



*Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo*

Licenciatura en Intervención Educativa



Objeto de Estudio y Transformación de la EPJA

ADVERTENCIA
ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.

BLOQUE I

IANNI, Octavio, “Teorías de la globalización” Ed. Siglo XXI. México 2002. Pp. 3-12

**Licenciatura en Intervención Educativa
Educación de las personas Jóvenes y Adultas
Cuarto Semestre**

FEBRERO DE 2004

1. METAFORAS DE LA GLOBALIZACION

El descubrimiento de que el mundo se volvió mundo, de que el globo ya no es sólo una figura astronómica, de que la Tierra es el territorio en el que todos nos encontramos relacionados y remolcados, diferenciados y antagónicos, ese descubrimiento sorprende, encanta y atemoriza. Se trata de una ruptura drástica en los modos de ser, sentir, actuar, pensar y fabular. Un evento heurístico de amplias proporciones, que estremece no sólo convicciones sino también visiones del mundo.

El mundo ya no es exclusivamente un conjunto de naciones, sociedades nacionales, estados-naciones, en sus relaciones de interdependencia, dependencia, colonialismo, imperialismo. Simultáneamente, el centro del mundo ya no es principalmente el individuo, tomado singular y colectivamente, como pueblo, clase, grupo, minoría, mayoría, opinión pública. Aunque la nación y el individuo sigan siendo muy reales, incuestionables y estén presentes todo el tiempo, en todo lugar, y pueblen la reflexión y la imaginación, ya no son “hegemónicos”. Han sido subsumidos formal o realmente por la sociedad global, por las configuraciones y los movimientos de la globalización. El mundo se ha mundializado, de tal manera que el globo ha dejado de ser una figura astronómica para adquirir más plenamente su significación histórica

De ahí nacen la sorpresa, el encanto y el susto. De ahí la impresión de que se han roto modos de ser, sentir, actuar, pensar y fabular. Algo parecido a las drásticas rupturas epistemológicas representadas por el descubrimiento de que la Tierra ya no es el centro del universo según Copérnico, el hombre ya no es hijo de Dios según Darwin, el individuo es un laberinto poblado de inconsciente según Freud.¹ Está claro que el descubrimiento de la sociedad global que el pensamiento científico está realizando al declinar el siglo xx no presenta las mínimas características de los descubrimientos mencionados, aun cuando son diversas y antiguas las instituciones e indicaciones más o menos notables de globalización. Desde que el capitalismo se desarrolló en Europa, siempre presentó connotaciones internacionales, multinacionales, transnacionales mundiales desarrolladas en el interior de la acumulación originaria, del mercantilismo, el colonialismo, el imperialismo, la dependencia, la interdependencia. Y esto es evidente en el pensamiento de Adam Smith, David Ricardo, Herbert Spencer, Karl Marx, Max Weber y muchos otros. Pero es innegable que el descubrimiento de que el globo terrestre ya no es sólo una figura astronómica, y sí lo es histórica, conmueve modos de ser, pensar y fabular.

¹ Sigmund Freud, Obras completas, 3 t., traducción de Luis López-Ballesteros y de Torres, Madrid, Biblioteca Nueva, 1981, t. III, cap. CE: “Una dificultad del psicoanálisis”.

En este clima, la reflexión y la imaginación no sólo caminan a la par sino que multiplican metáforas, imágenes, figuras, parábolas y alegorías destinadas a dar cuenta de lo que está sucediendo, de las realidades no codificadas, de las sorpresas inimaginadas. Las metáforas parecen florecer cuando los modos de ser, actuar, pensar y fabular más o menos sedimentados se sienten conmovidos. Está claro que de hablar en metáfora puede implicar no sólo imágenes y figuras, signos y símbolos, sino también parábolas y alegorías. Son múltiples las posibilidades abiertas al imaginario científico, filosófico y artístico, cuando se descubren los horizontes de la globalización del mundo, y éstos envuelven cosas, gentes e ideas, interrogaciones y respuestas, nostalgias y utopías.

La problemática de la globalización, en sus aplicaciones empíricas y metodológicas, o históricas y teóricas se puede plantear de modo innovador, propiamente heurístico, si aceptamos reflexionar sobre algunas metáforas producidas precisamente por la reflexión e imaginación desafiadas por la globalización. En la época de la globalización, el mundo comenzó a ser taquigrafiado como “aldea global”, “fábrica global”, “tierra patria”, “nave espacial”, “nueva Babel” y otras expresiones. Son metáforas razonablemente originales, que suscitan significados e implicaciones y llenan textos científicos, filosóficos y artísticos. “Llama la atención en esos textos la profusión de metáforas utilizadas para descubrir las transformaciones de este final de siglo: ‘primera revolución mundial’ (Alexander King), ‘tercera ola’ (Alvin Toffler), ‘sociedad informática’ (Adam Schaff), ‘sociedad américa’ (Kenichi Ohmae), ‘aldea global’ (McLuhan). Se habla del pasaje de una economía de high volume a otra de high value (Robert Reich), y de la existencia de un universo habitado por ‘objetos móviles’ (Jacques Attali) que se desplazan incesantemente de un lugar a otro del planeta. ¿Por qué esta recurrencia al uso de las metáforas? Estas metáforas revelan una realidad emergente aún huidiza en el horizonte de las ciencias sociales.”²

Hay metáforas, así como expresiones descriptivas e interpretativas fundamentadas, que circulan combinadamente por la bibliografía sobre la globalización: “economía-mundo”, “sistema-mundo”, shopping center global, “disneylandia global”, “nueva división internacional del trabajo”, “moneda global”, “ciudad global”, “capitalismo global”, “mundo sin fronteras”, “tecnocosmos”, “planeta Tierra”, “desterritorialización”, “miniaturización”, “hegemonía global”, “fin de la geografía”, “fin de la historia” y otras. En parte, cada una de estas y otras formulaciones abre problemas específicos también pertinentes. Todas ellas suscitan ángulos diversos de análisis, y priorizan aspectos sociales, económicos, políticos, geográficos, históricos, geopolíticos, demográficos, culturales, religiosos, lingüísticos y otros. Pero es posible reconocer que varios de estos aspectos son contemplados por metáforas como aldea global, fábrica global, ciudad global, nave espacial, nueva Babel y otras, que son emblemáticas y están formuladas precisamente en el clima mental abierto por la globalización. Dicen algo respecto a las distintas posibilidades de proseguir las conquistas y los dilemas de la modernidad. Contemplan las controversias sobre la modernidad y la posmodernidad, y revelan que es sobre todo desde los horizontes de la modernidad como se pueden imaginar las posibilidades y los callejones sin salida de la postmodernidad en el nuevo mapa del mundo.

La “aldea global” sugiere que, finalmente, se formó la comunidad mundial, concretada en las realizaciones y las posibilidades de comunicación, información y fabulación abiertas por la electrónica. Sugiere que están en curso la armonización y la homogeneización progresivas. Se basa en la convicción de que la organización, el funcionamiento y el

² Renato Ortiz, *Mundialização e cultura*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1944, p. 14.

cambio de la vida social, en el sentido amplio, que comprende evidentemente la globalización, están ocasionados por la técnica y, en este caso, por la electrónica. En poco tiempo, las provincias, naciones y regiones, así como las culturas y civilizaciones, son permeadas y articuladas por los sistemas de información, comunicación y fabulación agilizados por la electrónica.

En la aldea global, además de las mercancías convencionales en formas antiguas y actuales, se empaquetan y se venden las informaciones. Se fabrican informaciones como mercancías. Son fabricadas y comercializadas en escala mundial. Las informaciones, los entretenimientos y las ideas son producidos, comercializados y consumidos como mercancías. “Hoy pasamos de la producción de artículos empaquetados al empaquetamiento de las informaciones. Antiguamente invadíamos los mercados extranjeros con mercancías. Hoy invadimos culturas enteras con paquetes de informaciones, entretenimientos e ideas. Ante la instantaneidad de los nuevos medios de imagen y sonido, hasta el periódico es lento.”³

La metáfora se vuelve más auténtica y viva cuando se le reconoce que prácticamente prescinde de la palabra: vuelve a la imagen predominante como forma de comunicación, información y fabulación. La electrónica propicia no sólo la fabricación de imágenes, del mundo como un caleidoscopio de imágenes, sino que también permite jugar con las palabras en tanto imágenes. La máquina impresora es sustituida por el aparato de televisión y otras tecnologías electrónicas, tales como el dvd, el teléfono celular, el fax, la computadora, la red de computadoras; todas atraviesan fronteras, siempre on line everywhere worldwide all time.

“En el próximo siglo, la Tierra tendrá su conciencia colectiva suspendida sobre la faz del planeta en una densa sinfonía electrónica, en la cual todas las naciones -si aún existieran como entidades separadas- vivirán en una trama de sinestesia espontánea, y adquirirán penosamente la conciencia de los triunfos y de las mutilaciones de unos y otros. Después se desculpabilizan de ese conocimiento. Como la era electrónica es total y abarcadora, la guerra atómica en la aldea global no puede ser limitada.”⁴

En este sentido, la aldea global implica la idea de comunidad global, mundo sin fronteras, shopping center global, disneylandia universal. “En todos los lugares todo se parece cada vez más a todo y mas, a medida que la estructura de preferencias del mundo es presionada hacia un punto común homogeneizado.”⁵

La “fábrica global” sugiere una transformación cuantitativa y cualitativa del capitalismo, más allá de todas las fronteras y subsumiendo formal o realmente todas las otras formas de organización social y técnica del trabajo, de la producción y la reproducción ampliada del capital. Toda economía nacional, sea cual sea, se vuelve provincia de la economía global. El modo capitalista de producción entra en una época propiamente global, y no internacional o multinacional. Así, el mercado, las fuerzas productivas, la nueva división internacional del trabajo, la reproducción ampliada del capital, se desarrolla en escala mundial. Una globalización que, progresiva y contradictoriamente, asume real o formalmente otras y diversas formas de organización de las fuerzas productivas, y abarca la producción material y espiritual.

³ Marshall McLuhan, “A imagem, o som e a fúria”, en Bernard Rosenberg y David Manning White (compiladores), *Cultura de massa*, São Paulo, Cultrix, 1973, pp. 563-570; cita de las pp. 564-565.

⁴ Marshall McLuhan y Bruce R Powers, *The global village*, Nueva York, Oxford University Press, 1989, p. 95.

⁵ Theodore Levitt. *A imaginação de marketing*, São Paulo, Atlas, 1991, p. 43.

Ya “es evidente que los países en desarrollo ahora están ofreciendo espacios para la manufactura lucrativa de productos industriales destinados al mercado mundial en escala creciente”.⁶ Esto se debe a varios factores, entre los cuales destacan los siguientes: “Primero, una reserva de mano de obra prácticamente inagotable se volvió disponible en los países en desarrollo en los últimos siglos...Segundo la división y subdivisión del proceso productivo están ahora tan avanzadas que la mayoría de estas operaciones fragmentadas pueden ser realizadas con un mínimo de cualificación profesional adquirida en poco tiempo...Tercero, el desarrollo de las técnicas de transporte y comunicaciones crea la posibilidad en muchos casos, de producir mercancías completa o parcialmente en cualquier lugar del mundo; una posibilidad que ya no está influida por factores técnicos, de organización o de costos.”⁷

La fábrica global se instala más allá de cualquier frontera: articula capital, tecnología, fuerza de trabajo, división del trabajo social y otras fuerzas productivas. Acompañada por la publicidad, por los medios impresos y por la electrónica, la industria cultural, mezclada en periódicos, revistas, libros, programas de radio, emisiones de televisión, videoclips, fax, redes de computadoras y otros medios de comunicación, información y fabulación, disuelve fronteras, agiliza los mercados, generaliza el consumismo. Provoca la desterritorialización y la reterritorialización de las cosas, gentes e ideas. Promueve el redimensionamiento de espacios y tiempos.

Se ve de inmediato que la fábrica global es tanto metáfora como realidad. Poco a poco, su dimensión real se impone al emblema, a la poética. Lo que se impone como fuerza avasalladora, es la realidad de la fábrica de la sociedad global altamente determinada por las exigencias de la reproducción ampliada del capital. En el ámbito de la globalización a veces se revelan transparentes e inexorables los procesos de concentración y centralización del capital, y se articulan empresas y mercados, fuerzas productivas y centros decisorios, alianzas estratégicas y planificación de corporaciones; así se configuran provincias, naciones y continentes, islas y archipiélagos mares y océanos.

La “nave espacial” sugiere el viaje y la travesía, el lugar y la duración, lo conocido y lo incógnito, lo destinado y lo descarriado, la aventura y la desventura. La magia de la nave espacial va junto con el destino desconocido. El deslumbramiento de la travesía trae consigo la tensión de lo que puede ser imposible. Los habitantes de la nave pueden ser arrollados por una sucesión de perplejidades y ser capaces, entonces, de conocer su imposibilidad de descubrir o de transformarse. “Organizar una entidad que abarca el planeta no es una empresa insignificante...Proponer una asamblea que representara a todos los hombres, sería como fijar el número exacto de los arquetipos platónicos enigma que ha ocupado durante siglos la perplejidad de los pensadores.”⁸

La metáfora de la nave espacial puede muy bien ser el emblema de cómo la modernidad se desarrolla en el siglo XX, preanunciando el XXI. Lleva consigo la dimensión pesimista introducida en la utopía-nostalgia escondida en la modernidad. Por lo tanto, puede ser el producto más acabado de la razón iluminista. Después de sus desarrollos más notables, a través de los siglos XIX y XX, la razón iluminista parece haber alcanzado su momento

⁶ Folker Frobel, Jurgen Heinrichs y Otto Kreye, *The new international division of labour (Structural unemployment in industrialised countries and industrialisation in developing countries)*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980, p. 13.

⁷ Consultar también, Joseph Grunwald y Kenneth Flamm, *The global factory*, Washington, The Brookings Institution, 1985.

⁸ Jorge Luis Borges, *El libro de arena*, Madrid, Alianza Editorial, 1981, pp. 26-27; cita de “El Congreso”.

negativo extremo: se niega de modo radical, nihilista; anula toda y cualquier utopía-nostalgia. Y esto alcanza el paroxismo en la disolución del individuo como sujeto de la razón y de la historia.

“La crisis de la razón se manifiesta en la crisis del individuo por medio del cual se desarrolla la ilusión alentada por la filosofía tradicional sobre el individuo y sobre la razón - la ilusión de su eternidad- se está disipando. El individuo otrora concebía la razón como un instrumento suyo, exclusivamente. Hoy, experimenta el reverso de esta deificación. La máquina expulsó al maquinista; está corriendo ciegamente por el espacio. En el momento de la consumación la razón se volvió irracional y embrutecida. El tema de este tiempo es la autopreservación, aunque ya no exista un yo que deba ser preservado.”⁹

Esta es una connotación sorprendente de la modernidad en la época de la globdización: la decadencia del individuo. El mismo, singular o colectivo, produce y reproduce las condiciones materiales y espirituales de su subordinación y eventual disolución. La misma fábrica de la sociedad global, en la que se inserta y a la que ayuda a crear y recrear continuamente, se vuelve el escenario en el que desaparece.

La tecnificación en las relaciones sociales, en todos los niveles, se universaliza. En la misma proporción en que se da el desarrollo extensivo e intensivo del capitalismo en el mundo, se generaliza la racionalidad formal y real inherente al modo de operación del mercado, de la empresa, del aparato estatal, del capital, de la administración de las cosas, gentes e ideas, todo codificado en los principios del derecho. Ahí se unen el derecho y la contabilidad, la lógica formal y la calculabilidad, la racionalidad y la productividad, de tal manera que en todos los grupos sociales e instituciones, en todas las acciones y relaciones sociales, tienden a predominar los fines y los valores constituidos en el ámbito del mercado, de la sociedad vista como un vasto y complejo espacio de intercambios. Este es el reino de la racionalidad instrumental, en el que también el individuo se revela adjetivo, subalterno. “La razón universal supuestamente absoluta se rebajó a mera racionalidad funcional, al servicio del proceso de valorización del dinero, que no tiene sujeto, hasta la actual capitulación incondicional de las llamadas ‘ciencias del espíritu’. El universalismo abstracto de la razón occidental se reveló como mero reflejo de la abstracción real objetiva del dinero.”¹⁰

En la metáfora de la nave espacial se esconde la de la “torre de Babel”. La nave puede ser babélica. Un espacio caótico, tan babélico que los individuos, singular y colectivamente, tienen dificultad para comprender que están extraviados, en decadencia, amenazados o sujetos a la disolución.

“En el inicio, todo estaba en un orden razonable en la construcción de la torre de Babel; tal vez el orden fuese hasta excesivo, se pensaba demasiado en señalizaciones, intérpretes, alojamientos de trabajadores y vías de comunicación, como si por delante hubiera siglos de libres posibilidades de trabajo...Lo esencial de la empresa es la idea de construir una torre que llegue al cielo. Al lado de esto todo lo demás es secundario. Una vez captada en su grandeza esta idea ya no puede desaparecer; mientras existan hombres, también existirá el fuerte deseo de construir la torre hasta el fin... Cada nacionalidad quería tener el alojamiento más bonito; de esto resultaron disputas que evolucionaron hasta luchas

⁹ Max Horkheimer, *Eclipse da razão*, Rio de Janeiro, Editorial Labor del Brasil, 1976, p. 136. Consultar también, Theodor W. Adorno y Max Horkheimer, *Dialética do esclarecimento (Fragmentos filodóxicos)*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.

¹⁰ Robert Kurz, *O colapso da modernização*, São Paulo, Paz e Terra, 1992, p. 239.

sangrientas. Estas luchas ya no cesaron... Sin embargo, las personas no ocupaban el tiempo en batallas; en los intervalos se embelesaban con la ciudad, lo que entretanto provocaba nueva envidia nuevas luchas... A esto se agregó que ya la segunda o la tercera generación reconoció el sin sentido de la construcción de la torre del cielo, pero ya estaban todos muy ligados entre sí para abandonar la ciudad.”¹¹

La Babel escondida en el emblema de la nave espacial puede revelar aún más claramente lo que hay de trágico en el modo en que se da la globalización. A estas alturas de la historia, paradójicamente, todo se entiende. Hay incluso una lengua común, universal, que permite un mínimo de comunicación entre todos. A pesar de las diversidades civilizatorias, culturales, religiosas, lingüísticas, históricas, filosóficas, científicas, artísticas u otras, el inglés ha sido adoptado como la vulgata de la globalización. En los cuatro rincones del mundo, ese idioma está en el mercado y la mercancía, en la imprenta y la electrónica, en la práctica y el pensamiento, en la nostalgia y la utopía. Es el idioma del mercado universal, del intelectual cosmopolita, de la epistemología oculta en la computadora, del Prometeo electrónico. “El inglés ha sido promovido con éxito y ha sido ávidamente adoptado en el mercado lingüístico global. Un síntoma del impacto del inglés es el préstamo lingüístico. El inglés se impone a todas las lenguas con las que entra en contacto.”¹²

De repente, en esa nave espacial, una especie de Babel-teatro-mundi, se instala un pathos sorprendente y fascinante. Arrastra a unos y otros en una travesía sin fin, con destino incierto, que corre el riesgo de seguir por el infinito. Algo inexorable y atemorizador parece tener resultado del empeño del individuo, singular y colectivo, en emanciparse. La razón parece incapaz de redimir, después de tanta promesa. Más aún el castigo se revela mayor que el pecado. La utopía de la emancipación individual y colectiva, nacional y mundial, parece que esta siendo castigada con la globalización tecnocrática, instrumental, mercantil, consumista. La misma razón que realiza el desencantamiento del mundo, para así emanciparlo, enajena más o menos inexorablemente a todo el mundo.

Vistas así, como emblemas de la globalización, las metáforas se vuelven trazos fundamentales de las configuraciones y de los movimientos de la sociedad global. Son facetas de un objeto caleidoscópico, que delinean fisonomías y movimientos de los real, emblemas de la sociedad global que desafían la reflexión y la imaginación.

La metáfora está siempre en el pensamiento científico. No es un artificio poético, sino una forma de sorprender lo imponderable, fugaz, recóndito o esencial, oculto en la opacidad de lo real. La metáfora combina reflexión e imaginación. Descubre lo real de forma poética, mágica. Aunque no lo revele todo, y esto puede ser imposible, siempre revela algo fundamental. Capta una connotación insospechada, un secreto, lo esencial, el aura. Tanto es así que ayuda a comprender y explicar al mismo tiempo que a captar lo que hay de dramático y épico en la realidad, desafiando la reflexión y la imaginación. En ciertos casos, la metáfora descubre el pathos oculto en los movimientos de la historia.

Tal vez se pueda decir que las metáforas producidas en los horizontes de la globalización entran en diálogo unas con otras, múltiples, plurales, polifónicas. Una desafía y enriquece a otra, que confiere nuevos significados a todas. También así la sociedad global adquiere fisonomía y significados. Desde una realidad compleja, problemática y caótica, se desencantan los sentidos, se revelan las transparencias.

¹¹ Franz Kafka, “O brasão da cidade”, Folha de S. Paulo, 3 de enero de 1993, p. 5 del cuaderno “Mais”.

¹² Robert Phillipson *Linguistic imperialism*, Oxford, Oxford University Press, 1992, p. 7. Véase también, Claude Truchot, *L’Anglais dans le monde contemporain*, Paris, Le Robert, 1990.

De metáfora en metáfora se llega a la fantasía, que ayuda a volver a encantar al mundo, para producir la utopía. Además de lo que tiene de propio, intrínseco, significado y significante, la utopía reencanta lo real problemático, difícil, caótico. Pero la utopía no es ni transcripción inmediata ni negación inmediata de lo real problemático. Exorcisa lo caótico por la sublimación. Pero sublimación de lo que ya está sublimado en la cultura, imaginario, polifonía de las metáforas que pueblan las aflicciones y las ilusiones de unos y otros.

Este es el horizonte en el que se forman y conforman las utopías que florecen en el ámbito de la sociedad global para comprenderla y exorcizarla. Pueden ser cibernéticas, sistémicas, electrónicas, pragmáticas, prosaicas o tecnocráticas. También pueden ser románticas, nostálgicas, desencantadas, nihilistas o iluministas.

Hace tiempo que la reflexión y la imaginación se sienten desafiadas a taquigrafiar lo que podría ser la globalización del mundo. Esta es una búsqueda antigua, que continúa en el presente y que sigue hacia el futuro. No termina nunca. Son muchas las expresiones que denotan esa búsqueda permanente, reiterada y obsesiva, en diferentes épocas, en distintos lugares, en diversos lenguajes: civilizados y bárbaros, nativos y extranjeros, Babel y humanidad, paganismo y cristianismo; pero es Occidente y Oriente, capitalismo y socialismo, occidentalización del mundo, primero, segundo, tercer y cuarto mundos, norte y sur, mundo sin fronteras, capitalismo mundial, socialismo mundial, tierra patria, planeta Tierra, ecosistema planetario, fin de la geografía, fin de la historia.

Son emblemas de alegorías de todo el mundo. Señalan ideales, horizontes, posibilidades, ilusiones, utopías, nostalgias. Expresan inquietudes sobre el presente e ilusiones sobre el futuro, y hasta comprenden muchas veces al pasado. La utopía puede ser la imaginación del futuro, así como la nostalgia puede ser la imaginación del pasado. En todos los casos, está cuestionada la promesa ante el presente o el extrañamiento frente a la realidad.

En general, la utopía y la nostalgia florecen en las épocas en que se acentúan los ritmos de las transformaciones sociales, cuando se multiplican los desencuentros entre las más diversas esferas de la vida sociocultural, así como de las condiciones económicas y sociales. Son épocas en que los desencuentros entre lo contemporáneo y lo no contemporáneo se acentúan, se profundizan. Este es el contexto en el que la reflexión y la imaginación se ponen en juego en la construcción de utopías y nostalgias.

Pero unas y otras no se apagan de un momento a otro. Al contrario, permanecen en el imaginario de unos y otros. Se transforman en puntos de referencia, marcas en el mapa histórico y geográfico del mundo. Incluso pueden recrearse con nuevos elementos engendrados por las configuraciones y movimientos de la sociedad global.

Este es el horizonte en el que las más diversas utopías y nostalgias se constituyen como una red de articulaciones que trazan la historia y la geografía, el mapa del mundo. Atlántida no es un lugar en la geografía en un momento de la historia; sino una alegoría de la imaginación. Se mantiene oculta en la red de utopías y nostalgias que pueblan el mundo. Cambió de nombre, adquirió otras connotaciones, se transfiguró. Pero sigue siendo un emblema excepcional del pensamiento y de la fabulación. Babel tampoco es un lugar en la geografía en un momento de la historia. Fluctúa en el tiempo y el espacio, al azar de la imaginación de unos y otros, y provoca las inquietudes de muchos. Ante los desencuentros que atraviesan el tiempo y el espacio, cuando se acentúan las no contemporaneidades, cuando de repente todo se precipita: se estremecen marcos de referencia, se transforman las bases sociales e imaginarias de unos y otros, se disuelven visiones del mundo, en esa época hasta la alegoría babélica permite la ilusión de un mínimo de articulación.

PERUSQUIA, Piña, Abel, “Respuestas sociales, políticas y culturales ante la globalización en América Latina: El caso de un ejido mexicano productor de sorgo de grano forrajero.”

www. Uaq.mx/voces/n08/respuestas.html

***Licenciatura en Intervención Educativa
Educación de las personas Jóvenes y Adultas
Cuarto Semestre***

Respuestas sociales, políticas y culturales ante la globalización en América Latina: el caso de un ejido mexicano productor de sorgo de grano forrajero.¹

Abel Piña Perusquía

I. Introducción

Este trabajo tiene como propósito una aproximación al estudio de las relaciones económicas entre los grupos sociales al interior de un ejido mexicano, Pedro Escobedo, Querétaro, productor de sorgo de grano forrajero² en su contexto regional inmediato e inmerso en un proceso globalizador. En particular, se refiere a los actores y a los procesos de una localidad agrícola y ganadera con tierras y aguas de primera calidad y, que se han visto involucrados en transformaciones articuladas con los industriales y los comerciantes, con las ciudades y las vías de comunicación e información. Los puntos teóricos de partida son las perspectivas de la antropología económica desde los enfoques de la economía política. Así pues, el término globalización tiene correspondencia con el proceso de expansión del mercado como influencia de los avances del capitalismo como sistema socioeconómico que se articulan a las transformaciones sociales y culturales.

II. Los ejidatarios mexicanos como actores sociales

Entre los actores sociales de Latinoamérica han ocupado un lugar sobresaliente los productores agropecuarios de carácter social. El sujeto de estudio son las intrarrelaciones de estos grupos locales de cada región así como su articulación con otros actores sociales. En México estos centros urbanos y los territorios agrícolas de estos grupos son conocidos como ejidos, comunidades o colonias desde los inicios de la segunda década del siglo XX.

Estos grupos, desde 1950, se han estado transformando rápidamente como respuesta ante la dinámica expansión del mercado. El crecimiento urbano, industrial y las empresas agrícolas han estado avanzando sobre las unidades productivas agropecuarias que se integran a la modernidad mexicana, en condiciones de desigualdad económica y política modificando sus estructuras internas, comportamientos y modos de imaginar la vida.

Pero es principalmente en los años setenta del siglo XX cuando las transformaciones quedan claramente contextulizadas en el marco mundial, es decir cuando “...una nueva estructura productiva comandada por la producción de cereales, granos forrajeros y

oleaginosas, que se constituyeron en los cultivos rectores de la competencia a nivel mundial.”³

En 1990, México tenía 28,058 ejidos con: 3’070,908 ejidatarios y 18’425,448 habitantes (que equivale al 23% del total de la población mexicana)⁴. Cada una de estas localidades tenía un promedio de 109 ejidatarios y 657 habitantes en promedio.

Estos ejidos mexicanos tenían una superficie de 95.1 millones de hectáreas de las cuales 20.0 millones son agrícolas y, de éstas 3.3 millones de riego.⁵

En 1990, Querétaro tenía 359 ejidos con: 33,787 ejidatarios y 202,7226 habitantes en total. Cada localidad ejidal tenía un promedio de 94 ejidatarios y un total de 565 habitantes en promedio.

Estos ejidos tienen una superficie de 547.764 hectáreas. Del total, 166,573 hectáreas son agrícolas de las cuales 42,275 hectáreas son de riego,⁷

En la República Mexicana, incluyendo Querétaro, de las familias de ejidatarios por lo menos 4 de seis miembros⁸ no tienen derechos agrarios por lo que la tendencia es la integración a otras actividades económicas o al desempleo. Así pues, el 67 % de la población de las familias de ejidatarios se ha estado desplazado hacia las actividades del sector secundario y terciario abandonando las actividades campesinas propias de su unidad doméstica.

Estos cambios en el uso de los territorios, de la economía y de los modos de vida están vinculados a la producción de granos híbridos. El sorgo ha tenido un lugar sobresaliente sobre todo en las regiones de riego. Estas transformaciones han ocurrido en el contexto del desarrollo de una fase histórica de México y el sistema mundial que se ha caracterizado principalmente por: la expansión del mercado por todas las localidades del globo terráqueo; la nueva división mundial del trabajo; y la modernidad (avances significativos en la tecnología, medios de transporte y comunicación, movimientos de capitales, etcétera).

En particular en el estado de Querétaro, la región sorguera tiene como antecedentes históricos el florecimiento, desde el siglo XV hasta el siglo XX, de las economías agropecuarias en las haciendas. A partir de los sesentas del siglo XX, comienza la producción del sorgo. Esta región se encuentra en una planicie, que se extiende entre las ciudades de San Juan del Río y Querétaro.

En el centro geográfico de esta región está situado el municipio de Pedro Escobedo. Y, su cabecera municipal del mismo nombre, se sitúa también al centro, siguiendo la autopista México-Querétaro. Esta cabecera ha sido la sede de los campesinos que conforman el ejido del mismo nombre, Pedro Escobedo.

La ejidalidad ha sido trastocada. Desde el Reparto Agrario ocurrido en esta región principalmente en 1930, los campesinos habían producido maíz y frijol para el autoconsumo de las unidades domésticas, utilizando tecnología tradicional (arados tirados por tracción animal), semillas criollas, fertilizantes naturales, y supeditados a la

precipitación pluvial, sin una significativa vinculación al mercado. A partir de 1960, las condiciones sociales locales fueron campo fértil para los cambios económicos impulsados por la demanda del sorgo que llegó a competir con la producción del maíz y el frijol. Estos cambios a su vez originaron otras transformaciones socioculturales.

Estos productores agrícolas han cambiado sus valores culturales, con una clara tendencia a la valoración a través del dinero y la competitividad al interior de los grupos sociales locales. Desde entonces han llegado más inversionistas y capitales para instalar comercios, plantas industriales y, rentar o comprar tierras y aguas ejidales.

Así pues, diversas condiciones histórico-sociales sustentan estos procesos en donde sobresale un obvio apoyo del gobierno del estado y nacional invocando el ‘desarrollo’ y el “progreso” ante una respuesta desigual de los grupos sociales locales.

III. La producción del sorgo

El sorgo de África pasó a América con la trata de esclavos. Y, a partir de 1876 empezó en los Estados Unidos de Norteamérica como un cultivo comercializado, con introducción de nuevas variedades. Y, debido al progreso realizado en este país, vuelve a tomar un creciente interés en el mundo para propósitos de forraje.¹⁰

Este grano forrajero se extiende a la América Latina en la década de los sesenta del siglo XX con la introducción de la semilla de sorgo híbrido en el mercado. ¹¹

El sorgo en Querétaro

En diversas regiones de la República Mexicana, se ha sembrado el sorgo desde finales de los cincuenta y principios de los sesenta del siglo XX. El estado de Querétaro, por ejemplo en 1998, ocupó el lugar 16°, con superficie cosechada de 8,898 hectáreas. y, el 90, con una producción de 72,577 toneladas. Y ocupó prácticamente el 1er. lugar en rendimiento promedio de 8.2 toneladas por hectárea.

Los ejidos del valle abajeño en cuestión han producido todo el sorgo queretano y lo comercializaban primeramente con Purina (producción de alimentos balanceados para ganado y aves) y después con Pilgrim’s Pride (productora de alimentos balanceados, pollo y huevo). La venta nunca ha sido directa por los productores pues se hace a través de intermediarios. Los intermediarios negocian los precios con las empresas compradoras, asimismo se encargan de trillar y transportarlo con sus medios mecánicos propios.

En Querétaro a los ejidatarios les llevó 15 años (1960-1975) para aprender a sembrar sorgo. Diez años tuvieron honanza (1975-1984) Y de 1985 al 2000 el sorgo ha tenido altibajos con una clara tendencia a la baja en los precios de comercialización lo cual ha llevado a los productores a buscar otras alternativas como es el retorno al cultivo del maíz y el frijol, a experimentar con hortalizas particularmente con el cultivo de la zanahoria, o bien a rentar o vender la tierra y los pozos profundos de agua.

A partir de la producción del sorgo, cada rancho o centro de población ejidal se ha transformado en pequeños pueblos urbanizados ampliamente comunicados por carreteras y medios de comunicación. Los grupos sociales han surgido con marcadas diferencias económicas. En general se ha desarrollado un complejo cultural que se refleja en los niveles de educación de las nuevas generaciones, en los cambios de materiales en las viviendas, en los medios de transporte, etcétera.

El sorgo en Pedro Escobedo

El municipio de Pedro Escobedo (PE) ha sido el de mayor producción de sorgo en el valle a nivel nacional el de mayor rendimiento ha./ton. Por ejemplo en 1997, PE sembró 3,698 hectáreas en tierras de riego por 8,904 hectáreas del total del valle. El volumen de toneladas cosechadas fueron 26.705 de PE. Por 66.939 del valle 3.639,000 del total de Mexico.

IV. El ejido ‘Pedro Escobedo’

En la década de los cuarenta, la región entra en una dinámica diferente de cambios que ocurren a mayor velocidad con la construcción de la Carretera Panamericana y el mayor contacto con el crecimiento urbano, comercial, industrial y de servicios de la ciudad de Querétaro y el Bajío, y las migraciones de trabajadores hacia los Estados Unidos. Para entonces, la mayor parte de los espacios territoriales propiedad de los hacendados y los rancheros 12 se habían transformado en posesiones ejidales.

Los peones y los empleados de las antiguas haciendas se convirtieron en ejidatarios y en algunos casos en comerciantes a baja escala. Algunos rancheros mantuvieron parte de sus propiedades y han seguido siendo los “patrones”.

La cultura ejidal heredó rasgos de la cultura hacendaría, los peones siguieron siendo campesinos y sus descendientes asalariados. Algunos empleados de las haciendas pasaron a ser también ejidatarios y a la vez se convirtieron en comerciantes (de tiendas que en sus inicios sustituían a las de raya) con la venta de abarrotes, granos y semillas, fueron los primeros arrendatarios de tierras ejidales que sembraban con medieros como se hacía en las haciendas. Estos arrendatarios fueron reconocidos por los ejidatarios como los “nuevos patrones”. También fueron los protagonistas del Reparto Agrario y de la conformación del PRI en la región que ostentaron el poder político hasta el año 2000 en que por primera vez triunfó el Partido Acción Nacional. En general con el Reparto Agrario se conformaron nuevos grupos sociales que concentraron el poder económico y político local. Así pues, un grupo de ejidatarios pasó a ser un grupo de pequeños empresarios agrícolas. El cual por lo general residía en la cabecera municipal sede del ejido Pedro Escobedo.

En el municipio de Pedro Escobedo existen actualmente 19 ejidos compuestos por 2,458 ejidatarios, 26,112 hectáreas, 15,274 abiertas a la agricultura. De estas últimas 50 son de riego y 50 % de temporal.

En particular los ejidos de este valle en que se halla Pedro Escobedo entraron en un proceso globalizador “moderno” (o de expansión del mercado) con los cambios orientados por la producción de sorgo que inicia, como ya se mencionó en los sesenta, se consolida en los

setenta y tiene su auge en los ochenta (80s.) para declinar en los noventa del siglo pasado (siglo XX). El ingreso a este proceso globalizador ha sido en el contexto de una cultura peonil y de subordinación política y económica.

Los grupos políticos originados durante el Reparto Agrario encabezaron a los productores agrícolas y pecuarios. Estos grupos políticos adoptaron y promovieron la producción del sorgo y todos los cambios que le rodeaban (cultura del riego agrícola, utilización de tractores y máquinas trilladoras, uso de semillas mejoradas y los agroquímicos como los fertilizantes y los pesticidas) en esta situación jugó un papel sobresaliente el rentismo de las tierras ejidales. Los cambios tecnológicos también abarcaron las actividades productivas del maíz y el frijol, y las hortalizas (chile, zanahoria y brócoli) logrando rendimientos comercializables.

A medida que aumentaron los productores y la producción de sorgo apareció la problemática de la comercialización, que trataron de resolver por medio de la organización de la Unión de Ejidos “Francisco Villa”. Los dirigentes de esta Unión pasaron a ser los nuevos “patrones” y ricos como ha ocurrido con los representantes de las instituciones gubernamentales y políticas.

Los ejidos miembros de la Unión han sido también durante las dos últimas décadas las bases de la organización política del Partido Revolucionario Institucional, que hasta el año 2000 es donde habían salido los presidentes municipales, los diputados locales, y sus equipos de la administración en esta región de Pedro Escobedo.

En las dos últimas décadas del siglo XX, principalmente a partir de las modificaciones al Art. 27 constitucional, el uso de las tierras agrícolas y las aguas ejidales sufren nuevos cambios. Comienzan a aparecer las fábricas o industrias modernas y se incrementa la venta y renta de tierras ejidales.

V. Un dragón en el corazón del valle

En este valle, el corredor industrial inició con dos núcleos importantes compuestos de diversos centros industriales ubicados en la ciudad de Querétaro.¹³ Pero poco a poco los parques industriales se han ido construyendo sobre regiones agrícolas como son los parques: Querétaro, Tepeyac y Bernardo Quintana. Estos dos últimos están en el valle Querétaro. En el interior del valle se han ido instalando otras empresas industriales importantes: Quest International, Spicer y la Termoeléctrica el Saúz. Asimismo, otras empresas como Bachoco y Pilgrím's Pride.

En el corazón del valle, es decir en la pequeña ciudad de Pedro Escobedo, desde 1980 se ha instalado Quest International sobre algunas parcelas de las tierras de los Ejidos La Lira y Pedro Escobedo.

La Corporación Quest International se considera una empresa del futuro en el mundo de las fragancias, los sabores e ingredientes para alimentos. Esta empresa está presente en 38 países de los cinco continentes con 74 direcciones.

En resumen, esta empresa industrial se especializa en biotecnología para fragancias y alimentos. Las fragancias son para perfumes, jabones, desodorantes, pastas dentales y detergentes. Para los alimentos producen sahorizantes y conservadores.

De los 600 empleados, 300 son hijos de ejidatarios que trabajan para Quest. Hoy día las poblaciones circunvecinas de Quest tienen que soportar los malos olores, la contaminación del área y las amenazas constantes de explosión o las amenazas de fugas de cloro. Las rosas de los vientos instaladas en la planta Quest de PE, tienen un privilegiado lugar ante la mirada de los empleados y visitantes.

VI. Consideraciones finales

Los ejidatarios y sus descendientes se quedan sin tierras y aguas. Ellos se desplazan hacia la desocupación y, en algunos casos sobre todo las nuevas generaciones hacia los empleos asalariados en los sectores secundario y terciario.

La tierra y su cultivo han cambiado como valor cultural, los jóvenes hoy día valoran los empleos fabriles donde reciben un salario semanal de \$600.00 (seiscientos pesos mexicanos) que algunos de ellos les permite vestir a la “moda”. Esto combinado con las desigualdades económicas y políticas que impera en los grupos de ejidatarios, las tierras y aguas comienzan a ser traspasadas a los capitalistas por las mismas familias campesinas.

Los ejidatarios en esta región y en esta etapa parecen estar ampliamente amenazados a transformarse con rapidez a causa de la pobreza hacia otras nuevas formas de pobreza y de desigualdad. En general sobre esta región se cierne una radical modificación al medio ecológico con el urbanismo e industrialismo y por supuesto una importante modificación en las estructuras de organización social por los cambios en las formas de producción agrícola tradicional, el desempleo y la exclusión social.

En resumen, parece ser que la cultura de la subordinación económica y política, se desplaza hacia la fábrica o el desempleo. Los ejidatarios, los gobernantes y los industriales parecen ignorar el potencial agroecológico de estos suelos y todo se hunde en un aparente crecimiento económico que está lejos de ser un desarrollo real para los diferentes grupos sociales de las localidades de este valle.

VII. Bibliografía

ALBA, Carlos y Otros. *Las Regiones ante la Globalización*. México: CEMCA/ORSTOM/COLMEX. 1998.

AYALA ECHAVARRI, Rafael, *San Juan del Río, Geografía e Historia*. México: Luz. 1971.

BARKIN, David y Otros. *Alimentos versus forrajes. La sustitución entre granos a escala mundial*. México: Siglo XX y UAM-Xochimilco. 1991.

BARKIN, David. *Un Desarrollo Distorsionado: la integración de México a la economía mundial*. México: Siglo XXI y UAM-Xochimilco. 1991a.

COMA D'ARGEMIR, Dolors. *Antropología Económica*. España: Ariel. 1998.

VISCA, Paola, “América Latina converge hacia la desigualdad”
www.globalización.org.desarrollo Visca América Latina desigualdad

Licenciatura en Intervención Educativa
Educación de las personas Jóvenes y Adultas
Cuarto Semestre

SHIVA, Vandana. Globalización y pobreza.
www.UV.mex/iesaca/revista2001

Licenciatura en Intervención Educativa
Educación de las personas Jóvenes y Adultas
Cuarto Semestre

AMERICA LATINA CONVERGE HACIA LA DESIGUALDAD

Paola Visca

Recientemente el Banco Mundial difundió un estudio sobre la situación de los países de América Latina respecto a la desigualdad de sus habitantes, tanto dentro como entre países. El informe del banco llegó a una conclusión que todos sabemos: el continente enfrenta enormes desigualdades con escandalosas situaciones de pobreza y marginación. Un ejemplo alarmante al respecto lo encontramos en Honduras, donde un 75% de la población vive con menos de 2 dólares al día.

El informe presenta además una serie de comparaciones con los niveles de equidad y pobreza en otras regiones, con datos muy interesantes, y que obligan a mirar con más humildad algunos de los llamados casos exitosos en América Latina. Nuestro continente es el que presenta la mayor desigualdad en el mundo. Incluso con respecto a Africa o el cercano Oriente, América Latina presenta el más alto índice de Gini (un indicador de la inequidad). En los años 90, el Africa subsahariana, por ejemplo, mostraba un índice de Gini de 47, contra 49,3 en América Latina. La diferencia aumenta si consideramos áreas más desarrolladas.

El informe encontró no sólo la histórica desigualdad de ingresos (y por lo tanto de consumo) en América Latina se sigue manteniendo, sino que se ha incrementado en las tres últimas décadas. Sin embargo uno de los aspectos más llamativos del reporte es que se verifica una tendencia a la convergencia de la desigualdad. Por un lado en la mayoría de los países considerados la desigualdad ha aumentado, y por otro, en los históricamente más desiguales, como Brasil y México, se redujo un poco pero para Converger hacia niveles comunes con el resto, en niveles que todavía son muy altos.

América Latina avanza hacia una ironía de igualdad en la desigualdad. La región presenta en promedio en la década de 1990 un valor de 49,3 en el índice de Gini, una cifra nada alentadora si tomamos en cuenta que con respecto a la llamada “década perdida” de 1980 solamente mejoró la inequidad el continente en medio punto porcentual. Esa desigualdad

no solamente es mala en sí misma, sino que entorpece la disminución de la pobreza. Existe una relación directa entre estas dos variables: a mayor desigualdad mayor pobreza.

El deterioro de la igualdad se puede ilustrar con el caso argentino, donde a comienzos de la década pasada, el índice de Gini para el ingreso per cápita de los hogares era de 44,7, mientras que a finales de los 90 la desigualdad aumenta llegando al valor de 52,2. Recordando que la desigualdad aumenta al acercarnos al valor 100, Argentina aparece como uno de los países que más ha sufrido este fenómeno. Incluso Uruguay, que más de una vez se lo presenta como ejemplo, empeoró levemente de 44,2 a 44,6. Otro tanto ha sucedido con Venezuela. Estos países se caracterizaban en el pasado por ser los más equitativos del continente, y paradójicamente son los que han resultado más afectados por el aumento de la desigualdad. Sólo cinco países mostraron mejorías: Brasil, México, Honduras, Paraguay y República Dominicana. En el caso de Brasil y México esos indicadores disminuyeron levemente: el primero pasó de 61,2 a 59, mientras el segundo de 55,9 a 54,6 en la década de 1990. Sin embargo si se considera la distribución del ingreso por grupos equivalentes al 10% de la población, se observa que en Brasil, en 1990 el decil con los menores recursos recibía el 0,8% del ingreso, y apenas aumentó al 0,9% en el 2000. Los casos de Venezuela y Argentina son nuevamente llamativos, habiendo disminuido el porcentaje de participación de los respectivos deciles más pobres (1,7% a 1,3% en el caso de Venezuela y desde 1,8% a 1% en Argentina).

La desigual distribución del ingreso generado en estas economías, no hace sino profundizar las diferencias dentro de las sociedades. Si bien la educación ha ido universalizándose en los países de América Latina, esto ha conducido muchas veces a un emparejamiento hacia abajo en la calidad de la educación, perjudicando a quienes menos recursos tienen. Las clases más pudientes (que suelen ser blancos) optan en general por la educación privada, separándose cada vez más en su instrucción. A su vez, los mercados laborales se caracterizan por exigir niveles más y más altos de educación, lo que pone en evidencia que la formación primaria e incluso secundaria no son suficientes en comparación con la educación universitaria. Es decir que la brecha en este sentido continúa siendo amplia, y de mantenerse esta tendencia va a ser muy difícil lograr la convergencia.

Los niveles de educación a su vez determinarán la inserción laboral y el salario. Por ejemplo, considerando el nivel de instrucción en Brasil es donde se observa la mayor desigualdad entre los salarios de quienes tienen alto y bajo grado de instrucción. En el 2001 dicha relación alcanzó 6,5 veces. Otros países que muestran altos valores para esta relación son Chile 5,2, mientras que en Colombia y Nicaragua se alcanza un ratio de 4,7.

Claramente casi todo el mundo encuentra escandaloso este nivel de desigualdad. El estudio del banco presenta el resultado de las encuestas donde más del 80% de la población de los países de América Latina considera injusta la distribución del ingreso. Pero buena parte de esa población tiene fuertes responsabilidades, en sus valores y prácticas, en mantener esa marcha constante hacia la desigualdad. Es un drama que se repite una y otra vez desde hace años, donde siguen habiendo mucho más diagnósticos como los del Banco Mundial, y pocas medidas concretas de solución, como las que reclama la gente.

(*) Artículo publicado en La Insignia, noviembre 2003.

GLOBALIZACION Y POBREZA

Vandana Shiva. (*)

Visité Bhatinda en el Punjab, a consecuencia de una epidemia de suicidios entre los campesinos.

El Punjab fue alguna vez la más próspera región agrícola de a India. Hoy, cada campesino está desesperado y endeudado, vastas extensiones de tierra se han transformado en desiertos sedientos de agua. Y como lo señaló un viejo agricultor “aún los árboles han dejado de dar frutos debido a que el fuerte uso de pesticidas ha matado a los polinizadores -las abejas y las mariposas’.

El Punjab no esta solo en esta experiencia de desastre ecológico y social. El último año estuve en Warangal, en Andhra Pradesh, donde también los campesinos se estaban suicidando, agricultores que tradicionalmente cultivaban legumbres, mijo y arroz habían sido atraídos por las compañías semilleras a comprar semillas híbridas de algodón que eran señaladas por los mercaderes como “oro blanco” y que supuestamente los haría millonarios. Al contrario, ellos se transformaron en mendigos.

Sus semillas nativas habían sido desplazadas con nuevos híbridos que no podían ser almacenados y debían ser comprados cada año a un alto costo. Los híbridos eran también muy vulnerables a los ataques de las plagas. Los gastos en pesticidas en Warangat se incrementó en un 2000 %, desde 2.5 millones en 1980 a 50 millones en 1997. Ahora los campesinos se están comiendo los mismos pesticidas como un modo de matarse para escapar permanentemente de deudas que ya no pueden pagar.

Las corporaciones están ahora tratando de introducir semillas con ingeniería genética que aumentarán aún más los costos y riesgos ecológicos; es por eso que agricultores como Malla Reddy del sindicato de agricultores de Andhra Pradesh a desarraigado el algodón Bollgard genéticamente modificado de Monsanto en Warangal.

El 27 de marzo Betavati Rattan, de 25 años se quitó la vida porque no pudo pagar las deudas de un tubo de desagüe en su predio de 2 acres. Las cisternas ahora están secas como lo están las cisternas en Gujarat y en Rajasthan donde más de 50 millones de gentes se enfrentan a la muerte por hambre.

La sequía no es “un desastre natural”. Ha sido “hecha por el hombre”. Es el resultado de la extracción de la escasa agua subterránea de las regiones áridas para alimentar los sedientos cultivos de exportación en vez de los cultivos locales menos consumidores de líquidos.

Son experiencias como estas las que me han enseñado que estamos muy equivocados con respecto a la economía global y que es preciso detenernos a pensar acerca del impacto de la globalización sobre la vida de la gente común. Esto es vital para alcanzar la sustentabilidad.

Seattle y las protestas del último año en contra de la Organización Mundial de Comercio nos obligan a todos a pensar de nuevo. A través de esta serie de conferencias muchos ponentes se han referido a aspectos del desarrollo sustentable dando la globalización como un hecho establecido. Para mí ya es hora de reevaluar radicalmente lo que estamos haciendo. Ya que lo que hacemos a los pobres en nombre de la globalización es brutal e imperdonable. Esto es especialmente evidente en India en donde tenemos testimonios de los desastres que despliega la globalización especialmente en lo que se refiere a alimentación y agricultura.

¿Quién alimenta al mundo? Mi respuesta es muy diferente a la que de la mayoría de la gente. Son las mujeres y los pequeños campesinos que trabajan con la biodiversidad, los principales proveedores de alimento en el tercer mundo, y al contrario de la opinión dominante sus pequeñas parcelas basadas en la biodiversidad son más productivas que los monocultivos industriales.

La rica diversidad y los sistemas sustentables de producción alimenticia están siendo destruidos en nombre de la creciente producción de alimentos. Sin embargo, con la destrucción de la diversidad desaparecen ricas fuentes de nutrición. Cuando se mide en términos de nutrientes por acre, y desde la perspectiva de la biodiversidad, la tan cacareada “alta productividad” de la agricultura industrial o de las pesquerías industriales no implican más producción de alimentos.

La productividad usualmente se refiere a la producción por unidad de área de un único cultivo. El resultado se refiere a la producción total de diversos cultivos y productos. Al plantar sólo un cultivo en un campo completo como monocultivo por supuesto aumentará su productividad individual.

Al plantar múltiples cultivos en una mezcla que tendrá bajas productividades de cultivos individuales se logrará sin embargo una más alta entrega de alimentos. La productividad ha sido definida de tal manera que prácticamente hacemos desaparecer la producción de las pequeñas parcelas. Esto oculta la producción de millones de mujeres campesinas en el tercer mundo -agriculturas como los de mi Himalaya nativo que luchan en contra la tala en el movimiento Chipko o en sus campos terracedos en donde hasta hoy crece la Jhangora que es un tipo de arroz, el marsha (amaranto), el tur (un frijól), el urat (garbanzo negro), el gahat (garbanzo caballo), la soya, el bhat (otro tipo de soya) –una infinita diversidad en sus campos. Desde la perspectiva de la biodiversidad la productividad basada en la biodiversidad es más alta que la productividad del monocultivo. Yo por eso llamo a esta ceguera ante la alta productividad de la diversidad “una monocultura de la mente”, que crea monocultivos en nuestros campos y en nuestro mundo.

Los campesinos mayas en Chiapas, México, son caracterizados como no productivos porque rinden sólo dos toneladas de maíz por acre. Sin embargo, la producción de alimentos completa es de 20 toneladas por acre cuando se consideran también sus frijoles y sus calabacitas, sus verduras y los árboles frutales.

En Java pequeños agricultores cultivan 607 especies en los jardines de sus casas. En el Africa SubSahariana las mujeres cultivan 120 diferentes plantas, un sólo jardín hogareño en

Tailandia tiene 230 especies y los jardines africanos contienen más de 60 especies de árboles. Las familias rurales en el Congo comen hojas de más de 50 especies diferentes de árboles de sus parcelas.

Un estudio en Nigeria oriental vino a descubrir que las huertas hogareñas ocupaban solamente el 2 % de la tierra cultivable del grupo familiar y equivalían a la mitad del total de la producción agrícola. En Indonesia el 20 % del ingreso de la familia y el 40 % de la provisión de alimentos domésticos proviene de huertos hogareños administrados por las mujeres.

Investigaciones hechas por la FAO demuestran que las pequeñas haciendas de la biodiversidad pueden producir miles de veces más alimentos que los grandes cultivos industriales. Y que la diversidad, además de dar más alimentos es la mejor estrategia para prevenir la sequía y la desertificación.

Lo que necesita el mundo para alimentar una población creciente de modo sustentable es la intensificación de la biodiversidad, no la intensificación química ni la intensificación de la ingeniería genética. Mientras las mujeres y los pequeños campesinos alimentan al mundo mediante la biodiversidad se nos dice insistentemente que sin ingeniería genética y sin globalización de la agricultura el mundo se morirá de hambre. En contra de toda la evidencia empírica que muestra que la ingeniería genética no produce más alimentos y en los hechos a menudo lleva una declinación productiva, se promueve constantemente como la única alternativa a nuestro alcance para alimentar a los hambrientos. Es por eso que preguntamos, ¿quién alimenta al mundo?

La deliberada ceguera ante la diversidad, la ceguera ante la producción de la naturaleza, de la producción de las mujeres, de la producción de los campesinos del tercer mundo, conduce a que la destrucción y la apropiación sean proyectadas como creación.

Consideremos el caso del tan alabado “arroz de oro”, o de la vitamina A del arroz genéticamente modificado, como una cura para la ceguera. Se asume que sin la ingeniería genética no podemos remover la deficiencia en vitamina A. Sin embargo, la naturaleza nos da abundantes y diversas fuentes de vitamina A. Si el arroz no se descascara ese mismo arroz provee vitamina A. Si no se echan herbicidas a nuestros campos de granos tendríamos bathua, amaranto, hojas de mostaza tan deliciosas así como verdura todas las que proveen la vitamina A.

Las mujeres en Bengala usan más de 150 plantas como verdura sak (Hendirá fluctuans), palan sak (Spinacea oleracea), tak palang (Rumex vesicarius), Ial sak (Amarantus gangeticus)-para nombrar sólo algunas.

Pero el mito de la creación presenta a los biotecnólogos como los creadores de la vitamina A, negando los diversos dones de la naturaleza y del conocimiento de las mujeres en cuanto a como usar la diversidad para alimentar a sus hijos y a sus familias.

El modo más eficiente de conducir la destrucción de la naturaleza, de las economías locales y de los pequeños productores autónomos, es hacer invisible su producción. Las mujeres

que producen para sus familias y comunidades son tratadas como “no productivas” y “económicamente inactivas”. La devaluación del trabajo de las mujeres, y del trabajo realizado en las economías sustentables es el resultado natural de un sistema construido por el patriarcado capitalista. Es así como la globalización destruye las economías locales y como la misma destrucción es contada como crecimiento.

Y las mismas mujeres son devaluadas. Ya que muchas mujeres en las comunidades rurales e indígenas trabajan cooperativamente con los procesos de la naturaleza, su trabajo es a menudo contradictorio con las orientaciones de “desarrollo de mercado” y con las políticas comerciales. Y dado a que el trabajo que satisface necesidades y asegura sostenimiento es devaluado en general ahí menos consideración por la vida y sistemas que soporten la vida.

La devaluación e invisibilidad de lo sustentable de la producción regenerativa es más clara en el área de la alimentación. En tanto la división del trabajo patriarcal asignado a las mujeres el rol de alimentar a sus familias y comunidades la economía patriarcal y los puntos de vista científicos y las tecnologías patriarcales hacen que el trabajo de las mujeres en la provisión de alimento desaparezca. “Alimentar al mundo” viene a ser disociado de las mujeres que corrientemente realizan este trabajo y es proyectado como dependiente del agro business global y de las corporaciones biotecnológicas.

Sin embargo, la industrialización y la ingeniería genética de los aumentos y la globalización del comercio en la agricultura son recetas para crear hambre, no para alimentar al pobre.

En todas partes, la producción de alimentos ha llegado a ser una economía negativa, con agricultores que gastan más en comprar costosos “inputs” de la producción industrial que superan el precio de lo que reciben por su producto. La consecuencia es el alza de las deudas y la epidemia de suicidios tanto en los países pobres como ricos.

La globalización económica está llevando a una concentración de la industria semillera, al uso creciente de pesticidas y, finalmente, al crecimiento de la deuda. La agricultura de capital intensivo, controlada corporativamente se ha estado extendiendo a regiones donde los campesinos son pobres, pero en donde hasta ahora habían sido autosuficientes en materia de alimentos. En las regiones en donde se ha introducido mediante la globalización la agricultura industrial, con los altos costos se ha hecho imposible la supervivencia de los pequeños agricultores. La globalización de la agricultura industrial no sustentable ha ido evaporando literalmente los ingresos de los agricultores del Tercer Mundo, a través de una combinación de devaluación monetaria, aumento de los costos de producción y un colapso en el precio de las mercancías.

A los campesinos de todas partes se les ha estado pagando por la misma mercancía una fracción de lo que recibían hace una década. El Sindicato Nacional de Agricultores de Canadá lo señala de la siguiente manera en un informe de los últimos años:

“Mientras los agricultores que siembran granos -maíz, trigo, avena- obtienen retornos negativos y son empujados al borde de la bancarrota, las compañías que elaboran cereales para el desayuno obtienen grandes ganancias. En 1998, compañías cerealeras como Kellogg’s, Quaker Oats, y General Mills gozaron de retornos equivalentes a tasas del 56%,

165% y 222% respectivamente. En tanto que un bushel de maíz se vendía a US \$4, un bushel de cornflakes tenía un precio de US\$133... Quizás los agricultores estaban recibiendo demasiado poco porque otros obtenían demasiado.”

En tanto los campesinos ganaban menos, los consumidores pagaban más. En India, los precios de la comida se han doblado entre 1999 y el 2000. El consumo de alimentos basados en granos, a disminuído en un 12%. El alza en las tasas de crecimiento a través del comercio global se basa en psudo-excedentes. Se comercia más alimentos mientras el pobre consume menos. Cuando el crecimiento hace crecer la pobreza, cuando la producción real llega a ser una economía negativa, y los especuladores son definidos como “creadores de riqueza”. Es que algo anda mal en los conceptos y categorías de riqueza y de creación de riqueza. Al empujar la producción real de la naturaleza y de la gente hacia una economía negativa se implica que la producción de mercancías y servicios reales está declinando, y que se está creando una miseria más honda a millones que no son parte del “dot.com” de la creación instantánea de riquezas.

Las mujeres -como ya lo he indicado- son las principales productoras y procesadoras de alimentos en el mundo. Y sin embargo su trabajo en la producción y en el procesamiento ahora ha llegado a ser invisible.

Recientemente, la McKinsey Corporation llega a decir: “Los gigantes americanos en materia de alimentos reconocen que el agro-business de la India tiene todavía bastante espacio de crecimiento, especialmente en materia de procesamiento de comidas. La India procesa apenas un minúsculo uno por ciento del alimento que produce, comparando con el 70% en los EEUU...”

No es que nosotros los hindúes comamos cruda nuestra comida. Los consultores globales fracasan en ver el 99% del procesamiento de comidas hecho por mujeres al nivel del hogar, o por las pequeñas industrias queseras, ya que no están controladas por el agrobusiness. El 99% del agroprocesamiento en India se ha mantenido intencionalmente en el nivel bajo. Ahora, bajo la presión de la globalización, las cosas están cambiando: Leyes de pseudo-higiene se están empleando para cerrar las economías locales y los procesamientos en pequeña escala

En agosto de 1998, los procesos en pequeña escala de aceite comestible fueron prohibidos en India mediante una “norma de empacamiento” que prohibió la venta de aceite suelto, y reclamó que todo aceite debía venderse empacado en contenedores de plástico o de aluminio. Esto terminó cerrando los pequeños “ghanis” o molinos de presión fría. Destruyó el mercado de nuestras diversas semillas aceiteras—mostaza, linaza, sésamo, castaña y coco.

Y la conquista de la industria de aceite comestible afectó a los ingresos de 10 millones de personas. La conquista de la harina o “atta” por las harinas empacadas costó el trabajo a 100 millones. Y estos millones han sido empujados a la nueva pobreza.

El uso forzado de empaques aumentará el peso ambiental de millones de toneladas de desperdicios.

La globalización del sistema alimentario está destruyendo la diversidad de las culturas en materia de comidas y las economías alimenticias locales. Una monocultura global se impone a la gente definiendo todo lo que es fresco, local o hecho a mano como un riesgo para la salud. Las manos humanas han sido definidas como el peor contaminante, y el trabajo de las manos humanas ha sido puesto fuera de la ley, reemplazado por máquinas y químicos comprados a las corporaciones globales. No hay recetas para alimentar al mundo, salvo robar los medios de vida de los pobres para crear mercados para los poderosos.

A la gente se la percibe como parásitos, a ser exterminados para la “salud” de la economía global.

En el proceso nuevos riesgos a la salud y a la ecología se han dejado caer sobre el Tercer Mundo a través del dumping de alimentos genéticamente modificados y otros productos peligrosos.

Recientemente, por culpa de la OMC, India ha sido forzada a alzar las restricciones sobre todas las importaciones.

Entre las importaciones sin restricciones están los cadáveres y desechos de animales que crean una amenaza a nuestra cultura e introducen riesgos a la salud pública tales como la enfermedad de las Vacas Locas.

El Centro de los EEUU para Prevención de Enfermedades en Atlanta; ha calculado que en los EEUU ocurren cerca de 81 millones de casos de enfermedad que tienen su origen en la comida. Las muertes por envenenamiento de la comida ha subido cuatro veces debido a la desregulación. La mayoría de estas infecciones tienen su causa en la carne industrializada.

En los EEUU se carnean 93 millones de cerdos, 37 millones de vacuno, 2 millones de terneros, 6 millones de caballo, chivos y ovejas, 8 billones de pollos y de pavos...cada año. Y ahora la industria gigante de los EEUU quiere venirle a tirar a los consumidores de la India la carne contaminada producida mediante métodos violentos y crueles.

Lo que le sobra a los ricos se le arroja a los pobres. La riqueza del pobre es apropiada violentamente mediante métodos nuevos e inteligentes como las patentes sobre a biodiversidad y el conocimiento indígena.

Se supone que las patentes y los derechos de propiedad intelectual deben ser otorgado por los nuevos inventos. Pero las patentes se han reclamado por variedades de arroz tales como el asmati por el que mi Valle, en donde nací- es famoso, o persticidas derivados del Neem que habían estado usando nuestras madres y abuelas.

Rice Tec, una compañía con sede en los EEUU, fue agraciada con la patente Número 5,663,484 por el basmati y sus granos. El basmati, el neem, la pimienta, el gourd amargo, el turmeric... todo aspecto de la innovación encarnada en nuestras comidas indígenas y sistemas medicinales ha sido ahora pirateado y patentado. El conocimiento de los pobres ha sido convertido en la propiedad de las corporaciones globales, creándose una situación en

donde los pobres tendrán que pagar por las semillas y las medicinas que han hecho evolucionar y que han usado para satisfacer sus necesidades de nutrición y salud.

Tales falsos reclamos de creación son ahora norma global, con el Trade Related Intellectual Property Right Agreement de la OMC, que obliga a los países a introducir regímenes que permiten el patentado de las formas de la vida y del conocimiento indígena.

En vez de reconocer que los intereses comerciales se construyen sobre la naturaleza y la contribución de otras culturas, la ley global ha elevado a los altares el mito patriarcal de la creación para crear nuevos derechos de propiedad sobre las formas de la vida del mismo modo como el colonialismo usó el mito del descubrimiento como base para hacerse de las tierras de otros como colonias.

Los humanos no crean la vida cuando la manipulan. El reclamo de Rice Tec, en el sentido de que ha “inventado una nueva variedad de arroz”, o la declaración del Instituto Roslin de que Ian Wilmut “creó” a Dolly niegan la creatividad de la naturaleza, la capacidad autorganizadora de las formas de la vida, y las innovaciones anteriores de las comunidades del Tercer Mundo.

Se supone que las patentes y los derechos de propiedad intelectual son un preventivo contra la piratería. Pero en vez de eso han llegado a ser los instrumentos de la piratería del conocimiento tradicional común de los pobres del Tercer Mundo al tornarlo “propiedad” de los científicos occidentales y de las corporaciones.

Cuando se otorgan patentes sobre las semillas y las plantas, como en el caso del basmati, el robo se define como creación, y la salvación y el compartir las semillas se define como robo de la propiedad intelectual. Las corporaciones que poseen amplias patentes sobre siembras como el algodón, el frijol de soya, la mostaza, persiguen a los campesinos si guardan la semilla o si la comparten con sus vecinos.

El anuncio reciente de que Monsanto entrega gratis el genoma del maíz, llama a error, ya que nunca Monsanto se ha comprometido a que nunca patentará variedades de arroz o cualquier otro grano.

Compartir e intercambiar, bases de nuestra humanidad y de nuestra sobrevivencia ecológica, han sido definidos como un crimen. Esto nos empobrece a todos.

La naturaleza nos dio abundancia, y el conocimiento de las mujeres sobre la biodiversidad, la agricultura y la nutrición, construyó sobre esa abundancia para hacer más de menos, para crear crecimiento mediante la generosa donación.

Los pobres son empujados hacia una pobreza más profunda, al hacerlos pagar lo que es de ellos. Aún los ricos se hacen más pobres ya que sus ganancias se basan en el robo y en el uso de la coerción y de la violencia. Desto no es creación de riqueza, sino saqueo.

La sustentabilidad requiere de la protección de todas las especies y de toda la gente y del reconocimiento de que diversas especies y distintos pueblos juegan un rol esencial en el mantenimiento de los procesos ecológicos. Los polinizadores son críticos para la

fertilización y generación de las plantas. La biodiversidad en los campos provee vegetales, forrajes, medicina y protección del suelo de la erosión del viento y del agua.

A medida que los humanos avanzan más adentro de la no sustentabilidad, se vuelven más intolerantes con las otras especies y ciegos respecto a su papel tan vital para nuestra sobrevivencia.

En 1992, cuando campesinos de India destruyeron la planta de semillas de Cargill en Bellary, Karnataka, protestando por el fracaso de estas semillas, el presidente de la Cargill dijo: “Nosotros les trajimos a los agricultores de la India tecnologías inteligentes que prevenían que las abejas usurparan el polen”. Cuando participaba en las Negociaciones de las Naciones Unidas para la Salud de la Vida, Monsanto hizo circular literatura para defender su herbicida resistente Roundup sobre la base de que prevenía “que las malezas se robaran la luz del sol”. Pero lo que Monsanto llamaba “malezas” eran los campos verdes que proveían arroz con vitamina A que prevenía la ceguera en los niños y la anemia en las mujeres.

Una visión del mundo que define la polinización como “el robo de las abejas” y que declara que la biodiversidad “le roba el sol” es una visión del mundo que ella misma tiene como objetivo robar las cosechas de la naturaleza y reemplazarlas abiertamente por variedades polinizadas con híbridos y semillas estériles, mientras destruye la flora biodiversa con herbicidas como el mencionado Roundup. La amenaza proyectada sobre la mariposa Monarca por cultivos con ingeniería genética es también un ejemplo de la pobreza ecológica creada por las nuevas biotecnologías. Mientras las abejas y las mariposas desaparecen, la producción es socavada. A medida que desaparece la biodiversidad, con ella se van las fuentes de la nutrición y de la comida.

Cuando las grandes corporaciones ven a los pequeños campesinos y a las abejas como ladrones, y mediante normas de comercio y nuevas tecnologías buscan el derecho a exterminarlos, la humanidad ha alcanzado un umbral peligroso. El imperativo de pisotear hasta al más pequeño insecto, la más pequeña planta, al más pequeño campesino, surge de un miedo profundo -el miedo a todo lo que esté vivo y sea libre. Y este profundo miedo, esta profunda inseguridad está desencadenando la violencia contra todos los pueblos y todas las especies.

La economía global de libre mercado ha llegado a ser una amenaza a la sustentabilidad, y la misma sobrevivencia de los pobres y de las demás especies está en juego, no como un efecto lateral o como una excepción, sino de un modo sistemático a través de la reestructuración de nuestra visión del mundo desde sus bases más fundamentales. La sustentabilidad, la donación y la supervivencia han sido puestas fuera de la ley económica en nombre de la competitividad y de la eficiencia del mercado.

Esta noche desearía argumentar que necesitamos hacer reingresar urgentemente al interior de este cuadro a los pueblos y el planeta.

El mundo puede ser alimentado solamente alimentando a todos sus seres, que son los que hacen el mundo.

Al proporcionar alimentos a otros seres y especies mantenemos a la par las condiciones para nuestra propia seguridad alimenticia. Al alimentar a las lombrices de la tierra nos estamos alimentando nosotros. Al alimentar a las vacas, alimentamos al suelo, y al alimentar al suelo, proveemos de alimentos a los humanos. Esta visión del mundo en abundancia, se basa en compartir y en una profunda percepción de los humanos como miembros de la familia terrestre. Esta percepción de que empobreciendo a otros seres nos empobrecemos nosotros, y que al alimentar a otros seres, nos alimentamos nosotros, es la base real de la sustentabilidad.

El reto de la sustentabilidad para el nuevo milenio es si el hombre económico global puede salir de la visión del mundo basada en el miedo a la escasez, los monocultivos y los monopolios, la apropiación y la desposesión y virar hacia una visión basada en la abundancia y la donación generosa, la diversidad y la descentralización, y el respeto y la dignidad para todos los seres.

La sustentabilidad demanda que nos salgamos fuera de la trampa económica que no deja espacios para otras especies y otros pueblos. La Globalización Económica ha llegado a ser una guerra contra la naturaleza y contra los pobres. Pero las reglas de la globalización no fueron dadas por Dios. Pueden ser cambiadas. Deben cambiarse. Debemos llevar esta guerra hasta el final.

Desde Seattle, una frase usada muy frecuentemente ha sido la necesidad de un sistema basado en normas. La Globalización es la norma del comercio y ha elevado a Wall Street a ser la única fuente de valor. Como resultado, cosas que tienen valores más altos-como la naturaleza, la cultura y el futuro, han sido devaluados y destruidos. Las normas de la Globalización están socavando las normas de la justicia y de la sustentabilidad, de la compasión y de la generosidad. Debemos salirnos del totalitarismo del mercado hacia una democracia de la tierra.

Podremos sobrevivir como especies sólo si vivimos bajo las normas de la biosfera. La biosfera tiene suficiente para las necesidades de todos, si la economía global respeta los límites de la sustentabilidad y de la justicia.

Alguna vez Gandhi nos recordó: “La tierra tiene bastante para las necesidades de todos, pero no para la avaricia de algunos”.

(*) Vandana Shiva, médico, escritora, activista y conferencista hindú. Directora de la Research Foundation for Science, Technology and Ecology.

Una entrevista a la Dra. Vandana Shiva: Versión de esta conferencia en inglés:

Literatura adicional: Genetic Engineering and its Dangers

VILLAFUERTE, Solís, Daniel. La globalización en el sur de México y Centroamérica.
www.memoria.com.mx/162/indexhtm

Licenciatura en Intervención Educativa
Educación de las personas Jóvenes y Adultas
Cuarto Semestre

La globalización en el sur de México y Centroamérica

Daniel Villafuerte Solís

INTRODUCCION

El presente artículo plantea las modalidades de integración económica del sur de México con Centroamérica, a partir de la firma de los tratados comerciales de México con Costa Rica, Nicaragua y con el grupo de países que conforman el llamado Triángulo del Norte (El Salvador, Guatemala y Honduras). También analiza el polémico Plan Puebla Panamá, como parte del conjunto de medidas tendientes a insertar la región en el proceso de constitución del ALCA. La hipótesis que sustenta este trabajo es que el sur de México y Centroamérica juegan un papel de primer orden para el proyecto ALCA en tanto que poseen recursos estratégicos: petróleo, aceite, gas, biodiversidad y condiciones geográficas para el establecimiento de vías de comunicación interoceánicas.

Importancia del Sur de México y Centroamérica en el proyecto ALCA ¿Cuál es el interés del capital transnacional para invertir en el sur de México y Centroamérica? Los proyectos de integración económica y comercial México Centroamérica tienen enorme importancia en la lógica del proyecto ALCA, por lo que la región sur de México y el istmo centroamericano han pasado a tener una significación estratégica. Sostenemos la hipótesis de que lo que hoy está en juego en estos territorios antes olvidados radica en tres aspectos significativos: 1) la biodiversidad, que se ha convertido en un capital potencial para las empresas multinacionales; 2) los recursos energéticos; y 3) la posición geográfica, ya se trate del Istmo de Tehuantepec, de Nicaragua o de Honduras, donde existen condiciones técnicas para la construcción de canales secos de comunicación interoceánica que beneficiarían en primer lugar a Estados Unidos.¹³

La importancia de Centroamérica para los intereses de Estados Unidos, en voz del consejero del presidente Clinton y enviado especial de la Casa Blanca para América Latina, Thomas McLarty, radica en que “junto con el Caribe, es una región clave para lograr el Area de Libre Comercio para las Américas en el año 2005” (El Financiero, 3 de mayo de 1997,

¹³ El diario La Prensa de Honduras (19 de febrero de 2001) destaca uno de sus titulares: “México busca construcción de canal seco en Nicaragua”. De acuerdo con esta nota, México estaría interesado en el proyecto de construcción de un canal seco en Nicaragua, elaborado por la empresa Sistema Intermodal de Transporte Global, Sociedad Anónima Sitglobal. El gerente de esta empresa declaró que Felipe Ochoa, uno de los colaboradores del presidente Vicente Fox, ha sostenido reuniones con los consultores que tiene la empresa en Boston y Filadelfia y consideró que este canal que cruzaría todo el territorio nicaragüense “caería como anillo al dedo” a un plan de asistencia económica propuesto por el presidente mexicano. En la misma nota periodística, se menciona que el Banco Interamericano de Desarrollo financiará con dos mil millones de dólares la creación de 40 mil empleos en pequeños negocios debido al plan.

p. 28), no tanto por lo que el comercio con estos países puede representar para Estados Unidos, pero sí como parte de su estrategia global donde, con este propósito por delante, pueda contar con un buen pretexto para tener injerencia directa en asuntos de mayor trascendencia política y social. Nos referimos al problema del narcotráfico, el control de migrantes y los procesos políticos.

