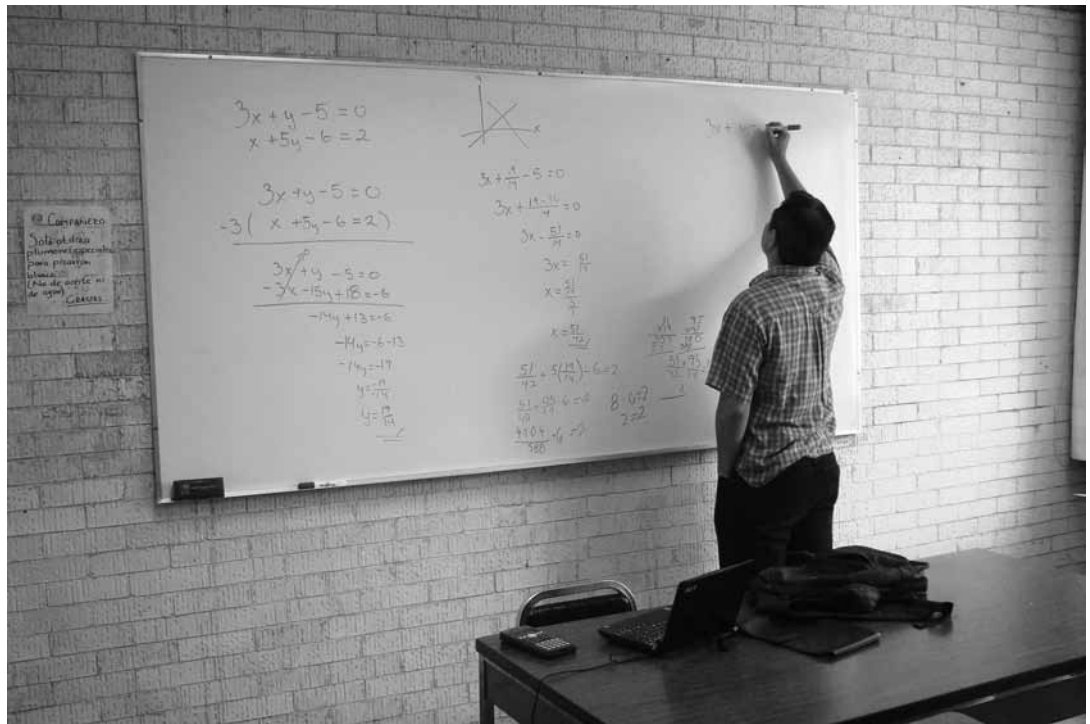
*Guía de proyectos productivos sustentables*, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz-Secretaría de Educación de Veracruz-Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (s/f), en:

[http://www.cobaev.edu.mx/cobaev/programasinstitucionales/guia\\_pps.pdf](http://www.cobaev.edu.mx/cobaev/programasinstitucionales/guia_pps.pdf)



“Y llegó el día en que el riesgo de permanecer bien abrigado en el capullo era más doloroso que el requerido para florecer.”

Anaïs Nin. Escritora estadounidense. 1903-1977



Fotografía: Ollín Rodríguez.

# Diplomado en línea “Temas Fundamentales de Álgebra” Estrategia de formación y espacio de aprendizaje

Rocío Guzmán Miranda

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) | México  
mguzman@inea.gob.mx

## Introducción

La intención de este artículo es compartir la experiencia generada en la impartición del diplomado en línea de Temas Fundamentales de Álgebra, durante los años 2010, 2011 y 2012. El análisis sucinto de sus resultados aborda, principalmente, dos aspectos: a) como estrategia de formación para figuras educativas especializadas en Matemáticas y b) como espacio para fortalecer aprendizajes vinculados con el álgebra. Se despliega desde un enfoque que pretende lograr aprendizajes significativos por parte de las personas a partir de la actividad intelectual desplegada en la resolución de problemas. Es importante

señalar que este diplomado forma parte de la oferta en línea de formación continua a formadores del eje de matemáticas del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), de México.

Esta iniciativa se promueve como una opción que si bien inicialmente buscaba solucionar las dificultades que los asesores manifiestan en la atención educativa con las personas jóvenes y adultas que estudian el módulo *Operaciones avanzadas* (uno de tres módulos que conforman el nivel avanzado del Eje de matemáticas del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo —MEVyT—, programa educativo del INEA), posteriormente posibilitó diversificar y

enriquecer la oferta de formación, desarrollando y consolidando capacidades relacionadas con el uso efectivo de las TIC.

### Características del Diplomado

Su propósito principal es consolidar las competencias didácticas y los contenidos específicos del álgebra elemental de los formadores especializados, para que mejoren los procesos de formación con los asesores y éstos transformen su práctica educativa con las personas jóvenes y adultas que atienden. Tiene una duración de 132 horas, distribuidas en cinco módulos: el primero, el módulo 0, aborda actividades que permiten al formador conocer la plataforma *Moodle*, que es el sitio en el que se encuentra montado el diplomado, familiarizarse con sus diferentes herramientas, así como el uso de los diferentes medios de comunicación con que cuenta el medio electrónico y desarrollar habilidades para su uso. Los siguientes cuatro módulos, de contenido algebraico, son secuenciados, cada uno constituido de 4 a 6 semanas de estudio. Está orientado a la comprensión de conceptos y definiciones clave a partir de la resolución de problemas y la realización de actividades, lectura de documentos relativos a la didáctica específica de los contenidos abordados, análisis de interactivos y presentaciones para lograr un aprendizaje significativo de los contenidos algebraicos, así como de la reflexión sobre las dificultades que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje del álgebra elemental. Los principales contenidos que se abordan son: Reconocimiento de patrones y regularidades; Representación de regularidades mediante expresiones algebraicas; Variables y funciones lineales; Ecuaciones y sistemas de ecuaciones. Los contenidos académicos de este diplomado fueron elaborados por un equipo de reconocidos especialistas que cuentan con una vasta experiencia en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. El desarrollo y soporte tecnológico es realizado por el Departamento de Proyectos Educativos con TIC, del Área Central del Instituto.

### Cómo funciona

Se inicia con el lanzamiento de una convocatoria, misma que es difundida a través de diferentes medios, para que llegue a todas las figuras educativas de las delegaciones e institutos estatales del INEA. Se marca un periodo de registro y a partir de criterios establecidos en la convocatoria se selecciona a los estudiantes, mismos que son organizados en grupos de 20, cuidando que coexistan en cada grupo estudiantes con diferente perfil académico (desde maestría hasta aquellos que sólo tienen preparatoria) y que desempeñen diferentes roles en el INEA (formador, asesor, multiplicador, etcétera), con la intención de que los estudiantes avanzados en el terreno matemático apoyen a sus compañeros, y que las experiencias educativas con el módulo de Operaciones avanzadas sean reflexionadas, cuestionadas y mejoradas. Cada grupo es atendido por un *tutor*, que de manera solidaria dirige la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, hay un *coordinador* que vincula las acciones de los tutores y de los estudiantes. En el estudio de cada semana, los estudiantes participan en un foro, leen y analizan documentos y/o presentaciones, resuelven situaciones problemáticas y elaboran tareas. Al finalizar cada uno de los módulos se realiza una evaluación en línea. Esta calificación es promediada con las obtenidas en las tareas realizadas y la participación en foros; de esta manera se obtiene la calificación final del módulo. Se requiere que el promedio resultante sea mínimo de 7 para poder continuar con el estudio del módulo siguiente.

### La enseñanza y el aprendizaje en el Diplomado

Un elemento clave en el diplomado es el aprendizaje, por ello merecen especial atención los *foros didácticos* que se desarrollan, ya que éstos son el espacio por excelencia donde se construyen los conocimientos por parte de los estudiantes. Cada tutor abre semanalmente un foro en su grupo, a partir del planteamiento de un problema o de preguntas iniciales que detonan la discusión, o bien de cuestionamientos

relacionados con los documentos, lecturas o presentaciones que se hayan estudiado durante la semana. Los estudiantes inician su participación y el tutor guía la discusión. En caso de respuestas erróneas, convoca a los demás para que opinen y comenten sus puntos de vista y los remite a los documentos base. A partir de lo expuesto plantea otras preguntas, problemas o ejercicios para profundizar en el tema, llevando de esta forma un trabajo reflexivo, de diálogo y debate. Para ejemplificar lo anterior, veamos un caso extraído de la práctica:

**Tema: La proporcionalidad como un caso particular de función lineal.**

**Tutor:** ACTIVIDAD DE APERTURA: EL AUTOMÓVIL  
Bienvenidos a la última semana de actividades del Módulo 3. La semana pasada estudiábamos cómo decrecía la cantidad de hectáreas de árboles en función del tiempo. Esta semana comenzaremos por estudiar un fenómeno que ocurre en nuestro automóvil y que lo hace un problema muy diferente al de la semana anterior:

**Un vehículo circula por la carretera a una velocidad de 90 km/h, es decir, recorre 90km en 1 hora.**

1.- ¿Cuántos kilómetros recorre en un minuto?

Es útil completar la siguiente tabla:

<b>Minutos ("x")</b>	0	1	10	20	30	40	50	60
<b>Km ("y")</b>								90

2.- Si llamamos "x" al número de minutos, y "y" al número de kilómetros:

- ¿cuál es la expresión algebraica de la distancia recorrida en función del tiempo?
- Utiliza lo que hemos visto en las semanas anteriores para imaginar la gráfica de la distancia

recorrida en función del tiempo. Descríbela sin dibujarla.

3.- Revisemos algunas características de esta función en particular:

- ¿La recta que se "dibuja" en la gráfica pasa por el origen? ¿Qué significa en el contexto del problema que la gráfica pase por el origen?
- ¿Cómo se llaman las funciones que además de describir una línea recta pasan por el origen?

Todos podemos responder las tres preguntas. Lo importante es comparar nuestras respuestas con las de nuestros demás compañeros. Podemos cuestionarlos, corregir o enriquecer sus respuestas. Incluso podemos felicitarlos por sus aportaciones. Después trabajaremos con los interactivos para visualizar otros tipos de funciones. Comencemos!!!!!!

Como se puede observar, tratamos que los principios básicos del enfoque rijan la enseñanza de la matemática que implementan los tutores, es decir, se procura enfrentar a los estudiantes a situaciones que representen un problema, ya que los retan intelectualmente, para que en su resolución inicial utilicen sus habilidades y conocimientos previos, llevándolos de esta forma a construir estrategias de solución propias. Asimismo, se guía al tutor para que dichas estrategias evolucionen hasta convertirse en saberes formales y convencionales. Asimismo, se propicia que en los foros se conozcan y comparen las diferentes maneras de solución de un mismo problema que han utilizado los estudiantes del grupo; esto, consideramos, tiene un gran valor didáctico, ya que los participantes se dan cuenta de que no existe un solo procedimiento válido (el formal) para solucionar un problema, sino que estos variados procedimientos, algunos más largos o elaborados que otros, llevan también a la solución esperada. Veamos el siguiente segmento extraído de un foro:



Tema	Comenzado por	Grupo	Respuestas	Último mensaje
foro ecuaciones		Grupo 08	110	María Guadalupe Garza jue, 6 de sep de 2012, 05:06
Ecuaciones con la balanza		Grupo 17	203	JESSE SAMUEL RÁMIREZ SERNA mié, 5 de sep de 2012, 12:31
¡¡Ahora sí!!!... ¡¡¡Llegaron las ecuaciones!!!		Grupo 04	142	César Cardoza Valdez mar, 4 de sep de 2012, 10:21
¿que es una ecuación?		Grupo 11	90	Miriam María del Carmen Hernández Vargas lun, 3 de sep de 2012, 23:14
¿Ecuaciones?		Grupo 09	182	Maurilia Recéndez Gallegos lun, 3 de sep de 2012, 12:33
¿Que es una ecuación?		Grupo 01	212	Lorena Ayala Vaca lun, 3 de sep de 2012, 12:19
¿Qué es una Ecuación?		Grupo 16	116	Néstor Pérez Hernández lun, 3 de sep de 2012, 11:09
¿Qué es una ecuación?		Grupo 20	106	ERIKA LOPEZ HERNANDEZ dom, 2 de sep de 2012, 18:43
¿Qué es una ecuación?		Grupo 14	80	MARIA GUADALUPE LARA CASTRUITA dom, 2 de sep de 2012, 17:01
¿Qué es una ecuación?		Grupo 10	133	MARIA YESENIA ROJAS DURAN dom, 2 de sep de 2012, 12:05
Ecuaciones de 1 grado		Grupo 15	127	Iraís Arroyo Arcos sáb, 1 de sep de 2012, 21:32
Incógnitas ¿?¿?		Grupo 13	51	Maricela Hernández García sáb, 1 de sep de 2012, 19:26
LA BALANZA COMO PUNTO DE EQUILIBRIO		Grupo 05	209	ROSA MARIA MARTINEZ HERNANDEZ vie, 31 de ago de 2012, 22:05
Foro "Sistema de Ecuaciones"		Grupo 07	162	Tomás Aquino Manzanares vie, 31 de ago de 2012, 17:59
INICIAMOS ECUACIONES		Grupo 21	268	Hilda Vásquez Camacho vie, 31 de ago de 2012, 16:58
¡¡La balanza como una ecuación!!		Grupo 03	148	Rosalva Teran Pantaleon vie, 31 de ago de 2012, 12:01
¿Qué es una ecuación?		Grupo 12	100	Luz Amalia Ruelas Peinado vie, 31 de ago de 2012, 11:39
¿Qué es una ecuación?		Grupo 06	87	Guadalupe Lilia Rios Chavez vie, 31 de ago de 2012, 11:35
Foro ¿Qué Es Una Ecuación?		Grupo 18	251	María Isabel Muñoz Chacón vie, 31 de ago de 2012, 09:11
ecuaciones algebranautas		Grupo 02	128	Patricio Acoltzi Alcotzi vie, 31 de ago de 2012, 08:41

**Tutor:** Hola Josué

Si bien el foro se trata de sistemas de ecuaciones, es excelente que cada uno exponga su método. La creatividad es importante al resolver un problema y nuestros compañeros lo han hecho. Es bueno que cada compañero exponga su método, así se enriquece el foro. Lo importante después, es que todos dominemos todos los métodos expuestos. Saludos!

La confrontación de opiniones y puntos de vista les ayuda a darse cuenta de sus "errores" y les da la posibilidad de autocorregirse. Cuando comprenden un procedimiento formal que otro compañero ha utilizado, se permiten ensayarlo y probarlo en la resolución de otros problemas.

La formación y apoyo académico que reciben los tutores les permite realizar muchas funciones

educativas en el diplomado: revisión de tareas y envío de retroalimentaciones, comunicación constante con los estudiantes, concentrados de calificaciones para el seguimiento, vigilancia en las evaluaciones en línea, participación en foros de formación, comunicación con el coordinador, etcétera, pero consideramos que su papel de enseñante en los foros ha sido crucial. Su función en él consiste en contribuir a la construcción de nuevos conocimientos por parte de los estudiantes, a través de orientar el sentido de las respuestas o reflexiones y vigilar el cumplimiento de los objetivos planteados; así como generar y fomentar ciertas habilidades y comportamientos para desarrollar una capacidad de crítica, de discusión y diálogo ordenado y respetuoso, fomentando la valoración crítica de las aportaciones de los demás y de las suyas propias. Asimismo, poner reglas para evitar las participaciones que no aporten nada al



contenido tratado en el foro y establecer reglas de comunicación y respeto hacia las aportaciones de sus compañeros. El resultado de todo ese trabajo son foros semanales con un promedio de *200 participaciones*, hecho insólito para los que hemos estudiado o moderado un diplomado en línea. Además hay que resaltar, como dato importante, que los asesores del diplomado realizan su trabajo de manera solidaria, es decir, no reciben ninguna retribución económica.

