

La Piragua



REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA



Alfabetización y Educación Básica de calidad,
un derecho para personas jóvenes y adultas

POLÍTICAS Y DESAFÍOS

Plan Iberoamericano de Alfabetización



CEAAL

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA

COMITÉ EJECUTIVO Y DIRECTIVO

Nélida Céspedes	Presidenta
Celina Valadéz	Tesorera
María Rosa Goldar	Fiscal
Faruk Miguel	Fiscal Suplente
Eduardo González Saá Paz	Región Andina
Joao Carlos Werlang	Región Brasil
Aida Iris Cruz	Región Caribe
Yadira Rocha	Región Centroamérica
Edgardo Álvarez	Región Cono Sur
José Antonio Salgado	Región México
Diego Herrera	Red de Educación Popular y Poder Local
Pablo Fernández Blanco	Red Latinoamericana de Educación por la Paz y DDHH
Oscar Jara	Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL

PRESIDENTES HONORARIOS

Paulo Freire †
Carlos Núñez Hurtado †
Orlando Fals Borda †

Fernando Cardenal (Nicaragua)
Pedro Pontual (Brasil)
Nydia González (Cuba)

Toda colaboración o correspondencia debe dirigirse a La Piragua:

Vía Cincuentenario No. 84B, Coco del Mar,
Corregimiento de San Francisco, Ciudad de Panamá.

Telefax: (507) 270 1084 / (507) 270 1085

Apdo. Postal: 0831-00817
Estafeta Paitilla, Ciudad de Panamá, Rep. de Panamá.

Correo electrónico: info@ceaal.org
www.ceaal.org

COMITÉ EDITORIAL



Nélida Céspedes
Celina Valadéz
María Rosa Goldar

Coordinadoras de este número: Nélida Céspedes y Miriam Camilo

Edición y distribución: Equipo de Trabajo de la Secretaría General (Panamá)

Diagramación, diseño y arte: David Montoya

Fotos de la portada y de interiores proporcionadas por: Nélida Céspedes, Mirella Lozano, Luz Jael Zapata, Gabriela Walder, María de la Paz Bareiro, CEASPA.

Panamá. 2011

Auspiciado por:





PRESENTACIÓN

- **Una mirada al Programa Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica** 3
“Acercar la lectura y la escritura a las personas, es cuestión de derecho”

- 1. EL PLAN IBEROAMERICANO Y SUS POTENCIALIDADES** 9
 - **Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica** 11
de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015
 - **Aprobación del Programa de Alfabetización y Educación Básica** 15
de Personas Jóvenes y Adultas
Luis María Scasso –Paraguay

- 2. EDUCACIÓN POPULAR Y ALFABETIZACIÓN** 23
 - **Aprendiendo de lo vivido, 50 años después** 25
Nydia González Rodríguez –Cuba
 - **Alfabetización, Educación Popular y uso de nuevas tecnologías** 31
Lola Cendales –Colombia
 - **Alfabetización y Educación Popular** 37
Alfonso Torres Carrillo –Colombia

- 3. OPINIÓN Y EXPERIENCIAS DE GOBIERNOS SOBRE EL PIA** 41
 - **El papel del PIA en la educación de adultos de Colombia** 43
Luz Jael Zapata –Colombia
 - **Más allá de la alfabetización: algunas iniciativas implementadas en la** 47
República Dominicana en el marco del PIA y las metas educativas 2021
Equipo del IDIES –República Dominicana
 - **La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como herramienta de equidad,** 53
justicia e inclusión. Aportes del Plan Iberoamericano de Alfabetización
María de la Paz Bareiro Dourron –Paraguay

- 4. LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS Y LA** 61
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS
 - **Programa de Alfabetización y Educación Básica en Nicaragua (PAEBANIC)** 53
Odili Robles –Nicaragua