¿En qué beneficia a los países del istmo la integración comercial con México? La economía mexicana es 20 veces más grande que la centroamericana y los productos más importantes que generan las economías centroamericanas fueron excluidos en los tratados, en particular en los firmados con los países del Triángulo del Norte. La idea que campea desde el preámbulo es la convicción de que los buenos tiempos se acercan con la restauración de los principios libertarios del mercado y, con él, la competencia y la creación de nuevas oportunidades de empleo: el espíritu indomable de la empresa competitiva como razón de existencia en un mundo lleno de retos para conquistar a las grandes masas de consumidores sedientas de mercancías que satisfagan hasta sus más exquisitos deseos. Así, los empresarios del istmo consideran que todo resultó un ‘chiste’, pues se convirtió en un acuerdo de libre comercio “cosmético”.

El TLC México-Costa Rica entró en vigor el 1 de enero de 1995. La experiencia de Costa Rica durante el tiempo que llevó de vigencia el Tratado con México no ha sido buena y por lo mismo no es un ejemplo que deba seguirse; sin embargo, la lógica del modelo globalizador no ha dejado elección para los pequeños países centroamericanos. Los espejismos de las cifras pueden llevar a una visión optimista: las exportaciones de Costa Rica a México se incrementaron notablemente, ya que en cinco años, desde que entró en vigor el TLC, pasó de 16.5 millones de dólares a casi 60 millones de dólares, lo que equivale a decir que aumentaron en más de tres veces, en tanto que las exportaciones de México a Costa Rica crecieron en poco más del doble, con lo cual podría decirse que Costa Rica se ha beneficiado con la firma del TLC con México. Sin embargo, si analizamos las cifras con mayor detenimiento, veremos que el déficit comercial que presenta Costa Rica frente a México ha venido creciendo de forma apreciable, pues pasó de 164.9 millones de dólares, al entrar en vigencia el TLC, a 315.8 millones de dólares en el año 2000. Por su parte, el TLC México-Nicaragua entró en vigor en junio de 1998. Dada la estructura económica de ese país centroamericano, México debió otorgarle condiciones preferenciales, por lo menos en lo que respecta al sector primario. Sin embargo, encontramos algunas concesiones en productos como carne, leche y productos lácteos, así como legumbres y hortalizas. La puesta en marcha del TLC le ha favorecido a Nicaragua, pues no ha logrado incrementar significativamente sus exportaciones a México: Nicaragua exportó más en 1990 que diez años después con el tratado; en cambio, México ha venido registrando una tendencia creciente de sus exportaciones, que de tener 14.1 millones de dólares en 1991 pasó a poco más de 105 millones en el año 2000, es decir, aumentó en más de ocho veces, lo cual revela que el factor de asimetría juega un papel relevante en el crecimiento de la brecha de desigualdad entre ambos países. En lo que respecta al grupo de países que conforman el Triángulo del Norte, en general el resultado no favoreció a los países centroamericanos. En la lista de objetivos del tratado, no hay una sola referencia a los problemas fundamentales que padece la región: migración, protección al trabajo y medio ambiente. Por el contrario, destacan: promover condiciones de libre competencia dentro de la zona de libre comercio; eliminar las barreras al movimiento de capitales y personas de negocios entre los territorios de las partes; aumentar las oportunidades de

inversión; proteger y hacer valer, de manera adecuada y efectiva, los derechos de propiedad intelectual en el territorio de las partes. Por otro lado, los productos más importantes en cuanto a generación de empleo y de divisas fueron excluidas del tratado: ganadería bovina, café, plátano y azúcar, los cuales representan alrededor del 50 por ciento del valor de las exportaciones totales. Así, a pocos días de la ratificación del tratado, los empresarios centroamericanos comenzaron a sentir los sinsabores y a reconocer públicamente que en las condiciones en que fue negociado el acuerdo comercial poco tienen que ofrecer, incluso se lamentan que ni siquiera los vehículos nacionales pueden ingresar a territorio mexicano para entregar mercadería porque un apartado indica que una vez en la frontera debe hacerse el traspaso en vehículos mexicanos.

Visto de esta manera, los tratados se perfilan como un instrumento que busca el crecimiento del comercio de acuerdo con la direccionalidad que marcan los organismos multilaterales y las reglas del mercado, sin reparar en los efectos sobre los sectores de la población más vulnerables y que indudablemente se verán afectados con las medidas que los gobiernos respectivos tomarán para lograr los objetivos del “libre comercio”. Las grandes asimetrías entre México y Centroamérica son abismales: mientras México y Estados Unidos realizaron intercambios globales por 251 mil 937 millones de dólares en 2000, el comercio entre nuestro país y la región centroamericana alcanzó 1,557.7 millones de dólares, es decir, menos del 0.6 por ciento en relación con los primeros.

Los tratados comerciales entre México y los países centroamericanos tendrán efectos negativos en los sectores menos competitivos. Por ejemplo, en el caso de Costa Rica se observa la profundización en la tendencia a la recomposición de sus exportaciones. Además, uno de los impactos más significativos del TLC, tal como está ocurriendo en México con el TLCAN, es la crisis de la pequeña industria que se ha visto sometida a una presión muy fuerte, por lo que una parte de ella ha quedado fuera del mercado. Si tomamos en cuenta que la mayor parte de la industria costarricense pertenece a la clasificación de pequeña, resulta que en los próximos años tendrá efectos importantes en el empleo. En realidad, como ha ocurrido en la relación comercial México-Estados Unidos, las grandes empresas son las beneficiarias directas de estos acuerdos; para constatar esto, sólo basta ver la lista de las principales empresas instaladas en tierra “tica” que exportan a México, donde destacan, dentro de las 10 más importantes, las transnacionales como Intel, Nestlé y la poderosa firma Merck.

En el caso de Nicaragua, a más de cuatro años de vigencia, no le ha reportado ningún beneficio en su balanza comercial con México. Entonces, ¿cuál es el sentido de la firma del tratado? Es indudable que, más allá de generar ganancias para algunos exportadores nicaragüenses, se trata de poner en sintonía a todos los países del área con el “hermano menor” de la globalización, el ALCA, es decir, facilitar el camino para que los grandes capitales, las firmas transnacionales, que ya están instaladas en los países del área, puedan tener mayor flexibilidad en el manejo de sus inversiones y ganancias, de encontrar mejores condiciones para la explotación de recursos naturales y mano de obra. Nicaragua se encuentra actualmente en una situación crítica: en el terreno económico ha venido incrementando su déficit comercial global al pasar de 236.8 millones de dólares en 1990 a 1,153.5 millones en 1999, cinco veces más que en el primer año. El problema de Nicaragua es que las crecientes importaciones no tiene con qué financiarlas, por lo que recurre al endeudamiento externo, el cual se mantuvo en los 5,637 millones de dólares, hasta octubre de 2001. Durante el periodo 1990-1997, el PIB registró una tasa de crecimiento promedio anual de -0.5 por ciento y el desempleo urbano fue de 14.9 por ciento; sin embargo, aunque

estos indicadores mejoraron sensiblemente en los últimos años, mantuvo cifras poco alentadoras: durante el periodo 1998-1999, el crecimiento del PIB fue de 2.7 por ciento y el desempleo urbano fue de 12 por ciento, el más alto de Centroamérica. El sector industrial ha caído en un proceso de desgaste frente al retiro del Estado en materia de fomento. La industria ha venido perdiendo importancia en la generación del PIB de tal suerte que ha pasado de representar el 25 a 16 por ciento. Según indicadores de la CEPAL (2001a), en 1997 el 36 por ciento de los hogares del área urbana se encontraba bajo la línea de indigencia y la población presentó un índice de indigencia de 10 por ciento, el más alto de América Latina, sólo superado por Honduras que registró 10.2 por ciento. A este desgaste de la economía se suma la reciente crisis de los precios internacionales del café y del plátano. Visto así, la pregunta obligada es ¿en qué beneficiarán los tratados comerciales a los países centroamericanos? Más allá de algunas oportunidades para ciertas industrias, las pocas ventajas que los países poseen -la mano de obra barata y productos de agroexportación- no podrán ingresar al mercado azteca. El futuro para la región centroamericana es bastante sombrío toda vez que su dependencia ante Estados Unidos es mayor, de tal forma que frente a cualquier cambio en la economía de este país los efectos sobre las pequeñas economías del istmo son devastadores: en el caso de El Salvador, cuyas principales fuentes de divisas son las maquiladoras y las remesas que envían los salvadoreños residentes en aquel país, no puede tener certeza en su proceso de desarrollo. Lo mismo ocurre en el caso de Honduras que, aunque depende en menor medida de estas dos fuentes de divisas, la tendencia se inclina hacia esta situación.

El Plan Puebla Panamá

El interés por la región sur por parte de los gobiernos de México y Estados Unidos se corrobora a partir de la iniciativa Plan Puebla Panamá, que viene a completar la serie de acciones concertadas a través del mecanismo Tuxtla, incluidos los tratados de libre comercio. Este interés también es compartido por organismos no gubernamentales y de agencias multilaterales como el Banco Mundial. En este sentido, un ejemplo reciente ilustra muy bien esta afirmación el establecimiento del llamado Corredor Biológico Mesoamericano (CBM).

De acuerdo con el planteamiento del Banco Mundial, el proyecto del CBM está enfocado a la conservación de la biodiversidad y su uso sustentable en áreas intermedias entre áreas naturales protegidas en el sureste de México y Centroamérica. Este ambicioso proyecto es apoyado por la Secretaría de Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), por la Comisión Centroamericana de Ambiente y Desarrollo (CCAD) y otras instituciones internacionales.

El interés consiste, según declaraciones del Banco Mundial, en mantener la biodiversidad regional a nivel de ecosistemas, especies y genes, además de generar nuevas experiencias de desarrollo sustentable en la región.¹⁴ Sin embargo, este proyecto ha levantado sospechas en los medios académicos y periodísticos; en este sentido se indica: “convertida en el punto de confluencia de intereses empresariales nacionales y extranjeros, el área de mayor riqueza biológica y natural del país, a partir del Istmo de Tehuantepec, en la región sur-sureste de México, se encuentra bajo la lupa del Banco Mundial (BM), en un proyecto multinacional

¹⁴ Véase: Términos de Referencia. Evaluación Social del Proyecto Corredor Biológico Mesoamericano-México, s/f, mimeo.

extendido oficialmente hasta Panamá”. Según el BM, “aunque el área representa sólo el 0.5 por ciento de la superficie terrestre total del mundo, se estima que contiene 7 por ciento de la biodiversidad conocida del planeta. El programa utiliza la conservación ambiental como un catalizador para reducir la pobreza y mejorar la calidad de vida, fomentar la cooperación regional, preservar el rico patrimonio cultural de la región y promover una nueva imagen de América Central a nivel internacional” (La Jornada, 18 de febrero de 2001). Por otra parte, los resultados de la reunión entre los presidentes Vicente Fox y George W. Bush, en San Francisco del Rincón, Guanajuato, el 16 de febrero de 2001, dejó en claro la idea que tiene el gobierno de Estados Unidos sobre el desarrollo del hemisferio y del papel que deberá cumplir México. Por lo pronto, se habló de la constitución de una Comunidad Económica de América del Norte. De lo que se trata es de unificar políticas fiscales, lograr bajas tasas de inflación y conseguir sistemas financieros sólidos. En esta idea, no cabe una política de libre tránsito de personas; por el contrario, se trata de contener el flujo de migrantes de México y Centroamérica. En cambio, se plantea una “buena política energética”, para llevar energía del sur al norte.

Así, el megaproyecto PPP, puesto en marcha por el presidente Vicente Fox, es un indicador del renovado interés del gobierno mexicano, y también norteamericano, por enganchar el sur de México y el istmo centroamericano al tren de la globalización. Es que a México, en su función de “país bisagra”, le toca cumplir un papel de primer orden en el proceso de conformación del ALCA, considerado por la Casa Blanca como proyecto prioritario. Se menciona que el megaproyecto regional tiene como meta fundamental reducir el desequilibrio social y económico. La pregunta, sin embargo, es si con la concepción que tiene el PPP puede alcanzarse esta meta. Aunque Florencio Salazar Adame, coordinador del plan, ha reconocido que el desarrollo regional implica no menos de 20 años, en el sexenio foxista se pretende sentar las bases para el futuro desarrollo del sur de México. Un aspecto central del programa es la creación de infraestructura carretera y ferroviaria, con recursos públicos y privados, que permitirá conectar la región con el centro y norte del país, con el México del TLCAN y con Sudamérica. Se trata de la construcción de dos ejes carreteros en las zonas costeras del país, con conexiones interestatales y con el canal seco del Istmo de Tehuantepec, con Coatzacoalcos y Salina Cruz. Además, cabe señalar que, en medio de los intereses económicos y geoestratégicos, existe una preocupación compartida, tanto del gobierno norteamericano como mexicano, que es justamente la inestabilidad política en la región y la posibilidad de una vuelta al pasado, sobre todo a partir del surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y más recientemente con los atentados en Nueva York y Washington. Es importante señalar que el factor Chiapas tiene un peso significativo en el renovado interés de los gobiernos de Estados Unidos y México por los territorios del sur. Desde el inicio del decenio de 1990, pero sobre todo a partir del 1 de enero de 1994, la mirada hacia Chiapas ha cambiado radicalmente. Chiapas ha pasado de ser una entidad relativamente cerrada a una entidad abierta, al grado de que muchos de los problemas que hoy experimenta no pueden explicarse cabalmente, sino se toman en cuenta las condiciones de contexto que de una u otra manera influyen en su situación.

El factor Chiapas y los impactos que tendrán los tratados comerciales con Centroamérica explican, en buena medida, la iniciativa Plan Puebla Panamá, con el que, además, se lograría aprovechar las potencialidades en materia de energéticos y de recursos genéticos para atraer la inversión privada nacional y extranjera. En principio, desde una lectura oficial, se considera que el PPP es una propuesta de desarrollo regional sin precedente en la

administración pública federal que tiene como objetivo crear las condiciones para superar la marginación y la pobreza que caracteriza a la región sur-sureste del país. También reconoce que Mesoamérica, integrada por el sur-sureste y Centroamérica, es una región de enormes riquezas naturales que no han sido aprovechadas cabalmente para su población. En consecuencia, el PPP se propone resolver los problemas sociales del desarrollo. Con estos propósitos, en la cumbre de presidentes realizada en San Salvador, el 15 de junio de 2001, a la que asistieron el presidente de México y los del istmo centroamericano, se aprobaron ocho iniciativas mesoamericanas: 1) desarrollo sustentable; 2) desarrollo humano; 3) prevención y mitigación de desastres naturales; 4) promoción del turismo; 5) facilitación del intercambio; 6) integración vial; 7) interconexión energética; y 8) integración de los servicios de telecomunicaciones.

Las tres primeras iniciativas se orientan a la atención de los problemas relacionados con los recursos naturales y la población; sin embargo, se mantiene una visión desarticulada entre las distintas iniciativas. Así por ejemplo, el desarrollo sustentable tiene una visión bastante acotada al ámbito del manejo de los recursos naturales y de los mecanismos de participación de las comunidades locales y está dissociada de la iniciativa de desarrollo humano, que busca reducir la pobreza y facilitar el acceso de la población vulnerable a los servicios sociales básicos. El concepto de sustentabilidad no permea al conjunto del proyecto y aparece como un componente más dentro de un todo.¹⁵

Si bien en las iniciativas que integran el PPP se observa un componente social que busca reducir la pobreza, su orientación es compensatoria frente a los efectos negativos de la globalización y de la política de integración de México con Estados Unidos. En este sentido, la estrategia económica es congruente con los lineamientos inspirados en la visión neoclásica, donde el Estado se limita a asegurar los derechos de propiedad y no interfiere entre los particulares. En este sentido, “la inversión extranjera directa privada y los grupos económicos nacionales más grandes se convierten en protagonistas de la acumulación de capital” (Ferrer, 1998; p. 55).

A este respecto, la siguiente declaración del coordinador del PPP no podría ser más elocuente: “El sector público tiene la obligación de impulsar el desarrollo, tiene la necesidad de crear la infraestructura, pero el que genere los puestos de trabajo es el sector empresarial. Queremos un sector empresarial asociado, comprometido con la región; que vea oportunidades de negocios para que se beneficie también a la gente del lugar. Si esto no ocurre, va ensancharse esta brecha norte-sur. Me parece que, entonces, sí correremos serios riesgos de balcanización. Yo no creo que el Plan Puebla Panamá sea una posibilidad de halcanizar al país, sino, por el contrario, la balcanización va a surgir si olvidamos la región; si la población, sabiendo que tiene una región rica, no tiene esperanza de que el país, sus

¹⁵ Desde una visión distinta, podríamos decir que las reglas del juego en una perspectiva de desarrollo sustentable estarían dadas, entre otras cosas, por las siguientes condiciones: 1) los vínculos con el exterior se organizan en torno de las ventajas competitivas dinámicas que amplían el potencial exportador fundado en la dotación actual de recursos; 2) en las políticas activas la inversión privada es el motor del crecimiento para resolver las insuficiencias e imperfecciones de los mercados; 3) el Estado y las organizaciones sociales movilizan mecanismos de concertación para capacitar los recursos humanos, elevar el ahorro y la inversión, impulsar las actividades estratégicas para el crecimiento, expandir el empleo y elevar el bienestar; 4) el ahorro interno y la capacidad de pagos externos fundada en las exportaciones constituyen las bases fundamentales de la acumulación de capital; 5) la inversión extranjera directa contribuye de manera importante pero marginal al financiamiento de la inversión; y 6) las políticas de empleo y sociales se integran a la estrategia de acumulación de capital y cambio técnico y las políticas activas para impulsar las actividades prioritarias. De este modo, la elevación del empleo y del bienestar es inherente al desarrollo (Véase Ferrer, 1998; 60-61).

instituciones, su sociedad, sea solidaria y estimule la generación de un desarrollo que le es urgente. Los problemas políticos, la presencia de grupos disruptivos, me parece que pudieran multiplicarse y convertirse en inmanejables... al Plan Puebla Panamá también habría que verlo como una propuesta, en el mejor sentido de la palabra, para los que queremos a nuestro país, como un asunto de seguridad nacional” (6 de julio de 2001, Presidencia de la República, comunicado 03/08/2001, cursivas nuestras). No es extraño y tampoco sorprende que la iniciativa PPP contenga una directriz de corte neoliberal, puesto que el modelo económico mexicano ha venido operando bajo esta lógica a lo largo de los últimos dos decenios. Lo que sí debe llamar nuestra atención es el papel protagónico que se concede a la inversión extranjera y la poca importancia que se confiere a los actores económicos nacionales, regionales y locales. Esta característica imprime al PPP un sello especial y hace que, de entrada, los actores sociales antisistémicos rechacen la iniciativa, aunque se reconoce la necesidad de un proceso de desarrollo que incremente los niveles de bienestar de la población.

Según la versión oficial, el PPP es “un esfuerzo conjunto entre Centroamérica y México para el desarrollo de la macrorregión comprendida entre el estado de Puebla (México) y Panamá, en un marco respetuoso de concertación, entendimientos y consensos y de pleno respeto a la soberanía de los Estados comprendidos en ella, permite que dicha región haga valer su potencialidad y características para convertirse en un polo de desarrollo de ‘clase mundial’ en América Latina” (Presidencia de la República, 2001; 37). Pero ¿cómo pasar de región más atrasada y marginada del desarrollo a convertirse en polo de desarrollo “clase mundial” en América Latina? ¿Cómo poner de pie lo que está de cabeza? Los sueños y fantasías del PPP son verdaderamente sorprendentes. La situación estructural que padece la macrorregión se deriva de por lo menos 100 años de abigarrado complejo de problemas relacionadas con las políticas públicas que no pudieron o quisieron compensar los efectos del capitalismo disforme que privó en México durante el siglo pasado; con la actuación de los grupos de poder y de los gobiernos locales que se conformaron con aplicar programas diseñados desde el centro del país, los proyectos de las grandes hidroeléctricas construidas en Chiapas y de los complejos petroleros en varios estados de la región constituyen ejemplos claros de esta política deliberada de extracción de rentas sin pago.

Lo que vemos en varios estados del sureste de México es una agricultura en crisis, que no sólo ha dejado de generar excedentes para transferir al sector industrial, como lo hizo durante el llamado “Milagro Mexicano”, sino que tampoco genera recursos suficientes para incrementar su productividad. El medio rural, por lo menos en el estado de Chiapas, eslabón que unirá México con Centroamérica en el contexto del PPP, acusa graves tensiones sociales gestadas a lo largo de varios decenios y que hoy parecen irresolubles varios problemas: miseria social, intolerancia religiosa, disputas violentas por tierras, minifundización, baja productividad, destrucción de los recursos naturales, etcétera. Lo mismo se observa en los países centroamericanos, con excepción de Costa Rica. De acuerdo con las previsiones del coordinador del PPP, será en los próximos cinco años cuando esté terminada toda la infraestructura carretera en la porción de México. ¿Será que hasta el 2006, al término de la administración del gobierno de Vicente Fox, cuando los proyectos productivos, incluyendo a las maquiladoras, se materialicen en la región? Esta es una hipótesis posible, ya que coincidiría con la entrada en vigor del ALCA que presupone la existencia de las condiciones de infraestructura carretera, vías interoceánicas, telecomunicaciones con tecnología de banda ancha, modernización de puertos y aeropuertos, así como la integración energética, que para el caso del PPP es la

interconexión eléctrica entre los países del istmo y entre éstos y México y la construcción del gasoducto México-Centroamérica.

De comprobarse esta hipótesis, habrá que esperar cinco años más para ver la instalación de maquiladoras en el sureste México, y Chiapas en particular. En tanto que esto ocurre, la construcción de infraestructura permitirá generar empleos para la población campesina y los pobres de las ciudades que no tienen alternativas en el sector productivo como consecuencia de la crisis fiscal y económica.

Mientras tanto, las declaraciones del presidente de Estados Unidos han reactivado la euforia de los gobiernos centroamericanos por la integración. En efecto, la noche del miércoles 16 de enero de 2002, George W. Bush dio el espaldarazo a Centroamérica para la negociación de un TLC: “Ahora estoy anunciando que Estados Unidos buscará un acuerdo de libre comercio con Centroamérica. Mi gobierno trabajará junto al Congreso con ese objetivo. Nuestro propósito es fortalecer los lazos económicos que ya tenemos con esas naciones, reforzar su camino hacia la reforma económica, política y social, y dar otro paso hacia el Área de Libre Comercio en Las Américas”. El presidente norteamericano agrega que “el éxito en la economía mundial llega a los países que mantienen una disciplina fiscal, abren sus fronteras al comercio, privatizan las empresas estatales eficientes e invierten en salud y educación de sus pueblos. Aquellos que prometen proteccionismo indoloro o seguridad a través del estatismo aseguran un futuro sombrío y estancado” (El Diario de Hoy, El Salvador, 17 de enero de 2002).

El paradigma de este modelo en Centroamérica, según Bush, es Costa Rica que puso énfasis en educación y atracción de capital extranjero y transformó su economía en el pasado decenio; por ejemplo, las exportaciones de productos para computadoras hechos en ese país tienen ahora un valor cuatro veces mayor que sus exportaciones de plátano y ocho veces que las exportaciones de café.

La declaración del presidente Bush muestra la forma en que el gobierno de Washington hace aparecer sus decisiones como graciosa concesión a las pequeñas y maltrechas economías centroamericanas que sólo pueden ofrecer su mano de obra, sus recursos naturales y su posición geoestratégica, en un mundo en donde las transnacionales dominan la industria, el comercio y las finanzas. Así lo confirman las declaraciones de Marco Ventura, viceministro guatemalteco de economía, a propósito de anuncio de Bush, al señalar que “el TLC establecería el complemento entre los recursos naturales de Centroamérica los procesos productivos en Estados Unidos” (La Prensa, Honduras, 17 de enero de 2002, cursivas nuestras). Así, la fábula del libre comercio se ha convertido, de tanto repetirlo, en una verdad para los líderes políticos y los encargados de las políticas económicas de los gobiernos de los países pobres. Sin embargo, como dice Minc, “a pesar de las apariencias, la mundialización no es sinónimo de libre cambio desenfrenado. De ahí la futilidad del debate sobre las deslocalizaciones (2001, 20).

La perspectiva de integración neoliberal, con los TLC y el Plan Puebla Panamá, llevará a un proceso más acelerado de inclusión-exclusión de la región sur de México y Centroamérica en el proceso de globalización. Este proceso no solamente tiene que ver con los problemas de inversión, de empleos y pobreza, sino también con el trastocamiento de uno de los aspectos centrales que podrían servir para mejorar su reinserción en los mercados internacionales y salir mejor librados en este mundo de competencia: la desestructuración del paradigma integracionista en la visión de la CEPAL de los años sesenta y setenta, cuestión que ha llevado a desenterrar viejos conflictos fronterizos: entre

Guatemala y Honduras, entre Nicaragua, Honduras y El Salvador, entre Costa Rica y Nicaragua.

Así, todo parece indicar que Centroamérica ya no será más lo que fue en los años sesenta y setenta bajo el marco del mercado común centroamericano, ya que incluso hoy está a punto de desaparecer el Parlamento Común Centroamericano (PARLÁCEN). La globalización se ha encargado de atomizar la región. El espíritu integracionista ya no está más en los gobiernos y empresarios centroamericanos. Cada país enfrenta sus problemas en lo individual.

Por su parte, la economía mexicana, una de las economías más abiertas del mundo junto con la de Chile, enfrenta problemas que el “libre comercio” no ha contribuido a superar: el número de pobres ha crecido considerablemente y la brecha de desigualdad entre sus regiones ha aumentado. Esto cuestiona el modelo de desarrollo basado en el “libre” mercado. No obstante, en los círculos gubernamentales de los países de América Latina se mantiene la idea de que el “libre” comercio es la vía más adecuada para eliminar la pobreza.

En este contexto, la región sur-sureste de México, que desde decenios atrás acusa un rezago en relación con el centro y el norte, ha profundizado su atraso y con ello las conflictividades sociopolíticas también han aumentado. En este marco, el PPP es una respuesta gubernamental que pretende atenuar los desfases del desarrollo entre las regiones del país y compensar, en algún grado, las desigualdades económicas y sociales presentes. Sin embargo, los críticos señalan que dicho plan es más de lo mismo, que no resolverá las grandes desigualdades (Bartra y otros, 2001; Alvarez y otros, 2002). Según nuestra apreciación, el PPP pretende encaminar a la macrorregión por el sendero de la globalización, de fortalecer el eslabón más débil del ALCA, aprovechando las ventajas de su situación geográfica y de sus recursos naturales, especialmente los energéticos, y colocar el capital transnacional en proyectos altamente redituables como es la construcción de vías de comunicación, perforación de pozos petroleros y generación de energía eléctrica.

Comentario final

Los países centroamericanos viven un momento caracterizado por la redefinición de sus proyectos económicos para adecuarse a los tiempos de las nuevas integraciones definidas por el proceso de globalización. Las viejas integraciones están dando paso a nuevas reglas del juego que generan nuevos y complejos problemas: deterioro de la calidad de vida de millones de personas, aumento en los flujos migratorios internacionales, profundización de la pobreza, etcétera.

En este contexto, no es claro que la firma de los tratados comerciales vaya a sacar del subdesarrollo y de la pobreza a los países centroamericanos. En lo que llevan de vigencia los suscritos por México con Costa Rica y Nicaragua, no parecen favorecerles porque las asimetrías se han venido ampliando y muchos productos que generan estos dos países, que tienen ventajas comparativas, no están considerados. Con los países del Triángulo del Norte, el problema es mayor porque, al final de una difícil negociación, el tratado no consideró las enormes asimetrías que presenta frente a México. Frente a los acuerdos comerciales México-Centroamérica y la iniciativa Puebla Panamá, tenemos el reto de repensar el desarrollo y la modernidad. Así, por ejemplo, mientras algunos sectores académicos y organizaciones sociales de México repudian el plan maquilador, en Centroamérica hay una preocupación muy fuerte por el cierre de maquiladoras. Muchos

jóvenes procedentes de zonas cafetaleras que creían hallar un empleo en la industria maquiladora se encontraron con la sorpresa de que ya no contrataban gente. Además, el cierre de maquiladoras está teniendo efectos negativos sobre las micro y pequeñas empresas que han surgido alrededor de aquéllas. Parte de la nueva realidad que vive la región centroamericana es la presencia de la industria maquiladora que en los últimos años del decenio de 1990 pasó a ocupar un lugar destacado en el conjunto de sus exportaciones. Cifras de la CEPAL (2001b) muestran el vertiginoso crecimiento de la actividad maquiladora en el periodo 1993-2000: en Costa Rica pasó de representar 14.9 de las exportaciones totales a 57.1 por ciento; en El Salvador creció de 39.7 a 54.1 por ciento; Guatemala transitó de 7.2 a 10.3 por ciento; y en el caso de Honduras se registró el mayor incremento al pasar de 9.5 a 33.4 por ciento. En El Salvador, las maquiladoras tienen carta de naturalización y representan la segunda fuente de divisas, después de las remesas enviadas por los residentes salvadoreños en Estados Unidos, que en 2001 sumaron 1,900 millones de dólares. Sin embargo, como ya hemos mencionado, el caso más impresionante es Honduras, ya que en 2000 la actividad maquil registró un valor agregado de 662 millones de dólares, el más alto del conjunto de países centroamericanos.

A partir de lo que está ocurriendo en Centroamérica, ¿debemos oponernos a la instalación de maquiladoras en el sur de México, cuando todos los días sale de esta región un número creciente de población rural con destino a las ciudades fronterizas de Tijuana y Hermosillo, con destino final a Estados Unidos? ¿No será mejor, como ha planteado el economista mexicano León Bendesky, pensar en un Plan Tijuana Tapachula, es decir un proyecto de nación y no un proyecto regional de compensación, con todos los problemas que trae consigo?

El proceso de integración por los senderos del Consenso de Washington plantea serios desafíos para las regiones marginales, como es el sur de México y Centroamérica. Por lo mismo, las fuerzas sociales deben tener un papel protagónico a fin de que los gobiernos tomen una actitud distinta en la conducción y regulación de los procesos económicos, lo que permitiría pasar de la globalización negativa a la globalización positiva (Singer, 1998). En caso contrario, la región sur de México y Centroamérica seguirán padeciendo pobreza, deterioro de los recursos naturales, conflictos sociales e inestabilidad política.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, Alejandro, y otros, 2002. Economía política del Plan Puebla Panamá, Ed Itaca, México.
- Banco Mundial, s/f, Términos de referencia, Evaluación del proyecto Corredor Biológico Mesoamericano, mimeo.
- Bartra, Armando (coord.), 2001, Mesoamérica. Los ríos profundos, Instituto Maya-El Atajo ediciones-Fomento Cultural y Educativo-RMALC-Equipo Pueblo, CASIFOP, ANEC-Centro de Estudios para el Cambio en el Campo Mexicano-SEMAPE-CEN-PRD, México.
- CEPAL, 2001 a, Indicadores Sociales Básicos de los Países de la Subregión Norte de América Latina y el Caribe. México.
- CEPAL, 2001 b, El sector manufacturero en el istmo centroamericano. Visión de la década de los noventa y coyuntura 2000, México.
- El Diario de Hoy, El Salvador, 17 de enero de 2002.
- El Financiero, 19 de febrero de 2001, México.
- El Financiero, 3 de mayo de 1997.
- Ferrer, Aldo, 1998, "El MERCOSUR. Entre el Consenso de Washington y la Integración Sustentable".

Posibilidades de la región ante los desafíos de la globalización.
www.monografias.com/trabajos14/globaliz/globaliz

Licenciatura en Intervención Educativa
Educación de las personas Jóvenes y Adultas
Cuarto Semestre

Posibilidades para la región ante los desafíos de la globalización

Después de una década de haberse comenzado un pronunciado y creciente proceso de globalización y liberalización, es correcto afirmar que América Latina y el Caribe es una de las regiones que más ha experimentado los efectos de dicho proceso. A la complejidad de la adaptación a los cambios derivados de las transformaciones del sistema mundial se añadieron los cambios internos, llevados a cabo por los países de la región individualmente en respuesta a las nuevas condiciones externas, produciendo una serie de efectos de desestructuración y reestructuración en todos los niveles y sectores económicos y sociales, que han afectado una vez más la estabilidad de las sociedades de la región.

Cuando no se había concluido de absorber los fuertes costos del proceso de reforma económica, reajuste social y de apertura al exterior e inserción internacional, y cuando se esperaban recoger los frutos prometidos por los esfuerzos realizados para modernizar las economías, privatizando todo lo privatizable, restringiendo el juego de las burocracias estatales, promoviendo la competitividad aún a costa de incrementar el desempleo y las ocupaciones marginales, estallaron nuevas crisis que pospusieron, una vez más, el momento del disfrute.

En esta última situación se pusieron de manifiesto las debilidades del nuevo orden internacional “globalizado”, que fue incapaz de detener las acciones financieras especulativas y de controlar los desajustes estructurales internacionales. Y a pesar del comportamiento de los países de la región, que habían alcanzado en algunos casos las más altas calificaciones, que corresponden a los mejores alumnos de la clase, la especulación y la crisis financiera, comercial y social se instalaron en su seno y afectaron fuertemente a la más grande economía latinoamericana: el Brasil y por extensión a los demás países del MERCOSUR, generando conflictos comerciales y crisis de confianza entre los socios, que se encuentra en vías de superación.

Asignaturas pendientes: educación, empleo, pobreza

El impacto de los procesos de apertura y globalización presentan, sin duda, aspectos positivos como la difusión de nuevos valores, la defensa del medio ambiente, la protección a las minorías, la igualdad de géneros. Sin embargo, la difusión de modos masivos e indiscriminados de cultura y consumo que también vienen incluidos en el proceso, suelen involucrar aspiraciones insatisfechas y generar tensiones sociales de difícil solución, al menos para el grueso de las sociedades subdesarrolladas de la región.

Los efectos negativos de estos procesos se superponen a las profundas fallas estructurales en los países de la región, que se exteriorizan en una realidad secular de pobreza, exclusión social y desigualdad social. Si bien se logró una reducción gradual en los niveles de pobreza existentes en la “década perdida”, que descendió del 41% de los hogares en 1990 al 36% en el número de pobres se mantuvo por encima de los 200 millones de personas hasta 1997 y aumentó durante la crisis, en magnitudes todavía desconocidas. Cerca de la mitad, de ese total que no puede cubrir sus necesidades fundamentales, vive en la indigencia. Y esta realidad, obvia y lamentable, es estructural y no un simple producto de un fenómeno reciente.

En el caso de los países de la región, a las dificultades intrínsecas de la coyuntura, se añaden estructuras sociales muy imparciales, que se expresan en indicadores de distribución de la riqueza mucho más desiguales que en el resto del planeta: por un lado, mientras la clase media representa entre un 50 y 60% de la población en los países industrializados, en América Latina es menos del 20% del total; por otro lado, en la región se incluyen los países con la mayor brecha de ingresos en el mundo: por ejemplo, en el caso de Brasil y Guatemala, el 10% superior de la población absorbe casi el 50% del ingreso nacional, mientras que el 50% inferior de la escala apenas gana algo más del 10%. En general, en toda la región, la brecha entre el 10% superior y el resto de la población refleja el lento y desigual progreso en el nivel y la calidad de la educación. Peor aún, la distancia entre el ingreso de profesionales y técnicos y el de trabajadores de menor calificación ha aumentado cerca de 50%, lo cual supone una fuerte concentración del ingreso en función del nivel de educación. Evidentemente, el desafío de la equidad en la región no se puede limitar a la reducción de la pobreza, sino que debe abarcar también la igualdad de oportunidades y la distribución del ingreso, mediante la adopción simultánea de políticas en las áreas demográfica, ocupacional y educacional

A pesar de los logros en materia de crecimiento económico, se han registrado en muy pocos países modestos avances en la reducción de la pobreza y persisten elevados niveles de desigualdad que han tendido a acentuarse, incluso, en casos con altas tasas de crecimiento. Tampoco se ha podido reducir la desocupación ni mejorar la calidad del empleo. El desempleo abierto se elevó en muchos de ellos, en tanto que aumentaba el empleo en actividades que tienen un reducido producto por persona. El 84% de los nuevos empleos se han generado en el sector informal, caracterizado por la baja productividad e ingresos.

Para amplios sectores de la población latinoamericana y caribeña ha sido y será imposible aprovechar las oportunidades de la apertura y la globalización, y aún simplemente usufructuar, en realidades limitadas el llamado “efecto de demostración”, si no median políticas explícitas que refuercen la complementariedad entre transformación productiva y equidad, entre competitividad y cohesión social. El aprovechamiento de la globalización parece ser un lujo que está fuera del alcance del grueso de la población de los países en desarrollo.

Frente a los riesgos que se han ido subrayando, con un proceso de globalización que se transforma de fenómeno en ideología y genera políticas que actúan sobre la realidad y que no es funcional a los intereses de los países, el desarrollo con equidad y la política social deberían ser perseguidos con una visión integral, o sea, las políticas educativas, sociales, de

salud y de empleo deben diseñarse en el marco de una política para el desarrollo humano integral. Si se desea consolidar la estabilidad democrática y las perspectivas de progreso económico, en el futuro inmediato se deberían poner en práctica políticas que contribuyan a acelerar el crecimiento e incrementar la inversión, que refuercen el vínculo con la generación de empleo y faciliten el acceso al capital, la tecnología y la organización empresarial a las pequeñas y medianas empresas, responsables de la mayor parte del empleo en los países de la región.

A pesar de sus dificultades, estos problemas serían relativamente superables si su solución no estuviera indisolublemente unida a los problemas y limitaciones estructurales de nuestros países: es muy difícil jugar a ser modernos y seguir utilizando los métodos más precarios para comunicarse, producir, resolver los conflictos y aspirar a estar incluidos en el mundo globalizado. Al respecto, no es fácil para los países de la región montarse en este viaje hacia la globalización con “handicaps” tan importantes como los que resultan de una insuficiente infraestructura, una administración pública que no concluyó su reestructuración, por lo que sigue siendo sobredimensionada e insuficiente a la vez y un sector empresarial que, en muchos casos, sigue percibiendo su actuación a partir del sostén y de la ayuda del Estado.

Potencialidades de la integración regional

Todos los países de la región, desde América Central y el Caribe al Cono Sur, han persistido, desde varias décadas atrás, en la búsqueda de los caminos adecuados para lograr grados crecientes de integración con sus vecinos y, más en general, han exteriorizado su voluntad y decisión para participar en un proyecto de integración para toda la región.

Como lo demuestran las diferentes experiencias de integración regional en Europa, el Asia-Pacífico e incluso en la región, son las relaciones comerciales y económicas con los países vecinos las que tienden a las mayores tasas de crecimiento y a las mayores incidencias relativas. En el caso europeo, que contribuye con un 36% al comercio mundial, el 60% de sus exportaciones son de carácter intra-regionales.⁴ Aunque en otra escala, las exportaciones intralatinoamericanas, a nivel de las subregiones, han crecido con tasas elevadas y con una participación de manufacturas sustancialmente superior al comercio con el resto del mundo.

A partir de mediados de la década del ochenta y durante la última década, con la consolidación de la democracia en América Latina y el Caribe, que ha posibilitado un diálogo más franco y fructífero entre los diferentes países y sus sectores sociales, políticos, universitarios y culturales; a coincidencia de las políticas económicas nacionales en torno del reajuste, las privatizaciones, el rol del mercado y la apertura al exterior; y la percepción de que la integración resulta ser una adecuada plataforma para una mejor inserción en la economía mundial se hicieron posibles progresos considerables en los diferentes esquemas de integración de la región, particularmente en el MERCOSUR, que por sus dimensiones y sus logros se transformó en un ejemplo paradigmático de éxito.

Sin embargo, la crítica coyuntura internacional actual está desnudando numerosas debilidades de los diferentes procesos subregionales, por su sesgo comercialista. Se puede

tener la convicción de que así como se han superado otras situaciones críticas, se encontrará el camino para seguir avanzando. Así quedarán superados devaneos como los que ahora preocupan a la región: ¿Con quién y cómo negociar? ¿Cómo afrontar los costos de la crisis de una manera solidaria y reduciendo al mínimo posible las fricciones y los perjuicios?

A la hora de hacer un balance de la situación, no deberían perderse de vista los éxitos logrados, especialmente en el caso del MERCOSUR, como: la transformación de relaciones de rivalidad y conflicto en relaciones de amistad y cooperación; los logros en materia de comercio e inversiones recíprocas; el mantenimiento de la continuidad constitucional en uno de sus miembros, estructuralmente afectado por casi cuatro décadas de gobierno dictatorial.

Aunque no se examinarán aquí las diferentes alternativas, el rumbo que, afortunadamente, han comenzado a seguir los gobiernos involucrados es la vía de la profundización, como única manera de que se proyecte hacia el futuro el MERCOSUR y con él la expectativa de que la región tenga en el concierto internacional una voz propia e independiente. En lo inmediato se trata de romper los círculos viciosos que genera la integración meramente comercialista, proponiéndose objetivos y acciones en otras materias, como la coordinación y armonización de políticas, el desarrollo de la infraestructura y a colaboración en otros campos de la integración cultural, social y científico-tecnológica. Pero, y sobre todo, dándole al proyecto integracionista una dimensión social y política de largo aliento.

De este modo se estará generando una nueva dinámica, más virtuosa, que responda a la naturaleza compleja del proceso de integración y a la necesidad de preservar o que se denomina el “paralelismo en la construcción de una Comunidad de Naciones y por sobre todo, que contribuya a la preservación de un principio esencial que se debe mantener, por encima de todas las circunstancias: la solidaridad, que es un concepto esencial para diferenciar a un proceso de integración verdadera de una simple articulación de mercados.

Como reflexión final, cabe señalar, que no obstante las promesas de los ideólogos liberales de la globalización, las perspectivas económicas mundiales son bastante inciertas y los desequilibrios, asimetrías e inestabilidades puestas en evidencia en la reciente crisis financiera, están afectando severamente a América Latina y el Caribe. Y aunque es evidente que tales efectos no son imputables sólo al proceso de globalización, es igualmente necesario hacer esfuerzos adicionales, a nivel de gobiernos, organismos y sociedades civiles para que, dentro de la región, se revisen las distorsiones del modelo de desarrollo adoptado y sus implicaciones sociales tan excluyentes y desfavorables y se encuentren los caminos que conduzcan a su superación.

RAMIREZ, Juárez, Jorge. La globalización y el sector agropecuario en México.
www.uv.mx/iiesecca/revista2001-1/globalización

Licenciatura en Intervención Educativa
Educación de las personas Jóvenes y Adultas
Cuarto Semestre

LA GLOBALIZACION Y EL SECTOR AGROPECUARIO EN MÉXICO

Jorge Ramírez Juárez*

1. 1. INTRODUCCIÓN

México ha sido partícipe, y muchas veces pionero, en los procesos de globalización mundial. Fue el país más importante del proceso globalizador del imperio español que empezó en 1492, y el más importante en declarar su independencia del mismo imperio en 1810. Con su revolución de 1910, fue también antecesor de la revolución rusa de 1917. Durante el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, México participó plenamente en el movimiento globalizador representado por la fundación del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional en 1945. En los años 70, el auge petrolero hizo que México estuviera entre los más importantes países receptores de los petrodólares creados por el propio auge, y México fue el país que detonó la crisis de la deuda de 1982, así como el primer país en salir de la crisis con la adopción del Plan Brady en marzo de 1989.

Cuando el ritmo mundial de la globalización se aceleró con las políticas de Margaret Thatcher y Ronald Reagan en los años 80, México empezó a aplicar políticas de liberalización, desregulación, internacionalización y privatización. Los pasos más importantes en este proceso fueron el ingreso al GATT (ahora la Organización Mundial del Comercio-OMC) en 1986, la apertura hacia el capital extranjero, la privatización de Telmex en 1990, y su oferta pública posterior en la Bolsa de Nueva York (New York Stock Exchange-NYSE) en 1991, y la privatización de los bancos entre 1991 y 1992.

Sin embargo, a pesar de ello, México no ha logrado la estabilidad económica ni el bienestar social que el pueblo anhela; por diferentes razones los sectores económicos del país no han generado el empleo ni los recursos suficientes para lograr ese nivel de bienestar de la sociedad que todos deseamos.

Un sector básico de nuestra economía por su importancia económica y social; así como por su gran generación de empleos es el sector agropecuario, el cual no ha crecido en productividad ni se ha fortalecido económicamente a pesar del gran potencial que representa, sino que, por el contrario, en éste proceso de globalización en el que nuestro país está inmerso, se ha visto afectado.

El Sector Agropecuario, siendo uno de los sectores productivos de la economía nacional de importancia primordial, ha disminuido su proceso de crecimiento en los últimos años perdiendo competitividad incluso en el mercado nacional.

* Investigador del I. I. E. S. C. A.

Uno de los factores que han hecho que el sector agropecuario mexicano pierda presencia en los mercados internacionales es la falta de financiamiento a proyectos productivos a largo plazo, lo cual ha impactado en las exportaciones agropecuarias.

El sector agropecuario se caracteriza por la impresionante dependencia externa, principalmente de Estados Unidos, ya que se importan granos básicos, lácteos y productos cárnicos que finalmente son bienes de consumo básico de la población mexicana.

Sin duda uno de los factores que impiden el crecimiento del sector agropecuario mexicano es la carencia de crédito, el bajo desarrollo de la infraestructura, falta de asistencia técnica, escasos niveles de desarrollo y la escasa adopción de tecnología de punta, además de la desorganización de los productores del campo, así como el insuficiente desarrollo de sistemas de inocuidad alimentaria.

Es por las razones anteriormente señaladas que en el presente artículo, producto de nuestras actividades de investigación, tratamos algunos aspectos importantes de éste sector y su situación ante el proceso de globalización.

En el desarrollo del presente trabajo, haremos un análisis general del sector agropecuario en México, su situación y perspectivas; así como las alternativas que se podrían plantear para reactivar ese sector, definiendo objetivos, acciones y estrategias.

II. II. ANTECEDENTES

En las últimas décadas, el sector agropecuario mexicano ha presentado los siguientes rasgos:

1. 1940 a 1965, la producción agropecuaria de México creció a una tasa del 7% anual, pero en los últimos 30 el crecimiento promedió apenas fue de un 1.8%, frente a un crecimiento demográfico del 2.7%. Es más, en los últimos 10 años enfrentó una situación de franco estancamiento lo cual llevó a decrementos del 0.8% en la disponibilidad per cápita de alimentos.
2. El crecimiento agropecuario ha sido más bajo que el crecimiento de la población, lo cual ha propiciado un incremento constante en la compra de alimentos al exterior, con el consiguiente déficit en la balanza comercial alimentaria.
3. El campo mexicano se caracteriza por la alta concentración de pobreza. Más de dos terceras partes de los extremadamente pobres en México corresponden a la población rural.
4. El sector agropecuario mexicano posee una baja productividad. En él vive aproximadamente el 27% de la población nacional, trabaja el 22% de las personas que poseen empleos, pero sólo produce el 7% de la riqueza nacional. Es decir, el campo tiene una productividad cercana a la tercera parte de la productividad media nacional.
5. La estrategia seguida para el crecimiento agropecuario se agotó durante las décadas pasadas. Se había crecido de una manera importante a través de la incorporación de tierras al cultivo y a la explotación ganadera, tanto con tierras de riego como de temporal; con el paso del tiempo, es obvio que la disponibilidad de tierras en el país prácticamente se ha agotado. En la actualidad, sólo existen márgenes pequeños para agregar más tierra cultivable, con verdadera viabilidad económica y productiva.

Adicionalmente, podemos señalar algunos aspectos que consideramos importantes y que han sido determinantes para propiciar la situación de crisis y baja productividad del Sector Agropecuario.

La topografía y las condiciones climáticas de México limitan la tierra disponible para el cultivo a unos 23 millones de hectáreas, es decir, al 11,7% de la superficie total del país. A esto hay que añadir las grandes desigualdades regionales en cuanto a las técnicas de producción y a los rendimientos obtenidos.

Dos quintas partes de la población económicamente activa laboran en actividades agropecuarias, siendo uno de los principales medios de vida para la población mexicana; sin embargo, la productividad es reducida en términos generales, hecho que se refleja en su escasa contribución al producto nacional (9%).

La agricultura mexicana es sumamente diversa, comprende productos tanto de regiones tropicales como de zonas templadas y frías y depende en su mayor parte de la intensidad y la regularidad de las lluvias. No obstante, destacan seis productos como principales:

1. Maíz
2. Frijol
3. Trigo
4. Caña de azúcar
5. Café
6. Sorgo.

Los dos primeros, por ser la base de la alimentación popular, lo que se traduce en el hecho de que aproximadamente las tres cuartas partes de la tierra sembrada se dedica a su cultivo; el trigo y la caña de azúcar son también alimentos de consumo generalizado; el café, por el contrario, destaca por ser el principal producto agrícola de exportación; y el sorgo, por el gran desarrollo de la avicultura y de la porcicultura de los años recientes.

Las actividades agropecuarias se realizan en un contexto irregular, ya que por una parte existen unidades que disponen de abundantes recursos, moderna tecnología y elevada productividad, mientras que por otra subsisten unidades con técnicas rudimentarias, bajos rendimientos y reducida superficie de labor, situación que favorece el continuo flujo migratorio que se genera en el medio rural con destino a los principales centros urbanos del país y al extranjero.

La estructura de la propiedad de la tierra es consecuencia de la reforma agraria que se inició en México a raíz de la Revolución de 1910. El Estado mexicano se reservó la facultad de imponer modalidades de extensión de la superficie de la propiedad privada, así como la de restituir a las comunidades campesinas las tierras que se les hubieran arrebatado en el proceso de concentración de la propiedad anterior al movimiento revolucionario, surgiendo de esta manera la propiedad privada y la propiedad ejidal.

Ya en la presente época, en el año 1993 el Gobierno instrumentó diversas medidas para impulsar el sector agrícola. Entre éstas cabe mencionar la reducción y posterior eliminación de los incrementos mensuales en la tarifas de energía eléctrica para el riego; también se desgravó la importación de fertilizantes y de maquinaria agrícola y se desarrollaron mecanismos oficiales para apoyar la reestructuración de los créditos vencidos.

No obstante, se mantuvo el régimen de precios de garantía para el maíz y el frijol, en tanto que los del trigo, la cebada, el sorgo, el arroz, las oleaginosas continuaron ajustándose con referencia a los precios internacionales de mercado.

En octubre del mismo año se presentó el programa denominado “Apoyos Directos al Campo (Procampo)”, orientado a fomentar nuevas formas de asociación y la adopción de mejores tecnologías.

El programa establece apoyos directos a los productores de maíz, frijol, trigo, arroz, soja, algodón y sorgo y se viene aplicando desde el ciclo otoño-invierno de a 1994/95.

A finales de 1995 inició su operación el programa Alianza para el Campo que tiene como objetivo impulsar la producción y la productividad del sector, así como para mejorar el nivel de vida de los agricultores.

En la producción agrícola mexicana en estos últimos años destacan de forma especial cuatro cultivos: maíz, sorgo, trigo y frijol, por este orden en cuanto al volumen producido:

- Según las cifras preliminares, la producción de maíz alcanzó las 19.664 toneladas en 1997, con un aumento del 9,3% en relación a 1996; esta producción se considera suficiente para atender el consumo interno;
- La producción de trigo se ha mantenido en los últimos años en torno a las 3.500 toneladas;
- Por su parte, la de sorgo ha ido aumentando paulatinamente, a pesar de que en este último año ha disminuido ligeramente;
- La producción de frijol, superior a 1,3 millones de toneladas en la temporada 1996/97, alcanza para cubrir las necesidades de la población.

PRODUCCION DE LOS PRINCIPALES CULTIVOS							
En miles de toneladas							
Producto	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Arroz	347	394	298	380	367	394	412
Frijol	1.379	718	1.242	1.231	1.271	1.349	1.360
Maíz	14.252	16.929	17.965	18.489	18.353	18.026	19.664
Trigo	4.061	3.621	3.583	4.005	3.468	3.375	3.681
Ajonjolí	37	23	22	25	21	47	14
Cártamo	88	41	64	70	113	182	163
Soja	725	593	501	520	190	56	206
Semilla de algodón	307	50	40	102	...	...	...
Sorgo	4.308	5.353	2.576	3.169	4.170	6.809	4.961
Cebada	580	550	547	572	...	...	...

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural.

Estos aumentos en las diferentes producciones que deben, entre otras causas, a un mayor rendimiento de las tierras destinadas al cultivo. En el caso del arroz, el 97,3% de la superficie sembrada fue cosechada, representando 9,6 toneladas por hectárea, mientras que en 1994 no se alcanzaban cinco toneladas por hectárea; le siguen por su rendimiento, el trigo (7,4t/ha) y el sorgo (7,1 t/ha).

SUPERFICIE DESTINADA A LOS PRINCIPALES CULTIVOS CAMPAÑA			
1996/97			
Cifras preliminares (julio 1997).			
Cultivo	Superficie sembrada (miles de hectáreas)	Superficie cosechada (miles de hectáreas) (1)	Rendimiento (tonelada por hectárea)
Arroz	90,9	88,5	9,6

Frijol	1.906,9	1.879,4	1,8
Maíz	8.064,8	7.901,3	6,3
Trigo	840,8	795,8	7,4
Ajonjolí	24,4	24,1	1,1
Cártamo (2)	117,1	93,1	1,8
Soja	123,5	123,4	3,6
Sorgo	1.614,5	1.494,9	7,1

Incluye las cifras preliminares para el ciclo primavera-verano 1997/98.
 (2) Cifras referidas sólo al ciclo otoño-invierno 1996/97.
 Fuente: Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural.

Del total de la superficie cosechada, solamente el 27,8% se dedica a cultivos de regadío de los principales productos relacionados; de entre estos, el cultivo de trigo es el que dispone de una mayor superficie irrigada. Por otra parte, se ha incrementado el consumo de los productos agrícolas, principalmente en el año 1996, tal como se observa en el siguiente cuadro:

CONSUMO APARENTE DE LOS PRINCIPALES PRODUCTOS						
En miles de toneladas						
Productos	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Arroz limpio	310	573	328	410	310	586
Frijol	1.410	696	1.242	1.325	1.240	1.470
Maíz	15.659	18.224	18.126	20.914	20.934	23.801
Trigo	4.602	4.697	5.324	4.178	3.060	5.253
Ajonjolí	...	...	4	...	19	42
Cártamo	88	41	64	64	113	182
Soja	2.213	2.669	2.672	2.970	2.419	3.086

Fuentes:
 Para los años 1991-1992; Presidencia de la República, Sexto Informe de Gobierno (1994);
 - Centro de Estadística Agropecuaria, Anuncio Estadístico de la Producción Agrícola de los Estados Unidos Mexicanos;
 - INEGI, Anuario Estadístico del Comercio Exterior de los Estados Unidos Mexicanos.

III. III. EL SECTOR AGROPECUARIO DE MEXICO ANTE LA GLOBALIZACION

LA economía de nuestro país esta fuertemente ligada al sector primario. La calidad de los suelos ejerce una influencia decisiva al respecto, además de que la diversidad de climas existentes permite la producción de una muy amplia gama de productos agrícolas y pecuarios.

Las potencialidades físicas, humanas, tecnológicas y pesqueras, le abren un abanico amplio de posibilidades a la producción de frutales, cultivos tropicales, hortlaizas y básicos; la conservación del incremento de sus niveles de producción en: cítricos, cultivos industriales como la caña de azúcar, café, hule, tabaco y vainilla; de carne de bovino, aves y porcinos, en la producción de leche bovina pasteurizada; de miel y cera; y en la transformación de los productos agropecuarios para la elaboración de alimentos y bebidas.

Por mucho tiempo, la producción del sector rural se constituyó en el pilar de la economía del país sin embargo, hace ya casi tres décadas que este mismo sector rural se ha visto inmerso en una fuerte crisis local, tanto de inversión, como de producción y de calidad.

El crecimiento del sector agropecuario está proyectado para alcanzar una tasa anual de incremento superior a la que registra la población y la estrategia para su fortalecimiento prevé acciones en apoyo del proceso de modernización y la industrialización de sus productos. Con ello habrá de recuperar su función protagónica en la contribución al PIB a la generación de empleo. En 1994 dicha aportación fue de 7.4% y absorbió el 25% del empleo total

En México conviven dos categorías de productores agrícolas. Por un lado, un gran número de agricultores, con pequeñas porciones de terreno dependientes de la lluvia, que generalmente producen para su propio consumo y obtienen ingresos cercanos o inferiores al nivel de subsistencia, principalmente localizados en el sur de la república. Por otro lado existe, sobre todo en el noroeste del país, un moderno sector de campesinos propietarios de tierras de riego, de dimensiones adecuadas, con acceso al crédito y a la tecnología, y sus decisiones de producción responden a las necesidades de la demanda en los mercados nacionales e internacionales.

En la toma de decisiones para la selección de los cultivos en el proceso de modernización de la agricultura, se tiene presente la vocación de la tierra y la información de los mercados, incluidos los datos sobre variedades de productos demandados, estándares exigidos y sistemas de distribución.

El Plan Nacional de desarrollo (PND) 1995 - 2000 señala que México requiere del uso complementario del ahorro externo destinado a la inversión productiva. También establece que para este propósito se deben de tener condiciones de estabilidad y certidumbre, así como brindar seguridad jurídica a la inversión nacional y extranjera.

Con base en ello, las reformas constitucionales de 1992 al artículo 27 produjeron dos resultados básicos: el aumento de la propiedad privada de la tierra y un mayor grado de seguridad en su tenencia. Además, se permite que bajo ciertas condiciones los ejidatarios vendan, renten o hipotequen su ejido. También se eliminó la prohibición para la formación de asociaciones de producción con otros agricultores o empresas, aún cuando queda limitada la inversión extranjera a una participación minoritaria en el ejido.

Si bien es prematuro tratar de evaluar los efectos de estos cambios, es posible afirmar que han llamado la atención de la inversión extranjera. Como ejemplo, conviene recordar que en 1985 la inversión extranjera directa acumulada en la agricultura era de 6.2 millones de dólares y para 1994 llegó a 216.5 millones.

Las reformas facilitan múltiples modalidades de asociación que pueden adoptar los ejidos con el sector privado, porque la posesión de un título de propiedad les asegura el acceso al crédito y la inversión externa. Se busca, además, hacer del campo una actividad rentable, pues el problema derivado de la tenencia de la tierra había inhibido las inversiones en el sector.

Así mismo, las actividades agropecuarias requieren, por su incidencia en la seguridad alimentaria de nuestro país y el bienestar de amplias capas de la población, de la aplicación de estrategias de desarrollo que garanticen el acceso a los alimentos para los habitantes, el mejoramiento de las condiciones de vida de los pobladores del medio rural, la existencia de productos agropecuarios de calidad y en condiciones de sanidad para el consumo humano y la creación de riqueza que contribuya al desarrollo integral de la nación.

México está viviendo la transformación de su sector agropecuario, en el marco de una estrategia que da prioridad a las acciones para la transferencia tecnológica.

IV ESTRATEGIA PARA EL SECTOR AGROPECUARIO ANTE LA GLOBALIZACIÓN

Haciendo un análisis de la situación que prevalece en el sector agropecuario, encontramos falta de un esquema apropiado de financiamiento; descapitalización; tecnologías obsoletas; altas tasas de interés al escaso financiamiento; infraestructura ociosa; deficiencias en la organización; escasa visión y capacitación empresarial y de comercio; falta de competitividad y calidad de los productos en el mercado, escaso desarrollo y atención de mismo mercado; escasez de flujos de inversión privada; la falta de vínculos entre la educación el campo y la fábrica, así como, limitada diversificación en el aprovechamiento agroindustrial de los productos primarios, lo cual ha propiciado que la apertura comercial y la globalización hayan insidido desfavorablemente en la planta agroindustrial, ejemplo de esto lo son: la alta fructosa, los productos cárnicos y leche.

Para tratar de revertir de alguna manera la situación anteriormente señalada, es preciso que se adopten una serie de objetivos, acciones y estrategias que incidan en un mejoramiento efectivo de la situación que prevalece en la agricultura y la agroindustria en nuestro país.

La estrategia a desarrollar por parte del Sector agropecuario deberá considerar por lo menos los siguientes elementos:

IV.1 IV.1

- Establecer mecanismos de financiamiento, suministro de insumos y comercialización de productos.
- Fomentar el desarrollo de la infraestructura necesaria para la producción.
- Definir líneas de producción prioritarias con base en estudios de factibilidad en productos alimenticios, agrícolas, pecuarios, forestales y pesqueros.
- Desarrollar una estrategia promocional de proyectos que permitan propiciar los flujos de capital de inversión productiva para generar valor agregado en los procesos de transformación.
- Asesorar a los inversionistas nacionales y extranjeros en la tramitación de permisos para el establecimiento de las plantas productivas ante las dependencias federales, estatales y municipales.
- Fortalecer la planta agroindustrial existente en el país.

IV.2 IV.2 Acciones

- Canalizar de manera estratégica e incrementar los recursos económicos que se destinen a la agroindustria.
- Establecer mecanismos que permitan alentar la actividad agroindustrial en las zonas marginadas que no han podido desarrollar o actualizar los procesos de transformación.
- Difundir los productos del país con potencial comercial y aceptabilidad en los mercados tanto nacionales como extranjeros.
- Aprovechar las oportunidades de exportación que ofrecen los mercados internacionales.

- Fomentar la inversión del sector privado, nacional e internacional en el sector agropecuario.

IV.3 IV.3 Estrategias

- Buscar conjuntamente que productores, gobierno e inversionistas incrementen el capital invertido al sector agroindustrial.
- Reactivar y establecer la planta agroindustrial en las regiones donde se concentran importantes unidades productoras.
- La estrategia para el desarrollo de mercados de exportación sera organizar foros regionales de comercio exterior, participar en misiones comerciales, ferias y exposiciones que contribuirán a dar a conocer los productos agroindustriales del país en mercados internacionales.
- Mejorar la organización de los productores con la finalidad de que se constituyan como figuras con personalidad jurídica.
- Reducir los costos de producción y/o incrementar los niveles de producción y comercialización.
- Disminuir la dependencia de las importaciones.
- Superar el atraso tecnológico.
- Buscar mecanismos alternativos para que el productor tenga acceso directo a los mercados finales.
- Aprovechar la estructura de intermediación que existe en el sector.
- Simplificar tramites administrativos para la operación e inicio de nuevas empresas.
- Facilitar el acceso a fuentes de financiamiento al sector agroindustrial; así como tratar de subsanar la cartera vencida.
- Fomentar la asociación de productores con comercializadores y procesadores.

V. V. CONCLUSIONES

La agronidustria es la mejor vía para generar valor agregado a los productos agropecuarios; mejorar la comercializacion y aumentar los ingresos de los productores del campo, fomentando con ello la permanencia en su lugar de origen. Buscando así mismo convertir al estado en un transformador de productos básicos y diversificar la producción.

La principal ventaja que la Agroindustria mexicana ofrece es su capacidad de dinamizar otras ramas de la economía por el eslabonamiento que tiene con otros sectores, lo que la convierte en factor clave para la reactivación de la economía del país.

La actual política agropecuaria esta orientada y diseñada para responder a las necesidades del sector rural; de estas necesidades destacan, por su importancia y prioridad; el crecimiento, desarrollo integral, capacitación, nuevas tecnologías y recursos financieros.

México ocupa una posición privilegiada por su gran potencial económico, gracias a la abundancia de recursos naturales, la riqueza de sus suelos, sus escurrimientos de agua y superficies forestales; sin embargo la experiencia demuestra que dicha abundancia de recursos no ha sido suficiente para alcanzar un nivel optimo.

Por otra parte en el marco de la estrategia del programa de desarrollo de mercados de exportación, la cual constituye una vertiente estratégica de promoción de las exportaciones orientada al desarrollo de los mercados internacionales, se deberá de seguir realizando actividades de intercambio para colocar los productos mexicanos en los mercados internacionales y dar a conocer el potencial productivo agropecuario, forestal y pesquero con que cuenta el país.

**INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL – HIDALGO
LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN CONTINUA**

BLOQUE II

UNESCO. LA CONFERENCIA REGIONAL UNESCO/CEAAL DE BRASILIA 1997
<http://Atzimba.Crefal.edu.mx/bibligital>

**Licenciatura en Intervención Educativa
Educación de las personas Jóvenes y Adultas
Cuarto Semestre**

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

LA CONFERENCIA REGIONAL UNESCO/CEAAL DE BRASILIA

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

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

Se indicaron procesos muy significativos y condicionantes de la EDJA, tales como los efectos de la mayor cobertura que los sistemas educativos están obteniendo en la región y los efectos que estos tienen en la superación del analfabetismo. Sin embargo, al reducirse la alfabetización a la realizada en las aulas de la educación básica, cuya oferta en muchos países es de una calidad, por lo general deficiente, pierde su carácter de política integral, abandonándose la educación de padres y madres, las políticas de mejoramiento del entorno cultural de los niños y niñas y la superación del analfabetismo funcional. Del mismo modo se diluyen las posibilidades de desarrollar programas de alfabetización en el mundo productivo (trabajadores) y acciones de segundo nivel en el campo de la alfabetización tecnológica que es una demanda del mundo actual.

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

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

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

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

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

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

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

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

A pesar de la tendencia de debilitar la acción estatal, importa señalar que la institucionalidad pública de la EDJA, en un momento caracterizado por la mayor pobreza y el desempleo, debiera ser fortalecida. Una buena razón para ello es que sus beneficiarios, a pesar de constituir parte de las poblaciones marginadas de los posibles beneficios de la modernidad económica, tienen las mejores posibilidades de aumentar sus conocimientos y competencias individuales y sociales a través de una modernización de la educación pública básica y media que son los niveles de educación a los que tiene acceso la población joven mayoritaria de los países de la región. La educación pública es una de las pocas instituciones sociales que permite el acceso a los saberes relevantes de tipo cultural y científico-técnico a quienes no poseen medios propios para hacerlo. De allí la importancia de su modernización y del mejoramiento de sus resultados.

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

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

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

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

Finalmente, la EDJA debe formar parte activa de los actuales procesos de cambio educacional y sus responsables deben participar en los debates que afectan otros campos de la educación, asociarse y apoyar a otras modalidades educativas, como la educación preescolar o inicial y asumir la educación de madres y padres y su vinculación con la escuela como una de sus tareas centrales.

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

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

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

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

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

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

Cabe señalar la experiencia acumulada en diferentes países de la región en la línea de educación para el trabajo orientada a atender a quienes, provenientes de sectores de pobreza y por diversas razones, no están vinculados con la oferta de la modalidad formal de educación para jóvenes y adultos. En síntesis, la educación para el trabajo considera

componentes específicos de educación para jóvenes y adultos y de formación profesional básica de modo de facilitar el acceso al trabajo productivo constituyendo, por tanto, una respuesta integral para quienes han estado al margen de la oferta educativa habitual.

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

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

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

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

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

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

- Mecanismos preventivos e informativos sobre la salud -con énfasis en la atención primaria- buscando proteger la niñez y siendo parte activa de los esfuerzos para enfrentar epidemias como el SIDA y prevenir el uso de drogas.
- Los problemas demográficos en sus aspectos sociales, económicos y culturales, creando conciencia sobre el crecimiento y la fecundidad, la estructura por edades (educación de la tercera edad) y las migraciones y las problemáticas de los grupos desplazados por

razones económicas o de guerra y represión interna, Una educación ambiental que identifique la naturaleza como hogar de todos, buscando su conservación y el conocimiento de los peligros de la degradación ambiental, así como los modos de superar la crisis provocada por la destrucción del ambiente natural, humano y social que impide obtener sociedades sustentables y equitativas.

- La educación del consumidor que parte del principio de que todas las personas deben tener la suficiente información acerca de los costos, la calidad de los bienes y servicios, así como la necesaria participación en instancias que hagan valer sus derechos como contribuyentes y consumidores. La educación de los consumidores implica el desarrollo de la discriminación y de la capacidad de decisión ante las tendencias utilitarias y consumistas y la manipulación implícita de los mensajes publicitarios vía medios masivos de comunicación.

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

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

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

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

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

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

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

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

EL SEGUIMIENTO A CONFINTEA V EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

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

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

La CONFINTEA V puede ser definida como una consulta prolongada en varios niveles que contribuyó a nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad civil en el campo de la educación de adultos. Un espacio que contribuyó a una mayor visibilidad social de la educación de adultos en el continente.

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

El vínculo entre la educación de adultos y el camino hacia una educación sin exclusiones se hizo más nítido, así como el carácter siempre político de la educación que la educación de adultos revela. En el mismo sentido, el proceso de seguimiento hizo posible el encuentro y el diálogo entre las personas que laboran en la educación de jóvenes y adultos y, consecuentemente, consolidó los lazos entre las organizaciones que trabajan en esta área. A

partir de este trabajo en colaboración, el proceso de seguimiento ha permitido pensar en reconceptualizaciones así como en nuevas políticas, estrategias y actividades para los próximos años.

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

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

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

El proceso de seguimiento hizo posible aprendizajes institucionales en las organizaciones convocantes así como la especificación del conocimiento en torno de los temas de la educación de jóvenes y adultos definidos como centrales o prioritarios desde América Latina, a partir de las temáticas establecidas por la Conferencia de Hamburgo.

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

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

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

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

Area temática 1: Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación de adultos y a la información. (Judith Kalman).

Area temática 2: Educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo. (Enrique Pieck).

Area temática 3: Educación, ciudadanía, derechos humanos y participación de las personas jóvenes y adultas, (Carlos Zarco, Jorge Osorio).

Area temática 4: Educación con campesinos e indígenas (Luis Benavides).

Area temática 5: Educación y jóvenes: un reto permanente en nuevos desafíos (Alberto Brusa).

Area temática 6: La equidad de género en la educación de jóvenes y adultos (Virginia Guzmán y María E. Irigoín).

Area temática 7: Educación, desarrollo local y desarrollo sustentable en la EDJA. (María Rosa Boggio).

REUNIONES SUBREGIONALES Y NACIONALES

Las reuniones subregionales fueron las piezas claves del proceso de seguimiento: el lugar de la convergencia. Todas ellas tuvieron por propósito analizar y especificar las estrategias regionales del seguimiento así como establecer acuerdos en torno de las estrategias de acción. La pregunta: “qué hacer” (o “ahora qué”) estuvo rondando en los eventos subregionales.

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

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

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

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

MONTEVIDEO: LOS PAISES DEL MERCOSUR

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

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

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

Es interesante destacar en esta reunión la diversidad de las filiaciones institucionales: ministerios nacionales y provinciales o estatales de educación, ONGs, foros permanentes para la educación de adultos, sindicatos docentes, profesores universitarios, investigadores

que habían concurrido a título individual; cerca de la mitad de los participantes pertenecía al sector no gubernamental. Todos los países de la subregión, con la excepción de Paraguay, realizaron su reunión nacional antes o después del evento.

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

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

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

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

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

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

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

COCHABAMBA: LOS PAISES DEL AREA ANDINA

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

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

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

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

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

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

Estas posibilidades implican también reafirmar la necesidad de diseñar nuevas rutas de trabajo para la EDJA. Nuevamente, al igual que en Montevideo se propone la sistematización de las experiencias relevantes, los sistemas de intercambio y la formación de los educadores de adultos. En particular se plantea que se forme a los educadores de adultos para los campos prioritarios identificados para el seguimiento; asimismo, que los programas de formación docente continua impulsen la convergencia e integración de estos

campos entre sí y en torno de proyectos de desarrollo local. Se proponen también programas de sensibilización para la población en general y para los funcionarios, profesionales y técnicos intermedios de los gobiernos y las ONGs. En todos los casos, se recomienda la metodología de reflexión desde la práctica.

Los elementos nuevos que se mencionan en Cochabamba son:

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

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

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

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

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

La reunión subregional de Pátzcuaro, coordinada por el CREFAL con el apoyo de la UNESCO, el CEAAL y el INEA da cuenta de que está emergiendo en el campo de la educación de jóvenes y adultos un nuevo paradigma entre Estado y sociedad civil. Se hizo referencia a que se está produciendo una articulación y un acompañamiento inéditos entre el Estado y la sociedad civil, que suponen una mayor confianza mutua. Al mismo tiempo,

se menciona que es necesario mantener una relación crítica desde las ONGs que permita la interlocución y la confrontación de puntos de vista y haga posible la emergencia de lo nuevo.

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

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

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

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

Los elementos novedosos que se plantean en Pátzcuaro son:

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

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

A MODO DE RECAPITULACION

Es importante destacar que las tres reuniones subregionales convocaron a unos 260 especialistas de la educación de jóvenes y adultos de 21 países de América Latina y el Caribe, inscritos en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. La presencia de la UIE (Instituto de Educación de Adultos de la UNESCO, Hamburgo) y de la Organización de Estados Americanos (OEA), unida a la de las instituciones convocantes e invitadas, abren nuevas posibilidades para el seguimiento.

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

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

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

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

UNESCO. /OREALC Y CEAAL. “Los aprendizajes globales para el siglo XXI. Nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina. Documento de la conferencia Regional Preparatoria de CONFITEA V. Brasilia, 22 al 24 de enero de 1997”. En: Schmelkes, Sylvia (comp) Antología. Lecturas para la educación de los adultos. Aportes de fin de siglo Tomo 1, Documentos Internacionales sobre Educación de Adultos (1979-1997). México, Noriega Editores 2000.

**Licenciatura en Intervención Educativa
Educación de las personas jóvenes y Adultas
Cuarto Semestre**

**Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
UNESCO- Santiago**

**ESTRATEGIA REGIONAL DE SEGUIMIENTO
A CONFITEA V
Reuniones Subregionales de Montevideo (Mercosur y Chile),
Cochabamba (área andina) y Pátzcuaro (México
América Central y Caribe Latino)**

Compiladota: Graciela Messina

**Documento final
UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA**

INTRODUCCIÓN

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

El proceso de seguimiento (1988-1999) adoptó la misma estructura que la etapa preparatoria: consultas nacionales y subregionales, en vistas de generar un cuerpo teórico práctico y una red o sistema de acciones. Así como la Reunión Regional preparatoria de América Latina y el Caribe (Brasil, enero 1997) hizo posible que la voz de las ONGs estuviera presente en la conferencia mundial de Hamburgo, el proceso de seguimiento afianzó los vínculos entre las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

La CONFITEA V puede ser definida como una consulta prolongada en varios niveles que contribuyó a nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad civil en el campo de la educación de adultos. Un espacio que contribuyó a una mayor visibilidad social de la educación de adultos en el continente.