Consideramos que el grupo de tutores y participantes se ha constituido como una comunidad virtual de aprendizaje, tal como lo define Gairin (2006):

La constitución de una CV [comunidad virtual] precisa definir un objetivo explícito, contar con un grupo de personas que comparten el propósito de desarrollar ese objetivo mediante intercambios, una metodología de trabajo (que incluye la posibilidad de la moderación), un espacio virtual organizado y archivos transparentes... y cuyos elementos claves para su funcionamiento son la participación, la colaboración y el intercambio.

Nuestros estudiantes y tutores se han involucrado en un proyecto educativo del que han aprendido a través del trabajo colaborativo y solidario, en un modelo de formación participativo y flexible que se desarrolla en línea en un espacio virtual de la plataforma *Moodle* al que denominamos "Sitio de Tutores", y de manera presencial, en Reuniones de Balance. Como comunidad virtual, consideramos, ha aportado los medios e instrumentos necesarios para fomentar aprendizajes significativos, adaptándose a un medio que exige replantear cómo se enseña, dónde se enseña y para qué se enseña; como una alternativa que permita transformar las prácticas pedagógicas y como propuesta innovadora de formación de figuras educativas.

En cuanto a las dificultades de aprendizaje de los participantes, sabemos, de acuerdo a los reportes de investigaciones, que una de las principales se refiere al concepto de variable, debido, sobre todo, a su carácter polifacético. Es por ello que las actividades del diplomado procuran que los estudiantes trabajen

actividades con los diferentes significados de las variables: la variable como incógnitas, como números generales y como relación funcional, así como el paso entre estos distintos usos. Es cierto que al analizar el desarrollo de los foros, estas dificultades están presentes, como lo podemos constatar en el siguiente ejemplo tomado del foro en el que se revisó la variable como incógnita:

**Estudiante:** Hola tutora Laurita y compañeros, van mis respuestas al problema 1

- 1.- En un salón de clases hay 61 alumnos. El número de mujeres excede al de hombres en 7. ¿Cuál es el número de hombres y mujeres?
  - a) ¿Cuántas incógnitas tienes?  
**2 el número de hombres y de mujeres**
  - b) ¿Cuáles son las literales que asignaste?  
¿Qué significan?  
**"h" hombres y "m" mujeres**
  - c) ¿Te hacen falta datos para dar solución al problema?  
**No**
  - d) Trata de plantear las ecuaciones que resuelven el problema:  
 **$h+m=61$**   
 **$m+7=h$**

En el inciso a) se pretende que los estudiantes reconozcan e identifiquen, en una situación problemática, la presencia de algo desconocido que se puede determinar (la variable como incógnita). En el b) se intenta que simbolicen las cantidades desconocidas (la variable como incógnita) y que interpreten la literal como la representación de una entidad general indeterminada que puede asumir cualquier valor (la variable como número general). Al interpretar a la "h" como los hombres (en lugar de "la cantidad de hombres") y a la "m" como las mujeres (en lugar de "la cantidad de mujeres") consideramos que la respuesta de la estudiante "refleja un conocimiento básico pobre en la naturaleza de los valores simbólicos" puesto que explicita que las letras son objetos. Esto podría dificultar más adelante operar con las

literales (Matz, 1982). Finalmente en el inciso d) se pretende que los estudiantes simbolicen enunciados (variable como número general).

Consideramos que, de acuerdo a los comentarios emitidos por los participantes, sus principales dificultades fueron resueltas por los tutores. Las calificaciones obtenidas por los estudiantes en los cuestionarios en línea, son alentadores. En el 2012, el promedio de aprovechamiento en los cuestionarios de los cuatro módulos de 259 participantes, fue de 88.56.

## Resultados

- La enseñanza y el aprendizaje de temas algebraicos parece ser viable a través de un ambiente virtual, ya que los estudiantes egresados han evidenciado logros en la comprensión de dichos temas, pues han mejorado su desempeño de asesoría y fortalecido sus competencias para el aprendizaje autónomo y permanente. Las opiniones de quienes se han involucrado en estas experiencias son favorables; incluso, muchas actividades y recursos del diplomado son utilizados por ellos para la formación de diferentes figuras en sus estados.
- Cuantitativamente, los resultados obtenidos en las tres generaciones del Diplomado de Temas Fundamentales de Álgebra han sido satisfactorios: 135 egresados en el 2010; 165 en el 2011 y 239 en el 2012.
- El diplomado ha favorecido la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje, lo que ha permitido disminuir la brecha digital entre las figuras educativas que apoyan las acciones del INEA, además de formarse en el uso de las TIC y en el uso y aprovechamiento de la información que se encuentra en la web, para beneficio personal y de la comunidad que atienden.
- Finalmente, el diplomado ha coadyuvado a diversificar y ampliar la oferta de formación de figuras educativas en el INEA. La formación a distancia reduce costos respecto de la formación presencial (traslados, alimentación, hospedaje y materiales impresos), por ello se debe garantizar la efectividad de la formación a través de

esta modalidad, cuidando la calidad académica y tecnológica del diplomado en línea, realizando ajustes y modificaciones con base en el seguimiento puntual de las acciones de cada uno de los involucrados, del análisis de los resultados y de las observaciones de tutores. Asimismo, fortaleciendo y mejorando los procesos de selección de tutores y de su formación, focalizando y creando estrategias efectivas que eviten la deserción de los participantes, talón de Aquiles de la mayoría de los diplomados en línea.

## Lecturas sugeridas

GAIRÍN, J. (2006), "Las comunidades virtuales de aprendizaje", *Educar*, núm. 37, pp. 41-64, en: <http://mevytenlineaeu.inea.gob.mx/moodle>

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2006), Módulo *Operaciones avanzadas*, tercera edición, México, INEA.

MATZ, M. (1980), "Towards Computational Theory of Algebraic Competence", *Massachusetts Institute of Technology*, vol. 3, núm. 1, pp. 93-166.

URSINI, S., F. ESCAREÑO, D. MONTES Y M. TRIGUEROS (2005), *Enseñanza del álgebra elemental. Una propuesta alternativa*, México, Trillas.





Fotografía: Centro Activo Freire (CAF).

## Hoy, aquí, alfabetizando Treinta años de alfabetizar por convicción

Santiago Alonso Palmas Pérez

Departamento de Matemática Educativa del CINVESTAV-IPN | Ciudad de México  
spalmas@cinvestav.mx

### Introducción

El pasado marzo de 2012, en Cuetzalan, Puebla, se celebraron los 30 años de un proyecto de alfabetización diferente, una alfabetización por convicción. Esta reunión congregó a varias generaciones de personas que participaron activamente en campañas de educación de adultos en comunidades rurales. Los asistentes, de todas las edades —e inclusive algunas familias con dos generaciones de alfabetizadores— demostraron que la experiencia educadora tiene una huella indeleble y celebrable.

Este proyecto es realizado año con año en su totalidad por jóvenes, básicamente de bachillerato, que durante 10 semanas viven en comunidades rurales con necesidades educativas. Durante ese

tiempo se pretende enseñar a los adultos a leer, escribir o concluir su primaria o secundaria, aunque el resultado es más que eso: durante su estancia en las comunidades los jóvenes alfabetizadores aprenden cómo son los procesos de trabajo en comunidades rurales; conocen la comida, cortan leña, hacen tortillas y mucho más.

### Actividades

En 1982 existió una escuela llamada Centro Activo Freire (CAF) en la Ciudad de México, que tuvo la iniciativa de echar a andar este proyecto. El recién creado Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), en coordinación con la Secretaría de

Educación Pública (SEP), propuso un proyecto donde las escuelas particulares de educación media superior apoyaran una campaña nacional para abatir el analfabetismo. Al mismo tiempo el CAF ya organizaba trabajos de campo con sus alumnos, por lo cual se decidió expandir el proyecto junto con la SEP y el INEA. En aquel momento el INEA capacitó a los maestros del CAF con el método de palabra generadora de Paulo Freire, que sentaría las bases teóricas del proyecto.

Por diversas razones, la SEP y el INEA desistieron de fomentar el proyecto, pero el CAF continuó. La primera campaña de alfabetización se realizó en 1982 en San Jerónimo Purenchécuaro y San Andrés Tziróndaro, localidades de la rivera del lago de Pátzcuaro. Para poder realizar esta campaña los jóvenes tuvieron que organizar fiestas, rifas y ventas diversas para conseguir recursos para poder vivir dos meses en estas comunidades, además de capacitarse para poder usar el método de *palabra generadora*. En palabras de uno de los ex directores del CAF:

Casi sin proponérselo iniciamos una actividad divertida, una actividad en la que casi sin pensarlo fuimos aprendices: para alfabetizar nosotros, estudiantes y profesores, íbamos a enseñar a leer y al mismo tiempo, estudiantes y profesores, inexpertos de esas realidades, íbamos a conocer y a aprender, a trabajar en un espacio siempre presente, pero realmente ignorado. Esas fueron también dos caras de la misma moneda (discurso de Aurelio Fernández, 16 de junio de 2012, Cuetzalan, Puebla).

En esa primera campaña se pidió apoyo al INEA para que proporcionara los materiales (mochilas, cartulinas del método de la palabra generadora, etcétera). Como uno de los padres de familia del CAF era el gobernador del estado de Michoacán (Cuauhtémoc Cárdenas) se consiguió el apoyo para realizar en ese estado la primera campaña de alfabetización.

Durante la visita de Paulo Freire a México, en 1983, el educador brasileño visitó el CAF a invitación del INEA, y en una comida donde le platicaron lo

acontecido durante el verano anterior el pedagogo respondió "¡eso es todo! ¡Así se hace!". Con este gran aliciente, los directores del CAF comenzaron a expandir el proyecto hacia otras escuelas, entre ellas el Colegio Madrid, y en el año 1985 se hizo la primera campaña con la participación de dos escuelas y 80 alfabetizadores en Huiramba, Michoacán.

Al año siguiente cada escuela hizo su propia campaña y así comenzó a propagarse la idea entre escuelas privadas del sur de la Ciudad de México.

Esta forma de hacer las campañas de alfabetización no ha variado mucho desde entonces. Previo al verano, con alrededor de siete meses de anticipación, se invita a los alumnos de bachillerato de las escuelas participantes a integrarse al trabajo de las campañas. Los jóvenes que se deciden a participar se involucran en conseguir recursos al mismo tiempo que son capacitados por ex-alfabetizadores.

Durante la pre-campaña se elige la comunidad y se hace una visita para conocer a los presidentes municipales y a los potenciales alumnos y sus características. Los jóvenes alfabetizadores se presentan como estudiantes que dan clases de regularización escolar, aclaran que no se cobra nada, que no forman parte de ningún partido político y que se trabajan dos horas al día, en el lugar que más les convenga a los estudiantes. Así es como se enrolan los adultos con baja escolaridad para estudiar en el verano.

Durante el periodo de vacaciones de los jóvenes (aproximadamente dos meses entre junio, julio y agosto) se pide permiso al director de la escuela primaria de la comunidad y se monta un lugar en donde día a día se preparan clases, comidas y reuniones. El momento educativo ocurre principalmente en casa de los adultos, donde se reúnen hasta cinco estudiantes, generalmente familiares, con el alfabetizador.

Para las labores domésticas (en la primaria de la comunidad) cada alfabetizador tiene a su cargo dos tareas al día que pueden ser: hacer el desayuno, comida o cena para todos, lavar platos, lavar alguna sección del hogar, limpiar baños, recoger la basura, etcétera. Cada noche se realiza una junta en donde



Fotografía: Leticia Cervantes. Archivo CREFAL.

todos los jóvenes discuten problemas académicos y, por supuesto, experiencias de vida.

Durante los siguientes años, y hasta 1996, con la desaparición del CAF, se hicieron invitaciones a escuelas particulares, como el Centro Educativo Montessori, el Centro de Integración Educativa, el Instituto Escuela y el Liceo Michoacano, para que se unieran a las campañas ya existentes. Unos años después, en el 2001, varias de estas escuelas se separaron y nuevamente se buscó la integración de otras más. En ese momento se realizaron cuatro campañas distintas. Ese hecho representa un momento crucial de la continuidad del proyecto porque de nuevo se ensancharon los alcances del mismo.

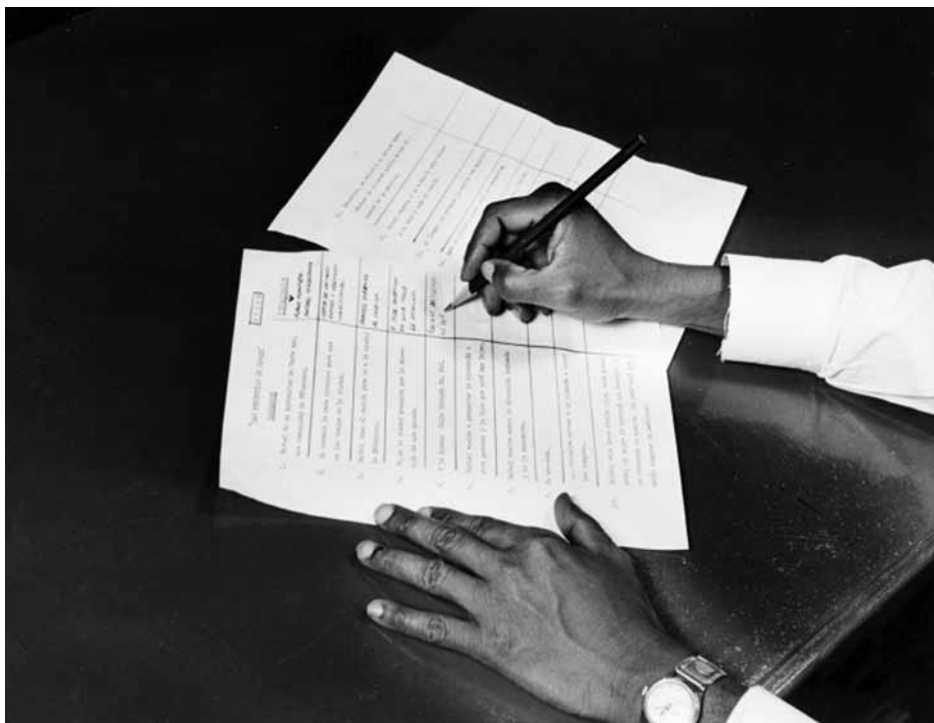
Cada escuela tiene una particular forma de ver la campaña, pero todas coinciden en que es una actividad que fomenta el conocimiento del propio país dentro de un proceso formativo de los jóvenes. Para los alfabetizadores, participar en estas campañas y preguntarse cómo hacer para que sus alumnos aprendan deriva en el ejercicio del pensamiento crítico y de la valoración humana, no sólo en el quehacer docente sino en la convivencia uno a uno con personas en comunidades rurales.

A lo largo de estas tres décadas las escuelas han prestado su nombre para facilitar el contacto con las autoridades municipales y contar con el apoyo

necesario para poder recorrer las comunidades y trabajar en alguna. La forma de elegir las comunidades ha variado: a veces se hace una investigación de las características educativas con datos estadísticos, a veces se obtiene la información necesaria en las cabeceras municipales y a partir de este análisis se seleccionan las comunidades más adecuadas. Otra forma ha sido por invitación de las comunidades, en los casos en los que éstas conocen del proyecto porque previamente se ha trabajado en una comunidad cercana.