•	Sistematización de experiencias educativas en el marco del Plan Iberoamericano de Alfabetización: Aportes y avances desde la OEI –Colombia	71
	Mireya Lozano García –Colombia	
5.	LA FORMACIÓN DE FACILITADORES Y DOCENTES DE LA EDPJA EN EL MARCO DEL PIA	79
•	Algunas reflexiones sobre la formación de educadores de personas jóvenes y adultas	81
	Jorge Jairo Posada E. –Colombia	
•	Caminando hacia una Iberoamérica alfabetizada: Apoyo de los IDIES al proceso de fortalecimiento de la EDPJA en la región	95
	Gabriela Walder –Paraguay	
6.	VENTANAS ABIERTAS	101
•	Guatemala: Alfabetización e incidencia del PIA. Reflexiones en torno al estado actual de la alfabetización y la pertinencia del Plan Iberoamericano	103
	Mónica Flores y Francisco Cabrera –Guatemala	
•	Para un balance del PIA. Entre la transparencia y la credibilidad	109
	José Rivero –Perú	
7.	LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DEL PIA	117
•	La evaluación de aprendizajes y la Educación Popular de Jóvenes y Adultos	119
	María Eugenia Letelier Gálvez –Chile	
•	Aprendendo com a eja: um relato da experiência do Brasil com avaliação cognitiva em programa de alfabetização	127
	Jorge Luiz Teles –Brasil	
	DECLARACIONES	139
•	Declaración del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) ante la VI CONFINTEA: “Otro mundo es posible con una educación liberadora”	141
•	Declaración de Mar de Plata. Declaración Final de La XX Cumbre Iberoamericana	145
•	Marco de Acción de Belém. CONFINTEA VI. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable	155

PRESENTACIÓN

UNA MIRADA AL PROGRAMA IBEROAMERICANO DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA

“Acercar la lectura y la escritura a las personas, es cuestión de derecho”

La Piragua N° 34, titulada, “Alfabetización y Educación Básica de calidad, un derecho para las personas jóvenes y adultas. Políticas y Desafíos”, a propósito del Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), es la primera del año 2011, después de la repentina partida de nuestro inolvidable Raúl Leis, por ello tiene un sentido especial.

Fue él quien más de cerca siguió las relaciones entre la OEI y el CEAAL; elaborar esta presentación era su responsabilidad, la cual no alcanzó a realizar, sin embargo, su estilo de conducción democrático, ha permitido que el CEAAL siga adelante. Hoy, queremos recordarlo, haciendo camino desde prácticas educativas con personas jóvenes y adultas, que tocan lo más profundo del aprendizaje y saber popular, compartiendo las experiencias que facilitan que hombres y mujeres del pueblo se decidan a acercarse a experiencias de aprendizaje que les ayuden a romper el silencio producto de la exclusión y la subordinación que genera la ausencia de un saber elaborado. Asumiendo, como nos precisa Lola Cendales, que el mayor aporte de la Educación Popular sigue siendo la intencionalidad ético / política y emancipadora de la alfabetización.

También queremos recordar que Raúl, con gran empeño, promovió desde el CEAAL diferentes estrategias y una campaña para que la OEI reconociera a Haití como parte del PIA, a lo cual esta organización accedió favorablemente.

Con la presente edición de la Piragua No.34, el CEAAL tiene como propósito:

- Facilitar información sobre el PIA al interior de la sociedad civil latinoamericana y caribeña.
- Profundizar la articulación de esfuerzos entre gobiernos y sociedad civil encaminados a superar el nivel de analfabetismo existente en la región.
- Aportar para profundizar el debate por parte de la sociedad civil sobre los aportes del PIA, tomando como referencia los lineamientos y objetivos que este se ha propuesto, “universalizar la alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos para el 2015”.



El PIA es una de las múltiples iniciativas regionales desarrolladas en Iberoamérica, sin dudas de las más destacadas y sostenidas en los últimos años. Se reconoce por su contribución al fortalecimiento de los programas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EDPJA), en el ámbito local/ nacional y el desarrollo de iniciativas regionales que han ayudado a profundizar el debate teórico y a cualificar las prácticas. Las limitaciones del PIA son limitaciones de las prácticas nacionales, sobre todo las expresadas en ámbito gubernamental.

La Piragua No.34 se edita como producto de una relación sistemática y de acuerdos de colaboración entre el CEAAL y la OEI. Esta relación tiene un carácter estratégico, encaminado a crear condiciones para responder al derecho a la educación que tienen millones de hombres y mujeres, jóvenes y adultos, como consecuencia de un bajo nivel educativo expresado en altos índices de analfabetismo.