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

El vínculo entre la educación de adultos y el camino hacia una educación sin exclusiones se hizo más nítido, así como el carácter siempre político de la educación que la educación de adultos revela. En el mismo

sentido, el proceso de seguimiento hizo posible el encuentro y el diálogo entre las personas que trabajan en la educación de jóvenes y adultos y consolidó los lazos entre las organizaciones que trabajan en esta área. A partir de este trabajo en colaboración, el proceso de seguimiento ha permitido pensar en reconceptualizaciones y en nuevas políticas, estrategias y actividades para los próximos años.

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

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

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

El proceso de seguimiento hizo posible aprendizajes institucionales en las organizaciones convocantes, así como la especificación del conocimiento en torno de los temas de la educación de jóvenes y adultos definidos como centrales o prioritarios desde América Latina a partir de las temáticas establecidas por la conferencia de Hamburgo.

El seguimiento se hizo relato colectivo y se plasmó en este documento. El texto fue construido "transversalmente", sin ordenarse los diálogos según las reuniones en que tuvieron lugar; por el contrario, los relatos de cada reunión (o relatos parciales) se unieron en un único relato, el cual a su vez se estructuró según los 7 temas de la DEJA elegidos como prioritarios: alfabetización, educación-trabajo, educación y ciudadanía, educación de campesinos e indígenas, educación y jóvenes, educación y género, educación y desarrollo local. Consecuentemente, las presentaciones de los especialistas y los debates de las mesas redondas, que se presentan en el Capítulo 2, como las conclusiones y recomendaciones generales plasmadas en el Capítulo 3, condensan y dan cuenta de "todas" las participaciones ocurridas en las tres reuniones subregionales. Cuando se hace referencia a la "presentación" del especialista de una mesa redonda, ésta sintetiza las "presentaciones" durante las tres reuniones subregionales de uno o más de los especialistas que coordinaron esa mesa; en el mismo sentido, los debates en plenaria y las conclusiones de los grupos condensan para una misma mesa todos los testimonios vertidos en las tres reuniones subregionales. En este sentido, el texto final se organizó "por temas" (o mesas) y no "por reuniones".

La construcción del relato se facilitó por la estructura común adoptada para las tres reuniones subregionales: 7 mesas redondas coordinadas por especialistas en el tema, quienes iniciaron la actividad con una exposición de "ambientación" destinada a presentar las categorías de análisis y el enfoque de la temática que se les había encomendado así como los principales logros, debilidades y tareas pendientes de cada campo de la DEJA. Judith Kalman fue invitada como especialista en alfabetización; Enrique Pieck, en educación y trabajo; Sergio Haddad, Jorge Osorio y Carlos Zarco, en ciudadanía, derechos humanos y participación; Luis Benavides y Marlit Moreno, en educación con campesinos e indígenas; Alberto Brusa en educación y jóvenes; María E. Irigoín y Victoria Guzmán en educación y género; María Rosa Boggie en educación y desarrollo local. La continuidad de los especialistas en la mayoría de las mesas de trabajo hizo posible que se acumularan y transfirieran aprendizajes de una a otra de las reuniones subregionales. En este sentido, la última reunión (Pátzcuaro) da cuenta de un pensamiento más elaborado y específico.

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

Los informes finales de las tres reuniones subregionales así como el presente trabajo de síntesis estuvieron a cargo de la UNESCO y fueron elaborados por Gráciles Messina. El equipo de relatoría de la UNESCO estuvo constituido por María Luisa Jáuregui, quien participó en las reuniones subregionales de Montevideo y Pátzcuaro y por Graciela Messina, quien participó en el ciclo de las tres reuniones subregionales. La relatoría de cada reunión subregional se realizó contrastando los registros de los equipos de relatores nacionales con los de las dos relatoras de la UNESCO. Como relatores por los países participaron:

en la reunión de Montevideo, profesionales del equipo del Ministerio de Educación y cultura del Uruguay; en la reunión de Cochabamba, el grupo de apoyo del CEAAL, constituido por profesionales de la red de ONGs afiliadas en Bolivia; y en la reunión de Pátzcuaro, el equipo de profesionales del CREFAL. En Pátzcuaro se contó con un equipo de relatores especialmente capacitados para este evento, relatores de primera y segunda generación (“relatores” y “capturistas”), para cada mesa y para cada grupo de trabajo. Esta organización hizo posible una mayor exhaustividad y precisión en los relatos parciales, así como en un informe final que se caracterizó por recuperar una mayor diversidad de testimonios.

De ese modo, el documento síntesis que estamos compartiendo se afirmó en los registros y relatos de muchos y se construyó como un texto colectivo de los distintos grupos e instituciones participantes. Al mismo tiempo, lo que aconteció en el proceso de seguimiento no puede reducirse a este texto; los aprendizajes de cada cual, los intercambios, los encuentros y las diferencias, los debates y las réplicas, las transformaciones, los pensamientos que se pusieron en libertad, las revisiones necesarias, las desregulaciones de las rutinas institucionales e individuales, los acontecimientos que llegaron y pusieron en crisis la cotidianidad, exceden el ámbito de lo narrable y allí radica su mayor riqueza. Este documento, entonces, da cuenta de lo que queda y se hace relato, de recuerdo, de ese resto que se sedimenta, de la reconstrucción que acontece siempre después que una experiencia ha tenido lugar. Algo así como un rescate de sentidos que son de suyo fragmentarios.

Invitamos a leer este texto con la misma disposición con la que nosotros lo hemos elaborado: como un espacio permanente para la construcción de un discurso colectivo, abierto e inconcluso acerca de la educación de jóvenes y adultos.

I. LAS SUBREGIONALES: LAS TRES ESTACIONES DE UN PROCESO

Las reuniones subregionales fueron las piezas claves del proceso de seguimiento: el lugar de la convergencia. Todas ellas tuvieron por propósito analizar y especificar las estrategias regionales del seguimiento, así como establecer acuerdos en torno de las estrategias de acción. La pregunta “que hacer (o “ahora que”) estuvo rondando en los eventos subregionales.

Como ya se señaló, las reuniones subregionales se organizaron en torno del debate de 7 temas de la DEJA seleccionados por la región a partir de los campos identificados en Hamburgo: alfabetización; educación y trabajo; educación y ciudadanía, derechos humanos y participación; educación con campesinos e indígenas; educación y jóvenes; educación y género; educación y desarrollo local.

La decisión de que las reuniones subregionales adoptaran la misma estructura, organizada en torno de estos 7 temas, contribuyó a crear un encuadre que facilitó la construcción de un único relato a lo largo del proceso. Las tres reuniones subregionales se organizaron por mesas redondas referidas a los 7 temas, con presentaciones de especialistas, debates en plenaria y trabajo de grupo para cada una de ellas.

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

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

Montevideo o los comienzos

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

Esta primera reunión subregional tuvo lugar del 17 al 20 de noviembre de 1998 en el palacio Taranco de la ciudad de Montevideo.

En el evento participaron 96 educadores en los países del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay) y Chile y representantes de las instituciones convocantes del seguimiento (UNESCO, CEAAL, CREFAL e INEA). Es interesante destacar la diversidad de las filiaciones institucionales: ministerios

nacionales y provinciales o estatales de educación, ONGs, foros permanentes para la educación de adultos, sindicatos docentes, profesores universitarios, investigadores que concurrieron a título individual. Cerca de la mitad de los participantes pertenecía al sector no gubernamental.

En la cita se afirmó la necesidad de una educación de jóvenes y adultos renovada e integral, capaz de dar respuesta a los procesos de globalización que se acompañan de una presencia creciente de la pobreza. Igualmente se destacó en la reunión que la parálisis del sector oficial de la DEJA coexiste con procesos de cambio, tales como la construcción de la ciudadanía y el fortalecimiento del tema de género, que hacen emerger en ella nuevos campos de trabajo.

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

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

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

Se propuso la creación de foros permanentes de nivel nacional y regional. Se enfatizó la importancia de crear nuevos vínculos con la demanda social por educación de jóvenes y adultos. En general, el planteo central de la reunión de Montevideo giró en torno de la importancia de cautelar la educación pública y garantizar desde el Estado el derecho a la educación de los jóvenes y adultos de los grupos socialmente más vulnerables.

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

La reunión de Cochabamba

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

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

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

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

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

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

Estas posibilidades implican también reafirmar la necesidad de diseñar nuevas rutas de trabajo para la EDJA; NUEVAMENTE, AL IGUAL QUE EN Montevideo Se propone la sistematización de las experiencias relevantes, los sistemas de intercambio y la formación de los educadores de adultos. En particular se plantea que se forme a los educadores de adultos para los campos prioritarios identificados para el seguimiento (alfabetización y uso de la lengua escrita, educación-trabajo, educación para la ciudadanía, desarrollo local, género, educación de campesinos e indígenas y educación de adultos y juventud); asimismo que los programas de formación docente continua impulsen la convergencia e integración de estos campos entre sí y en torno de proyectos de desarrollo local. Se proponen también programas de sensibilización para la población en general y para los funcionarios, profesionales y técnicos intermedios de los gobiernos y las ONGs. En todos los casos, se recomienda la metodología de reflexión desde la práctica.

Los elementos nuevos que se mencionan en Cochabamba son:

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

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

La reunión de Pátzcuaro

La reunión de la subregión del golfo de México y el Caribe tuvo lugar del 22 al 25 de marzo de 1999 en la sede del CREFAL en Pátzcuaro, Estado de Michoacán, México. Participaron en la reunión 85 educadores de once países: Belice, Costa Rica, Cuba y El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, México, Panamá, R. Dominicana así como representantes de las instituciones convocantes. La mayoría de los países de la subregión realizó su propia reunión nacional, con las excepciones de Belice, Haití y El Salvador. Es importante destacar que Belice y Haití participaron por primera vez en una reunión educativa de la subregión, referida a la educación de adultos. También participaron una representante del Instituto de Educación de Adultos de la UNESCO (UIE, Hamburgo) y una de la OEA.

En la reunión de Pátzcuaro se hizo presente una aspiración subregional –la unidad de Centroamérica- y se propuso una “cultura de la prevención”, en respuesta a los desastres naturales (tornados, huracanes, otros), con especial referencia a los ocurridos el último año en Centroamérica.

En la reunión subregional de Pátzcuaro, coordinada por el CREFAL con el apoyo de la UNESCO, el CEAAL y el INEA, se hizo referencia a que se está produciendo una articulación y un acompañamiento inédito entre el Estado y la sociedad civil, que suponen una mayor confianza mutua. Al mismo tiempo, se mencionó que es necesario mantener una relación crítica desde las ONGs que permita la interlocución y la confrontación de puntos de vista y haga posible la emergencia de lo nuevo.

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

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

El analfabetismo, tanto absoluto como funcional, es reconocido como un problema central para los países de la subregión, cuando en otras latitudes este problema se ignora o se minimiza. En este marco, la alfabetización fue abordada desde y para la participación social y definida como un mecanismo de *empowerment*¹⁶ y recuperación cultural.

Nuevamente se propone crear un sistema de intercambio entre los países, así como sistematizar las experiencias relevantes como un camino para el aprendizaje institucional compartido. En relación con la formación docente de los educadores de adultos se reafirma la necesidad de capacitarlos en los campos específicos que se trabajaron durante el seguimiento y se reitera la importancia de la metodología de reflexión desde la práctica.

Los elementos novedosos que se plantean en Pátzcuaro son:

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

Un hecho importante fue la participación de los países que habitualmente no participan en este tipo de foros subregionales: Belice y Haití.

A modo de recapitulación

Es importante destacar que las tres reuniones subregionales convocaron a unos 260 especialistas de la educación de jóvenes y adultos de 21 países de América Latina y el Caribe, inscritos en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. La presencia de la UIE (Instituto de Educación de Adultos de la UNESCO, Hamburgo) y de la OEA, unida a la de las instituciones convocantes e invitadas, abren nuevas posibilidades para el seguimiento.

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

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

¹⁶ Este término inglés es frecuentemente utilizado como “empoderamiento” y da cuenta del incremento de la capacidad de negociación, participación y poder social de la gente. (Nota de la recopiladora)

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

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

II. LA CONSTRUCCIÓN DE UN HORIZONTE PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Se presentan en este apartado las categorías, propuestas de políticas y experiencias que constituyen un nuevo horizonte para la EDJA. Este horizonte se ha construido considerando tanto las experiencias del campo de la educación de adultos que se están realizando en los países de América Latina y el Caribe como las posiciones de los especialistas y los debates de los grupos de trabajo y de las sesiones plenarias sostenidas en las tres reuniones subregionales de seguimiento de la CONFINTEA V (Cono Sur, subregión andina y Golfo de México y Caribe).

La construcción de un horizonte futuro para la EDJA es un relato colectivo elaborado sobre la base de los relatos específicos emanados de las tres reuniones subregionales.

Propuestas de redefinición del campo de trabajo

Reconceptualizar el enfoque y las prácticas de la educación de jóvenes y adultos se presenta como una tarea perentoria. Esta reconceptualización implica reafirmar la importancia de la educación para todos y la concepción del aprendizaje como un proceso de aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir (principios consagrados por el Informe Delors). En este contexto, la educación de adultos se constituye como el espacio que garantiza la incorporación y permanencia de los sectores sociales más excluidos. Consecuentemente se propone:

Reconocer y reafirmar la diversidad de experiencias que constituyen la educación de jóvenes y adultos; esto supone no reducir la educación de adultos a los programas de alfabetización o de educación básica formal, sino abrirse a distintos ámbitos y a la convergencia entre ellos. Así como la Conferencia Mundial de Hamburgo legitimó un conjunto de campos de trabajo para la educación de jóvenes y adultos, el proceso de seguimiento ha permitido confirmar la vigencia de 7 campos de la EDJA: alfabetización, educación-trabajo, jóvenes, ciudadanía y derechos humanos, campesinos e indígenas, desarrollo local y género.

Redefinir los enfoques y prácticas en todos y cada uno de los campos de trabajo de la EDJA y de las articulaciones y convergencias entre ellos. A modo de ejemplo, la alfabetización necesita articularse con la dimensión de género, con las problemáticas específicas de las comunidades campesinas e indígenas, con el principio de integración, educación y trabajo, con el desarrollo local, con las necesidades de la población juvenil, con la construcción de ciudadanía.

Debatir y reconceptualizar las categorías de género, ciudadanía, jóvenes, indígenas y campesinos, educación-trabajo, desarrollo local, alfabetización.

Reflexionar, problematizar y explicitar los límites de la definición de los grupos con y para los cuales trabaja la EDJA, incluyendo a:

- los jóvenes (y los distintos tipos de jóvenes);
- las mujeres y la diversidad de mujeres;
- los grupos indígenas y campesinos;
- los emigrantes;

- los adultos mayores:
- los niños y adolescentes trabajadores que habiendo sido expulsados o no incorporados por los sistemas educativos formales tampoco son atendidos por los subsistemas de educación de adultos, por no satisfacer los requisitos de edad (menores de 15 años).

Todos estos grupos con necesidades diferenciadas; grupos acerca de los cuales necesitamos saber más; grupos que merecen ser convocados y escuchados; grupos para trabajar juntos y para realizar programas y estudios con ellos y desde ellos; grupos respecto de los cuales ya contamos con más información que en el pasado, como resultado de investigaciones realizadas en las últimas décadas.

Asumir el carácter político de la opción por la educación de jóvenes y adultos y su referencia a grupos vulnerables y excluidos por el modelo económico y político vigente en América Latina y por mundialización capitalista. La desigualdad social y educativa y la pobreza que están presentes en la región, junto con los principios de igualdad y justicia social, son referentes prioritarios de la educación de jóvenes y adultos. Al mismo tiempo, la EDJA se asocia a la paz y a la promoción de la paz y de los derechos humanos, como parte de la construcción de una ciudadanía responsable y participativa. La EDJA, asimismo, debe estar ligada al trabajo productivo, posibilitando competencias para la creatividad e inserción laboral. La integración regional y la integración subregional también se constituyen en ejes que la EDJA debe asumir para orientar su quehacer.

Adoptar un enfoque intercultural transversal, que especifique los dos grandes parámetros de la justicia social y la paz. Este enfoque intercultural no está limitado a las poblaciones indígenas. Busca el reconocimiento y la potenciación de la diversidad así como la vigorización de las culturas indígenas y el encuentro, el diálogo y la negociación entre las culturas.

Ampliar los horizontes de la EDJA con la inclusión de la categoría de género como una categoría política y como una categoría relacional y como un logro de los movimientos de mujeres, tanto en el conjunto de la sociedad como en el campo de la educación.

Asumir que el desarrollo local potencial a todos los campos de la EDJA (género, educación y trabajo, ciudadanía, alfabetización, otros) y que ella necesita se incluya en proyectos locales, los que así se potencian.

Reconceptualizar la articulación entre educación de jóvenes y adultos y trabajo, entendiendo a éste como “la actividad productiva de la gente” y pensando el trabajo como un proceso que no se limita al empleo y al mercado.

Incorporar en la EDJA un enfoque acerca del valor social del aprendizaje de la lengua escrita, como una forma de participación y de comunicación que se realiza con los otros y que se aprende en el uso. Aun más, asumir –en el caso de las comunidades indígenas- que el aprendizaje de la lengua escrita oficial puede ser vivido no sólo como un mecanismo de ingreso a la sociedad “moderna” o de defensa respecto de ésta sino como un camino de reapropiación y reencuentro con la propia cultura y la propia lengua; un enfoque que asume el rédito político del aprendizaje de la lengua escrita.

Promover la educación al consumidor como un proceso transversal que se articule con los programas de desarrollo local, los programas de educación-trabajo, los programas de alfabetización, los programas para construcción de la ciudadanía y los derechos humanos y los programas de educación ambiental. La educación al consumidor es una tarea política en una sociedad mundializada y organizada en torno de la producción y el consumo masivo de bienes y servicios.

Enraizar las problemáticas de la EDJA en la cultura latinoamericana, entendida como una trama de significaciones y prácticas; cultura que implica necesariamente el enfoque intercultural, el tránsito y el encuentro de una cultura con otra, de una disciplina a otra.

Los nuevos escenarios en los países

Se ha acumulado una tradición en la educación de jóvenes y adultos, sobre la base de las experiencias y de la lectura de ellas desde la política y la investigación educativa. En este marco, se reseñan múltiples escenarios –entre los cuales hay novedades e innovaciones- que han acaecido en los países de América Latina y el Caribe.

La educación de adultos sigue siendo una preocupación central de los gobiernos en algunos de los países de la región mientras que en otros ocupa una posición marginal, que ha implicado incluso el cierre de los servicios nacionales y el traspaso de todas las funciones de la EDJA a los niveles descentralizados.

Un nuevo paradigma entre Estado y sociedad civil está emergiendo en la educación de jóvenes y adultos de la región, con algunos matices subregionales y nacionales. La tendencia regional es que se está produciendo una articulación y un acompañamiento inéditos, que suponen una mayor confianza mutua. Sin

embargo, mientras en algunos países ha aumentado la cooperación entre el Estado y las ONGs, en otros esta relación sigue siendo poco fluida, conflictiva e insuficiente.

La integración regional y especialmente la integración subregional se presenta como una aspiración de los países y como una política de la cooperación internacional. La consolidación de las democracias sociales y de una cultura de paz se constituyen como dimensiones centrales de la integración; esto implica asumir en la agenda el tema de los emigrantes y de su educación.

Se hace presente un mayor interés por la educación no formal tanto desde las instituciones como desde los estudiantes, ya que los jóvenes demandan un mayor grado programas educativos no formales. Se observa asimismo que en algunos países existe una larga tradición en educación abierta (algunos de estos programas son además escuelas radiofónicas o modalidades radiofónicas). También se hace presente un mayor énfasis en la acreditación de la experiencia así como nuevas formas de colaboración (voluntariado de estudiantes de la educación media; maestras jubiladas, otros). Un punto interesante es que en algunos países aparecen movimientos educativos que sustentan los programas de alfabetización o bien la educación de adultos es sostenida y nutrida principalmente desde los sindicatos docentes a través de programas de formación en servicio con distinto grado de certificación. En algunos países la presencia de los sindicatos en la educación de adultos coincide con el retroceso de la acción estatal, especialmente de los programas de nivel nacional.

La acreditación de la experiencia de los participantes se constituye en una exigencia en educación de jóvenes y adultos que ya no se limita a ofrecer servicios.

El analfabetismo sigue siendo un campo reconocido como problemático por los países así como un problema que los convoca; esta situación afecta especialmente a los países centroamericanos y del Caribe (con las excepciones de Cuba y Costa Rica), a los países andinos y a Brasil. En algunos países como Haití el analfabetismo es tan fuerte que requiere de esfuerzos de la cooperación internacional.

No sólo el analfabetismo absoluto es mayor que el identificado por las estadísticas oficiales sino que en algunos países afecta a sectores tan amplios de la población que requiere de estrategias que trascienden el espacio nacional. A esto se une el analfabetismo funcional, que involucra a sectores aun más amplios de la población. El abordaje de la alfabetización de estas mayorías requiere de una concepción educativa que asocie alfabetización con participación social y que concibe el aprendizaje de la lengua como un mecanismo de *empowerment* social y de recuperación de la propia cultura.

La tendencia más generalizada en los países es encarar la alfabetización como un proceso permanente, tratándose de superar la tradicional idea de las “campañas”. Se observa que la alfabetización comienza a integrarse en mayor grado que en el pasado con la educación básica y con la formación profesional.

El enfoque intercultural bilingüe en el campo de la alfabetización se ha fortalecido en forma creciente en los países multiculturales.

Aparece un modelo emergente de educación de jóvenes y adultos que asocia el servicio ciudadano con poder político.

Los jóvenes siguen siendo desde los ochenta los principales participantes de la denominada educación de adultos y demandan adaptaciones curriculares y de atención.

La construcción de la paz y de la cultura de paz es una referencia permanente de los países especialmente en aquellos que han pasado por procesos de profunda violencia social.

La integración regional y subregional y la definición de las fronteras como líneas solidarias son propuestas reivindicadas por varios de los países de la región, especialmente por los países centroamericanos.

Se considera que existen grupos de jóvenes y adultos especialmente vulnerables y no atendidos, en los cuales sería necesario concentrar ofertas futuras, tales como los niños de la calle, las personas que están encarceladas, los campesinos e indígenas.

S presentan nuevas formas y modalidades de la educación de adultos, que son también nuevos enfoques, tales como instituciones que se definen como sistemas de acreditación, para legitimar lo que sabe la gente, y no sólo como instituciones que ofrecen servicios educativos. En algunos países, la dirección de educación de adultos del Ministerio de Educación contrata servicios a las ONGs, por los que se encarga a éstas las tareas de investigación y de ejecución técnica.

La integración regional aparece no sólo como una disposición política de los gobiernos de la región sino como una orientación de la cooperación internacional; en algunas de las subregiones, la presencia de la cooperación internacional es tan fuerte en alguna de las subregiones que unifica a los países en torno de enfoques y programas de educación de jóvenes y adultos.

Propuestas de políticas

Un nuevo paradigma está emergiendo en la relación entre Estado y sociedad civil, no sólo en la educación de adultos sino en todo el campo de la educación. Asimismo a un salto cualitativo; en el pasado las ONGs eran consideradas como instituciones de resistencia política por los gobiernos y para éstas todo esfuerzo que provenía de los gobiernos era visualizado como un mecanismo de control o regulación conservadora. En la actualidad se está produciendo una articulación y un acompañamiento inédito entre el Estado y las ONGs. Junto con estos nexos más estrechos y solidarios aparecen temas que cada vez tienen mayor fuerza como la educación intercultural, la preparación para los desastres naturales, la ecología, el género, la alfabetización se integra cada vez más con la educación básica.

Estos cambios tienen lugar en sociedades donde se comienza a poner en cuestión el mercado como la única instancia de regulación y diálogo. Se están haciendo presentes nuevas concepciones acerca de las políticas públicas; en particular, aparecen las llamadas “Reformas de segunda generación”, que ante la insuficiencia de las reformas de la presente década, propugnan la participación, la elevación de los salarios docentes, la promoción de la educación superior, la revalorización de la EDJA. Estas nuevas concepciones dejan atrás el dualismo entre cobertura y calidad y se centran en el desafío de la igualdad en respuesta a la exclusión y la discriminación.

En este marco, se reafirma que:

- La responsabilidad innegable del Estado es formular política pública que garanticen la educación para todos. Asimismo, una de las funciones centrales de las instituciones y educadores de la educación de adultos es reclamar esta responsabilidad y contribuir a que la educación de adultos ocupe un espacio relevante en las políticas educativas.
- El fortalecimiento de la sociedad civil y sus organizaciones necesita ser encarado como un proceso de apertura a las voces de los distintos sectores sociales en vistas de la igualdad y la justicia social y no sólo para constituirse en un factor de presión de los gobiernos.
- Es necesario reconocer los límites de la educación de adultos y de la educación en general que, si bien contribuye al desarrollo de las sociedades, no es la solución por sí misma para la pobreza y el desempleo, que son productos de la aplicación sistemática de las políticas que reproducen, aumentan y agudizan la pobreza y la desigualdad. Este reconocimiento lleva a la inscripción de las estrategias de la educación de adultos en el marco de las políticas sociales para superar la exclusión y la pobreza.
- La educación de jóvenes y adultos necesita integrarse en las reformas educativas denominadas de segunda generación así como lograr que sus educadores participen y se beneficien de los programas de formación docente inicial y continua y de las innovaciones que están teniendo lugar en este campo. Asimismo, la reflexión y práctica de la educación de adultos necesita incorporarse al horizonte de todo educador.
- La educación de jóvenes y adultos necesita integrar la alfabetización con la educación básica y la formación para el trabajo, entendiendo a ésta como la actividad productiva que realizan las personas y sin limitar la articulación educación-trabajo a una capacitación puntual para el mercado de empleo; esto supone, como ya se señaló en el apartado anterior, redefinir las nociones de trabajo, empleo y “empleabilidad”.
- La dimensión de género, el desarrollo local, la formación para la ciudadanía así como el enfoque intercultural y el reconocimiento de las especificidades de las poblaciones juveniles, campesinas e indígenas son dimensiones centrales de la educación de adultos. En este sentido la educación de adultos involucra toda esta diversidad, sin reducirse a programas homogéneos de alfabetización o de educación básica para adultos de las ciudades.
- Una tarea central para la educación de adultos es asociar el debate acerca de este campo educativo con el fortalecimiento de la democracia y de una modernidad de nuevo cuño que no se sustenta en la exclusión sino en la justicia social.
- Otra tarea central para la EDJA es la reivindicación del financiamiento tanto para apoyar la oferta como la demanda. Para fortalecer la demanda es necesario contar con financiamiento para esta tarea.
- En el entendido de que la garantía para la educación de adultos es el trabajo sostenido, se propone desarrollar la educación de adultos bajo la modalidad de proyectos, en forma abierta y flexible. Esto no implica negar la escuela sino hacer proyectos desde centros educativos o desde organizaciones sociales, pero en forma abierta y reflexiva.

- La construcción de una agenda política para la EDJA requiere de un debate ampliado; esta construcción genera discurso y da densidad y sentido a este campo de trabajo. Esta agenda es o puede ser leída como poder social para dialogar con el Estado, ya que se asume que no hay diálogo sin un poder que los sustente.

Es vital pensar las políticas públicas desde una convergencia de actores; si se aspira a formular políticas públicas la pregunta es: dónde está la confluencia. En el mismo sentido se hace presente una referencia recurrente acerca de la concertación de acciones, las conversaciones y consultas entre los distintos sectores, las políticas intersectoriales e interinstitucionales, la movilización de las personas. Dos ideas centrales sustentan este discurso; participación e igualdad social versus modernización y eficiencia.

Al mismo tiempo, es necesario mantener una relación crítica entre el Estado y las ONGS que permita la interlocución y la confrontación con una realidad otra y consecuentemente el surgimiento de la creatividad y de lo nuevo.

Importancia de la creación de una nueva institucionalidad

La importancia de crear una nueva institucionalidad para la EDJA demanda una interinstitucionalidad construida con el trabajo conjunto del Estado y la sociedad civil, con la participación de la gente, de los movimientos sociales, de los movimientos de mujeres, de los sindicatos docentes, del sector empresarial.

Esta nueva institucionalidad supone:

- La definición de políticas públicas para la EDJA y la creación de instancias conjuntas Estado-sociedad civil que orienten el diseño, la implementación y la evaluación de políticas.
- La creación de nuevos espacios educativos no formales junto con reconocer que la escuela es un lugar privilegiado que no necesitamos abandonar; aun más, la EDJA puede ser un mecanismo para repensar la educación formal.
- El trabajo conjunto entre los Ministerios de Educación y los Ministerios de Trabajo, Salud, organismos especializados para la mujer y la juventud y otras instituciones y sectores sociales.
- La inclusión de las políticas educativas de la EDJA en las políticas sociales y la creación de una sociedad educativa para jóvenes y adultos, donde la educación se realiza como proceso permanente.
- La definición de una agenda propia acerca de la EDJA por parte de la sociedad civil así como la formulación de estrategias de seguimiento para observar y evaluar si los gobiernos cumplen con sus compromisos.
- Estrategias para atraer a y concertar con núcleos empresariales y medios de comunicación social para la organización y el desarrollo de programas de capacitación y formación.
- Garantizar tanto la acreditación, para que los programas de jóvenes y adultos sean equivalentes a los de la educación “regular” así como la integración en los programas de componentes de formación general, formación para el trabajo y formación reflexiva (formación acerca de la posición en la sociedad, saber y poder, el tema de género y poder, de pertenencia a un sistema de clases sociales y a una generación, de pertenencia cultural, otros).
- Garantizar recursos financieros para la EDJA, provenientes tanto del Estado como del sector privado y de la sociedad civil; se propone no dejar de lado el tema de los recursos o abordarlo como un tema de segundo orden sino negociarlos tomando como referencia y como eje a las personas más necesitadas.
- Sistematizar las experiencias de la EDJA para intercambiar aprendizajes entre las instituciones de la región así como transformar prácticas y dar lugar a nuevas maneras de participar en las instituciones.
- Incorporar en esta estrategia interinstitucional el uso de la generalización de nuevas tecnologías en las instituciones y en determinadas prácticas educativas.

Propuestas de estrategias y programas

Se propone el diseño y puesta en marcha de nuevas rutas de trabajo para la EDJA, definidas como campos en construcción, inacabados y que requieren de participación de muchos de la creación de espacios nuevos y flexibles. En particular se plantea:

- La sistematización de las experiencias relevantes, en vistas de la multiplicación de espacios de reflexión y participación; la sistematización puede constituirse como un espacio de formación de los educadores, los investigadores, los planificadores y los que toman decisiones en la EDJA así como en una modalidad de desarrollo institucional.
- La difusión de experiencias probablemente exitosas de la EDJA, seleccionadas en los siete campos prioritarios. Para ello, se pueden utilizar mecanismos tales como: las redes nacionales y regionales, las reuniones periódicas, los foros permanentes, las publicaciones, la creación de espacios de intercambio (pasantías, intercambios documentales, espacios virtuales), otros.
- La inclusión como núcleo prioritario de la EDJA de estrategias y programas de formación inicial y actualización para los educadores de adultos, quienes enfrentan situaciones cada vez más complejas derivadas de la exclusión y la pobreza. El reconocimiento de los saberes previos se constituiría en el eje de la formación junto con la promoción de una reflexión crítica que busca alternativas, interroga la realidad y permita superar los actuales obstáculos que afectan al desarrollo profesional de los educadores.
- La necesidad de crear nuevas estrategias para convocar a la población adulta y juvenil; en especial, el diseño de convocatorias de carácter local, asociadas con necesidades específicas y de mecanismos de promoción de la demanda.
- La construcción de indicadores de seguimiento de los compromisos y de los avances y dificultades de la EDJA así como la definición de estrategias respecto de los medios de comunicación y la incorporación de la computación y de redes virtuales como mecanismos educativos.
- La promoción de la investigación se constituye en una condición de calidad de la EDJA; investigación con y para los educadores y los estudiantes de la EDJA; la investigación se constituye en una manera de relatar, escuchar, dar cuenta y hacer una memoria acerca de la gente y de su historia y de la configuración y proceso de las instituciones y programas de la EDJA, con estructuras siempre cambiantes y diversas.
- El desarrollo de pedagogías específicas, una pedagogía de género, una pedagogía del desarrollo local, una pedagogía de la educación-trabajo, en vistas de poner en libertad y determinar, acceder a la comprensión de nuevas significaciones y prácticas para la EDJA.
- La apertura de nuevos campos de trabajo, que permitan contribuir a la creación de nuevos estilos societarios. En particular se propone en diseño y puesta en marcha de programas educativos para funcionarios de los distintos niveles de las instituciones “no educativas”, con especial referencia a “instituciones totales” (prisiones, hospitales general, hospitales psiquiátricos, centro de “rehabilitación de menores”), en vistas de crear condiciones para reflexionar acerca de su trabajo, del sentido social de su trabajo, de la relación con el otro y de su responsabilidad con el otro.
- La contribución desde la EDJA a las Reformas educativas. En este momento no basta con insertar o incorporar la EDJA a las reformas sino en conservar su especificidad y desde allí aportar a la profundización y/o transformación de las reformas en curso y a la emergencia de nuevas propuestas de reforma, donde se respete a los docentes y a los participantes y se supere la opción entre cobertura y calidad de la educación.
- Diseño y puesta en marcha de programas de capacitación para los educadores de jóvenes y adultos en alfabetización y uso de la lengua escrita, educación para la ciudadanía, educación para poblaciones campesinas e indígenas, educación y trabajo, género, desarrollo local, juventud así como la promoción de la convergencia de estos campos y de su articulación en torno de proyectos de desarrollo local. Asimismo, el diseño y puesta en marcha de programas de difusión-sensibilización en torno a estos temas para la población en general, funcionarios, profesionales y técnicos de nivel intermedio de los gobiernos y de la ONGs. En todos los casos, se hace referencia al empleo preferente a la metodología de reflexión desde la práctica, como un enfoque que permite controlar la experiencia y crear conocimiento a partir de ella.
- La contribución a los procesos de construcción de la ciudadanía juvenil, la inserción laboral de los jóvenes y la formulación de una educación media que responda a sus necesidades se constituye como una de las prioridades de la EDJA.

- El diseño de programas para migrantes, jóvenes y adultos, en el marco de la promoción de procesos de integración regional y subregional.

Propuestas de seguimiento hasta el año 2000

Se define el seguimiento como un proceso de prácticas sociales compartido, donde se recuperarán las experiencias que han tenido lugar y se construirá un relato colectivo, que culminará en la elaboración de políticas públicas, con la participación de especialistas y de las instituciones convocantes y participantes. En este marco se propone:

- Poner en marcha un sistema de intercambio entre los países de América Latina y el Caribe, coordinado por las instituciones coordinadoras del proceso de seguimiento de la CONFINTEA V.
- Difundir el libro resultado de esa estrategia regional de seguimiento a CONFINTEA V y convocar talleres especializados sobre las siete áreas prioritarias.
- Promover, en coordinación con el gobierno de México, la convocatoria de una reunión de Ministros de la subregión del golfo de México y el Caribe, para lograr que la educación de adultos se inserte en la agenda política y educativa de los países. Se contempla la posibilidad de ampliar la invitación a ministros de la subregión andina, para crear condiciones para extender la convocatoria de Sudamérica y al conjunto de América Latina y el Caribe.
- Sistematizar experiencias relevantes de la educación de adultos como un camino para el aprendizaje institucional compartido.
- Iniciar una política de formación de formadores de educadores de adultos y de educadores de adultos, como un proyecto conjunto de las instituciones convocantes.
- Realizar reuniones nacionales en los países que no convocaron a la reunión preparatoria del evento subregional.
- Promover una línea editorial y la difusión electrónica de información básica (especialmente a través de páginas Web).

UNESCO. “La educación de las personas adultas, la declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos y Plan de acción para el futuro de la Confitea V 14-18 de julio de 1997” En: Schmelkes Silvia (comp). Antología. Lecturas para la educación de los adultos. Aportes de fin de siglo Tomo 1, documentos Internacionales sobre Educación de Adultos (1979-1997). México, Noriega Editores 2000

**Licenciatura en Intervención Educativa
Educación de las personas jóvenes y Adultas
Cuarto Semestre**

**MARCO DE ACCIÓN REGIONAL
DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y
ADULTAS (EPJA)
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

(2000-2010)

PREÁMBULO

El presente Marco de Acción Regional destinado a la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas en la Región de la América Latina y el Caribe, es producto de una reflexión que surge en la preparación regional para participar en la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos (CONFINTEA V, Hamburgo, 1997) y que concluye con la consolidación de una estrategia regional de seguimiento a los mandatos de esa reunión mundial.

En su elaboración se destacan tres momentos importantes:

La reunión regional preparatoria a CONFINTEA V, que tuvo lugar en Brasilia, en enero de 1997, donde se identifican los grupos prioritarios y las áreas de intervención;

Una serie de reuniones nacionales y subregionales con el fin de socializar los resultados de la CONFINTEA V, así como profundizar la reflexión regional sobre los grupos y áreas prioritarias de acción;¹

La Reunión Técnica Regional sobre “Los Nuevos Desafíos de la Educación Permanente en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas de América Latina”, realizada en Santiago de Chile en agosto 2000, donde se elabora el presente Marco de Acción Regional¹⁷

Importa señalar que la evaluación del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, comprendiendo la acción de la red REDALF constituyó importante antecedente y estímulo para la elaboración de este documento.

El presente Marco de Acción Regional es una propuesta elaborada por un colectivo de profesionales de la educación de personas jóvenes y adultas y representantes de entidades representativas. Está destinada a

¹ el seguimiento de CONFINTEA V coordinador por la UNESCO en cooperación con el CEAAL, el CREFAL y el INEA de México, generó un conjunto importante de acciones incluyendo tanto reuniones nacionales como tres subregionales (Montevideo, Subregión Cono Sur, noviembre de 1998; Cochabamba, subregión andina, enero de 1999; Pátzcuaro, subregión Golfo del Caribe y México, marzo de 1999). Ver La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de Acción en el Siglo 21. UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA. Santiago de Chile. Mayo 2000.ñ

¹⁷ Esta reunión tiene lugar luego de la elaboración del Marco de Acción Regional de Educación para Todos (Santo Domingo, febrero 2000), luego de la conferencia Mundial de Educación para Todos (Dakar, abril 2000) y de la evaluación del Proyecto Principal de Educación y de la Red de apoyo de la Alfabetización y de la Educación de Adultos (REDALF). Estos documentos se encuentran disponibles en: www.unesco.cl

quienes deciden las políticas públicas en este ámbito. Particularmente se dirige a los ministerios de educación y a otros organismos públicos y privados, a universidades, centros de investigación, organismos no gubernamentales, sindicatos docentes, entidades empresariales y otros.

En su elaboración se contó con la colaboración compartida entre la UNESCO, el CEAAL, el CREFAL, y CINTERFOR/OIT. Tanto el INEA de México como el Ministerio de Educación de Chile fueron los entes nacionales con mayor presencia en la organización y desarrollo de la estrategia regional de seguimiento mencionada y en la elaboración de este Marco de Acción Regional, respectivamente.

INTRODUCCIÓN

EL Marco De Acción Regional considera un horizonte de 10 años en el que se da continuidad a los esfuerzos realizados en la década pasada, asumiendo los desafíos de la educación permanente.

El Marco de Acción se propone cumplir con compromisos aún pendientes; mejorar la desigual distribución de la oferta educativa para las personas jóvenes y adultas; contribuir a la creación de mecanismos que permitan la expresión de la demanda silenciosa; así como la satisfacción de la demanda efectiva.

Las tareas que se presentan se inscriben en un contexto regional que merece ser caracterizado.

La región de América Latina y el Caribe presenta un cuadro contradictorio, Los avances en materia y macroeconómica producto de políticas de desregulación, mercados abiertos y énfasis en la privatización, aplicadas en la última década, se contraponen con un crecimiento alarmante de desigualdades sociales al punto que los índices de pobreza y de desempleo son considerados principales factores de riesgo para los procesos de democratización política y apertura económica emprendidos.

Según cifras de CEPAL de 1999 hay en la región 220 millones de pobres, de los cuales 90 millones están en situación de pobreza crítica. En América Latina, el 10% más rico ha incrementado sus ingresos treinta veces más que el 10% de los más pobres.

Con la mundialización el predominio de lo económico sobre lo político y social es un hecho del que la consecuencia más grave es la sobrevaloración social del trabajo-empleo. El desempleo crónico se traduce en una pérdida profunda de identidad y la exclusión. En esta tribulación, la población se ve instada por razones efectivas a enfrentar la inestabilidad y nuevas formas cíclicas de pobreza.

Se puede señalar que estamos ante mayores exigencias educacionales que las brindadas por las tradicionales ofertas de los sistemas educativos. Hay creciente conciencia de la disminución de posibilidades de la educación como factor de quiebre de la desigualdad educativa en las vidas personales. Al reconocerse que la educación debiera desarrollarse a lo largo de la vida también se concluye que los programas clásicos que eran considerados ligados a una educación permanente (rehabilitación, recalificación, compensación de déficits) ya no son suficientes. Al mismo tiempo se constata que las instituciones educacionales de todo tipo van perdiendo sus funciones como instancias legitimadoras y normativas en la regulación de las competencias para la vida y el trabajo.

Las transformaciones en la vida de las personas, especialmente de los grupos más marginados de las zonas rurales, urbano marginales y de comunidades indígenas, no pueden realizarse desde la educación como una propuesta emanada sólo de los órganos públicos. La Educación con Personas Jóvenes y Adultas en una perspectiva de educación permanente y abierta a la intervención de otros sectores públicos y de entidades gremiales y de la de la sociedad civil, debiera constituirse como parte importante de la respuesta educativa a la situación descrita.

Habría que señalar igualmente que las reformas educativas promovidas durante la década de los 90', si bien constituyen parte importante de las iniciativas para abordar desafíos del presente y demandas del futuro, enfatizan la calidad educativa y no presentan, sin embargo, logros suficientes en cuanto a mantener como eje de discusión y praxis educacional el de la democratización efectiva de la igualdad de oportunidades

para la eficiencia de los sistemas educativos. La opción en estas reformas por privilegiar de modo excluyente la educación básica de niños y por no incluir en sus prioridades de acción la EPJA, ya ha sido motivo de análisis crítico en la reunión regional de la evaluación de la década post Jomtien, celebrada en Santo domingo en febrero del 2000.

La propuesta de Marco de Acción Regional incluye una breve presentación de los avances y tareas pendientes en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, así como los aspectos centrales de la Agenda regional, que se ha dividido en tres áreas principales: enfoques, estrategias y acciones programáticas.

En la parte III de este Marco de Acción Regional se presentan propuestas específicas considerándose los 4 grupos prioritarios identificados: indígenas, campesinos, jóvenes y mujeres así como las siete áreas de acción definidas como prioritarias para los países de la región.¹⁸

Finalmente se propone adaptar las propuestas del Marco de Acción a las características sociales, económicas y políticas de cada país, considerando en particular a los niveles de exclusión, pobreza y desempleo, así como las migraciones y desplazamientos por razones de violencia y la inestabilidad de los gobiernos.

I. SÍNTESIS DE AVANCES Y DE TAREAS PENDIENTES EN EL CAMPO DE LA EPJA

A. El Marco de Acción Regional propone consolidar los principales logros alcanzados en la educación de personas jóvenes y adultas. Si bien han tenido lugar avances y desarrollos diferenciados en cada país, se destacan los siguientes logros:

- Se ha ampliado el campo de acción de la EPJA, dando origen a múltiples programas conducidos por entes estatales y organizaciones externas al sistema educativo. En algunos países ha sido considerable la presencia de entidades de la sociedad civil y la opción por corrientes educativas críticas inspiradas en la educación popular.
- Muchos de sus programas han adoptado un compromiso de la justicia social, el principio de igualdad de oportunidades y con los sectores sociales marginados: poblaciones urbano marginales, rurales, indígenas, jóvenes y mujeres pobres, trabajadoras del sector informal de la economía, migrantes y refugiados, niños, adolescentes y jóvenes de la calle, presidiarios. Otros privilegiaron el establecimiento de vínculo con los movimientos sociales y desde ellos se han generado y fortalecido varias de las modalidades de la EPJA, como los movimientos campesinos, de pueblos indígenas, de mujeres, sindicatos, de derechos humanos, de derechos del consumidor y otros.
- Se han propiciado espacios de intercambio y debate entre los países y al interior de éstos en sus niveles nacionales y locales, conjugando la presencia del Estado y de la sociedad civil. La mayor articulación entre el Estado y entidades no gubernamentales demandó superar mutuos prejuicios y fue indispensable para enfrentar desafíos comunes vinculados a la vigencia de la propia EPJA.
- Entre 1980 y 2000, se ha reducido en analfabetismo absoluto de 20% y al 14% de la población mayor de 15 años (o sea de 45 millones a 39 millones de personas).
- Se ha redefinido la noción de alfabetización, asociándola a un proceso cultural y político, además del educativo. Se comprende en ella el uso y la apropiación del código escrito en contextos significativos. Esta redefinición demanda alcanzar la educación básica y tener acceso a la información e informática.

¹⁸ Dichas siete áreas prioritarias de acción son: Alfabetización; Educación y Trabajo; Educación Ciudadanía y Derechos Humanos; Educación con Campesinos e Indígenas; Educación y Jóvenes; Educación y Género; y Educación, Desarrollo Local y Sostenible.

- El analfabetismo y el alfabetismo funcional ha sido objeto de estudio. La comprensión de carácter “funcional” o contextualizado del analfabetismo es hoy mayor.
 - Se ha reconocido la presencia mayoritaria de jóvenes en los programas EPJA y la necesidad de considerar una mayor especificidad juvenil en la definición de políticas públicas, estrategias y metodologías destinadas al aprendizaje de este segmento.
 - La EPJA se ha vinculado al desarrollo local y existen programas intersectoriales que articulan la EPJA a programas formales y no formales. En ella se ha asociado la educación y el trabajo en programas de educación técnica y profesional, y se ha dado énfasis a programas de tipo comunitario.
 - Se ha desarrollado acciones de formación de educadores de adultos, se han realizado investigaciones y sistematizaciones de programas innovadores que han orientado la toma de decisiones en este campo.
- B Se reconoce que, a pesar de los logros mencionados, quedan problemas o tensiones por enfrentar. Sus características y énfasis son diferentes en los países. En el ámbito regional pueden condenarse en los siguientes puntos:
- La presencia de 39 millones de personas analfabetas y de unos 110 millones de personas jóvenes y adultas con educación primaria incompleta, que significan una demanda potencial que muchas veces no tiene medios para hacer explícitas sus necesidades de oportunidad educativa y que se integra en condiciones desventajosas a la vida social.
 - La concepción compensatoria y marginal que prevalece en quines deciden políticas educativas y que caracteriza a parte significativa de programas EPJA se agrava con la no consideración de la EPJA en los actuales procesos de reforma educativa y en la agenda de los organismos de cooperación internacional. Al depender esos procesos en buena medida de préstamos internacionales, se penaliza esta modalidad desde el punto de vista financiero.
 - La ausencia de estrategias específicas de carácter permanente que articulen realmente educación y trabajo y posibiliten un accionar articulado entre las distintas modalidades y expresiones de la EPJA.
 - Las características de desarrollo de programas EPJA que tienen escasa o ninguna vinculación con otras modalidades educativas así como la ausencia de mecanismos que permitan a los participantes y egresados transitar por las distintas modalidades educativas.
 - La idea de subsistemas de EPJA no se ha concretado. Existe aún poca articulación entre las distintas instancias del estado – nacionales, federales y las provinciales o estatales y municipales – a cargo de programas EPJA. Las diferencias entre representantes del Estado y de la sociedad civil impiden muchas veces la atención educativa oportuna a sectores en situación de desventaja.
 - Subsisten carencias en la formación de los educadores de adultos y la ausencia de una orientación general para la formación de todos los educadores en la línea de la educación permanente y polivalente. Se registra un alto número de profesores no titulados. Persiste la coexistencia de dos circuitos diferenciados de educadores: los educadores del sistema regular y los educadores de la EPJA; ello repercute en términos de profesionalización, acreditación, prestigio social. Se registran igualmente diferencias entre los educadores de adultos titulados y los monitores o asesores comunitarios.

II

ASPECTOS CENTRALES DE LA AGENDA REGIONAL

1. Hacia nuevos énfasis y prácticas de la EPJA

En la perspectiva de una educación a lo largo de la vida y de una educación básica “ampliada” para toda la población (que comprende la educación básica y media), la EPJA se asume como una educación donde el lenguaje, el género, la cultura local y el trabajo, constituyen ejes múltiples de la acción. A partir de este propósito se derivan un conjunto de tareas que necesitan adecuarse a los contextos nacionales, regionales y locales.

- Reconceptualizar nociones centrales de la EPJA, para lograr una mejor comprensión de los procesos y evitar las generalizaciones y las clasificaciones dicotómicas, en particular, las categorías de:
 - i) Educación permanente, que promueve procesos educativos formales, no formales e informales a lo largo de toda la vida, para construir la “sociedad educativa”; la redefinición de la educación permanente implica también redefinir la noción de trabajo, en el marco de la sociedad del conocimiento.
 - ii) Educación básica “ampliada”, en un horizonte de competencias y no de años de escolaridad, tomando como referencia los niveles de alfabetismo funcional; esta educación puede ser desarrollada mediante estrategias intersectoriales, modalidades múltiples, articulación con el trabajo, otros;
 - iii) Educación formal y no formal, que incorpora las nuevas tecnologías de información y comunicación, y establece vínculos y acciones complementarias entre ambas.
 - iv) Formación para el trabajo, entendiendo el trabajo como actividad transformadora (de sí mismo, del entorno y de los otros) y no sólo como empleo.

- Definir el campo de la EPJA. Se propone reflexionar acerca de:
 - i) El compromiso exclusivo de la EPJA con los sectores marginados, que ha postergado el trabajo con otros grupos de personas jóvenes y adultas;
 - ii) La vinculación entre la EPJA con la formación profesional ya sea en términos de integraciones curriculares o institucionales.

- Redefinir como propósito de la EPJA: 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.

- Recrear y democratizar el espacio de lo público con la participación de la sociedad civil, promoviendo acuerdos entre el Estado, las ONGs, los sindicatos docentes y las universidades. Se propone que el eje de la articulación sea la participación, para superar la presencia de una posición educativa homogénea desde el Estado y alentada por organismos internacionales de financiamiento, que está dando lugar a un “pensamiento único” en el ámbito regional.

- Garantizar la especificidad del campo de la EPJA, manteniendo el compromiso prioritario con los grupos más marginados. Para ello, articularla en forma sistemática con políticas sociales integrales de alcance nacional y con programas de desarrollo local.

- Proponer desde la EPJA el derecho al trabajo y el derecho de los trabajadores a la educación, reivindicando que el derecho a la educación no está referido exclusivamente a los aprendizajes escolares.

- Proponer a los gobiernos que la EPJA sea incluida en las Reformas educativas, en el marco de una propuesta de educación permanente para niños y personas jóvenes y adultas. Será importante señalar como elementos que justifican esa propuesta la asociación estrecha entre EPJA y democratización educativa y algunos de los siguientes potenciales aportes al conjunto de los sistemas educativos:
 - ✓ Aportar desde la EPJA – y en particular desde la tradición de la educación popular – a la construcción de una escuela con una perspectiva comunitaria así como a programas educativos no formales para niños y adolescentes con un enfoque comunitario.
 - ✓ Contribuir desde la EPJA a los enfoques, estrategias y metodologías de formación docente, sistematización y evaluación para el conjunto del sistema educativo.
 - ✓ Desarrollar programas para las personas jóvenes y adultas en su condición de madres y padres, estudiantes de la educación secundaria, técnica y superior y educadores de cualquier nivel y modalidad, para incorporarlos tanto como sujetos de aprendizaje o como educadores.
 - ✓ Promover programas de educación intercultural bilingüe para niños, articulados con acciones de educación intercultural para los padres.

2. Estrategias de la EPJA

i. Focalización de la EPJA

- Identificar los sectores excluidos, aquéllos cuyas necesidades educativas no han sido atendidas; diferenciar tipos de jóvenes y adultos por edad o ciclos de vida y por género, residencia y permanencia cultural y étnica.
- Crear condiciones para que la demanda potencial por educación básica completa se exprese socialmente y sea atendida (se estima en 110 millones las personas jóvenes y adultas con educación primaria incompleta).

ii. Estrategias generales

- Combinar la “focalización” en los grupos sociales excluidos con la “transversalización” de las acciones, evitando así que la EPJA sea una “educación pobre para pobres”. Los programas de jóvenes y adultos de distintos sectores sociales debieran ser convocados desde su identidad de padres, estudiantes o en general de personas interesadas en aprender y enseñar;
- Promover relaciones intersectoriales sistemáticas al interior del aparato del estado (entre los ministerios de educación, trabajo, salud, agricultura, secretarías de mujer, juventud, otros) así como articulaciones entre sus instancias centralizadas y descentralizadas (en ámbitos provinciales, de estados, o de municipios) y con las organizaciones de la sociedad civil; organizaciones de base, ONGs, universidades, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones empresariales, otros;
- Crear sistemas de acreditación en forma tal que las personas puedan transitar por todos los niveles del sistema educativo, con modalidades formales y no formales. Se propone incursionar en mecanismos de acreditación de la experiencia y acreditación por competencias;
- Difundir el uso de las nuevas tecnologías de la información, asumiendo que la EPJA debiera constituirse junto a la escuela pública en medio para posibilitar una mayor democratización del acceso a la computación y a otros medios tecnológicos. El empleo de estas nuevas tecnologías de información en programas de la EPJA podrá generar espacios de diálogo y promover el trabajo y el aprendizaje en red.

iii. Estrategias específicas

Se propone desarrollar programas locales, nacionales y regionales de EPJA (a nivel de América Latina y El Caribe) orientados por los siguientes lineamientos:

- El centro metodológico y conceptual debiera ser el diálogo entendido como la búsqueda permanente del saber y del saber hacer con sentido solidario. Se trata de recuperar el diálogo como propuesta pedagógica. Este diálogo también debiera establecerse entre la oferta y la demanda de servicios educativos.
- La articulación de diferentes áreas, modalidades y temáticas: alfabetización, trabajo, cultura de las comunidades rurales e indígenas, género, ciudadanía y desarrollo local;
- Programas de capacitación referidos al sector formal e informal de la economía, recuperando todos los trabajos productivos que hace la gente y articulando los programas educativos con la economía popular; la capacitación incluirá acciones de acompañamiento y/o creación de espacios de producción (microempresas, otros);
- Promoción de la atención de la diversidad y el trabajo intergeneracional;
- La EPJA se resuelve en la práctica, en una práctica pedagógica que promueve la autonomía y la conciencia crítica de los estudiantes;
- La alfabetización recupera el valor del uso de la lengua en contextos significativos; la alfabetización es un medio o estrategia pero no el propósito de la EPJA; menos aun, el propósito de la EPJA es eliminar o reducir el analfabetismo mostrando logros cuantitativos.
- Integración de la EPJA en nuevos programas espacios y programas para madres y padres, estudiantes de educación media, técnica y superior educadores de todo tipo y modalidad.

iv. Redes de cooperación

- Crear redes nuevas y fortalecer las redes en funcionamiento, convocando a los ministerios de educación, trabajo y otros organismos del estado, ONGs, universidades, con fines de acuerdo o consensos sobre políticas nacionales de EPJA y distribuciones de tareas en su ejecución. Estas redes debieran posibilitar acciones de intercambio, sistematización de las prácticas y generación de experiencias compartidas. Las experiencias acumuladas sugiere dar alta prioridad a la difusión de los acuerdos, de las acciones por realizar y de la evaluación de lo actuado. Las redes articularían los niveles locales, regionales, nacionales y debieran posibilitar, mediante apoyos externos, una mayor articulación de las distintas instancias a nivel de América Latina.

V Cooperación en el ámbito regional e internacional

Redefinir la cooperación privilegiando criterios de equidad social y articulaciones específicas de acuerdo con los contextos locales y nacionales. En particular se propone:

- Confirmar un grupo regional de reflexión y promoción de la EPJA que funcione como foro regional permanente. Misión central de este grupo foro será definir propuestas de acción y promover el intercambio de distintos ámbitos (sistematización e investigación; acompañamiento de programas; formación de formadores, otros).
- Considerando los importantes avances interinstitucionales logrados con motivo de la preparación regional y del seguimiento de los acuerdos de Hamburgo, este Foro será promovido por UNESCO, CEAAL y CREFAL, estrechando vínculos con instituciones regionales e internacionales como CINTERFOR/OIT, UIE de Hamburgo, UNICEF y otros. Se tendrá especial consideración a iniciativas de entidades nacionales como el INEA de México, RABB de Brasil o Ministerios de Educación.
- Apoyar la información de núcleos locales y nacionales de reflexión, investigación e innovación pedagógica empleando, entre otros, foros virtuales y presenciales, intercambio y sistematización de experiencias.

- Desarrollar estrategias de cofinanciamiento y acompañamiento de las iniciativas nacionales, dando prioridad a los programas de nivel provincial, estadual, municipal y comunitario.

3. Línea de Acción

i. Currículo y evaluación.

- Sobre la base de investigaciones, promover nuevos diseños curriculares, que consideren los estilos de aprendizajes y las características culturales propias de las personas jóvenes y adultas, y los avances en el conocimiento científico y tecnológico de la sociedad moderna.
- La definición de siete áreas prioritarias de acción para la EPJA de América Latina y el Caribe debiera alentar la reformulación de los actuales contenidos curriculares enriqueciéndolos de acuerdo con cada realidad nacional, las necesidades locales y los objetivos de los programas.
- Desarrollar sistemas de evaluación de los programas de EPJA y de las articulaciones con el sistema educativo formal, procurando la consecución de un sistema educativo integrado donde se articulen las diferentes modalidades y ambas con el mundo del trabajo.
- Los programas de EPJA debieran alentar a los propios jóvenes y adultos participantes a asumir la principal responsabilidad de su propia educación, como parte de su proyecto de vida. Ello será estimulado con el fomento de prácticas de autoevaluación de sus propios aprendizajes.

ii. Formación de educadores.

- Garantizar desde el Estado la formación de los educadores de jóvenes y adultos, en forma tal que la EPJA no esté ni desatendida ni segregada del resto de los programas de formación:
- Diseñar alternativas de cooperación en el campo de la formación docente con centros de formación (facultades de educación, institutos superiores, escuelas normales, otros), centros de investigación, ONGs, universidades, sindicatos docentes e instituciones estatales a cargo de la EPJA en los países.
- Garantizar la formación inicial y continua de todos los educadores que trabajan en la EPJA, sin separarlos del conjunto de los docentes o estudiantes de las carreras de educación:
 - **En relación con la formación inicial**, se propone formar a los educadores que trabajarán con personas jóvenes y adultas mediante especializaciones y/o sectores curriculares complementarios al interior de los programas comunes, así como programas especializados de postítulo y postgrado.
 - **En relación con la formación en servicio**, se propone organizar espacios y programas de formación convocando en forma conjunta a los educadores con título docente y a los educadores de adultos comunitarios o “sin título”. En estos espacios se sistematizarán e intercambiarán experiencias y se promoverá la valorización de las diferencias.
 - **En el caso de los educadores comunitarios**, se recomienda además crear espacios y programas de habilitación o formación inicial, tanto en servicio como “antes del servicio”, a cargo de consorcios de instituciones (instituciones formadoras e instituciones a cargo de programas para la educación de personas jóvenes y adultas). En estos programas se fomentará el intercambio de saberes entre educadores comunitarios y educadores con título docente.
 - Sobre la base de la sistematización de las experiencias innovadoras en este campo, promover la formación de formadores, asignándoles prioridad en el seguimiento de este marco de acción.
- Incorporar en todos los programas de formación inicial:

- Una reflexión que permita reconocer el valor social de la EPJA;
- Enfoques, contenidos y metodologías que capaciten a los futuros educadores en la opción “polivalente” para desempeñarse tanto con niños como con personas jóvenes y adultas, respondiendo a sus propias especificidades y trabajando con la comunidad;
- Contenidos y metodologías acerca de la condición de género, de la educación para la ciudadanía, la alfabetización como uso contextualizado del código de la escritura, el trabajo y su dimensión educativa, la interculturalidad y la educación intercultural.
- Incluir contenidos y estrategias didácticas de la EPJA como componentes curriculares en las carreras de servicio social, salud, leyes, arquitectura, otras.
- Desarrollar programas de formación en servicio acerca de la tarea de ser educadores de personas jóvenes y adultas, para capacitar a los trabajadores de la salud, servicio social, extensión rural, urbanismo, instituciones penales y de otras áreas que establezcan relaciones con personas jóvenes y adultas.
- Promover un enfoque de formación en servicio para todos los educadores de personas jóvenes y adultas que impulse la autoformación, mediante grupos de autoaprendizaje o colectivos docentes en los lugares de trabajo y con una metodología de reflexión y sistematización-investigación desde y para la práctica.

iv. Investigación

Integrar la investigación como uno de los componentes centrales de la EPJA y como programa permanente orientado a aportar conocimiento y contribuir al diseño de estrategias para la atención de la diversidad y la distribución igualitaria de la educación.

- Se propone desarrollar investigaciones regionales, estableciendo concertaciones interinstitucionales y movilizando recursos a través de la cooperación internacional. La investigación se articulará con las redes y con el Foro regional.
- Algunos de los posibles campos de estudio pudieran estar referidos a: los contextos, los grupos prioritarios, la demanda social, las articulaciones institucionales, los modelos curriculares, las metodologías, las maneras en que aprenden y enseñan las personas jóvenes y adultas, los cambios en las prácticas de educación y trabajo.
- Se especifican como campos o temas de investigación de carácter prioritario los siguientes:
 - Futuros escenarios de la EPJA.
 - La demanda de la EPJA
 - La EPJA y las Reformas educativas.
 - Proceso de aprendizaje y saberes de las personas jóvenes y adultas (cómo aprenden y cómo enseñan).
 - El mundo del trabajo y su relación con las propuestas educativas para las personas jóvenes y adultas.
 - Enfoques prácticas curriculares en la EPJA
 - Modalidades de evaluación y acreditación en la EPJA
 - Programas de formación y la formación de los educadores de la EPJA.
 - Estrategias y programas para mejorar la calidad educativa de la EPJA.
 - Indicadores de impacto de la EPJA.
 - Diversidad cultural y lingüística y educación intercultural bilingüe.
 - Programas educativos innovadores para personas jóvenes y adultas.

- Finalmente, se propone promover la visibilidad de la EPJA difundiendo experiencias de calidad, con vistas a lograr que se definan políticas públicas que propicien este campo educativo. En particular se propone: apoyar concursos de investigación y sistematización de experiencias; desarrollar un taller regional combinando en su realización modalidades presenciales y virtuales, a través de un consorcio de universidades o centros de investigación; realizar investigaciones comparadas en el marco de un trabajo conjunto entre universidades, centros de investigación ONG.

III. ASPECTOS ESPECÍFICOS PARA UNA AGENDA REGIONAL REFERIDOS A LAS SIETE LÍNEAS PRIORITARIAS DE ACCIÓN

1. ALFABETIZACIÓN

- La alfabetización, por ser un derecho básico de las personas, inscrito en los derechos humanos, debe ser abordada como una tarea específica, como una tarea cultural que remite a una relación totalizadora con la vida social
- La alfabetización necesita constituirse como una política de Estado e inscribirse en un proyecto nacional de desarrollo. Garantizando la calidad y la sustentabilidad de la alfabetización mediante la articulación del Estado, la sociedad civil y la cooperación internacional.
- El analfabetismo es un fenómeno estructural, un fenómeno político y social y no exclusivamente educativo. Por ello, la alfabetización requiere de la voluntad política de los gobiernos y de la articulación del Estado y de la sociedad civil.
- Se propone crear organismos coordinadores de las acciones en el campo de la alfabetización, constituidos por el Estado y la sociedad civil, tales como un consejo Nacional de la Educación de Adultos.
- El acceso a la lengua escrita es una responsabilidad del Estado. No es suficiente el acceso a la educación formal. Resulta necesario garantizar el acceso a la convivencia con usuarios de la lengua escrita y las tecnologías de la información; así como utilizar la lengua escrita en contextos diversos. La simple oferta de servicios no es suficiente. Se requieren políticas públicas para garantizar el financiamiento, los espacios adecuados, los docentes y su formación.
- Se requiere de políticas públicas que saquen a la alfabetización del círculo de la clase y de la escuela. Además se debe inscribir la alfabetización en programas de políticas culturales; generar oportunidades de producción y consumo cultural; desarrollar una prensa para neolectores, entre otros. Cada una de estas medidas necesita financiamiento. La alfabetización debe ser vista como una manera de participar y recuperar la propia cultura.
- Además, hay que vigilar que la noción de “necesidad sentida” no se restrinja a un significado utilitario. No debemos olvidar el poder de la palabra escrita como punto de referencia para la reflexión sobre la condición humana, el desarrollo de valores, fomento de la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad y otros.
- La formación de los alfabetizadores y educadores de la EPJA es una tarea central y urgente. Se propone formar tanto a los maestros como a voluntarios.
- Es importante el proceso pedagógico, en la construcción del currículo, responda a las necesidades locales.

- La alfabetización puede ser trabajada como un componente transversal de programas de educación de adultos de distinto tipo: educación y trabajo; desarrollo local; ciudadanía y participación; género y otros; así mismo, la alfabetización puede relacionarse con programas de salud y de educación al consumidor, programas de promoción del crédito y de la microempresa.
- En el campo del alfabetismo funcional se propone:
 - Estimular en los países, vía estudios y pesquisas, un mayor conocimiento de los niveles de alfabetismo funcional de sus jóvenes y adultos.
 - Establecer estrategias integrales que permitan garantizar el alfabetismo funcional de todas las personas jóvenes y adultas, manteniendo programas específicos de alfabetización acordes con las nuevas concepciones adoptadas; incorporando acciones por la alfabetización en el conjunto de las organizaciones sociales y dando a la alfabetización el carácter de uno de los ejes centrales en todos los programas de la EPJA, articulada con la educación-trabajo, la educación para la ciudadanía y otros programas estratégicos.
 - Estimular a los educadores y estudiantes de las carreras de educación para que se especialicen en el campo de la enseñanza y aprendizaje de los códigos del lenguaje escrito.
 - Sensibilizar a la sociedad civil acerca de la importancia del dominio del código de la escritura en términos de participación social plena así como incidir en la construcción de políticas públicas en este campo.
 - Difundir los resultados de la investigación UNESCO sobre niveles de alfabetismo funcional en 7 países de la región e invitar a otros países a realizar estudios similares, en vistas de la definición de políticas públicas sobre el tema.
 - Desarrollar investigaciones acerca de los estilos de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas y de la demanda por educación básica en esta población, continuando con las investigaciones desarrolladas en este ámbito.

2. EDUCACIÓN Y TRABAJO

Los objetivos fundamentales en una estrategia de seguimiento sobre el tema de la DEJA son los de: i) difundir, profundizar y enriquecer la preocupación por la temática; ii) desarrollar vínculos en el nivel de las políticas: articulaciones institucionales convenios y colaboraciones.

Las prioridades en este tema serían las siguientes:

- Estructurar nuevos programas de formación de educadores. El nuevo currículo deberá incorporar una serie de conocimientos y competencias que ayuden a dimensionar el papel que tiene la EPJA frente a las necesidades económico-productivas de la población de bajos ingresos. Este nuevo perfil de educador requiere del diseño y realización de eventos académicos que permitan reflexionar sobre los contenidos y estrategias curriculares de estos programas de formación.
- Integrar la investigación como un componente central de la EPJA. Concebir a la investigación como un programa permanente orientado a aportar conocimiento y a contribuir al diseño de estrategias encaminadas a desarrollar el potencial de la EPJA para colaborar en el desarrollo social y económico. Los contextos, los grupos prioritarios, metodología, modelos curriculares, articulaciones institucionales, cambios en las prácticas de trabajo, entre otros, constituyen algunos de los posibles campos de estudio.
- Sistematizar experiencias con objeto de analizar articulaciones específicas entre la educación de adultos y el trabajo y poder divulgar posteriormente enfoques e innovaciones tecnológicas que se realizan desde cualquiera de los sectores (estatal, empresarial, educativo, ONGs). En este sentido, es imprescindible recoger la diversidad de experiencias, lineamientos y orientaciones comunes que permitan articular el trabajo de la EPJA con el nivel de las políticas públicas.

- Constituir una red de programas, instituciones y especialistas que trabajen en el campo de la educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo, con objeto de contribuir a su fortalecimiento en diferentes niveles: sujetos, instituciones, política, contextos locales, etc.
- Crear un foro permanente en los ámbitos regional, subregional y nacional, que permita analizar experiencias y reflexiones acerca de su orientación, metodología y destinatarios. Este tipo de espacios puede generar las bases para el debate de políticas públicas y para la difusión de teorías y prácticas de la EPJA. A su vez, ello permitiría crear condiciones para el seguimiento de los programas con objeto de que no queden aislados y puedan ser apropiados por las comunidades.
- Las políticas de “educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo” deben estar relacionadas con políticas de pleno empleo y que incorporen la problemática laboral en contextos de pobreza. Cobran aquí importancia el diseño, la gestión y la planificación del currículo desde el nivel local, definiendo compromisos y prácticas, así como la necesidad de articular las políticas con las diversas oportunidades económico-productivas que se presentan en el ámbito local y en el amplio sector informal.
- La necesidad de institucionalizar mecanismos participativos entre las diferentes instituciones y programas (formales y no formales).
- Valorar los mecanismos técnico-pedagógicos, tomando en consideración: el concepto de competencia laboral; metodologías aplicadas: metodologías no convencionales; educación modular; trayectos educativos flexibles.

Como posibles acciones regionales que permitirían poner en movimiento un seguimiento en esta área específica, destacan las siguientes:

- ✓ Conformación de un grupo de reflexión integrado por instituciones como el CREFAL, CINTERFOR/OIT, IPE, RET, UNESCO/OREALC, UIE. Los objetivos de este grupo serán ante todo la definición de prioridades en la temática y el desarrollo de un plan de actividades.
- ✓ Difundir el reporte del seguimiento a través de mecanismos de distribución del libro, así como a través de la realización de eventos temáticos que se desarrollen en los distintos países.
- ✓ Promover y desarrollar investigación en el campo con base en líneas que sean señaladas como prioritarias.
- ✓ Incidir en el nivel de las políticas vía seminarios de reflexión interinstitucionales sobre temas específicos.
- ✓ Integrar una red interinstitucional que agrupe a instituciones gubernamentales, ONGs, investigadores, experiencias, etc.
- ✓ Realizar talleres subtemáticos (género, jóvenes, diseño curricular, articulaciones institucionales, etc.), con el objeto de profundizar en las implicaciones de la educación y el trabajo en los diferentes niveles.

3. EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS

- Situar la EPJA en la perspectiva de construcción de ciudadanías críticas y activas y en ese sentido ubicar el trabajo de alfabetización y educación básica. La EPJA como factor de oportunidad para la construcción de ciudadanía no debe seguir siendo enfocada sólo desde la lógica de enfrente el rezago educativo.
- La EPJA para la ciudadanía y los derechos humanos debe articular los esfuerzos de las organizaciones civiles con los programas y políticas gubernamentales, activando en las situaciones concretas la participación de otros actores sociales, como el sector privado, las autoridades locales, las asociaciones u organizaciones vecinales o comunitarias.

- Las nuevas políticas de EPJA para la construcción de ciudadanía deben partir de las experiencias educativas existentes, evaluándolas y proyectándolas. Consecuentemente se propone identificar y sistematizar las experiencias en este campo.
- En el terreno de la educación ciudadana, las políticas de la EPJA no pueden soslayar la relación crítica, creativa y propositiva con los medios de comunicación. Esto implica que, además de la elaboración de propuestas curriculares para actividades presenciales, se desarrollen estrategias comunicacionales que contribuyan a construir significaciones e imaginarios sociales que estimulen y favorezcan la participación.
- Continuar con el esfuerzo permanente de la elaboración conceptual y el análisis crítico frente a las diversas corrientes de pensamiento que elaboran marcos de referencia para pensar la construcción de ciudadanías en nuestros países, sobre todo conociendo que muchos de los planteamientos y modelos de “ser ciudadanos y ciudadanas” se están generando desde contextos diferentes.
- La educación ciudadana debe ser coherente con su propósito, en el mismo acto educativo; consecuentemente, debe educar desde la participación, desde el diálogo, desde el reconocimiento del otro, desde la elaboración de proyectos comunes, desde la democracia como experiencias y vivencias en el proceso educativo mismo. No se puede hablar de democracia y de derechos desde espacios y relaciones que, en la práctica los niegan.
- Una educación de personas jóvenes y adultas que forme para la ciudadanía debe procurar la vinculación entre el espacio escolar o formal y los otros espacios sociales de la población en una determinada localidad, de tal manera que los contenidos sobre participación y trabajo en común tengan referencias vitales concretas.
- Se deben construir propuestas educativas que reconozcan, expliciten y favorezcan la expresión de las particularidades y diferencias (culturales, de género, étnicas y generacionales...) de las personas jóvenes y adultas. Las propuestas ajenas a los contextos particulares pueden ser el punto de partida para los fracasos. Las propuestas educativas deben incorporar con mayor claridad la dimensión humana de los sujetos educativos al facilitar procesos de diálogo, de autorreflexión, de elaboración de proyectos comunes, de autoestima.
- Una EPJA que quiera contribuir a la participación ciudadana debe arriesgarse a construir mucho de sus propuestas y programas educativos directamente con la participación de las personas jóvenes y adultas destinatarias de esos programas. La mayoría de las veces, cuando son invitadas, los límites y las reglas han sido definidos de antemano y ellas no tienen mayor injerencia.
- En las propuestas curriculares orientadas a fomentar la conciencia y participación ciudadanas y el respeto a los derechos humanos, deben ser contenidos centrales aquellos que remitan a la realidad de las personas jóvenes y adultas a la lectura crítica de los acontecimientos, a la información de lo que sucede, al análisis de la conflictividad social.
- Se debe procurar la vinculación entre los conocimientos que se van adquiriendo en el proceso educativo con experiencias concretas de empobrecimiento por parte de las personas y grupos de su condición ciudadana: desarrollo de autoestima, de habilidad para el diálogo, de relación con autoridades, de organización comunitaria, de resolución de problemas.
- Establecer una política clara de intercambio de materiales sobre el tema, iniciar un reconocimiento de materiales ya elaborados y establecer formas concretas para su circulación. Identificar y sistematizar experiencias educativas en el campo. Es viable pensar en tener en el corto plazo al menos un inventario de experiencias exitosas o relevantes en nuestros países.
- Iniciar en nuestros países la creación de instancias paritarias, conformadas por actores involucrados en la EPJA, para diseñar estrategias y acciones de educación ciudadana. Comenzar una relación

constructiva entre las instancias gubernamentales y civiles o sociales en materias fundamentales, como lo es estimular la democratización y el respeto.