Desde los comienzos hasta ahora todas las campañas se han desarrollado desde la metodología e ideología de Paulo Freire; pero sin duda el mismo proyecto ha generado sus propios materiales, lecturas, formas de capacitar a alfabetizadores e inclusive teorías, todas ellas surgidas de las reflexiones de jóvenes alfabetizadores de entre 15 y 25 años. Por ejemplo, como cada alfabetizador trabaja aproximadamente con ocho personas, es posible generar un currículo especial para cada uno tomando en cuenta sus conocimientos previos y los alcances que se hayan propuesto para el proceso educativo. Así mismo, el método de la palabra generadora se ha modificado y se reinterpreta en cada campaña.

Además de los conocimientos académicos y técnicos que pasan de generación en generación, los



Fotografía: Archivo CREFAL.

referentes a la organización de las campañas también se transmiten así. Por ejemplo, aquéllos que fueron alfabetizadores de dos o tres campañas toman las riendas del proyecto al año siguiente haciendo las veces de coordinadores; éstos organizan todas las actividades, aunque son los alfabetizadores quienes las ejecutan.

Otra usanza organizacional es la repartición de tareas desde la pre-campaña y en la campaña misma. Antes de viajar a la comunidad rural, algunos alfabetizadores consiguen lecturas adecuadas y organizan las capacitaciones, otros organizan los eventos para juntar recursos, otros investigan las necesidades de la comunidad y planean actividades comunitarias. En algunas comunidades se deja una biblioteca con libros conseguidos mediante donaciones.

Este tipo de proyectos educativos de persona a persona fomentan una unión no sólo entre alfabetizadores y alumnos, sino también con las propias escuelas: gente de intendencia y directivos. Por ejemplo en el Colegio Madrid, uno de los trabajadores de intendencia viajaba al comienzo de cada campaña a enseñarle a los alfabetizadores cómo colocar un calentador para el agua y demás cuestiones domésticas.

Todo esto hace que este proyecto sea educativo en todos sentidos, y sobre todo en un sentido práctico.

Así mismo, cada año se buscan nuevas lecturas y personas que puedan capacitar a los alfabetizadores. A través de la consulta permanente de avances en investigación educativa en torno a la educación de personas adultas, los alfabetizadores buscan aquéllas que les sirvan en su día a día, especialmente las que abordan cuestiones prácticas que tomen en cuenta bases constructivistas y cuestiones de equidad cultural.

Hacia 2001 se inició un proyecto con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) para hacer campañas de alfabetización con alumnos universitarios. Esta propuesta, que perdura hasta ahora, se intentó llevar como política pública hacia un municipio, sin embargo, este tipo de campañas —aunque exitosas en muchos aspectos educativos y sociales— no constituyen una forma veloz de alfabetización y por lo tanto no reeditúan en cuanto al cumplimiento de metas y cifras; es por ello que difícilmente se pueden considerar dentro de políticas públicas que interpretan el éxito de los programas exclusivamente en términos de eficiencia cuantitativa.

Año con año los diferentes grupos se juntan para hacer un coloquio donde se intercambian experiencias, dificultades e ideas para mejorar el trabajo. En ellas se expone que cada campaña tiene sus diferencias, cada grupo pone énfasis en cosas distintas derivadas de las formaciones escolares. Inclusive se generan rencillas y acaloradas discusiones acerca de la mejor manera de desarrollar el trabajo en comunidades rurales.

En 2005, ex-alfabetizadores crearon una asociación civil llamada Acciones para el Desarrollo Comunitario, A.C., la cual promueve proyectos en esta línea. Actualmente trabajan con 18 escuelas y continúan teniendo proyectos exitosos, por ejemplo, un proyecto en donde se capacita a jóvenes de secundaria para que aprendan a elaborar, gestionar y administrar sus propios proyectos comunitarios.

En el festejo de los 30 años, dos de los primeros organizadores (y directores del CAF en 1982) comentaron que este evento no celebró un hecho pasado, sino un proyecto que sigue vivo. De hecho, cada año, además de las campañas, se siguen celebrando los coloquios, en los cuales se comparte mucha información valiosa.

En este festejo, el ex gobernador de Michoacán, Cuauhtémoc Cárdenas, expuso:

La más importante experiencia de la alfabetización es la que adquieren los alfabetizadores, pues aprenden de sus pupilos a conocer un mundo de esfuerzos, de carencia, y ese conocimiento genera la conciencia que más tarde los hace luchar por mejorar las condiciones de justicia y equidad en el país (discurso, 16 junio de 2012, Cuetzalan, Puebla).

Así como las diferentes escuelas difieren en la manera de hacer las campañas, también tienen diferentes objetivos: algunas abrazan la idea de contribuir a abatir el rezago educativo, pero para otras lo principal es el encuentro entre dos culturas a través de una comunicación directa; para otras, en cambio, el propósito es la formación de las y los jóvenes participantes. Lo importante, sin embargo, es que todas

confluyen en que es un plan adecuado para la construcción de población crítica de “ambos lados”.

## Resultados

La alfabetización cubana en el año 1961 sembró en aquella generación un emblema que inició este movimiento alfabetizador en México. Desde 1982 hasta ahora se han involucrado cerca de 20 escuelas, cuatro universidades, más de 5 mil alfabetizadores y más de 300 mil educandos en distintos niveles.

Uno de los mejores resultados de este proyecto es la formación de jóvenes. Muchos de ellos, según su propio relato, retoman lo aprendido en las campañas de alfabetización y lo llevan hasta sus áreas de trabajo: investigación social, científica, teatro, cine, etcétera. Por ejemplo el Dr. Germán Álvarez, investigador del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, nos cuenta:

...la alfabetización es probablemente uno de los proyectos que han marcado más mi vida.

### ¿Qué cosas retomaste para tu vida académica?

...el compromiso con la educación y las comunidades. A través de estos proyectos uno reafirma la convicción de que la educación es un instrumento, es una provisión de cultura que es muy necesaria en el mundo contemporáneo (entrevista, 16 de junio, Cuetzalan, Puebla).

¿Qué distingue a este modelo educativo? A mi juicio se trata de un movimiento básicamente juvenil que despierta el interés por incidir en la educación de un país, en la autoafirmación que conlleva realizar una actividad gratificante y el impulso a la aventura que implica. El hecho de que la tarea de alfabetización se realice por convicción genera una formación particular.

En palabras de Olin (17 años), actual alfabetizador:

...yo vengo aquí porque creo que es importante crear una conciencia colectiva... Sabemos que el rezago en México es grande y que nuestro trabajo

es micro en comparación con todo el país. Nosotros debemos de enfocar en dialogar con la gente y crear lazos humanos (entrevista, junio de 2011).

Detrás de estas campañas no hay ningún partido político, ninguna bandera más que la de la educación y la formación. Los jóvenes aprenden a entrar a una comunidad con tacto para ser aceptados y para poder trabajar con la población. Del otro lado, de los adultos educandos, hay quienes comentan cómo las clases los ayudaron para hacer una carta para el municipio, escribirle a sus familiares en Estados Unidos, hacer cuentas y conocer a jóvenes dedicados. Basta ponerse en contacto con los adultos en las comunidades para recibir la emoción de quien ha vivido la experiencia.

La historia de este proyecto podría inspirar nuevas ideas; algunos de nosotros hemos hecho de estos temas nuestra ocupación principal, y no cabe duda de que esta experiencia ha sido bien recibida por su sensibilidad social y por la pertinencia de los mecanismos de comunicación que pone en juego para lograr el entendimiento entre los distintos actores que cada campaña pone en relación. Desde su creación, la alfabetización ha sido un modelo ineludible con el que nos hemos formado con un tono de concientización y construcción colectiva de convicciones y valores.

### Recomendaciones para la acción

- Estas experiencias con escuelas privadas pueden ser estimuladas con alguna política pública pero no deben de ser asumidas, organizadas, dirigidas y puestas en práctica por alguna instancia gubernamental. Esto debido a que uno de los factores que ha determinado el éxito y la supervivencia del proyecto es su flexibilidad y la autonomía de cada escuela para operacionalizarlo. Lo que sí se recomienda es que se les brinde apoyo de todo tipo y, quizá, que se incluyan como experiencia formativa para jóvenes de bachillerato o universitarios. En este sentido, sin embargo, no debe

perderse de vista que la participación de los jóvenes deberá ser optativa, es decir, por convicción.

- Sin duda, a lo largo de 30 años no ha existido un proyecto de investigación que sistematice estas experiencias. Se transmite de generación en generación pero no han existido esfuerzos por hacer un trabajo que recopile o ilustre todo este largo trayecto. Sería muy interesante fomentar algún trabajo académico que propicie esto porque permitiría rescatar aprendizajes muy diversos, útiles tanto para futuros participantes en el proyecto como para investigaciones más profundas.
- Este tipo de campañas favorece una formación tanto para jóvenes estudiantes como para gente en las comunidades rurales. Cada año, cada campaña trabaja con 200 personas; si bien el impacto cuantitativo pudiera considerarse poco significativo, sí lo es su capacidad de concientizar profundamente a los participantes.

### Lecturas sugeridas

FERREIRO, EMILIA (1994), "Las condiciones de alfabetización en el medio rural", informe de investigación, México, DIE-CINVESTAV.

FREIRE, PAULO (1970), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores.

SAN ROMÁN, ÁNGEL Y CARMEN CHRISTLIEB (coords.) (1994), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, México, INEA/El Colegio de México.

UNESCO (2000), "Alfabetización para todos", documento base, en:

[http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-url\\_id=14827&url\\_do=do\\_printpage&url\\_section=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-url_id=14827&url_do=do_printpage&url_section=201.html).

UNESCO (2007), *Situación educativa de América Latina y el Caribe, garantizando la educación de calidad para todos*, Informe PREALC, Buenos Aires, 29 y 30 de marzo.





Fotografía: Marianela Núñez.

## Lenguaje musical para adultos ¿Una tarea diferente?

Anna M. Vernia Carrasco

Centre Municipal d'Estudis Rafel Martí de Viciàna  
Conservatori Professional de Música Francesc Peñarroja  
Burriana, Comunidad Valenciana | España  
annavernia@hotmail.com

### Introducción

La educación musical, desde su enfoque pedagógico, no puede desarrollarse en el mismo contexto de enseñanza aprendizaje para alumnado infantil, joven o adulto. Los adultos no presentan las mismas características, ni tampoco tienen los mismos intereses y motivaciones; necesitan desarrollarse en un contexto diferente al que habitualmente se les ubica dentro de la formación musical.

Cuando pensamos en la formación o educación de adultos, damos por hecho que sus intereses están encaminados a la mejora laboral, y se descartan posibilidades que contemplen el enriquecimiento cultural y la formación artística, o simplemente

aprender para llenar el espacio de ocio o de tiempo libre. En otras franjas de edad (la infancia o la juventud) no se nos ocurre descartar la educación en las artes, especialmente de la música; se trata de una disciplina acerca de cuyos beneficios se ha escrito e investigado mucho, por ejemplo en relación a sus posibilidades para mejorar el desempeño de niños y jóvenes en matemáticas, sin embargo, no se han investigado lo suficiente los posibles beneficios para los adultos.

Hablar de educación de calidad para todos, del derecho a la educación, de la educación permanente, formal y no formal, no sólo es hablar de alfabetización. Hoy existe un panorama muy diverso en

cuanto a demanda de aprendizajes puesto que también el perfil del alumnado es variado. La música, cada vez más presente en los proyectos educativos de niños y jóvenes, necesita de un contexto idóneo para su enseñanza y aprendizaje en el alumnado adulto.

En general, los adultos que desean adquirir una formación musical reglada deben acudir a los conservatorios de música y compartir el aula con niños desde ocho años de edad, lo que no ocurre con otro tipo de formación, pues para la educación de adultos existen tiempos y espacios específicos, diseñados *ex profeso* para las características y necesidades de los propios adultos (los centros de educación permanente de adultos).

La educación de los adultos debe adaptarse a sus características psicológicas, a partir del reconocimiento de que la capacidad humana para aprender se da a lo largo de la vida.

El planteamiento de la asignatura de lenguaje musical para adultos surge de una demanda real y una inexistente oferta al respecto, en el marco de las características y contexto específico de dicho alumnado y el derecho a una educación artística a cualquier edad. Además, esta asignatura se organiza como eje vertebrador de la formación musical básica del adulto, alrededor de la cual deberán girar el resto de asignaturas complementarias, como serían formación instrumental o conjunto instrumental.

### ¿Por qué los adultos quieren aprender música?

En las clases de lenguaje musical que se desarrollan en el Centre Municipal d'Estudis Rafel Martí de Viciano se aplicó un cuestionario cuyo objetivo era recabar información sobre las motivaciones e intereses que les habían llevado a los participantes a estudiar música; el propósito era contar con información suficiente que permitiera adaptar la programación, las actividades y las clases, definiendo los objetivos a conseguir y los contenidos a trabajar.

El cuestionario se dividía en diferentes secciones; la primera parte se dividió en:

- a) Perfil del alumnado (datos personales, académicos y laborales).
- b) Motivación para el aprendizaje musical.
- c) Objetivos que desean aprender o mejorar en la asignatura.
- d) Planteamiento de una estructura de una unidad didáctica desde los objetivos anteriores.



Fotografía: Marianela Núñez.

La segunda parte del cuestionario, que se responde al final del último trimestre, está formada por preguntas abiertas acerca de la consecución de los objetivos. Su finalidad es comprobar la eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje y extraer conclusiones y propuestas de mejora para la actividad docente.

Las respuestas plantearon diferentes perfiles de alumnado, lo cual nos obligó a preguntarnos si se podría ofrecer una formación musical reglada atendiendo a todos esos perfiles.

Diferentes causas impulsan a un adulto a estudiar música: por una parte están los padres cuyos

hijos estudian música y no pueden ayudarles en sus tareas musicales, pues desconocen dicho idioma. En este caso, el hecho de que los padres aprendan música los acerca a sus hijos en la medida en que comparten una misma formación desde diferentes perspectivas: algunas veces los padres ayudan a los hijos en las tareas de clase, y otras es al contrario, lo cual ayuda a crear vínculos de amistad entre ellos. Compartir el gusto y el aprendizaje por la música es también una manera de compensar el tiempo que los padres se ausentan de casa, pues el ritmo de vida que se lleva hoy los obliga a pasar más tiempo fuera de casa dejando a los hijos en academias o en actividades extraescolares hasta finalizar la jornada laboral.

Otros adultos optan por esta formación por ser la asignatura pendiente que siempre quisieron estudiar y a la que por motivos familiares o de trabajo no pudieron dedicarse. Llegado el momento en el que su tiempo y trabajo se lo permiten, retoman o inician esa formación con entusiasmo.

También están los adultos que desean tener cubierto su tiempo de ocio y enriquecer su formación a través de las artes, rompiendo con la rutina diaria para conocer y relacionarse con nuevos compañeros. La educación musical, en este caso, funciona como otra manera de socialización, pues plantea actividades grupales.

En cualquier caso, debe quedar claro que los adultos no tienen las mismas motivaciones que un niño o adolescente, pues no se enmarcan en el mismo contexto ni desarrollo psicológico o cognitivo.