4. EDUCACIÓN CON INDÍGENAS Y CAMPESINOS

Hacia nuevas estrategias de acción

Para dar propuestas a estos cuestionamientos y dar eficacia a las acciones educativas en estos sectores, el resultado de las diversas participaciones se organizó en dos grupos;

- Uno enfocado a la promoción de acciones hacia toda la sociedad;
- Otro enfocado específicamente a la acción de la EPJA con jóvenes y adultos.

En la primera, al reconocer que el problema del resquebrajamiento del tejido social tiende a fragmentar decisiones sólo por grupos, se recomienda:

- Comprometer mediante la formulación de proyectos generales a toda la sociedad para visualizar el tipo de sociedad incluyente que espera como producto de la educación;
- Comprometer las políticas de desarrollo social, económico y cultural con este proyecto incluyente, en el que se manifiesten los valores nacionales y los espacios reales a la pluralidad y a la diversidad.
- Comprometer las políticas de la distribución de los recursos financieros con criterios de justicia que den más a quienes menos tienen.

En lo que se refiere a las acciones de la EPJA, se hace notar que el nombre mismo de la temática significa un cambio de mentalidad, ya que no se trata de promover la educación para los pueblos indios y para los campesinos, sino desatar con ellos un movimiento de educación permanente que los incluya y nos incluya. Esta es una estrategia novedosa en la EPJA.

Como eje central de las estrategias, se estableció una estrategia fundamental:

- ✓ Desarrollar mecanismos y metodologías de participación social que permitan a los propios pueblos indios y a las comunidades campesinas la formulación de sus propios proyectos de futuro y el establecimiento de las políticas para realizarlos.
- ✓ Promover la autogestión en el uso de los recursos por estos mismos sectores.
- ✓ Impulsar la creación de una cultura de la escuela que impulse a las niñas de estos sectores a acceder y permanecer en el uso de los servicios escolares.
- ✓ Sistematizar las experiencias exitosas y socializarlas entre todos los grupos de educadores de la EPJA que trabajan con los pueblos indios y los grupos campesinos.
- ✓ Vincular a los diversos agentes educativos de las comunidades indígenas entre sí y propiciar el establecimiento de redes de intercambio.
- ✓ Promover la creación de modelos educativos desescolarizados que provean de reconocimiento oficial y equivalencia a los saberes y a la experiencia de los jóvenes y adultos de los pueblos indios y de los grupos campesinos.

Se definieron además tres aspectos para el enfoque de las estrategias: uno encaminado a vincular la EPJA en situaciones de pobreza; otro referido a cuestiones culturales y de identidad, y finalmente uno más para vincular la educación con los desplazamientos de los pueblos indígenas y los grupos campesinos. Todos estos aspectos sólo pueden ser enfrentados desde políticas sociales que incorporen las propuestas educativas en un programa integral de transformación.

- Por lo que se refiere a la pobreza:
 - ✓ contribuir a la legalización de la tierra como condición indispensable para la autonomía y la autogestión.
 - ✓ Desarrollar junto con estos sectores mecanismos y procedimientos para abatir la marginación y la pobreza y que empoderen a estos grupos mediante el establecimiento de redes sociales y de mutuo apoyo.

- ✓ Desarrollar procedimientos educativos para atender a los jornaleros rurales y a los que se desplazan por razones de trabajo en el campo.
- ✓ Vincular los procesos de alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos con otros aprendizajes que permitan a estos sectores mejorar sus condiciones de vida.

- Por lo que se refiere a la cultura:
 - ✓ Abrir espacios sociales, políticos e intelectuales para formular y revisar conjuntamente los conceptos de interculturalidad, bilingüismo, identidades y pluralismo, que aporten claridad para la toma de decisiones de las políticas oficiales.
 - ✓ Impulsar el uso de metodologías que permitan a los pueblos indígenas definir los rasgos de su identidad y las modalidades de sus expresiones culturales propias;
 - ✓ Facilitar el acceso y uso de los medios de comunicación a los pueblos indios para difundir su cultura y su visión del mundo.
 - ✓ Establecer espacios y mecanismos de recuperación y sistematización de las realidades sociolingüísticas de las diversas comunidades indígenas.
 - ✓ Organizar la atención de la EPJA para grupos étnicos afrolatinoamericanos que también se encuentran en condiciones marginadas.

- Finalmente, por lo que se refiere a políticas específicas ocasionadas por los movimientos migratorios hacia la urbanización, se recomienda que la EPJA se comprometa a:
 - ✓ Estudiar con mayor profundidad la repercusión cultura, económica y social de los jóvenes y adultos que se ubican en los cinturones de miseria urbanos.
 - ✓ Generar junto con estos grupos de migrantes hacia lo urbano, proyectos de futuro que abran posibilidades de esperanza a las condiciones de pobreza y vulnerabilidad en que se encuentran.
 - ✓ Facilitar la comunicación y el intercambio entre las comunidades indígenas rurales y urbanas.

5. EDUCACIÓN Y JÓVENES

En educación y jóvenes se concluye la importancia de las tres áreas de acción propuestas en este seguimiento que son:

- Generar motivaciones para una mayor participación ciudadana juvenil
- Llevar adelante programas a la inserción laboral
- Hacer énfasis en la EPJA del desarrollo de la educación media

Para el desarrollo de estas tres áreas propuestas se acordó como acciones necesarias y urgentes

Respecto a la revisión de la Educación de Adultos y su construcción hacia una Educación de Jóvenes y Adultos

- ✓ Que la EPJA se asuma por los gobiernos como una de las prioridades de los procesos de Reformas y procesos de mejoramiento de los sistemas educativos que se llevan adelante en la mayoría de nuestros países.
- ✓ Que el diseño y desarrollo de políticas, programas y proyectos de EPJA se hagan en el marco de políticas públicas que resulten de la participación activa y decisoria de los diferentes actores sociales y el Estado.
- ✓ Que sea construida en y como procesos, que tome en cuenta y se relacione con el cambiante mundo social, político, económico y del trabajo.
- ✓ Que sea flexible, integral y contextualizado donde se asuma que no hay una juventud sino juventudes demandando por lo tanto un enfoque que garantice la diversidad social, cultural, étnica, lingüística y de género de los participantes materializándose esto en los procesos de aprendizaje y en un enfoque curricular coherente con lo expuesto.

- ✓ Enfoque curricular y procesos de aprendizajes que se hacen en los nuevos códigos de la información, la lengua escrita y los conocimientos de los símbolos matemáticos fundamentales y con una calidad en sus orientaciones cognitivas, de competencias, habilidades y actitudes que promueva a una mayor participación ciudadana vinculada a una didáctica de los valores democráticos.

Con referencia a los aspectos específicos de las áreas prioritarias.

- ✓ Que se tenga presente que los/las jóvenes potenciales de esta modalidad educativa jóvenes potenciales de esta modalidad educativa son trabajadores en ejercicio, que son potenciales empleados, obreros, trabajadores informales e integrantes de experiencias individuales y colectivas (cooperativas, asociativas, etc.)
- ✓ Que los conocimientos básicos que hoy se demandan son:
 - Manejo fluido de la lengua escrita
 - Dominio de los símbolos matemáticos fundamentales
 - Detectar, acceder y hacer uso correcto de la información existente, tanto sea para su formación, inserción social, política, cultural y laboral.
- ✓ Que una participación ciudadana demanda:
 - Desarrollar a través de una información ciudadana la capacidad de conocer para mejor elegir y esto se vincula a que logran acceder a los espacios que le permitan apropiarse de las diferentes áreas del conocimiento.
 - Comprender y practicar hábitos de tolerancia frente a los diferente o divergente promoviendo una educación del comportamiento donde el aprendizaje de la cooperación activa será posible si la EPJA facilita y promueve la participación activa y decisoria de los/las jóvenes.
- ✓ Es urgente la necesidad de valorar y conocer los avances y experiencias existentes en nuestros países de los Programas y Proyectos de Educación y trabajo para jóvenes que demandan de la EPJA y sistematizar y difundir las mismas.
- ✓ Que es imperiosos lograr una mayor articulación y coordinación de las instituciones y organizaciones estatales y no gubernamentales que llevan a cabo acciones de capacitación para la inserción laboral con la EPJA.
- ✓ Promover programas que impulsan microemprendimientos productivos tanto a nivel urbano como rural que no sólo contemplen lo estrictamente económico-productivo sino que también sean vinculante a otras esferas sociales.

Finalmente es importante que este proceso de construcción de una EPJA basada en los aportes surgidos en la fase preparatoria a Hamburgo, a los acuerdos alcanzados por los participantes en CONFINTEA V y en el proceso de seguimiento a los Acuerdos de Hamburgo, demanda que los gobiernos coloquen en el quehacer práctico la EPJA como una prioridad en nuestros países convocando a los diferentes actores sociales implicados para que elaboren, ejecuten, den seguimiento y evalúen las políticas, programas y proyectos.

6. EDUCACIÓN Y GÉNERO

Se proponen las siguientes estrategias específicas para la categoría de Género, con las correspondientes líneas de acción dentro de cada estrategia general y específica:

- Abordaje de la EPJA desde la triple dimensión de Sujetos, Temas e Institucionalidad.
 - ✓ Sujetos: hombres y mujeres a quienes se les aplica las otras categorías de faja etarea, etnia; territorio (urbano-rural), condición laboral, etc.
 - ✓ Temas: El género como una categoría transversal que cruza todos los temas.
 - ✓ Institucionalidad: Especial énfasis en la Institucionalidad gubernamental y no gubernamental directamente relacionada con la perspectiva de género.

- Acción sincrónica con los esfuerzos de las reformas educativas.
 - ✓ Al ritmo de la reforma y no después
 - ✓ Acciones de transversalización de la perspectiva de género en todos los componentes de las reformas (currículo, docentes, gestión, innovación, recursos de aprendizaje...)
 - ✓ Inclusión de la perspectiva de género en los Discursos (discursos de las autoridades educacionales y líderes de opinión)
 - ✓ Equidad de género en acceso, proceso y resultados.
- en el acceso: convocatoria amplia y selección no sexista, ampliar el espectro de selección de carreras;
- Acción de proceso: estrategias intraeducativas (introducir la perspectiva de género como tema transversal en el currículo) y extraeducativas (por ejemplo, implementar sistemas de cuidado infantil);
- Acciones relacionadas a los resultados: trato no discriminatorio para garantizar probabilidades de buenos resultados y adecuado desenlace laboral.
- Trabajo con los medios de comunicación social
 - ✓ Pedagogía social, destacando ejemplos positivos de inclusión de perspectiva de género
 - ✓ Textos de artículos y entrevistas en los medios con perspectiva de género y estudios sobre los femenino y lo masculino
 - ✓ Analizar con medios seleccionados, especialmente aquellos mas sensibles a la equidad de género.
- Trabajo con experiencias ejemplares y/o innovadoras
 - ✓ Visualización, sistematización y difusión de buenas prácticas de inclusión de perspectiva de género.
 - ✓ Generación de experiencias ejemplares y/o innovadoras respecto a inclusión de perspectiva de género.
- Creación y desarrollo de masas críticas
 - ✓ Trabajo por la equidad de género con Directivos y Técnicos de Ministerios, unidades descentralizadas, Corporaciones Educativas y afines, centros Educativos)
 - ✓ Docentes
 - Acciones directas (Seminarios, Talleres, etc.)
 - Manejo de información y comunicación (redes de egresados de talleres, conversaciones presenciales y virtuales para la equidad de género)
 - Visualización y reconocimiento público de los logros de docentes que trabajan por la equidad de género.
 - ✓ Actores estratégicos (Políticos y Miembros de organismos Intermedios capaces de incluir y desarrollar equidad de género)
 - ✓ ONGs de mujeres (para profundizar sus compromisos con la EPJA).
- Alianzas estratégicas
 - ✓ Temáticas: es derechos humanos, ciudadanía, derechos del consumidor, en programas destinados a campesinos e indígenas Alianzas temáticas (con salud, trabajo, pobreza, violencia, ciudadanía, masculinidad...).
 - ✓ Con programas, incorporando perspectiva de género en programas destinados a poblaciones vinculadas a la EPJA (programas para campesinos/as, para indígenas, para mujeres, para personas de escasos recursos, para cesantes, etc.)

- ✓ Territoriales: local, regional, nacional o supranacional.
- Seguimiento de los acuerdos
 - ✓ Selección y/o construcción de Indicadores de equidad de género y procedimientos de aplicación.
 - ✓ Monitoreo periódico de los acuerdos de Hamburgo respecto a equidad de género
 - ✓ Reacciones y Pro-Acciones con vistas a proyectar el desarrollo de la equidad de género dentro de las proyecciones de la EPJA.
- Legitimación de la perspectiva de género en la EPJA
 - ✓ Legitimación a nivel de investigaciones y estudios
 - ✓ Legitimación a través del discurso y acciones de políticas públicas y decisores.
 - ✓ Legitimación a través de marcos y acciones de los organismos intermedios de la sociedad civil
 - ✓ Legitimación a través de marcos y acciones de las ONGs y movimientos de mujeres.
- Institucionalización de la perspectiva de género
 - ✓ Institucionalización en los Centros Educativos dedicados a la EPJA
 - ✓ Institucionalización en las organizaciones relacionadas con la planificación, gestión y evaluación de la EPJA
- Focalización en mujeres de grupos vulnerables
 - ✓ Identificación de necesidades específicas de EPJA de mujeres de grupos vulnerables.
 - ✓ Diseño, ejecución y evaluación de programas de EPJA (mixtos o no, según el caso) para mujeres de grupos vulnerables.
- Promoción y/o fortalecimiento de la visibilidad social y la capacidad de demanda de las poblaciones usuarias de la EPJA con relación a la equidad de género.
 - ✓ Creación y/o Fortalecimiento de organizaciones de mujeres interesadas y activas en el desarrollo de una EPJA con equidad de género.
 - ✓ Apoyo técnico a la identificación de necesidades y la expresión de demandas de las mujeres respecto a una mayor equidad en la EPJA.
- Desarrollo y/o fortalecimiento de la equidad de género en los cuadros directivos, docentes y administrativos que trabajan en la EPJA.
- Mayor incorporación de la perspectiva de género en el acceso a puestos de responsabilidad en la EPJA y en el mantenimiento y desarrollo de una carrera en el estamento técnico y directivo.
- Mayor incorporación de la perspectiva de género en el nombramiento y desarrollo de carrera de los/as docentes de la EPJA.

7. EDUCACIÓN, DESARROLLO LOCAL Y SOSTENIBLE

- La promoción de procesos de descentralización de la gestión educativa
 - Como el marco más adecuado para construir la relación entre educación de adultos y desarrollo local.
 - Que haya una base de control endógeno desde el gobierno local y desde las entidades educativas.
 - La comunidad como sujeto educativo
- La articulación de la EPJA con los planes de desarrollo local

- Basar los planes de desarrollo en una evaluación de las capacidades locales y, a la vez, desarrollar capacidades para sostener el cumplimiento de las metas y objetivos de desarrollo, identificando lo que podríamos denominar como “las necesidades básicas de aprendizaje para el desarrollo local”.

Esto implica:

- Las necesidades básicas de aprendizaje para el desarrollo tendrán una especificidad local: la construcción de conocimientos pertinentes (diagnósticos locales; reconocimiento de recursos naturales y culturales...); la construcción local del significado del desarrollo como un sentido compartido; el diseño de un plan de desarrollo a partir de la voluntad colectiva; el desarrollo de valores y actitudes con respecto a la valoración cultural, natural o la proyección futura y creativa de la colectividad; el desarrollo de habilidades y capacidades productivas y laborales.
- Incorporar sistemáticamente los contenidos locales en los programas y currículos de la EPJA desde una perspectiva de desarrollo humano, integral y sostenible, articulándolo a los planes y a la gestión del desarrollo local.
- Desarrollar diagnósticos de la realidad local, como base para la elaboración educativa, que considere los aspectos socioeconómicos, culturales, ambientales y políticos, así como las aspiraciones de la población.
- Partir de las capacidades ya adquiridas en la población, que sirvan de referente para establecer metas de desarrollo canalizándolas y potenciándolas. Evaluar la base educativa de la población, los perfiles de capacitación laboral y empresarial y las capacidades de gestión de las organizaciones sociales.
- Fomentar el desarrollo de una cultura ambiental. Es necesario que se fomente una ética ambiental y una capacidad práctica de gestión adecuada del medio ambiente, identificando los factores de vulnerabilidad de las sociedades que permitan dar respuestas apropiadas a los problemas ecológicos y sociales.
- Buscar las acciones que mejor puedan desencadenar efectos multiplicadores
- Valorizar prioritariamente las dinámicas y los temas que mejor puedan inspirar y favorecer el desarrollo de una cultura emprendedora.
- Acrecentar aprendizajes técnico-sociales relacionados al desarrollo de ventajas comparativas en la localidad y la implementación de programas de reconversión laboral para lograr un reciclaje de capacidades de trabajo en función de las opciones y metas del desarrollo local.
- *La construcción de ciudadanía desde los espacios locales*
- El desarrollo local implica la perspectiva de construcción de ciudadanía local, que promueve bases institucionales de igualdad, reconociendo a los diversos actores e intereses locales en el ámbito local, reconociendo el desarrollo y su relación con el medio ambiente, como interés público y como responsabilidad ciudadana.

Este debe expresarse en:

- El desarrollo de identidad y sentido de pertenencia local
- El reconocimiento y ejercicio de derechos y responsabilidades

- La participación en asuntos públicos y en el gobierno local.

Este proceso implicará el fortalecimiento de las sociedades locales pero también el trabajar el sentido de pertenencia y responsabilidad en los espacios nacionales y la articulación con los procesos globales.

- La formación de actores locales con orientación al desarrollo
 - Fortalecimiento organizacional y liderazgos locales
 - Orientando la EPJA a fortalecer dos tipos de procesos: capacidades de gestión social desde organizaciones sociales e instituciones locales; capacidades de gobierno local y gestión pública
 - La educación de adultos hacia la formación de autoridades y funcionarios a la gestión pública local debe generar competencias en el arte del buen gobierno local, generando experiencias, escuela y corrientes democráticas.

- ♦ El desarrollo de propuestas pedagógicas en la construcción de sociedades locales y su desarrollo.

Al interior de múltiples propuestas destacamos dos:

- El desarrollo de espacios de encuentro entre docentes actores locales estableciendo diálogos, tratamiento de conflictos y construcción de propuestas comunes.
- La gestión del espacio local como espacio educativo
 - Desarrollar conscientemente la dimensión educativa o pedagógica política multiplicando la diversidad y calidad de ambientes de aprendizaje.

- ♦ La construcción de institucionalidad local para la EPJA

Que contemple:

La elaboración de políticas, planes y priorizaciones

- Espacios de concertación de actores (en el ámbito estatal, empresas y sociedad civil)
- Forma de articulación entre educación formal, no formal y entre diversos niveles y roles educativos
- El desarrollo de investigaciones
- La formación de docentes y formadores
- Políticas de financiación.

Estas políticas y líneas de acción deben buscar articularse a nivel regional y nacional, estableciéndose roles y acciones complementarias en ofertas educativas.

A MODO DE CONSIDERACIÓN FINAL

El Marco de Acción Regional de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas en América Latina, es producto de una acción colectiva excepcional y favorable a un cambio significativo en la manera de concebir y ejercer la Educación con Personas Jóvenes y Adultas.

El contenido aquí hecho explícito, los aspectos centrales de la agenda regional y la definición de los ámbitos y las demandas fundamentales para asumir las siete líneas de acción regional prioritarias, representan en su conjunto el más importante esfuerzo por alentar revitalizar la EPJA como medio esencial de democratización educativa y de mejor ejercicio ciudadano. Todo ello es a todas luces elemento esperanzador.

Sin embargo de los indudables avances obtenidos, conviene reflexionar sobre la magnitud de las tareas por desarrollar.

Resolver los problemas educativos de 39 millones de analfabetos y de 110 millones de personas jóvenes y adultas con educación primaria incompleta no es un desafío de ahora. Es un desafío resultado de una deuda acumulada en el transcurso de décadas.

Lo que podrá y deberá hacerse desde la EPJA y desde el conjunto de los sistemas educativos será siempre importante, aunque insuficiente para enfrentar problemas de semejante magnitud.

Se requieren, no además sino sobre todo, cambios sociales de fondo medidas correctoras de la disparidad social, medidas que ajuste que incidan en reducir la extrema pobreza tanto como la extrema riqueza.

Se requerirá también mayores previsiones presupuestarias para atender a los excluidos y, como se señala reiteradamente, que los esfuerzos de forma educacional vigentes asuman a plenitud la educación de las personas jóvenes y adultas como modalidad clave para enfrentar el problema de la exclusión educativa y social.

Quienes ejercen el poder real tendrían que posibilitar los medios políticos, jurídicos y financieros que permitan a los educadores y además fuerzas sociales hacerlo posible.

UNESCO/OREAL C. “Declaración mundial sobre educación para todos del Boletín proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, núm. 21 Santiago de Chile, 1990”, en Schmelkes Antología. Lecturas para la educación de los Adultos Aportes de fin de siglo Tomo 1, Documentos Internacionales sobre Educación de Adultos (1979-1997). México, Noriega Editores 2000.

HACIA UNA EDUCACIÓN SIN EXCLUSIONES
Nuevos Compromisos para la educación con personas
Jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe

Documento preparado por:
UNESCO – CEAAL – CREFAL – INEA

PROLOGO

La proximidad del tercer milenio invita a tomar conciencia del tiempo en que estamos insertos, reflexionando en los logros del pasado que dejamos atrás en las expectativas y retos del futuro. Transición simbólica, más que corte tajante de épocas, el nuevo milenio es ocasión de valorar rutas y asumir nuevos compromisos.

En el caso de la educación para personas jóvenes y adultas (EDJA) en América Latina y el Caribe, el presente documento constituye una ayuda inestimable para realizar esta tarea. Este tipo de educación llamada a veces por razón del volumen de su demanda “la segunda mitad, aún por desarrollar, del sistema educativo” entraña uno de los mayores retos de la política educativa en la relación, no sólo por la magnitud y complejidad, de los rezagos acumulados a lo largo del tiempo, sino sobre todo por los procesos de exclusión social que más recientemente han venido agudizando las políticas de modernización económica.

El presente texto, esmeradamente preparado por la UNESCO/OREALC, el CEAAL, el CREFAL y el INEA (México), cumple dos objetivos nada sencillos; el de ofrecer en pocas páginas una visión sintética del camino recorrido por la EDJA en los últimos cincuenta años y el de identificar con claridad y perspicacia las líneas estratégicas y áreas prioritarias para su futuro desarrollo.

El pasado recoge y recapitula no como mero inventario de las orientaciones que han prevalecido en el pensamiento internacional y regional sobre la EDJA, sino como balance crítico en el que se contraponen los propósitos enunciados en las diversas conferencias y reuniones internacionales, los logros obtenidos y las limitaciones que hoy es posible identificar. Críticamente se señala, por ejemplo:

- Que los esfuerzos del Proyecto Principal de Educación (UNESCO) no encontraron suficiente resonancia en las sociedades nacionales, como en su momento se supuso;
- Que la reunión de Jomtien (1990), en su loable afán de impulsar la universalización de la enseñanza básica, imprimió un énfasis unilateral en la educación formal de los niños y niñas, ignorando la educación de los jóvenes y adultos que se lleva a cabo en otros ambientes y escenarios;
- Que el Informe Delors (1996) en la manera como ubica la educación de los adultos, adolece de un sesgo europeo primermundista y desconoce la rica experiencia de la educación popular latinoamericana;
- Y que este y otros documentos internacionales no lograron superar la visión compensatoria y supletoria de la DEJA que fue característica por varias décadas.

También respecto a la Conferencia Regional de Brasilia de UNESCO/CEAAL (enero 1997) y a la conferencia Internacional de Hamburgo (julio 1997), que sirven de gozne entre el siglo que termina y el que está por empezar, el presente documento recoge sus aportaciones, a la vez que señala algunas de sus limitaciones.

Brasilia ubicó con claridad la EDJA como parte de los esfuerzos por una mayor equidad, a condición de mejorar su efectividad y calidad; señaló, asimismo, el sitio prioritario de los jóvenes en ella, los necesarios vínculos con el mundo del trabajo, el desarrollo sustentable, la superación del círculo de la pobreza, el fortalecimiento de los valores democráticos y los derechos humanos y el aprendizaje permanente.

La Conferencia de Hamburgo, por su parte, alentó el surgimiento de nuevos modelos de educación básica para jóvenes y adultos que superen las concepciones de educación compensatoria y supletoria y se introduzcan en la perspectiva de la educación permanente, haciendo realidad las cuatro orientaciones

propuestas por la Comisión Delors: aprender a aprender, a hacer, a ser y a convivir. Junto con esto, insistió en la necesidad de conceputar la educación no sólo como un derecho sino como un proceso que exige la adhesión y el compromiso de cada persona para poder convertirse en la llave de entrada al siglo XXI; esto implica que la EDJA se oriente al crecimiento de la persona y de su capacidad de adueñarse de sí misma y de su futuro. Fundamentales como son estas orientaciones, también es posible constatar –y así lo hace el documento- que en Hamburgo la influencia de los países del Norte desarrollado pesó decisivamente en algunos aspectos y la dificultad de lograr consensos respecto a los modelos de desarrollo dejó sin respuesta satisfactorias demandas importantes de los países de nuestra región.

En su parte propositiva el documento presenta un panorama extraordinariamente claro:

Define los nuevos conceptos, enfoques y políticas que deben guiar la EDJA; identifica los actores, instituciones y redes; enfatiza la intervención de la sociedad civil y plantea la necesidad de construir políticas educativas que contribuyan a superar la actual visión economicista del desarrollo a favor de un desarrollo centrado en las personas.

La indispensable vinculación de la EDJA con la superación de la pobreza se consigna también como requisito esencial para el futuro. De estas orientaciones se deducen, en el apartado final, las áreas prioritarias que deben considerar los programas de acción en este campo; la vinculación con el mundo del trabajo, la atención a la población juvenil, a los campesinos, indígenas y mujeres, los énfasis en la alfabetización, la capacitación para la ciudadanía para la promoción de los derechos humanos y la participación social, así como el desarrollo local y el desarrollo sustentable.

La aplicación de ese texto debiera verse como una llamada de atención a todos los gobiernos de América Latina y el Caribe para otorgar a la EDJA el sitio estratégico que le corresponde en los años porvenir. No es un mero texto técnico que establezca saldos e identifique prioridades, sino un texto que invoca valores éticos para ubicar la EDJA ante el imperativo humano de superar la injusticia y la pobreza

Si bien la globalización económica está imponiendo en la región modificaciones estructurales, a la organización de la economía y al rol del Estado, ningún gobernante responsable puede permitir que estas modificaciones tengan por efecto arrasar la dignidad de las personas y destruir los logros sociales alcanzados en décadas de inmenso esfuerzo.

En una lectura personal, este documento parece decir que los actuales procesos de exclusión de grandes sectores de la población y la agudización de la pobreza no son costos inevitables de un bienestar a largo plazo y que la EDJA, integrada en una estrategia de reorientación de las políticas sociales, tiene la potencialidad de devolver al desarrollo su sentido humano y de hacer realidad sus objetivos de justicia. Cada lector hará su lectura y extraerá sus propias conclusiones, en congruencia con las utopías implicadas que alimentan su espera del siglo XXI

Pablo Latapí

PRESENTACIÓN

Desde 1949, con la realización de la Primera conferencia Internacional de Educación de Adultos en Elsinore, Dinamarca, hasta 1985 en París, se sucedieron cuatro convocatorias mundiales para analizar la situación y enfrentar los desafíos que cada década tenía para la educación de adultos. Todas estas Conferencias fueron significativas e inspiradoras de importantes políticas nacionales y de movilización de actores en beneficio de una educación que respondiera a las demandas de las personas adultas. Hubo, sin embargo, en sus gestores una marcada confianza en que los propios resultados de ellas iban a generar las transformaciones y expansiones buscadas. Ello no siempre fue así. El seguimiento de estas Conferencias fue insuficiente.

CONFINTEA V, desarrollada en julio 1997 en Hamburgo, constituyó la culminación de un proceso colectivo de movilización de instituciones públicas y privadas orientado a marcar los nuevos énfasis de una modalidad educativa que demandaba cambios y transformaciones reales para enfrentar los desafíos del próximo milenio. En América Latina y el Caribe, este proceso significó la concertación de esfuerzos interinstitucionales preparatorios a la Conferencia de Hamburgo, expresados en reuniones nacionales de reflexión y en importantes aportes regionales que tuvieron en la Conferencia Regional Preparatoria de Brasilia (enero 1997) un hito relevante.

Las particulares y difíciles condiciones –debidamente analizadas en Brasilia- en las que se desarrolla la actual educación para personas jóvenes y adultas latinoamericanas y caribeñas, demandan dar a la Agenda para el Futuro adoptada en Hamburgo así como a las recomendaciones de la Conferencia de Brasilia, todo el peso que tienen en orden a replantear y lograr una mayor significación, pertinencia e impacto de los programas y proyectos destinados a educar personas jóvenes y adultas. Hamburgo y Brasilia, exige pues organizar una

estrategia regional de seguimiento y monitoreo que hagan realidad los acuerdos y recomendaciones de ambas reuniones se que comprometen a los Estados e instituciones de la sociedad civil que fueron participes en ellas.

Siguiendo acuerdos de los países representados en Hamburgo, la UNESCO, el CEAAL, el CREFAL y el INEA de México, han asumido la tarea de estructurar una estrategia regional que para sus efectos movilizados establece criterios, acciones e instrumentos que puedan ser utilizados en cada país por los principales entes públicos y civiles comprometidos de diversas formas con la EDJA. Este Documento constituye uno de estos instrumentos.

La elaboración del presente trabajo requirió de parte de las entidades mencionadas organizar un documento que reflejando distintos puntos de vista respecto a las principales demandas y tareas de hoy, significa, a la vez, una fuente de reflexión y de estímulo para que en cada país y circunstancia se organicen plataformas y grupos de trabajo que posibiliten la adopción de nuevas políticas de EDJA y que ésta sea considerada como componente clave en las políticas de equidad educativa y en los actuales procesos de reforma y modernización de la educación.

Para efectos de su uso, deseamos señalar que el documento en vuestras manos está organizado siguiendo una lógica que posibilite la ubicación contextual de la EDJA considerando su perspectiva histórica, señalándose los principales hitos, conferencias y documentos regionales y mundiales que posibilitaron nuevos enfoques educativos. Las recientes cumbres presidenciales así como los importantes aportes de los informes sobre la educación y la cultura avizorando el próximo milenio, coordinados por Jacques Delors y Javier Pérez de Cuellar, también forman parte del primero de sus capítulos¹

El segundo capítulo presenta los procesos y resultados centrales de CONFINTEA V de Hamburgo y de la Conferencia Regional Preparatoria de Brasilia.

La definición de las líneas estratégicas de la EDJA en América Latina demandó confrontar en el tercer capítulo dichos resultados centrales con los requerimientos respecto a los debates sobre nuevos conceptos y enfoques, al fortalecimiento de actores, institucionales y redes, al ejercicio de control ciudadano de la EDJA, a la construcción de políticas educativas y a la vinculación de la EDJA con la superación de la pobreza.

El último capítulo está orientado a la definición de acciones concretas en cada país, tomando en cuenta la Agenda para el Futuro de Hamburgo y las recomendaciones regionales de Brasilia. Para ello se han considerado como áreas prioritarias: Educación y Trabajo; Educación y Jóvenes; Educación con Campesinos e Indígenas; la alfabetización, ciudadanía, Derechos Humanos y Participación; y la Educación de las Mujeres y Equidad de Género.

Es preciso señalar que este es un documento de Trabajo destinado a ser leído y analizado en las reuniones nacionales y en las tres subregionales previstas para el período 1998-1999 /En México para los países del denominado Golfo de México; en Colombia para los países andinos; y en Uruguay para los países integrantes del MERCOSUR). Confiamos en que dichos encuentros posibilitarán la construcción de estrategias nacionales de impacto y, por supuesto, el propio enriquecimiento de este documento

Es particularmente honroso que el maestro Pablo Latapí, uno de los principales protagonistas en la región al servicio de una educación, uno de los principales protagonistas en la región al servicio de una educación de calidad para las personas y los grupos sociales excluidos, sean quien haya escrito el esperanzador prólogo de este documento.

UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA

I. EL CONTEXTO LATINOAMERICANO E INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

La perspectiva histórica

El contexto en que debemos plantear la educación con personas jóvenes y adultas (EDJA) es radicalmente distinto del que primaba en la pasada década. Está emergiendo una sociedad con profundos procesos de modernización, algunos de cuyos sectores se incorporan a una modernidad tecnológica tal que los sitúa en los marcos de una nueva sociedad de la información. No obstante, este proceso de modernización fundado hacia

¹ Es posible que para algunos educadores con una trayectoria más larga en el campo de la DEJA, este primer capítulo resulte algo extenso. Su inclusión, sin embargo, obedece a la necesidad de sistematizar esta información pensándose en un público más amplio e importante de mostrar.

una economía de libre mercado y en una reforma del rol tradicional que tuvo el Estado en la región, está dando lugar a una creciente desigualdad social, a una sociedad de grandes exclusiones, de pobreza que se acrecientan, a una crisis de políticas sociales redistributivas y a una relativización de la credibilidad de los sistemas democráticos.

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

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

La nueva EDJA que requerimos debe subrayar, en este contexto internacional, sus contenidos calóricos, puesto que el mundo avanza hacia una mayor conciencia de los riesgos existenciales, ambientales y sociales a que lo exponen ciertas políticas de liberalismo económico extremo. Es preciso un nuevo pacto que haga de la educación un campo de trabajo a favor de la igualdad y para establecer sociedades competentes para asumir los desafíos de la nueva ciudadanía política, productiva y tecnológica, pero de igual manera, capaces de superar la pobreza, las exclusiones y las discriminaciones.

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

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

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

La reducción del gasto público en educación, la reestructuración del rol del Estado en políticas sociales en muchos países y el énfasis en la educación básica de niños, acrecentaron la crisis de la EDJA oficial. Terminaron muchos programas de alfabetización, se reestructuraron las antiguas direcciones de educación de adultos en los ministerios, muchos cuadros técnicos calificados emigraron hacia otros sectores y se produjo una merma de la modalidad a nivel oficial.

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

En esta reunión se formalizó una mirada autocrítica de las reformas educativas centrales en la educación básica de niños y niñas, se volvió a reponer el sentido original de la doctrina de la reunión de Jomtien en torno a las necesidades básicas de aprendizaje, se fortalecieron las redes de trabajo entre los encargados de la EDJA de los ministerios de educación de la región, se consolidaron prácticas de cooperación entre organizaciones de la sociedad civil, la educación popular y la EDJA oficial y se plantearon, como

veremos más adelante, recomendaciones políticas y operativas para hacer arrancar una reforma educativa en la propia EDJA.

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

El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe

Desde diciembre de 1979 —en que la Conferencia de Ministros de Educación y Planificación Económica de América Latina y el Caribe realizada en México hizo un severo análisis de la realidad educativa y señalara la necesidad de emprender una tarea colectiva de largo aliento orientada a superar las carencias básicas priorizadas— se inició una importante acción regional a través de un Proyecto Principal de Educación —promovido por la UNESCO y adoptado por los países desde abril de 1981— que se propone a objetivos ambiciosos y funcionalmente vinculados entre sí, teniendo como límite el fin del siglo: asegurar la escolarización de todos los niños y niñas en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años; superar el analfabetismo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para las personas adultas; y mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.

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

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

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

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

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

² En materia de alfabetización, a partir de un importante seminario regional inicial sobre Estrategias Nacionales de Alfabetización —desarrollado de Quito, Ecuador, en octubre de 1981— se formularon y diseminaron publicaciones que constituyeron guías de orientación de las opciones básicas y las decisiones clave por tomar en cada país en materia de estrategias de alfabetización, de cuya combinación se desprenderían modos alternativos de enfrentar el problema. Desde entonces se ha generado una rica y contradictoria experiencia en materia de alfabetización, a través de acciones nacionales destinadas a reducir y superar los actuales índices de analfabetismo. Los países que han desarrollado con diferentes enfoques y logros, programas nacionales de alfabetización estimulados por el Proyecto Principal de Educación son: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, el Salvador, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Perú, República

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

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

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

En 1999 se desarrollará la última reunión de ministros de educación (PROMEDLAC VII) vinculada a este Proyecto Principal; en ella se evaluará su acción e impactos y se optará por definir los elementos de una nueva acción regional que responda a las nuevas prioridades educativas de nuestros países.

Nuevos enfoques sobre las políticas educativas en la década de los 90

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

Los impactos y las limitaciones de Jomtien

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

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

Lo anterior repercute directamente en la concepción y en la praxis de la educación con personas jóvenes y adultas, sugiriéndose dar especial énfasis a los aprendizajes efectivamente logrados sin descuidar los elementos calóricos propios de su accionar. Algunos analistas señalan que de lo que se trata es que la EDJA vuelva a recuperar su centralidad educativa dando especial énfasis a los aprendizajes efectivamente logrados, de modo que se evalúe la calidad de los procesos en la EDJA en términos de su capacidad para asegurar un nivel aceptable de logros en los aprendizajes de sus participantes.

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

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

dominicana y Venezuela. Hay que hacer la salvedad que en Colombia, Ecuador y, actualmente, en República dominicana, se organizaron en la última década dos programas o campañas nacionales de alfabetización con diferentes enfoques, características y gestores.

escolarizada o escolarizante para ejercer educación ampliando sustantivamente los espacios o ámbitos donde la EDJA pueda construirse o desarrollarse.

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

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

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

En dichas decisiones y opciones de políticas se suele partir de una visión dicotómica de la realidad. El injustificado olvido de jóvenes y adultos como sujetos educativos merecedores de estrategias y de recursos específicos, subyace bajo la premisa de que al haber escasez de recursos es más importante invertirlos en niños/as que en personas analfabetas o con baja escolaridad y con edad juvenil o adulta, público prioritario de la EDJA. Se olvida en este caso que tanto los infantes y niños/as como las personas adultas son parte y actores de un mismo proceso en el que la educación y el aprendizaje de aquéllos son condicionados por los niveles de alfabetización y de escolaridad de sus mayores, particularmente si estos son madres o padres de familia. Los niveles de escolaridad de los padres son hoy reconocidos como soportes intransferibles de la asistencia y del mejor rendimiento escolar de sus hijos.

Ciudadanía y transformación económica en la propuesta CEPAL/UNESCO

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

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

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

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

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

recursos financieros suficientes, estimulando una mayor presencia de la cooperación internacional en beneficio de la EDJA.

Las demandas de las Cumbres Mundiales y Presidenciales

Cumbres y conferencias internacionales

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

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

- Las raíces del subdesarrollo y destrucción del medio natural se hunden en las realidades socioeconómicas del mundo y en la desigualdad de las relaciones políticas. Proclamaron que no se podía alcanzar un desarrollo duradero en un sistema de desarrollo mundial que seguía creando pobreza en el Sur y niveles cada vez más elevados en el Norte. Se pidió a los gobernantes que velasen por que “los programas de ajuste estructural incluyan objetivos de desarrollo social”
- La adhesión de la comunidad mundial a los derechos humanos es fundamental y que existen conexiones patentes entre cada uno de los derechos y entre éstos, la democracia y el desarrollo.
- La existencia de claros vínculos entre la demografía, el medio natural y la pobreza, por lo que las políticas demográficas formarán parte de las políticas de desarrollo cultural, económico y social.
- La educación debería desempeñar un papel en la difusión del saber y la tecnología en varias de estas declaraciones se consideró absolutamente necesario un programa masivo de educación de jóvenes y adultos dirigido en especial a las mujeres. Los gobiernos determinaron “promover un desarrollo sostenible centrado en la persona, incluido el crecimiento económico sostenido, mediante la enseñanza básica, la educación durante toda la vida, la alfabetización, la capacitación y la atención primaria de salud para niñas y mujeres”. Se prestó la debida atención a impulsar el papel desempeñado por los medios de comunicación en la formación integral de las personas.
- No se podía alcanzar el desarrollo social confiando únicamente en el crecimiento económico derivado de las fuerzas del mercado sin trabas. Se instó, como lo más importante de todo, a que se manifestase la voluntad de alcanzar “el acceso universal equitativo a una educación de calidad y el acceso de todas las personas a la atención primaria de salud” y de formular y fortalecer “estrategias nacionales con plazos precisos para erradicar el analfabetismo y universalizar la educación básica”.

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

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

Cumbres presidenciales y prioridad educativa

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

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

En la Cumbre Iberoamericana de Madrid (1992), los mandatarios —asociando la educación al servicio de la modernización— decidieron impulsar todos aquellos aspectos a través de los cuales la educación puede convertirse en un factor impulsor del desarrollo. De la Declaración de Salvador de Bahía (1993) se destacó la necesidad de eliminar de las sociedades la pobreza, el hambre, el analfabetismo, señalando como la mejor vía para superarlos la inversión en recursos humanos y la participación de todos los agentes sociales. En Cartagena (1994) se recomendó la formación de ser humano desde la infancia, como sujeto central del desarrollo, para potenciar sus capacidades creativas y para permitirle llevar una vida de trabajo eficiente, superando la visión que lo limitan a un mero objeto de interés económico; recomendación que supone el apoyo decidido a una educación pertinente y de calidad. En Margarita (1977), la VII Cumbre Iberoamericana se asume el compromiso de fortalecer desde la más temprana edad escolar los programas de formación ciudadana y de educación para la democracia y la participación, propiciando la capacitación de dirigentes políticos a fin de que se mantenga y crezca un interés generalizado por el perfeccionamiento del régimen democrático y de los órganos y estructuras que lo conforman.

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

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

El Plan de Acción Hemisférico sobre Educación elaborado con motivo de la II Cumbre Hemisférica (Santiago de Chile, abril 1998) da especial valoración a la necesidad de enfrentar los problemas de la falta de equidad³ y precisa que los gobiernos contraen compromisos que de un modo u otro repercuten en la EDJA.¹⁹

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

¹⁹ Entre los compromisos de la Cumbre de las Américas II se puede destacar para efecto de lo señalado:

- Llevar a cabo políticas educativas compensatorias e intersectoriales...y desarrollar programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación, analfabetismo funcional...con atención a las mujeres, las minorías y las poblaciones vulnerables”.
- “Reforzar la gestión educativa y la capacidad institucional en los niveles nacionales, regional, local y de centro educativo, avanzando en los procesos de descentralización y en la promoción de mejores formas de participación comunitaria y familiar”
- “Fortalecer la formación, la educación y la capacitación para el mundo del trabajo... (procurando) mecanismos (de) certificación de competencias laborales mediante la educación formal y la experiencia en el trabajo...”

La educación y la cultura mirando el siglo XXI

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

Este informe a la UNESCO se presenta como tema de reflexión a los gobiernos y a la sociedad que tras vivir un cuarto de siglo en el que la ciencia y la tecnología han hecho avances asombrosos, en el que se ha dado fin a la guerra fría que mantuvo en zozobra a todos los países, abrigaban esperanzas de una vida más justa y para toda la humanidad pero que se encuentran embargados por sentimientos de desencanto y desilusión del progreso, particularmente en los campos económico y social, en la difícil construcción de la paz en el mundo de hoy,.

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

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

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

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

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

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

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

-
- “Establecer o reforzar... estrategias educativas pertinentes a las sociedades multiculturales, de modo que permitan construir con los pueblos indígenas y los grupos migrantes modelos de educación básica intercultural bilingüe...”
 - Desarrollar... estrategias educativas que contribuyan a la formación de valores... (como) los principios democráticos, los derechos humanos, la visión de género, la paz, la convivencia tolerante, el respeto al medio ambiente y los recursos naturales”
 - “Se dará especial atención al imperativo ético de llegar a los sectores más vulnerables por lo que se fortalecerán programas de educación a distancia y el establecimiento de redes de información...”

De ahí la necesidad de romper los marcos escolares de la educación de las personas jóvenes y adultas para asumir una educación pluridimensional escalonada durante toda la vida, beneficiaria de la diversidad del patrimonio cultural y mundial a las características específicas de la propia historia.

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

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

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

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

En síntesis, el Informe Delors se caracteriza por poseer una dimensión analítica más amplia que la estrictamente educativa, pues su formulación correspondió a políticos, académicos y profesionales de variadas disciplinas. Está centrado en la comprensión mutua y la aceptación de diferencias y en temas sociales, políticos y humanos. Sus planteamientos corresponden a una transición de fin de siglo en el que el mundo será cada vez más pequeño y más poblado y la economía se sustentará cada vez más en el conocimiento. Presenta una visión humanista, alternativa a otros documentos centrados en las exigencias de la globalización económica.

El Informe “Nuestra diversidad creativa” de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, presidida por Javier Pérez de Cuellar.

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

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

La propuesta de repensar las políticas culturales se hace abordando el principio del pluralismo —en el sentido de tolerancia, respeto y aceptación de la multiplicidad de culturas— los desafíos de la tecnología y creatividad humana y de un mundo cada vez mediático, la vinculación entre cultura y medio ambiente. Para ello se considera fundamental ampliar el concepto de política cultural, aceptando que en la “cultura nacional”

se consideren no sólo las artes y los artistas sino un entorno que fomente la propia expresión por parte de los individuos y las comunidades.

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

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

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

II. LA DEJA ANTE EL SIGLO XXI: HAMBURGO Y BRASILIA

La Conferencia Regional UNESCO/CEAAL de Brasilia

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

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

Se indicaron procesos muy significativos y condiciones de la EDJA, tales como los efectos de la mayor cobertura que los sistemas educativos están obteniendo en la región y los efectos que estos tienen en la superación del analfabetismo. Sin embargo, al reducirse la alfabetización a la realizada en las aulas de la educación básica, cuya oferta en muchos países es de una calidad por lo general deficiente, pierde su carácter de política integral, abandonándose la educación de padres y madres, las políticas de mejoramiento del entorno cultural de los niños y niñas y la superación del analfabetismo funcional. Del mismo modo se diluyen las posibilidades de desarrollar programas de alfabetización en el mundo productivo (trabajadores) y acciones de segundo nivel en el campo de la alfabetización tecnológica que es una demanda del mundo actual.

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

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

- una EDJA que forma parte de los esfuerzos por una mayor equidad en el mundo, centrando su acción en la enseñanza y el aprendizaje y mejorando la calidad de sus procesos educativos;
- una EDJA que considere entre sus prioridades la atención de la juventud.
- una EDJA que prioriza sus vínculos con la transformación productiva y el trabajo;

- una EDJA que es parte de estrategias de superación del círculo vicioso de la pobreza y de políticas de población y de conservación y manejo sustentable del medio ambiente, en el marco de un desarrollo justo;
- una EDJA que desarrolla prácticas orientadas a fortalecer valores democráticos, a perfeccionar los sistemas de participación ciudadana y a la promoción de los derechos humanos de hombres y mujeres;
- una EDJA que plantea la universalidad del derecho a la educación para toda la vida y promueve el aprendizaje permanente como expresión de un verdadero desarrollo humano, según sostuvo en su momento la Conferencia de Jomtien.

La conferencia Internacional de Hamburgo

Del 14 al 18 de julio de 1997 se llevó a cabo en la ciudad de Hamburgo, Alemania, la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) en la que participaron los países miembros de la UNESCO y, por primera vez en una reunión de esta naturaleza, más de 400 representantes de organismos no gubernamentales (ONGs) relacionados con este tema.²⁰

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

Conviene traer a la memoria que las *Conferencias Internacionales de Educación de Adultos* han abierto rumbos educativos prácticamente a todos los países del mundo: *Elsinore* (Dinamarca) en 1949, *Montreal* (Canadá) en 1960, *Tokio* (Japón) en 1972 y *París* (Francia) en 1985 permitieron evaluar la situación de la educación de los adultos en el mundo y poner atención en los problemas económicos, sociales y culturales que presentaba el futuro a la educación de los adultos. Los esfuerzos hechos en todos los países a raíz de cada una de estas conferencias fue sustento suficiente para albergar esperanzas sobre los resultados de una Quinta conferencia cuyo lema central fue *El aprendizaje de los adultos; una clave para el siglo XXI*.

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

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

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

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

²⁰A la Conferencia acudieron 1407 participantes, de los cuales 41 eran Ministros, 18 Viceministros y Diputados; 734 representantes de 135 Estados Miembros, 14 representantes de Organizaciones de la ONU, 478 representantes de ONG, 237 representantes de Fundaciones e instituciones y expertos invitados.

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

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

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

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

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

Los puntos centrales se encaminaron a redescubrir el significado de la educación permanente como el conductor de todos los procesos de desarrollo²¹

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

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

- de una educación centrada en contenidos a una centrada en desempeños;
- de una educación controlada por exámenes a una educación basada en la responsabilidad personal (individual y colectiva): participativa;
- de una educación dependiente del pasado a una educación con visión prospectiva;

²¹ En la conferencia se adoptó recomendar, por ejemplo, que a los países participantes en ella, al menos una hora diaria sea consagrada a la búsqueda de un mejoramiento personal y social gracias a nuevos y mejores aprendizajes, independientemente de sexo, edad, nivel social, cultural o económico.

- de una educación acumuladora de información a una educación procesadora y utilizadora de la información.

La figura de Paulo Freire y su enorme influencia en la educación popular de adultos en América latina y África, tuvo el reconocimiento unánime de los países y educadores de personas jóvenes y adultas del mundo asistentes a CONFINTEA V. la ceremonia de homenaje especial a su memoria realizada con la principal sala de reuniones colmada de participantes, constituyó uno de los momentos centrales de la Conferencia.

Tal como en las anteriores conferencias destinadas a Educación de Adultos, la influencia de los países del Norte desarrollado fue mayor en materia de organización de documentos y de participación de sus representantes en aspectos decisivos de CONFINTEA V. A ello se sumó la dificultad de obtener consensos sobre bases o modelos de desarrollo, en una reunión de naturaleza tan compleja y multitudinaria.

De todo lo anterior, se exige que la educación moderna de personas jóvenes y adultas logre desatar procesos de aprendizaje con clara visión de futuro formulada participativamente y que permita establecer proyectos de vida personal, familiar, comunitaria, como un elemento *sine qua non* de la vida ciudadana moderna. Ahí residen los valores ciudadanos, el sentido de la propia existencia, la razón de vivir, etc. que rompen los inmediatismos y la permanente situación de emergencia en que pretende colocarnos la inestabilidad de una visión centrada únicamente en la economía

Se exige, asimismo, organizar una acción de seguimiento de lo acordado en Hamburgo, adaptada a las necesidades y realidades de América Latina y el Caribe.

III. PRINCIPALES LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE LA EDJA EN AMÉRICA LATINA

Debates sobre nuevos conceptos y enfoques de la EDJA

En el marco del desarrollo de las políticas educativas actuales es preciso remitir la EDJA como un componente clave de una estrategia de equidad social. Para ello es necesario ratificar el requerimiento de una educación que supere la no exclusión y profundice la educación como un derecho ciudadano.

La definición estratégica de la EDJA debe realizarse en el contexto de los debates en curso. Los enfoques del informe Delors deben asociarse *vis à vis* a las limitaciones de las políticas y vigentes para producir equidad en la educación, para superar la fragmentación de la planificación y hacer una reingeniería de la EDJA como política pública (intersectorial).

En este apartado destacan las siguientes políticas:

- *Propiciar que la EDJA en la región constituya parte fundamental de las reformas y programas educativos nacionales. En esta racionalidad estratégica será importante considerar que en la planeación y el análisis educativo regional la EDJA contribuya a la construcción de un pensamiento local y regional.*
- *Animar la reflexión acerca de los aportes de los diferentes documentos de avanzada (Informe Delors y otros) incorporando las contribuciones de las propias prácticas de la EDJA del continente.*
- *En los procesos formativos de los educadores/as y en los procesos de evaluación de programas y proyectos, considerar la recuperación y reflexión de la práctica como eje fundamental que aporte elementos para su transformación. Con ello se establecen bases para propiciar redes de aprendizajes y de intercambios, con las que sea posible fortalecer la publicación y difusión de documentos.*
- *Identificar instituciones, redes y grupos de trabajo que contribuyan a estos propósitos.*
- *Constituir un sistema de información y documentación asequible para los distintos actores de la EDJA.*
- *Alentar una mayor presencia y compromiso de las Universidades (vgr. Vía Cátedras especializadas UNESCO) con la EDJA en una perspectiva de educación permanente y sin exclusiones.*

Fortalecimiento de actores, instituciones y redes.

Es clave establecer dentro de las prioridades estratégicas el fortalecimiento de los agentes de la EDJA a todo nivel. Las líneas más importantes son:

- *La formación para una nueva gestión de la EDJA (integrando criterios de integralidad, intersectorialidad y política pública y generando estrategias para obtención de mayores recursos financieros).*
- *El desarrollo de redes de instituciones de investigación para fomentar la sistematización de experiencias, la producción de conocimientos y el aprendizaje solidario (vgr. Articular experiencias de movimientos sociales susceptibles de ser propuestas como alternativas de acción a nivel regional o nacional).*
- *Establecer mecanismos de producción y difusión y de acopio e intercambio de materiales de la EDJA.*
- *Replantear la institucionalidad de la EDJA, buscando una mayor presencia e impacto en los niveles de toma de decisión. Para ello se buscará articular a los responsables de la EDJA con agentes decisores a nivel de políticas globales, fomentándose talleres y otras modalidades de encuentro.*

Ejercicio y control ciudadano en la EDJA.

Aumentar la capacidad de interlocución de la EDJA con los formuladores de políticas, visibilizar más la producción de la EDJA en función de la toma de decisiones y establecer alianzas interinstitucionales que signifiquen mayor participación ciudadana. Al respecto se sugieren las siguientes líneas:

- *Fortalecer la participación de las organizaciones de la sociedad civil como proceso educativo de jóvenes y adultos, para incrementar su capacidad propositiva en ámbitos de las políticas sociales económicas y culturales.*
- *Orientar la tarea de la EDJA, hacia la formación y el desarrollo humano tanto de los individuos como de los sujetos colectivos: familia. Comunidades, agrupaciones, movimientos ciudadanos, ministerios, etc.*
- *Alentar una mayor participación de las organizaciones de la sociedad civil en la construcción de las políticas de la EDJA, fomentando diversas formas de control ciudadano de las mismas.*

Construcción de políticas educativas.

Una línea clave de la EDJA es lograr la transformación de los actuales paradigmas de la educación pasando del modelo economicista (centrado en el mercado y el “capital humano”) a un modelo de educación para la convivencia y un desarrollo centrado en la persona humana.

El progreso de las nuevas tecnologías de información y comunicación y su oferta de nuevos caminos al conocimiento obligan a procurar aprendizajes en la EDJA para el uso de dichas tecnologías y para el acceso y procesamiento de la información, por razones de justicia, equidad y competitividad.

Para estos fines la acción de la EDJA debe orientarse hacia una educación para la ciudadanía, reconocida como un derecho y como una posibilidad de desarrollo de las capacidades humanas. Esto hace preciso examinar varias y heterogéneas relaciones entre educación política, educación-ciudad, educación-rural, educación-interculturalidad, educación-pobreza, educación-genero, educación-exclusión y, evidentemente, la relación entre educación y equidad, enfatizando el concepto como la posibilidad de dar una nueva institucionalidad a la EDJA.

Por ello, es necesario volver a plantear la cuestión de la política de la EDJA bajo nuevos términos dando particular valencia al concepto “educación a lo largo de la vida” como un eje central de su nueva institucionalidad. Así, se podrá comprometer a todos los sectores en la construcción y el ejercicio de la EDJA propiciando una real acción común y complementaria entre entes estatales y no gubernamentales. Hay que recuperar sentidos colectivos, pensar la EDJA como proyecto hacia el futuro, centrar la atención en posibilitar capacidades y competencias, potenciar los saberes constituidos y reforzar el poder de comunicar, de crear y de

diseñar. Vale entonces empeñarse en nuevas maneras de practicar la formación de los educadores y de concebir los espacios de aprendizajes.

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

Vinculación de la EDJA con la superación de la pobreza

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

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

La EDJA en función de la lucha por una mejor calidad de vida, tendría que estar asociada a políticas renovadas de diseño de proyectos regionales, nacionales o locales y de operación intersectorial de programas especiales. Para ello será necesario considerar:

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

IV. AREAS PRIORITARIAS DE ACCIÓN REGIONAL CONSIDERANDO LAS DEMANDAS DE BRASILIA Y HAMBURGO.

Considerando los importantes aportes de la Conferencia Regional preparatoria de Brasilia y las exigencias para la región implícita en el Plan de Acción adoptado en Hamburgo, se consideran las siguientes áreas prioritarias en la acción regional de la EDJA:

Educación y trabajo

Hamburgo abordó como un tema eje la actual mutación del mundo del trabajo. Sus acuerdos comprometen a los gobiernos y entidades de educación con personas jóvenes y adultas a: promover el derecho al trabajo y a una educación vinculada al trabajo; facilitar el acceso a los diferentes grupos sociales a la educación vinculada al trabajo y a diversificar el contenido de esta educación vinculada al trabajo. Sintetiza así el problema.

La mutación del mundo del trabajo es una cuestión multifacética y de gran interés y pertinencia para la educación de adultos. La mundialización y las nuevas tecnologías tienen grandes y cada vez más profundas repercusiones en la vida individual y colectiva de mujeres y hombres, La precariedad del empleo y el aumento del desempleo son cada día más preocupantes. En los países en desarrollo no se trata sencillamente de encontrar un empleo, sino de garantizar el sustento para todos. El mejoramiento necesario en la producción y la distribución en la industria, la agricultura y los servicios exige mayor competencia, nuevos conocimientos y la capacidad de adaptarse de forma productiva a las exigencias siempre cambiantes del empleo a lo largo de la vida laboral. La educación de adultos deberá abordar cuestiones como el derecho al trabajo, la oportunidad de empleo y la responsabilidad de contribuir, en todas las edades de la vida, al desarrollo y al bienestar de la sociedad.

En Brasilia se dio particular importancia a la vinculación entre el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas con la evolución del mundo del trabajo. Se reconoció un amplio cuestionamiento a las actividades de esta modalidad educativa que no estén vinculadas al trabajo productivo. Se planteó que los programas de EDJA referidos al trabajo²² deben contribuir a superar los problemas del desempleo, la reducción de los derechos y prestaciones laborales, así como las múltiples formas de exclusión del mercado de trabajo producidas por la aplicación de políticas de ajuste estructural en procesos de globalización.

El grupo de trabajo a cargo de esta temática hizo las siguientes proposiciones a los países de la región:

- *Que el concepto de educación de las personas jóvenes y adultas referido al trabajo no se limite a la formación profesional ni a los servicios educativos prestados desde el sistema educativo, sino que comprenda una visión más amplia y alternativa.*
- *Que se garantice la continuidad de los programas y proyectos de EDJA mediante la institucionalización de mecanismos participativos eficientes y permanentes en las diversas instancias de la sociedad (consejos tripartitos, foros, etc.) que tengan capacidad de decisión.*
- *Que se estimule y promueva la sistematización de nuevas experiencias educativas y la creación de mecanismos de socialización, tales como centros de información y documentación de experiencias ya sistematizadas sobre las relaciones entre la educación y el trabajo, ampliando así las posibilidades de cooperación e intercambio entre organizaciones de los más diversos sectores de la sociedad*

Se planteó, para efectos educativos, que la conceptualización del trabajo incluya tres diferentes situaciones existenciales:

- la de quienes buscan un trabajo asalariado o quieren conservarlo mejorando sus condiciones;
- la de quienes tienen como alternativa generar su propia ocupación productiva, ya sea bajo formas individuales, familiares o de pequeñas y medianas empresas.
- la de quienes realizan un trabajo sin el propósito de obtener un ingreso, como es el caso de la administración del hogar o el voluntariado en proyectos de bienestar comunal.

- *Que se elaboren, experimenten y reformulen los perfiles de los educadores/as para que sean capaces de diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje transformadoras, sustentadas en valores éticos.*
- *Que se creen condiciones para que las personas se apropien de los fundamentos científicos, tecnológicos y técnicos que les permitan comprender y acompañar los cambios en el contenido y las prácticas laborales y situarse positivamente frente a los nuevos desafíos.*
- *Que se definan itinerarios de formación y currículos de carácter abierto, flexible y participativo a fin de que los saberes formales provenientes del mundo de la ciencia y tecnología, así como de los informales provenientes de la vida cotidiana y el mundo del trabajo, sean adecuadamente aprovechados por las personas jóvenes y adultas, valorizando sus respectivas culturas, sus diferentes formas productivas y superando antagonismos entre el trabajo manual e intelectual, formal e informal, etc.*
- *Que la educación vinculada con el mundo del trabajo tenga un carácter permanente, no necesariamente escolarizado, orientado hacia el aprender a aprender y, sobre todo, a emprender.*
- *Desarrollar programas especiales de EDJA que permitan enfrentar la atención de las necesidades laborales de las mujeres, particularmente vulnerables, sobre todo si se tiene en cuenta su papel crucial como sostén económico de los grupos familiares.*
- *Promover por medio de la EDJA la concientización de todos los actores del mundo del trabajo (empresarios, empleadores, trabajadores, sindicatos, funcionarios del Estado, etc.) en relación con la necesidad de generar mecanismos que permitan que hombres y mujeres compartan equitativamente sus responsabilidades sociales y laborales.*
- *Que se promueva la coordinación de las acciones de cooperación internacional y de los organismos especializados en las relaciones entre educación y trabajo a fin de propiciar su mayor eficacia y relevancia.*

Educación y jóvenes

Tal como se ha señalado anteriormente uno de los principales aportes latinoamericanos a CONFINTEA V fue el reconocimiento de que los jóvenes constituyen hoy en día uno de los principales públicos de la denominada EDJA y de que es necesario establecer nuevas estrategias que den respuesta adecuada a las demandas educativas juveniles. El eco de esta iniciativa latinoamericana fue mayor en representaciones de África, Estados Árabes y parte de Asia que en las de países del Norte desarrollado, con realidades étnicas y poblaciones distintas a las nuestras.

Es evidente que cualquier opción educativa con jóvenes estará supeditada a iniciar nuevos estilos de desarrollo que comprendan políticas hacia la juventud y establezcan nuevas bases de legitimidad a los actuales procesos de generación de empleo y de democratización política. Dos temas claves tendrían que ser especialmente considerados: potenciar la capacidad que los jóvenes puedan tener para precisar para que “el estilo de desarrollo alternativo aparezca dirigido a la satisfacción de necesidades” y posibilitar que asuman tareas protagónicas en impulsar cambios en la definición de valores expresados como necesidades sociales.

Se plantean por lo menos tres áreas de acción prioritaria:

- *Generar motivaciones para una mayor participación ciudadana juvenil*
- *Programas en apoyo a la inserción laboral de la Juventud*
- *Énfasis en la educación media de jóvenes con escasos recursos*

Educación con campesinos e indígenas.

En Hamburgo no se organizaron temas y grupos para abordar específicamente la educación con campesinos e indígenas. Sin embargo, el tema 8 correspondiente a “los derechos y aspiraciones de diferentes grupos”, enfatiza que “el derecho a la educación es un derecho universal de todas las personas” y que la educación de adultos debe “responder a diversas necesidades educacionales” y para ello debe crearse “un ambiente pedagógico que propicie todas las formas de aprendizaje”. Asimismo, en el tema 5 “La educación de adultos y la mutación del mundo del trabajo” se señala el compromiso de diversificar el contenido de la educación de adultos vinculada al trabajo en medios rurales:

- atendiendo los problemas inherentes a la agricultura, la ordenación de los recursos naturales y la seguridad alimentaria;
- incluyendo elementos relacionados con los servicios de extensión agropecuaria, los derechos cívicos, la creación de organizaciones, la ordenación de los recursos naturales, la seguridad alimentaria y la educación sexual;
- estimulando el espíritu de empresa...
- promoviendo, dentro de los servicios de extensión, criterios que tengan en cuenta las disparidades entre hombres y mujeres, respondan a las necesidades de las mujeres en la agricultura, la industria y los servicios y mejoren su capacidad de difundir conocimientos sobre todas estas cuestiones y esferas.

En Brasilia, en cambio, la educación de poblaciones indígenas en su contexto intercultural, fue especialmente analizada en un grupo de trabajo que hizo las siguientes propuestas de acción estratégica:

Las políticas de EDJA deben formar parte integral de una estrategia nacional de educación intercultural. En la definición de tales políticas se debe partir de las demandas y necesidades de los distintos grupos, contando con la participación de los pueblos indígenas y otras etnias (negros, mestizos, etc.), por medio de sus organizaciones y de procesos de movilización social.

La EDJA debe asumir como objetivo la construcción de la interculturalidad entendida como el fortalecimiento de las identidades, el respeto de las diferencias y la generación de consenso para conformar sociedades democráticas y equitativas.

La EDJA debe reconocer las prácticas pedagógicas de los diferentes grupos socioculturales y enriquecer con enfoques pedagógicos de carácter más universal, orientados por los principios de la democracia y la cultura de la paz.

La capacitación y formación de agentes de educadores de jóvenes y adultos de diferentes contextos culturales se debe realizar siguiendo enfoques, métodos y técnicas propios de la educación intercultural bilingüe.

En la EDJA se debe promover el aprendizaje de la lectoescritura en lenguas indígenas para fortalecer las identidades de los diversos grupos y, a la vez, el aprendizaje de la lengua franca de comunicación, para lo cual se requiere la capacitación de agentes indígenas bilingües.

Los Estados de las sociedades multiculturales y plurilingües deben garantizar el uso de las lenguas indígenas como vehículos de comunicación oficial, de tal manera que en los lugares donde predomina el uso de estos idiomas se promocióne el bilingüismo y los funcionarios los conozcan, utilicen y respeten.

Alfabetización, ciudadanía, derechos humanos y participación

Hamburgo señaló que la alfabetización es la clave para la participación de los/as ciudadanos/as en la vida social, cultural, política y económica, en el marco de un compromiso de vinculación de la alfabetización con las aspiraciones y demandas de la sociedad, especialmente de los más marginados de los beneficios de la modernidad.

Desde el punto de vista conceptual se definió la alfabetización como una educación que atienda las necesidades de la gente y abra las posibilidades hacia nuevas formas de ejercicio de la ciudadanía democrática. Por esta razón CONFINTEA V pone de relieve la importancia de una alfabetización vinculada a la promoción de los derechos humanos, a una ciudadanía participativa y al fortalecimiento de los movimientos culturales de la sociedad civil.

CONFINTEA V hizo, de igual manera, un llamado a mejorar la calidad y eficacia de los programas de alfabetización insertándolos en programas de salud, promoción de la justicia, desarrollo local, protección del medio ambiente. Para ello, se ha puesto de manifiesto la importancia de la investigación, de la sistematización de las prácticas de los educadores y la creación de redes de información y de apoyo al trabajo que se hace en los países, sea a nivel gubernamental como no-gubernamental.

En la reunión regional de Brasilia se destacó la relevancia de asegurar en nuestros países el derecho universal a la alfabetización y la educación básica, como base de nuevos pactos educativos. Se reafirmó el rol innovador de los organismos educativos vinculados a movimientos sociales y educación popular, así como el significado estratégico que estas acciones innovadoras se trasladen a los programas públicos.

Se señaló que la alfabetización se define dentro de un proceso global de una reforma de la educación básica, destinada a hacer más pertinentes y equitativas las ofertas de la escuela pública, en relación a las

necesidades de los sectores populares, a las exigencias del mundo productivo y a los requerimientos tecnológicos del presente y del futuro. Debe existir un esfuerzo serio y prolongado del Estado en relación al financiamiento de la alfabetización y el apoyo a la expresión de la demanda educativa de los sectores populares.

Los organismos educativos de la sociedad civil —que por experiencia práctica— están más cercanos a la realidad de estos sectores deben contribuir a diseñar e implementar proyectos que abran posibilidades de verdaderas políticas públicas de alfabetización, en el marco de una educación básica creadora de capacidades y poder en el campo del conocimiento y de las competencias tecnológicas y ciudadanas.

En síntesis, la alfabetización debe entenderse como la apropiación continua y permanente de los códigos necesarios para comunicarse, desarrollar humanamente, ejercer la ciudadanía política y construir proyectos de vida en todos los planos. La escuela tiene un rol fundamental en este proceso. Sin embargo, las instituciones de la sociedad civil deben fortalecer sus capacidades para hacer el derecho a aprender una realidad. El Estado debería disponer fondos públicos para que la sociedad civil implemente sus propias educaciones; las empresas, asimismo, deberían contribuir a la educación de los trabajadores a través de contratos colectivos que respondan a las demandas de estos actores productivos. El aprendizaje permanente es un derecho humano y una condición de sustentabilidad cultural del desarrollo humano y de la democracia.

Educación, desarrollo local y desarrollo sustentable

En Hamburgo se destacó en su plan de Acción el llamado a que la EDJA promuevan las competencias y capacidades de la sociedad civil para enfrentar los problemas ambientales y de desarrollo local. Se acentuó la necesidad de promover programas que integren el aprendizaje del desarrollo sostenible con el saber local y el fortalecimiento de las acciones ciudadanas destinadas a buscar nuevas maneras de desarrollo de la vida económica y social.

En Brasilia se había señalado lo mismo, aunque en tal ocasión se destaca mucho más los aspectos de presión política destinados a que los gobiernos adopten los acuerdos internacionales suscritos en las Cumbres Internacionales de esta década. Se destacó asimismo la importancia educativa de la recuperación de los conocimientos de las poblaciones indígenas sobre la protección del medio ambiente, dando lugar a una educación ambiental intercultural.

En el campo del desarrollo local se ha señalado que son muy importantes las experiencias de las ONGs que trabajan en el continente, pues han logrado desarrollar metodologías de participación ciudadana, nuevas formas de gestión del poder local y propuestas alternativas de desarrollo, tanto a nivel rural como urbano. En varios países, esta experiencia se ha visto fortalecida por la acción de gobiernos locales que han impulsado reformas a la gestión pública y hay abierto nuevas modalidades de participación de la ciudadanía en la formulación y control de las acciones municipales.

La EDJA ha mostrado una gran capacidad de trabajo con los sectores más subordinados de la sociedad, así como con los actores más promisorios para generar cambios sociales. Por esta razón, tiene una gran experiencia en la comprensión de los procesos sociales de base, así como en las consecuencias institucionales y políticas de los procesos de descentralización y de promoción del desarrollo local.

Es preciso que se entiendan estos procesos dentro de marcos más generales de democratización de la sociedad. Debe existir una verdadera distribución social del poder, una mayor participación ciudadana en la toma de decisiones y un reconocimiento efectivo por parte de las autoridades de los actores de la sociedad civil y de los movimientos sociales en particular.

La EDJA debe contribuir al desarrollo de una pedagogía ciudadana, que fomente la participación y acerque la actividad educativa institucional a nuevas alianzas que fomenten la autonomía y el control ciudadano de las políticas públicas.

Educación de las mujeres y equidad de género

En la Agenda para el futuro de Hamburgo se resume así los compromisos respecto al tema 4 de la misma: “Igualdad y equidad en las relaciones entre hombres y mujeres y mayor autonomía de la mujer”;

La igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la enseñanza es esencial, si se quiere que la mujer, sea cual fuere su edad, contribuya plenamente a la sociedad y a la solución de los múltiples problemas que se plantean a la humanidad. Si la mujer se encuentra prisionera de una situación de aislamiento social y falta de acceso al conocimiento y la información, se alejará del proceso decisorio dentro de la familia, la comunidad y la sociedad en general y tendrá poco que resolver sobre su cuerpo y su vida. En el caso de las

mujeres pobres, la mera supervivencia constituye un obstáculo para el acceso a la educación. En consecuencia, los procesos educativos deberían resolver los obstáculos que impiden el acceso de la mujer a los recursos intelectuales, además de capacitarla para que se convierta en interlocutora activa de la transformación social. El mensaje de igualdad y facilidad de acceso no ha de limitarse a los programas destinados a la mujer. La educación deberá permitir que la mujer tome conciencia de la necesidad de organizarse como tal para cambiar la situación y desarrollar su capacidad a fin de que logre tener acceso a las estructuras formales de poder y los procesos de decisión en las esferas públicas y privada.

El grupo de trabajo sobre Educación y Género organizado en la conferencia Regional preparatoria de Brasilia propuso una estrategia que comprende las siguientes acciones por desarrollar en nuestra región:

Garantizar el derecho de todas las niñas y jóvenes a una educación básica completa, especialmente a quienes viven situaciones especiales, como por ejemplo, la maternidad temprana.

Explorar y promover nuevos enfoques pedagógicos y métodos en la educación de las mujeres sistematizando y divulgando las experiencias educativas innovadoras y eficaces en este campo.

Adoptar medidas para eliminar el sexismo en los materiales didácticos.

Crear fondos para promover becas para la educación básica de mujeres, tomando en cuenta sus compromisos familiares, horarios, ciclo vital de la comunidad, actividades domésticas y la necesidad de servicios adecuados de atención infantil.

Los contenidos de los programas destinados a las mujeres deben incluir temas como la organización, participación y liderazgo para fortalecer sus capacidades negociadoras en sus distintos ámbitos de desarrollo.

Promover medidas que tiendan a garantizar la igualdad de oportunidades de formación y capacitación de mujeres en el trabajo, así como programas destinados a sensibilizar a los empleadores en relación con los beneficios de la educación de las mujeres.

Los gobiernos deben adoptar medidas y crear mecanismos para asegurar el cumplimiento de los acuerdos de las conferencias internacionales de el Cairo y Pekín en relación con la promoción de programas de educación sexual, entendida no solamente como la entrega de información de carácter biológico, sino como formación integral que permita a los hombres y mujeres reconocer sus derechos sexuales y reproductivos, así como controlar su vida reproductiva para garantizar el logro de las metas de desarrollo personal, social, cultural político y económico.

Promover de manera especial programas de formación en cuestiones de género dirigido a las profesoras y profesores, contando con el monitoreo y la evaluación adecuados para asegurar la consecuente implementación de una educación para la igualdad, la equidad y el respeto a los derechos de las mujeres y las niñas.

Incentivar la formación en cuestiones de género en los distintos niveles de la administración pública, especialmente de los funcionarios de los servicios públicos que constituyan factores claves en la atención de las mujeres (en particular justicia, salud y policía), así como en las redes y organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales.

En los procesos de descentralización de los sistemas educativos se debe incentivar la participación de jóvenes y mujeres en las decisiones que se adopten a nivel local con respecto a dichos servicios. Igualmente, se debe promover la participación de los padres y madres de familia en la gestión escolar en el plano local con el fin de superar las limitaciones culturales y los problemas de seguridad que alejan a las niñas.

La descentralización de los servicios educativos, así como la formación de educadores y promotores locales, debe acompañarse de un fondo central de recursos destinado a compensar las desigualdades regionales y locales.

Crear un observatorio de control ciudadano de carácter regional que incorpore los distintos actores para el monitoreo de los acuerdos emanados de la conferencia Regional de Brasilia y de CONFINTEA V. Este observatorio regional debería formar parte de un observatorio a nivel mundial.

Organizar y promover campañas destinadas a desarrollar la toma de conciencia sobre el derecho a la educación de hombres y mujeres, aprovechando los medios de comunicación y las distintas expresiones de la cultura popular.

Convertir en política de Estado las propuestas educativas que garanticen la igualdad de oportunidades y la equidad de género.

El Estado debe desarrollar su capacidad para promover la concertación en la elaboración e implementación de políticas públicas educativas destinadas a garantizar igualdad de oportunidades de

hombres y mujeres. Esta concertación debe involucrar a la sociedad civil y tomar en cuenta a los organismos bilaterales y multilaterales de cooperación.

Promover programas educativos especialmente dirigidos a los hijos e hijas de mujeres pobres destinados a prevenir la reproducción intergeneracional de la pobreza.

Optimizar la utilización de los recursos locales y de la comunidad en un plan coordinado y común donde la igualdad y equidad de género sea un componente central y asegurar la sostenibilidad de estos programas mediante una mejor articulación con los recursos internacionales y del Estado, destacando la responsabilidad fundamental del Estado.

FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. México, Ed. Siglo XXI, 1969.

***Licenciatura en Intervención Educativa
Educación de las personas Jóvenes y Adultas
Cuarto Semestre***

EDUCACION Y CONCIENCIACION

Preocupados con la cuestión de la democratización de la cultura, dentro del cuadro general de la democratización fundamental, encontramos necesario prestar especial atención a los déficit cuantitativos y cualitativos de nuestra educación.

Estos déficit, realmente alarmantes, constituyen obstáculos al desarrollo del país y a la creación de una mentalidad democrática. Contradicen el ímpetu de su emancipación.

El número de niños de edad escolar, sin escuela, es aproximadamente de 4 000 000 y el del analfabetos mayores de 14 años 16 000 000, cifras que junto a nuestra educación inadecuada hablan por sí solas.

Hace más de 15 años que venimos acumulando experiencias en el campo de educación de adultos, en áreas proletarias y subproletarias, urbanas y rurales.

Nos sorprende la apetencia educativa de las poblaciones urbanas, hecho que se asocia directamente con la transitividad de su conciencia, y cierta inapetencia de los rurales, ligada a la intransitividad de su conciencia.

Confiamos siempre en el pueblo. Negaremos siempre fórmulas dadas. Afirmamos siempre que tenemos que cambiar junto a él, y no sólo ofrecerle datos.

Experimentamos métodos, técnicas, procesos de comunicación. Superamos procedimientos. Nunca abandonamos la convicción, que siempre tuvimos, de que sólo en las bases populares, y con ellas, podríamos realizar algo serio y auténtico. De ahí que jamás admitieramos que la democratización de la cultura sea su vulgarización, ni tampoco que sea algo fabricado en nuestra biblioteca y entregado luego al pueblo como prescripción a ser cumplida.

Estamos convencidos, con Mannheim, de que, “en la medida en que los procesos de democratización se hacen generales, se hace también cada vez más difícil dejar que las masas permanezcan en su estado de ignorancia”.²³ Refiriéndose a este estado de ignorancia, Mannheim no se limita al analfabetismo sino que incluye la no participación y la no ingerencia de ellas, que debe sustituirse por la participación crítica, que es una forma de sabiduría. Sólo sería posible transformarse en pueblo, capaz de optar y decidir por medio de la participación crítica.

²³ Karl Mannheim, Libertad y planificación, p. 50.

Experiencias más recientes, de hace cinco años, en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, nos llevaron a madurar convicciones que veníamos alimentando desde jóvenes, cuando iniciamos, como educadores, relaciones con proletarios y subproletarios.

Coordinábamos en aquel Movimiento el “Proyecto de Educación de Adultos”, a través del cual lanzamos dos instituciones básicas de educación cultural popular; el “círculo de cultura” y el “centro de cultura”.²⁴

En la primera instituímos debates de grupo, tanto en búsqueda de la alcaración de situaciones, como en búsqueda de la acción misma, que surge de la clarificación.

La programación de esos debates nos la ofrecían los propios grupos en entrevistas que manteníamos con ellos y de las cuales extraíamos los problemas que les gustaría debatir. Entre otros temas, el “nacionalismo”, “fuga de divisas”, “evolución política del Brasil”, “desarrollo”, “analfabetismo”, “voto del analfabeto”, “democracia”, se repetían de grupo en grupo.

Se esquematizan estos y otros asuntos con ayuda visual, y se presentaban a los grupos en forma de diálogo. Los resultados eran sorprendentes.

Luego de seis meses de experiencia, nos preguntábamos si no sería posible hacer algo en la alfabetización del adulto, con un método también activo que nos diese resultados similares a los que veníamos obteniendo al analizar los aspectos de la realidad brasileña.²⁵

Desde luego, descartamos cualquier hipótesis de una alfabetización puramente mecánica. Pénsabamos en la alfabetización del hombre brasileño como una toma de conciencia en la ingerencia que hiciera realidad. Un trabajo con el cual intentásemos junto a la alfabetización, cambiar la ingenuidad en crítica.

Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización. Una alfabetización que, por eso mismo, no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto. En verdad, solamente con mucha paciencia es posible tolerar, después de las durezas de un día de trabajo o de n día sin “trabajo”, lecciones que hablen de “ala” –“Pedro vio el ala”, “El ala es del ave”, lecciones que hablan de Evas y de uvas a los hombres que a veces conocen pocas Evas y nunca comerán uvas: “Eva vio la uva”. Pensábamos en una alfabetización que fuese en sí

²⁴ De acuerdo con las tesis centrales que venimos desarrollando, nos pareció fundamental hacer algunas aclaraciones en la experiencia que iniciábamos. Así, en lugar de escuela, que nos parece un concepto, entre nosotros, demasiado cargado de pasividad, en nuestra propia formación (incluso cuando se le da el atributo de activa), contradiciendo la dinámica de la transición, lanzamos el de “círculo de cultura”. En lugar de profesor, con tradiciones fuertemente “donantes”, “coordinador de debates”. En lugar de aula discursiva, “diálogo”. En lugar de alumno con tradiciones pasivas, “participante del grupo”. En lugar de los “puntos” y de programas alineados, “programación compacta”, “reducida” y “codificada” en unidades de aprendizaje.

²⁵ La primera experiencia fue realizada en Recife, con un grupo de cinco analfabetos, de los cuales dos desistieron al segundo o tercer día. Eran hombre de zonas rurales que revelaban cierto fatalismo y cierta apatía frente a los problemas, completamente analfabetos. En el segundo día de debates, aplicamos tests para medir el aprendizaje, cuyos resultados fueron favorables (positivos). En esta fase trabajamos con “epidiascopio”, por proporcionarnos mayor flexibilidad en la experiencia. Proyectábamos una ficha en la que aparecían dos vasijas de cocina, en una escrita la palabra “azúcar” y en otra “veneno”. Y abajo: “¿cuál de las dos usaría Ud. Para su namajada?” Pedíamos entonces al grupo que intentase leer la pregunta y diese la respuesta oralmente. Respondían después de unos segundos: azúcar usamos el mismo procedimiento en relación con otros aspectos, como por ejemplo el reconocimiento de líneas de ómnibus y edificios públicos. En la vigésimo-primer hora uno de los participantes escribió con seguridad: “Yo estoy espantado de mí mismo”.

un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención de reivindicación.

Con la valiosa colaboración del equipo del entonces Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, en ese momento dirigido por nosotros, y en cuya órbita se realizó definitivamente la experiencia, partíamos de varios datos.

Partíamos de que la posición normal del hombre, afirmada en el primer capítulo de este trabajo, era no sólo estar en el mundo sino con él, trabar relaciones permanentes con este mundo, que surgen de la creación y recreación o del enriquecimiento que él hace del mundo natural, representando en la realidad cultural. Con estas relaciones con la realidad y en la realidad traba el hombre una relación específica –de sujeto a objeto- de la cual resulta el conocimiento expresado por el lenguaje.

Esta relación, como ya quedó claro, está hecha por el hombre, independientemente de si está o no alfabetizado. Basta ser hombre para realizarla. Basta ser hombre para ser capaz de captar los datos de la realidad. Basta ser capaz de saber, aun cuando sea un saber meramente vulgar. De ahí que no haya ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta.²⁶ Sin embargo, el hombre no capta el dato de la realidad, el fenómeno, la situación problemática pura. En la captación del problema del fenómeno, capta también sus nexos causales, aprehende la causalidad. La captación será tanto más crítica cuanto más profunda sea la aprehensión de la causalidad auténtica. Y será tanto más mágica en la medida en que se haga mínima la aprehensión de esa causalidad, mientras que para la conciencia crítica la propia causalidad auténtica está siempre sometida a su análisis; lo que es auténtico hoy puede no serlo mañana para la conciencia ingenua, lo que hoy le parece causalidad auténtica, que en realidad no lo es, tiene este carácter de autenticidad en forma absoluta.

La conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correaciones causales y circunstanciales”. “La conciencia ingenua [por el contrario] se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada.”²⁷

La conciencia mágica, por otro lado, no se considera “superior a los hechos”, dominándolos desde afuera, ni “se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada”. Simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad. Es propio de esta conciencia el fatalismo que le lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre.

Es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad. Podríamos agregar finalmente, a los análisis que hicieramos en el primer capítulo, a propósito de la conciencia, que para la conciencia fanática cuya patología de la ingenuidad lleva a lo irracional lo adecuado es el acomodamiento, el ajuste y la adaptación.

Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La

²⁶ Nadie ignora todo, nadie sabe todo. La absolutización de la ignorancia, además de ser la manifestación de una conciencia ingenua y del saber, es instrumento del que se sirve de la conciencia dominadora para arrastrar a los llamados “incultos”. Los “absolutamente ignorantes” que, “incapaces de dirigirse”, necesitan de la “orientación” de la “dirección”, de la “conducción” de los que se consideran a sí mismos “cultos y superiores”.

²⁷ Alvaro Vieira Pinto, *consciencia e realidade nacional*, Río de Janeiro, ISEB, MEC, 1961.

naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderadamente crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción.

Lo que deberíamos hacer en una sociedad en transición como la nuestra, en pleno proceso de democratización fundamental en el cual el pueblo emerge, es intentar una educación que fuese capaz de colaborar con él en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento. Educación que pusiese a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica. Esto significa entonces colaborar con el pueblo, para que asumiese posiciones cada vez más identificadas con el clima dinámico de la transición, posiciones integradas a la democratización fundamental y, por eso mismo, contrarias a la inexperiencia democrática. Estábamos, así, intentando una educación que nos parecía necesaria, identificada con las condiciones de nuestra realidad. Al integrarse a nuestro tiempo y a nuestro espacio y al ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto debía realmente ser instrumental.

Y si ya pensábamos en un método activo que fuese capaz de hacer crítico al hombre a través del debate en grupo de situaciones desafiantes, estas situaciones tendrán que ser existenciales para tales grupos. De otra manera, estaríamos repitiendo los errores de una educación alienada, sin lograr que sea instrumental.

El propio análisis que veníamos haciendo de la sociedad brasileña, como sociedad en transición con todas sus intensas contradicciones, nos servía de apoyo.

Sentíamos –permítasenos la repetición- la urgencia de una educación que fuese capaz de ayudar a lograr esa inserción a la que tanto nos hemos referido. Inserción que, tomando al pueblo que emergía por la “descomposición de la sociedad”, fuese capaz de llevarlo de la transitividad ingenua a la crítica. Sólo así evitaríamos su masificación.

Este era uno de los fundamentos de nuestra experiencia educativa.

¿Pero cómo realizar esta educación? ¿Cómo proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a su realidad? ¿Cómo ayudarlo a crear, si era analfabeto, el mundo de signos gráficos? ¿Cómo ayudarlo a comprometerse con su realidad?

Nos parece que la respuesta se halla en:

- a) un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico;
- b) una modificación del programa educacional;
- c) el uso de técnicas tales como la reducción y codificación.

Esto solamente podría lograrse con un método activo, dialogal y participante.²⁸

¿Y qué es diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jasoers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación.

“El diálogo es por tano, el camino indispensable –dice Jaspers- no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidad, la

²⁸ A más B = Diálogo
 Comunicación
 Intercomunicación

Relación de “simpatía” entre los polos en busca de algo, Matriz: amor, humildad, esperanza, fe, confianza crítica.

creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos.”

Era el diálogo que oponíamos al antidiálogo, propio de nuestra formación histórico-cultural, tan presente y al mismo tiempo tan antagónico al clima de transición. El antidiálogo,²⁹ que implica una relación vertical de A sobre b, se opone a todo eso. Es desamoroso. Es acrítico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperante. Es arrogante. Es autosuficiente. En el antidiálogo se quiebra aquella relación de “simpatía” entre sus polos, que caracteriza al diálogo. Por todo eso, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados.³⁰

Precisábamos de una pedagogía de comunicación con que vencer el desamor acrítico del antidiálogo.

Hay más. Quién dialoga, lo hace con alguien y sobre algo.

Este algo debe ser el nuevo programa educacional que defendemos.

Y nos parece que lo principal en este nuevo programa con que ayudaríamos al analfabeto, aún antes de iniciar su alfabetización, a superar su comprensión ingenua y a desarrollarse la crítica, sería el concepto antropológico de cultura. La distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. El papel activo del hombre en y con su realidad. El sentido de la mediación que tiene la naturaleza en las relaciones y comunicaciones entre los hombres. La cultura como el aporte que el hombre hace al mundo que no pudo Hacer. La cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador. El sentido transcendental de sus relaciones. La dimensión humanista de la cultura. La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones “dadas”. La democratización de la cultura-dimensión de la democratización fundamental. El aprendizaje de la escritura y de la lectura como una llave con la que el analfabeto iniciaría su introducción en el mundo de la comunicación escrita. En suma, el hombre en el mundo y con el mundo. Como sujeto y no meramente como objeto.

A partir de ahí, el analfabeto comenzaría a cambiar sus actitudes anteriores. Se descubriría críticamente como hacedor de ese mundo cultural. Descubriría que tanto él como el letrado tiene aptitudes para la creación y la recreación. Descubriría que cultura es el muñeco de barro hecho por los artistas de su pueblo, así como la obra de un gran escultor, de un gran pintor, de un gran místico, o de un pensador. Que cultura es tanto la poesía realizada por poetas letrados como la poesía contenida en un cancionero popular. Que lectura es toda creación humana.

Para introducir el concepto de cultura, al mismo tiempo gnoseológica y antropológicamente, hicimos la “reducción” de este concepto a trazos fundamentales, once situaciones existenciales “codificadas” capaces de desafiar a los grupos y hacerlos comprender por medio de su “descodificación”. Francisco Brenand, una de las mayores expresiones de la pintura actual brasileña, pintó estas situaciones proporcionando así una perfecta integración entre educación y arte.

29

Relación	Antidiálogo
“simpatía”	A
quebrada	(| sobre
	(
	B = comunicado

Matriz: desamor sin humildad, desesperanzado, sin fe, sin confianza, acrítico.

³⁰ Véase Karl Jaspers, *Razão e anti-razão do nosso tempo*.

La primera situación provoca la curiosidad del analfabeto que, para usar la expresión de un escritor amigo del autor, “al destemporalizarse inicia su integración en el tiempo”.³¹

Es sorprendente ver como se inician los debates y con qué curiosidad los analfabetos van respondiendo a los problemas presentados por la situación. Cada lámina presenta un número determinado de elementos al ser descodificados por el grupo de educandos con el auxilio del coordinador de los debates.

Y en la medida en que se intensifica el diálogo en torno a las situaciones codificadas –con “x” elementos- y los participantes responden en formas diversas a las situaciones que los desafían, se crea un “circuito” entre los participantes, que será tanto más dinámico cuanto más reponda la información a la realidad existencial de los grupos.

Muchos de ellos, durante los debates, donde comprende el concepto antropológico de cultura, afirman felices y confiados que no se les está mostrando “nada nuevo, sino que se les está refrescando la memoria”. “Hago zapatos –dice otro-, pero ahora descubro que tengo el mismo valor del doctor que hace libros.”

“Mañana –dijo una vez un trabajador de la Prefectura de Brasilia, al discutir el concepto de cultura- voy a entrar en mi trabajo con la cabeza en alto.” Descubrió el valor de su persona. Se afirmó en sí mismo. “Sé ahora que soy culto” –afirmó enfáticamente un viejo campesino. Y al preguntarle cómo lo sabía, respondió con el mismo énfasis: “Porque trabajo y trabajando transformo al mundo”.³²

Reconocidos, después de la primera situación, los dos mundos –el de la naturaleza y el de la cultura y el papel del hombre en esos dos mundos- se suceden otras situaciones en las que se aclara y amplía la comprensión del dominio cultural.

La conclusión de los debates gira en torno a la dimensión de la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana. Esta adquisición, en una cultura letrada, ya no se hace sólo por vía oral, sino como en las iletradas, a las que le faltan los signs gráficos. De ahí se pasa al debate de la democratización de la cultura con que se abren las perspectivas para iniciar la alfabetización.

Todo este debate es sumamente crítico. El analfabeto aprende críticamente la necesidad de aprender a leer y a escribir, se prepara para ser el agente de este aprendizaje.

Y consigue hacerlo, en la medida en que la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer. Es el dominio de estas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente. Es una incorporación. Implica no una memorización visual y mecánica de cláusulas, de palabras, de sílabas, incongruentes con un universo existencial – cosas muertas o semimuertas-, sino en una actitud de creación y recreación. Implica una autoformación de la que pueda obtenerse una postura activa del hombre frente a su contexto. De ahí que el papel del educador sea, fundamentalmente, dialogar con el analfabeto sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales él se alfabetiza. Por eso, la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia fuera, por el propio analfabeto, y con la simple colaboración del educador. Por eso es que buscábamos un método que fuese también instrumento del educando y no sólo del educador, y que

³¹ Odilom Ribeiro Coutinho, después de asistir a una de las exposiciones del autor sobre su experiencia.

³² Estas afirmaciones se vienen repitiendo en las experiencias que comienzan a realizarse en Chile.

identificase, como lúcidamente observó un joven sociólogo brasileño,³³ el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje.

De ahí nuestro descreimiento inicial en las cartillas,³⁴ que presentan los signos gráficos como una donación y reducen al analfabeto más a la condición de objeto de su alfabetización que de sujeto de la misma. Teníamos que pensar, por otro lado, en la reducción de las llamadas palabras generadoras,³⁵ fundamentales para el aprendizaje de una lengua silábica como la nuestra. No pensamos en la necesidad de 4º, 5º, 8º palabras generadoras para la comprensión de los fenómenos básicos de la lengua portuguesa. Sería esto una pérdida de tiempo. Quince o dieciocho nos parecen suficientes para la alfabetización por medio de la concienciación.

Analicemos ahora las fases de elaboración y de acción práctica del método. Fase:

I. OBTENCION DEL UNIVERSO VOCABULAR DE LOS GRUPOS CON LOS CUALES SE TRABAJARA

Este estudio se hace a través de encuentros informales con los moradores del área a alfabetizar y durante los cuales no sólo se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el profesional forma parte.

De esta frase se obtienen resultados muy ricos para el equipo de educadores no sólo por las relaciones que se establecen, sino por la riqueza del lenguaje del pueblo, que a veces ni se sospecha.

Las entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, deseos de participación como también ciertos momentos altamente estéticos del lenguaje del pueblo.

Entre los vocablos obtenidos y que figuraban en los archivos del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, en áreas rurales y urbanas del Noreste y del sur del país, encontramos ejemplos que no son raros, como éste: “Es difícil vivir en enero en Angicos -dice un hombre de esta región de Río Grande del Norte- porque enero es la cabra enfurecida que viene a dañarnos”. “Afirmación al estilo de Guimarães Rosa” -dice hablando de esta frase del profesor Luis de França Costa Lima, que formaba parte de nuestro equipo del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife.

“Quiero aprender a leer y a escribir -dice una analfabeta de Recife- para dejar de ser la sombra de otros.” Y un hombre de Florianópolis, relevando claramente el emerger del pueblo, característico de la transición brasileña, dice: “El pueblo tiene respuesta”. Otro dice en tono afligido: “No tengo ‘rabia’ por ser pobre, sino por no saber leer”.

³³ Celso Beisegel, trabajo inédito.

³⁴ En verdad, las cartillas, por más que traten de evitarlo, terminan por dar al analfabeto palabras y frases que realmente deben surgir de su esfuerzo creador. Lo fundamental en la alfabetización de una lengua silábica como la nuestra es que el hombre aprenda críticamente su mecanismo de formación vocabular para que haga, él mismo, el juego creador de combinaciones. No es que estemos contra los textos de lectura, que son otra cosa indispensable para el desarrollo del canal visual-gráfico y que deben ser en gran parte elaborados por los propios “participantes”. Agreguemos que nuestra experiencia se fundamenta en el aprendizaje de la información a través de canales múltiples de comunicación.

³⁵ Palabras generadoras son aquellas que, descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras.

“Yo tengo la escuela del mundo”, dice un analfabeto del Estado del Sur del país, y que originó la siguiente pregunta en un ensayo del profesor Jomard de Brito:³⁶ “¿Habría alguna cosa que proponer al hombre adulto que afirma ‘yo tengo la escuela del mundo’?”

“Quiero aprender a leer y a escribir para cambiar al mundo” -afirmación de un analfabeto paulista para quien, verdaderamente, conocer es modificar la realidad conocida.

“El pueblo se puso un tornillo en la cabeza” -afirmó otro, en un lenguaje un tanto esotérico. Y al preguntarle qué “tornillo” era ése respondió, revelando una vez más la ingerencia popular en la transición brasileña: “Es lo que explica usted, doctor, al venir a hablar conmigo, pueblo”.

Innumerables afirmaciones de este orden exigen realmente un tratamiento universitario para ser interpretadas, tratamiento de varios especialistas que resulta, para el educador, un instrumento eficiente para su acción.

Muchas de estas frases de autores analfabetos eran analizadas por el profesor Luis Costa Lima en la cátedra que dictaba sobre teoría literaria.

Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro ga binete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen.

II. LA SEGUNDA FASE CONSTITUYE LA SELECCION DEL UNIVERSO VOCABULAR ESTUDIADO

Selección a ser realizada bajo ciertos criterios:

- a) riqueza fonética;
- b) dificultades fonéticas (las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en secuencias que van gradualmente de las dificultades menores a las mayores);
- c) tenor pragmático de la palabra que implica mayor pluralidad en el compromiso de la palabra con una realidad social, cultural, política, etc., dada.

“Hoy -dice el profesor Jarbas Maciel- vemos que estos criterios están contenidos en el criterio semiótico:

la mejor palabra generadora es aquella que reúne en sí el mayor ‘porcentaje’ posible de criterios sintácticos (posibilidad o riqueza fonética, grado de dificultad fonética, “manipulabilidad” de los grupos de signos, las sílabas, etcétera), semántico (mayor o menor ‘intensidad’ del vínculo establecido entre la palabra y el ser que ésta designa), mayor o menor adecuación entre la palabra y el ser designado y pragmático, mayor o menor tenor potencial de concienciación, o conjunto de reacciones socioculturales que la palabra genera en la persona o grupo que la utiliza.”³⁷

III. LA TERCERA FASE CONSISTE EN LA CREACION DE SITUACIONES EXISTENCIALES TIPICAS DEL GRUPO CON QUE SE VA A TRABAJAR

Estas situaciones desafían a los grupos. Son situaciones problema, codificadas, que incluyen elementos que serán descodificados por los grupos, con la colaboración del

³⁶ Jomard Muñiz de Brito, Educação de adultos unificação de cultura, en Estudos Universitarios, revista de la Universidad de Recife, 2-4, 1963.

³⁷ Jarbas Maciel, A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação, en Estudos Universitarios, núm. II, 1963.

coordinador. El debate en torno a ellas, como se hace con aquellas que nos dan el concepto antropológico de cultura, llevará a los grupos a tomar conciencia para que al mismo tiempo se alfabeticen.

Son situaciones locales que abren perspectivas, para analizar problemas nacionales y regionales. En ellas se van colocando los vocablos generadores, en grados según sus dificultades fonéticas. Una palabra generadora puede incluir la totalidad de la situación, o puede referirse a uno de sus elementos.

IV. LA CUARTA FASE CONSISTE EN LA ELABORACION DE FICHAS QUE AYUDEN A LOS COORDINADORES EN SU TRABAJO

Estas fichas deben ser meros apoyos para los coordinadores, jamás una prescripción rígida que deben obedecer y seguir fielmente.

V. LA QUINTA FASE CONSISTE EN LA PREPARACION DE FICHAS CON LA DESCOMPOSICION DE LAS FAMILIAS FONETICAS QUE CORRESPONDEN A LOS VOCABLOS GENERADORES

La gran dificultad que se nos presenta y que exige una gran responsabilidad es la preparación de los cuadros de los coordinadores. La dificultad no se halla en el aprendizaje puramente técnico de su procedimiento. Está en la creación de una nueva -y al mismo tiempo vieja- actitud, la del diálogo que tanta falta nos hizo en el tipo de formación que tuvimos y que analizamos ya en el segundo capítulo de este estudio. Actitud dialogal que los coordinadores deben adquirir para realmente educar y no “domesticar”. Porque, siendo el diálogo una relación yo-tú, es necesariamente una relación de dos sujetos. En cuanto el “tú” de esta relación se convierte en mero objeto, el diálogo se destruirá y ya no se estará educando, sino deformando. Este esfuerzo serio de capacitación deberá acompañarse permanentemente de una supervisión, también dialogal, con que se evitarán las tentaciones del antidiálogo.

Una vez confeccionado este material con slides, strips-films o carteles, preparados los equipos de coordinadores y supervisores, entrenados inclusive para discutir las situaciones ya elaboradas y recibidas sus fichas, se iniciará el trabajo.

Una vez proyectada la situación -representación gráfica de la expresión oral- se inicia el debate en torno a sus implicaciones.

Sólo cuando el grupo haya agotado, con la colaboración del coordinador, el análisis (descodificación) de la situación dada, el educador pasa a la visualización de la palabra generadora; para la visualización y no para su memorización. Luego de visualizarla, establecido el vínculo semántico entre ella y el objeto a que se refiere y que se representa en la situación, se ofrece al educando en otro slide, cartel o foto en el caso de stripp-flim, la palabra, sin el objeto nombrado. Después se presenta la misma palabra separada en sílabas, que generalmente el analfabeto identifica como “trozos”. Reconocidos los “trozos” en la etapa del análisis, se pasa a la visualización de las familias fonémicas que componen la palabra en estudio.

Estas familias, que son estudiadas aisladamente, se presentan luego en conjunto, llegando en último término al reconocimiento de las vocales. La profesora Aurenice Cardoso llamó a

esta ficha que presenta las familias en conjunto “ficha de descubrimiento”,³⁸ ya que, a través de ella, haciendo síntesis, el hombre descubre el mecanismo de la formación vocabular en una lengua silábica como la portuguesa, que se hace por medio de combinaciones fonémicas.

Apropiándose críticamente y no sólo mnémicamente –lo que no sería una verdadera apropiación- de este mecanismo comienza a crear por sí mismo su sistema de signos gráficos. Comienza entonces en el primer día de su aprendizaje y con la mayor facilidad a crear palabras con las combinaciones fonéticas puestas a su disposición por la descomposición de un vocablo trisilábico.³⁹

Imaginemos la palabra tijolo (ladrillo), como primera palabra generadora, colocada en una “situación” de construcción. Discutida la situación en sus aspectos posibles, se haría la vinculación semántica entre la palabra y el objeto que nombra.

Visualizada la palabra dentro de las situación, se presenta luego sin el objeto: TIJOLO.

Después vendría: ti-jo-lo.

Inmediatamente después de la visualización de los “trozos” y dejando de lado una ortodoxia analítico-sintética,⁴⁰ se separa para reconocer las familias fonémicas.

A partir de la primera sílaba, “ti”, el grupo conoce toda la familia fonémica resultante de la combinación de la consonante inicial con las demás vocales. En seguida el grupo conocerá la segunda familia, a través de la visualización de “jo”, para finalmente llegar al conocimiento de la tercera.

Cuando se proyecta la familia fonética, el grupo reconoce la sílaba de la palabra visualizada.

³⁸ Aurenice Cardoso, Concienciación y alfabetización, visión práctica del sistema Paulo Freire de educación de adultos, en *Estudios Universitarios*, núm. II, 1963.

³⁹ Generalmente, conseguíamos, en un período que va de un 1 mes y medio a dos, que grupos de veinticinco hombres leyeran periódicos, escribieran notitas, cartas simples y discutieran problemas de interés local y nacional.

Agreguemos también que un círculo de cultura se montaba con un proyecto de fabricación polaca, traído al Brasil por 7 800 cruceiros. Un film-strip que nos costaba, mientras no montásemos nuestro propio laboratorio, de cuatro a cinco mil cruceiros. La proyección era hecha en la propia pared de la casa donde se instalaba el círculo de cultura o en un pizarrón de bajo costo. En los locales donde se hacía difícil la proyección en la pared, usábamos el pizarrón, cuyo lado opuesto, pintado de blanco, funcionaba como tela.

El Ministerio de Educación importó 35 000 de estos aparatos que funcionaban con 220, HIO y 6 voltios. Aparatos que fueron presentados, después de la “revolución”, en programas de TV como altamente “subversivos”

⁴⁰ Según los progresos psicológicos, los métodos de la enseñanza de lectura y escritura se clasifican en dos grandes grupos: métodos sintéticos y analíticos. Y uniendo los dos, los llamados analíticosintéticos. Para el profesor William Gray los métodos de enseñanza de lectura se alinean en dos grandes grupos, que él llama antiguos y especializados y métodos modernos, más o menos ecléticos. Según el profesor Gray, esta clasificación presenta una doble ventaja: “Es relativamente simple, no se presta para la controversia y se aplica a todos los métodos utilizados para enseñar los caracteres alfabéticos, silábicos o ideográficos. Los antiguos se agrupan en dos clases: aquellos que se basan en los elementos vocabulares y en su valor fonético, para llegar a identificar los nombres, y aquellos que consideran una sola vez las unidades lingüísticas más importantes, insistiendo en su comprensión”. En la primera clase, sitúa el profesor Gray “los métodos alfabéticos, fonéticos y silábicos que superan el método sintético, precisamente porque el elemento de base es la sílaba”. Después de analizar la segunda clase de los llamados métodos antiguos se refiere a aquellos que llama “métodos modernos”. Discute, entonces, las tendencias modernas que encuadran en dos grandes categorías: tendencias ecléticas y tendencias centradas en el alumno. La tendencia eclética abarca exactamente la síntesis y el análisis, propiciando el método analítico-sintético. Nuestro trabajo se clasificaría entre las nuevas tendencias. Es un método eclético, en que jugamos, inclusive, con la colaboración de textos en colaboración con los educandos. William Gray, *L’enseignement de la lecture et de l’écriture*, UNESCO.

(ta-te-ti-to-tu), (ja-je-ji-jo-ju), (la-le-li-lo-lu)

Reconocido el ti, de la palabra generadora tijolo, se propone al grupo que la compare con las otras sílabas, lo que le muestra que, si bien comienzan igualmente, terminan en forma diferente. De esta manera no todos pueden ser “ti”.

Idéntico procedimiento se sigue con las sílabas “jo” y “lo” y sus familias. Después del conocimiento de cada familia fonética, se hacen ejercicios de lectura para la fijación de las sílabas nuevas.

El momento más importante surge ahora al presentarse las tres familias juntas:

ta-te-ti-to-tu	}	“Ficha de Descubrimiento”
ja-je-ji-jo-ju		
la-le-li-lo-lu		

Después de una lectura en horizontal y otra en vertical, en la cual se sorprenden los sonidos vocales, comienza el grupo, y no el coordinador, a realizar la síntesis oral.

De uno en uno, todos van “creando” palabras con las combinaciones posibles a disposición: tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, juta, lote, lula, tela, etcétera,*

y así hasta que, usando una vocal y una de las sílabas, surja una nueva a la que juntan una tercera para formar una palabra. Por ejemplo, sacando la i de li, juntándola con le y sumando te surge: leite (leche).

Hay casos como el de un analfabeto de Brasilia que, para emoción de todos los presentes, inclusive del ex ministro de Educación Paulo de Tarso, cuyo interés por la educación del pueblo lo llevaba por las noches al término de su tarea, a asistir a los debates del Círculo de Cultura, dijo: “tú já les”, que sería en buen portugués: tu ja les (tú ya lees).

Esto sucedió en la primera noche en que iniciaba su alfabetización...

Terminados los ejercicios orales en que no sólo hubo conocimiento, sino reconocimiento, sin el cual no hay verdadero aprendizaje, el hombre comienza en la misma noche a escribir. Al día siguiente, trae de casa, como tarea, tantos vocablos como haya podido crear con combinaciones de fonemas conocidos. No importa que traiga vocablos que no sean términos. Lo que importa, en el día en que se inicia en este nuevo terreno, es el descubrimiento del mecanismo de las combinaciones fonémicas.

El estudio de vocablos creados debe ser hecho por el grupo con la ayuda del educador y no sólo por éste con la asistencia del grupo.

En la experiencia realizada en el estado de Río Grande del Norte llamaban “palabras de pensamiento” aquellas que eran términos, y “palabras muertas” aquellas que no lo eran.

No faltaron ejemplos de hombres que después de la adquisición de los mecanismos fonémicos con la “ficha de descubrimientos” escribían palabras con fonemas complejos -tra, nha, etc.- que aún no se le habían presentado. En uno de los Círculos de Cultura de Angicos -Río Grande del Norte- que fuera coordinado por una de nuestras hijas, Magdalena, en el quinto día de debate, en que apenas se presentaban fonemas simples, uno de los participantes fue hacia el pizarrón para escribir⁴¹ una palabra de pensamiento”. Y

* Aquí se mantienen las combinaciones fonéticas del original que surgen de la combinación silábica de las tres familias fonéticas derivadas de la palabra portuguesa tijolo. [T.]

⁴¹ Un espacio interesante a observar es que, generalmente, los analfabetos al aprender escriben con seguridad y legibilidad, superando en lo posible la indecisión natural de los que se inician. Según la profesora Elza Freire esto se debe posiblemente a que, estando motivados, habiendo aprendido críticamente el mecanismo de combinaciones silábicas de su lengua y habiéndole “descubierto más hombre a partir de la discusión del

escribió: “O -povo vai resolver [lo correcto es resolver] os probemas [lo correcto es problemas] do Brasil votando conciente [lo correcto es consciente]. (El pueblo va a resolver los problemas de Brasil votando consciente.)

Debe agregarse que en estos casos los textos se debatían en grupo discutiendo su significado dentro de nuestra realidad. ¿Cómo explicar que un hombre hasta hace pocos días analfabeto escriba palabras con fonemas complejos antes de estudiarlos? Es que, habiendo dominado el mecanismo de las combinaciones fonémicas, intentó y consiguió expresarse gráficamente tal como hablaba.

Y esto se verificó en todas las experiencias realizadas en el país, y que se iban a extender y profundizar a través del Programa Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación y Cultura, que coordinábamos. Pero fue suspendido por el golpe militar.

Una afirmación fundamental que nos parece debemos recalcar es que para alfabetizar a adultos, y que no sea una alfabetización puramente mecánica y memorizada, hay que hacerlos que tomen conciencia para que logren su alfabetización.

El hombre estará apto para optar en la medida en que un método activo le ayude a tomar conciencia de su problemática, de su condición de persona de sujeto. Él mismo se politizará después. Cuando un ex analfabeto de Angicos hablando frente al presidente Goulart, quien siempre nos apoyó con entusiasmo,⁴² y frente a su comitiva, declaró que ya no era masa, sino pueblo; no fue sólo una frase: afirmó conscientemente una opción. Escogió la participación decisiva que sólo el pueblo tiene y renunció a la dimisión emocional de las masas. Se politizó. Queda claro que no podíamos satisfacernos, y ya lo dijimos, con la mera alfabetización, aún cuando no fuera puramente mecánica. Concebíamos las etapas posteriores a la alfabetización con el espíritu de una pedagogía de comunicación, etapas que variarían sólo con el estudio.

Si se hubiese cumplido el programa elaborado bajo el gobierno de Goulart, funcionarían en 1964 más de veinte mil Círculos de Cultura en todo el país. E íbamos a hacer lo que llamábamos estudio de la temática del hombre brasileño. Estos temas, sometidos a análisis de especialistas, serían “reducidos” a unidades de aprendizaje, como hiciéramos con el concepto de cultura y con las situaciones entorno a las palabras generadoras. Prepararíamos los stripp-films con esas “reducciones” usando textos simples con referencia a los textos originales.

Este estudio nos hubiera permitido lograr una seria programación que continuaría la etapa de alfabetización. Más aún con la creación de un catálogo de temas reducidos y referencias bibliográficas que pondríamos a disposición de los colegios y universidades, hubieramos podido ampliar el radio de acción experimental y contribuir a la indispensable identificación de nuestra escuela con la realidad.

Por otro lado, iniciábamos la preparación de material con que pudiésemos en términos concretos realizar una educación en la que hubiese lugar para lo que Aldous Huxley⁴³ llama “arte de disociar ideas”, como antídoto a la fuerza domesticadora de la propaganda.⁴⁴

concepto antropológico de la cultura, ganaban e iban ganando cada vez más en su aprendizaje, una seguridad emocional que se refleja en su actividad motora”.

⁴² Queremos señalar aquí, también, el apoyo del ex ministro de Educación Julio Sambaquy para conducir el plan iniciado en la administración Paulo de Tarso. Del mismo modo queremos señalar una actitud idéntica del profesor João Alfredo da Costa Lima, entonces rector de la Universidad de Recife.

⁴³ Aldous Huxley, El fin y los medios

⁴⁴ Nunca nos olvidaremos de la propaganda, en cierta forma inteligente, hecha para cierto hombre público brasileño que consideraba nuestras matrices culturales aún no propicias para la formación de una mentalidad

Filmstrips en los que presentaríamos como situaciones a ser discutidas, aún en la fase de alfabetización, desde simple propaganda comercial hasta situaciones de carácter ideológico. En la medida en que al discutir los grupos fuesen percibiendo el engaño que hay en la propaganda, por ejemplo de cierta marca de cigarrillos en que aparece una bella chica en bikini, sonriente y feliz (y que ella, con su sonrisa, su belleza y su bikini, no tiene nada que ver con el cigarrillo), irían descubriendo la diferencia entre educación y propaganda. Por otro lado, se prepararían para discutir y percibir los mismos engaños en la propaganda ideológica y política,⁴⁵ en los eslóganes; irían armándose críticamente para la “disociación de ideas” de Huxley.

Esto nos pareció siempre una forma correcta de defender la auténtica democracia y no una forma de luchar contra ella. Luchar contra ella es hacerla irracional, aún cuando se haga en su nombre. Es enriquecerla para defenderla de la rigidez totalitaria. Es tornarla odiosa, cuando sólo crece en respeto a la persona y en amor. Es cerrarla cuando sólo vive en apertura. Es nutrirlo de miedo cuando debe ser valiente. Es hacerla instrumento de los poderosos contra los débiles. Es familiarizarla contra el pueblo. Es alienar una nación en su nombre.

Defenderla y alcanzar lo que Mannheim llama “democracia militante”, aquella que no teme al pueblo, que suprime los privilegios, que planifica sin enriquecerse, que se defiende sin odiar, que se nutre de la crítica y no de la irracionalidad.

A medida que la juventud brasileña hablaba a los hombre simples del pueblo, a los intelectuales, a los especialistas, y extendíamos nuestro trabajo, se lanzaba contra nosotros las más ridículas acusaciones a las cuales nunca prestamos atención, ya que conocíamos bien sus orígenes y sus motivaciones. Lo que nos amargaba era la amenaza latente que presentaban los irracionalismos para nuestro destino democrático, anunciado ya en la transición brasileña.

APÉNDICE

Para aclarar mejor nuestras afirmaciones de los últimos capítulos de este ensayo, presentamos ahora, en este apéndice, las situaciones existenciales que posibilitan la comprensión del concepto de cultura, acompañadas de algunos comentarios. Nos pareció

crítica. Aparecía el busto del candidato, con flechas dirigidas a su cabeza, a sus ojos, a su boca, a sus manos, y junto a estas flechas :

¡USTED NO NECESITA PENSAR, EL PIENSA POR USTED!

¡USTED NO NECESITA VER, EL VE POR USTED!

¡USTED NO NECESITA HABLAR, EL HABLA POR USTED!

¡USTED NO NECESITA ACTUAR, EL ACTUA POR USTED!

⁴⁵ En las campañas que se hacían y se hacen contra nosotros, nunca nos dolió ni nos duele cuando se afirmaba y se afirma que somos “ignorantes”, “analfabetos”, “autor de un método tan inocuo que no consiguió siquiera alfabetizarlo a sí mismo”. Que no fuimos “inventores” del diálogo ni del método analítico-sintético, como si alguna vez hubiésemos hecho una afirmación tan irresponsable. Que “nada original fue hecho” y que sólo hicimos “un plagio de educadores europeos o norteamericanos”. Y también de un profesor brasileño, autor de una cartilla... Además con respecto a la originalidad siempre pensamos con Dewey, para quien “la originalidad no está en lo fantástico, sino en el nuevo uso de cosas conocidas” (Democracia e educação).

Nunca nos dolió ni nos duele nada de esto. Lo que nos deja perplejos es oír o leer que pretendíamos “bolchevizar al país” con “un método que no existía”... La cuestión, entonces, era otra. Sus raíces estaban en el trato que dábamos, bien o mal, al problema de la alfabetización del cual sacábamos el aspecto puramente mecánico, asociándolo a la “peligrosa” concienciación. Estaban en que encarábamos y encaramos la educación como un esfuerzo de liberación del hombre y no como un instrumento más de su dominación.

igualmente interesante presentar las 17 palabras generadoras que constituyeron el plan de los Círculos de Cultura del Estado de Río y de Guanabara.

Por no tener los originales del pintor Francisco Brenand que expresaban las situaciones existenciales para la discusión del concepto de cultura, solicitamos a Vicente de Abreu, otro pintor brasileño, hoy también en exilio, que las rehiciese. Sus cuadros no son una copia de Brenand, aunque haya necesariamente repetido la temática.

FREIRE, Paulo. Política y educación. México, Ed. Siglo XXI, 1969.

***Licenciatura en Intervención Educativa
Educación de las personas Jóvenes y Adultas
Cuarto Semestre***

ESCUELA PUBLICA Y EDUCACIÓN POPULAR

Este enunciado propone una reflexión en torno a la relación entre educación pública y educación popular.

No propone un pensar aisladamente sobre la educación pública en sí misma ni tampoco sobre la popular, sino sobre cada una en relación con la otra.

En el fondo, el enunciado lleva implícita una indagación que podría hacerse explícita así: ¿es posible hacer educación popular en la red pública? O por el contrario afirmando: la educación popular sólo puede realizarse en el espacio de la uniformidad, en la práctica político-pedagógica fuera de la escuela, en el interior de los movimientos populares.

Mi punto de partida para responder a estas indagaciones es la comprensión crítica de la práctica educativa, sobre la que una vez más hablaré un poco.

No hay práctica educativa, que escape de los límites. Límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales.

Creo que la mejor afirmación para definir el alcance de la práctica educativa frente a los límites a que se somete es la siguiente: aunque no lo pueda todo, la práctica educativa puede algo.

Esta afirmación rechaza, por un lado, el optimismo ingenuo que ve en la educación la llave de las transformaciones sociales, la solución para todos los problemas; por el otro, el pesimismo igualmente acrítico y mecanicista de acuerdo con el cual la educación, en cuanto superestructura, sólo puede algo después de las transformaciones infraestructurales.

Al agotamiento de estas ingenuidades, ambas antidialécticas, terminaría por plantear su superación: ni la negación pura de la educación, subordinada siempre a la infraestructura productiva, ni tampoco su omnipotencia.

La visión mecanicista de la historia, que guarda en sí la certeza de que el futuro es inexorable, de que el futuro viene como está dicho que vendrá, niega todo poder a la educación antes de la transformación de las condiciones materiales de la sociedad. Del mismo modo que niega toda importancia mayor a la subjetividad en la historia.

La superación de la comprensión mecanicista de la historia por otra que perciba en forma dialéctica las relaciones entre conciencia y el mundo implica necesariamente una nueva manera de entender la historia. La historia como posibilidad. Esta comprensión de la historia, que descarta un futuro predeterminado, no niega sin embargo el papel de los factores condicionantes a que estamos sometidos, hombre y mujeres. Al negar la historia

como juego de destinos seguros, como dato dado, al oponerse al futuro como algo inexorable, la historia como posibilidad, se reconoce la importancia de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la conciencia y de la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la reconstrucción del mundo. Reconoce el papel de la conciencia construyéndose en la praxis; de la inteligencia que se inventa y reinventa en el proceso y no como algo inmóvil en mí, separado casi de mi cuerpo. Reconoce mi cuerpo como cuerpo consciente que puede tanto moverse críticamente en el mundo como “perder” su dirección histórica. Reconoce mi individualidad que no se diluye, amorfa, en lo social, ni tampoco crece y prospera fuera de él. Reconoce, finalmente, el papel de la educación y sus límites.

Ninguna de las dos maneras de entender la educación, en la comprensión de la historia, sería capaz de responder a la cuestión planteada. Ni la del optimismo ingenuo, de la naturaleza idealista, ni la del pesimismo inmovilizante. Antidialécticas ambas, jamás han podido responder a la pregunta. Solamente en la comprensión dialéctica de las relaciones cuerpo-consciente-mundo, es decir, solamente en la comprensión de la historia como posibilidad, es posible comprender el problema.

Uno de los equívocos de los que exageraron en el reconocimiento del papel de la educación como reproductora de la ideología dominante fue que atrapados en la explicación mecanicista de la historia, no percibieron que la subjetividad desempeña un papel importante en la lucha histórica. No reconocieron que como seres condicionados, “programados para aprender”, no somos sin embargo seres determinados. Es justamente por eso por lo que, al lado de la tarea reproductora que indiscutiblemente tiene la educación, hay otra que es la de contradecir aquella. La tarea que nos cabe a los progresistas es ésta, y no cruzarnos de brazos en actitud fatalista.

Si la reproducción de la ideología dominante implica fundamentalmente la ocultación de verdades, la distorsión de la razón de ser de hechos que, explicados, revelados o desvelados trabajarían en contra de los intereses dominantes, la tarea de las educadoras y los educadores progresistas de desocultar verdades, jamás mentir. De hecho, la desocultación no es tarea para los educadores al servicio del sistema.

Evidentemente, en una sociedad de clases como la nuestra, es mucho más difícil trabajar a favor de la desocultación, lo que es nadar contra la corriente, que trabajar ocultando, lo que es nadar a favor de la corriente. Es difícil, pero posible.

Sería ingenuo pensar que el poder de clase, de clase dominante, asistiría indiferente e incluso estimularía el esfuerzo desvelador realizado por educadoras y educadores progresistas en el ejercicio de su práctica docente. Que aprovechando, por ejemplo, una huelga de metalúrgicos, discutieran con los educandos los deberes y derechos de los trabajadores, entre ellos el de huelga, con el cual pueden presionar a los patrones para que atiendan sus reivindicaciones legítimas. Y no importa que en el análisis de ese derecho se mostraran críticos de las distorsiones corporativistas y de los excesos sectarios que perjudican la propia lucha de los trabajadores. O que, debatiendo problemas en torno a la defensa del medio ambiente, criticaran el descuido al que se relegan las áreas populares de la ciudad, en general sin plazas, sin jardines, sin verde. O bien, al hablar de los educandos sobre las tareas específicas de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial y sobre la interdependencia de esos poderes, hablaran de una de las obligaciones del ejecutivo, la de elaborar el presupuesto, la previsión de los gastos públicos, para ser aprobado por el legislativo, y subrayasen su naturaleza política y no solamente técnica, dejando claro que la lectura cuidadosa del presupuesto revela las opciones político-ideológicas de los que se

hallan en el poder. Las diferencias a veces astronómicas entre los gastos públicos en las áreas ya embellecidas y bien instrumentadas de la ciudad y los pocos recursos previstos para las zonas periféricas y los barrios más pobres de la ciudad. Sería realmente ingenuo pensar que esas cosas pudieran hacerse fácilmente y ser aplaudidas en una administración autoritaria y derechista.

Hasta a los autoritarios de izquierda les parece éste un procedimiento indeseable porque, según ellos, se estaría “robando” un tiempo precioso que debería ser dedicado a inculcar los contenidos salvadores. Por otra parte, sería igualmente impensable que profesores progresistas empezaran a movilizar a sus compañeras y compañeros, a sus alumnos, a los celadores, las cocineras, los vigilantes, en una administración reaccionaria, autoritaria, en el sentido no sólo de protestar contra el arbitrio y el abuso del poder de la propia administración, sino de instaurar un régimen de gestión democrática. Y que lo hicieran sin ninguna reacción inmediata del poder.

Sin embargo, el hecho de que estas prácticas y otras de naturaleza similar no puedan realizarse en forma abierta, plena y libre no significa que su imposibilidad sea absoluta. Toca a las educadoras y los educadores progresistas, armados de claridad y decisión política, de coherencia, de competencia pedagógica y científica, de la necesaria sabiduría que percibe las relaciones entre tácticas y estrategias, no dejarse intimidar.

Toca a ellos y a ellas elaborar su miedo y crear con él el valor con el cual enfrentarse al abuso de poder de los dominadores. Les toca, por último, realizar lo que es posible hoy, para que mañana se concrete lo que hoy es imposible. Les toca, finalmente, basados en esos saberes, hacer educación popular, en el cuerpo de una red bajo el comando autoritario antagónico. Roma no se hizo en un día y nuestra expectativa de vida no corresponde a la expectativa de vida de la nación.

Esto significa reconocer la capacidad humana de decidir, de optar, aunque sometida a condicionamientos que no permiten su absolutización. Significa ir más allá de una explicación mecanicista de la historia. Significa asumir una posición críticamente optimista que rechaza por un lado los optimismos ingenuos y por el otro los pesimismo fatalista. Significa la inteligencia de la historia como posibilidad, en que la responsabilidad individual y social de los seres humanos, “programados para aprender” pero no determinados, los configura como sujetos y no solamente como objetos.

A esta altura de la reflexión me parece importante dejar claro que la educación popular cuya puesta en práctica, en términos amplios, profundos y radicales, en una sociedad de clase, se constituye como un nadar contra la corriente, es precisamente la que, sustantivamente democrática, jamás separa de la enseñanza de los contenidos el desvelamiento de la realidad. Es la que estimula la presencia organizada de las clases sociales populares en la lucha en favor de la transformación democrática de la sociedad, en el sentido de la superación de las injusticias sociales. Es la que respeta a los educandos cualquiera que sea su posición de clase, y por eso toma seriamente en consideración su saber hecho de experiencia, a partir del cual trabaja el conocimiento con rigor de aproximación a los objetos. Es la que trabaja incansablemente por la buena calidad de la enseñanza, la que se esfuerza por mejorar los índices de aprobación mediante un riguroso trabajo docente y no con flojera asistencialista, es la que capacita científicamente a sus profesoras a la luz de los recientes descubrimientos en materia de adquisición del lenguaje, de la enseñanza de la escritura y la lectura. Formación científica y claridad política que las educadoras y los educadores necesitan para superar desvíos que, si no son experimentados por la mayoría, se encuentran presentes en una minoría significativa. Como por ejemplo la

ilusión de que los índices de reprobados revelan cierto rigor necesario para el educador; como por ejemplo vaticinar en los primeros días del curso que tales o cuales alumnos serán reprobados. Como si los profesores fueran además videntes.

Es la que, en lugar de negar la importancia de la presencia de los padres, de la comunidad, de los movimientos populares en la escuela, se aproxima a esas fuerzas y aprende con ellas para poder enseñarles también.

Es la que entiende la escuela como un centro abierto a la comunidad y no como un espacio cerrado, atrancado con siete llaves, objeto del ansia posesiva del director o la directora, que quisieran tener su escuela virgen de la presencia amenazadora de ex traños.

Es la que supera los prejuicios de raza, de clase y de sexo y se radicaliza en la defensa de la sustantividad democrática. Por eso pugna por una creciente democratización de las relaciones que se traban entre la escuela y el mundo fuera de ella. Es la que no considera suficiente cambiar tan sólo las relaciones entre la profesora y los educandos, suavizándolas, si no que al criticar y tratar de ir más allá de las tradiciones autoritarias de la escuela vieja critica también la naturaleza autoritaria y explotadora del capitalismo. Y al realizarse así, como práctica eminentemente política, tan política como la que oculta, no convierte sin embargo la escuela donde se procesa en sindicato o partido. Es que los conflictos sociales, el juego de intereses, las contradicciones que se dan en el cuerpo de la sociedad, se reflejan necesariamente en el espacio de las escuelas. Y no podía dejar de ser así. Las escuelas y la práctica educativa que se da en ellas no podrían estar inmunes a lo que ocurre en las calles del mundo.

Sin embargo, desde el punto de vista de los intereses dominantes es fundamental defender una práctica educativa neutra, que se contente con la pura enseñanza, si es que eso existe, o con la pura trasmisión aséptica de contenidos, como si fuera posible, por ejemplo, hablar de la “hinchazón” de los centros urbanos brasileños sin discutir la reforma agraria y la oposición a ella por las fuerzas retrógradas del país. Como si fuera posible enseñar no importa qué lavándose las manos, con indiferencia, ante el cuadro de la miseria y la aflicción a que se halla sometida la mayoría de nuestra población.

La educación popular a la que me refiero es la que reconoce la presencia de las clases populares como un sine qua non para la práctica realmente democrática de la escuela pública progresista, en la medida en que posibilita el necesario aprendizaje de esa práctica. En este aspecto, una vez más, contradice en forma antagónica y central las concepciones ideológico-autoritarias de derecha y de izquierda que, por motivos diferentes rechazan esa participación.

Desde el punto de vista de la derecha, porque de esa participación podría resultar un conocimiento crítico mayor de las condiciones de injusticia forjadas y mantenidas por la sociedad capitalista; desde el punto de vista de cierta izquierda autoritaria por que para su dirigencia, que se considera constituida por seres sui generis, por encima de los condicionamientos ideológicos y de los mecanismos de dominación, las clases populares necesitan únicamente aprender a seguir sus órdenes. En este sentido, por lo demás, la izquierda autoritaria es más elitista que la derecha. Esta rechaza la presencia de las clases populares en una práctica educativa desocultadora precisamente porque teme que se vuelvan más críticas, y así acepten comprometerse en el proceso de movilización y organización para la transformación progresivamente radical de la sociedad. La izquierda autoritaria, por el contrario, minimizando el trabajo pedagógicamente crítico como cosa de sabor idealista, populista y a veces incluso espontaneísta, revela su descreimiento en la capacidad popular de conocer la razón de ser de los hechos. Cree, por el contrario, en el

poder de la propaganda ideológica, en la fuerza de los eslóganes. Pero al hacerlo afirma su propia capacidad de saber y promueve su verdad a verdad única, forjada fuera del cuerpo “incoherente” del sentido común. Cualquier concesión a este saber significa resbalar hacia el populismo antirriguroso. Es por eso por lo que el autoritarismo de izquierda se vuelve mesiánico. Su verdad forjada fuera de la experiencia popular e independiente de ella debe moverse de su sitio propio e ir hasta el cuerpo de las clases populares “incultas” para efectuar su “salvación”. Las clases populares, así, no tienen por qué ser llamadas al diálogo para el cual son, por naturaleza, incompetentes. Sólo tienen que oír y seguir dócilmente las órdenes de los que son técnica y científicamente competentes.

Estos, en la arrogancia de su autoritarismo, en la ceguera de su cientificismo o en la insensibilidad de su sectarismo, no perciben que nadie nace hecho, que nadie nace marcado para esto o aquello. “Somos programados, pero para aprender.” Nuestra inteligencia se inventa y se promueve en el ejercicio social de nuestro cuerpo consciente. Se construye. No es un dato que esté en nosotros a priori de nuestra historia individual y social.

El autoritarismo de derecha es menos elitista que el de izquierda porque cree, o teme, que las masas populares pueden cambiar -de menos crítica a más crítica- la calidad de su capacidad de entender el mundo. De saber el mundo. De cambiar el mundo. En el fondo, el autoritarismo de derecha cree mucho más en la práctica educativa que el de izquierda, o el de cierta izquierda. De ahí que la derecha siempre reprima con más dureza aquí, con menos dureza allá, los proyectos y programas de educación progresista que reconoce como amenazas para la “democracia”, para su democracia. Y que cierta izquierda considere que las educadoras y los educadores progresistas son meros “administradores de la crisis capitalista”, o bien idealistas obstinados e impenitentes.

Por eso en una perspectiva derechista ninguna administración de una red de enseñanza pública o de una escuela privada acepta arriesgarse en aventuras que se encuadren en la línea de una educación popular en los términos definidos aquí. En tales circunstancias no se puede esperar, por ejemplo, una gestión democrática de la escuela, a no ser en el discurso que la práctica contradice. O en el discurso que expresa una comprensión sui generis de la democracia -una democracia sin pueblo o una escuela democrática donde sin embargo sólo manda el director o la directora, y por eso sólo él o ella tienen voz.

En general, desde el punto de vista de la derecha, la gestión es democrática en la medida en que el profesor enseña, el alumno estudia, el celador usa bien sus manos, el cocinero hace la comida y el director da órdenes. Lo que no significa que en la perspectiva progresista el profesor no deba enseñar, el alumno no deba estudiar, el celador no deba usar bien sus manos, el cocinero no deba hacer la comida y el director no deba dirigir. Significa, en la perspectiva progresista, que todas estas tareas deben ser respetadas y dignificadas, siendo importantes todas para el avance de la escuela. Sin eludir la responsabilidad de intervenir, de dirigir, de coordinar, de establecer límites, en la práctica democrática el director no es, sin embargo, propietario de la voluntad de los demás. El sólo no es la escuela. Su palabra no es la única que debe ser escuchada.

Hay además otro aspecto del debate de este tema que es preciso considerar: el de la posibilidad de alternación en el gobierno que ofrece la democracia. Un gobierno derechista, autoritario, defensor ostensible de las clases dominantes puede ser sucedido por un gobierno de corte popular. Un gobierno de gusto democrático.

Fue precisamente eso lo que ocurrió cuando Luiza Erundina fue elegida alcaldesa de la ciudad de São Paulo. Una de las primeras medidas adoptadas, sin violentar el espíritu de la ley, fue reorientar las opciones incluidas en el presupuesto aprobado por el gobierno

anterior. Opciones en las que obviamente había muy poco relacionado con los intereses directos de las clases populares.

Mientras estábamos padeciendo un déficit escolar con el 60 por ciento de las unidades de la red escolar en estado precario, el presupuesto que recibimos preveía cifras astronómicas para las llamadas grandes obras. Viaductos, túneles majestuosos para unir un barrio con otro, jardines, etc. No es que los viaductos, los túneles, los jardines y los parques no sean necesarios. No es de la necesidad de lo que estoy hablando, sino de la prioridad de las necesidades. Y es ahí donde las opciones se contradicen. Hay prioridades de las clases dominantes y prioridades de las clases dominadas. Los viaductos son prioritarios, pero para servir a las clases acomodadas y felices, con repercusión adjetiva también entre las clases populares. Las escuelas eran prioritarias para las clases populares, con repercusión adverbial para las clases ricas. Sin embargo, desde el punto de vista del interés inmediato de las clases populares, era más importante tener escuelas equipadas y competentes para sus hijos que viaductos bonitos para facilitar el tráfico de los automóviles de los poderosos. Hay que destacar que no estamos negando a los ricos y felices el derecho de disfrutar el placer de circular por viaductos seguros: sólo estamos defendiendo la prioridad del derecho de millares de niños de estudiar, sobre la comodidad de quienes ya tienen demasiada.

Encontramos escuelas sin lápices, sin papel, sin gis, sin merienda. Encontramos escuelas inauguradas y hasta ostentando placas con las frases acostumbradas, con el nombre del alcalde, del secretario, del director inmediato, pero vacías, huecas, sin sillas, sin cocina, sin alumnos, sin profesoras, sin nada.

Lo ideal será cuando los problemas populares –la miseria de las favelas, de las vencidades, el desempleo, la violencia, los déficit de la educación, la mortalidad infantil– estén nivelados de tal manera que una administración pueda darse el lujo de hacer “jardines móviles” que se muevan semanalmente de barrio en barrio –sin olvidar los populares–; fuentes luminosas, parques de diversiones y computadoras en cada punto estratégico de la ciudad, programados para atender a la curiosidad de la gente acerca de dónde queda tal o cual calle, tal o cual oficina pública, cómo llegar hasta allá, etc. Todo eso es fundamental e importante, pero es necesarios que las mayorías trabajen, coman, duerman bajo un techo, tengan salud y se eduquen. Es necesario que las mayorías tengan derecho a la esperanza para que, operando el presente, tengan futuro.

Ningún derecho de los ricos puede constituirse en obstáculo para el ejercicio de los mínimos derechos de las mayorías explotadas. Ningún derecho del que resulte la deshumanización de las clases populares es moralmente derecho. Puede ser incluso legal, pero es una ofensa ética.

Volvamos a considerar la posibilidad de la alternación en el poder. Elegido un gobierno de corte democrático, es posible revisar, rehacer medidas que perfeccionen el proceso de democratización de la escuela pública. Es posible empeñarse en ir tratando de comenzar o de profundizar el esfuerzo por hacer la escuela pública menos mala y al mismo tiempo también más popular. Ese desempeño fue lo que yo denominé, durante el tiempo en que fui secretario de Educación de Luiza Erundina, “cambio de cara de la escuela”.

Ganar las elecciones en la ciudad de São Paulo no significaba inaugurar al día siguiente el socialismo en el país. Sin embargo, empezábamos a disponer de algo de lo que antes no disponíamos: el gobierno de la ciudad.

A pesar de los obstáculos de orden ideológico, de orden presupuestal, a pesar de los vicios burocráticos “instruidos” por la secular ideología autoritaria, a pesar de la comprensión y de la experiencia política de naturaleza ofinesca, de la política de favores, obviamente intentar

la educación popular fue mucho más fácil para nosotros que para los profesores y las profesoras progresistas asumir proyectos democráticos en una administración autoritaria, que siempre reacciona ante el riesgo democrático y la creatividad como el diablo frente a la cruz.

De ahí la necesidad urgente de aprender a manejar los instrumentos de poder de que disponíamos, poniéndolos lo más sabia y eficazmente posible al servicio de nuestro sueño político.

La cuestión que nos planteaba era, por un lado, no dejarnos vencer por la miopía incompetente de las críticas mecanicistas que nos veían como simples celadores de la crisis capitalista, y por el otro no considerarnos figuras extraordinarias, sino gente humilde y seria, capaz de hacer el mínimo que podía y debía hacerse. En la historia se hace lo que se puede, y no lo que se quisiera hacer. Y una de las grandes tareas políticas que hay que cumplir es la persecución constante de hacer posible mañana el imposible de hoy, cuando sólo a veces es posible hacer viables algunos imposibles del momento.

Para finalizar quisiera subrayar un equívoco: el de los que consideran que la buena educación popular de hoy es la que, preocupada por el desvelamiento de los fenómenos, por la razón de ser de los hechos, reduce la práctica educativa a la pura enseñanza de los contenidos, entendida ésta como el acto de cubrir de esparadrapo la cognoscitividad de los educandos. Este equívoco es tan carente de dialéctica como su contrario: el que reduce la práctica educativa a puro ejercicio ideológico.

Es típico de cierto discurso neoliberal, también llamado a veces posmoderno, pero de una posmodernidad reaccionaria, para la cual lo que importa es la enseñanza puramente técnica, la transmisión de un conjunto x de conocimientos necesarios a las clases populares para su supervivencia. Más que una postura políticamente conservadora es ésta una posición epistemológicamente insostenible y que además agrede la naturaleza misma del ser humano, “programado para aprender”, algo más serio y más profundo que adiestrarse.

São Paulo, diciembre de 1992

**INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL-HIDALGO
LICENCIATURA EN INTERVENCION EDUCATIVA**

BLOQUE III

**Plan Nacional de desarrollo 2001-2006
Ejecutivo Federal**

**Licenciatura en Intervención Educativa
Educación de las personas Jóvenes y Adultas
Cuarto Semestre**

4.12. LA REVOLUCION EDUCATIVA.

La educación es factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo; repercute en la calidad de vida, en la equidad social, en las normas y prácticas de la convivencia humana, en la vitalidad de los sistemas democráticos y en los estándares del bienestar material de las naciones; influye en el desarrollo afectivo, cívico y social, y en la capacidad y creatividad de las personas y de las comunidades. La educación, en suma, afecta la capacidad y la potencialidad de las personas y las sociedades, determina su preparación y es el fundamento de su confianza para enfrentar el futuro.

Hoy se reconoce el papel crucial del conocimiento en el progreso social, cultural y material de las naciones. Se reconoce, asimismo, que la generación, aplicación y transmisión del conocimiento son...

fueron propuestos a la administración federal anterior y promovidos en el Congreso de la Unión. Estos cambios dan respuesta a esta nueva forma de gobernar y de responder con fuerza y esperanza a los retos que plantea el México contemporáneo. Entre estos cambios destacan por su importancia:

Para cumplir con la demanda ciudadana de darle a la seguridad pública la máxima prioridad, se creó la Secretaría de Seguridad Pública cuyos objetivos son, entre otros, desarrollar las políticas de seguridad pública y proponer una política federal contra la criminalidad, que comprenda las normas, instrumentos y acciones para prevenir de manera eficaz la comisión de delitos; fomentar la participación ciudadana en la formulación de planes y programas de prevención en materia de delitos federales y, por conducto del Sistema Nacional de Seguridad Pública, en los delitos del fuero común; salvaguardar la integridad y el patrimonio de las personas, prevenir la comisión de delitos del orden federal, así como preservar la libertad, el orden y la paz públicos.

La Secretaría de Gobernación se redimensionó para consolidar su papel de conductor de la política interior que compete al Ejecutivo federal, así como de regulador de la política de comunicación social del Poder Ejecutivo Federal.

Se reestructuró la Secretaría de Comercio y Fomento Industrial conviniéndose en la Secretaría de Economía entre cuyas funciones destacan: la coordinación y ejecución de la política nacional para crear y apoyar empresas que reúnan a grupos de escasos recursos en áreas urbanas, y fomentar el desarrollo del pequeño comercio rural y urbano.

Para lograr un manejo integral de la política alimentaria se transfirió el fomento de la actividad acuícola y pesquera a la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural.

4.11.3. Reorganización de la Oficina de la Presidencia de la República

Para ejercer una administración pública eficaz y coordinada que cumpla los objetivos que le demanda la nación, se reorganizaron las áreas de la Oficina de la Presidencia de la República en una estratégicas, ágiles y eficaces. Estas áreas incluyen tanto las de apoyo, planeación estratégica y desarrollo regional, políticas públicas e innovación gubernamental, como las de vinculación con grupos sociales relevantes de la sociedad y que darán seguimiento a las prioridades de este gobierno.

4.11.4. Creación del Instituto Nacional de las Mujeres

Para garantizar la atención a las desigualdades de género, el respeto a los derechos sociales, políticos y cívicos de las mujeres, sin importar origen étnico edad, estado civil, idioma, cultura, condición social discapacidad o religión, se formaliza la institucionalización de este compromiso con la publicación de decreto de Ley del Instituto Nacional de las Mujeres el cual tiene como mandato, promover y fomentar las condiciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros, el ejercicio pleno de todos los derechos de las mujeres y su participación equitativa en la vida política, cultural, económica y social del país, bajo los criterio de transversalidad en las políticas públicas con perspectiva de género, federalismo en el desarrollo de programas y actividades y fortalecimiento de vinculos con los poderes Legislativo y Judicial tanto de ámbito federal como del estatal.

4.12. La revolución educativa

La educación es factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo; repercute en la calidad de vida, en la equidad social, en las normas y prácticas de la convivencia humana, en la vitalidad de los sistemas democráticos y en los estándares del bienestar material de las naciones; influye en el desarrollo afectivo, cívico y social, y en la capacidad y creatividad de las personas y de las comunidades. La educación, en suma, afecta la capacidad y la potencialidad de las personas y las sociedades, determina su preparación y es el fundamento de su confianza para enfrentar el futuro.

Hoy se reconoce el papel crucial del conocimiento en el progreso social, cultural y material de las naciones. Se reconoce, asimismo, que la generación, aplicación y transmisión del conocimiento son tareas que dependen de las interacciones de los grupos sociales y en consecuencia, condicionan la equidad social.

El hecho fundamental que ha limitado la posibilidad de hacer en México un país justo, próspero y creativo es la profunda desigualdad de la sociedad, una pauta que se manifiesta también en las dispares oportunidades de acceso a la educación, en las diferencias de calidad de las opciones de preparación abiertas a cada sector social, en los distintos circuitos culturales y ambientes de estímulo intelectual y en la distribución de posibilidades de obtener información y conocimientos.

La equidad social y educativa y el mayor acceso al conocimiento son, por tanto, dos retos entrelazados para potenciar la inteligencia colectiva de México, que hay que enfrentar fomentando el aprendizaje y la formación permanente de todos, si se aspira a asegurar el

avance nacional sin perder la cohesión social en torno a los valores y las costumbres que caracterizan positivamente a la nación.

La situación actual en materia educativa y las condiciones demográficas, políticas y económicas de México demandan un gran proyecto nacional en favor de la educación. Un proyecto en el cual participen y se articulen los esfuerzos de sociedad y gobierno en el logro de cuyos objetivos se sume y canalice la energía individual y colectiva de los mexicanos, y mediante el cual se resuelvan aceptables rezagos educativos y se creen las condiciones que propicien el futuro bienestar colectivo y la inserción plena de México en el ámbito internacional.

Este proyecto supone una revisión amplia e integral de los objetivos, procesos, instrumentos, estructura y organización de la educación en México, a fin de contar con una educación acorde con las nuevas condiciones y aspiraciones nacionales que privilegie el aprendizaje y el conocimiento. Demanda la participación sistemática de los individuos, grupos, organizaciones y sectores del país para garantizar su continuidad y el compromiso con el mismo.

Hacer de México un país volcado a la educación implica lograr que la educación sea valorada como un bien público y, en consecuencia, que la sociedad mexicana toda se comprometa con su funcionamiento y progreso. Esto requiere contar con un ambiente propicio para la educación -sus contenidos y procesos, sus actores y organizaciones, sus normas y resultados- y todos los grupos sociales concurren a facilitarla y asegurarla: el magisterio, los educados y los padres de familia, las autoridades institucionales, los sindicatos, las empresas, los medios educativos y las organizaciones culturales, artísticas y deportivas, las organizaciones no gubernamentales y los diferentes órdenes de gobierno.

En concordancia y como resultado de esta visión, el propósito central y prioritario del Nacional de Desarrollo es hacer de la educación el gran proyecto nacional. Lograrlo implica contar con programas, proyectos y acciones que permitan tener:

*** Educación para todos**

El reto de llevar la educación a todos los mexicanos mediante el sistema educativo formal y de la multiplicación de oportunidades de educación no formal, incluye tomar en cuenta la pluralidad cultural, étnica y lingüística del país para eliminar el rezago en la educación indígena, siempre con respeto a sus culturas.

La población que demanda educación básica no crecerá en los próximos lustros, por lo que el país tiene la oportunidad para, en pocos años, incorporar a la educación preescolar a todos los niños en esa edad; asegurar que completen su educación secundaria todos los niños y jóvenes que hoy están en las aulas; abrir oportunidades en la educación media superior y superior para alcanzar coberturas más próximas a las de nuestros principales socios comerciales.

A pesar del progreso que se alcance con estas acciones, el número de mexicanos sin educación básica es y continuará muy alto. La mayoría de estos mexicanos está, por otro lado, en edad laboral y con necesidades de empleo. En conjunto, representan la más numerosa de la población económicamente activa. Proporcionarles educación resulta, por lo tanto, no sólo un acto de justicia sino de beneficio para el desarrollo nacional.

Es necesario expandir y multiplicar las oportunidades educativas y la diversidad de la oferta para este sector de la sociedad, por medio de la apertura de planteles e instituciones; la creación de alternativas educativas, de capacitación y de adiestramiento; el diseño y establecimiento de procesos ágiles y confiables para reconocer y certificar los

conocimientos, las destrezas y las experiencias no escolarizadas; la integración vertical y horizontal del sistema educativo.

***Educación de calidad**

Una educación de calidad significa atender el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales -en los ámbitos intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo- al mismo tiempo que se fomentan los valores que aseguran una convivencia solidaria y comprometida, se forma a los individuos para la ciudadanía y se les capacita para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. Ello se traduce en el énfasis en estos aspectos que reciben en los diferentes niveles de educación y en los desiguales contextos sociales de los estudiantes, en el balance que se logre entre información y formación, enseñanza y aprendizaje, lo general y lo especializado, lo actual y lo porvenir.

La educación debe vincularse con la producción, proporcionando a los futuros trabajadores y profesionistas una cultura laboral básica que les permita ver el trabajo como un medio de realización humana, de convivencia solidaria y de servicio a la comunidad, a la vez que introducir visiones críticas, constructivas y responsables que transformen los empleos en oportunidades de crecimiento personal.

Una educación de calidad, por tanto, demanda que la estructura, orientación, organización y gestión de los programas educativos, al igual que la naturaleza de sus contenidos, procesos y tecnologías respondan a una combinación explícita y expresa de los aspectos mencionados.

Por otro lado, la calidad de la educación descansa en maestros dedicados, preparados y motivados; en alumnos estimulados y orientados; en instalaciones, materiales y soportes adecuados; en el apoyo de las familias y de una sociedad motivada y participativa.