Lo anterior refuerza la necesidad de un planteamiento diferente respecto a la educación musical para adultos a partir de sus necesidades e intereses, centrando el aprendizaje en la realidad; la definición de objetivos y la construcción del programa deberá responder a esas situaciones a partir de los puntos en común para no llevar al extremo la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dado que el punto común a todo el alumnado es el interés por la educación musical, a partir él trabajamos hacia tres caminos distintos, cuyos objetivos generales son los propios de la asignatura, mientras

que los objetivos específicos se encaminan a cubrir las diferentes demandas del alumnado.

Esto comporta un trabajo extra, pues en un mismo espacio y tiempo se pueden presentar más de dos tipos de alumnado diferente, dependiendo de sus motivaciones iniciales para emprender este tipo de aprendizaje: a) ayudar a sus hijos; b) cubrir tiempo de ocio; c) asignatura pendiente; d) complementar la formación actual; y e) conseguir un título y una profesionalización.

### **Actividades en el aula de lenguaje musical para adultos**

A partir del apartado anterior, y en el entendido de que los adultos no pueden ser tratados como niños o adolescentes, las actividades de lenguaje musical tampoco podrán plantearse de la misma forma aunque los contenidos a adquirir sean los mismos. No podemos enseñarles a cantar, marcar el compás, o contenidos teóricos mediante canciones infantiles o juegos para pequeños, porque podríamos hacerlos sentir ridículos; sin embargo, no por ello debemos renunciar a la sencillez de determinados juegos que se utilizan con los pequeños; esto implica la necesidad de cambiar el planteamiento.

El eje central alrededor del cual gira todo el aprendizaje del lenguaje musical para adultos es la rítmica, básicamente como la entendía J. Dalcroze, pero con aportaciones de Willems o de Orff, que complementan los contenidos procedimentales o técnicos de dicho aprendizaje, como son la afinación, el ritmo y la tonalidad desde el instrumental Orff.

Como en cualquier aprendizaje, las actividades de aula deben seguir una estructura para que el alumnado vaya familiarizándose con ella hasta tomarla como natural sin caer en el aburrimiento, porque una misma estructura no significa una misma actividad ni la repetición de los mismos ejercicios una y otra vez. No hay que olvidar que los adultos buscan aprendizaje fácil, eficaz y significativo; necesitan saber que lo que están aprendiendo les será útil y que no están perdiendo el tiempo, de lo contrario se producirá el abandono de la actividad.

## Actividades

1. Práctica de la lateralidad para trabajar con los dos hemisferios cerebrales a través de la rítmica y expresión corporal.
2. Realizar dictados musicales a partir de algunos contenidos conceptuales para facilitar su realización, con el objetivo de evitar la frustración en los alumnos.
3. Plantear canciones con instrumental Orff, que por su sencillez potencian emociones positivas como la satisfacción personal y de grupo.
4. Desarrollar actividades polirrítmicas complejas durante diferentes sesiones desde un planteamiento sencillo, con el objetivo de que su consecución potencie la autoestima y capacidad por resolver actividades complejas.
5. Actividades de improvisación y creación con el objetivo de expresarse según el estado anímico.
6. Clases abiertas que permiten el acceso de otro alumnado y profesorado y tienen como objetivo potenciar la autoestima a través de la interpretación con la voz, el instrumento o el propio cuerpo.
7. Valoración de las clases abiertas por el mismo alumnado, con el objetivo de potenciar todo lo que se ha desarrollado de manera positiva y transformar los pensamientos negativos en recursos de mejora.
8. Analizar la progresión del alumnado individualmente y en grupo de manera abierta, con el objetivo de que sean conscientes de su aprendizaje.
9. Audiciones abiertas para mostrar el trabajo realizado al trimestre, con el objetivo de afrontar emociones negativas como el miedo escénico, el estrés, la ansiedad o la vergüenza, en pro de gozar en el escenario del qué se está interpretando, valorando el esfuerzo y el resultado obtenido de manera positiva.

*Estructura de una clase de lenguaje musical para adultos:*

Tiempo	Descripción de la actividad
Primeros 5 minutos	Estiramientos y relajación
10 minutos	Juegos de rítmica corporal acompañados del piano y la voz.
5 minutos	Dictado musical
10 minutos	Ejercicios de lectura rítmico-melódica
15 minutos	Teoría desde la práctica (a través del juego y la rítmica)
10 minutos	Interpretación con instrumentos propios o instrumental Orff
5 minutos finales	Distensión, relajación



Fotografía: Marianela Núñez.

### *Justificación de la estructura de clase*

No se trata de una estructura realizada al azar, ni surge de la casualidad sino de la experiencia, la observación y el análisis de los resultados en los comportamientos, reflexiones y opiniones de los mismos alumnos, obtenidos a través de varios años de trabajar en la asignatura de lenguaje musical para adultos.

Los cinco primeros minutos todavía no están todos en clases, por tanto van incorporándose poco a poco a los ejercicios de estiramientos y relajación, tras lo cual se pasa a los juegos de rítmica corporal, siempre sin descuidar la voz y con el instrumento principal en esta franja de la clase que es el piano.

Tras unos ejercicios muy activos se pasa a los ejercicios de lectura rítmico melódica, de manera grupal al principio, porque les cuesta cantar solos (vergüenza, miedo al ridículo, al que dirán los compañeros, si desafinaré mucho...). Esto suele superarse en unos meses. A algunos les cuesta más y hay quien en las primeras semanas de clases canta a *capella*. Estas actividades van preparando la concentración para lo que sigue, que es el dictado rítmico melódico, que requiere de total atención, lo que también supone tensión, no sólo en el acto de audición y escritura, sino también en la valoración de los resultados y la

comparación entre ellos mismos sobre los resultados obtenidos. Los siguientes 10 minutos se dedican a la interpretación musical de canciones no infantiles, pero sí conocidas por ellos y adaptadas a su nivel. En este sentido el instrumental Orff es idóneo para trabajar canciones y acompañamientos fáciles que les permitan disfrutar de la música al tiempo que adquieren destrezas rítmico-melódicas y de carácter motora trabajando a la par la lateralidad.

### **Resultados**

- Al crear un espacio común para adultos, se sienten más cómodos en las actividades.
- El aprendizaje, al tratarse de educación no formal, se adapta a sus necesidades, intereses y ritmo, teniendo en cuenta su trabajo y horario.
- Los adultos con hijos/hijas implicados en la educación musical colaboran más en las actividades y obtienen mejores resultados en cuanto al rendimiento.
- Las dificultades con las que nos encontramos están relacionadas con la diversidad de alumnado en el aula (edades, nivel cultural y base formativa). Esto supone mucha dificultad para planificar

una programación pedagógica, puesto que las unidades didácticas no se pueden desarrollar con plena normalidad y respetando los tiempos y actividades marcadas en las mismas.

### Recomendaciones para la acción

Hay que trabajar con la diversidad en los ritmos de aprendizaje y en la disponibilidad horaria, tanto para la asistencia a clases de manera regular como para el tiempo de estudio en casa. El alumnado adulto que inicia el primer nivel y que empieza desde cero o con una mínima base musical (algunos estudiaron música en la escuela y recuerdan algunos conceptos), a medida que avanza el proceso de enseñanza aprendizaje va mostrando diferencias de nivel que se van acentuando en el desarrollo del curso, a medida que se incrementan los contenidos y aumenta la dificultad en las actividades. Es necesaria una continua revisión de la práctica docente y una evaluación continua y periódica, aconsejable cada mes, para detectar a la mayor brevedad posible las diferencias de nivel.

Es importante crear un sistema en el que se permita, con flexibilidad y sin la pérdida de un aprendizaje eficiente, el cambio a niveles superiores en caso necesario, para evitar el aburrimiento y el consiguiente abandono en la formación musical.

### Lecturas sugeridas

HEMSY DE GAINZA, VIOLETA (2002), *Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa*, Buenos Aires, Lumen.

LÓPEZ-BARAJAS, EMILIO Y MARÍA LUISA SARRATE (2002), *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo*, Madrid, Dykinson.

NATALE, MARÍA LUISA (2003), *La edad adulta: una nueva etapa para educarse*, Madrid, Narcea.

SARRAMONA, JAUME, GONZALO VÁZQUES Y ANTONI J. COLOM (1998), *Educación no formal*, Barcelona, Ariel.

VÁSQUEZ, ELVIA MYRIAM (2005), *Principios y técnicas de educación de adultos*, San José, Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).

WILLEMS, EDGAR (1984), *Las bases psicológicas de la educación musical*, Buenos Aires, Eudeba.

WILLEMS, EDGAR (2002), *El valor humano de la educación musical*, Barcelona, Paidós.

#### Visite también:

<https://sites.google.com/site/pedagogiamusi/m/metodo-willems>

<https://sites.google.com/site/pedagogiamusi/metodo-dalcroze>

<https://sites.google.com/site/pedagogiamusi/m/metodo-orff>

**“La libertad es lo que haces con lo que te han hecho.”**

Jean Paul Sartre. Filósofo, dramaturgo, novelista y periodista político francés. 1905-1980.



Fotografía: Pedro Dávalos Cotonieto.

# Centro de Capacitación para el Trabajo en Artes y Oficios (CECAP) “Juan Manuel Gutiérrez Vázquez”

Pedro Dávalos Cotonieto y Ma. Teresa Tzompantzi Reyes

CECAP “Juan Manuel Gutiérrez Vázquez” | Tupátaro, México  
cecapjmgv@gmail.com

## Introducción

El CECAP “Juan Manuel Gutiérrez Vázquez” fue inaugurado en noviembre de 2011 con un convenio de coordinación y colaboración por parte de la Secretaría de Educación en el estado de Michoacán de Ocampo y la sociedad civil “Renaciendo la cultura”. El nombre del CECAP remite a la memoria de un gran educador y sembrador de conocimientos, quien además fue el fundador de la revista *Decisio*.

Este logro pudo darse gracias a que en 1999 el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) dejó comisionado al escultor Pedro Dávalos Cotonieto en Santiago Tupátaro, lo cual permitió consolidar primero el taller de técnicas y oficios

perdidos de la pasta de caña de maíz, y después el citado centro de capacitación.

El Centro fue creado para contribuir en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo de las artes plásticas, para la capacitación de los jóvenes y adultos que viven en el estado de Michoacán, es decir, su impacto no es exclusivamente local, pues recibe a todos aquellos que deseen potencializar el desarrollo perceptivo, sensitivo y cognoscitivo. Se espera que este trabajo por la vía del arte repercuta en la mejora de la calidad de vida de los participantes y ayude a profundizar el conocimiento de su cultura.

La capacitación abarca tres niveles: en un primer nivel (Técnico en Artes Plásticas) se desarrolla

la enseñanza-aprendizaje de las técnicas básicas en dibujo, pintura y escultura. En un segundo nivel se capacita como Técnico en Escultura de Caña de Maíz y otros materiales orgánicos, así como la escultura en barro (terracota).

En el tercer nivel los participantes se forman como Capacitadores en Artes Plásticas y Escultura en pasta de caña de maíz y otros materiales orgánicos; a partir de aquí ellos ya cuentan con los conocimientos y habilidades para transmitirlos en las escuelas rurales y los talleres educativos en sus localidades; el propósito es que logren despertar y desarrollar la sensibilidad estética en sus alumnos, así como sus posibilidades de comunicación y expresión. Todo lo que los capacitadores/as y técnicos/as aprenden en el Centro apoya al desarrollo perceptivo, sensitivo y cognoscitivo de la población escolar, y repercute en el desempeño escolar, por lo tanto representa una importante vía para abrir oportunidades reales de superación personal, cultural y económica.

### Actividades

La metodología de trabajo que se ha seguido en estos dos años de trabajo sistematizado están basadas en la experiencia, sentido crítico y filosófico de su creador, Pedro Dávalos Cotonieto, formado en la Escuela Nacional de San Carlos de la UNAM de 1965-1970.

La capacitación es de cuatro horas diarias, de lunes a viernes, cuando los alumnos han terminado sus labores domésticas, de ventas o agrícolas. En todo el proceso se vincula a los alumnos con la conservación de su patrimonio cultural, con sus monumentos históricos y toda la obra religiosa de la región, y se menciona la importancia y papel que ellos y ellas juegan para que ello ocurra. Así mismo, los círculos de lectura están presentes con diversos temas relacionados con la metodología propuesta.

En el primer año, las alumnas y alumnos cursan 15 materias como son: Dibujo de imitación I, Dibujo de figura humana I, Dibujo de perspectiva, Dibujo de ornamentación, Grabado I, Técnicas de la escultura con teoría y práctica, Modelado, Sistema de modelado, Teoría del color, Conocimientos de las técnicas de

la pintura, Acuarela I, Acrílico, Gouache I, Temple I, Oleo I.

En el segundo año se cursan ocho materias que son: Pintura II, Dibujo de imitación de la figura humana y ornamentación II, Técnicas II, Modelado II, Modelado III, Vaciado I, Talla directa I, y Soporte como estructura I.



Fotografía: Pedro Dávalos Cotonieto.

El proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo tiene el propósito de producir conocimientos autónomos que son analizados, discutidos, reelaborados y expresados en su conjunto entre las y los alumnos y el capacitador, en sesiones de trabajo directo empleando diversos recursos en las artes plásticas. El aprendizaje se produce en un contexto



donde los conocimientos que el estudiante ya posee (o "previos") y los "nuevos o por aprender" tienen relación con nuevos hechos, acontecimientos de su vida diaria así como objetos y experiencias artísticas, con el propósito de que se originen aprendizajes significativos a partir de sus aplicaciones en diferentes contextos.

Con relación al "aprendizaje significativo", se les incentiva a que se constituyan como factores esenciales de su desarrollo cognitivo, y para ello se organizan ambientes motivadores y se brindan recursos didácticos que favorecen la búsqueda de aprendizajes que tengan sentido, y que hagan surgir los intereses del propio estudiante.

En este proceso de aprendizaje identificamos la siguiente secuencia de trabajo: primero una intención, o el deseo de expresar; después una selección de significados (qué van a expresar); en seguida la elección de los medios (a través de qué materiales se va a expresar); y por último un determinado uso de medios (cómo se va a expresar). Todo ello de acuerdo al currículo ya diseñado para tal fin.

En el centro de capacitación Juan Manuel Gutiérrez Vázquez los estudiantes tienen la libertad para expresarse a partir de un procedimiento metodológico determinado; el estudiante es capaz de diseñar propuestas creativas según su sentido estético y emotivo, a partir de la aplicación de técnicas y materiales adecuados. Estas experiencias se convierten en actos creativos, verdaderamente libres, porque las alumnas y alumnos son capaces de elegir en función de lo que se proponen, por lo tanto, entre más significativos sean los aprendizajes que adquieren, mayor será el grado de expresión de las imágenes.

## Resultados

Los resultados expuestos son de dos ciclos escolares 2011-2012 y 2012-2013. Los cursos se inician en agosto y terminan en julio del siguiente año.

En dibujo los alumnos han aprendido desde lo que es el dibujo de imitación al dibujo de la figura humana. Han realizado retratos de sus seres queridos

y su autorretrato. Se realizan dibujos a lápiz sanguíneo, entre otros.

En pintura aprendieron las diferentes técnicas, desde preparar sus materiales minerales para pintar con técnicas al temple, oleo, cash y acrílicos, al igual que acuarelas y policromías sobre bastidores de tela y madera.