La calidad, como característica del sistema educativo, se logrará con la diversidad de instituciones y programas educativos en el país que, en un ambiente de libertad y bajo reglas claras y explícitas de calidad, concurren para ofrecer perfiles curriculares, condiciones intelectuales, procesos de instrucción y ambientes humanos atractivos para los mexicanos.

***Educación de vanguardia**

La fuerza de la economía, el comercio y las comunicaciones globales impulsan también la globalización de los sistemas educativos de las naciones que aspiran a participar activamente en los foros y los intercambios internacionales. La explosión del conocimiento y el acelerado paso hacia una sociedad y una economía basadas y estructuradas en torno a él, obligan a repensar los propósitos del sistema educativo y a reconsiderar la organización social con miras al aprendizaje y al aprovechamiento del conocimiento por toda la sociedad. El avance y la penetración de las tecnologías lleva a reflexionar no sólo sobre cómo las usamos mejor para educar sino incluso a repensar los procesos y los contenidos mismos de la educación y a considerar cuáles tecnologías incorporar, cuándo y a qué ritmo. En la medida que se logre elevar el nivel educativo general de la población y reducir las diferencias entre las diferentes regiones y grupos del país, aumentará la demanda de servicios educativos para que la juventud y la fuerza de trabajo mejoren su capacitación; crecerá la presión por formas, mecanismos e instrumentos para el entretenimiento, la instrucción y la preparación, y habrá más oportunidades para cursar estudios superiores y de posgrado. Colectivamente, la sociedad será más creativa y capaz, a la vez que más participativa y humana.

El país requiere, por lo tanto, formar a profesionistas, especialistas e investigadores capaces de crear, innovar y aplicar nuevos conocimientos de tal forma que se traduzcan en beneficio colectivo; requiere, además, el apoyo educativo y tecnológico de las industrias y empresas; servicios y programas formales e informales de educación transmitidos por los medios de comunicación; contar con la infraestructura científica y tecnológica y con los acervos de información digitalizada que permitan a la población estar en contacto con la información y los conocimientos necesarios para su desarrollo.

Lograr que el sistema educativo nacional pase de la situación prevaleciente a la descrita no es sencillo ni puede lograrse en poco tiempo. Una administración federal comprometida no es suficiente, es necesario el esfuerzo sostenido de toda la sociedad. Los cambios deben darse progresiva pero firmemente, con base en programas de trabajo que comprometan a todos los niveles de gobierno y a todos los actores del sistema; es decir, con programas que involucren a toda población. Iniciar este proceso es el objetivo medular de la acción gubernamental definida en este Plan.

5. ÁREA DE DESARROLLO SOCIAL Y HUMANO

5.1. introducción

Junto a los cambios ocurridos en México en materia económica y demográfica durante las últimas décadas, y en buena medida influidas por ellos, se han gestado importantes transformaciones en la sociedad del país.

Esta evolución social ha sido compleja y se manifiesta en una amplia gama de fenómenos determinantes de la vida de los mexicanos, desde modificaciones en las percepciones, motivaciones y conductas individuales -actitudes, valores y aspiraciones, entre otros elementos-, hasta la recomposición de grupos o agregados sociales y la alteración de los comportamientos colectivos en relación con los asuntos públicos -modos de participación y formas de organización de la gente, por citar algunos. Los cambios que han tenido lugar en los diferentes grupos sociales y regiones del país se han reflejado en una mayor pluralidad y diversidad social y cultural. Como resultado, los mexicanos de hoy son distintos de los de épocas anteriores.

En adición, el entorno actual de relaciones globales representa tanto riesgos como posibilidades para la creación de oportunidades. Por ello, es responsabilidad del gobierno fijar las prioridades de la acción pública en el desarrollo social y humano.

La sociedad mexicana requiere un Estado que planee sus acciones a largo plazo y las encamine a lograr un país cada vez más justo y humano, con capacidad de respuesta que inspire confianza. Por esta razón, se ha propuesto una visión de México para el año 2025, cuando su población habrá alcanzado por lo menos la cifra de 126 millones de habitantes, de los cuales 18 millones serán jóvenes de entre 15 y 24 años y 13.5 millones serán personas mayores de 65 años. Para entonces, la cobertura en educación deberá ser de 100%, el promedio de escolaridad de 12 años y el analfabetismo prácticamente no existirá; el nivel de vida de la población se habrá incrementado significativamente, y habrá desaparecido la pobreza extrema; los servicios de salud darán cobertura universal, existirá respeto y cuidado del medio ambiente y se habrán consolidado formas de convivencia y de participación democrática que fortalecerán la confianza de los individuos en sí mismos y en un gobierno respetuoso de las instituciones, que atenderá con eficacia y transparencia las demandas y necesidades de la población.

Alcanzar las condiciones descritas implica que el desarrollo social y humano sea concebido como un proceso de cambio sustentado en la educación, tendiente a construir oportunidades de superación para amplios sectores de la población, con criterios de equidad en todos los aspectos, orientado a reducir las desigualdades extremas y las inequidades de género; a desarrollar las capacidades educativas y de salud; a incrementar la satisfacción de necesidades básicas y la calidad de vida de los habitantes del país; a reforzar la cohesión social de las colectividades y la armonía con el medio ambiente.

Además del acceso a más altos niveles de bienestar, este proceso conduce a una mejor comprensión por parte de los ciudadanos de sus derechos y obligaciones, lo que propicia mejores condiciones para su inserción social y da un fuerte impulso a la iniciativa individual, estableciendo así las bases para una emancipación individual y colectiva, producto de la seguridad que da la capacidad y confianza en si mismo

5.2. Antecedentes

Los factores de la transformación social del país

La evolución de la sociedad mexicana en las últimas décadas obedece a múltiples razones como el cambio demográfico, la elevación de los niveles de educación de la población, profundos cambios en lo económico, intereses y valores emergentes, nuevas formas de asociación u organización sociales, cambios tecnológicos e internacionalización.

El cambio demográfico

La transición demográfica, como se mencionó previamente ha modificado el perfil poblacional de México. Esto determina que en los próximos años las demandas sociales, en sus aspectos cualitativo y cuantitativo irán variando, presentando condiciones distintas a las del pasado. Los retos en educación, salud, empleo, vivienda, desarrollo regional y preservación del medio ambiente, pero sobre todo los aspectos de la equidad entre grupos sociales en estos asuntos, reflejarán la cambiante demanda por grupos de edades, género y localización geográfica.

Los adultos

En México hay aproximadamente 44 millones de personas con más de 25 años de edad, de las cuales 31 millones no han cumplido los 50 años y, en general, su vida productiva se ha desarrollado en condiciones de baja remuneración, alto subempleo y un ahorro prácticamente nulo, además de que la mayoría cuenta con educación insuficiente y muchos adolecen de falta de protección en el cuidado a la salud y de inseguridad ante riesgos económicos y naturales. Por esto resulta necesario poner en práctica políticas sociales y económicas que les permitan actualizar sus habilidades y capacidades para participar con éxito en actividades productivas y gozar de niveles más altos de seguridad y calidad de vida.

Los 13 millones restantes tiene 50 años o más. Aunque algunos se desempeñaron productivamente en períodos en los que la economía tenía mayor estabilidad, las crisis subsecuentes han puesto en grave riesgo su situación financiera o patrimonial.

En particular, de los 4.8 millones de adultos con 65 años o más, sólo 26.2% de ellos disfrutaban de una pensión o beneficios de jubilación y muchos sufren la falta de oportunidades para continuar se desarrollo humano en un entorno social incluyente.

Los jóvenes, adolescentes y niños

En el país existen alrededor de 52 millones, adolescentes y niños, que conforman las generaciones nacidas en México durante el pasado cuarto de siglo cuarto, por lo que la totalidad de su existencia ha transcurrido de inestabilidad económica y de cambios tecnológicos y sociales acelerados.

La mayoría de los poco más de 19 millones de jóvenes, hombres y mujeres con edades entre 15 y 24 años, demandan una buena educación, salud, cultura, recreación y deporte pero, sobre todo, un fuerte impulso a la apertura de oportunidades económicas, inclusión social y gran énfasis en los aspectos de equidad, dada la diversidad que caracteriza a la población.

Los niños y adolescentes con edades hasta de 14 años, suman poco más de 33 millones. Además de necesidades de salud, educación y otras tradicionales, este grupo enfrenta problemas emergentes como situaciones de violencia y desintegración familiar, adicciones, trabajo infantil y otros. Un caso muy notable es el de los llamados “niños de la calle”.

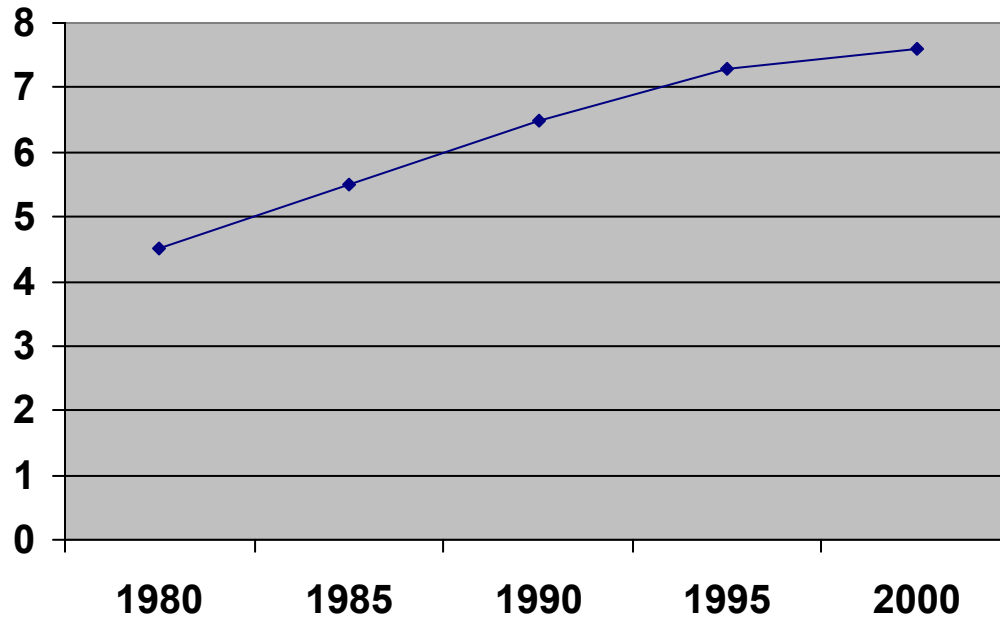
Las políticas que se dirijan hacia los grupos de la infancia, la adolescencia y la juventud serán trascendentes para el desarrollo nacional porque representan el futuro de México.

La influencia de la educación

Durante la mayor parte del siglo XX, el impulso a la educación en el país tuvo importantes efectos sobre las transformaciones sociales. En particular, el apoyo a la educación pública, desde el nivel básico hasta el posgrado, abrió oportunidades significativas de movilidad social y mejoramiento económico para muchísimas generaciones de mexicanos.

En las últimas tres décadas el analfabetismo disminuyó en grado notable, hasta situarse en la actualidad en 9.5% de la población, concentrándose el 35.2% en adultos con edades por arriba de 60 años. El promedio de años cursados en la escuela, que en 1970 era de 3.7 para los hombres y 3.1 para las mujeres, se elevó hasta llegar en el año de 2000 a 7.8 y 7.3 años, respectivamente. La matrícula total en el sistema educativo ascendió de 11.23 millones de estudiantes en 1970 a 29.70 millones en 2000.

Grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más, 1980-2000



FUENTES: INEGI, Censos generales de población y vivienda, 1980, 1990, 2000 y Conteo de población y vivienda 1995. Para el resto de los años SEP, "sitio" en internet.

Gracias a esto aumentaron las capacidades y los conocimientos de la población, se posibilitó el acceso a mejores oportunidades de desarrollo, se iniciaron procesos de inclusión social de grupos que habían estado marginados del desarrollo, se alentaron actitudes de autovaloración en hombres y mujeres que padecían distintas formas de discriminación y se potenciaron conductas de reivindicación de derechos humanos, sociales y políticos.

No obstante, la igualdad de oportunidades para acceder a la educación todavía no se ha logrado para todos los grupos sociales, especialmente entre los indígenas. Asimismo, la deserción escolar en la educación básica es alta, sobre todo en el nivel de secundaria, donde sólo 76.3% de los estudiantes que ingresan concluyen el ciclo. En los niveles educativos superiores el fenómeno del abandono es aún mayor; aunque existen notables excepciones, quienes logran un grado universitario provienen por lo general de familias de ingresos medios y altos. Las desigualdades educativas son notables, sobre todo entre el medio rural y el urbano y, en especial, en la población indígena.

Por otra parte, el rezago educativo en el país es muy considerable, pues alrededor de 36 millones de habitantes abandonaron la escuela antes de concluir la educación básica y hoy se enfrentan a limitadas oportunidades para su desarrollo.

Otras deficiencias se relacionan con la insuficiente vinculación entre la educación tecnológica y el aparato productivo, con el mantenimiento de paradigmas que no han valorado adecuadamente la adquisición y el desarrollo de capacidades para aprender durante toda la vida, y con la poca atención que se da a la ciencia, a la investigación científica y al fomento de la innovación.

Los efectos de la transición económica

Desde mediados de los años cincuenta hasta mediados de los setenta, el ingreso de la mayoría de la población creció de manera continua y con una inflación relativamente baja. En contraste, las crisis económicas recurrentes de los últimos 25 años mermaron considerablemente la capacidad adquisitiva de la gran mayoría de la población económicamente activa; el ahorro acumulado perdió una parte considerable de su valor real y fue sensible la disminución patrimonial para extensos grupos de mexicanos; se agudizó la pérdida del empleo y el cierre de empresas o negocios familiares, y el elevado costo del crédito para financiar negocios pequeños restringió la iniciativa emprendedora.

En consecuencia, aumentó el número de mexicanos en condiciones de pobreza o pobreza extrema, pues las comunidades con problemas de aislamiento geográfico o mínima escolaridad que crónicamente padecían esta situación, como son las indígenas, resultaron afectadas por la pobreza derivada de la contracción severa de los ingresos y pérdida patrimonial de otros grupos sociales.

La apertura del comercio mundial, la liberalización de la inversión extranjera y la desregulación que fomentó la competencia y eliminó el proteccionismo, han ofrecido oportunidades de mejoramiento para grupos con determinadas características de educación, calificación laboral, edad y localización, aunque también ha implicado desventajas o riesgos para otros.

Estas circunstancias, junto con los cambios demográficos han acentuado las desigualdades económicas y la vulnerabilidad de diversos grupos sociales, en particular los dependientes de campesinos con escasas habilidades o capacidades, aunque la problemática mencionada también afecta la situación de empleados y profesionistas, relativamente más preparados.

Los efectos de los cambios tecnológicos y de la internacionalización

La evolución de los transportes, las telecomunicaciones y las tecnologías para la producción ha sido acelerada en los últimos cincuenta años. En México, sus efectos se han manifestado tanto en la modernización económica como en la transformación social y cultural, pero su distribución desigual plantea serios retos de equidad.

La expansión de la red de carreteras ha favorecido la integración nacional; ha propiciado una mayor interacción social y cultural de distintas comunidades y ha reducido la influencia local o regional de monopolios políticos o cacicazgos. Sin embargo aún subsisten aproximadamente 65000 localidades de menos de 500 habitantes que están aisladas o dispersas, que no tienen acceso fácil a ningún camino o carretera pavimentada.

La influencia de las telecomunicaciones ha sido más pronunciada. La radio y la televisión no sólo han sido medios primordiales de entretenimiento, sino también de información, lo que ha producido grandes cambios en los referentes culturales y sociales, el lenguaje, la formación de ideologías, aspiraciones y expectativas, y la transformación de valores.

El aprovechamiento de oportunidades para el mejoramiento de la productividad y el ingreso ha sido desigual, debido a la incompatibilidad entre la distribución previa de habilidades y distintos grupos de población y los nuevos requerimientos planteados por las tecnologías modernas.

En el caso de la informática, la utilización de computadoras ha posibilitado la modernización de las actividades educativas, comerciales, industriales y de servicios. Sin

embargo, las oportunidades en su aprovechamiento son dispares, atendiendo a las edades, grados educativos y niveles de ingreso. La situación en el caso de la telemática es aún menos equitativa, por los contrastes existentes en las posibilidades de acceso a internet.

La inserción cada vez mayor de México en la comunidad internacional ha abierto flujos de inversión y de comercio que han creado nuevos empleos y alicientes, especialmente en las regiones del norte del país. Sin embargo, la migración interna e internacional se ha disparado inducida por la desigualdad geográfica y de oportunidades en la economía global. Los cambios tecnológicos favorecieron la elevación de los niveles de vida de la mayoría de la población por el acceso a fuentes más eficientes de energía y la diversificación y el mejoramiento de innumerables bienes de consumo para la satisfacción de necesidades. Sin embargo, la adopción desmedida de tecnologías contaminantes en la producción y en los transportes, así como la generalización de estilos de vida basados en un uso cada vez más intensivo de los energéticos y del agua, sobre todo en las ciudades, también han dañado el medio ambiente por la contaminación y la sobreexplotación de recursos naturales renovables y no renovables. Por esto resulta indispensable e inaplazable educar a la población para conformar una cultura ecológica acorde con la época actual y establecer nuevas políticas que promuevan un desarrollo sustentable.

Los cambios sociales

El carácter cambiante de la sociedad mexicana requiere una adaptación constante para asumir el nuevo papel de la mujer y fomentar el fortalecimiento de las familias, la articulación de tejido social y el surgimiento de nuevas formas de expresión y participación.

Las mujeres

La creciente escolaridad de las mujeres ha repercutido en un aumento gradual de la edad de su primera unión y de su edad al nacimiento del primer hijo, en el espaciamiento entre nacimientos y en un menor promedio de hijos. Estos cambios han ocurrido con diferente intensidad en el medio urbano y rural, así como entre grupos con distintas edades y niveles educativos.

La educación creciente entre las mujeres ha favorecido la defensa de sus derechos humanos, sociales, políticos y económicos, coadyuvando a la reducción de injusticias e inequidades que ancestralmente han enfrentado. Por otra parte, su participación es cada vez más amplia y decisiva en los diferentes ámbitos del quehacer social, económico, político, cultural y deportivo, lo que ha enriquecido notablemente al país, hasta convertirse en propulsor de cambios muy importantes.

A pesar de la creciente participación laboral femenina, subsisten numerosas diferencias respecto de la situación de los hombres, tanto en lo referente al salario como en el riesgo al desempeñar empleos precarios. Las mujeres continúan llevando a cabo la gran mayoría de las tareas en el hogar. Sin embargo, entre los jóvenes, los hombres se responsabilizan cada vez de una mayor cantidad de tareas relativas al hogar, aunque permanece la menor contribución masculina en la división doméstica del trabajo.

Ante el insuficiente desarrollo de prácticas e instituciones sociales para apoyar los esfuerzos femeninos en actividades productivas remuneradas, como son la insuficiencia de guarderías y la persistencia de conductas discriminatorias para su contratación y remuneración, así como el incipiente perfeccionamiento jurídico y judicial para protegerlas

de abusos en el ámbito laboral, del acoso sexual inclusive, muchas mujeres han pagado, injustamente, un alto costo para ayudar al desarrollo social de sus familias. La maternidad, como asunto social fundamental, implica costos de diversa índole que hasta ahora no se han distribuido equitativamente entre los actores productivos y sociales, concentrándose casi en su totalidad en las mujeres, en perjuicio de sus oportunidades de desarrollo humano y social.

Los grupos sociales marginados

Existen individuos y familias que se encuentran en condiciones de mayor desventaja y que resultan más vulnerables en el proceso de desarrollo, como los indígenas y las personas con algún tipo de discapacidad.

La pobreza en México se encuentra muy extendida y no sólo es causa de profundo sufrimiento para los millones de personas que la padecen, sino que es motivo de agravio para la sociedad en su conjunto, al poner en claro la existencia de fallas en las formas de convivencia, solidaridad y distribución de oportunidades entre los individuos.

Algunos indicadores pertinentes a la extensión de la pobreza en México en el año 2000 son los siguientes: 55% de la población recibe un ingreso inferior a dos salarios mínimos mensuales; 47.5% vive en condiciones de hacinamiento; 27.8% de la población mayor de 15 años de edad no ha terminado la primaria; casi 15% tiene piso de tierra en sus viviendas y cerca de 12% no cuenta con agua entubada ni con drenaje.

Los indígenas constituyen un grupo al que debe otorgarse atención especial en el planteamiento de las políticas sociales. Se trata de una población cercana a 10 millones de personas, cuyos derechos han sido insuficientemente reconocidos y que han vivido en condiciones de marginación muy notables.

Tasas de mortalidad infantil nacional y de la población indígena, 1990 y 1995 (por 100 nacimientos)

Año	Total nacional	Población indígena
1990	36.2	60.9
1995	29.0	48.3

FUENTES: Conasupo, La situación demográfica de México, 1998, pp. 125 y 126.

Como muestra, en 1995 38.3% de la población de habla indígena de 15 años y más era analfabeta, lo que equivale a 3.6 veces el promedio nacional (10.6%); en ese mismo año, la mortalidad infantil por cada 1 000 indígenas era de 48.3 niños, mientras que el promedio nacional era de 29 niños. Durante el ciclo escolar 1999-2000 la eficiencia terminal en las escuelas primarias bilingües fue de 68.4%. mientras que el promedio nacional fue de 84.7 por ciento.

Las personas con algún tipo de discapacidad, física o mental, constituyen otro grupo con necesidades especiales en el país. Se trata de 2.2 millones de personas que carecen de los medios físicos adecuados a sus necesidades para ingresar a escuelas y laborar en oficinas,

fábricas o dependencias gubernamentales, así como de apoyos para adquirir equipos o aparatos para atender sus necesidades y que enfrentan situaciones de discriminación y falta de oportunidades para su desarrollo laboral, cultural y deportivo, entre otros.

La necesidad de perfeccionar las políticas y los programas sociales

La mayoría de las personas y las familias en México encuentran todavía en diversas políticas sociales la esperanza de alcanzar un desarrollo personal más pleno, un mejoramiento económico y una posición social más alta. Sin embargo, también expresan su insatisfacción con la calidad de los bienes o servicios que obtienen mediante algunos programas gubernamentales relacionados con la salud y la educación a todos los niveles y asimismo cuestionan la inequidad en el acceso y en la calidad de la infraestructura y los servicios asociados a estos programas en las distintas regiones del país, algunas de ellas no tan disidentes entre sí.

En la actualidad, la conciencia generalizada de que los recursos para aplicar los programas provienen de las contribuciones de la población conduce a exigencias crecientes ante las autoridades a cargo de tales programas, para que los lleven a cabo con equidad y de manera eficiente, honesta y en términos de calidad satisfactoria para los usuarios.

Otros programas y políticas sociales no han logrado alcanzar grados altos de aprovechamiento social, debido a que su diseño da lugar a inequidades entre los beneficiarios, se enfocan sobre poblaciones determinadas conforme a criterios imperfectos, que dan como resultado situaciones injustas que, en ocasiones, crean suspicacias sobre la ética con la que se aplican.

En un país con crecientes desigualdades sociales, el fortalecimiento y la transformación de las políticas públicas, es una necesidad inaplazable. La responsabilidad, transparencia y rendición de cuentas en el uso de los recursos y en la ponderación objetiva de sus efectos deberán ser prácticas generalizadas; serán la clave para una democratización social efectiva. En materia social, además de alcanzar metas cuantitativas cada vez más ambiciosas, es necesario lograr incrementos de calidad y eficiencia que redunden en mayor satisfacción de la población, en la atención de grupos excluidos y marginados y en mayor productividad de los recursos presupuestales destinados a su atención.

Para enfrentar estos problemas, el área de desarrollo social y humano plantea objetivos rectores que dan sentido de unidad al conjunto de acciones de las secretarías y entidades que la integran. Estos objetivos rectores se refieren a:

- 1: Mejorar los niveles de educación y de bienestar de los mexicanos.
- 2: Acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades.
- 3: Impulsar la educación para el desarrollo de las capacidades personales y de iniciativa individual y colectiva.
- 4: Fortalecer la cohesión y el capital sociales.
- 5: Lograr un desarrollo social y humano en armonía con la naturaleza.
- 6: Ampliar la capacidad de respuesta gubernamental para fomentar la confianza ciudadana en las instituciones.

5.3. Objetivos rectores y estrategias

5.3.1. Niveles de educación y bienestar

Diagnóstico

México ha logrado avances significativos en materia económica a partir de los cambios estructurales iniciados hace tres lustros. En términos del ingreso promedio por habitante, el país se ubica en el sexto lugar entre los del continente americano. No obstante, este proceso no se ha traducido en un progreso comparable en el ámbito del desarrollo humano y social, donde se observan rezagos y desequilibrios muy marcados.

La pobreza y la extrema pobreza afectan a millones de mexicanos, sobre todo a los habitantes de las zonas rurales, aunque se observa también en zonas urbanas y en localidades de todos los tamaños. La pobreza de la constante marginación o como consecuencia de cambios estructurales que han concentrado la riqueza en unos cuantos, se manifiesta de múltiples maneras que resultan en un alto grado de privación en la satisfacción de necesidades básicas y un marcado sufrimiento de millones de mexicanos de todas las edades. Entre sus manifestaciones más graves se observan: altas tasas de mortalidad infantil y de mujeres gestantes; grados notables de desnutrición, elevadas tasas de analfabetismo entre adultos; deserción escolar desde los primeros niveles educativos; carencia de habilidades para participar en actividades productivas bien remuneradas; viviendas que carecen de los servicios elementales para el bienestar de sus ocupantes, como agua potable, pisos de cemento, sistemas de saneamiento y energía eléctrica, además de transportes y comunicaciones insuficientes. Asimismo, la pobreza, vinculada al analfabetismo y a bajos niveles de escolaridad, se refleja en la dificultad de las personas para ejercer derechos elementales y recibir un trato digno de parte de autoridades e instituciones sociales, como es el caso en materia de procuración de justicia.

Características de las viviendas particulares, 1990 y 2000

Concepto	1990	2000
Total de viviendas particulares	16 035 233	21 954 733
Con piso que no es de tierra	80.4%	86.7%
Con agua entubada	80.0%	84.6
Con drenaje	64.8	78.5
Con energía eléctrica	87.5	95.1
Con área sólo para cocinar	80.3	78.4
Disponen de sanitario	75.3	86.4

FUENTES: para 1990: INEGI, Resultados definitivos, XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. México, 1992; para 2000: XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados básicos nacionales.

En educación, además de las deficiencias que aún existen en la cobertura de los niveles preescolar, básico y medio, persisten profundas diferencias regionales, interculturales y de género. Por otro lado, no hay lineamientos sobre los propósitos y contenidos de la educación básica y preescolar que les den congruencia y sentido nacional, y que orienten los enfoques y contenidos de la educación hacia el aprendizaje y la práctica para el beneficio del desarrollo nacional. Asimismo, los planes y programas de estudio no

incluyen, en general, el empleo sistemático de las nuevas tecnologías de información como herramientas de aprendizaje continuo. Además de ello, la rigidez de muchos programas de educación superior dificulta el tránsito entre el ámbito del estudio y el del trabajo, lo que restringe oportunidades de formación a lo largo de la vida.

La desvinculación entre el mundo del estudio y el socioeconómico se manifiesta asimismo en el entorno de la ciencia nacional. El desarrollo científico y tecnológico es un motor de cambio social y progreso económico en el mundo contemporáneo. Sin embargo, el sistema nacional de investigación no se ha articulado adecuadamente con las necesidades sociales y productivas del país, y existen además enormes diferencias regionales en cuanto a la operación, aplicación y desarrollo de conocimientos para el mejoramiento general de la población.

La educación por sí sola no elimina la pobreza ni logra las condiciones de sustentabilidad económica y de bienestar social; sin embargo, históricamente se ha demostrado que la educación es la base del crecimiento personal y que hoy es factor determinante en el acceso igualitario a las oportunidades de mejoramiento de la calidad de vida. No hay desarrollo humano posible sin educación; por ello, la educación es ante todo un derecho básico, que el Estado y la sociedad tienen la responsabilidad ineludible de hacer efectivo.

Aún cuando la tasa de crecimiento poblacional va en descenso, dentro de los siguientes seis años la población se incrementará en 10 millones de habitantes. Por tanto, la demanda de servicios que presta el gobierno se incrementará y será especialmente alta en educación y salud. A este respecto, el aumento de la esperanza de vida, así como la transición epidemiológica, en la que las enfermedades crónico-degenerativas están remplazando a las enfermedades diarreicas e infecciosas, representan un enorme reto para los servicios de salud, más aún cuando dos millones de hogares utilizan más del 30% de su ingreso disponible en la atención a la salud, lo que implica un alto costo para el presupuesto familiar.

Los resultados del Diagnóstico Basal de Calidad realizado entre 1997 y 1999 en centros de salud y hospitales generales de la Secretaría de Salud, indican que el abastecimiento de medicamentos es insuficiente, y que el equipo en los hospitales es inadecuado y obsoleto. Además, hay un uso deficiente de los expedientes clínicos y un serio problema de falta de apego a la normatividad en el manejo y control de enfermedades. Otro indicador de problemas de calidad es la falta de certificación de las unidades de salud.

Por otra parte, es urgente una reforma integral del sistema de pensiones para darle viabilidad. En el Instituto Mexicano del Seguro Social y en el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado existe un grave déficit en los fondos de reserva para el servicio de las obligaciones, además del crecimiento de los costos de operación, de modo tal que ambas instituciones enfrentan una situación de insolvencia. Esta crisis financiera ha obligado a absorber el fondo destinado a servicios sociales y culturales.

En cuanto a los servicios sociales, la creciente incorporación de las mujeres al mercado de trabajo hace necesario ampliar de manera significativa el servicio de guardería. En la actualidad, el IMSS atiende a 103 300 niños, mientras que el ISSSTE atiende a 34 270 niños, lo cual representa 12% de la población potencialmente demandante: 289 059 infantes derechohabientes.

En el aspecto laboral, a pesar de que el esfuerzo y la dignidad del trabajador están contemplados en la legislación, no se ha logrado su inclusión en la concepción del trabajo como un medio integral para el desarrollo humano. Asimismo, ha habido un enfoque

limitado de la relación entre productividad y poder adquisitivo de la sociedad. Por otra parte, no obstante la existencia de esquemas para la interacción de los actores laborales, los acuerdos cupulares han carecido de representatividad, resultando en esquemas carentes de credibilidad y confianza. El marco jurídico actual en materia laboral resulta insuficiente y existen sectores de la sociedad que han sido marginados o que no tienen un adecuado tratamiento en la ley. Es estratégicamente indispensable impulsar una reforma laboral integral.

En relación con la vivienda, la oferta de créditos no alcanza a cubrir la creciente demanda, al mismo tiempo que existe una deficiencia jurídica con respecto a aquellos derechohabientes que ya poseen una vivienda pero carecen de patrimonio como fuente de ahorro e inversión.

En el campo, la falta de capital, el desconocimiento de prácticas y tecnologías adecuadas para mejorar la producción, así como el de técnicas de racionalización de los recursos, ha limitado el desarrollo rural integral. Esta situación se agrava porque, a pesar de los avances en la regularización de la tenencia de la tierra, las reformas jurídicas no han dado la seguridad que garantice la inversión necesaria para el crecimiento económico y el desarrollo social y humano en el campo.

Objetivo rector 1: mejorar los niveles de educación y bienestar de los mexicanos

Mejorar los niveles de educación y bienestar implica erradicar las causas de la pobreza, atender la satisfacción de las necesidades básicas, crear oportunidades de desarrollo humano y proporcionar la infraestructura necesaria para lograr que todos los mexicanos estén por encima de ciertos umbrales mínimos de educación y bienestar.

Estrategias

a) Proporcionar una educación de calidad, adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.

Lograr que la educación responda a las necesidades de los individuos y a los requerimientos del desarrollo regional y nacional. Tanto los contenidos como la gestión de la educación deben adecuarse de manera continua para satisfacer las exigencias de la vida diaria de las personas en los ámbitos social, cultural y laboral. La política educativa debe lograr que los mexicanos adquieran los conocimientos, competencias y destrezas, así como las actitudes y valores necesarios para su pleno desarrollo y para el mejoramiento de la nación. Se pondrá énfasis no sólo en la cobertura y la ampliación de los servicios educativos, sino también en la equidad y calidad de los mismos, a fin de corregir desigualdades entre grupos sociales y regiones.

Ello requerirá la ampliación de la atención educativa, en aspectos formales y no formales, hacia grupos de población infantil, joven y adulta que han quedado excluidos de las actuales estrategias y cuya educación es condición necesaria para mejorar la calidad y equidad en los aprendizajes a lo largo de la vida. El sistema educativo debe ofrecer oportunidades de aprendizaje a los ciudadanos de cualquier edad, cultivando la diversidad de capacidades, vocaciones, estilos y necesidades educativas especiales.

b) Formular, implantar y coordinar una nueva política de desarrollo social y humano para la prosperidad, con un enfoque de largo plazo.

Actualizar los objetivos de la política pública para el desarrollo social y humano, poniendo énfasis en la superación de las personas y en el desarrollo de sus capacidades e iniciativas, así como en el fortalecimiento de las formas de participación social. En esta tarea se adoptarán criterios de permanencia de los programas sociales con carácter de largo plazo y sin sesgos provenientes de coyunturas políticas o actitudes partidistas. Se perfeccionarán los marcos jurídicos y programas gubernamentales, transformando el papel de la administración pública federal para subrayar su función promotora del desarrollo y garantizar la atención a los grupos sociales más necesitados.

c) Diseñar y aplicar programas para disminuir la pobreza y eliminar los factores que provocan su transmisión generacional, que amplíen el acceso a la infraestructura básica y brinden a los miembros más desprotegidos de la sociedad oportunidades para tener acceso al desarrollo y la prosperidad.

Con el fin de garantizar un progreso social incluyente se abatirán las causas de la pobreza: desnutrición crónica y endémica, deserción escolar temprana, insuficiencia de capacidades individuales para desempeñar actividades productivas y falta de oportunidades para participar en el desarrollo social y económico. Se fortalecerá la educación bilingüe. En las localidades aisladas y en las zonas de más alta marginación se asegurará el acceso de la población más necesitada a los productos básicos. Asimismo, se ampliará la dotación de servicios de infraestructura básica como agua potable, drenaje, electricidad y caminos.

d) Elevar los niveles de salud, garantizando el acceso a los servicios integrales de la salud con calidad y trato digno, fortaleciendo el tejido social al reducir las desigualdades y asegurando protección económica a las familias.

Asegurar el acceso a los servicios de salud y que los usuarios reciban un trato profesional y digno, que los satisfaga plenamente y que, al mismo tiempo, protejan la economía familiar de gastos excesivos, para fortalecer la cohesión social al reducir las desigualdades. Asimismo, se buscará la participación responsable de la población en el cuidado preventivo individual, familiar y colectivo de la salud.

e) Contribuir al desarrollo integral de las familias mexicanas mediante el otorgamiento de prestaciones y ser vicios de seguridad social.

La seguridad social tiene por finalidad garantizar el derecho a la salud, la asistencia médica, la protección de los medios de subsistencia y los servicios sociales necesarios para el bienestar individual y colectivo, así como el otorgamiento de una pensión, previo cumplimiento de los requisitos legales.

El gobierno de la República desarrollará y ampliará las modalidades de seguridad social: brindará una mejor atención a la población actual y a las nuevas familias que demandarán y tendrán derecho al servicio, y apoyará a quienes no tienen esta protección; mediante la concertación entre instituciones públicas y privadas, se buscará aumentar las oportunidades de acceso a las estancias infantiles para los hijos de las madres trabajadoras y mejorar así las oportunidades de participación de las mujeres en la vida productiva para elevar su calidad de vida.

f) Desarrollar una cultura que promueva el trabajo como medio para la plena realización de las personas y para elevar su nivel de vida y el de sus familias.

Promover una nueva cultura laboral que fomente el trabajo por medio del establecimiento de condiciones de empleo digno y bien remunerado, con énfasis en grupos vulnerables, particularmente los excluidos del desarrollo, y que culmine en una reforma laboral integral incluyente.

Para ello se profundizarán los programas de capacitación y desarrollo de asistencia técnica para trabajadores en activo y desempleados, y se establecerán mecanismos para que las condiciones de creación de empleo y autoempleo estén al alcance de todos los sectores de la población, incluyendo a los actualmente marginados del proceso. Se propiciará la transparencia en las relaciones entre obreros, patrones y gobierno, y se difundirán los valores de la nueva cultura laboral para crear un clima que favorezca la productividad y la competitividad.

g) Promover y concertar políticas públicas y programas de vivienda y de desarrollo urbano y apoyar su ejecución con la participación de los gobiernos estatales y municipales, y de la sociedad civil, buscando consolidar el mercado habitacional para convertir al sector vivienda en un motor de desarrollo.

Instrumentar lineamientos en acuerdo con autoridades de los estados y municipios y con organizaciones sociales, empresas privadas e instituciones educativas, para vincular proyectos de ordenamiento territorial, de oferta de servicios públicos y de construcción y mejoramiento de vivienda que sean atractivos a la inversión pública y privada. Se aumentarán los esfuerzos para otorgar créditos suficientes, mediante el financiamiento público y privado, para que los trabajadores obtengan una vivienda digna, tanto en las zonas urbanas como en las rurales. Así mismo, se mejorará la titulación e inscripción oportunas en materia de vivienda.

h) Capacitar y organizar a la población rural para promover su integración al desarrollo productivo del país, y propiciar que sus derechos de propiedad de la tierra se traduzcan en un mejor nivel de vida.

Impulsar programas integrales de capacitación y organización de los campesinos en todo el territorio nacional. Esto les permitirá conocer y beneficiarse de los derechos que la ley les concede respecto de la tenencia de la tierra, para desarrollar sus habilidades productivas, aprovechar los avances tecnológicos y usar racionalmente sus recursos, con el propósito de elevar su nivel de vida y con ello alcanzar su integración al desarrollo nacional.

Paralelamente, mediante acciones de coordinación entre los niveles de gobierno, se apoyará a los agentes y sujetos del sector rural susceptibles de aportar tierras al desarrollo urbano nacional, con el fin de que sean los principales beneficiados de las enajenaciones correspondientes.

j) Impulsar la integración productiva de los sujetos agrarios para crear nuevas y mejores posibilidades de ingreso y bienestar acordes con las potencialidades regionales.

Fomentar las condiciones para que los habitantes del medio agrario tengan acceso a los servicios que prestan las instituciones financieras y crear con ello alternativas productivas que signifiquen nuevas oportunidades de ingreso, consolidando así el desarrollo agrario integral. Además, se atenderán los acuerdos agrarios en materia de organización y fomento.

j) Promover que las actividades científicas y tecnológicas se orienten en mayor medida a atender las necesidades básicas de la sociedad.

Crear mecanismos para que las actividades de investigación científica y desarrollo tecnológico se orienten de manera creciente a atender problemas que afectan el bienestar de la población, fundamentalmente en temas prioritarios como alimentación, salud, educación, pobreza y medio ambiente, tomando en cuenta que la ciencia básica es una prioridad para la educación y el desarrollo cultural del país. Impulsar la descentralización de las actividades científicas y tecnológicas e incorporarlas a los temas de interés regional y local, además de difundir el conocimiento científico y tecnológico.

5.3.2. Equidad e igualdad

Diagnóstico

Las inequidades y desigualdades son patentes en los ámbitos regional, social y cultural. Se observan, entre otros fenómenos, grandes desigualdades de género, una inequitativa distribución del ingreso, pobreza en amplios sectores de la población, marginación de los grupos indígenas, insuficiente integración de las personas con discapacidad y vulnerabilidad de la niñez. Sobresalen también los contrastes entre el grado de desarrollo alcanzado en general en el norte del país el atraso evidente en las entidades federativas del sur.

Aunque la tasa de natalidad ha venido disminuyendo desde los años setenta, el ritmo de crecimiento de la población es todavía significativo y desigual. En consecuencia, las demandas sociales y económicas de los grupos de corta edad seguirán siendo considerables en el corto y el mediano plazos, y de no tomarse medidas adecuadas acentuarán las inequidades y desigualdades de la sociedad mexicana.

La inequidad es el principal problema que enfrenta la educación en nuestro país: el promedio de escolaridad de la población es de sólo 7.56 grados y encierra grandes disparidades asociadas a los niveles de pobreza y marginación. Asimismo, sólo uno de cada cinco jóvenes tiene acceso al nivel superior. La búsqueda de mayor calidad y equidad requerirá aún mucho mayores esfuerzos de los gobiernos federal, estatal y municipal, así como la incorporación de nuevos actores que compartan la responsabilidad.

La inequidad se manifiesta también según el género. Así, se mantienen en la actualidad condiciones de dependencia, subordinación, exclusión, discriminación y violencia en las formas de relación entre mujeres y hombres, en los ámbitos familiar, social e institucional. La participación de las mujeres en los puestos de decisión sigue siendo reducida. La representación de las mujeres en las cámaras es sólo de 16% y la presencia de éstas en los cargos públicos y de gerencia en el sector privado es de apenas 23%. No existe una cultura de género que permita diferenciar necesidades, prioridades y condiciones de la población femenina y masculina.

Las oportunidades y opciones de trabajo para las madres trabajadoras, hasta ahora, no han sido compatibles con las necesidades de la crianza y el cuidado de los hijos por falta de apoyos institucionales. En 1999 el promedio de horas de trabajo doméstico semanal de las mujeres era de 27.6, mientras que los hombres sólo dedicaban 10.5 horas. Respecto del trabajo extradoméstico, las mujeres dedicaron 37.7 horas a la semana, en tanto que los hombres emplearon 46.3 horas.

Los jóvenes representan el grupo de población más importante para el desarrollo económico, social y humano de la nación, tanto por su permanencia en la fuerza de trabajo como por su capacidad de adaptarse y hacer suya una cultura de innovación.

Desde el punto de vista demográfico, México es un país joven, pues casi la mitad de su población tiene menos de 23 años, y 30 millones de personas tienen entre 10 y 24 años de edad. Este grupo de población plantea demandas especiales para su inserción social. En materia de salud, es evidente la importancia que tienen los temas de embarazo en adolescentes, el aborto, el sida, las drogas, el alcoholismo y el tabaquismo. A manera de ejemplo, las crecientes necesidades de escolarización de las jóvenes -el porcentaje de mujeres mayores de 15 años sin instrucción o con primaria incompleta ha pasado de 72.2% en 1970 a 29.9% en 2000-, trae consigo requerimientos específicos de apertura de oportunidades y de atención para favorecer su desarrollo integral en todos los aspectos de la vida.

Los niños, por su vulnerabilidad, han sido objeto de explotación y maltrato, y requieren políticas públicas específicas. Más de dos tercios de los niños habitan en zonas urbanas, lo que implica la necesidad de crear espacios de esparcimiento y condiciones de seguridad y convivencia que propicien su sano desarrollo y aseguren sus derechos sociales y humanos.

El aumento de la esperanza de vida en México plantea importantes retos de carácter económico, político y social. En la actualidad, el grupo de población de 60 años y más es de 7.1 millones de personas, y las proyecciones muestran que el grupo seguirá aumentando significativamente en términos absolutos y relativos. Esto demanda el establecimiento de un mejor sistema de pensiones, servicios de salud y la creación de instituciones y de formas de convivencia sociales que les permitan gozar de oportunidades para una vida plena.

El grupo de los adultos en edades productivas atraviesa por una transición importante. Los cambios estructurales en la economía del país y las profundas transformaciones tecnológicas y económicas en todo el mundo plantean nuevos requerimientos de educación y formación continua, además de la responsabilidad de sostener tanto las necesidades de niños y jóvenes, como de adultos mayores.

Por otra parte, no se han dado las condiciones suficientes para la integración cultural, educativa, laboral y social de este grupo de población, problema que se agrava debido a que la situación económica ha limitado la asignación de recursos para este fin.

Las condiciones históricas de injusticia han colocado a los pueblos indígenas en situación de desigualdad, marginación y desventaja respecto del resto de la población nacional: la desnutrición entre los niños indígenas menores de cinco años ocasiona deficiencias en su crecimiento y desarrollo y eleva las tasas de enfermedades y mortalidad; los porcentajes de hogares indígenas sin agua entubada, energía eléctrica o drenaje son significativamente superiores a los de las regiones del país con baja densidad de población indígena. En el aspecto educativo, los rezagos son también notables: a mediados de la década pasada el analfabetismo entre los indígenas era casi cuatro veces mayor que el índice nacional; asimismo, la eficiencia terminal en las escuelas primaria bilingües fue 20% menor que el promedio nacional. Las condiciones de empleo e ingreso en las comunidades indígenas los obliga a emigrar y a padecer discriminación económica, política y social.

Objetivo rector 2: acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades

Incrementar la equidad y la igualdad de oportunidades implica utilizar criterios que reconozcan las diferencias y desigualdades sociales para diseñar estrategias de política social dirigidas a ampliar y ofrecer igualdad de oportunidades a todos los hombres y mujeres de la población mexicana.

Estrategias

a) Avanzar hacia la equidad en la educación

Brindar servicios con calidad uniforme a todos los educandos y asegurar que reciban la atención que requieren para lograr la igualdad de capacidades, sin distinción de condición socioeconómica, lugar de residencia, género, etnia, cultura o capacidad física e intelectual. Hoy, los mexicanos estamos próximos a alcanzar niveles satisfactorios en el acceso universal a las oportunidades educativas, particularmente en el ámbito de la educación obligatoria. Los retos actuales son mejorar e igualar la calidad de los servicios educativos y dar atención diferencial para lograr igualdad de capacidades.

De forma paralela se deberá adecuar la asignación del gasto educativo concentrándolo en las zonas y centros educativos de mayor pobreza para lograr su mejoramiento continuo y, en esa medida, mejorar la eficacia interna y equidad del sistema al asegurar la cobertura de las comunidades indígenas, de los migrantes de los niños en condición de pobreza y de los desplazados.

El uso pedagógico de las nuevas tecnologías deberá cuidarse en el contexto de un proyecto social y educativo cuyo eje sea la equidad; la posibilidad de hacer más eficaces los aprendizajes vía la tecnología deberá potenciar las capacidades de los profesores y el respeto a las identidades culturales antes que las virtudes prometidas por la tecnología.

b) Crear las condiciones para eliminar la discriminación y la violencia hacia las mujeres.

Transformar las condiciones de inequidad de género en los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, y poner a disposición de las mujeres los medios y recursos para que desarrollen integralmente sus capacidades, contribuyan, tengan acceso, control y disfrute efectivo de los servicios y beneficios del desarrollo del país y decidan en condiciones de equidad en todos los aspectos de la vida nacional.

c) Incorporar integralmente a los jóvenes al desarrollo del país, por medio de una política nacional de juventud que permita promover las oportunidades de este grupo.

Formular una política incluyente e impulsar la apertura de oportunidades para el desarrollo humano, social y productivo de los jóvenes mexicanos como actores estratégicos en el desarrollo del país. Esto les permitirá integrarse plenamente y contar con canales de comunicación para expresarse.

d) Dar protección y promover el desarrollo pleno de niños y adolescentes.

Crear las condiciones que permitan a los niños desarrollarse en un ambiente emocional y físicamente seguro, garantizándoles bienestar, educación, salud y equidad. Para tal efecto, se elaborará la agenda que servirá de guía para un movimiento nacional a favor de la niñez y se promoverá un consejo para apoyar el desarrollo de infantes y adolescentes.

e) Desarrollar políticas incluyentes para la atención de los ciudadanos de edad avanzada.

Brindar a los adultos de edad avanzada mayores retribuciones, asistencia y oportunidades, incluyendo el empleo, que les permitan alcanzar niveles de bienestar acordes con sus necesidades y que valoren su contribución al desarrollo del país.

Fortalecer, enriquecer y ordenar las políticas y programas que atienden a las personas de edad avanzada, mediante la promoción de un Comité Nacional de Atención al Envejecimiento y de comités estatales, con la inclusión de más instituciones

gubernamentales y privadas. El propósito es que este grupo de edad se mantenga en el más alto nivel posible de sus capacidades físicas, mentales y sociales. Se pondrá énfasis en la preparación de modelos de participación ciudadana con carácter autosustentable. Al mismo tiempo, se elaborarán programas de carácter preventivo.

f) Promover y fortalecer el desarrollo de las personas con discapacidad para equiparar y facilitar su integración plena en todos los ámbitos de la vida nacional.

Impulsar y promover la ampliación de la cobertura y una mejoría en las políticas públicas encaminadas a fomentar la integración social de las personas con discapacidad. Con este fin, se fortalecerán los programas institucionales mediante una coordinación intersecretarial que cuente con un sistema de evaluación y seguimiento. Se propondrán modificaciones al marco jurídico y se estimulará la participación de las organizaciones de la sociedad civil mediante la aplicación de proyectos ciudadanos autosustentables para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos con discapacidad. Asimismo, se elaborará el registro nacional de la población con discapacidad.

g) Propiciar la participación directa de los pueblos indígenas en el desarrollo nacional y combatir los rezagos y las cuasas estructurales de su marginación con pleno respeto a sus usos y costumbres.

Apoyar el proceso de desarrollo integral indígena dentro del contexto nacional creando las condiciones para lograr una comunicación e interacción efectiva con diversos sectores de la sociedad, además de establecer programas gubernamentales de gran trascendencia que combatan los problemas estructurales que han obstaculizado o limitado el desarrollo de los pueblos indígenas, con el propósito de mejorar su nivel de vida.

5. 3. 3. Capacidad e iniciativa

Diagnóstico

En el México actual se observan graves rezagos en los componentes del desarrollo humano de amplios grupos de la población. Persisten altas tasas de analfabetismo absoluto y funcional, insuficiencia de competencias laborales y sociales -conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes-, así como un desconocimiento generalizado sobre las formas de operación de las instituciones estatales, todo lo cual limita el ejercicio efectivo de los derechos civiles de los ciudadanos y la capacidad de iniciativa personal y de toma de decisiones en la vida cotidiana. Esta situación limita la construcción de una nueva cultura para aprovechar las oportunidades que ofrecen los cambios en los ámbitos productivo, laboral, educativo y de capacitación, y también en lo que se refiere al uso eficaz de la ciencia y la tecnología para generar, aplicar, adaptar e innovar el conocimiento.

Los esfuerzos institucionales en materia de educación para adultos, capacitación laboral y educación técnica son aún insuficientes en cuanto a sus estrategias y alcances. Muestra de ello son las dificultades para impartir la capacitación laboral y la educación técnica basada en normas de competencia entre las instituciones públicas y privadas que ofrecen estos servicios.

El dinamismo de los cambios globales plantea a las personas el doble reto de contar con conocimientos, habilidades y destrezas siempre crecientes para insertarse en el mercado laboral, y de continuar su educación y preparación al concluir el paso por el sistema

educativo formal, si han de mantener su valor y pertinencia para competir con éxito en ese mercado. Aprender durante toda la vida se ha convertido en un nuevo paradigma en muchos países. Los mexicanos -hayan concluido o no sus estudios en pasado- no pueden permanecer pasivos ante los reclamos de un mundo cambiante que, si bien les ofrece posibilidades atractivas de mejoramiento también los reta a mantenerse permanentemente actualizados en todos sus conocimientos.

No obstante que la oferta de educación media superior y superior está conformada por un gran número de tipos, modalidades e instituciones educativas, estos niveles aparecen como subsistema educativos muy extensos y complejos, pero poco diversificados. Por otra parte, aunque muchas instituciones han iniciado procesos de transformación en sus programas y esquemas de instrucción, no han logrado, en general, constituir una oferta flexible, diversa y relevante, adecuada a las necesidades de la población joven y adulta que demanda continuar instruyéndose más allá de su educación básica.

El desarrollo científico y tecnológico es un motor de cambio social y progreso económico en el mundo contemporáneo. Sin embargo, la atención que se da en México a la preparación científica y a la introducción, producción y dominio de la tecnología es insuficiente. México ha hecho un esfuerzo para formar un núcleo científico de calidad; sin embargo, sigue siendo reducido el interés del sector privado de la industria por la generación de conocimiento.

La innovación, resultado de los esfuerzos en materia de investigación y desarrollo experimental, es un factor cada vez más importante para participar con éxito en los mercados nacionales y extranjeros. Aunque el gasto en investigación y desarrollo registró un crecimiento real de 28% entre 1997 y 1999, y como proporción del producto interno bruto pasó de 0.34 a 0.40%, esta cifra es menor que el promedio registrado por los países con los que tenemos más relaciones comerciales. México no ha logrado establecer un verdadero programa para hacer que la ciencia sea parte de la cultura nacional, integrándola en todos los ciclos y aspectos de la educación y logrando que sea incorporada, estimulada y difundida por los sectores privados educativo, productivo y de servicios.

La diversidad cultural y social es una característica que se aprecia cada vez más en todos los países, incluyendo a México. Los avances en los transportes y en las telecomunicaciones han multiplicado los intercambios económicos, sociales, deportivos y culturales. En este contexto, el futuro depara para los individuos y las comunidades el reto de conocer a mayor profundidad sus propias características y raíces culturales, al mismo tiempo que amplien su concepción y aceptación respecto de culturas diferentes y modos de vida diversos dentro del país y del extranjero.

Objetivo rector 3: impulsar la educación para el desarrollo de las capacidades personales y de iniciativa individual y colectiva

Impulsar la consolidación de un sistema educativo nacional que se apoye en la ciencia y la tecnología para ofrecer una educación de calidad y diversificada que fortalezca la capacidad individual al proveer a los estudiantes de conocimientos sólidos, pertinentes y de avanzada y asegurar que posean las destrezas y habilidades que se requieren en el mundo contemporáneo.

El desarrollo de las capacidades personales comprende, además de la formación de competencias, la promoción de condiciones que propicien la iniciativa individual y colectiva para abrir y aprovechar oportunidades.

Este objetivo rector incluye elementos tales como la creación de capital humano, la extensión de nuevas formas de acceso a la información, el estímulo para la autosuperación y la autogestión y el apoyo a las iniciativas de los particulares para el mejoramiento de los individuos y las familias.

Estrategias

a) Ofrecer a los jóvenes y adultos que no tuvieron o no culminaron la educación básica, la posibilidad de capacitación y educación para la vida y el trabajo que les permita aprovechar las oportunidades de desarrollo.

Dar una alta prioridad en las políticas sectoriales a la capacitación y educación para la vida y el trabajo de los adultos. Es indispensable que las personas que carecieron de oportunidades de estudio o que en la infancia y juventud no lograron culminar la educación básica, encuentren opciones formativas adecuadas a sus necesidades. Este ámbito debe abarcar a los grupos de la población en rezago y extenderse a otros grupos sociales.

Impulsar, por medio del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, que los instrumentos e instituciones que atienden la educación y la capacitación de adultos se articulen hasta conformar un sistema nacional que ofrezca opciones para la educación durante toda la vida y para la capacitación, con base en el apoyo de las tecnologías modernas de información, aprendizaje y comunicación; que cuente con los instrumentos para facilitar a todos el tránsito entre los mundos del trabajo y la educación formal, y que reconozca los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en uno o en otro.

b) Diversificar y flexibilizar las ofertas de la educación media superior y superior a fin de lograr una mayor adecuación de los aprendizajes respecto de las necesidades individuales y los requerimientos laborales.

Las instituciones de estos niveles deberán asumir como prioridad la transformación de sus procesos pedagógicos, tanto en el ámbito de los métodos y medios como en el de los contenidos, de forma que todos sus estudiantes construyan aprendizajes centrados en el desarrollo de estrategias de pensamiento, de acceso, interpretación, organización y utilización responsable de la información y de trabajo cooperativo que los oriente hacia la adquisición de capacidades de iniciativa e innovación.

Estos elementos, independientemente de las diferentes finalidades de las instituciones, deberán ser objeto de su trabajo cotidiano, pero requerirán la revisión de las prácticas docentes, someter la gestión escolar a los objetivos del aprendizaje y ofrecer un currículo equilibrado y suficientemente diversificado para que abra múltiples opciones que le posibiliten a todo estudiante la flexibilidad en el tránsito entre horarios, programas y espacios educativos.

c) Fortalecer la investigación científica y la innovación tecnológica para apoyar el desarrollo de recursos humanos de alta calificación

Introducir los conocimientos científicos y tecnológicos en los distintos órdenes de la actividad nacional, formando para ello recursos humanos con crecientes niveles de calificación educativa y profesional.

Crear y desarrollar mecanismos e incentivos que propicien la contribución del sector privado al desarrollo científico y a la cultura de innovación del país. Fomentar proyectos

multisectoriales y multiinstitucionales en los que participen las instituciones educativas, las empresas y las industrias.

d) Incrementar la apropiación de conocimientos facilitando el acceso a las nuevas tecnologías, en particular en el área de la agroindustria.

Establecer mecanismos ágiles y emprender acciones de apoyo a la transferencia de tecnología para hacer llegar las innovaciones validadas a los agentes de cambio y productores agrícolas, pecuarios, forestales y agroindustriales, de acuerdo con sus necesidades y demandas, para aumentar su competitividad y eficiencia.

Ampliar la cobertura educativa formal y no formal, así como la transferencia tecnológica apropiada dirigida principalmente al sector rural y a las zonas marginadas.

e) Apoyar la creación de empresas sociales en las cuales participen grupos de escasos recursos en las áreas rurales y urbanas.

Para fortalecer las economías regionales se impulsará la integración de los habitantes de comunidades de alta y muy alta marginación en pequeñas sociedades productivas que cuenten con el respaldo solidario de los gobiernos estatales y municipales.

f) Fomentar en la población el creciente conocimiento de las culturas y estilos de vida existentes en las diferentes regiones de México y en otros países.

Promover entre los mexicanos de todas las edades el conocimiento de las culturas y estilos de vida existentes en las diferentes regiones de México y en otros países, como un elemento esencial en su formación, para que participen activa e integralmente en las transformaciones económicas y laborales, sociales y culturales. Para lograrlo, se promoverán programas interinstitucionales que incorporen los diferentes elementos necesarios, en materia educativa, cultural, científica, tecnológica y turística, entre otras.

5. 3. 4. Cohesión y capital social

Diagnóstico

Las formas de vida comunitaria constituyen una riqueza de la sociedad. Muchos mexicanos no habrían podido enfrentar las presiones derivadas de los cambios económicos y sociales ocurridos en el país durante las últimas décadas sin el apoyo de sus familias. En éstas, la mayoría de los individuos se han repartido las cargas asociadas a la generación de ingresos y a la disponibilidad de tiempo para atender diversas necesidades: trabajo dentro del hogar, participación en actividades productivas fuera de éste, cuidado de niños y adultos mayores, dedicación a la educación o a la actualización laboral, recreación y tiempo libre. La calidad de la convivencia en las comunidades se fundamenta en las diversas modalidades de núcleos familiares.

En el pasado, algunas políticas sociales aplicadas en México no otorgaron la importancia debida a la preservación e incluso a la acumulación del capital social derivado de la vida comunitaria. En un extremo, algunas políticas provocaban dependencia de los individuos respecto del Estado, lo cual es un sustituto imperfecto de la solidaridad entre las personas. En el otro extremo, el énfasis en el desarrollo de capacidades individuales condujo, en determinados casos, a divisiones en las comunidades, que vieron disminuir su capital social.

La discriminación, el maltrato y la explotación que sufrieron amplios segmentos de la población los ha hecho altamente vulnerables y los ha marginado del desarrollo social del país. Además, existen sectores de la sociedad que sistemáticamente han sido desatendidos por la promoción y la difusión cultural. En el ámbito de la cultura, debido a la falta de un marco legal apropiado existen duplicidad de funciones, áreas desatendidas, excesiva burocracia, descuido del equilibrio entre apoyo a los creadores y formación de públicos, difusión y cobertura limitadas, poca profesionalización de promotores culturales, ausencia de infraestructura, falta de proyección internacional, desinterés por las industrias culturales, falta de estímulos para la participación ciudadana y escasa participación de voluntarios.

Asimismo, en lo que se refiere a la actividad deportiva, se carece de una planeación estratégica que permita el fomento pleno del deporte entre los diversos grupos sociales de población. No se ha establecido un modelo en el que el deporte sea parte fundamental de la cultura mexicana, que se incluya, fomente y difunda en todos los sectores e instituciones públicas y privadas.

No existe una política general integral e incluyente que fortalezca e incorpore a las personas y familias más desfavorecidas, como tampoco una que aproveche, fomente y consolide a las asociaciones, sociedades y agrupaciones civiles de todo tipo: religiosas, laborales, culturales, filantrópicas, deportivas, técnicas, científicas o lúdicas que han surgido y se han multiplicado en los distintos ámbitos de la vida del país.

La integración de México a la globalización ha modificado los referentes culturales y deteriorado las modalidades de organización social. Tampoco favorecen a la cohesión social las expresiones de fanatismo e intolerancia, o las acciones de clientelismo y corporativismo alrededor de temas tales como las religiones y el sindicalismo. Estas expresiones sólo alimentan un clima de desconfianza en la sociedad que la desune y deteriora.

Los espacios para la expresión, manifestación y asociación de los individuos, así como aquellos para el intercambio intelectual, artístico, político, deportivo o lúdico son de gran importancia para el enriquecimiento personal y para el desarrollo de la cohesión y el capital social de los mexicanos.

Las políticas sociales a emprenderse en los próximos años deberán atender estos aspectos. Con el progreso material y económico no deberán perderse las interrelaciones entre las personas, en las que se manifiesten nexos de ayuda mutua y reciprocidad para atender las necesidades de unas y otras. No debe soslayarse que en otros países, incluso económicamente más avanzados, la dilución de la cohesión social ha dado lugar a un individualismo extremo no deseable en una sociedad moderna y democrática.

Objetivo rector 4: fortalecer la cohesión y el capital sociales

El fortalecimiento de la cohesión y el capital sociales se basa en el desarrollo de formas de solidaridad que refuercen los vínculos de identidad, den un sentido de pertenencia a partir de valores, orientaciones comunes y relaciones de confianza. Esto debe incluir la integración de individuos a sus comunidades, con base en formas de organización que fortalezcan la cultura nacional.

Estrategias

a) Fortalecer los ámbitos familiares para que sean el motor de la convivencia y la solidaridad social.

Impulsar programas y políticas públicas que fomenten los valores en los diversos tipos de familias y propicien la cohesión y la solidaridad sociales. Se atenderán con calidad y suficiencia las necesidades de esparcimiento, actividad física, deporte, recreación y expresión cultural.

b) Aprovechar la acción educativa cotidiana a fin de impulsar una nueva ciudadanía.

La educación debe contribuir a la formación de un nuevo ciudadano. Para ello deberán adecuarse los contenidos educativos y las relaciones de todos los actores de la escuela, a fin de que ésta oriente su acción hacia la formación de personalidades autónomas, sensibles ante la pobreza y la injusticia, defensoras de sus derechos, responsables con sus obligaciones y respetuosas de las normas; personalidades inspiradas en el espíritu del diálogo, del bien común y la convivencia pacífica.

c) Fomentar la participación de las organizaciones sociales y civiles en el desarrollo de las políticas públicas

Enriquecer los programas sociales y encauzados correctamente con la colaboración de los distintos grupos beneficiarios de las políticas públicas para diseñar, instrumentar y evaluar las políticas y los programas. La madurez de la sociedad mexicana ofrece amplias posibilidades para que éstas respondan de manera más efectiva a las necesidades y requerimientos de los distintos grupos, comunidades o regiones logrando, al mismo tiempo, mayor armonía social en el marco de la libertad individual.

d) Promover y desarrollar una política general de fortalecimiento e integración de las personas y las familias más vulnerables, mediante el desarrollo integral e incluyente, con la participación de la sociedad civil.

Alentar la renovada relación sociedad-Estado, para convenir términos y condiciones entre la Federación, los estados y los municipios que den lugar a políticas públicas en las que se contemple la distribución de tareas dirigidas a promover el desarrollo mediante programas y estructuras que permitan la plena incorporación de individuos y grupos hasta ahora marginados.

Asimismo, se asegurará que los mecanismos y formas de organización para la concepción, decisión y conducción de esos programas cuenten con la participación de las personas a las cuales están destinados.

e) Impulsar la vocación social de la cultura abriendo cauces a la participación organizada y diversa de la sociedad; promover la vinculación entre los sectores de educación y cultura, fortalecer y ampliar la infraestructura y la oferta cultural en todo el país.

La vocación social de la cultura implica un compromiso con las exigencias de una sociedad democrática; es decir, la igualdad de oportunidades en el acceso a los bienes y servicios culturales, la inclusión social y el carácter abierto de las instituciones sociales, el respeto a las minorías y el reconocimiento de la diversidad cultural. Se fomentará la lectura en todos

los grupos de la población como actividad fundamental del desarrollo cultural y educativo en todas sus vertientes.

Desarrollar una infraestructura y oferta culturales de acuerdo con las nuevas necesidades de la población, estrechar los lazos que existen entre educación y cultura, fomentar el turismo y la cultura, fortalecer el sistema federal mediante la asignación de recursos o marcos normativos transparentes, estableciendo además, una comunicación con los estados y municipios y la sociedad organizada, de forma horizontal, directa y continua.

Para lograr una mayor cobertura geográfica y difundir la cultura en todo el país habra que invertir en infraestructura de medios de comunicación. Asimismo, se establecerá un marco normativo dirigido a crear las condiciones necesarias para reforzar e impulsar la industria cultural mexicana.

F) Establecer un modelo nacional de desarrollo de la cultura física y del deporte que promueva entre la población el acceso masivo a la práctica sistemática de actividades físicas, recreativas y deportivas, y a su participación organizada en ellas.

Establecer un modelo integral para la cultura física y el deporte nacional dirigido a toda la población, con el propósito de crear hábitos para la práctica de actividades físicas, recreativas y deportivas que mejoren las condiciones generales de salud adaptabilidad, bienestar social e integración familiar y comunitaria. Buscando también detectar talento deportivos en edades tempranas para desarrollar su habilidades.

Fomentar la participación democrática y el desarrollo de un modelo deportivo que pueda ser adoptado en cada estado y municipio del país. Promover la coordinación con las federaciones deportivas y lo organismos públicos y privados para el logro de mejores resultados en las competencias deportivas nacionales e internacionales.

g) Promover la modernización sindical, garantizando respeto a la autonomía y la democracia sindicales.

Coadyuvar a que la parte patronal contribuya con mayor fuerza al desarrollo de las organizaciones sociales, como condición indispensable para comprometerse con la creación de la riqueza y la vertebración social, propiciando un clima permanente de autonomía y democracia sindicales.

***Programa Nacional de Educación 2001-2006
Ejecutivo Federal***

***Licenciatura en Intervención Educativa
Educación de las personas Jóvenes y Adultas
Cuarto Semestre***

El mundo actual se caracteriza por la difusión y la apropiación de la tecnología en todos los ámbitos de la vida así como por la evolución de las prácticas laborales y ciudadanas que impone un extraordinario dinamismo a la sociedad y a la economía de cualquier país. Estas tendencias demandan cultivar capacidades para aprovechar los nuevos conocimientos. Es indispensable, además, que las transformaciones no sigan imponiendo costos de exclusión social que se sumen a los generados en el pasado; menos aún, que la exclusión esté determinada por la carencia de una educación de calidad y pertinencia adecuadas.

El Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo

En síntesis, las desigualdades de la sociedad mexicana y, en particular, el rezago educativo, por una parte, y la nueva sociedad del conocimiento, por otra, hacen necesaria una nueva visión que conciba a la educación como un proceso permanente, que durará toda la vida y se dará en todos los ámbitos de la sociedad, y no sólo en los establecimientos escolares.

Tal educación permanente, adecuada a las exigencias de la vida y el trabajo en la sociedad contemporánea, deberá caracterizarse por estructuras variadas y flexibles, que faciliten el acceso de los estudiantes y su tránsito entre niveles y programas, en contraste con la rigidez de la educación tradicional. La diversificación implicará acercar la oferta educativa a los requerimientos de la producción, pero también a las preferencias y posibilidades de todos los estudiantes.

Por su especificidad, este tipo de educación no se desarrollará adecuadamente en una estructura similar a la de la educación formal, sino que se deberá constituir en un sistema muy diferente, de tipo red, que integre los múltiples programas que manejan numerosas dependencias oficiales y organismos no gubernamentales. Aunque el universo que hace falta atender sea de dimensiones mayores que las del que atiende la educación formal, no se trata de una dependencia comparable a la SEP, sino de un mecanismo de coordinación, dotado de una base razonable de recursos y, sobre todo, de la capacidad de gestión suficiente, para que el funcionamiento de los programas existentes mejore sustancialmente para que se alcancen efectos multiplicadores fruto de las sinergias que la coordinación permita.

Para responder a este desafío social, el Gobierno Federal ha propuesto la creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT), como una estrategia educativa que responda a las necesidades de educación para la vida y el trabajo de importantes sectores de la población. Su objetivo será apoyar y coordinar las actividades que diversos organismos ofrecen actualmente en este ámbito; promover la implantación de nuevos programas, distribuidos a través de nuevos canales; y, en especial, definir la política nacional en el área de la educación para la vida y el trabajo, promoviendo la participación de la sociedad, haciendo uso intensivo de la tecnología informática y las telecomunicaciones y asignando recursos a programas prioritarios. El CONEVYT deberá

convertirse en un importante instrumento del Gobierno Federal para disminuir inequidades y diferencias sociales dando nuevas oportunidades que conduzcan al bienestar individual y colectivo.

La misión de este órgano es lograr paulatinamente que las instituciones que atienden la educación y la capacitación de los adultos se articulen en un Sistema Nacional que ofrezca opciones para la educación para la vida, el trabajo y la capacitación: que se apoye en las tecnologías modernas de información, aprendizaje y comunicación, sin excluir otros recursos que han mostrado su eficacia; que cuente con los instrumentos para facilitar a todos el tránsito entre los mundos del trabajo y la educación formal y no formal; y que reconozca los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en uno o en otro.

El uso pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación deberá darse en el marco de este proyecto social y educativo comprometido fundamentalmente con la equidad. Un claro desafío será entonces la construcción de modelos pedagógicos y de gestión en los que alumnos y docentes aprendan a utilizar la tecnología al servicio de sus respectivos procesos de aprendizaje. Para hacer más eficientes esos aprendizajes deberán considerarse primero las potencialidades de las personas y el respeto a las identidades culturales, antes que sucumbir a la fascinación de la tecnología. La utilización de ésta potenciará la educación a distancia y la constitución de redes de aprendizaje que hagan efectivo el principio de la educación a lo largo de toda la vida, asumida como factor de igualdad de oportunidades.

El subprograma del CONEVYT

La próxima constitución legal del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo definirá tanto los recursos que se asignarán al organismo, como las facultades coordinadoras con que contará. El conocimiento preciso de estos elementos es indispensable para la elaboración de un programa completo. Por ello el documento siguiente no incluye todos los elementos programáticos, en particular no establece metas precisas, sino que solamente establece lineamientos fundamentales. Una vez que se constituya legalmente el CONEVYT se presentará el subprograma de mediano plazo correspondiente.

4. 1. Diagnóstico, El rezago social y educativo

4. 1. 1. Situación actual

Después de más de un siglo de esfuerzos en torno a la educación universal, en 1993 se estableció en México la obligatoriedad de la secundaria para toda la población, como parte de la educación básica. De esta forma, la definición del término rezago educativo se extendió para incluir a las personas de quince y más años de edad que no cuentan con la secundaria y que no están en la escuela. En esta situación se encuentran 32.5 millones de adultos. De ellos, 14.9 millones tienen la educación primaria, pero no la secundaria: 11.7 millones saben leer y escribir, pero no cuentan con la educación primaria completa. y 5.9 millones son analfabetos. Destaca, por una parte, que el analfabetismo incluye mayoritariamente a mujeres y, por otra, que cerca de una tercera parte de la población sin la escolaridad obligatoria está formada por menores de 30 años, de los cuales 6.7 millones

todavía no cumplen los 25 años. Además, se da un crecimiento anual neto de 200 mil jóvenes que cumplen los quince años sin haber concluido la educación básica.

Esta población, que por diversas razones no encontró las oportunidades adecuadas en el sistema escolar formal, en general no plantea una demanda activa, ya que sus condiciones de supervivencia y tra bajo no le permiten visualizar la posibilidad de acceso a otros tipos de conocimiento y de servicios educativos. Dada la vinculación estructural del rezago escolar con la pobreza, la población joven y adulta sin educación básica forma parte, casi en su totalidad, de los grupos marginados y en situación de indigencia.

Según el Censo de 2000, la población económicamente activa de México está compuesta por 34.2 millones de personas de doce y más años de edad, de las cuales cerca de 46% tienen como grado escolar máximo la primaria completa; poco más de seis millones no la terminaron y cerca de tres millones no tienen instrucción alguna. Las estadísticas muestran además, que mientras menos escolaridad se tiene, es menor la eficiencia de la capacitación, la cual en México sólo alcanza a 25% de la población activa. La escasa escolaridad y la débil capacitación contribuyen, sin duda, a explicar la precariedad de buena parte de los empleos.

No sólo la población económicamente activa requiere de educación permanente. Si consideramos los desafíos que plantean a los ciudadanos la vida cotidiana y la participación democrática toda la población mayor de quince años, en especial las mujeres trabajadoras dedicadas al hogar y a las labores domésticas debería beneficiarse de una educación continua.

4. 1. 2. Balance de la acción gubernamental

Los grupos de población que no alcanzaron la escolaridad básica obligatoria no han sido desatendidos. La educación de adultos se constituyó como uno de los ideales educativos de las políticas gubernamentales. En 1981 se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, que se descentralizó a los estados en los últimos años. Gracias a la acción de estos institutos durante 2001 se logró atender a más de tres millones de personas, con un promedio mensual de atención de más de un millón de personas. En ese tiempo se logró que concluyeran el nivel de alfabetización 128,000 adultos: 189,000 alcanzaron la certificación de la educación primaria, y 306,000 de la secundaria.

Subsisten además, con menor alcance, otras dependencias estatales y federales, tales como las Misiones Culturales, los Centros de Educación Básica para Adultos, los Centros de Educación Extraescolar, las Escuelas Secundarias para Trabajadores y algunas Primarias Nocturnas, y se están generando nuevas opciones, tales como la posprimaria rural del Consejo Nacional de Fomento Educativo, que constituye en los hechos una oportunidad para los adultos de las comunidades más aisladas.

Algunos rasgos de la educación de adultos que es necesario conservar son su orientación prioritaria a los sectores de pobreza del país, y la flexibilidad que permite que las personas estudien a su propio ritmo. Tiene, sin embargo, otros rasgos que hay que transformar, especialmente el de la precariedad de los recursos que se le destinan, y el que depende de educadores voluntarios, preparados con limitados procesos de formación.

Por otra parte, la capacitación en el trabajo ha sido una obligación para los empresarios, plasmada en la Constitución desde 1917, que se cumple en un porcentaje reducido por empresas que cuentan con programas de capacitación y productividad, que normalmente son las que ofrecen mejores condiciones de trabajo pero, a la vez, las que contratan

personal con mejores niveles educativos. Las pequeñas y medianas empresas, que no tienen recursos financieros ni humanos para ofrecer capacitación, reciben apoyos y estímulos por parte de la Secretaría del Trabajo, entre los que destacan los del Programa de Capacitación Integral y Modernización (CIMO) y los del Programa de Becas para la Capacitación de los Trabajadores (Probecat), que cubrieron poco más de 1.3 millones de trabajadores en el año 2000.

La Secretaría de Educación Pública cuenta con los servicios a población abierta que ofrecen las escuelas tecnológicas y los CONALEP, así como los CECATI, que sólo piden como requisito que las personas sepan leer y escribir. En algunas entidades federativas se están organizando Institutos Estatales de Capacitación y Consejos de Capacitación para el Trabajo. En términos generales, en el país se reportó la cifra global de cerca de once millones de trabajadores que recibieron algún curso de capacitación en 1999. Todas las dependencias públicas tienen entre sus finalidades la de capacitar a sus propios trabajadores, por lo que imparten todo tipo de cursos breves orientados tanto a la capacitación laboral como a mejorar las condiciones de la vida cotidiana.

A partir de 1992 se empezaron a desarrollar acciones tendentes a mejorar los programas de educación tecnológica y capacitación, orientándolos al desarrollo, normalización y certificación de las competencias laborales, para lo cual se creó el Consejo de Normatividad y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), organismo dirigido por la STyPS y la SEP, en el cual también participan los empresarios y los trabajadores, y que empieza a contar con experiencias en algunos estados del país.

4. 1. 3. Avances recientes

En la vertiente llamada de educación para la vida hay dos propuestas, orientadas a ofrecer una educación abierta, flexible y pertinente: el modelo del INEA, que atiende a más de tres millones de adultos y a Secundaria a Distancia para Adultos de la SEP, que se inició en el año 2000 con una inscripción reducida, de unos 6,000 adultos. Estos dos programas tienen diferentes estrategias de operación, pero coinciden en disponer de recursos escasos y basarse en el apoyo solidario de voluntarios.

En la vertiente de educación para el trabajo, está el programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación y su Sistema Normalizado de Competencias Laborales y Certificación, que constituye un macroproyecto de distintas entidades públicas -en particular la SEP y la STy PS- y privadas, que introduce una nueva concepción de los contenidos de la formación laboral, con la noción de competencias, y una nueva forma de gestionarla, con base en la certificación de las mismas por parte de terceros, independientemente de cómo se hayan adquirido. Conforme a este modelo, se ha iniciado la transformación curricular de la formación escolar para el trabajo. Este modelo se inserta en el sector moderno de la economía y cuenta, por lo general, con recursos significativamente mayores, en relación con el anterior.

Estos proyectos apenas se han iniciado y tienen actualmente un alcance muy limitado con relación a la demanda potencial, pero fueron pensados con una visión de más largo alcance, que será indispensable continuar.

Conviene destacar, también, la creación -en 1999- del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE), cuya misión es atender de manera transversal e integral a los jóvenes de 12 a 29 años, en todos los aspectos de su desarrollo. El programa del IMJUVE se basa en la concertación y la coordinación de organismos de los sectores público, social y privado.

Además, el Instituto Nacional Indigenista y el Instituto Federal Electoral sobresalen por las acciones educativas que desarrollan en sus áreas de competencia.

Diversas universidades e institutos de educación superior, entre las que destacan la UNAM, el IPN y el ITESM desarrollan, desde hace algunos años, programas de educación abierta y a distancia que aprovechan las tecnologías de información y comunicación, pero no han logrado establecer sistemas de créditos y equivalencias que aseguren un tránsito fluido y flexible entre escuelas y centros de trabajo.

Es indispensable resaltar también el papel de múltiples organizaciones de la sociedad, que han ido creciendo significativamente desde la década de los ochenta, y se han comprometido con grupos concretos de población para proyectos educativos en dominios específicos, como los derechos humanos, la educación sexual o la prevención de adicciones al alcohol o a las drogas. Por lo mismo, estos grupos han desarrollado pedagogías y métodos concretos, aunque pocas veces logran sistematizar sus experiencias con miras a generalizarlas; pocas veces también logran evaluar su trabajo.

4.2. Visión a 2025

El conocimiento y su aplicación se vislumbra como base del desarrollo y factor que determina el nivel de vida de comunidades y naciones. Por eso se considera prioridad nacional y propósito central de toda sociedad brindar acceso a una educación de calidad al mayor número posible de personas. El acceso a la educación no debe restringirse a una sola etapa de la vida, sino que debe ser una oportunidad que debe ofrecerse a lo largo de toda ella, pues la educación para la vida y el trabajo es motor del desarrollo humano, así como exigencia del mundo moderno, de la globalización de la economía y de las profundas transformaciones que experimenta nuestra sociedad en todos los ordenes. La educación a lo largo de la vida se vislumbra, pues, como uno de los grandes retos al que habrán de enfrentarse las sociedades del futuro.

En nuestro país, la educación para la vida y el trabajo debe tener como meta atender, ante todo, el grave rezago educativo, pues gran parte de la población no termina su educación básica. Alrededor de 47% de jóvenes de 16 a 18 años asiste a escuelas de nivel medio superior y únicamente 20% de población de 19 a 23 años está matriculada en alguna institución de educación superior. El desarrollo de competencias laborales representa también un área muy importante de oportunidad de educación, ya que 70% de la fuerza laboral de nuestro país no ha recibido capacitación alguna.

La visión de México en el año 2025 en la que se enmarca la del sistema de educación para la vida y el trabajo es la de una nación con alta calidad de vida que habrá logrado reducir los desequilibrios sociales extremos y que ofrecerá a sus ciudadanos oportunidades de desarrollo humano integral, para afrontar con mayores y mejores conocimientos las decisiones que afectan sus condiciones de vida condiana, individual, familiar y comunitaria; para estar involucrados en un proceso de superación hacia una vida más fructífera, más enriquecida y más creativa: para mejorar sus condiciones de trabajo y su desempeño laboral; y para propiciar una participación democrática en las decisiones que afectan la vida de su localidad y del país.

Se pretende la construcción de una sociedad más justa y humana, dentro de una economía sana, distributiva y competitiva, que nos permita crecer sin comprometer el presente ni el futuro de los mexicanos. Una sociedad en la que no exista la miseria en la que actualmente viven millones de compatriotas; en la que todos respetemos la diferencia y valoremos

nuestra diversidad cultural, y en la que los pueblos indígenas se sientan orgullosos, a la vez, de ser indígenas y de ser mexicanos; en la que se pueda vivir con seguridad y paz; en la que se tenga estabilidad económica y personal; en la que todos y todas tengamos posibilidad de formar un patrimonio, seguir superándonos y contemos con los elementos necesarios para vivir con dignidad en el seno familiar y comunitario. Una sociedad en la que prevalezcan la paz, la seguridad, la libertad y la unidad amparados por un estado de derecho.

En esa sociedad, la educación será columna vertebral del desarrollo, ya que su centro de acción es el hombre y la mujer, así como la sociedad que conforman. El aprendizaje a lo largo de la vida será una piedra angular del desarrollo humano sostenible. La educación, en especial la de jóvenes y adultos para la vida y el trabajo, en la perspectiva del año 2025 se visualiza, por tanto, como un sistema nacional que:

- Ofrezca a todas y todos los mexicanos, opciones de educación, capacitación y formación continua para el desarrollo de competencias básicas y necesarias, que den acceso al conocimiento pertinente y estimulen el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Reduzca la brecha que relega a los más desprotegidos, ofreciendo opciones educativas apropiadas para que ellos mismos sean protagonistas de su formación y desarrollo, con respeto a sus valores culturales.
- Haga realidad la equidad en el acceso y en el tránsito por procesos educativos y de aprendizaje, como derecho efectivo de todas y todos los mexicanos.
- Presente opciones diversificadas en todos los tipos educativos a los diferentes sectores de población.
- Reconozca los saberes, habilidades y destrezas adquiridos por cualquier vía, estableciendo puentes que faciliten el tránsito entre sistemas educativos formales y no-formales, así como con el mundo del trabajo.
- Asegure una calidad educativa cada vez mayor, para el desarrollo constante de personas, familias y la sociedad, así como su realización productiva, en un ambiente ético y de legalidad.
- Garantice a jóvenes y adultos el fortalecimiento de competencias básicas para el trabajo y para una vida mejor, incluyendo una formación básica continua, significativa y útil; opciones de capacitación para y en el trabajo, así como una alfabetización digital que permita el uso inteligente de la tecnología.
- Intensifique la educación ciudadana, con énfasis en los derechos humanos, la igualdad de género, la interculturalidad, el desarrollo del estado de derecho, una participación responsable en los procesos democráticos y el respeto al medio ambiente y los recursos naturales, así como a la pluralidad étnica y la diversidad cultural.
- Sea un motor constante para mejorar las condiciones de bienestar general, con atención particular en aspectos como la educación para la salud, la sexualidad y la reproducción, la prevención de adicciones, las relaciones afectivas y emocionales en la familia, la autoestima y el conocimiento de sí mismo; una mejor economía familiar, y el disfrute positivo del tiempo libre.
- Reconozca diversos tipos y fuentes de conocimiento y tome en cuenta las necesidades e intereses de aprendizaje, así como la cultura y la lengua de jóvenes y adultos.
- Ocurra en una amplia variedad de lugares y espacios; reconozca el aprendizaje formal y no formal; se base en métodos flexibles, abiertos tanto a la participación de grupo, como a la construcción personal o autodidacta, con modalidades presenciales, libres y a

distancia: y utilice de manera inteligente las modernas tecnologías de información y comunicación.

- Se sustente en los avances pedagógicos, teóricos y prácticos, y se concrete en propuestas curriculares que respondan a demandas y procesos de formación derivados de las necesidades de grupos diversos, como las y los jóvenes, las mujeres de distintos medios y edades, la población migrante, rural e indígena. etcétera.
- Esté acompañado de modalidades congruentes de acreditación y certificación de conocimientos.
- Cuente con una base de comunicación orientada a estimular y motivar a la población joven y adulta para participar en las oportunidades formales y no formales de educación: a informar de manera transparente del uso y eficiencia de los recursos que se le destinen y a establecer una nueva relación con los medios de comunicación masiva.

Al igual que muchas otras políticas y programas, la educación para la vida y el trabajo requiere ser atendida con mayor autonomía en la escala de lo estatal e incluso de lo municipal. Ello conlleva mayor pertinencia y calidad de la atención dada a los jóvenes y adultos, pero también mayor corresponsabilidad y una adecuada redistribución de las atribuciones y facultades de los distintos niveles de gobierno.

Al modificar tan radicalmente todos los renglones fundamentales de la educación básica, en lo referente a la definición del conocimiento válido, sus formas de distribuirlo, evaluarlo y certificarlo, la educación para las personas jóvenes y adultas no atendidas en los sistemas escolares estará sujeta también a la renovación en su coordinación institucional, de manera que se estimulen, impulsen, fortalezcan, reguinen y evalúen las redes y estructuras abiertas que se genere y operen a escala municipal, estatal y nacional por los distintos actores públicos y de la sociedad.

Una educación con el alcance propuesto sólo será posible por la participación amplia, coordinada, abierta y flexible de los organismos públicos, los centros de trabajo, las organizaciones de la sociedad y los medios masivos de comunicación.

4.3. Objetivos a 2006

Para el año 2006, el sistema de educación para la vida y el trabajo tiene como objetivos:

- Lograr, por medio del CONEVYT, que los instrumentos e instituciones que atienden la educación y la capacitación de personas jóvenes y adultas se articulen, hasta conformar un sistema nacional que ofrezca opciones de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Avanzar en la atención del rezago educativo a través de una oferta de calidad orientada al desarrollo integral de los jóvenes y adultos que no tuvieron o no culminaron su educación, para el mejoramiento de su vida personal, familia y social, así como para su realización productiva.
- Mejorar las condiciones de equidad de los mexicanos, orientando los esfuerzos de educación y capacitación hacia la población en condiciones de pobreza de los municipios más marginados, los indígenas y los grupos en condiciones de desigualdad, para reducir las brechas de escolaridad y conocimiento.

4. 4. Estrategias generales y grupos de atención prioritaria

4. 4. 1. Estrategias generales

Para alcanzar los propósitos de la educación para la vida y el trabajo, se establecen las siguientes estrategias:

- Instrumentar los mecanismos necesarios de política pública para dar coherencia a los distintos esfuerzos y servicios de educación y capacitación orientados a esta población.
- Expandir a oferta educativa, a través de los modelos de educación para la vida y el trabajo, la integración de nuevas modalidades de vanguardia y el incremento de los centros de capacitación.
- Operar de manera totalmente descentralizada, recibiendo y canalizando propuestas locales como alimento de las políticas nacionales.
- Impulsar y reconocer la participación de la sociedad, sus organizaciones, y los sectores público, privado y filantrópico.
- Operar en forma acorde a las grandes políticas nacionales de atención con una coordinación estrecha con las diferentes secretarías y entidades del sector social.
- Articular la educación con los procesos de desarrollo económico, social y cultural que tienen lugar en comunidades rurales e indígenas, así como en barrios y colonias urbanas, a fin de que los jóvenes y adultos puedan apropiarse de dichos procesos y participen adecuadamente en ellos.
- Enfatizar los enfoques de género e interculturalidad en el diseño de contenidos educativos y materiales, así como en la operación de los servicios, propiciando una mayor igualdad.
- Utilizar de manera inteligente la tecnología.
- Canalizar recursos a proyectos prioritarios e innovadores, diversificando las fuentes financieras y sociales.
- Crear una Red Nacional del Conocimiento, en la que se incluyan posibilidades flexibles de aprendizaje y de certificación de competencias y conocimientos.

Como una estrategia más, el CONEVYT desarrollará mecanismos permanentes y cuidadosos de evaluación, que permitan aprovechar las experiencias previas, para el fortalecimiento de las acciones subsecuentes de educación para la vida y el trabajo. La complejidad del ámbito de acción del Consejo y lo novedoso de muchas de las acciones emprendidas, hace particularmente importante esta estrategia. Para evitar cometer errores recurrentes, de alto costo y graves consecuencias.

4. 4. 2. Grupos de atención prioritaria

Identificar los grupos prioritarios de atención es de vital importancia para aprovechar esfuerzos y asignar recursos con equidad, y para la definición de programas concretos de vanguardia y alta calidad. Entre los 32.5 millones de personas jóvenes y adultas que no tuvieron oportunidad de estudiar a concluir la educación básica, habrá que prestar especial atención a:

- Los 17 millones de jóvenes que inician su vida productiva. En este ámbito deberán incrementarse las oportunidades de acceso a la lengua escrita, la primaria y la

secundaria por múltiples vías, flexibles y abiertas con prioridad a los jóvenes de 15 a 24 años. Los cinco millones de indígenas que han permanecido al margen de una formación intercultural bilingüe.

- El grupo de 3.5 millones de trabajadores que requieren capacitación continua.
- Los jóvenes y adultos incorporados a mundo laboral que requieren reconocimiento de competencias profesionales con una demanda potencial prioritaria de quince millones de personas.

El Sistema Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo se integra con las acciones, programas, proyectos o procesos que realizan diferentes dependencias y entidades del Gobierno Federal y los que específicamente apoye el CONEVyT. Con objeto de conducir de una manera más organizada los propósitos planteados, se trabajará en torno a las siguientes áreas programáticas.

- Educación básica para la vida.
- Capacitación para y en el trabajo.
- Desarrollo y reconocimiento de competencias laborales.
- Oferta educativa integrada.

4.5. Proyectos

A continuación se enumeran los principales proyectos cuya ejecución considera el CONEVYT, los que serán desarrollados con todos sus elementos, incluyendo metas precisas, en el programa de mediano plazo que el Consejo presentará al momento de su constitución legal.

4. 5. 1 Educación para la vida

El Programa de educación básica para jóvenes y adultos plantea como objetivo fundamental ampliar la posibilidades de desarrollo personal y social, contribuyendo a detener el rezago educativo en los niveles de alfabetización, educación primaria y secundaria, mediante la intensificación de acciones educativas flexibles.

La atención a jóvenes y adultos que no han concluido su educación básica se renovará mediante la aplicación del Modelo de Educación para la Vida. Destaca éste por ser una educación útil y con sentido, que considera aspectos esenciales de la vida cotidiana del adulto como parte de los programas educativos, buscando así una mayor pertinencia, permanencia y superación. En este modelo se atenderá con especial cuidado el fortalecimiento de la educación ciudadana, las actitudes y valores, así como la perspectiva de género y la diversidad cultural de una manera equilibrada e imparcial. La operación de este programa se consolidará por las acciones realizadas en los Institutos de Educación para Adultos, dependientes de los gobiernos de los estados, quienes integran y apoyan la labor desarrollada por múltiples actores de instituciones públicas, privadas y sociales. Esta atención en educación básica se vinculará y fortalecerá con proyectos y acciones de instituciones o programas dedicados a la atención de la juventud y de la población más marginada, como:

- Programa SEDENA-SEP-INEA para conscriptos del Servicio Militar Nacional y sus familiares.
- Programa de Formación y Acompañamiento de jóvenes solidarios adscritos al IMJUVE.
- Servicio Social Universitario, coordinado por la ANUIES y la FIMPES.
- El Proyecto de Atención a Zonas Marginadas del CONALEP.
- El Programa de atención a adultos del CONAFE.
- La integración de acciones educativas para jóvenes y adultos de poblaciones indígenas, con el INI, la SEDESOL y la SEP, en coordinación con la oficina respectiva de la Presidencia de la República.

4. 5. 2. Capacitación para y en el trabajo

Además de la atención que se ofrece en centros de capacitación de empresas e instituciones, se impartirán masivamente conocimientos prácticos y pertinentes, en cursos de corta duración y fácil acceso, que mejoren el desempeño en el ámbito laboral. Se establecerán redes de información sobre las oportunidades de educación para y en el trabajo y se vincularán las necesidades de formación con la oferta existente.

La capacitación para incorporarse al medio laboral o para actualizarse estando en él, se realiza mediante las acciones y programas de instituciones cuya función específica se ubica en este ámbito, como es el caso de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI's) de la SEP, o de instituciones que apoyan complementariamente este objetivo; en este último caso se sitúan los programas del CONALEP y los de la SAGDRPA, mediante el Instituto de Capacitación para el Medio Rural (INCA Rural). Son de especial importancia en este propósito los proyectos de Capacitación a Distancia y Desarrollo Humano en el Contexto Laboral de la Dirección General de Capacitación y Productividad de la STPS.

4. 5. 3. Desarrollo y reconocimiento de competencias

Se establecerán los mecanismos, sistemas de créditos y equivalencias, que permitan el tránsito fluido de los individuos entre las distintas instituciones educativas y entre estas últimas y los centros de trabajo para incrementar y reconocer las competencias laborales de jóvenes y adultos, definida como su patrimonio intelectual frente a las demandas del trabajo.

Se creará la Red Nacional del Conocimiento, en la que se realice el proceso de normalización y certificación de conocimientos y habilidades. La Red estará compuesta por el Sistema Normalizado de Competencias Básicas y el Sistema de Certificación de Competencia Laboral del Consejo de Normatividad y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER); el Programa para Acreditación de planteles CONALEP como Centros de Evaluación y Competencia Laboral y por el proyecto para el desarrollo de espacios educativos virtuales para a acreditación y certificación de conocimientos, habilidades y destrezas de los CECATI's.

4. 5. 4. Oferta educativa integrada

Además de coordinar la oferta de dependencias y organismos, el CONEVYT buscará integrar la oferta de servicios educativos, así como la conformada por los organismos e instituciones tradicionales, bajo una nueva visión sistémica, tecnológica y logística, que prevé multiplicar los servicios a lo largo del territorio nacional, para que más mexicanos se incorporen a los beneficios del proceso educativo. Para fortalecer y modernizar las acciones de atención integrada para los jóvenes y adultos con objeto de multiplicar sus alcances, se aprovecharán las tecnologías más avanzadas, se crearán las Plazas Comunitarias en México y se diseñará y operará un Portal Educativo en el que se ofrecen servicios educativos formales y no formales.

Las Plazas Comunitarias serán instaladas en todo el país, dotándose a cada municipio cuando menos con una de ellas. Serán atendidas por personal calificado: a ellas tendrá acceso libre y gratuito toda persona que desee su superación y que se encuentre en rezago educativo. Las plazas brindarán además un importante servicio de intercomunicación a la comunidad, sobre todo para aquellas regiones del país que durante años han permanecido aisladas y al margen de este importante progreso tecnológico. El contar con estos espacios y recursos, estimulará al estudio, en búsqueda de nuevas formas de superación sin estar condicionados por la edad ni por la posición económica. Esto constituye una política educativa sensible y humana.

Estas Plazas Comunitarias -un nuevo espacio para aprender- contarán con tres áreas diferenciadas: en una se brindará atención de manera tradicional, con apoyo de un asesor-instructor y utilizando material impreso; en otra se tendrá la recepción de señal de televisión vía satélite o cable; y en la tercera, se ofrecerá atención mediante computadora y el acceso al portal CONEVYT, que ofrecerá servicios educativos integrados vía Internet. En el diseño e integración del portal educativo participan las instituciones que ofrecen servicios educativos y culturales a los que tendrán acceso las personas interesadas, sin más restricción que su tiempo y disposición.

La Plaza Comunitaria debe contar, pues, con tres espacios: uno para las actividades presenciales en las que la relación entre asesores y educandos es de tipo tradicional cara a cara y con material en papel; otro es el espacio en donde, disponiendo de la más avanzada tecnología informática y de comunicaciones, los adultos tendrán acceso al conocimiento de la humanidad, a través del portal CONEVYT y de una biblioteca digital; un tercer espacio contará con televisión, videocassetera, señal de EDUSAT y videoteca.

La plaza comunitaria será dinamizada por una persona que contará con conocimientos técnicos, habilidades y capacidad de liderazgo que permitan mantener viva la plaza comunitaria como una entidad estrechamente ligada a las posibilidades de desarrollo de las personas, en forma individual y colectiva.

Si bien el espacio dedicado a la sala de cómputo es el de mayor relevancia como catalizador del proceso educativo, es claro que los adultos sin secundaria, sin primaria o analfabetos tendrán diversos grados de dificultad para hacer pleno uso de la tecnología puesta a su alcance. La estrategia del CONEVYT considera que los tres medios disponibles para el proceso educativo del adulto (presenciales, informáticos y televisión) no son excluyentes, sino complementarios. La educación presencial puede reforzarse y enriquecerse con la biblioteca digital, el material educativo disponible en internet o viendo un programa de televisión o de la videoteca. Del mismo modo, un curso que se desarrolle aplicando en

forma preponderante la computadora, podrá verse enormemente enriquecido con las actividades de tipo presencial asistidas por un asesor.

El Portal CONEVYT pondrá a disposición de la población los servicios que desarrollan los organismos que lo conforman, principalmente los relacionados con educación básica para adultos (educación para la vida), los de capacitación para y en el trabajo y los relativos a competencias laborales, además de proporcionar acceso a una biblioteca básica universal. El portal permitirá también establecer vínculos con otras instituciones y dependencias del sector público y privado, partiendo de un estudio de sus necesidades de información y comunicación. Los servicios del portal consistirán, pues, en información, contenidos y comunicación.

4. 6. Evaluación

El CONEVYT establecerá un sistema de seguimiento del cumplimiento de sus metas, y de evaluación del alcance de los resultados programados, utilizando la metodología propuesta por la Coordinación para la Innovación Gubernamental de la Presidencia de la República.

**SEP. ARTICULO 3º CONSTITUCIONAL Y LEY GENERAL DE EDUCACION.
MEXICO 1993 pp. 65-72**

***Licenciatura en Intervención Educativa
Educación de las personas Jóvenes y Adultas
Cuarto Semestre***

A R T I C U L O 30. Las instituciones educativas establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, otorgarán a las autoridades educativas todas facilidades y colaboración para la evaluación a que esta sección se refiere.

Para ello, proporcionarán oportunamente toda la información que se les requiera; tomarán las medidas que permitan la colaboración efectiva de alumnos, maestros, directivos y demás participantes en los procesos educativos; facilitarán que las autoridades educativas, incluida la Secretaria, realicen exámenes para fines estadísticos y de diagnóstico y recaben directamente en las escuelas la información necesaria.

A R T I C U L O 31. Las autoridades educativas darán a conocer a los maestros, alumnos, padres de familia y a la sociedad en general los resultados de las evaluaciones que realicen, así como la demás información global que permita medir el desarrollo y los avances de la educación en cada entidad federativa.

**CAPITULO III
DE LA EQUIDAD EN LA EDUCACION**

A R T I C U L O 32. Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja.

A R T I C U L O 33. Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, llevarán a cabo las actividades siguientes:

- I. Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades;
- II. Desarrollarán programas de apoyo a los maestros que realicen su servicio en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, a fin de fomentar el arraigo en sus comunidades;
- III. Promoverán centros de desarrollo infantil centros de integración social, internados, albergues escolares e infantiles y demás planteles que apoyen en forma continua y estable el aprendizaje y el aprovechamiento de lo alumnos;

- IV. Prestarán servicios educativos para atender a quienes abandonaron el sistema regular, que les faciliten la terminación de la primaria y la secundaria;
- V. Otorgarán apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos, tales como programas encaminados a recuperar retrasos en el aprovechamiento escolar de los alumnos;
- VI. Establacerán sistemas de educación a distancia;
- VII. Realizarán campañas educativas que tiendan a elevar los niveles culturales, sociales y de bienestar de la población, tales como programas de alfabetización y de educación comunitaria;
- VIII. Desarrollarán programas para otorgar becas y demás apoyos económicos a educandos;
- IX. Efectuarán programas dirigidos a los padres de familia, que les permitan dar mejor atención a sus hijos;
- X. Otorgarán estímulos a las asociaciones civiles y a las cooperativas de maestros que se dediquen a la enseñanza;
- XI. Promoverán mayor participación de la sociedad en la educación, así como el apoyo de los particulares al financiamiento y a las actividades a que se refiere este capítulo;
- XII. Concederán reconocimientos y distinciones a quienes contribuyan a la consecución de los propósitos mencionados en el artículo anterior, y
- XIII. Realizarán las demás actividades que permitan ampliar la calidad y la cobertura de los servicios educativos y alcanzar los propósitos mencionados en el artículo anterior. El Estado también llevará a cabo programas asistenciales, ayudas alimenticias, campañas de salubridad y demás medidas tendientes a contrarrestar las condiciones sociales que inciden en la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

A R T I C U L O 34. Además de las actividades enumeradas en el artículo anterior, el Ejecutivo Federal llevará a cabo programas compensatorios por virtud de los cuales apoye con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos, previa celebración de convenios en los que se concierten las proporciones de financiamiento y las acciones específicas que las autoridades educativas locales deban realizar para reducir y superar dichos rezagos.

La Secretaría evaluará los resultados en la calidad educativa de los programas compensatorios antes mencionados.

A R T I C U L O 35. En el ejercicio de su función compensatoria, y sólo tratándose de actividades que permitan mayor equidad educativa, la Secretaría podrá en forma temporal impartir de manera concurrente educación básica y normal en las entidades federativas.

A R T I C U L O 36. El Ejecutivo Federal, el gobierno de cada entidad federativa y los ayuntamientos podrán celebrar convenios para coordinar las actividades a que el presente capítulo se refiere.

CAPÍTULO IV DEL PROCESO EDUCATIVO

Sección 1

De los tipos y modalidades de educación

A R T I C U L O 37. La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. La educación preescolar no constituye requisito previo a la primaria. El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.

El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades.

A R T I C U L O 38. La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.

A R T I C U L O 39. En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.

De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

A R T I C U L O 40. La educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad. Incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos.

A R T I C U L O 41. La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o defeinitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

A R T I C U L O 42. En la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base de respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible en la edad.

A R T I C U L O 43. La educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica y comprende, entre otras, la alfabetización, la educación primaria y la secundaria, así como la formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la solidaridad social.

A R T I C U L O 44. Tratándose de la educación para adultos la autoridad educativa federal podrá prestar servicios que conforme a la presente Ley corresponda prestar de manera exclusiva a las autoridades educativas locales.

Los beneficiarios de esta educación podrán acreditar los conocimientos adquiridos, mediante exámenes parciales o globales, conforme a los procedimientos a que aluden los artículos 45 y 64. Cuando al presentar un examen no acrediten los conocimientos respectivos, recibirán un informe que indique las unidades de estudio en las que deban profundizar y tendrán derecho a presentar nuevos exámenes hasta lograr la acreditación de dichos conocimientos.

El Estado y sus entidades organizarán servicios permanentes de promoción y asesoría de educación para adultos y darán las facilidades necesarias a sus trabajadores y familiares para estudiar y acreditar la educación primaria y la secundaria.

Quienes participen voluntariamente brindando asesoría en tareas reativas a esta educación tendrá derecho, en su caso, a que se les acredite como servicio social.

A R T I C U L O 45. La formación para el trabajo procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados.

La Secretaría, conjuntamente con las demás autoridades federales competentes, establecerá un régimen de certificación, aplicable en toda la República, referido a la formación para el trabajo, conforme al cual sea posible ir acreditando conocimientos, habilidades o destrezas –intermedios o terminales- de manera parcial o acumulativa, independientemente de la forma en que hayan sido adquiridos.

La Secretaría, conjuntamente con las demás autoridades federales competentes, determinarán los lineamientos generales aplicables en toda la República para la definición de aquellos conocimientos, habilidades o destrezas susceptibles de certificación, así como de los procedimientos de evaluación correspondientes, sin perjuicio de las demás disposiciones que emitan las autoridades locales en atención a requerimientos particulares. Los certificados, constancias o diplomas serán otorgados por las instituciones públicas y los particulares que señalen los lineamientos citados.

En la determinación de los lineamientos generales antes citados, así como en la decisión sobre los servicios de formación para el trabajo a ser ofrecidos, las autoridades competentes establecerán procedimientos que permitan considerar las necesidades, propuestas y opiniones de los diversos sectores productivos, a nivel nacional, local e incluso municipal.

Podrán celebrarse convenios para que la formación para el trabajo se imparta por las autoridades locales, los ayuntamientos, las instituciones privadas, las organizaciones sindicales, los patrones y demás particulares.

La formación para el trabajo que se imparta en términos del presente artículo será adicional y complementaria a la capacitación prevista en la fracción XIII del apartado A) del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

A R T I C U L O 46. La educación a que se refiere la presente sección tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta.

Sección 2

De los planes y programas de estudio

A R T I C U L O 47. Los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio.

En los planes de estudio deberán establecerse:

- I. Los propósitos de formación general y, en su caso, de adquisición de las habilidades y las destrezas que corresponden a cada nivel educativo;
- II. Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprednizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo:

***REDEPJA. Red de Educación de las personas jóvenes y adultas. Documento General.
México 2002.
www.ilo.org/public/spanish***

**RED DE EDUCACIÓN
DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS
(Red — EPJA)
DOCUMENTO GENERAL**

PRESENTACIÓN

El presente documento integra los consensos a los que han llegado los participantes en las reuniones de la Red, realizadas en Oaxtepec Morelos y en Monterrey Nuevo León, relativas a la naturaleza, justificación, objetivos, campos de intervención y estructura de nuestra Red. Estos se presentan para ser consensados en esta reunión de Morelia a fin de integrar un documento más acabado que apoye la consolidación de la misma.

QUE ES LA RED - EPJA

Es un espacio de convergencia entre personas interesadas en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) que articulan sus esfuerzos para construir e impulsar proyectos, programas y acciones en docencia, investigación y extensión, a fin de fortalecer, visualizar; resignificar y revalorar socialmente, este campo educativo utilizando modalidades diversas, presenciales y/o a través de medios impresos, audiovisuales y electrónicos, entre otros.

Los y las integrantes de la red, en su inicio serán fundamentalmente docentes de Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UUPN) involucrados e interesados en intervenir en el campo, quienes tendrán una participación activa en dicho espacio; paulatinamente podrán incorporarse personas abocadas a la EPJA de otras instituciones públicas, privadas y de organismos civiles.

Para llevar a cabo los programas, proyectos y acciones de este espacio se buscará el apoyo de instituciones de diversa índole a fin de consolidar tanto la red como el trabajo institucional de las UUPN sobre este campo educativo.

JUSTIFICACIÓN DE LA RED.

A partir del proceso de federalización, nuestra Universidad enfrenta la necesidad de estimular, organizar y promover espacios, a través de los cuales se favorezca el intercambio académico y se fortalezcan los vínculos entre sus integrantes. Al mismo tiempo, debe preservar aquellos aspectos que la identifican como una Casa de Estudios democrática, crítica y científica, y que además, le otorgan su carácter nacional.

Asimismo, en la actualidad los procesos tecnológicos, la globalización y la concentración del capital ha ocasionado fenómenos como marginalidad, pobreza, exclusión, desempleo, migración, falta de oportunidades para la actualización profesional y técnica, entre otros. Tales hechos deben ser analizados y explorados, con la intención de diseñar estrategias que contribuyan a resolver esas condiciones de desigualdad social que sufren las personas jóvenes y adultas.

Ante esta problemática, se hace necesario que los interesados en el trabajo educativo con personas jóvenes y adultas, encuentren un espacio de reflexión, análisis, apoyo y diálogo, con el fin de unificar esfuerzos que permitan atender situaciones educativas que enfrenta esa parte de la población.

PROPÓSITOS

1. Establecer vínculos académicos, de formación, investigación y extensión entre la comunidad universitaria UPN que posibilite fortalecer la identidad del campo en el contexto federal, estatal y local.
2. Propiciar un espacio de comunicación y trabajo colaborativo que permita: orientar a quienes se interesen en la educación de las personas jóvenes y adultos (EPJA); socializar sus experiencias; fortalecer sus acciones; enlazar sus esfuerzos; posibilitar las vías de información e intercambio y apoyar la elaboración de proyectos que favorezcan la intervención socioeducativa que permita mejorar la forma de vida de los participante sen este campo.
3. Resignificar el campo de estudio e intervención socioeducativa de la EPJA, mediante los proyectos y acciones de la Red, respondiendo a las necesidades e intereses de las personas jóvenes y adultas.
4. Intercambiar avances, problemáticas y estrategias sobre el desarrollo de proyectos y procesos académicos del campo de la EPJA.
5. Generar espacios reales, virtuales y/o a distancia de comunicación entre los educadores de la EPJA relativas al quehacer de este educador.
6. Fortalecer el desarrollo de los educadores de la EPJA y crear grupos de trabajo a partir de nexos académicos vinculados con la docencia, la investigación y la extensión, que se establezcan a partir de los intereses de los integrantes de a red.

OBJETIVOS

1. Favorecer entre los docentes de la Unidades de la Universidad pedagógica Nacional (UUPN) el intercambio de experiencias, proyectos y trabajos que se desarrollan sobre este campo educativo con el fin de enriquecerse mutuamente.
2. Integrar a todo el personal académico interesado en la formación de educadores y educadoras de las personas jóvenes y adultas así como a los egresados de los distintos programas académicos relacionados con el campo, contribuyendo de esta forma a fortalecer la identidad y carácter nacional de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
3. Conformar equipos académicos que participen en el campo de la EPJA atendiendo a necesidades de formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas mediante investigaciones y recuperación de experiencias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Impulsar una política editorial que propicie la socialización de las acciones de la Red.
2. apoyar la formación del personal docente de las UUPN sobre el campo de la EPJA.
3. Fortalecer la investigación sobre el campo de la EPJA.
4. Crear y mantener una página WEB de la Red.
5. Elaborar un boletín electrónico con información sobre el campo de la EPJA.
6. Editar una revista especializada en el campo.
7. Estimular la producción de materiales educativos para apoyar los procesos de aprendizaje de los jóvenes y adultos enfatizando la lógica de su pensamiento.
8. Mantener intercambio con otras organizaciones afines al campo.

CAMPOS DE INTERVENCIÓN

La educación de las personas jóvenes y adultas constituye un campo educativo amplio y complejo, que se entrecruza con múltiples prácticas que integran la realidad educativa de nuestro país; por lo mismo sus fronteras resultan difícil de precisar. Sin embargo, se ha realizado un esfuerzo para acotar el trabajo de nuestra red que se presenta en el siguiente cuadro.

ÁREAS	ÁMBITOS	SUJETOS	CONTEXTOS	LÍNEAS
a) Educación básica: alfabetización, primaria y secundaria.	Familia	Por edad	Urbanos	Formación y actualización
b) Capacitación: en y para el trabajo				
c) Promoción social: trabajo comunitario, salud, vivienda, medio ambiente, entre otros.	Trabajo	Por sexo	Suburbanos	Investigación
d) Participación ciudadana: derechos humanos, organización, ciudadanía y educación para la paz.	comunidad	Por etnia	Rural	Intervención
e) Promoción cultural: rescate, revaloración y difusión de expresiones propias, identidad, y otras semejantes.		Por ocupación		Extensión
f) educación y familia: trabajo con padres, y otros semejantes.		Por necesidades especiales		

La Red EPJA privilegia el trabajo con los grupos desfavorecidos, que han estado al margen de los beneficios sociales, en particular de la educación, los cuales son múltiples y diversos en nuestro país; esta opción es política e ideológica. Sin embargo, se pueden integrar a sus trabajos los educadores de la UPN que estén interesados en su orientación, siempre y cuando trabajen con personas mayores de 15 años, aun dentro del sistema regular, que incluye la formación docente y universitaria.

ORGANIZACIÓN Y CONSEJEROS DE LA RED

Para conformar el consejo de la Red de Educación de las personas Jóvenes y Adultas, el país se divide en seis regiones, que corresponden a las planteadas por ANUIES:

- La Región Noroeste, que comprende los Estados de: Baja California Norte, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora.
- La Región Noreste, con los Estados de: Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas, y Zacatecas.
- La Región Centro Occidente, que comprende los Estados de Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Nayarit.
- La Región Metropolitana, que comprende las Unidades UPN del Distrito Federal; La Región Centro-Sur, formada por los Estados de Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala.
- La Región Sur Sureste, con los Estados de Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

Los consejeros electos para cada una de las regiones son:

- Región Noroeste, compañera perla Aurora Treviño Tamez, de la Unidad 19 de Monterrey; domicilio: Martín Carrera S/N. entre Termópilas y Dardanelos, Col. Estrella, Monterrey, N.L. C.P. 64400. Tel. 01- 83-51-27-54 Fax. 01-83-31-57-48 E. Mail: upn19a@terra.com.mx o alrep2000@yahoo.com.mx
- Región Noroeste, por no haber asistentes a la Red, se acordó que la Mtra. Perla Aurora Treviño Tamez, representante de la Región Noreste, se encargue de realizar la coordinación correspondiente.
- Región Centro Occidente, el Prof. Gabriel Daniel Contreras, de la Unidad 061 Colima, domicilio: Gabriel León Polanco No. 262, Col. Alfredo V. Bonfil, Villa de Álvarez, Col., Tels. (01 331) 1'02'60 y 1-20-02, E. Mail: upn@palmera.colimanet.com odanielcon201@yahoo.com.mx o upn@col.sep.gob.mx
- Región Metropolitana, la Mtra. María del Carmen Campero Cuenca, de la Unidad Ajusco. Domicilio: carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F. Tel. 56-30-97-00 Ext. 1281 y 1259. E.Mail: campero@ajusco.upn.mx
- Región Centro-Sur, por no haber asistentes a la Red, se acordó que coordine las actividades correspondientes la Mtra. María del Carmen Campero Cuenca, consejera de la Región Metropolitana.
- Región Sur-Sureste, al Mtro. Juan José Mendoza Pérez, de la Unidad UPN 202 de Tuxtepec, Oaxaca, domicilio conocido, Col. Playa del Mono, Tuxtepec, Oaxaca, Tel. 287-1-65-55; fax 287-1-65-56 Correo electrónico: meju_i_20012000@yahoo.com.mx o upn202@prodigy.net.mx

NOTA

Los lineamientos sobre su estructura y funcionamiento están en proceso de elaboración; los avances que se tengan al respecto se presentarán durante esta reunión.

Morelia, Michoacán
Julio del 2002

SCHMELKES, Sylvia, Kalman, Judith. Educación de adultos: estados del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México. México, INEA, 1996, PP. 75-89

Las grandes estrategias

Los resultados de investigación que perfilan los enfoques de la educación de adultos revisados en los últimos capítulos, y que han permitido precisar los conceptos, delimitar los alcances y apuntalar los objetivos de la educación de adultos, conducen al planteamiento de grandes líneas de estrategia que, de alguna manera, plantean recuperar la investigación y la experiencia reciente en esta materia y trascenderla. En este apartado nos referiremos a dichas estrategias.

La valoración social y política de la educación de adultos

Es ya lugar común el señalamiento de que la importancia otorgada por los gobiernos de nuestros países a la actividad educativa con adultos no corresponde, ni con mucho, a la importancia de la demanda potencial. Lo escaso de los presupuestos e incluso el decrecimiento de la proporción del gasto educativo destinado a estas actividades así lo manifiestan. Se dice que es una educación pobre para los pobres (García Huidobro, 1994). De la misma manera, no parece haber a nivel de sociedad civil una capacidad suficiente de presión para cambiar este estado de cosas. Tampoco en la sociedad se otorga la importancia que merece la actividad educativa con adultos, y aquellos sectores que podrían verse beneficiados con una acción más decidida, no han incorporado la educación de adultos entre sus principales demandas, o no han podido articularla adecuadamente (Schmelkes y Street, 1991; Rivero 1993). Es necesario devolver prestigio y confianza social a la educación de adultos (García Huidobro, 1994).

El requerimiento de una mayor valoración social y política de la educación de adultos tiene que ver, pues, con los recursos que se le asignan. Pero también se refiere a la seriedad institucional con la que se atienden estas actividades. Se considera que una de las razones por las cuales el analfabetismo se mantiene, es porque se ha carecido de continuidad, estabilidad y autonomía de las instituciones encargadas de la alfabetización, y porque se le ha concebido como una acción puntual, desvinculada del contexto más amplio de la educación de adultos. De esta forma, se señala la necesidad de contar en cada país con una instancia permanente y estable que provea de los medios financieros, docentes y administrativos afines a sus objetivos (Ministerio de Educación del Perú, 1988:28).

Los ministros de educación en América Latina estuvieron de acuerdo en que las políticas educativas deben ser políticas de Estado y no de gobierno. Ello exige responder más a las demandas sociales que a las de la administración educativa, y se requieren consensos nacionales (Rivero 1993: 32). Es necesario convencer de que la educación de adultos es un elemento importante en el logro de los objetivos y metas de las tareas inherentes a una sociedad nacional en proceso de transformación (Garza Falcón, 1982). En este sentido, garantizar la continuidad de programas de una administración a otra y permitir que proyectos innovadores maduren antes de evaluar resultados es de primera importancia.

De ahí que una estrategia esencial para aumentar la valoración social y política de la educación de los adultos es desplegar acciones tendientes a colocar la problemática y las posibilidades de solución en el centro de un debate con la participación del gobierno y de sectores representativos de la sociedad. Uno de los propósitos centrales de dicho debate se encuentra en la sensibilización sobre la importancia de la acción educadora con adultos y sobre el papel de diversos sectores de la sociedad en la misma, lo que a su vez implica llegar a consensos sobre sus objetivos, ubicándolos en su justa dimensión y aprovechando los resultados de la experiencia nacional y de la investigación educativa (UNESCO, 1993:38). Esta definición de objetivos, a su vez, es el elemento a partir del cual se pueden establecer las bases para una evaluación más compartida, más social de las acciones y, sobre todo, de los resultados de la educación para los adultos. Sería de enorme conveniencia, además, que estos consensos se tradujeran en una legislación acorde con los consensos sobre los objetivos, y con la evaluación y la responsabilidad por sus resultados (Carrillo Reina, 1982; García Huidobro, 1994).

La integración de los sistemas y modalidades educativas

La integración entre sistemas y modalidades educativas se refiere a dos problemática. La primera tiene que ver con la relación entre el sistema educativo formal para niños y el sistema de educación de adultos. La segunda se refiere a la necesaria articulación de las acciones de educación de adultos entre sí.

En relación con la primera es necesario aceptar que la escuela ha resultado un vehículo mucho más eficaz de alfabetización que la educación de adultos. El trabajo alfabetizador con adultos parece dejar en claro que no hay garantías para terminar con el analfabetismo mientras la escuela no cumpla eficazmente su labor alfabetizadora; mientras la escuela primaria siga expulsando porcentajes considerables de niños que no logra alfabetizar, se seguirán reproduciendo los contingentes de adultos analfabetas. De esta manera, la acción alfabetizadora es, como dice Ferreiro (1987: 7-8), una acción «a dos puntas»: con los adultos, en tanto acción remedial tardía, y con los niños que inician la escuela primaria, en tanto acción preventiva del analfabetismo adulto.

En la práctica, lo anterior es un argumento a favor de que se considere la interrelación entre el analfabetismo adulto y el fracaso escolar del niño. De hecho, el analfabetismo de los adultos repercute en la escolaridad de los niños. Crece la evidencia relativa a la importancia del analfabetismo, femenino, particularmente de las madres de familia, como fenómeno que incide directamente en las tasas de mortalidad infantil y en el ausentismo o deserción infantil de la escuela (Rivero, 1989: 11,14). De esta manera, no debieran existir impedimentos para que la escuela trabaje educativamente con los adultos, ni para que la educación de adultos aborde con los padres de familia aquellos saberes necesarios para que sus hijos puedan desarrollar una adecuada trayectoria escolar, así como para que ellos mismos cuenten con los elementos para exigir una educación primaria de calidad.

Respecto a la segunda problemática, referida a la integración de las acciones de educación de adultos entre sí, esperamos que la revisión que hicimos en la literatura en el capítulo anterior haya dejado en claro la futilidad de seguir concibiendo la educación de adultos como un conjunto de actividades inconexas. Veamos que no puede separarse la postalfabetización de la alfabetización; que la alfabetización no necesariamente representa el punto de partida de la actividad educativa con adultos; que la educación básica de adultos ha de concebirse mucho más como una gama flexible de posibilidades educativas que respondan a las necesidades de los adultos y que, como tal, si bien ha de pretender el logro de niveles adecuados de alfabetización, ello ha de entenderse como consecuencia más que como prerrequisito para el desarrollo de competencias que les permitan enfrentar sus necesidades fundamentales. De esta forma, la educación de adultos debe obedecer a un modelo global, y debe integrar sus acciones a un modelo común de gran flexibilidad (Latapí 1986:4). La alfabetización y la postalfabetización han de considerarse como un continuo dentro de la educación total (Bhola, 1984). Como dijeron los ministros latinoamericanos de educación en la reunión de PROMEDLAC IV: «La necesidad central no es sólo alfabetizar, sino ofrecer oportunidades de educación básica asociada con el mejoramiento de la calidad de vida, la equidad y la participación social del conjunto de la población» (PROMEDLAC IV, 1991: 18).

Los objetivos de la educación de adultos han de ser percibidos como logrables por varias vías, que pueden y deben interactuar entre sí: la formal, la no formal y la informal (Bhola, 1984).

En síntesis, el objetivo de la educación de adultos ha de considerarse como aquel que permite el arraigo de la lectoescritura en la vida comunicativa de los educandos; la construcción de prácticas de lectura y escritura a las que los adultos recurran en los procesos de transformación de su vida personal, de su entorno social, económico y político, y para obtener los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentar mejor sus necesidades fundamentales. Desde esta perspectiva, las acciones de alfabetización deben pensarse de tal modo que incluyan no sólo los comienzos del desarrollo de las habilidades, sino todo lo que necesitan los grupos para comprender y transformar y transformar su medio (Infante, 1983). De esta forma, la práctica alfabetizadora ha de concebirse como inserta en, y no separada de una concepción más amplia de educación de adultos (CREFAL: 1984).

La diversificación de la oferta de educación de adultos

Esta estrategia se finca en el hecho, cada vez más documentado y con mayores precisiones, de la enorme heterogeneidad de la demanda real y potencial por la educación de adultos (Vargas Vega, 1982), tanto como en la evidencia de la baja efectividad de los programas centrales, uniformes y masivos que analizamos en

capítulos anteriores. Resulta evidente que ante la vasta heterogeneidad de la demanda, ningún conjunto de modelos operativos podrá resultar satisfactorio (Latapí, 1986:3).

No debe seguirse privilegiando la certificación de los estudios de educación de adultos como su misión única. Esta posibilidad debe siempre mantenerse abierta, y se deben facilitar los canales para que la acreditación sea posible. Sin embargo, la evidencia de la actividad educativa con adultos desde una perspectiva formal y certificadora, indica claramente que ésta es poco eficaz e ineficiente. El supuesto de que a todos los adultos les interesa certificar la primaria, y que están dispuestos a seguir un proceso complejo y tortuoso para lograrlo, ha demostrado ser falso. En cambio, el interés por aprender, sobre todo cuando este aprendizaje se relaciona con la posibilidad de satisfacer las necesidades fundamentales, está mucho más presente. La estrategia diversificadota consiste en desarrollar la capacidad de ofrecer contenidos educativos relacionados con dichas necesidades —que evidentemente varían entre los grupos y en el tiempo—, y de articular dicha oferta en un modelo flexible de educación básica de adultos que permita, por la vía de la demostración de conocimientos y habilidades adquiridas, acceder a la certificación, si así se desea.

La diversificación en su sentido más profundo se refiere a esta capacidad de los servicios de educación de adultos de vincularse con las necesidades e intereses de los *adultos concretos* con los que se trabaja. Por ello, el llamado a la diversificación implica una visión bastante más amplia que la habitual regionalización del currículum que hoy suele reconocerse y aplicarse en varios países del continente (Vargas Vega, 1981).

Pero, a pesar de que esta diversificación hace referencia a la atención de las necesidades educativas de cada grupo, conviene considerar que la experiencia y la investigación reciente han precisado algunas necesidades comunes de sectores importantes de población que no han sido debidamente atendidos por la educación de adultos. Entre ellos se menciona a los jóvenes, los campesinos e indígenas campesinos, los trabajadores asalariados de los polos industriales o de la agricultura empresarial, los grupos étnicos minoritarios, los grupos en zonas fronterizas, los campesinos en situación económica viable, los campesinos minifundistas, los jornaleros agrícolas, así como las mujeres (UNESCO, 1993: 19). De estos sectores, cabe profundizar un poco sobre los siguientes:

Las mujeres. En muchos países —pero el caso de México es quizá uno de los más claros—, la demanda por servicios de educación de adultos es predominantemente femenina. Sin embargo, ni los esquemas de atención ni los contenidos educativos han considerado debidamente esta situación; tampoco han procurado identificar aquellas necesidades específicas de las mujeres, y las de ellas en cada grupo poblacional, con el fin de atenderlas. En algunos grupos poblacionales, y notablemente en el caso de los indígenas y de las poblaciones rurales, el analfabetismo de las mujeres es superior al de los hombres, y ello mismo exige su atención específica.

Respecto a la atención educativa hacia mujeres, existen planteamientos que abordan dos líneas de trabajo: 1) la relacionada con su papel productivo, y 2) la relacionada con su papel reproductivo. La experiencia latinoamericana parece demostrar que los proyectos más exitosos son los que toman en cuenta ambas funciones y las integran. Desde el punto de vista del rol reproductivo de las mujeres, y debido a la creciente evidencia respecto a los efectos intergeneracionales de su educación, se han desarrollado numerosos programas de atención materno-infantil que incluyen acciones de alfabetización, así como programas orientados a la mujer como activadora esencial de la educación de sus hijos (Rivero, 1989:14).

Habría precisiones que hacer respecto a las necesidades fundamentales de la mujer campesina y de la mujer urbana.

La mujer campesina, además de las necesidades específicas respecto a su salud y a la de sus hijos, a su alimentación y a la de su familia, también tiene necesidades vinculadas al mundo del trabajo. La mujer campesina lleva una carga importante dentro de la diversificación de actividades del campesino, tanto en la producción como en la administración y comercialización de los productos agrícolas, pecuarios y/o artesanales. Debido al aceleramiento del paso de la semiproletarización campesina, en muchas ocasiones la mujer se enfrenta sola a todas las actividades propias y, además, a las productivas y de comercialización (Ángel y Rodríguez, 1982: 87-88). Asimismo, y de manera muy importante, la mujer enfrenta necesidades específicas en lo que se refiere a su rol socializador. La necesidad de contar con los elementos necesarios no sólo para alimentar y cuidar la salud de sus hijos, sino también para darles el efecto y la estimulación necesaria para un adecuado desarrollo en sus diversas etapas, y a partir del respeto a las prácticas culturales de crianza (Linares, 1991), es de atención prioritaria (Schmelkes, 1994^a).

La mujer urbana de zonas marginales, además de las necesidades que son comunes a los habitantes de estas regiones, se enfrenta a la opresión de la que es objeto su género. Diversos diagnósticos llevados a cabo en varias zonas urbano-marginales de la ciudad de México dan como resultado persistente que, entre un

45 y un 55% de los hogares están en manos de mujeres. Madres solteras, mujeres abandonadas, mujeres cuyo compañero trabaja en otro sitio son las causas que acumulan esta impresionante cifra. Estas mujeres tienen la responsabilidad del cuidado de sus hijos, en muchos casos menos de edad. Pero tienen la responsabilidad también de mantenerlos y de mantenerse a ellas mismas. Carecen de servicios de cuidado diario. Los niños mayores se quedan en la calle; los menores, muchas veces encerrados en jaulas o roperos, o amarrados al poste de la cama, mientras la madre se ve forzada a salir a ganar dinero para alimentarlos y para poder pagar la renta de su precaria vivienda. La mayoría de las veces obtiene como fruto de su trabajo menos de lo que gana el varón por realizar actividades similares, por el hecho de ser mujer. Realidad oculta que aflora con alarmante consistencia a partir de experiencias con estos sectores, y que debe ser atendida por varias vías, entre ellas la educativa (Schmelkes, 1994^a).

Los jóvenes. La demanda por educación básica, como ya decíamos, es predominantemente juvenil. Dentro de la población juvenil pocos carecen de escolaridad previa. Sin embargo, al igual que en el caso de las mujeres, los programas no están formulados considerando esta realidad. La literatura latinoamericana es ya contundente al reconocer este hecho, al grado de que se habla ya de educación de jóvenes y adultos, y no sólo de educación de adultos. Por otra parte, hay acuerdo en tomo a que la población juvenil merece especial atención, y una atención que responda de manera especial a sus necesidades, sobre todo ante el problema del agudo crecimiento del desempleo juvenil urbano (Rivero, 1993: 195).

El 74% de los jóvenes analfabetas está en el campo. El problema fundamental de los jóvenes en el medio rural es la ausencia de oportunidades de trabajo. La escasa tierra del campesino no puede seguirse subdividiendo. La tecnificación de la agricultura empresarial tiende más bien a reducir las necesidades de mano de obra. La necesidad de oportunidades de empleo y autoempleo en el medio rural, prioritariamente para el sector juvenil, masculino y femenino, es patente, aunque su satisfacción compleja y difícil. Evidentemente, no es función de la educación de adultos resolver el problema del empleo. Pero sí, ahí donde las oportunidades de trabajo se van ampliando, la educación de adultos tiene una función sustantiva (Schmelkes, 1994^a). La alfabetización exitosa es la que puede ocurrir en el contexto de programas destinados a proporcionar actividad motivadora a los jóvenes. Esto se relaciona antes que nada con el empleo productivo, pero no exclusivamente (Ángel y Rodríguez, 1982: 86).

En el medio urbano marginal, el sector juvenil carece de todo tipo de posibilidades. Los niveles superiores de educación después de la primaria —para quienes pudieron concluir—, resultan demasiado onerosos y no pueden ser enfrentados por las familias de estos sectores. No hay empleo suficiente y la situación se agrava. Tampoco hay posibilidades de sana recreación en la forma de deporte, actividades culturales o artísticas ni lugares de reunión disponibles. El recurso de la informalidad es, en su caso, una salida obligada. Pero muchos jóvenes, por las necesidades propias de su edad, por su afán de autonomía e independencia, no encuentran satisfacción plena a su proceso de desarrollo cuando su vida se reduce a un proceso desgastante y poco redituable de trabajo informal. El pandillerismo, el vandalismo y la drogadicción representan a veces salidas naturales al tedio de la pobreza. Atender estas necesidades supone, nuevamente, el concierto de dependencias gubernamentales, organismos no gubernamentales, organizaciones sociales y populares y, en este concierto, también de la educación de adultos, para que presten atención específica a la juventud en situación de pobreza (Schmelkes, 1994^a).

Los indígenas. No es necesario recordar aquí el hecho de que los grupos indígenas de América Latina concentran los mayores porcentajes de analfabetismo. La alfabetización con grupos indígenas durante muchas décadas se constituyó en una acción de carácter colonizador. Se tendió a alfabetizar en forma estandarizada, desde la cultura hegemónica, en la lengua dominante (Kaplún, 1990: 48). Más recientemente, la preocupación se planteó en términos lingüísticos, y en el mejor de los casos, se alfabetiza en lengua vernácula. Pero ahí no se encuentra todo el problema. Cobra especial relevancia el modo como se trate la relación entre cultura dominante y cultura dominada. Por ello, los indígenas participan poco en los programas de alfabetización. La mayoría de estos programas no responden a los intereses y aspiraciones de la población indígena. No obstante, en las últimas décadas se ha avanzado notablemente a partir de haber ahondado en la relación alfabetización y cultura. Se dio un anclaje antropológico a algunas acciones alfabetizadas con poblaciones indígenas, lo que muestra una mayor preocupación por la lengua de la alfabetización, por el respeto a la identidad cultural de las comunidades, por las idiosincrasias étnicas y religiosas y por sus respectivos universos vocabulares (Kaplún, 1990:48). La alfabetización en lengua vernácula implica el empleo no sólo de las estructuras formales de la lengua, sino de los sistemas de conocimiento. Por su parte, la lengua nacional debe emplearse dentro de su propio contexto y no como factor de alienación. Hay que trascender una enseñanza de tipo dominante se vincula con formas de participación social y de acceso al

lenguaje del poder. Por los resultados de las experiencias en este sentido, es claro que debe seguirse avanzando con esta orientación (Nagel y Rodríguez, 1982:93).

Por otra párrate, existen experiencias recientes en América Latina en que los propios indígenas son los principales directivos y protagonistas de la educación bilingüe. Tal es el caso de Ecuador y de la Nación Guaraní (PROMEDLAC IV, 1991: 19).

La vinculación de la educación de adultos con su problemática y con otras instituciones

Es necesario hacer funcionar lo que a nivel declarativo ya se acepta abiertamente: la necesidad de vincular la educación de adultos con la problemática de los mismos y con las posibilidades de enfrentarla. De esa manera, quizá el primer y más importante principio de vinculación hace referencia a las necesidades de los adultos. Esto es cierto del modelo global de educación de adultos, es decir, se refiere tanto a las acciones de alfabetización como a las de educación básica.

Ya se acepta que la alfabetización depende, para su éxito, de la realización de otros programas que remedien problemas sentidos más urgentes y angustiosos. La motivación para alfabetizarse se logra con mayor facilidad si se liga a programas más amplios de desarrollo. La palabra escrita se vuelve necesaria cuando se liga a algo necesario. A la vez, hay que considerar que cada grupo es único. La alfabetización ha de tener la posibilidad de insertarse en los proyectos de vida de las personas (Nagel y Rodríguez, 1982:85)

Dicha vinculación tiene varias posibilidades. Una de ellas es partir de un eje problemático con el objeto de acompañar educativamente a su solución colectiva (Latapí, 1986:8). Otras más es insertar la educación de adultos ahí donde están ocurriendo ya procesos de transformación y desarrollo. Otra es el apoyo al desarrollo de proyectos específicos de carácter productivo, distributivo o de bienestar. Por último, se encuentran aquellas necesidades que pueden ser satisfechas por la acción directa de los individuos y de sus familiares. No se trata de optar por alguna de estas formas, sino de explotar todas ellas.

Todo lo anterior supone de alguna manera que no son las acciones educativas las que generan formas organizativas, participativas y críticas, sino que, por el contrario, son las acciones dirigidas a solucionar la problemática comunitaria las que han de ser educativas (Sáenz, 1983).

En términos generales, puede decirse que los programas que tienen un arraigo y una participación comunitaria son los más proclives a generar de forma activa y permanente esta necesaria vinculación (Lytle, s/f: 11). Los procesos grupales lo logran mucho mejor que los individuales (Bohenn, 1987: 27). Desde este punto de vista, se puede decir que las comunidades locales reinventan el currículum (Bhola, 1990).

Un segundo principio relacionado con la vinculación se refiere a la necesidad de romper las barreras sectoriales que tradicionalmente han separado a la actividad educación con adultos de otras actividades también educativas y/o de transformación, realizadas por otras instituciones públicas y sociales.

Desde esta segunda perspectiva, se recomienda que las asociaciones de educación de adultos nacionales y locales se asocien a los esfuerzos de los gobiernos, con el fin de garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de los habitantes. Una forma de acercamiento o ayuda vigorosa, por ejemplo, los servicios básicos de salud en el campo, o los programas de producción agrícola, ofrecen mejores perspectivas que los programas de alfabetización o educación de adultos aislados (Duke, 1988).

Debemos añadir una palabra acerca de la vinculación entre la educación de adultos y el mundo del trabajo. Como analizamos detalladamente en los capítulos anteriores, en general se reconoce que la forma en que se ha abordado la capacitación para el trabajo adolece de concepciones teóricas y ha logrado escasos resultados entre poblaciones alfabetos o de bajos niveles de escolaridad. No obstante, se reconoce la necesidad de incorporar el mundo del trabajo a la educación de adultos, ya que éste representa una necesidad y un interés de la mayor parte de ellos. Las estrategias que parecen más indicadas, a partir de la literatura reciente sobre el tema, pueden resumirse como sigue:

- La educación de adultos ha de concebirse como una condición necesaria, pero nunca suficiente, para mejorar las condiciones productivas y de empleo. Debemos evitar montar programas que se planteen este tipo de objetivos, así como despertar falsas expectativas entre los adultos usuarios de programas aislados de capacitación para el trabajo.
- En ningún caso habrá de equipararse la capacitación para el trabajo con el adiestramiento para un puesto específico. Esta última función es la que han cumplido ciertas empresas con sus propios empleados sin mayores dificultades, y debe seguir en sus manos. En cambio, las actividades de

educación de adultos vinculadas con el trabajo deben concebirse de manera más amplia. Esta mayor amplitud tiene al menos dos implicaciones:

1. No debe desvincularse de las actividades de alfabetización (entendida como un proceso no finito y continuo) y de formación matemática. Si se concibe de esta forma, se estarán reforzando las habilidades fundamentales que permitan enfrentar las diversas problemáticas que se enfrentan en el mundo del trabajo tanto como los cambios que caracterizan el mercado laboral en la sociedad moderna.
2. Los programas orientados a la capacitación para y en el trabajo deben proponer el desarrollo de una cultura del trabajo que trascienda la formación para una cultura específica, y que incorpore la comprensión del mundo y de las relaciones laborales, de la relación de ser humano con la tecnología, y del significado del trabajo en el desarrollo personal.

La relación de la educación de adultos con el mundo del trabajo, por otra parte, ha de incorporar, en su diversificación, el reconocimiento de la heterogeneidad del mercado laboral. De esta forma, habrá que reconocer las diferentes necesidades vinculadas con el trabajo, en el medio urbano, del sector informal de la economía, del mundo de la pequeña y mediana empresa, y del sector formal de la economía representado por grandes centros de trabajo, que son sitios privilegiados para montar programas más integrales de educación de adultos. En el caso del medio rural, habrá que tomar en cuenta las diferencias entre los campesinos que poseen medios productivos, los que pueden desarrollar actividades productivas vinculadas a las empresas agrícolas, y aquellos que sobreviven de la venta de su fuerza de trabajo (Schmelkes, 1994b).

En cualquier caso es recomendable que la educación de adultos se proponga acompañar y potenciar programas de transformación productiva o de mejoramiento de las condiciones de empleo, en lugar de proponer que estos procesos se den como consecuencia de la propia actividad educativa.

La participación de la sociedad civil

La tarea gubernamental en materia de educación de adultos es irrenunciable. No obstante, ya se acepta de manera generalizada que se requiere el complemento movilizador (Ministerio de Educación del Perú, 1988: 28) y protagónico de organismo y organizaciones de la sociedad civil (Picón Espinosa, 1990). Estos organismos han logrado alcances teóricos, metodológicos y prácticos de la mayor importancia para articular a poblaciones alfabetos con proyectos de desarrollo, potenciando el componente educativo. De ahí no sólo la importancia, sino también la conveniencia de plasmar estrategias comunes (Ministerio de Educación del Perú, 1988: 28).

Una manera fundamental de diversificar la oferta de educación de adultos es aumentando la participación de la sociedad civil. Las organizaciones no gubernamentales cuentan con experiencias, con diversos grados de eficacia en modelos descentralizados de educación de adultos, y deben ser considerados socios en la promoción de la educación de adultos (International Council for Adult Education, 1987: 12). Las organizaciones sociales, en representación de los intereses de sus agremiados, ha demostrado en diversos momentos históricos su capacidad de cumplir roles importantes en la operación de programas educativos (CREFAL; 1984). El papel potencial de los empleadores en el desarrollo de esta función no ha sido suficientemente aprovechado. Las universidades ha jugado un rol negligente en las actividades de educación de adultos, y la participación de alumnos en éstas, es algo orientado más a facilitar el cumplimiento de un trámite (servicio social), que a ofrecer un servicio a la comunidad. Es evidente que la función de las universidades en este campo puede llegar a ser mucho más importante. El papel de la universidad debe reflejarse en investigación, en formación de personal profesional, en planificación de programas de educación de adultos. Se considera necesario crear un ámbito de acción universitaria que implique para ésta asumir nuevos compromisos que la vinculen con sectores a los que usualmente no llega (Nagel y Rodríguez, 1982: 66).

Respecto a las organizaciones no gubernamentales, los estudios parecen evidencia que la mejor forma de «ahorrar» dinero es a través de programas subvencionados aunque no necesariamente ejecutados por el propio gobierno (Duke, 1988).

La necesidad de letrar los ambientes

El objetivo de alfabetizar se ha planteado como un propósito permanente de la educación de adultos, entendida ésta integralmente. El dominio de la lengua escrita ha de constituir parte del acervo de recursos que se han utilizado para satisfacer las necesidades básicas y enfrentar las problemáticas en las que los diversos grupos de adultos se encuentran insertos; es decir, una práctica social integrada a la vida comunitaria. Sin embargo, para que esto sea posible, es necesario que la lengua escrita se haga presente con intensidad, como vehículo de información, expresión, comunicación y recreación, en aquellas regiones y con aquellos grupos en los que su presencia es exigua. La ausencia de un ambiente letrado se reconoce ya claramente como una de las causas del fracaso de los programas de alfabetización.

Una verdadera acción alfabetizadora propicia que los adultos construyan las prácticas sociales necesarias para hacer uso de la lectura y la escritura. De ahí que la acción alfabetizadora no puede considerarse completa sino se plantea con claridad y agresividad el propósito de «letrar los ambientes»; es decir, usar materiales impresos de distintos tipos para fines comunicativos reales. Si los alfabetos lo son, es porque no requieren de la lectoescritura en el medio en que se desenvuelven. Un analfabeto sólo lo es en una cultura letrada, pero no en una cultura donde la lectoescritura no sea necesaria (Salgado, 1984; Kalman, 1994). Para ello existen diversas vías que no deben ser consideradas como excluyentes sino complementarias.

Una de estas vías se refiere a la publicación, difusión y circulación de materiales impresos de muy diversa naturaleza para el uso de las comunidades (Bhola, 1984), incluyendo textos y otros materiales producidos localmente. Esta distribución puede hacerse por varias vías. La biblioteca pública es quizá la más empleada hasta la fecha, pero tiene la enorme dificultad de privilegiar a los habitantes de las ciudades medianas. Existen interesantes experiencias de bibliotecas móviles (Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas, 1990: 363.378). En el proyecto de educación no formal denominado «Proyecto Ecuador» se utilizaron con éxito las redes naturales de comunidades rurales dispersas: los camiones de refresco, los merolicos y las iglesias para distribuir juegos educativos alfabetizadores (White y Núñez: 1987).

Otra vía, que se ha intentado también en varias ocasiones, consiste en involucrar a los adultos en la escritura de su propia realidad (Bhola, 1984), con el fin de comunicarla al interior de su región y hacia fuera. La alfabetización comporta la creación de un ambiente favorable a la comunicación escrita (Salgado, 1981). Así, en Tanzania la estrategia del periódico local ha sido reconocida como exitosa (Mpogolo, 1984). En México se ha trabajado con grupos indígenas en la recuperación de su historia (Lenkersdorf, 1975).

Calidad: el énfasis en el aprendizaje de los adultos y su participación en el proceso educativo

En el caso de los adultos es evidente que el actor principal del proceso educativo tendría que ser el propio adulto. Si es así, éste debe poder decidir acerca de su educación. Ello implica transferir el centro de gravedad de las acciones, de manera que éste no se encuentre en las instituciones, sino en los adultos mismos. Esto inclusive puede llegar a significar que los adultos puedan decidir sobre el empleo de una parte importante de los recursos económicos de su programa (Latapí, 1986:4; International Council for Adult Education, 1987:12). Centrar el proceso en el educando implica hacer de su vida y de sus necesidades el foco de reflexión educativa (Jules, 1987:48). Existen evidencias de que la alfabetización más eficaz es aquella que se lleva a cabo con la participación de los propios interesados (Rivero, 1989: 14). Debemos caminar hacia un progresivo respeto de la autonomía de los grupos locales de adultos para determinar el contenido, la metodología y la administración de sus propios programas (The International Council for Adult Education, 1987: 12). Una organización de carácter descentralizado permite asociar a los adultos y a las organizaciones en la toma de decisiones para la ejecución del programa (Nagel y Rodríguez, 1982:70).

Parte integral del concepto de calidad es el de relevancia. En ella también influye la participación de los educandos en su propio aprendizaje. La alfabetización no puede aceptarse cuando no constituye una respuesta a las necesidades de los propios analfabetos ni respeta su manera de pensar o actuar. De esta forma, la noción de calidad excluye toda imposición que conduzca a la destrucción de valores socioculturales de la comunidad (Nagel y Rodríguez, 1982; 55). Por su parte, la función del currículum de la educación de adultos es facilitar los aprendizajes a través de experiencias que tengan sentido para los individuos y los grupos (INEA, 1990b).

Mejorar la calidad de los procesos y de los resultados de la educación de adultos, significa definir las competencias y prácticas que esta modalidad se propone ofrecer y precisar los indicadores para medir sus

resultados. La evaluación sistemática y pública de los resultados de la educación de adultos se considera esencial para este propósito.

Calidad: la profesionalización del servicio

El gran cuello de botella para lograr servicios de educación de adultos más relevante, eficiente y de calidad se encuentra en la falta de profesionalización en todos los niveles, pero muy especialmente entre los que cumplen funciones de agentes educativos. Sin un servicio de carácter profesional, y sin agentes educativos de calidad, debidamente preparados y adecuadamente capacitados, todo lo que se ha dicho hasta la fecha tiene pocas posibilidades de traducirse en un servicio efectivo (CREFAL, 1984; García Huidobro, 1994). Se requiere la formación y la capacitación de educadores y demás personal responsable de la educación de adultos. Todavía son pronunciados los déficit de expertos y de conductores de la educación de adultos y la alfabetización. Es necesario proceder a la capacitación masiva de tales cuadros dirigentes y operativos (Ministerio de Educación del Perú, 1988:30).

Se ha considerado la alfabetización, y sobre todo la de adultos, como una tarea que no requiere estudio ni especialización; un campo ligado eminentemente a la buena voluntad y destinado a la acción. Continúa arraigada la idea de que cualquiera que sabe leer y escribir puede convertirse en alfabetizador (Torres, 1989:24). La complejidad de la alfabetización, que analizamos con detalle en el capítulo anterior, pone de manifiesto la falsedad de este supuesto.

Se acepta que se requieren programas sólidos de formación inicial de educadores de adultos. Sin embargo, las experiencias parecen mostrar que éstas no bastan, y que es necesaria una formación continua. En ésta el análisis de la propia práctica parece funcionar como una herramienta significativa para la introducción de innovaciones en la educación de adultos, transformadora del espacio docente, si se lleva a cabo en ámbitos grupales adecuados (De Lella, 1988^a). El llamado «perfeccionamiento docente» implica facilitar espacios para que los docentes recuperen críticamente su experiencia, la sistematicen a partir de aportes teóricos y construyan alternativas e innovaciones (Santiago Balbo, 1989). En este proceso de formación de educadores de adultos, también ha de alentarse la participación de organismos no gubernamentales y de la universidad (UNESCO, OIE, 1991).

Con miras a profesionalizar el servicio, mejorando la calidad de sus resultados y devolviendo prestigio social a la educación de adultos, se propone (García Huidobro, 1994) realizar experiencias de mucha calidad, que se encuentren sobre algún sector poblacional específico (por ejemplo, los jóvenes) que sirvan de referentes concretos de calidad y permitan ganar legitimidad y valoración social.

CAMPERO, Cuenca, Ma. Del Carmen. Un paso más en la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultos. Aun nos queda camino por recorrer. Sistematización de una experiencia. México, SEP-UPN, 2002. P 175-199

CAPÍTULO 5

APORTACIONES Y DESAFÍOS PARA SEGUIR AVANZANDO.

La sistematización de las experiencias que tuvo el equipo docente de la Unidad Ajusto de la Universidad Pedagógica Nacional al impartir el Diplomado en sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA) al personal de campo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) respondió a una triple finalidad: visualizar la labor que realizaban los técnicos docentes (TD), los cuales constituían la gran mayoría de los estudiantes, mostrar las aportaciones de este proceso de formación para avanzar en la profesionalización de los mismos y para elevar la calidad de los procesos educativos con las personas jóvenes y adultas, así como aportar elementos para mejorar los procesos de formación de los educadores de este campo educativo.

La tesis se centró en el proceso de formación y sus resultados, considerando y entretejiendo en el análisis diversos aspectos que influyen en la educación básica de personas jóvenes y adultas, en particular en el INEA, como son los perfiles de los y las educadoras; los lineamientos y programas del INEA y su concreción en el trabajo cotidiano de los técnicos docentes y, finalmente, el lugar que ocupa este campo educativo en el

sistema Educativo Nacional y las políticas orientadas hacia el mismo, principalmente las relacionadas con la formación y las condiciones laborales y de trabajo de los técnicos docentes. Todos estos aspectos se encuentran íntimamente relacionados.