Han aprendido sistemas de moldeado, modelado y vaciado. El concepto de modelado y su aplicación se logró a través del manejo de plastilina y diferentes tipos de arcilla. Los sistemas de moldeado pueden ser moldes de barro, yeso perdido, y moldes de caucho de silicón con contra moldes de yeso; y los sistemas de vaciado pueden ser de yeso, piedra artificial (cementos con polvo de mármol) y pigmentos minerales. También se recurre a los vaciados de resinas sintéticas con imitación de mármol y otros tipos de piedra, así como bronce. Además se trabaja con caña de maíz, pastas de caña de maíz y otros materiales orgánicos de la región.

Todos los terminados se dan en policromías de pintura al óleo, aplicando imitaciones de bronce y corleadoras de hoja de plata fina y oro de 24½ quilates.

Se realizaron tres piezas de facsímiles escala 1:1 del siglo XVIII diseñados en pasta de caña de maíz con encarnaciones y pátina de acuerdo al original, con la finalidad de proteger los originales que se utilizan en las procesiones de Semana Santa en Santiago Tapatáro. Se han realizado 12 piezas a escala y reproducciones en técnicas de piedra artificial.

En la gráfica se ha desarrollado el grabado en madera, linóleum y su impresión en tres placas para usar no solamente el negro, sino también agregados de tinta de color. Se usaron herramientas manuales y mecánicas (tórculo) para la impresión.

La experiencia del CECAP se ha difundido en México y en Estados Unidos; en este país, por medio del Festival del Juguete auspiciado por el Museo Papalote 2007-2012. En los años 2009 y 2011 también se difundió a través del Club de los Migrantes en diversos festivales de Texas. Asistieron alumnos y alumnas junto con el maestro Dávalos llevando

consigo la artesanía en caña de maíz, la gastronomía, el vestuario y la música de Michoacán.

Las alumnas participaron con seis esculturas en el concurso de Domingo de Ramos en el año 2013, convocado por la Casa de Artesanías de Uruapan, por parte del Gobierno de Michoacán; la pieza denominada *La Dolorosa* ganó el segundo lugar en la categoría de escultura de caña de maíz.

### Recomendaciones para la acción

1. Entre los resultados obtenidos por los alumnos del Centro de Capacitación ha estado presente la motivación para que sean constantes y disciplinados, lo que los ha llevado a desarrollar sus facultades físicas y cognitivas y así abrir el camino para su sensibilización y habilidades para este campo del aprendizaje humano sin dejar de lado su creatividad, considerando elementos de la naturaleza y la belleza humana.
2. Así mismo, se han desarrollado círculos de lectura donde se lee y se analizan, desde un punto de vista pedagógico y psicológico, los problemas de su entorno y las posibilidades en su futuro próximo una vez que sean egresados, herramientas que el sistema educativo formal no provee.
3. En esta fase de educación más formal y sistemática se estimula en los alumnos y alumnas un desarrollo crítico, analítico y filosófico, que les permite un mayor vínculo con su entorno social dentro y fuera de su comunidad y la posibilidad de un verdadero desarrollo sustentable.
4. El papel del Instituto Nacional de Antropología e Historia es y seguirá siendo la pieza clave para que continúe este centro, ya que de ese apoyo depende la permanencia del maestro Dávalos y, consecuentemente, la continuidad de la formación con futuras generaciones.

### Lecturas sugeridas

Se sugieren algunos materiales de los que se leen y consultan durante la formación.

ACHA, JUAN (2008), *Introducción a la creatividad artística*, México, Trillas.

DÁVALOS COTONIETO, PEDRO (2005), "Esculturas y relieves en pasta de caña de maíz. Aprendizaje de una técnica que se perdió 200 años", *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, en: [http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_12/decisio12\\_saber6.pdf](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_12/decisio12_saber6.pdf)

FREIRE, PAULO (2005), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

MARTINEZ, M.M Y A. GUANCHE MARTÍNEZ (2009), *El desarrollo de la creatividad (teoría y práctica en la educación). Segunda parte*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

NOVAL VILLAR, B., E. MACÍAS GUZMÁN Y P. DÁVALOS COTONIETO (2001), "Proyectos de conservación con comunidades rurales en México y su relación con la preservación de piezas manufacturadas con caña de maíz", en *Imaginería indígena mexicana. Una catequesis en caña de maíz*, Córdoba (España), Publicaciones de la Obra Social y Cultural Caja Sur.

WAISBURD, GILDA Y G. SEFCHOVICH (2005), *Expresión plástica y creatividad*, México, Trillas.

**Odiar el presente  
es como odiarnos  
a nosotros mismos**

Agnes Heller. Filósofa húngara. 1929-

## TESTIMONIOS

## “Cielos latinoamericanos”

### CREFAL construye caminos para la divulgación científica con personas jóvenes y adultas

Irán G. Guerrero Tejero  
Nancy Areli Hilario Coronel

En una de las presentaciones del proyecto *Cielos Latinoamericanos* a la cual estaban invitados niños en edad preescolar, una de las integrantes del equipo de CREFAL y autora de este artículo invitó a las madres de familia a entrar al planetario inflable. Ellas se sorprendieron ante la posibilidad que Nancy les ofreció, y les explicó la intención del proyecto y el espíritu del trabajo del CREFAL, que está enfocado a la educación de personas jóvenes y adultas. Durante y después de la visita al domo, los niños expresaban su emoción sin discreción con expresiones del tipo “¡woooooow!” o “¡qué chido!”. Las mamás, acompañando a sus niños, vivieron su propia experiencia; seguramente de manera diferente, con preguntas y opiniones propias.

*Cielos Latinoamericanos* es un proyecto de divulgación científica orientado prioritariamente a las personas jóvenes y adultas. Surge con la intención de retomar la historia de trabajo del CREFAL en las comunidades de la zona lacustre de Pátzcuaro. Se propone crear espacios formativos y de divulgación de la ciencia en las comunidades, para que los asistentes interactúen y construyan conocimientos y narrativas propias a partir de la experimentación, y se interesen por la ciencia y la tecnología. Para su desarrollo, se conformó un equipo académico y operativo encabezado por las autoras de este artículo y por personal voluntario del CREFAL, quienes se están formando e instituyendo como un equipo de divulgadores.

El CREFAL, en su visión al 2018, se ha propuesto generar propuestas y recomendaciones pertinentes que contribuyan al desarrollo de una educación transformadora de personas jóvenes y adultas. Uno de los caminos que explora actualmente como parte de la generación de esas propuestas es la divulgación científica que se propone efectuar a través de *Cielos Latinoamericanos. Expandiendo el universo de la ciencia*.

Este proyecto tiene como antecedente el *Planemóvil*, creado por el Planetario de Torreón con financiamiento de la Convocatoria de Apoyo a Proyectos de Comunicación Pública de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación 2012-2013. El *Planemóvil*, a su vez, tiene como antecedente los tráiler de la ciencia que en algunos estados se han implementado como estrategias para popularizar la ciencia (Hoy, 2010). Estos vehículos, sin embargo, han sido de alto costo en comparación con un remolque como el recién adquirido por el CREFAL.



Fotografía: Nancy Hilario. Archivo CREFAL.

La divulgación científica en nuestro país ha sido una preocupación creciente en años recientes; podemos citar numerosas iniciativas que la promueven, por ejemplo el proyecto “Transborda al universo en el metro” del Instituto de Astronomía de la UNAM, que consiste en exposiciones fotográficas itinerantes en las estaciones del metro. También existe “La ciencia en tu escuela”, promovido por la Academia Mexicana de Ciencias (con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública) que se propone mejorar la actitud de los profesores de educación básica y media hacia las matemáticas y las ciencias, así como la actualización de los conocimientos en estas disciplinas mediante diversas conferencias y talleres. Muchas de las iniciativas de este tipo están estrechamente relacionadas con lo que se hace dentro de la escuela.

*Cielos Latinoamericanos* es una iniciativa que pretende contribuir a las acciones de divulgación de la ciencia, pero mediante la creación de espacios de aprendizaje de las ciencias *en contextos no escolarizados*. Esto es, provocar aprendizajes sobre las ciencias fuera de la escuela, así como alentar reflexiones sobre posibilidades para el cuidado del medio ambiente y el

uso de energías limpias. Se pretende llevar estas experiencias a diferentes comunidades, en las que participen además de niños en edad escolar, adolescentes, jóvenes y adultos. Por lo general, las actividades de divulgación científica se realizan en las principales ciudades del país. Con un equipo como el de *Cielos Latinoamericanos*, pretendemos contribuir a invertir la relación: las actividades de divulgación van a la gente, en lugar de esperar a que la gente se traslade a las grandes urbes.

### Los inicios del camino

El remolque llegó en abril de 2013. Es una estructura que pesa una tonelada aproximadamente, soporta dos y requiere un vehículo de seis cilindros para moverlo. Fue diseñado para albergar y transportar un telescopio robótico, experimentos de física, química y matemáticas, planetario inflable y aulas móviles. A partir del arribo del remolque, el CREFAL ha debido enfrentar un nuevo reto: aprender y diseñar opciones para poner en marcha, y con buenos resultados, un proyecto de este tipo.

Desde su llegada al CREFAL se han realizado diferentes actividades como parte del aprendizaje y desarrollo del proyecto. Se han diseñado y elaborado diversos materiales, como planes de trabajo, cédulas de experimentos, manuales de formación, convenios, presupuestos; se ha promovido la integración de un equipo interno de divulgadores, así como la formación de estas personas mediante su participación en actividades de divulgación internas y externas. Actualmente numerosos investigadores educativos están de acuerdo en que aprendemos ciencia en el hacer, es decir, a través de la participación en actividades de divulgación científica. Esto es válido no sólo para los niños, jóvenes y adultos asistentes, sino para el equipo de divulgadores del CREFAL, el cual, de forma

gradual se ha ido involucrando en actividades de demostración y divulgación que han tenido lugar en un trimestre de trabajo. Este equipo se ha conformado por personas voluntarias que manifestaron su interés de participar. El equipo está conformado por compañeros de diferentes áreas de nuestra institución: María Elena Tapia, Armando Guzmán, Ignacio Estrada, América Arzate, Antonio Ornelas, Gilberto Gaona, Francisco Rosas, Gretel Castorena y Joel Díaz. También contamos con la colaboración de Raquel Magaña y Armando López.

Es importante señalar que para la operación del proyecto y las actividades de formación y demostración, el CREFAL ha establecido colaboración con el Planetario Lic. Felipe Rivera, dirigido por el F.M. Francisco Alcaraz. El acompañamiento que el personal del planetario ha brindado al equipo del CREFAL permitió desarrollar las primeras actividades públicas. Además, el Planetario tiene amplia experiencia de trabajo en comunidades, ya que ha desarrollado desde 2009 el programa “Un cielo para todos, el planetario en tu municipio”, con el cual visitó 95 municipios y 45 comunidades marginadas en dos años y medio.

La primera actividad pública de *Cielos Latinoamericanos* fue la presentación del proyecto al personal del CREFAL el día 15 de abril de 2013. Otra actividad fue una demostración del planetario móvil en el marco del 62 aniversario del CREFAL, el 9 de mayo de 2013. En una actividad más, el CREFAL participó con un telescopio robótico en el “Reto México 2013” (Noche de estrellas), cuyo objetivo fue romper el récord de “la mayor cantidad de personas observando al mismo tiempo a través de un telescopio”: 2 mil 978 telescopios. Los asistentes, niños, jóvenes y adultos, pudieron observar a través del telescopio del CREFAL los cráteres de la Luna, así como Júpiter y sus lunas.

El CREFAL y *Cielos Latinoamericanos* también participaron el 23 y 24 de mayo de 2013 en el programa “Ciencia en acción”, que promueve la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán. Esta actividad fue realizada en el Planetario Lic. Felipe Rivera, en la ciudad de Morelia. Con el planetario inflable y el telescopio solar se atendió a casi 4 mil personas, entre alumnos, profesores y padres de familia.

Con estas actividades el equipo del CREFAL ha dado los primeros pasos en la divulgación de las ciencias. Durante esta etapa hemos visibilizado los procesos de preparación necesarios para consolidar una propuesta articulada de divulgación científica; de manera simultánea, hemos procurado crear condiciones al interior de nuestra institución que nos permitan la consolidación de un equipo que promueva y dé vida a la propuesta.

### **Lo que viene: vías alternas para acercarnos a otros lugares**

El equipo de *Cielos Latinoamericanos* ha recorrido un breve camino. Aún queda como tarea pendiente asegurar las condiciones operativas que posibiliten el objetivo último del proyecto: la divulgación de las ciencias en diferentes comunidades o localidades. Por ello, el equipo académico sigue trabajando para generar condiciones que permitan consolidar la formación del equipo y continuar realizando actividades. El apoyo de nuestras autoridades es clave para lograrlo.

Las actividades de divulgación, y específicamente las de *Cielos Latinoamericanos*, no implican ni pretenden ser procesos de enseñanza “formal” de las ciencias, sino que su



Fotografía: Nancy Hilario. Archivo CREFAL.

objetivo es encender el chispazo de la inquietud en la gente y promover procesos de indagación, como señala Julieta Fierro. Si bien son actividades que solamente duran unas horas, uno de los retos centrales es que éstas dejen un recuerdo, o un deseo de mediana o larga duración en la gente. Solamente así estaremos propiciando que se cree un efecto diferente al que sintió José Arcadio Buendía, personaje de *Cien años de soledad* de García Márquez, ante el primer contacto con el hielo que llevó a su pueblo una feria de gitanos. La ciencia puede ser sorprendente, pero no está “oculta”, “prohibida” o reservada; la ciencia se construye cotidianamente, está presente en nuestras vidas y en nuestras acciones. Tenemos el reto de demostrar que todos podemos hacer ciencia y participar de ella.

### Lecturas sugeridas

FIERRO, JULIETA (2011), “La divulgación de la ciencia busca el chispazo de la inquietud”, en:  
<http://www.magis.iteso.mx/content/%E2%80%99Cla-divulgaci%C3%B3n-de-la-ciencia-busca-el-chispazo-de-la-inquietud%E2%80%9D>

Hoy, JOSÉ (2010), “El tráiler de la ciencia: espacio itinerante de la divulgación de la ciencia en México”, *Ciencia, Tecnología e Innovación para el Desarrollo de México*, vol. 3, núm. 58, p. 1, en:  
<http://pcti.mx/articulos/item/el-trailer-de-la-ciencia-espacio-itinerante-de-divulgacion-de-la-ciencia-en-mexico>

# La magia de encontrarse cara a cara con los vecinos y saber su nombre

## Rueda Pátzcuaro Mágico

Margarita Mendieta Ramos

Un día de una semana cualquiera, en la puerta de la noche, una amiga pasaba por la Plaza de San Francisco, en el centro histórico de Pátzcuaro, y le llamó la atención lo alegres que se veían unos jóvenes que hacían suertes en patineta por los corredores; algunas madres de familia paseaban a sus bebés en carriola y muchos niños daban vueltas montados en sus bicicletas, con sus caras de dueños del mundo, en ese espacio para la libertad. Cuando me lo platicó comentamos que ojalá tuviéramos más espacios de esos.

Poco tiempo después nos enteramos, por uno de los patinadores que se reunían ahí, que ya no podían ir a saltar en la plaza porque les apagaban la luz y a dos de ellos, de 12 y 14 años, los habían golpeado los policías y los habían tenido retenidos en la cárcel preventiva hasta que los padres pagaron una multa. Las autoridades argumentaron que estaban destruyendo los pisos y jardines, recién arreglados, que eran “patrimonio municipal de esta ciudad”, recientemente nombrada “pueblo mágico” por las autoridades turísticas nacionales. Así que el “patrimonio municipal”, lejos de ser para la ciudadanía, debía quedar intocable para el turismo. Las autoridades locales, además, no ofrecían un espacio alternativo apropiado. La plaza se convirtió en un lugar para la obscuridad; pero a nosotros nos prendió una chispa que desde un año estamos cuidando que no se apague. Decidimos tomar las calles y las plazas públicas para los habitantes de Pátzcuaro...