Las siguientes conclusiones recuperan los hallazgos más importantes de la investigación y aportan un conjunto de reflexiones sobre la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) y la formación de sus educadores y educadoras, las cuales surgen de una mirada más amplia de los mismos, a la luz de los planteamientos de especialistas sobre políticas sociales y educativas en nuestro país, en particular sobre este campo educativo. De dichas reflexiones se desprende una serie de desafíos y recomendaciones que, además parten de una inquietud de fondo y de la urgencia de buscar caminos para seguir avanzando, con las aportaciones de los diversos actores involucrados, hacia una educación que en sus planteamientos y en la concreción de los mismo, rebase el enfoque compensatorio para orientarse cada vez más hacia una educación en y para la vida, que responda a las características, necesidades e intereses de los diversos grupos de destinatarios, vinculada con el desarrollo personal, social económico y político de la población y de sus comunidades, a fin de coadyuvar a transformar la sociedad con base en los principios de respeto a la dignidad humana y justicia social.

1. viendo más allá de lo inmediato: política social, política educativa y educación de las personas jóvenes y adultas.

Como parte del proceso de reforma del estado en el que se encuentra inmerso nuestro país a partir de la década de los ochenta, el cual se relaciona íntimamente con la transformación social, política y económica, la política social que ha impulsado el gobierno mexicano, y muchos países de América Latina, se ha orientado a compensar los costos sociales de la reestructuración económica, dejando de lado el bienestar de la población y la equidad¹. Esta política contrasta con la orientación que se le ha dado a la misma en los países que han alcanzado un mayor desarrollo; en estos últimos existe una combinación entre políticas orientadas a la equidad y al desarrollo económico; por la interrelación que guardan "...en la actualidad el bienestar de las poblaciones no es solamente un problema de ética o de justicia, sino que también es un asunto que toca muy de cerca la eficiencia del conjunto de la sociedad" C canto 1995:43).

Por lo mismo, en nuestro país existe la necesidad de seguir avanzando en la definición de políticas sociales que apunten a la solución de problemas reales (Canto, 1995:47), que superen el carácter compensatorio y pongan en el centro el mejoramiento de las condiciones de vida de la población y la equidad. En cuanto al campo educativo que nos ocupa, se requiere rebasar, tanto en sus planteamientos como en su concreción, la visión compensatoria de la educación de las personas jóvenes y adultas, en particular de la educación básica; esta visión tiene como rasgos principales brindar a sus destinatarios lo que la escuela no les dio en su momento (Pérez Rocha, 1995:68) y un énfasis en abatir el rezago, cuyos resultados se miden por el logro de metas cuantitativas, (Ruiz, 1995:95 y 102 y Varea et al, 1995:60), dejando en segundo término la construcción de aprendizajes; es decir, se necesita imprimir en las acciones educativas una orientación a la vida, para responder a las necesidades e intereses cotidianos de la población, vinculándola con el desarrollo económico, político y social, a fin de coadyuvar a transformar la sociedad (Varea et al, 1995: 59 Messina, 1999: 81-82). A la vez, este cambio de orientación favorecerá una mayor valoración de este campo educativo (Sergio Haddad²).

Haciendo un recorrido de la política educativa de las últimas dos décadas, que se inscribe dentro de las políticas sociales, encontramos que tanto el periodo de la Revolución Educativa (1982-1988) como el de la modernización Educativa (1989-1994) y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, comparten

¹ En el Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas se menciona que la situación socioeconómica de los países de América Latina y el Caribe se caracteriza por avances macroeconómicos con el crecimiento de las desigualdades, situación que pone en riesgo los procesos de democratización política y apertura económica que se han emprendido (UNESCO-CEAAL-CREFAL-CINTERFOR/OIT:4)

² Participación en la Mesa de Educación de Adultos del VIII Simposium de Educación Cátedra Paulo Freire, 25 de febrero del 2000, Guadalajara Jal., México-.

postulados importantes orientados a la modernización educativa que poco han impactado la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA); algunos de ellos se impulsaron con varios años de retraso y otros aún no llegan, debido a que este campo educativo ocupa un lugar marginal dentro del Sistema Educativo Nacional, aun cuando contradictoriamente se menciona, especialmente en los últimos cinco años, que es prioritario. (Ruiz, 1995 y Varea, 1995).

A.- El primer postulado es el de elevar la calidad de los procesos educativos, para lo cual se puso el énfasis en dos elementos claves: el desarrollo de nuevas currículas y materiales educativos y la formación de los educadores. Con relación a la EPJA, desde los años setenta existe el interés de crear programas de estudio y materiales que respondan a las necesidades e intereses de las personas adultas, es así que se echa a andar la Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD) y posteriormente la Secundaria Abierta (SECAB), desarrollándose posteriormente el Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MEPEPA), en 1984, que poco a poco fue supliendo al PRIAD. Si bien estos programas fueron diseñados para responder a las necesidades de la población adulta poco consideran la gran diversidad de rostros que presenta. El Modelo de Educación para la Vida, que empieza a introducirse en varias entidades del país a partir del año 2000, constituye un avance importante en cuanto a las habilidades básicas y genéricas que pretende desarrollar, a sus contenidos y estructura flexible para dar respuesta a la diversidad de intereses y necesidades de la población adulta de nuestro país. Este aspecto se relaciona directamente con la relevancia que es el criterio central de la calidad educativa, aunque no lo agota, ya que también incluye la medida en que la propuesta se adecua a las características y posibilidades reales de los destinatarios (Muñoz Izquierdo, 1994: 52) (Valenzuela et al, 1999: 2-4) para que éstos puedan apropiarse de la propuesta y alcanzar los objetivos de la misma, y es aquí donde los educadores y su formación juegan un papel importante.

El interés y el avance logrado en los planes de estudio no coinciden con la importancia que se ha otorgado a la *formación de educadores* para este campo, siendo que ambos aspectos son claves para el logro de las finalidades educativas. Si bien se identifica el problema de la falta de formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas, así como la necesidad de atenderlo por constituir un elemento clave para avanzar hacia una mayor calidad de los servicios (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 107 y 119; Deltoro, 1995: 86; Ruiz, 1995:94 y Varea et al, 1995: 62-63), este sector de educadores queda al margen de los programas impulsados para el resto de los educadores del país, en los períodos mencionados.

Las pocas acciones de capacitación de su personal de campo que ha emprendido el INEA se caracterizan por ser de corta duración, estar orientadas principalmente a aspectos instrumentales y de gestión, con poca articulación entre ellas. Como contra parte vinculándose con diversas instituciones superiores de todo el país, impulsó el Diplomado en sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), programa integral y a mayor profundidad, que tuvo una corta vida de cinco años, que de no haber sido interrumpido, hubiera constituido el inicio de una política seria de formación del INEA hacia sus educadores. Mediante el SIPREA se formó a poco más de la mitad de los técnicos docentes del INEA; el “estado de latencia” paulatino en el que fue entrando se debió a la prioridad que asignaron las autoridades a la introducción de proyectos vinculados con la gestión del Instituto, lo que evidencia la vulnerabilidad de este tipo de propuestas al no constituir la formación de una política.

El análisis de los perfiles de los técnicos docentes, de sus condiciones de trabajo y del funcionamiento real del INEA mostró que los rasgos de éstos distan mucho de corresponder a los de una profesión, por lo que se tiene que seguir avanzando hacia la profesionalización de este grupo de educadores; también evidenció la necesidad de que el INEA siga impulsando y favoreciendo su formación, ya que ha sido la instancia que les ha brindado formación específica sobre este campo educativo.

De igual manera se evidenciaron diversas tensiones. Por otra parte, son sujetos prestados de otros campos y por lo mismo carecen, en buena medida, de formación específica sobre la EPJA y de experiencia docente previa, frente a la importante tarea académica-operativa que desarrollan en estrecha vinculación con los asesores, quienes a su vez presentan esos dos mismos rasgos, de manera aún más acentuada. Por otra parte, es personal del INEA que tiene responsabilidades familiares significativas, con varios años de antigüedad en el Instituto, interesados en el campo y en formarse para avanzar en la labor que realizan, frente a condiciones de trabajo tales como nombramientos de tiempo completo, en horarios discontinuos, fragilidad en sus contrataciones, salarios inferiores a los de otros educadores del sistema educativo nacional y una gran presión

por el cumplimiento de metas cuantitativas; dichas condiciones les dificultan formarse por su cuenta y favorecer procesos educativos reales en las personas jóvenes y adultas. Finalmente, cabe destacar, que el Modelo de Educación para la Vida es muy integral y el seguimiento que plantea se centra en aspectos educativos y no administrativos, de ahí que si no se entiende la formación de los asesores y demás agentes de campo, se corra el riesgo de que no funcione el nuevo modelo.

La falta de prioridad a la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas tiene su correlato en la precariedad de las condiciones laborales de los mismos, hecho que encuentra parte de su justificación o explicación en el postulado de la solidaridad social como pilar de este campo educativo que la Ley General estipula en su artículo 43. Es así que no se consideran a los agentes de este campo educativo como educadores y, por lo mismo, no se les hacen extensivas las prerrogativas que la Ley otorga a los otros educadores del sistema Educativo Nacional; el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 únicamente prestó atención parcial a sus condiciones laborales, inquietud que tuvo como respuesta el pago por productividad.

Esta información da cuenta de la coexistencia en nuestro país de dos circuitos diferenciados de educadores: los educadores del sistema regular y los educadores de la EPJA, lo cual repercute en términos de la profesionalización de éstos últimos: formación, condiciones laborales y de trabajo, que a la vez influyen en los resultados de su labor y en el reconocimiento social que gozan. La presencia de dos circuitos paralelos de igual manera persiste en otros países de América Latina y constituye uno de los problemas a enfrentar (UNESCO – CEAAL – CREFAL – CINTERFOR/OIT, 2000:7).

Estos hallazgos de la investigación permiten constatar la falta y la necesidad de una política de formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas en nuestro país, que se traduzca en líneas específicas de acción, articuladas en un programa con compromisos institucionales precisos y con suficiente presupuesto. La formación de los educadores se vincula directamente en la profesionalización del servicio que es una de las grandes líneas de estrategia que se han planteado para avanzar en la EPJA en nuestro país (Schmelkes y Kalman, 1994: 89-91); cabe señalar que ésta es fundamental si se quiere impulsar una educación de las personas jóvenes y adultas que promueva aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, que constituyen los cuatro pilares de la educación (Delors y otros, 1996:34). Al respecto Freire nos recuerda "...debemos de asumir con honradez nuestra tarea docente, para lo cual nuestra formación tiene que ser considerada rigurosamente (Freire, 1998:52). Por otra parte, la formación, ha sido una demanda reiterada por los mismos educadores, en diversos foros nacionales, realizados en la década de los noventa.

B.-en otro aspecto, desde el gobierno del presidente de la Madrid, la descentralización educativa ocupó un lugar central de la política, a fin de que la educación, la investigación y la cultura "...se beneficien de la capacidad de atención de las autoridades estatales y municipales, incluso de la propia comunidad" (SEP, 1984:39). Esta política llegó tarde al campo que nos ocupa; fue a partir de 1993 que los servicios de educación de adultos³ que ofrecía la Secretaría de Educación Pública pasan a depender de los gobiernos Estatales y el proceso de Federalización del INEA iniciado a finales de 1997, ya para el año 2000 se había llevado a cabo en 29 entidades del país (Herrera, 12 de octubre del 2000). Con la formación de los institutos estatales de educación de adultos se acercan los procesos de toma de decisión a los lugares donde éstos operan y se favorece la articulación de la educación de adultos con el sistema educativo estatal, en tanto que la normatividad técnico-pedagógica así como la de la acreditación y certificación permanece en el INEA (SEP, 1997:72 y SEP 1999: 273-274).

La política de federalización se vincula con otras orientadas a favorecer la eficacia y eficiencia de los servicios educativos, que son dos criterios más de la calidad educativa. El análisis realizado en los diferentes capítulos confluyó a identificar una serie de avances en la labor que realizó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, durante la gestión del Ingeniero Carranza, a partir de 1996, tales como el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA) y la Nueva Estrategia de Operación (NEO) que incluye la creación de los Puntos de Encuentro y el Pago pro Productividad; pero también, como se mencionó anteriormente, se encontraron aspectos académicos que han sido desatendidos, como son la formación de sus educadores y un conjunto de tareas vinculadas con el apoyo a los procesos educativos y su seguimiento; cabe

³ Centros de Educación Extraescolar, antes Centros de Educación Básica, Misiones Culturales y servicios diversos vinculados con educación para el trabajo.

señalar que éstas últimas se encuentran aún más ausentes en la Nueva Estrategia de operación, tanto en sus planteamientos como en su concreción. En el mismo sentido, es significativo que la mayoría de las acciones que los estudiantes se proponían realizar y de las sugerencias que hicieron a las autoridades del INEA para mejorar los servicios que ofrecían, ponen el énfasis en los aspectos académicos de los procesos educativos.

Esta información muestra que se ha priorizado la gestión sobre lo académico, en el marco de un enfoque eficientista que deja de lado la dimensión humana y social de la educación. Coincidentemente, especialistas en educación, que integran el Observatorio ciudadano de la Educación alertaron sobre los riesgos de la Nueva Estrategia de Operación del INEA “Mercantilizar el servicio educativo de esta manera tan eficientista, no parece el camino indicado para elevar la calidad y la eficiencia de la educación de los adultos... —y agrega más adelante—...esta medida puede poner en peligro... todo el esfuerzo reciente” (Observatorio Ciudadano, 24 de marzo del 2000).

Esta situación, tiene como telón de fondo, que el cumplimiento de las metas cuantitativas constituye el criterio más importante de evaluación del trabajo del INEA, permeando toda la vida institucional, con consecuencias muy serias. La preocupación por el olvido de esos aspectos académicos radia en la importancia que tiene en la generación de aprendizajes significativos que es el objetivo primordial de la EPJA, y además, son sustantivos para avanzar hacia una mayor calidad de los servicios, que es un objetivo que ha sido reiterado desde la Reforma Educativa en 1984.

Varea et al, 1995), siendo estas unidades de medida parte de las propuestas tradicionales de la evaluación (Varea et al, 1995: 60). Esta prioridad se ha traducido de manera diferenciada, en diversos periodos, en las siguientes situaciones que plantean dos investigadoras destacadas: la cancelación de proyectos importantes de innovación como el Modelo de Educación diversificada para adultos, “la cultura de la mentira” en cuanto a grupos y adultos atendidos, como estrategia de sobrevivencia de los agentes operativos (Ruiz, 1995: 95 y 102); la primacía de criterios que contienen una racionalidad administrativa en la vida institucional; el olvido de la retención de los estudiantes como criterio de evaluación y la preeminencia al papeleo que pueda avalar las metas con el consecuente aumento de la carga administrativa en los cuadros medios del INEA — coordinadores de zona y técnicos docentes— en el detrimento de sus labores académicas (Varea et al, 1995:60). Esta investigación complementa los planteamientos anteriores, al poner de manifiesto que un conjunto de tareas vinculadas con el apoyo a los procesos educativos y su seguimiento, así como la formación de los educadores son desatendidas.

Si el INEA sigue poniendo mayor énfasis en certificar desde una visión eficientista y cuantitativa, con detrimento en la calidad, que en generar procesos de enseñanza-aprendizaje, a mediano plazo esta situación puede llegar a tener serias implicaciones; por un aparte, se presiona demasiado a muchas de las personas adultas para que presenten exámenes lo que les impide disfrutar su proceso educativo y profundizar en sus estudios, y además, puede ocasionar su desmotivación y tal vez el descenso de los índices de atención del Instituto, y por otra, al dejar de lado los aspectos académicos de los procesos educativos, la aprobación de los exámenes puede no significar aprendizajes, o los logrados se pueden desvanecer en cierto plazo, y como consecuencia, esos certificados pueden no corresponder a las habilidades y conocimientos propios del nivel educativo que avalan. Esto último puede tener consecuencias muy serias a largo plazo, ya que los certificados expedidos por el INEA pueden llegar a no tener el reconocimiento social por parte de los sectores sociales, principalmente educativos y laborales.

La situación que prevalece en el INEA respecto a la prioridad que se otorga a la gestión vinculada al cumplimiento de las metas como criterio de evaluación del trabajo que realiza este Instituto, se puede reflexionar a la luz de los planteamientos de Jürgen Habermas. Este autor, en su obra Teoría de la Acción comunicativa, menciona que en la modernidad, prevalece la racionalidad⁴ instrumental de las acciones (Habermas 1987:441) la cual concierne a los medios y a la eficacia en la planificación del empleo de los

⁴ Para Habermas la racionalidad de las acciones se vincula con la forma en que los sujetos, capaces de lenguaje y de acción, hacen uso del conocimiento en función de los fines que se pretenden alcanzar (Habermas 21.24). En este marco, retomando a Weber, plantea que la racionalidad práctica —de la acción— involucra tres aspectos: la utilización de medios, la elección de fines y la orientación por valores (Habermas, 1987:233).

mismos para el logro de fines, dejando de lado la elección de éstos últimos —racionalidad electiva— y los principios y valores que subyacen a las preferencias de acción —fines elegidos— que constituyen la racionalidad normativa o material (Habermas, 1987: 230-233). Al independizarse estos tres aspectos de la racionalidad de la acción, se pierde el sentido último de éstas, y esto se manifiesta en el caso del INEA, en que el objetivo último del Instituto y de la EPJA, que es logro de aprendizajes significativos, pasa a un segundo plano.

Esta primacía de la racionalidad instrumental, deja de lado otros aspectos de la realidad social; Habermas desarrolla su teoría de la acción comunicativa a fin de aportar una explicación más integral de la realidad social así como para dar algunas vías de solución a problemas existentes; su teoría de la racionalidad social está planteada con base en los conceptos fundamentales de la acción comunicativa (Habermas, 1987:194), entendiendo por ésta última, la interacción simbólicamente mediada que surge de un interés cognoscitivo-práctico (Yurén, 1995:66)⁵.

En este marco que introduce el concepto de racionalidad comunicativa que “... recorre una amplia gama de saberes, de acciones y de actos que envuelven la vida entera del ser humano: su mundo interno, su mundo externo y su mundo social” (Yurén, 1995:83) así como el de la racionalización social que consiste en activar, en las distintas esferas del saber, el potencial de racionalidad que está implícito en el habla, y en consecuencia, las acciones van siendo cada vez más coordinadas por el entendimiento, lo que permite pasar de un consenso normativo a uno comunicativo (Yurén 1995:83). Como se puede apreciar, en esta teoría, la interacción ego-alter se torna fundamental (Yurén, 1995:99).

En su teoría, la educación tiene como eje los procesos de aprendizaje que permiten a las personas adquirir las competencias necesarias para interactuar y definir sus motivos de acción, así como resolver los problemas empírico-analíticos y práctico morales (Yurén, 1995: 100 y 104): dichos aprendizajes constituyen elementos claves de la acción comunicativa.

Por otra parte, la acción comunicativa apoya a poner límites al sistema, que dentro de su concepción de sociedad corresponde a los subsistemas que institucionalizan la acción económica y la acción administrativa con acuerdo a fines, y por ende, a expandir las posibilidades de emancipación (Yurén, 1995:77-78 y 84).

Volviendo a la situación del INEA, con base a los planteamientos anteriores, existe la necesidad de romper la racionalidad instrumental, poniendo en el centro a los sujetos para retomar el sentido de la EPJA; una de las estrategias para ir lográndolo, es impulsar la racionalidad comunicativa mediante la formación de sus educadores desde una perspectiva integral, cuyos componentes se desarrollan más adelante, que difiere de la capacitación.

Estas reflexiones constituyen un primer acercamiento que requiere ser trabajado a mayor profundidad.

C.- finalmente se encontró un vacío en cuanto a programas orientados a lograr la equidad que constituye un criterio más de la calidad educativa, limitándose a emprender algunos programas destinados a la población indígena y migrante a fin de ampliar la cobertura. Al respecto cabe preguntarnos, ¿porqué si el gobierno Mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública, planteó que uno de los propósitos fundamentales que animaban al Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 era la equidad y, además, había firmado compromisos en la Conferencia de Educación para Todos (Jomtien 1990) concernientes a este campo educativo, le destina escasos recursos de todo tipo, siendo que únicamente para la educación básica de adultos existe una demanda de un poco más de 36 millones, la mayoría de los cuales cuentan con menores recursos económicos y posibilidades sociales?

D.- Para entender el desarrollo y el estado actual del campo se tiene que remitir el análisis al lugar que ocupa la EPJA dentro del sistema Educativo Nacional. Haciendo un recuento, la situación poco prioritaria que tiene la educación de las personas jóvenes y adultas, respecto a la educación destinada a los niños y jóvenes en

⁵ Debido a que fue imposible conseguir el segundo tomo de la obra Teoría de la Acción comunicativa, de Habermas, se analizaron sus planteamientos en el libro *Ética, Valores Sociales y Educación* de Ma. Teresa Yurén Camarena (1995).

nuestro país, se constata en los siguientes hechos: a) no se menciona entre los programas estratégicos impulsados en el sexenio pasado; b) la exclusión de los jóvenes y de los adultos de los trabajos realizados para cumplir con los compromisos contraídos por nuestro país en la Conferencia de Educación para Todos; c) el presupuesto asignado medido en términos globales como en el gasto por estudiante considerando los mismos niveles que se atienden; d) ausencia de leyes, políticas y programas específicos orientados a lograr la profesionalización de los y las educadoras, que atienden tanto a su formación inicial y continua como a sus condiciones laborales; e) limitadas condiciones de trabajo al desarrollarse en espacios prestados, con escasos recursos materiales y didácticos, incluyendo libros.

Graciela Messina plantea que el lugar marginal que ocupa la EPJA y sus carencia se explican por opciones estructurales de los sistemas educacionales, y añade, que la situación que guardan muchos de los componentes de este campo educativo, es producto y a la vez refuerza esa misma situación marginal (Messina, 1993:42), por lo que podríamos decir, que nos encontramos ante un círculo vicioso, el cual tenemos que ir rompiendo.

José Rivero, aludiendo a los motivos de fondo que influyen en que la EPJA haya sido ignorada o disminuida en los procesos de modernización y transformación educativa, menciona que dicha situación se vincula con "...la posición pragmática e instrumental con que la mayoría de gobiernos conciben y orientan el papel social y la función política y productiva del adulto maduro determina muchas veces que a éste se le vea como obstaculizador al cambio modernizante, y por lo mismo, como un sujeto en el que no es rentable invertir ... una persona con cuarenta o más años es catalogada en el límite de desarrollo social, familiar, laboral productivo y ciudadano por quienes tienen la posibilidad de influir en ofertas de empleo o en la asignación de recursos", y además de cuestionar dicho planteamiento, agrega, que habría que considerar el aumento de la población joven en la demanda de educación de adultos (Rivero, 2000: 144-145).

Otras explicaciones que complementan la poca prioridad del campo se refieren a la falta de demandas y propuestas claras sobre la EPJA por parte de los diferentes sujetos sociales involucrados, así como de mayor organización de los sujetos colectivos (Schmelkes, 1995: 78-79); en ese mismo sentido, podemos añadir la falta de organización e identidad entre los educadores de personas jóvenes y adultas, que como se mencionó, es consecuencia, en buena medida, de las condiciones que imperan en el campo, y finalmente, la existencia de un reducido número de académicos avocados a la EPJA y el poco apoyo destinado a la generación de investigación, lo que ocasiona que exista poca crítica y propuestas fundamentadas y articuladas sobre el campo.

Reconociendo la situación existente, muchas voces de especialistas sobre el campo y autoridades educativas plantean el potencial que significa impulsar la EPJA vinculándola con las políticas económicas y sociales así como con las orientadas a la democratización del país, rebasando la visión compensatoria de la EPJA, como elemento que coadyuva al desarrollo de los sujetos así como al del país en su conjunto. Algunos de ellos también enfatizan los riesgos de no hacerlo (Schmelkes y Kalman, 1994; Latapi, 2000; Carranza, 2000; Campero y Rendón, 1996; SEP, 1999; Varea et al, 1995, Rivero, 2000; entre otros).

Además entre los especialistas existe consenso sobre la necesidad de una mayor participación de los diferentes actores involucrados, en la definición y ejecución de las políticas públicas (Canto, 1995: 45-47) para llegar a construir políticas de Estado, orientadas a favorecer el desarrollo basado en principios de respeto a la dignidad del ser humano y justicia social; en esta tarea la EPJA tiene un papel importante a jugar (Schmelkes, 1995: 79).

2.- En la encrucijada: propuestas para avanzar,

De los resultados de la investigación de su reflexión a la luz de los planteamientos de diversos especialistas se desprende un conjunto de recomendaciones para avanzar en la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA), en particular en la educación básica de adultos; muchas de éstas se concretizan para el INEA que es la institución en que se centró este estudio.

Se puede decir que en el momento actual, la educación de las personas jóvenes y adultas en nuestro país se encuentra en una encrucijada; por una parte, desde el sexenio pasado se le ha otorgado mayor importancia lo que se manifiesta en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 le dedica un capítulo completo a diferencia de programas anteriores en los cuales poco se mencionaba, y consecuentemente, se impulsaron

programas muy significativos como el modelo de Educación para la Vida (MEV) y otros orientados a mejorar la gestión del INEA]; también, a partir de los trabajos relacionados con el seguimiento de CONFINTEA V y en nuestro país, se ha fortalecido el trabajo entre instituciones públicas, organismos civiles y universidades; además, el gobierno actual vuelve a reiterar la importancia de este campo educativo al incluir la Educación Permanente como uno de los rubros prioritarios para el programa Sectorial de Educación 2001-2006. Sin embargo, se requiere consolidar lo avanzado y resolver problemas aún vigentes, para fortalecer el campo.

2.1.- Necesidad de rebasar la visión compensatoria de la EPJA

Por una parte, es necesario seguir trabajando para rebasar la visión compensatoria de la EPJA, tanto en los planteamientos de las propuestas como en la concreción de las mismas, imprimiendo en los procesos educativos una orientación a la vida. Esta orientación integral fue retomada en la propuesta de Educación Permanente que elaboró el grupo de transición del gobierno actual y se plasma en los objetivos y metas a largo plazo (Rancel y otros, 2000:69); algunos de esos planteamientos se incorporaron al Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el capítulo cuarto sobre Educación para la Vida y el Trabajo, pero, en mi opinión, perdiendo parte de la riqueza y la fuerza del primer documento mencionado, por lo que hay que esperar a ver la manera como se vaya concretando; los alcances que se vayan teniendo favorecerán, a la vez, una mayor valoración de este campo educativo.

Para avanzar en la orientación arriba mencionada, se requiere inscribir las estrategias de la educación de las personas jóvenes y adultas “... en el marco de las políticas sociales para superar la exclusión y la pobreza” (Messina 1999:82); dar mayor importancia a las otras áreas de la EPJA —educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de su identidad, así como a la organización y a la participación ciudadana— y avanzar hacia una atención más articulada de las mismas. La creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo que tiene por objeto “... coordinar, promover, vincular e impulsar programas, mecanismos y servicios de educación para la vida y el trabajo de jóvenes y adultos...” (Poder Ejecutivo Federal, 2002: 73) constituye un paso importante para avanzar en ese sentido; sin embargo, falta concretar sus mecanismos de operación y dotarlo de presupuesto para que pueda actuar. Cabe señalar que la creación de un organismo de este tipo constituye una demanda planteada por las personas involucradas en este campo educativo, desde mediados de la década de los noventa.

De igual manera es impostergable impulsar políticas y programas que atiendan integralmente la situación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas considerando su formación inicial y continua, así como sus condiciones laborales y de trabajo, a fin de avanzar en su profesionalización, ya que ambos aspectos guardan una estrecha interrelación en el logro de las finalidades educativas.

2.1.1.- Propuestas para avanzar en la profesionalización de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas.

- Hacer una revisión a fondo de la solidaridad social como pilar de este campo educativo que plantea la Ley General de Educación en su artículo 43, ya que este postulado deja implícito que con buena voluntad se puede trabajar la EPJA sin tomar en cuenta toda la complejidad de los procesos educativos con personas adultas y sin reconocer los limitados resultados obtenidos, tanto cuantitativa como cualitativamente, a lo largo de la historia de nuestro país. Esta recomendación no deja de reconocer el valor que tiene la colaboración de diversos sectores de la población de esta tarea educativa.
- Impulsar políticas y programas que atiendan integralmente la situación de los y las educadoras de este campo educativo, considerando su formación inicial y continua, así como sus condiciones laborales y de trabajo, a fin de avanzar en su profesionalización y disminuir la brecha existente entre la situación de éstos y la de los otros educadores del país. En estos esfuerzos es importante incorporar las recomendaciones del inciso 20 del plan de Acción de CONFINTEA V que plantea del compromiso de mejorar las condiciones para la formación profesional de los educadores de adultos y monitores, destacando la vinculación estrecha que guardan éstas con la necesidad de mejorar la contratación y el empleo, las condiciones de trabajo y la remuneración del personal; todo ello a fin de garantizar la calidad y estabilidad.

El documento de Educación Permanente que se difundió previo al inicio de este sexenio, enfatizaba la certificación de los educadores (Rancel y otros 2000:71); por lo que de haber sido avalado para el gobierno actual, habría que balancear ese interés con el impulso a la formación y la búsqueda de estrategias para mejorar sus condiciones laborales y de trabajo. Lamentablemente poco quedó de ese documento en el Programa Nacional de Educación 2001-2006; los y las educadoras de personas jóvenes y adultas no se mencionan ni en las estrategias ni en los proyectos (Poder Ejecutivo Federal, 2000: 230-235).

Cabe señalar que su situación laboral se relaciona con un problema político, ya que no se quieren engrosar las filas del sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, uno de los más grandes de América Latina, pero al mismo tiempo, desatender esta situación afecta directamente los resultados de la EPJA.

- Mejorar los salarios y prestaciones del personal que se aboca a la EPJA, para volverlo un campo laboral atractivo, y así incorporar egresados de diversas carreras que se vinculan con la educación, tales como pedagogía, ciencias de la educación, psicología, sociología, comunicación, agronomía y trabajo social, entre otras.
- Incluir en las políticas de las instituciones que se abocan a la EPJA una orientación hacia la comunidad e impulsar programas y acciones para estrechar los vínculos entre los educadores de personas jóvenes y adultas y los grupos de las mismas, a fin de lograr un mayor impacto de su labor y, por ende, un mayor reconocimiento social de los mismos
- Introducir materias sobre este campo educativo en las carreras relacionadas con la educación de las personas jóvenes y adultas, a fin de visualizarlo, aumentar su valoración, y a futuro poder contar con personal que ya tenga conocimientos sobre el mismo.
- Emprender programas de formación inicial en educación de las personas jóvenes h adultas, en el marco de programas de formación de educadores polivalentes, que incluyan formación general en educación así como específica sobre este campo educativo, a fin de poder contar con personal profesional.
- Impulsar programas de formación continua de los educadores en servicio, con la colaboración de las instituciones de educación superior. Las aportaciones del diplomado en sistematización de las prácticas Educativas con Adultos, pueden constituir un punto de partida significativo al respecto; éstas se abordan más adelante.
- Crear espacios de reflexión, formación, intercambio y articulación entre los educadores de personas jóvenes y adultas, tales como foros, seminarios, redes y publicaciones, a fin de fortalecer su organización y su identidad.

2.2.- Necesidad de resolver las tensiones académicas-operativas del INEA

En particular sobre la educación básica de adultos, esta investigación detectó tensiones entre los aspectos académicos y operativos, en el INEA, que dificultan la generación efectiva de aprendizajes, los cuales están íntimamente relacionados, por lo que para superarlas se requiere actuar paralelamente en varias direcciones.

Esta situación convoca a los diferentes actores involucrados, en particular a las autoridades educativas y a las del INEA, a realizar un análisis a fondo de las políticas y programas existentes, con una mirada profunda e integral de lo que acontece en el campo, para que en las decisiones futuras se consideren y concilien los aspectos académicos y operativos de los servicios que se ofrecen, tanto en las políticas y ello a fin de poner en el centro nuevamente el logro de una educación y en y para la vida que coadyuve a la superación personal así como a mejorar las condiciones de vida de la población y al desarrollo del país, que es la orientación que se plantea en los considerandos del Derecho de Creación del INEA (Poder Ejecutivo Federal, 31/08/81 : 11) y el Modelo de Educación para la Vida.

Si bien la investigación muestra cómo los grupos y los sujetos pueden abrir espacios significativos para avanzar en la EPJA como fue el caso del desarrollo del Diplomado en sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos así como los proyectos que realizaron los estudiantes del mismo para mejorar su práctica cotidiana, estos esfuerzos tienen un impacto puntual y temporal, y son vulnerables por no formar parte de las políticas del Instituto, por lo que se requiere que estas iniciativas sean incorporadas como parte

sustantiva de su actuar, para garantizar su continuidad y las aportaciones que conllevan para el logro de sus objetivos.

2.2.1.- Recomendaciones al INEA para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje

En este marco, se hacen las siguientes recomendaciones puntuales al INEA para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- Incorporar la formación entre las políticas prioritarias del Instituto por constituir un elemento clave para elevar la calidad de los servicios que ofrece.
- Establecer perfiles para los diferentes puestos de dirección, incluyendo el de Delegado Estatal, en los cuales se incorporen la sensibilidad y el conocimiento de los aspectos educativos del campo, así como los vinculados con la gestión de los servicios.
- Introducir otros criterios de evaluación de los resultados del trabajo del INEA en su conjunto, centrados en la permanencia de los estudiantes, en los aprendizajes logrados y en la relevancia de los mismos para los grupos de personas jóvenes y adultas, negociar estos criterios con las instancias correspondientes
- Retomar como parte sustantiva de las funciones de los técnicos docentes aquellas vinculadas con el apoyo y capacitación de los asesores, solución de problemas académicos así como el seguimiento de los procesos educativos, a fin de aprovechar la experiencia acumulada por los mismos al respecto; esto implica por una parte, reconocer, valorar y apoyar las funciones arriba mencionadas, y por otra, descargarlos de otras funciones administrativas y de promoción de los servicios. Esta propuesta implica la revisión de la Nueva Estrategia de operación (NEO), tanto en sus planteamientos como en su concreción.
- Escuchar y atender los planteamientos de los técnicos docentes relativos a las diversas problemáticas que enfrentan en su práctica cotidiana, los cuales se mencionan en el apartado 3.3 del capítulo tercero, así como las sugerencias que proponen para mejorar la calidad de los servicios que ofrece el INEA que se presentan en el apartado siete del cuarto capítulo; su visión es muy importante ya que ellos y ellas están en contacto directo con el acontecer de los círculos de estudio.

3.- El SIPREA: aportaciones y rupturas respecto a otras propuestas de capacitación impulsadas por el INEA.

El diplomado en sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA) constituyó un primer paso para avanzar en la profesionalización de los educadores del INEA el cual requiere seguir consolidándose. Destaca la investigación las aportaciones de este programa de formación al proporcionarles mayores conocimientos teórico-metodológico sobre el campo de la EPJA y al brindarles elementos que fortalecieron su identidad y favorecen su organización. Estas aportaciones se sustentaron en una metodología que tenía como puntos nodales la recuperación de su práctica; la integración de conocimientos, en particular en un proyecto socioeducativo que elaboraron, aplicaron y al que dieron seguimiento; la reflexión sobre los nuevos conocimientos a la luz de su práctica así como sobre lo que les acontecía como estudiantes y educadores, y finalmente, el trabajo individual y grupal que tenía como uno de sus pilares el intercambio de conocimientos y experiencias.

A la vez, este programa de formación y su desarrollo en la Universidad pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, implicó rupturas respecto a los programas de capacitación que ha ofrecido el INEA a sus educadores en campo; dichas rupturas, que se mencionan a continuación, favorecen ir rompiendo la racionalidad instrumental que prevalece en la vida institucional del INEA y, así, paulatinamente, retomar el sentido de la educación de las personas jóvenes y adultas que es apoyar la generación de aprendizajes significativos.

Es en este mismo sentido, que la experiencia del SIPREA arrojó luces, es decir, aspectos significativos a considerar en otros procesos de formación continua de educadores de personas jóvenes y adultas en servicio, que pueden constituirse en diplomados, aunque también pueden apoyar el desarrollo de cursos breves, articulados entre sí en el marco de una propuesta más amplia. Si bien muchos de estos aspectos son de carácter general y requieren ser adaptados a cada situación particular de formación, otros se especifican para la formación de los técnicos docentes y asesores del INEA que fueron los sujetos principales de esta investigación, también se hacen algunas recomendaciones puntuales a dicho Instituto.

Estas aportaciones a la vez constituyen desafíos para las personas interesadas en la formación de educadores de este campo educativo, ya que tuvieron límites en su realización durante el diplomado, por lo que requieren ser trabajadas a mayor profundidad y ser enriquecidas con las prácticas de otros formadores así como con las aportaciones de nuevas investigaciones, a fin de avanzar en esta labor que nos ocupa.

Por otra parte, las rupturas que se presentan se reflexionaron a la luz de los pronunciamientos de la Declaración de Hamburgo y del Plan de Acción de la V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (1997), de la Memoria de la Reunión Nacional de Seguimiento a dicha conferencia CONFINTEA V (1999), del Marco de Acción Regional de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe 2000-2010 (2000) y de las Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006 referentes a la educación permanente (2000), así como de los planteamientos de algunos especialistas vinculados con la formación de educadores de personas jóvenes y adultas, entre los que se encuentra Lesvia Rosas (1999), Sylvia María Torres (1996), Vera María Masagáo y otros (2000), Graciela Messina (1999b), Ma. De Lourdes Valenzuela y otros (1999) y Marsha Chevalier (2000).

La presentación de las rupturas que significó el SIPREA respecto a otras propuestas de capacitación del INEA, se organiza alrededor de los criterios de relevancia, flexibilidad e integridad, los cuales han sido reiterados, desde los años 60, por instancias oficiales y por la educación popular, para orientar las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas, y por ende, de la formación de educadores para este campo educativo, ya que también son sujetos adultos; estos criterios guardan una relación estrecha entre sí, por lo que las aportaciones del diplomado se mencionan en aquél con el cual se vinculan más directamente; por otra parte, cada uno de estos criterios involucra contenidos de formación, formas de trabajo, habilidades y actitudes. Otras rupturas más se refieren a las características del espacio de formación y a los aspectos involucrados en la gestión del diplomado.

Finalmente, la mayoría de los documentos y de los y las autoras arriba mencionados, aluden en lo general, a la relevancia, a la vinculación teoría-práctica, a la sistematización de experiencias, a la integralidad y a la flexibilidad; algunos más, destacan algún aspecto en particular, y es en estos casos que se mencionan en el texto.

3.1.- Rasgos del SIPREA vinculados con la relevancia.

La relevancia o pertinencia hace referencia a la medida en que un programa de formación responde a las características y necesidades de la población a la que se dirige y de la sociedad, ésta favorece la motivación e interés de los estudiantes por sus estudios, y a la vez, que éstos los apoyen en su labor cotidiana, que les sean útiles. Por lo mismo, la relevancia implica impulsar propuestas diversificadas.

Una primera ruptura consistió en que el SIPREA tuvo una duración de 221 horas, frente a los cursos que les había ofrecido el INEA, que eran de 10 horas en promedio, hecho que permitió brindarles una formación a mayor profundidad, y por lo mismo, responder más a sus necesidades e intereses.

A.- El SIPREA fue diseñado por un equipo del INEA a partir de los resultados de un diagnóstico participativo que incluyó el análisis de los perfiles de los técnicos docentes, las actividades que realizaban y los conocimientos que implicaban éstas, los cuales una vez integrados en el mapa curricular fueron puestos a consideración de expertos sobre el tema y de los responsables del programa de formación, quienes lo enriquecieron.

Además, previamente a su impartición en la Unidad Ajusco de la UPN, se aplicó un cuestionario de ingreso a los futuros estudiantes a fin de conocer los perfiles particulares de cada uno de los grupos, sus expectativas hacia el diplomado, sus necesidades de formación y los problemas que enfrentaban cotidianamente. Estos perfiles fueron socializados en el equipo docente y con los estudiantes, al inicio del SIPREA.

La realización de diagnósticos sobre las características y necesidades específicas de formación del programa, es fundamental para ofrecer propuestas relevantes y diversificadas. Por el carácter dinámico de la formación a lo largo del proceso surgen nuevas necesidades, las cuales requieren ser identificadas, para ser atendidas en la medida de lo posible. En el SIPREA, se indagaba sobre este punto en las Sesiones de Evaluación e Integración; además, al concluir la etapa de estudio de los módulos, se les preguntó sobre los aspectos que requerían profundizar en relación con el desarrollo de sus proyectos socioeducativos, y fue a partir de éstas, que se plantearon tres talleres que se llevaron a cabo en la etapa de seguimiento.

La realización de diagnósticos se vincula además con otro planteamiento de la EPJA que consiste en la recuperación y valoración de los conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes de los destinatarios para vincularlos con las aportaciones del proceso y potencializarlos; este principio metodológico se utilizó a lo largo del SIPREA

También, al finalizar la primera generación del SIPREA, con base a la evaluación realizada por los estudiantes y por el equipo docente, se hicieron modificaciones al programa de formación a fin de responder en mayor medida a las necesidades de formación de los técnicos docentes.

B.- Considerar la práctica de las educadoras de personas jóvenes y adultas como punto de partida y de llegada de los programas de formación es un planteamiento reiterado por los especialistas; por una parte se favorece la relevancia de la formación así como el interés y la permanencia de los estudiantes, y por otra parte, se logra impactar el campo

En este sentido la sistematización de experiencias, que incluye una gama de propuestas metodológicas con diferentes niveles de complejidad, resulta de gran utilidad para recuperar la práctica, reflexionarla, enriquecerla y compartirla, a fin de avanzar en la construcción del campo. Durante el diplomado, como su nombre lo dice, la recuperación de su experiencia para transformarla ocupó un lugar central a lo largo del proceso, especialmente mediante las unidades que integraban el eje de sistematización (ver anexo 2.1.3.).

Fue muy acertado que los estudiantes concluyeran el SIPREA con un proyecto socioeducativo que ellos y ellas decidieron, a partir de los resultados del diagnóstico de su práctica, el cual diseñaron, aplicaron y dieron seguimiento, integrando varios conocimientos y habilidades obtenidas a lo largo del diplomado. Sin embargo, aportar los conocimientos y las herramientas tanto para realizar el diagnóstico como para diseñar el proyecto o propuesta de intervención fue y sigue siendo un desafío, debido a que en la mayoría de los casos los estudiantes no cuentan con antecedentes de formación que les apoyen en la elaboración de estos productos, por lo que se brindárselos, y además, las actividades involucradas en este proceso implican mucha reflexión y síntesis que constituyen habilidades superiores que se tienen que fortalecer en todo proceso de formación. En este mismo sentido, otro reto más es buscar las estrategias para facilitarles un cierto esquema y procedimiento, permitiendo al mismo tiempo, la apropiación de los mismos con creatividad.

Toda esta situación nos mostró que se tiene que preparar a los estudiantes para lo que se les exige, y por otra parte, que la adquisición de las habilidades y conocimientos necesarios para la realización de diagnósticos y proyectos de intervención es un proceso paulatino, que si bien los egresados obtuvieron avances durante el SIPREA, requieren seguir fortaleciéndose mediante eventos de formación continuos, ya que constituyen herramientas muy significativas para mejorar la labor de cualquier educador de personas jóvenes y adultas.

Una limitante relacionada con el impacto de los aprendizajes de los estudiantes en su práctica cotidiana, se constató entre otras cosas, en los alcances logrados en la aplicación de su proyectos socioeducativos; la mayoría de éstos se orientaban a favorecer realmente aprendizajes tanteen los asesores como en las personas adultas, y por la presión del cumplimiento de las metas, muchas veces no podían dedicarle el tiempo que se requería. Esto nos muestra que los estudiantes cambian, pero si no se modifican en paralelo las condiciones operativas del Instituto, parte de los resultados de la formación no impactan el trabajo que realizan, de ahí la

necesidad de que exista coherencia entre los aspectos académicos y de gestión del INEA, aspecto que se mencionó anteriormente.

Otra más consistió en encontrar espacios en que coincidieran los técnicos docentes y varios asesores para brindar capacitación y apoyo en sus actividades académicas, lo que muestra la interrelación que guardan las condiciones de trabajo y las posibilidades de brindar formación a los educadores de este campo educativo; de ahí la necesidad de atender integralmente ambos aspectos conforme a las recomendaciones del Plan de Acción de CONFINTEA V; aspecto que ya fue mencionado.

La importancia de la vinculación de la teoría con la práctica en los procesos de formación de educadores de personas jóvenes y adultas, nos demanda a los formadores a desarrollar múltiples mecanismos que van desde la búsqueda de empleos que relacionen los temas que se van abordando con la práctica, características e intereses de los estudiantes, hasta visitarlos en sus lugares de trabajo; poder llevar a cabo estas visitas, implica, que éstas sean incorporadas dentro de las cargas laborales del equipo docente. Ambos aspectos tendrían que fortalecerse en una nueva impartición del SIPREA.

C.- Un planteamiento más vinculado con la relevancia es que los estudiantes sean el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual constituye un gran desafío del campo. En este sentido, las asesorías como parte de las estrategias metodológicas juegan un papel muy importante.

En el SIPREA se realizaron asesorías en pequeños grupos de estudiantes que realizaban proyectos socioeducativos semejantes, dentro de los tiempos acordados para el Diplomado; también se llevaron a cabo asesorías individuales para responder a inquietudes particulares, principalmente de índole académico, aunque también personal. El proceso estaba centrado en el grupo de estudiantes como conjunto y las necesidades particulares se canalizaban mediante asesorías; la realización de éstas fuera de los tiempos del diplomado se dificultaba por sus cargas laborales en el INEA, debido a su doble rol de trabajadores-estudiantes.

La experiencia nos mostró que se requiere trabajar con los estudiantes lo que es una asesoría, para que ellos tomen un papel más activo en las mismas: identifiquen qué requieren, lo pregunten y las soliciten. La importancia de las asesorías radica en sus aportaciones al proceso de formación tanto en los aspectos académicos como afectivos. De ahí la necesidad de profundizar sobre qué implica el trabajo de asesoría y las diferentes maneras de llevarlo a cabo.

En la formación de educadores, éstas cobran significado por el hecho de que se trabaja con grupos heterogéneos en cuanto antecedentes académicos, diversidad de los contextos de su práctica y de los sujetos con los que trabajaban, situación que a la vez se repite en el trabajo cotidiano que ellos realizan con sus grupos; además, las asesorías favorecen el tránsito entre la teoría u la práctica.

La posibilidad de otorgar mayor importancia a la realización de las asesorías se vincula con aspectos laborales de las instituciones formadoras; por una parte existe la necesidad de que los docentes le dediquen más tiempo a esta tarea, pero a la vez, que esta actividad sea reconocida dentro de sus planes de trabajo y de su carga laboral.

Sin embargo, centrar los procesos de formación de los estudiantes, implica otro tipo de propuestas curriculares, como la de Aprendizaje por Cuenta Propia que ha desarrollado el consejo Nacional de fomento Educativo (CONAFE) para su programa de Posprimaria; llevar a cabo este tipo de propuesta, implica un trabajo a profanidad sobre este enfoque y la formación previa de los educadores sobre el mismo, lo cual constituye un reto pendiente, de menos para la UPN.

Además, se tiene que hablar de educación centrada en el grupo de estudiantes y no en el estudiante, en singular, ya que este enunciado involucra más un enfoque individual, solitario, y tal vez, eficientista y competitivo, perdiendo la dimensión social de la educación. La experiencia de la Academia de Educación de Adultos nos ha mostrado la importancia de combinar el trabajo individual con espacios de trabajo en equipos y en grupo, por las bondades académicas, efectivas y sociales que implica; este punto se amplía más adelante.

Este último planteamiento también se vincula con la flexibilización de las propuestas de formación, que constituye otro criterio orientador de las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas.

3.2.- Rasgos del SIPREA relacionados con la flexibilización.

La flexibilización alude a las posibilidades que tiene una propuesta de responder, adaptarse, a la diversidad de intereses, necesidades y situaciones de los sujetos educativos, por lo mismo, atañe a la propuesta en su conjunto, tanto a los requisitos de admisión, contenidos, metodología y procesos de evaluación, como a la modalidad en que se imparte y a los espacios y horarios en que se ofrece.

A.- EL SIPREA incluyó una cierta flexibilidad. En el Documento Rector se establecían claramente los lineamientos académicos y operativos, pero a la vez, se daba margen para que los equipos de trabajo que los impartirían en las instituciones superiores pudieran adaptarla a sus realidades locales e institucionales así como enriquecerla con sus conocimientos y experiencias, sin perder los aspectos esenciales de la propuesta; por lo mismo, el equipo docente de la UPN pudo realizar modificaciones que fueron muy importantes para el proceso de formación, las cuales fueron mencionadas en el segundo capítulo.

B.- La selección de los estudiantes fue realizada por el INEA; los requisitos eran flexibles en cuanto escolaridad previa, siendo fundamental la práctica. Se impartió en modalidad semiescolarizada, asistían un día completo a la semana; en el camino tuvimos que ser flexibles dando la posibilidad de incorporarse a la sesión en cualquier momento, también respecto al momento de entrega de algunos productos parciales, y en la etapa de seguimiento, en cuanto a las asistencias. Esta flexibilidad la fuimos concediendo por las cargas laborales de los estudiantes, las cuales priorizaban por la necesidad de mantener su empleo. Lo que siempre se mantuvo fue la elaboración de los productos, y para la etapa de seguimiento, se definieron algunos más que correspondían a lo que se había trabajado en la sesión que habían estado ausentes.

Formar a educadores en servicio es un gran desafío por su doble rol de estudiante-trabajador. En este sentido las instituciones formadoras tenemos que avanzar en el diseño de propuestas flexibles, con materiales y apoyos que permitan al estudiante avanzar en su proceso individual cuando sus circunstancias le impiden asistir, pero al mismo tiempo, que le faciliten su incorporación en las sesiones, sin perder la continuidad del proceso del grupo en formación, además, estableciendo momentos grupales obligatorios para abordar ciertos aspectos que implican la reflexión y la construcción grupal.

C...- Otros rasgos de flexibilidad del SIPREA, fueron que los estudiantes elegían el problema a abordar en su proyecto socioeducativo de acuerdo a los resultados de su diagnóstico, a las condiciones de su microrregión y a sus intereses y posibilidades personales. También definían el tema y la orientación de sus productos parciales. Sin embargo, por tratarse de un programa general para todos, gran parte de las necesidades e inquietudes particulares se canalizaron mediante las asesorías, como se mencionó.

Diseñar currículos abiertos que incluyan una amplia posibilidad de ofertas así como la metodología correspondiente y un proceso para fortalecer en los estudiantes las herramientas intelectuales que conlleve el autoestudio, a fin de propiciar que los estudiantes integren sus propios programas de formación de acuerdo a sus necesidades e intereses, es otro gran reto que tenemos las instituciones formadoras.

Además, en la UPN tenemos el reto de definir estrategias para acercarnos a los centros de trabajo u otros espacios donde puedan confluír los educadores de este campo educativo, en los cuales se puedan formar; ésta ha sido una demanda de los educadores de la EPJA.

3.3.- Rasgos del SIPREA relacionados con la integridad.

La orientación del SIPREA hacia la integralidad del proceso de formación es la ruptura más importante de esta propuesta de formación respecto a la capacitación que ha ofrecido el INEA; a la vez, formar a los educadores del INEA con esta orientación favorece ir rompiendo la racionalidad instrumental que prevalece en los servicios educativos que ofrece actualmente este Instituto. La integralidad apela tanto al desarrollo cognitivo social y afectivo de los sujetos, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes, como a la diversidad de ámbitos –familiar, laboral y comunitario- en los que interviene cotidianamente.

En el SIPREA se priorizó el trabajo en torno a los conocimientos, herramientas y actitudes vinculadas con su ámbito laboral, considerando colateralmente otros aspectos relacionados directamente con su ámbito familiar y comunitario.

A.- Mediante el diplomado los técnicos docentes adquirieron mayores conocimientos y herramientas que les permitieron aproximarse al contexto en que se desenvuelven; tener una visión más amplia de este campo educativo; considerar más las características de sus destinatarios tanto de los asesores como de las personas jóvenes y adultas; planear y organizar mejor sus actividades; realizar la capacitación y la formación de asesores así como la educación de las personas jóvenes y adultas; diseñar material didáctico; difundir con mayor alcance sus acciones y hacer el seguimiento de su práctica. Todas estas adquisiciones coadyuvan a elevar la calidad de los servicios educativos que ofrecen.

En el logro de estos aprendizajes influyó que la UPN organizó el proceso de formación alrededor de tres ejes: el de sistematización, el de sujetos y ámbitos y el psicopedagógico, cada uno de los cuales tuvieron aportaciones al proceso de los estudiantes; conforme se fue avanzando, los aprendizajes fueron cada vez más integrales, es decir, fueron el resultado de los aspectos trabajados en dos o más ejes de formación, con el insumo de su práctica cotidiana.

En el marco de la integralidad, los especialistas plantean la importancia de brindar de manera articulada, una formación general que les proporcione los elementos teórico-metodológicos fundamentales del campo; otros más particulares que atiendan a las necesidades específicas de su trabajo vinculadas con el área educativa en que se desenvuelven y las funciones que realizan, que para el caso del SIPREA se centraron en la educación básica de adultos y en sus funciones de formador de asesores así como algunas de gestión; hasta llegar a aspectos puntuales de la institución en que laboran; finalidades y objetivos, programas, metodologías, operación y problemas, entre otros. De esta manera se atienden necesidades e intereses específicos de los y las educadoras y se provee de un horizonte amplio respecto a la labor social que desarrollan (Campero y Hernández, 2000: 49). Esta recomendación atañe tanto a programas de duración intermedia como a cursos breves. Cabe señalar que el plan de estudios de la segunda generación del SIPREA corresponde en buena medida a este planteamiento (anexo 2.1.3).

B.- En cuanto a las habilidades, los estudiantes mejoraron su expresión oral y escrita, así como su capacidad de análisis. También aumentó su capacidad propositiva. El desarrollo de habilidades no constituía un objeto explícito del SIPREA, y por límites de tiempo, no se trabajó a profundidad.

Sin embargo, para otras ocasiones, en los programas de formación se tiene que incluir, de manera intencionada, la adquisición y fortalecimiento de habilidades básicas y superiores, ya que constituye una necesidad tanto en las personas adultas que ya han pasado por procesos de educación formal, como en aquellas que requieren de una educación básica. En el caso de los y las educadoras de adultos su importancia radica en que por una parte constituyen herramientas claves del trabajo educativo, y por otra, pro sus perfiles, muchos de ellos llevan varios años sin estudiar intensivamente; sumado a lo anterior, la educación que recibieron, en general, tuvo déficits significativos en este sentido. Además muchos educadores no son conscientes de sus necesidades al respecto.

En particular, para las y los educadores del INEA es fundamental trabajar la adquisición y fortalecimiento de habilidades, ya que éstas constituyen uno de los principales objetivos del Modelo de Educación para la vida (MEV), y además, se requiere de las mismas para transitar en esta propuesta educativa, ya que la metodología tiene una buena dosis de autoestudio.

De igual manera es importante considerar en los procesos de formación el desarrollo de competencias sociales que apuntan a lograr una mayor comunicación de sus conocimientos y experiencias cuando las quieren compartir con diferentes tipos de destinatarios, en diversos espacios públicos.

Constituye un reto para las instituciones formadoras diseñadas propuestas que atiendan a lo largo del proceso, de manera articulada, el desarrollo de estas habilidades. Al respecto, José Rivero plantea que el aporte pedagógico del educador es generar mecanismos formativos que permitan al sujeto en formación: criticar,

buscar información, confrontar las nuevas informaciones con sus conocimientos y valores, así como reconstruir sus competencias personales y sociales a fin de solucionar las problemáticas que sirvió de base al proceso educativo (Rivero 2000: 157).

C.- Respecto a las actitudes, los estudiantes aumentaron su responsabilidad hacia el trabajo, su valoración y compromiso con sus grupos de asesores y personas adultas, su participación en el proceso de formación e independencia hacia el mismo.

Sin embargo, faltó un trabajo previo, por parte del equipo docente de la UPN, para clarificarse y compartir los valores que se querían impulsar mediante el SIPREA, el origen de los mismos dentro de la propuesta, y las formas mediante las cuales se pensaban favorecer, ya que los valores constituyen el trasfondo de las actitudes que se desean propiciar. El trabajo en este sentido habría ayudado a favorecer en mayor medida las actitudes deseadas al contar con un referente valoral explícito (Schmelkes 1999).

D.- La UPN incluyó como parte de los objetivos del SIPREA fortalecer la identidad de educadores de personas jóvenes y adultas en los estudiantes y favorecer su organización]; que constituyen dos grandes retos del campo; para ello propició principalmente, mediante la reflexión, el intercambio de experiencias y el trabajo en grupo, su integración, su reconocimiento como educadores de personas jóvenes y adultas junto con otros y otras, la valoración de su trabajo y de sí mismos, el aumento de su seguridad personal y autoestima. Trabajar la construcción de la identidad de los educadores de personas jóvenes y adultas en un planteamiento que ha desarrollado también Cayetano De Lella (1996).

Al logro de este objetivo coadyuvó el trabajo de campo, a través de visitas a otras experiencias educativas, el cual permitió a los estudiantes, conocerlas y aportar su experiencia a otros educadores. Ello favoreció su enriquecimiento mutuo, el fortalecimiento de su identidad y la ampliación con su visión del campo de la EPJA. Por otra parte, la posición marginal que ocupa este campo educativo dentro del Sistema Educativo Nacional dificulta la construcción de su identidad de educadores de personas jóvenes y adultas, de ahí la importancia de trabajar en el sentido mencionado en el párrafo anterior.

También el equipo docente de la UPN incluyó en algunas sesiones, especialmente en la segunda generación, la reflexión sobre el proceso del grupo de aprendizaje, tanto en lo referente a lo que les pasaba como estudiantes como lo que les sucedía en sus grupos de trabajo, todo ello a la luz de diversas teorías sobre proceso grupal. Durante la impartición del diplomado nos percatamos de la importancia de establecer a lo largo de cualquier proceso de formación, espacios frecuentes y definidos para trabajar este eje, el cual forma parte de los programas regulares que imparte la Academia.

Trabaja en este sentido, favoreció también el tránsito entre procesos educativos vividos de manera tradicional hacia otros en los cuales la formación se asuma como proyecto persona; la línea de trabajo propicia mejores resultados en la formación de los y las educadores, y a la vez, se les proporcionan elementos para que ellos puedan trabajar con esta orientación en sus grupos de personas jóvenes y adultas.

Además, la reflexión es un rasgo que distingue los procesos de formación de los de capacitación y adiestramiento; al respecto Lesvia Rosas plantea que la reflexión "...permite al sujeto reconocer y resignificar tanto los movimientos por los que ha pasado en un proceso de formación, como los conocimientos que ha adquirido y las vivencias que ha experimentado" (Rosas 1999:59).

3.4.- clima de los espacios de formación de educadores

Para complementar esta reflexión sobre algunas características deseables de los procesos de formación de educadores de personas jóvenes y adultas y de los desafíos que implican, se incluyen las aportaciones de dos autoras con relación al clima que se debe propiciar en los espacios de formación.

Graciela Messina plantea la generación de un espacio a salvo, con reconocimiento, sin descalificaciones, que permita valorar la relación entre los pares; espacios donde la gente plantee lo que sabe (Messina 1999b). Este clima se logró relativamente en los tres grupos que cursaron el SIPREA, debido en parte, a que todos los estudiantes pertenecían a la misma institución laboral. En dos de los grupos algunos estudiantes ocupaban un

puesto más alto, incluyendo el de ser jefe de otros; por esta situación, en la segunda generación se pidió que únicamente participaran técnicos docentes, lo cual favoreció la construcción de un espacio más a salvo. Por otra parte, a lo largo del proceso se recuperaron y valoraron los conocimientos y experiencias de los estudiantes.

Por su parte, Marsha Chevalier señala la importancia de construir relaciones de confianza entre los educadores y los estudiantes en la EPJA y, en este marco, destaca el dilema que enfrenta el educador respecto a genera una atmósfera familiar, afectivamente segura, en la cual los estudiantes se sientan importantes y libres en su acción, y al mismo tiempo, desarrollar en ellos el sentido de responsabilidad hacia sus estudios (Chevalier 2000:32-34). Buscar alternativas a este dilema es todo un reto para la formación de educadores de personas jóvenes y adultas. Durante el diplomado, poco a poco, se fue creando un ambiente de confianza, a salvo; respecto a la responsabilidad hacia sus estudios, algunos estudiantes adoptaron “actitudes escolares” de cuando eran niños y adolescentes, las cuales se reflexionaron con ellos, con el fin de que asumieran su formación como proyecto persona; por otra parte, al ser trabajadores en servicio, con responsabilidad familiares, priorizan su empleo, por lo que se requiere sensibilizar a sus empleadores para que les brinden facilidades para formarse.

3.5.- Rasgos del SIPREA vinculados con la gestión del proceso de formación

La colaboración entre las instituciones que ofrecen los servicios de EPJA y las instituciones de educación superior para impulsar propuestas de formación de educadores forma parte de las políticas que se proponen en CONFINTEA V, aunque con anterioridad ya existían experiencias de este tipo, tanto en México como en América Latina (Madrigal 2000:14-15). Para el caso de México, también se ha propuesto que los procesos de formación de educadores de personas jóvenes y adultas cuenten con el reconocimiento de instituciones de educación superior (CREFAL 1999 a: 30), ya que este tipo de constancias puede favorecer el mejoramiento de sus condiciones laborales y, además, muchos de estos educadores no han accedido a estudios superiores.

A.- El SIPREA forma parte de estas iniciativas de articulación interinstitucional; fue diseñado por un equipo del INEA e impartido en diversas instituciones de educación superior del país, favoreciendo una mayor visualización del campo de la EPJA en la mismas y la suma de esfuerzos para atender esta necesidad. En estos casos, es muy importante que exista comunicación constante entre las instituciones formadoras y las de procedencia de los estudiantes; en el SIPREA se dio principalmente a través de la coordinadora académica (UPN) y del coordinador operativo (INEA) respecto a situaciones académicas y operativas que se fueron presentando, las cuales se mencionan en el capítulo segundo, apartado 2.

En este contexto hay que considerar el doble rol de estudiante – trabajador de los participantes, por lo que resulta de singular importancia sensibilizar a las autoridades de las instituciones laborales sobre la carga adicional que les representa su formación para que por una parte valoren y reconozcan este esfuerzo y, por otra, les den el tiempo necesario para estudiar y aplicar su proyecto, ya que ambos aspectos finalmente redundan en beneficios para la institución laboral.

B.- Los aspectos organizativos del equipo docente tienen una relación directa con el trabajo académico y sus resultados. La experiencia del SIPREA en la UPN, Unidad Ajusco, respecto a la incorporación del equipo docente en el proceso y al seguimiento del mismo, destaca los siguientes aspectos a considerar en ocasiones futuras.

Previamente a la impartición del programa se requiere que los equipos docentes realicen un proceso de apropiación del plan de estudios a partir del análisis detallado del mismo, así como del intercambio con otros equipos que lo hayan ofrecido, a fin de enriquecerlo; además, es fundamental que conozcan los perfiles de sus destinatarios, la institución en que laboran y el trabajo que realizan, así como las características socioeconómicas, intereses y necesidades de los adultos con los que esos educadores – estudiantes trabajan; todo ello para responder en mayor medida a los intereses y necesidades de los estudiantes así como para lograr una mayor vinculación teoría – práctica.

Como los procesos de enseñanza – aprendizaje están en permanente construcción es fundamental que una vez condensada la propuesta académica y operativa, los equipos docentes establezcan los espacios y los

mecanismos para plantear, dar seguimiento y realizar los ajustes necesarios para el desarrollo del proceso de formación. Durante el SIPREA se realizaron reuniones de equipo para atender la articulación de contenidos, las necesidades de formación que se detectaban y situaciones particulares de los estudiantes, entre estas últimas, las ausencias; en la segunda generación, además, se dio más seguimiento al proceso del grupo porque el equipo contaba con dos docentes que tenían esa preparación.

La designación de un equipo coordinador que daba seguimiento al proceso en su conjunto y servía de enlace, facilitó llevar a cabo las acciones antes mencionadas así como tener el apoyo de otros docentes de la institución superior que no se podían sumar al proyecto de tiempo completo, lo cual redundó en la articulación del proceso y en su enriquecimiento, al contar con un mayor número de docentes.

Es indispensable la participación de los docentes en las reuniones de equipo, de menos en las más importantes, para lo cual se requiere tiempo que en el contexto actual de la mayoría de las instituciones se dispone poco, debido a la presión por la “productividad” que muchas veces se contraponen a la calidad; el ritmo acelerado de vida dificulta que nos demos los momentos para pensar lo que hacemos. En este mismo sentido se requiere propiciar y valorar el trabajo en equipo.

Por otra parte, es importante invitar a las reuniones de equipo a otros docentes que no estén involucrados en el proceso a fin de enriquecer el trabajo y contar con una mirada externa que permita evitar la “endogamia”. Esto se tendría que incorporar en procesos posteriores.

3.6.- Recomendaciones para impulsar la formación y la actualización del personal de campo del INEA.

Con base en las aportaciones del SIPREA que se mencionaron en el inciso anterior, se hacen las siguientes recomendaciones puntuales:

- Realizar diagnósticos sobre las necesidades específicas de formación de su personal de campo, a fin de ofrecer propuestas relevantes y diversificadas, que los motiven y apoyen en su labor cotidiana. Para continuar la formación de los técnicos docentes, este Instituto puede incorporar como punto de partida las necesidades señaladas por éstos al concluir el SIPREA, las cuales se mencionan en el capítulo cuarto de esta tesis.
- Impulsar programas de formación continua, integrales y a mayor profundidad para avanzar en la profesionalización de su personal de campo, en particular de los coordinadores regionales, coordinadores de zona, técnicos docentes e integrantes de las unidades académicas que se abocan a la formación de personal; estos programas pueden ser semejantes al SIPREA, con las adaptaciones necesarias, y brindarse con el apoyo de las instituciones de educación superior del país.
- Rebasar la orientación instrumental de la capacitación que ofrece, incorporando elementos que conciernen a los procesos de formación como son los conocimientos teórico – metodológicos específicos de la educación de las personas jóvenes y adultas a fin de abrirles horizontes y otras particulares sobre la educación básica y sus funciones en el marco organizativo del INEA; la reflexión de estos conocimientos a la luz de su práctica y de lo que les acontece cotidianamente en su labor educativa, apoyándose en el diálogo, en el trabajo en grupo y en el intercambio de experiencias orientando el proceso a la aplicación de sus aprendizajes en su labor, pero con una mirada más amplia. Además, fortaleciendo su identidad a partir de las líneas que se mencionaron anteriormente.
- Buscar estrategias para brindar formación continua a su personal de campo, destinada especialmente a los asesores y responsables de los puntos de encuentro. Una de éstas puede ser: en cada una de las Delegaciones del INEA, integrar equipos que se aboquen especialmente, y de preferencia exclusivamente, a la formación de los técnicos docentes y además personal de su coordinación, así como a apoyar a los primeros para que a su vez la impartan a los asesores y responsables de los puntos de encuentro del área de trabajo que atienden. Estos equipos estarían integrados por un técnico docente de cada coordinación de zona, quienes permanentemente recibirían formación por parte del personal de los departamentos del Instituto dedicados a esta función, quienes también les aportarían material didáctico para su tarea, a fin de que ellos lo enriquezcan y adapten a las particularidades de su región.

- Hacer una revisión a fondo del Programa de Educación Permanente que ofrece formación específica sobre la EPJA, en particular elementos psicopedagógicos, balanceándolos con los aspectos de gestión y mercadotecnia que actualmente son los que prevalecen.

4.- Reflexión final: requerimientos de formación de los técnicos docentes como adultos, educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas.

Con reflexión final de la sistematización del SIPREA, se plantean los requerimientos de formación de los educadores de este campo educativo por ser adultos, educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas; de igual manera se recapitulan los elementos centrales de esta propuesta de formación a fin de que ambos planteamientos sean considerados en futuros procesos.

En cuanto a los requerimientos de formación se aprecia que las necesidades de cada una de las tres dimensiones están íntimamente relacionadas; las planteadas en la dimensión de ser persona adulta se desdoblan y concretan a la situación particular de ser educador y así sucesivamente; es decir, lo referente a la dimensión de persona adulta igualmente tiene que considerarse en el ser educador acotado a lo específico de esta labor.

Los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, al igual que cualquier adulto, requieren desarrollar su expresión oral y escrita así como habilidades superiores tales como la comprensión, el análisis, la síntesis y la toma de decisiones, las cuales se relacionan con el pensamiento crítico y creativo. Todas estas habilidades son fundamentales para desenvolverse en su vida cotidiana, y además, constituyen herramientas claves de trabajo educativo que desarrollan con las personas jóvenes y adultas.

En otro aspecto, requieren contar con elementos que les permitan ubicarse en el contexto en el que se desenvuelven y analizar su realidad; tener una postura propia y propositiva ante las situaciones que viven y a su futuro, así como asumir y ser responsables de las múltiples facetas de su vida. Es también muy importante que se favorezca un mayor conocimiento personal y su autoestima, esto último mediante la valoración de su persona y su quehacer cotidiano.

Además, se requiere desarrollar y/o fortalecer en ellos y ellas actitudes de respeto y aprecio por la diversidad, así como de participación, compromiso y solidaridad hacia los otros.

Como educadores, requieren que se les brinden las bases metodológicas y las herramientas de investigación, en particular de la investigación, acción, que les permitan sistematizar su experiencia y realizar diagnósticos orientados, por una parte, a tener un mayor conocimiento de las características, necesidades e intereses de los sujetos con los que trabajan y de los contextos en que se desenvuelven y, por otra, de las instituciones, de las funciones que realizan en el marco organizativo, los factores que intervienen en su práctica, los problemas que enfrentan y los resultados de su trabajo, todo ello a fin de contar con información que constituya el punto de partida para el planteamiento de propuestas educativas relevantes, flexibles e integrales. A la vez, el conocimiento de sus sujetos favorece la valoración de los mismos y del propio trabajo.

De igual manera necesitan analizar las políticas nacionales e internacionales relacionadas con el campo educativo en el que se desenvuelven y la concreción de las mismas en su práctica cotidiana. También requieren conocer los fundamentos de diferentes enfoques de la enseñanza y del aprendizaje, en particular de los que tienen una orientación participativa, así como técnicas didácticas y grupales para apoyar su trabajo, además, de conocimientos y herramientas para planear y organizar su trabajo.

Como educadores de personas jóvenes y adultas, requieren contar con una visión amplia de este campo educativo, que contemple los diferentes enfoques y áreas de trabajo que incluye, en una dimensión diacrónica y sincrónica, que contemple lo local, lo nacional e internacional. En particular, necesitan conocer y analizar los planteamientos que propone una educación en y para la vida rebasando la visión compensatoria de la educación básica de adultos. En este sentido, el análisis de los principios que han orientado el campo, tales como la integralidad, la relevancia y la flexibilidad, así como la vinculación teoría – práctica, es fundamental.

El conocimiento del ciclo de vida de las personas jóvenes y adultas y de las necesidades educativas que se desprenden de las diferentes etapas al igual que el proceso de aprendizaje de los adultos, de los enfoques de formación docente, de estrategias pedagógicas y de trabajo grupal son claves para la labor que realizan con los grupos de personas jóvenes y adultas y para la capacitación de asesores; también los relativos a los procesos de alfabetización.

Además, necesitan contar con elementos para diseñar, ejecutar, dar seguimiento y evaluar proyectos de intervención socioeducativa para la EPJA y, por otra parte, para diseñar y hacer uso de recursos didácticos en su práctica y, otros, para promover y difundir los servicios que ofrecen y los resultados de su trabajo.

Fortalecer su identidad de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas es otro requerimiento de su formación; reconocer junto con otros y otras que trabajan en el campo, compartir conocimientos y experiencias, valorar su trabajo y a sí mismos e incrementar su autoestima son líneas que apoyan la construcción de identidad.

Finalmente, reflexionar a lo largo del proceso es un componente fundamental del proceso de formación; permite que los educadores de personas jóvenes y adultas reconozcan y resignifiquen tanto los momentos por los que han pasado, como los conocimientos que han adquirido y las vivencias que han experimentado.

A manera de recapitulación de esta sistematización, desde otra mirada y como complemento a los requerimientos de formación de las y los educadores de personas jóvenes y adultas, se mencionan los elementos centrales del SIPREA.

Considerar la práctica como punto de partida y de llegada del programa de formación, pero en este segundo momento enriquecida. En este marco, brindar una formación general que les proporcione los elementos teóricos –metodológicos fundamentales del campo relacionados con la sistematización de experiencias, la psicopedagogía, la vinculación con la comunidad, los grupos y sujetos, así como las áreas de intervención y enfoques de la EPJA; otros más particulares que atiendan a las necesidades específicas de su trabajo vinculadas con el área educativa en que se desenvuelven y las funciones que realizan, hasta llegar a aspectos puntuales de la institución en que laboran: finalidades y objetivos, programas metodologías, operación y problemas, entre otros. De esta manera se atienden necesidades e intereses específicos de los y las educadoras y se provee de un horizonte amplio del campo y de la labor social que desarrollan.

Articular los conocimientos y los diferentes productos parciales que se elaboran a lo largo del proceso en el proyecto socioeducativo que constituye el producto central en el cual cristalizan buena parte de los aprendizajes.

De igual manera desarrollar su expresión oral y escrita así como habilidades superiores tales como la comprensión, el análisis, la síntesis y la toma de decisiones, las cuales se relacionan con el pensamiento crítico y creativo.

Favorecer una postura propia y propositiva ante las situaciones que viven y a su futuro, así como asumir y ser responsables de las múltiples facetas de su vida, aunado a desarrollar actitudes de respeto y aprecio por la diversidad, así como de participación, compromiso y solidaridad hacia los otros.

Fortalecer su identidad de educadores de personas jóvenes y adultas y favorecer su organización, propiciando mediante la reflexión, el intercambio de experiencias y el trabajo en grupo, su integración, su reconocimiento como educadores de personas jóvenes y adultas junto con otros y otras, la valoración de su trabajo y de sí mismos, el aumento de su seguridad personal y autoestima.

La reflexión a lo largo del proceso que permite que los educadores de personas jóvenes y adultas reconozcan y resignifiquen tanto los momentos por los que han pasado, como los conocimientos que han adquirido y las vivencias que han experimentado.