Mi amiga y yo formamos parte del Grupo Cultural Eréndira, dedicado a la promoción cultural, así que buscamos a otros grupos y personas de la sociedad civil para elaborar una propuesta conjunta en torno a este problema para presentarlo a las autoridades municipales. Al proyecto inicial se unieron los jóvenes patinadores, algunos ciudadanos patzcuarenses “por adopción”, un representante del Centro de Estudios Sociales y Ecológicos (CESE), y varios vecinos. La idea principal era destinar una calle del Centro de la ciudad (de la Plaza de San Francisco a la Plaza Vasco de Quiroga) para la recreación segura de la gente y cerrar el paso a los vehículos automotores los sábados de nueve de la mañana a una de la tarde, a partir del 25 de febrero de 2012. Así, pretendíamos abrir espacios para grupos de cultura física, patinadores, gente en sillas de ruedas, etc., y actividades artísticas en general. Para sostener la propuesta ante las autoridades reunimos firmas ciudadanas de apoyo. Ese mismo mes establecimos contacto con Bicivilízate, una asociación civil de Morelia que se constituyó en 2010 y que había logrado desde entonces la apertura de una ciclovía recreativa dominical en esa ciudad. Ellos nos ofrecieron apoyar la experiencia de Pátzcuaro haciendo una rodada Morelia-Pátzcuaro y trasladar a nuestra ciudad su servicio de préstamo de bicicletas para el día de la inauguración. Con

ese apoyo y la información que nos facilitó Bicivilízate acerca de proyectos de movilización urbana en el país y en el mundo, alimentamos la propuesta.

En junio se presentó la idea a las autoridades municipales, aprovechando una invi-

tación que nos hicieron en su primer año de gobierno para presentar proyectos culturales y colaborar con la Dirección de Cultura. De estos proyectos, pocos se lograron concretar; pero en las reuniones a las que fuimos invitados surgió el interés por el nuestro. Se nos unieron seis grupos de la sociedad civil (Club Ciclista Espartanos, CESE, Club Ciclista Estrella, Ambekepati, Bicipartes Chávez y Activarte) y cinco direcciones del Ayuntamiento (Deportes, Artesanías, Educación, Cultura y Economía). Así fue como se amplió el proyecto inicial. La propuesta ahora incluía nueve calles del centro de la ciudad (2 km) para llamar la atención en el uso de la bicicleta para una movilidad más eficiente en una localidad que, aunque pequeña (51 mil 500 habitantes), tiene problemas viales por el exceso de automovilistas y la desorganización del servicio de transporte público. El nombre del proyecto se definió como Rueda Pátzcuaro Mágico, Vía Recreativa Dominical; de esa manera aludíamos al título de la ciudad como “pueblo mágico”. Por cierto, Pátzcuaro es el único pueblo mágico que cuenta con vía recreativa.

Se definieron los objetivos siguientes:

**Deportivo-recreativos.** Promover que los habitantes puedan tener un espacio seguro para su recreación mediante el ejercicio físico con bicicletas, patines, triciclos, carriolas, andaderas, etcétera.

**De salud.** Convertir la vía en una oportunidad para la salud; fomentar el ejercicio físico para contrarrestar los altos índices de obesidad y enfermedad en Pátzcuaro (80% de la población padece sobrepeso, según la Jurisdicción Sanitaria local) y propiciar que más personas se sumen a la aventura de movilizarse por la salud.

**Ecológicos.** Fomentar los medios de transporte alternativos a los vehículos automotores, a efecto de contribuir a disminuir la carga de contaminación de Pátzcuaro y el planeta.

**Sociales.** Hacer valer el derecho de los peatones a tomar la calle, al igual que el automovilista; propiciar la convivencia familiar y social entre los habitantes de la ciudad.

**Turísticos.** Crear una alternativa de recreación que se pueda convertir en un atractivo más de la oferta turística de la ciudad.

El proyecto comenzó a funcionar el día 22 de septiembre de 2012. Escogimos esa fecha por ser el Día Mundial sin Automóviles. Gracias a la participación solidaria de Bicivilízate, en el evento de inauguración hubo una rodada de 400 ciclistas Morelia-Pátzcuaro-Morelia



Fotografía: Margarita Mendieta.



(128 km) y contamos con 30 bicicletas para préstamo. El número registrado de participantes patzcuarenses fue de aproximadamente 400 personas, cifra que se mantiene, en promedio, cada domingo.

Este próximo 22 de septiembre de 2013 se cumple un año de funcionamiento de la vía recreativa con actividades de cultura física y de promoción del arte y la cultura. En la plaza Vasco de Quiroga se han presentado orquestas infantiles y juveniles locales, grupos de rock y otras manifestaciones musicales; asimismo, se han otorgado reconocimientos a los deportistas destacados de la localidad. Cada domingo participa el grupo de capoeira y hay clases de zumba gratuitas, ahora patrocinadas por el Hotel Ecológico Ixhi y los Laboratorios P'urhépecha. En la Plaza de San Francisco se designó un espacio para patinetas y bicis de trucos (se construyó una rampa especial para saltos con el trabajo gratuito de un carpintero local). Los jóvenes skaters organizan torneos y exhibiciones. En otro extremo de la vía se ofrecen cada domingo talleres de caricatura en plastilina para niños y niñas. En la calle donde se encuentra la base de la vía recreativa se cuenta con servicio de préstamo de bicicletas que han sido donadas por ciudadanos. Allí mismo se realizan diferentes actividades como salto de cuerda, teatro guiñol, concursos, talleres para niños y niñas "juguemos con barro", y se cuenta con 15 bicicletas fijas que el gobierno municipal asignó en comodato a Rueda Pátzcuaro Mágico. Se organizaron también paseos ciclistas nocturnos todos los miércoles por cuatro rutas de aproximadamente cuatro kilómetros. Algunos grupos de organizadores que comenzaron el proyecto ya no se mantienen activos pero han surgido otros, como los Laboratorios P'urhépecha, la Preparatoria Felipe Carrillo Puerto, un grupo del CREFAL, el Grupo de atletismo Achokez, el DIF municipal y vecinos. También se cuenta con el apoyo de una radiodifusora local y el trabajo social de jóvenes de dos escuelas de educación media y superior.

Sin embargo, a pesar de la alta participación de la gente en la vía recreativa, dos meses antes de cumplir su primer año de actividades la magia comenzó a perder poder (o más bien a ganar, como veremos más adelante): el impacto que tuvo la vía en la población generó protestas de algunos hoteleros y restauranteros que argumentaron pérdidas económicas de hasta 80% y un caos vial que entorpecía los estacionamientos para el turismo. Quienes hemos promovido la vía estamos ciertos de que en las cuatro horas que funciona cada domingo (de 8 de la mañana a las 12 del día) es imposible que se generen pérdidas de esa magnitud, y mucho menos que la afluencia turística haya disminuido drásticamente. Todos sabemos que estos problemas se deben a la inseguridad en la localidad y en el país, y a la mala fama que los medios le han hecho a Michoacán en el tema del narcotráfico. Por otro lado, el caos vial que sufre Pátzcuaro lo genera el desorden en las concesiones y la existencia de piratería en el transporte público, cosa que puede verse todos los días. Esto último lo comprobamos con los propios líderes del servicio de combis: ellos habían presentado una queja contra la vía recreativa, argumentando que generaba "caos vial", así que los invitamos a observar durante una hora el lugar donde ellos veían el problema; así pudimos constatar todos que las combis de transporte público no respetan las paradas y que el mercado provoca una aglomeración de hasta 100 combis en cuatro paradas (todas las rutas llegan al centro, aproximadamente 1200 combis); aparte están los taxis, los camiones de carga y los dueños de comercios acostumbrados a estacionarse enfrente de su negocio para no caminar. Como resultado de este diálogo se

levantó un acta, firmada por los propios líderes del transporte, en la que se hace constar que la vía recreativa no contribuye al caos vial.

A pesar de los esfuerzos de quienes promovemos la vía recreativa para dialogar con los que se dicen ser afectados por ésta, demostrar la inexactitud de la mayoría de los reclamos y buscar alternativas a algunos problemas reales, el gobierno local decidió cancelar la vía en el centro de la ciudad y proponer una ciclo vía en un tramo del libramiento, dejando libre un sentido para los automóviles. Pero esa propuesta significaba sacar a la gente del centro de su ciudad y mandarla a un espacio que representa una serie de riesgos para las familias. No aceptamos, porque la idea no es (o no sólo, al menos) contar con una ciclo vía exclusiva para ciclistas, sino que la gente de Pátzcuaro tenga algunas opciones deportivas, artísticas y de esparcimiento en el centro de



Fotografía: Margarita Mendieta.

la ciudad los domingos. Nuevamente optamos por explicar a los emisarios del gobierno que el propósito de la vía recreativa es fomentar la convivencia de las familias en un espacio seguro, dentro de la ciudad, y que además de la recreación y el deporte se propone contribuir a lograr un equilibrio ecológico, social, de salud, e incluso turístico. Insistimos en la importancia y la factibilidad de conciliar las políticas públicas y las necesidades de la población (es decir, que las políticas públicas cumplan con su función: generar mejores condiciones de vida para la población). Argumentamos que Pátzcuaro no sólo es turismo, también es su gente, su caminar ciudadano; es un lugar para la reivindicación ciudadana y un espacio para la reconstrucción de la ética y la fe en el ser humano en un país y un estado tan lastimados por la muerte. En suma, un espacio de creación y recreación de lazos de solidaridad entre quienes compartimos una identidad como patzcuarenses.

Como la semilla ya estaba sembrada, en las redes sociales y de viva voz comenzaron a surgir las protestas de los usuarios de la vía recreativa; hubo críticas fuertes, muchas veces ligadas a otros asuntos incumplidos en la gestión de gobierno que no estaban relacionadas con la vía recreativa. Las vías recreativas de Morelia, Uruapan, Guadalajara y otras ciudades y grupos ciudadanos organizados manifestaron su apoyo solidario, a tal grado que la propia alcaldesa nos citó para presentarnos sus disculpas por el “mal entendido” y refrendó su apoyo para la construcción de una pista para bicicletas en las faldas del cerro Blanco, actualmente en proceso.

Para no provocar más controversias ya no reiteramos que lo que queremos no es sólo un espacio nuevo para bici de montaña o una pista; que queremos nuestro centro histórico para la convivencia familiar, la recreación y el arte, donde se lleven a cabo prácticas que nos enseñan a vivir de otro modo la ciudad. Que no queremos dejar el único espacio que tienen muchas amas de casa para ejercitarse, para aprender a andar en bici, pasear a la mascota, andar en triciclo o en silla de ruedas. Que no queremos abandonar un espacio ganado para la recreación en igualdad. Que creemos que los encuentros cara a cara de los ciudadanos en espacios libres y bellos son una magia que transforma maneras de

ser y pensar en bien de la sociedad. Que caminar seguro por donde siempre estaba prohibido es una conquista ciudadana que anima y despeja la mente.

Nos queda mucho por hacer y mucha labor para hacernos entender con las autoridades; y también mucha tarea con los inconformes que no alcanzan a ver los beneficios para ellos mismos y sus negocios. Un ejemplo de cómo participar es el Hotel Ixhi, que patrocina las clases de zumba y regala una noche gratis a la persona que asista 10 veces a la clase. Esto le hace ganar buena promoción para su hotel a bajo costo; y como este hotel, cada vez se están sumando más hoteles y dueños de negocios con ideas creativas con las que todos salimos ganando.

Las tareas pendientes y las ganas de hacerlas me quedan más claras después de que atendimos una feliz invitación a festejar los nueve años de la Vía RecreActiva de Guadalajara. Ahí me di cuenta que la gran labor de más de 30 vías recreativas en el país cuestiona no sólo la convivencia entre bicicletas, autos y peatones en ciudades tan grandes como Guadalajara o el Distrito Federal, sino qué tipo de ciudad queremos para el futuro y cómo queremos vivir. También me llevó la sorpresa de que organizadores de vías recreativas tan experimentadas, con más de 200 mil usuarios cada domingo, y con recursos económicos provenientes de los gobiernos municipales, distinguieran nuestra experiencia, con 400 usuarios, que se sostiene con la renta de 20 bicicletas regaladas por ciudadanos, un remolque de bici donde transportamos las vallas de cerramiento hechas con botes pintados y un palo de escoba sembrado en cemento, y mucho trabajo voluntario. Antes de asistir al encuentro de Guadalajara no era consciente, y creo que tampoco mis compañeros de Rueda Pátzcuaro Mágico, de lo valioso que ha sido este año de actividades. Allí supimos que la vía ha despertado respeto y admiración en muchos estados por ser la única, de las presentes en el encuentro, auténticamente ciudadana y autosustentable. En una entrevista para la televisión tuvimos oportunidad de aclarar que las autoridades municipales de Pátzcuaro nos han otorgado diversos permisos y han puesto a nuestra disposición el servicio de tránsito y seguridad, además de que contamos con la participación de los directores de cinco instancias del Ayuntamiento. Por los comentarios recibidos yo deduje que lo que les llama la atención es que en su caso las vías recreativas son iniciativas ciudadanas que ejecuta el gobierno, y en el caso nuestro es una iniciativa ciudadana que ejecuta la ciudadanía, con el permiso del gobierno, lo que hace que se alimente un sentido de responsabilidad ciudadana, libre y abierta.

Ahora estamos preparando una gran fiesta para el primer aniversario con una carrera atlética, rodadas ciclistas, el grupo de cuerdas Voces de Lago, la orquesta sinfónica local infantil y juvenil Scherzo, el Ballet folklórico Kuerajp'eri y la rifa de una bicicleta de montaña, además de las habituales actividades... y las que invente la gente.

Rueda Pátzcuaro Mágico seguirá adelante mientras represente para la población un espacio para el encuentro entre vecinos y la solidaridad, para la recreación, el ejercicio físico y la expresión artística. Un espacio de la ciudadanía para la ciudadanía.

## A B S T R A C T S

### Research in youth and adult education in Latin America and the Caribbean (2005-2011)

JAIME CALDERÓN LÓPEZ VELARDE

This article presents the synthesis of a comparative study in order to observe the changes experienced in research themes within the field of youth and adult education in Latin America and the Caribbean. The research was carried out through the analysis of the theses that were part of the biennial contest at CREFAL, which recognizes the best theses within the field, at the bachelor's, master's and doctoral levels. It comprises the period between 2005 and 2011. The analysis indicates, among other results, the participation of contestants from only 14 countries, and a high concentration of theses coming from Argentina, Brazil and Mexico (88%). Interest in researching alphabetization and elementary education, which had dominated the field until recently, has been progressively displaced by themes such as educators' training, cultural diversity, gender, and information and communication technologies.

### The idea of pertinent education in Gandhi

ZARINA AGUIRRE

Throughout his life Gandhi developed and put into practice a series of ideas about education, which began to take form until they constituted a system properly speaking. He was profoundly critical toward the British education system that was imposed in India, and thus he set his heart on recovering the principles of Hindu education. According to such principles every craft is equally important, education must develop a sense of community and collaborative work, and it must transcend individual interests in favor of a common benefit. Likewise, Gandhi promoted women's education and adult education in general, given that a high percentage of the population had been excluded from school. Another fundamental element was the recovering of India's languages, and learning English as a third or fourth language. Gandhi's education program was conceived as an instrument for educating model citizens that would forge India's liberation and build an independent country.

### Learnings and human rights

JESÚS MICHEL

The article is built upon the itineraries of the author throughout his 25 years as an advocate of human rights. It develops three reflections: 1) the coexistence of two lines of work in the field of human rights —the knowledge of the rights and the necessity of subjects appropriating them in situations of urgency—; the accelerated process of change toward individualism and the rupture of social bonds in Mexico since the decade of the eighties, which became deeper in the following decades up to this day, where the future is foreseen as something terrible; 3) the value of systematization in the practice of human rights, which allows to recover the singularity and diversity of such practices beyond the anecdote. From that point, the author infers three inevitable learnings regarding human rights: the right to formulate the problems themselves,

the right to exist within a process of singularization, and the right to promote initiatives that redirect thought and practices.

**Socioenvironmental conflicts  
in fishing communities  
in Villa Clara, Cuba**

An approach to the topic

MARÍA ELENA PERDOMO LÓPEZ

The article presents experiences in socioenvironmental conflict management in some fishing communities inserted in protected marine areas in the province of Villa Clara, Cuba. Actions taken throughout in the various locations were systematized. Taking as a starting point the particularities of the actors involved, methods are combined which connect theory and practice, debate and reflection on real situations, and workshop development. A clear strategy aiming to create technical skills in groups of actors is established, skills that will serve as multipliers of the knowledge acquired. It is a novel theme, for it constitutes the first work of its kind in protected areas of the province. Due to this fact—even though encouraging results have been obtained—the task of refining and validating the conceived strategy must continue.

**"Make Your Community Grow"**

A seminar for enterprising youths

ILSE BRUNNER, NIDIA GUERRERO,  
BRENDA LÓPEZ Y NALLELY TINOCO

Given the high rate of youths who neither study nor work, it is urgent to develop education alternatives focused on widening the range of working opportunities within this sector. "Make your community grow" is a CREFAL seminar whose purpose is to provide groups of young people 14 to 29 years old with organizational and technical tools for setting up social enterprises. The seminar took place in 2012 with 14 groups of youths. In spite of the obstacles these kinds of enterprises must face (disloyal competition by big companies, difficulties in commercialization, low productivity, etc.), various enterprises currently functioning were set up (production of zeta mushrooms and handmade ice cream, for instance), as well as others that are about to start functioning: a group of embroiderers, one of egg laying and commercialization and an enterprise that produces and commercializes organic fertilizer, among others.

**"Fundamental Topics in  
Algebra" online seminar**

Training strategy and learning space

ROCÍO GUZMÁN MIRANDA

The article refers to an experience concerning the implementation of the online seminar on Fundamental Topics in Algebra developed by the National Institute for Adult Education (INEA), Mexico. The seminar looks to improve didactical competencies and the handling of algebra contents by those who are in charge of mentoring and training the tutors in INEA's programs. It is a participative, solidary and flexible scheme that has fostered the creation of a virtual learning community in which students and tutors take part. The seminar has had very good quantitative results (539 graduates in three years) as well as qualitative results: the graduates have made evident what has been achieved in terms of acquiring the knowledge imparted by the seminar, they have improved

their tutoring performance and they have developed skills for autonomous and permanent learning, among others.

**Here, today, alphabetizing**  
**Thirty years alphabetizing**  
**out of conviction**

SANTIAGO A. PALMAS PÉREZ

The article is a historical and experiential account of a 30-year long alphabetization experience involving high school students of private Mexican schools. The initiative was taken by the civil association Centro Activo Freire, and it began in two rural communities in Michoacán in 1982. The project deals with training high school students of different schools so that they move to their chosen community during the following summer (about two months) and work with adults in alphabetization. The training of the youths and the procedure with local authorities are prepared seven months ahead. Alphabetization is based on the method of the generative word; various supporting materials for alphabetizers have been produced throughout the project. Besides the positive results in relation to the people who have been alphabetized during the 30 years of the project, the scheme fosters solidarity and collaboration among alphabetizers, and it sensitizes and makes youths aware of the rural reality of their country.

**Music language for adults**  
**A different task?**

ANNA M. VERNIA CARRASCO

Music education for adults attends to a series of characteristics, circumstances and particular contexts that must be taken into account. An adult cannot be schooled in the same space and at the same time as a child. The physical and psychological characteristics of the adult must be taken into account, as well as the interests and motivations driving them to get a music education, and their previous knowledge. The pedagogic proposal presented in this article intends to regulate in music matters what already exists in other fields, such as alphabetization or professional education for adults, while fostering the integration of music education among parents and children.

**“Juan Manuel Gutiérrez**  
**Vázquez” Arts and Crafts**  
**Work Training Center (CECAP)**

PEDRO DÁVALOS COTONIETO Y  
MA. TERESA TZOMPANTZI REYES

“Juan Manuel Gutiérrez Vázquez” Arts and Crafts Work Training Center is located in the town of Tupataro, Mexico. In 2011 it obtained the formal recognition by Michoacán’s Public Education Bureau but the work began since 1999, with the labor of master Pedro Dávalos Cotonieta in the recuperation of corn-paste handicrafts for elaborating altarpieces with religious motives. The Center offers technical training in plastic arts and sculpture related to the conservation of the region’s patrimony, which is particularly rich, most of all its religious works. The work of CECAP’s students has been showcased in various places in Mexico and the United States, by means of fairs as well as handicraft, gastronomy and dress contests in the region.

**“Latin American Skies”****CREFAL creates paths  
for science popularization  
with young and adult people**IRÁN G. GUERRERO Y  
NANCY ARELI HILARIO

Latin American Skies is a science popularization project by CREFAL which retakes the tradition of working in the nearby communities, an area that in the 1950's was denominated as “CREFAL's area of influence”, mainly constituted by rural communities along Lake Patzcuaro's shoreline. It is an education project that takes place in out-of-school contexts and generates abilities aimed at learning astronomy, physics and chemistry, at the preservation of the environment and the use of clean energies. The project includes a trailer designed to house a robotic telescope, physics, chemistry and math experiments, an inflatable planetarium and mobile classrooms. It includes an academic team (two researchers) and an operational team, both composed of CREFAL personnel.

**The magic of meeting  
neighbors face to face and  
knowing their names**

MARGARITA MENDIETA RAMOS

Towns and cities with a “touristic vocation” are being expropriated of their inhabitants and turned into material for touristic consumption. Given this phenomenon, which is worldwide, many cities in Mexico and the rest of the world have given rise to a civil movement in favor of local people reappropriating public spaces for interaction and leisure besides using them as opportunities for learning and artistic appreciation. The text deals with the experience of the group Rueda Pátzcuaro Mágico, which has coordinated since last year a Sunday recreational route in Patzuacro's main streets and squares. It describes the impact this project has had on the population and the problems it has faced as a civil movement due to a lack of understanding by some sectors.

**Traducción: Camilo Patiño Pérez**

## ACERCA DE LOS AUTORES

### Zarina Aguirre

Profesora Asociada del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara (México), en el Departamento de Bienestar y Desarrollo Sustentable. Ha trabajado en investigaciones relativas a historia de las mentalidades, educación y comunicación intercultural y armonía inter-comunitaria. Actualmente cursa estudios de filosofía gandhiana en la Gujarat Vidhyapith, universidad establecida por Gandhi en 1920 en el estado de Gujarat, en India.

### Ilse Brunner Schoenemann

Doctora en Sociología de la Educación, M.C en Educación para el Desarrollo y en Estudios Latinoamericanos, de la Universidad de Stanford. En México, ha sido maestra de alemán en la UNAM y directora de Desarrollo Universitario en la Universidad de Sonora. En CREFAL se desempeñó como especialista en evaluación; en el IIIEPE, directora del Programa de Investigación e Innovación para la Mejora de la Educación. En la Universidad de Stanford fue coordinadora regional de Accelerated Schools, y en Europa, consultora internacional para la mejora de la educación básica. Actualmente es directora del Área de Docencia y Educación para la Vida del CREFAL.

### Jaime Rogelio Calderón López Velarde

Doctor en Ciencias de la Educación. Ha desarrollado su experiencia profesional en el área de la educación de adultos, educación comparada y en la formación de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional de México. Coordinador de Posgrado e Investigación en la Unidad Zacatecas de esta Universidad. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Es actual director de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* del CREFAL.

### Pedro Dávalos Cottonieto

Oriundo de la Ciudad de México, es egresado de la Academia de San Carlos (UNAM). En 1969 realizó diversos trabajos como escultor para el Museo Nacional de las Culturas del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Fue pionero en la utilización de resina-poliéster y cargas minerales para la reproducción de figuras y monolitos de gran tamaño. En 1978 fue comisionado para proteger y reproducir el monolito de la Coyolxauhqui (diosa de la Luna entre los mexicas), recién descubierto en el Templo Mayor de lo que fue México-Tenochtitlán. Participa en labores de rescate, salvaguarda y difusión del patrimonio cultural de los mexicanos, para lo cual ha realizado reproducciones y obras de restauración en diversas zonas arqueológicas y monumentos de la época virreinal. Muchas de sus reproducciones se encuentran actualmente en países de diversos continentes; sus dioramas se pueden admirar en el Museo Nacional de Antropología de la Ciudad de México. Fue docente de la Universidad Obrera en la Ciudad de México y es conferencista tanto en México como en el extranjero. Actualmente radica en la comunidad de Santiago Tupátaro, Michoacán, donde fundó un taller con el apoyo del INAH y de la propia comunidad para la enseñanza de una técnica ancestral, propia de ese estado, conocida como “pasta de caña de maíz”.

### Nidia Eréndira Guerrero Jiménez

Estudió Ingeniería en Desarrollo Comunitario en el Instituto Tecnológico Superior de Pátzcuaro, con especialidad en ecotecnias. Presentó su residencia en la Secretaría de Desarrollo Rural como asesora en lombricultura a pequeños productores. Participó como tallerista en lombricultura en el programa “Michoacán letrado” y apoyó como gestora administrativa en el diplomado “Haz Crecer tu Comunidad”. Actualmente participa en un proyecto piloto del CREFAL llamado POSIBLE, que consta de tres etapas: lombricultura, huertos biointensivos y alimentación sana.



### **Irán G. Guerrero Tejero**

Investigadora titular de la línea de investigación “Tecnologías en la construcción de ambientes de aprendizaje”, del CREFAL. Investigadora participante del Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad del DIE del CINVESTAV-IPN, México. Su trabajo de investigación es relativo a usos de tecnología en educación básica y, actualmente, en educación con personas jóvenes y adultas (proyecto Más que Computadoras, CREFAL). Candidata del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACyT, México.

### **María del Rocío Guzmán Miranda**

Egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en 1975. Estudió la licenciatura en Pedagogía en la Escuela Normal Superior de México, ingresando después al campo de la educación especial. Maestra en Ciencias de la Educación con especialidad en Matemática Educativa del CINVESTAV del IPN. Ha realizado diferentes investigaciones relacionadas con el proceso de construcción de la lengua escrita y las principales dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Es coautora del libro de texto de matemáticas de segundo de primaria. Se ha desempeñado durante más de 25 años en la formación de docentes y figuras educativas de educación básica y normal y de asesores y formadores del CONAFE e INEA. Continúa con el diseño de recursos y materiales educativos: cuadernos de formación docente, cursos, libros de texto, y recursos didácticos que apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

### **Nancy Areli Hilario Coronel**

Maestra en Ciencias, en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV-IPN. Ha realizado investigación sobre formación de docentes a nivel inicial. Actualmente labora en el CREFAL como investigadora y colabora en dos proyectos: “Más que Computadoras”, que promueve la apropiación de tecnología con personas jóvenes y adultas, y “Cielos

Latinoamericanos. Expandiendo el universo de la ciencia”, un proyecto de divulgación de la ciencia en el cual forma parte del equipo académico.

### **Brenda López Trinidad**

Graduada del Instituto Tecnológico Superior de Pátzcuaro de la Licenciatura en Administración, con la especialidad en capital intelectual. Participó como tallerista en círculos de lectura dentro del proyecto “Michoacán Letrado”. Realizó sus residencias profesionales en el CREFAL, dentro del proyecto “Haz Crecer tu Comunidad”, como gestora administrativa. Actualmente participa en un proyecto piloto del CREFAL llamado POSIBLE, que consta de tres etapas: lombricultura, huertos biointensivos y alimentación sana.

### **Margarita Mendieta Ramos**

Editora desde hace 23 años, con estudios en Letras Hispánicas en la Universidad de Sonora y en Filosofía en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Morelia). Actualmente es coordinadora editorial de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, que publica el CREFAL, y forma parte del grupo de teatro “Se los dije”, de la misma institución. Como ciudadana patzcuarensis es integrante del Grupo Cultural Eréndira, dedicado al teatro y a la promoción cultural. Junto con otros grupos ciudadanos, el Grupo Eréndira coordina la Vía Recreativa Dominical en la ciudad de Pátzcuaro bajo el proyecto Rueda Pátzcuaro Mágico.

### **Jesús Michel**

Cursó estudios en Filosofía y Teología; ha participado desde hace 30 años en los campos de la educación popular y los derechos humanos. Coordinó el Comité Pueblo Nuevo y la Red Todos los Derechos para Todos. Actualmente realiza trabajos para la organización llamada Inicia. Es tutor en el CREFAL y desarrolla diversos programas para favorecer el crecimiento humano y comunitario.

**Santiago A. Palmas Pérez**

Estudiante del Doctorado en Matemática Educativa en el CINVESTAV-IPN. Estudió la Licenciatura de Matemáticas en la UNAM y la maestría en Investigaciones Educativas en el DIE-CINVESTAV. Ha escrito libros de texto para secundaria y se ha desempeñado como docente a nivel medio, medio superior y superior. Colabora en la creación de artefactos para museos de ciencia en conjunto con la DGDC-UNAM. Fue alfabetizador desde 2001 hasta 2005 y desde entonces ha sido capacitador de nuevos alfabetizadores en cuestiones pedagógico-matemáticas. Su proyecto actual consiste en el diseño de materiales tecnológicos para la enseñanza de las matemáticas a adultos con baja escolaridad.

**María Elena Perdomo López**

Licenciada en Educación, especialidad en Biología, Master en Ecología Marina y Doctora en Ciencias de la Educación. Posee las categorías de profesora auxiliar e investigadora titular. Trabaja como investigadora en el Centro de Estudios y Servicios Ambientales (CESAM), perteneciente al Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA). Cuenta con numerosas publicaciones en revistas especializadas. Posee una amplia experiencia en la dirección de proyectos de investigación asociados a la ecología de los ecosistemas marino-costeros, la educación ambiental y el trabajo comunitario. Se desempeñó exitosamente como coordinadora de un proyecto comunitario, financiado por el Programa de Pequeñas Donaciones (SPG) del Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). En estos momentos desarrolla el tema del manejo de conflictos socioambientales en áreas protegidas.

**Nallely Tinoco Ornelas**

Estudió Ingeniería en Desarrollo Comunitario en el Instituto Tecnológico Superior de Pátzcuaro, donde cursó la especialidad en Ecotecnia dentro del mismo instituto. Actualmente trabaja en el área de Docencia y Educación para la Vida del CREFAL como gestora administrativa en los diplomados de Gestión del Desarrollo

Comunitario y Haz Crecer tu Comunidad, y como apoyo en la coordinación del Programa Aprendizajes en Familia. Es instructora comunitaria dentro del diplomado en Producción Orgánica Sustentable (POSIBLE) en los temas de lombricultura y huertos biointensivos.

**María Teresa Tzompantzi Reyes**

Originaria de Tlaxcala, nació en 1961. Sus estudios de licenciatura (Biología) los cursó en la UNAM y los de posgrado en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Ha sido docente e investigadora. Desde hace 14 años vive en Michoacán y realiza trabajo en comunidades rurales de la ribera del lago de Pátzcuaro y del municipio de Huiramba con las sociedades civiles: "Floreciendo la Cultura" y "Renaciendo la Cultura" en tareas de gestión, administración y difusión. Actualmente apoya en la consolidación y desarrollo del Centro de Capacitación para el Trabajo en Artes y Oficios de Tupátaro. Considera que toda aportación es importante si se orienta a incidir para que los niños y jóvenes del medio rural tengan mejores oportunidades para el futuro a través del arte y la cultura.

**Ana M. Vernia Carrasco**

Titulada superior en la especialidad de trompeta por el Conservatorio Superior Municipal de Música de Barcelona. DEA (diploma de estudios avanzados) por la Universidad Politécnica de Valencia. Licenciatura de Posgrado en NTIC y Máster Internacional en Comunicación y Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es profesora en la especialidad de Trompeta en el Conservatorio Profesional Música de la Vall d'Uixò y en el CME Rafel Martí de Viciana, donde también desarrolla las asignaturas de Lenguaje musical para adultos, Conjunto instrumental de adultos y dirige la revista editada por este centro, *ARTRES*. Se encuentra realizando el doctorado, en la línea de investigación sobre formación musical de adultos, educación no formal e informal y pedagogía musical para adultos.

---

 RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Repensando la alfabetización:

## Segundo informe global sobre el aprendizaje y la educación de adultos

Publicado en 2013 por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida  
Hamburgo, Alemania

El 20 de agosto del año en curso fue presentado, en Yakarta, el Segundo Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE por sus siglas en inglés), subtítulo **Rethinking Literacy**. Este informe fue preparado por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UIL), a partir de los informes de seguimiento de los compromisos adoptados en la VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFITEA VI - Belem, 2009), remitidos en el transcurso del 2012 por 129 países, entre los cuales se cuentan 25 países de América Latina y el Caribe.

El primer informe GRALE (2010) preparado a partir de los informes que presentaron los países en la VI Conferencia Mundial (CONFITEA VI, Belem, 2009), mostró que mientras los responsables de la formulación de políticas habían empezado a aprovechar la experiencia ganada sobre el aprendizaje de adultos para la formulación de la plataforma de *Aprendizajes a lo Largo de la Vida*, el sector Educación de Adultos estaba pobremente dotado y planteaba retos de gobernanza.

El segundo informe GRALE (2013) concluye que la situación antes señalada no ha cambiado mucho, si bien el tema ha encontrado un camino en los debates nacionales y, en unos pocos casos, ha permeado los procesos de reforma de política educativa. Sugiere que ni el *Marco de Acción de Belem* (MAB-CONFITEA), ni los objetivos de la Educación para Todos (UNESCO), ni los Objetivos del Milenio (ONU), han logrado reanimar significativamente el sector de la educación de adultos. Y propone que una agenda del desarrollo de la educación posterior a 2015 debe asignar una mayor prioridad al

aprendizaje de adultos y respaldarla con compromisos abiertos al monitoreo conjunto.

El Segundo Informe monitorea los progresos alcanzados desde 2009 en los cinco campos de política y de acción especificados en el MAB: alfabetización, política, gobernanza, financiamiento, participación y calidad.

En esta ocasión, el Informe se concentra, principalmente, en los resultados de la alfabetización, a la cual sitúa en el centro del aprendizaje a lo largo de la vida por tres razones principales: i) demasiadas personas —entre ellas muchas mujeres de todas las edades— siguen viviendo con bajos niveles de competencias en alfabetización (unos 774 millones en total, de las cuales 123 están entre 15 y 24 años de edad); ii) las consecuencias de esto son ahora más significativas que antes, en relación con las oportunidades y la calidad de la vida y con la creciente importancia del acceso a las tecnologías digitales; iii) la alfabetización denota una gama de competencias enraizadas en procesos de comunicación, y es el fundamento incuestionable de toda educación y aprendizaje.

Aunque está pendiente aún la publicación de la versión en castellano del GRALE-2, el UIL ha publicado una versión del Sumario y las Recomendaciones, que está disponible en su página electrónica. A continuación se extractan, de *Sumario y Conclusiones*, algunos mensajes clave para cada uno de los cinco campos antes indicados.

### *Sobre alfabetización*

- Se han hecho progresos sustanciales en cuanto a aumentar el número de adultos alfabetizados,

en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente, pero muchas personas y grupos desfavorecidos aún no han sido atendidos.

- Aprender y utilizar las competencias en alfabetización es un proceso continuo, relacionado con el contexto en que tiene lugar, tanto dentro como fuera de entornos explícitamente educativos y a lo largo de toda la vida.
- La política de alfabetización debe concentrarse en la elevación y el desarrollo integral de las competencias básicas, e incluir la creación de entornos letrados ricos y sociedades del aprendizaje.
- Las tasas de alfabetización se basan en datos y métodos simplistas y no fiables. Se requiere desarrollar instrumentos y métodos de medición culturalmente apropiados, y mejorar la calidad de las encuestas.
- La ejecución y el intercambio de investigación fiable y comparable es indispensable para la formulación de política informada en todos los niveles, incluyendo el internacional.

#### *Sobre política*

- El aprendizaje y la educación de adultos forma parte integral del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida como marco de referencia para promover el desarrollo sostenido de una ciudadanía democrática activa. Las visiones de política todavía tienen que desplegar su potencial en relación con los jóvenes y adultos, más allá de los sistemas y pedagogías formales.
- Todavía es muy temprano para evaluar el impacto tangible del MAB, si bien los informes nacionales de progreso muestran claramente que se han emprendido debates y diálogos que abordan los temas clave y están incrementando la transmisión de mensajes sustanciales sobre los procesos de formulación e implementación de política en curso.
- Las brechas entre los discursos de política e investigación siguen siendo vastas, por lo que la construcción de puentes más robustos entre los

dos es una tarea crucial para las organizaciones y agencias internacionales.

#### *Sobre gobernanza*

- La descentralización hacia los niveles regional y local se ha convertido en un instrumento clave, pero su implementación eficaz demanda una financiación adecuada y el fortalecimiento integral de capacidades.
- La participación de todos los actores pertinentes sigue siendo un requisito clave para la buena gobernanza en educación de adultos. Los modelos de gobernanza mixtos requieren mecanismos y prácticas muy eficaces de consulta y coordinación.
- El aprendizaje y la educación de adultos constituye un sector inherentemente complejo en términos de política y acción, pero las actividades de fortalecimiento de capacidades y los mecanismos de coordinación todavía se encuentran en una fase temprana de desarrollo.

#### *Sobre financiamiento*

- La realidad de la escasa inversión en el sector de la educación de adultos es innegable. Los niveles de inversión no satisfacen las metas internacionales y están muy por debajo de la satisfacción de la demanda.
- La diversidad es una característica inherente al sector de educación de adultos, por lo cual la movilización de recursos requiere estrategias multifacéticas e innovadoras. Se deben encontrar nuevas modalidades a fin de movilizar recursos financieros que puedan generar las condiciones que aseguren la provisión de una educación de adultos de calidad.

#### *Sobre participación*

- Es esencial que los países diseñen marcos de referencia de monitoreo eficaces que permitan el seguimiento en profundidad y amplitud de la participación en el aprendizaje y la educación de adultos.

- Se requiere estudios internacionales comparados para informar a los países en dónde se encuentran en relación con otros países que enfrentan problemas similares.
- Es importante estudiar cuidadosamente los factores que inhiben o dificultan la participación. La eliminación de dichos obstáculos es un proceso en múltiples niveles, que no puede enfrentarse en una sola etapa. Un paso inicial consiste en identificar y mapear las barreras para cada grupo objetivo, por ejemplo, mediante pequeñas encuestas por muestreo.

#### *Sobre calidad*

- Se constata el desarrollo de marcos nacionales de calificación (MNC) en los Estados Miembros de UNESCO, lo que a su vez ha impulsado el desarrollo de mecanismos para el reconocimiento, la validación y la acreditación de los conocimientos y competencias adquiridas no formal e informalmente (RVA).
- Los sistemas de educación técnica y profesional enfrentan el desafío de ajustar un rango más amplio de aprendizaje de adultos profesionalmente pertinente, combinando la educación general y profesional, así como el aprendizaje formal con modalidades no formales e informales de aprendizaje.
- La profesionalización y la regulación, junto con la investigación, el monitoreo y la evaluación,

todavía requieren acción concertada. La profesionalización y la regulación demandan calibrar juiciosamente los intereses de una consolidación afirmativa de los profesionales experimentados y los novicios.

- En muchos países se han elaborado y aplicado criterios de calidad, si bien con una amplia variación en sus conceptualizaciones, definiciones y uso de indicadores de calidad.

A propósito de los hallazgos y comentarios antes mencionados, el Informe sugiere que la UNESCO y otros organismos especializados podrían actuar como centros de intercambio de información (global y regional) a fin de promover un debate integrado y crítico en torno a los avances en el cumplimiento de los compromisos que han adquirido los estados respecto de la educación de personas jóvenes y adultas, los mismos que deben ser comprendidos en el marco más amplio de las numerosas plataformas internacionales que han surgido en torno al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, fundamentalmente, frente a los retos que la educación en general viene afrontando en las actuales circunstancias. De igual manera insiste sobre la necesidad de establecer sistemas de monitoreo de progresos en la implantación y desarrollo de políticas integrales e intersectoriales, basados en la identificación y difusión de buenas prácticas que contribuyan a compartir e imaginar soluciones adecuadas.

*Reseña: Diego Iturralde*

El Dr. César Picón Espinoza es uno de los más importantes educadores y pensadores de la educación en América Latina y el Caribe. Cuenta con una amplia y muy prolífica trayectoria a lo largo de la cual ha colaborado tanto en organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil como en importantes cargos académicos y gubernamentales, estos últimos en su país natal: Perú.

Apasionado de la educación y latinoamericanista convencido, ha sido uno de los pilares del pensamiento y la práctica de la educación popular, y también ha abordado otros temas fundamentales como la innovación educativa, la gobernabilidad y la educación con personas jóvenes y adultas.

El volumen número 4 de Paideia Latinoamericana, publicado en 2013 por el CREFAL, recoge 15 textos de este autor que fueron seleccionados por un equipo técnico bajo los criterios de que constituyeran una muestra representativa de la producción del autor y que ilustrara su posicionamiento transformador frente a las realidades regionales y nacionales. Asimismo, se buscó que en sus páginas se mostraran propuestas innovadoras en EPJA y en otros campos del desarrollo educativo y que reflejara la capacidad de gestión en sentido amplio, es decir, de ideas, de políticas públicas, de propuestas pedagógicas, comunicativas, de financiamiento, etc.



El libro está conformado por seis partes: Diálogos, reflexiones y propuestas; Formación de personal para la educación de personas jóvenes y adultas; Investigaciones e innovaciones educativas en América Latina; Educación popular; Cultura de paz y Mirando al futuro.

**Decisio**  
SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

## Próximos números

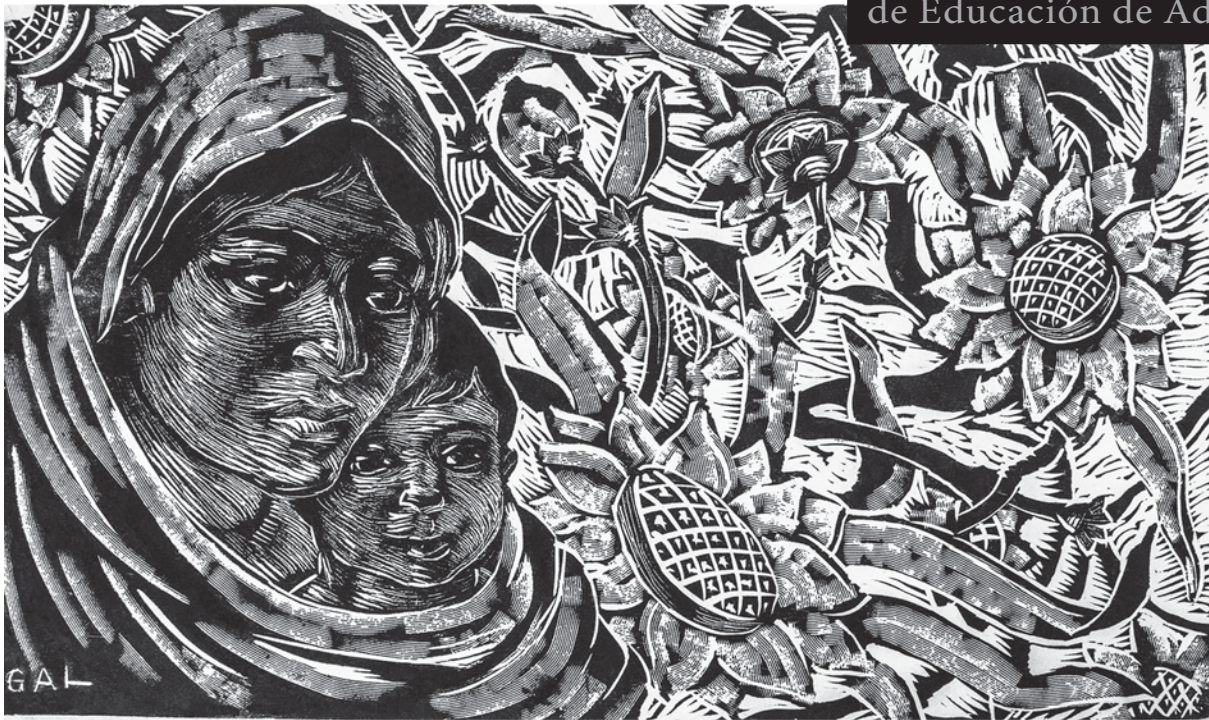
### Arte y educación ambiental

Editores invitados: Javier Reyes y Elba Aurora Castro

### Inclusión y diversidad en la educación de jóvenes y adultos. Saberes y prácticas

Editora invitada: Denise Quaresma da Silva





Grabado en cera y clisé de cola a una tinta. Enrique Galindo, profesor y jefe del departamento de dibujo y grabado del CREFAL de 1953-1957.

35

aniversario

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



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL  
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS  
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Año 35 • Número 1 • Enero - Junio 2013

*En este número:*

## MIRADOR

- **Entre el conocimiento formal e informal**  
Esfuerzos interinstitucionales para la inclusión en el aprendizaje

## EXPLORACIONES

- **La Licenciatura en Educación Indígena en la ciudad de México**  
El éxodo letrado
- **Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica**
- **Abandono de la educación regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile**

## CONTRAPUNTO

- **Reflexiones sobre alfabetización, educación básica y desarrollo social de personas jóvenes y adultas en Colombia**



---

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL  
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS  
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

ORGANISMO INTERNACIONAL



*Maestrías en línea*  
Educación en derechos humanos  
Políticas públicas para el desarrollo social y la gestión educativa  
Diseño de entornos virtuales de aprendizaje  
Educación a lo largo de la vida

Informes

Av. Lázaro Cárdenas 525, Col. Revolución C.P. 61609

Pátzcuaro, Michoacán, México. Tel. (434) 342 8200

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