Ambas entidades comparten una visión de la EDPJA, reconociendo que la misma es un derecho fundamental para ser ejercido durante toda la vida, y la alfabetización, desde una visión ampliada y renovada como medio para mejorar el acceso equitativo a nuevas oportunidades y a condiciones de vida digna de las personas excluidas de la región.

Esta mirada amplia de la alfabetización, supone el diálogo cultural como propuesta pedagógica, el cual reconoce y valora el saber, la cultura, la historia del otro; la oralidad y la narrativa como medios de expresión y comunicación, temas especialmente importantes en alfabetización; desde este acumulado se aporta al diseño de programas y a la formación de alfabetizadores y alfabetizadoras, buscando superar de manera definitiva los llamados “erradicadores” del analfabetismo, escasamente sustentados, mostrando resultados, en ocasiones triunfalistas y muy poco creíbles en cada uno de nuestros países.

Esta Piragua presenta los aportes que el PIA, auspiciado por la OEI, ha propiciado en el contexto de nuestros países latinoamericanos y caribeños. Se entrega información organizada sobre definiciones, prácticas y estrategias desarrolladas en el marco del PIA, desde diferentes enfoques, referentes y fuentes, que bien pueden contribuir para profundizar el diálogo en torno a una agenda regional que durante las últimas décadas ha cobrado interés por diferentes sectores sociales, encaminada a la definición de políticas públicas y a la superación del analfabetismo como fenómeno social.

Los representantes de los Estados y de gobiernos de los 22 países que conforman la Comunidad Iberoamericana de Naciones, reunidos en su XVI Cumbre en Montevideo – Uruguay - los días 3, 4 y 5 de noviembre de 2006, asumieron el “Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007 – 2015”, decidieron su puesta en marcha y declararon el año 2007 como “Año Iberoamericano de la Alfabetización”, mediante la coordinación y la suma de esfuerzos nacionales a partir de diversas estrategias e iniciativas.



En este contexto se desarrolla el PIA, a raíz del compromiso de los Jefes de Estado y de Gobierno Iberoamericanos, en la XV Cumbre Iberoamericana celebrada en Salamanca en octubre de 2005. Este Plan toma como punto de partida la realidad y necesidades de cada país, así como las acciones y estrategias de alfabetización que ya se están desarrollando en cada uno de ellos, y aprovecha la voluntad de intensificar estos procesos y animar nuevas iniciativas, orientadas no solo a la superación del analfabetismo sino a elevar el nivel educativo de la Región, propiciando que la población joven y adulta obtenga, como mínimo, los estudios de Nivel Básico. Así, el PIA define entre sus objetivos “universalizar, en el menor tiempo posible y antes del 2015, la alfabetización en la región, y ofrecer a toda la población joven y adulta que no ha completado su escolarización básica, la posibilidad de continuidad educativa, al menos hasta la finalización de este nivel”.

Como destaca José Rivero, “en las últimas cuatro décadas se registran reiterados planes internacionales que han puesto en la alfabetización uno de sus principales objetivos. Por lo menos tres son los escenarios regionales que se registran desde 1980 y teniendo como sucesivas fechas límite los años 2000, 2010 y 2015, cada uno con explícitos compromisos de los gobiernos nacionales, entre ellos, superar el problema del analfabetismo. Es importante precisar que más allá de los propósitos de las reuniones que les dieron origen, de la calidad e idoneidad de las entidades internacionales promotoras o acompañantes y de las buenas intenciones de gobiernos y especialistas, ninguno de esos planes regionales ha cumplido hasta hoy las metas propuesta”.

Todos los países iberoamericanos y caribeños, en las últimas décadas, han aumentado la cobertura de sus sistemas educativos, al tiempo que han desarrollado, tanto sus gobiernos como la sociedad civil, diversas iniciativas en el campo de la alfabetización y en la educación básica para personas jóvenes y adultas, sin embargo, estos esfuerzos no han sido suficientes, ni sostenibles; son múltiples las razones que han impedido superarlo de manera sistemática y continuada, estas son al mismo tiempo importantes desafíos para los gobiernos y las entidades de la sociedad civil latinoamericana y caribeña.

Según investigación realizada en 20 países de América Latina y el Caribe, en alianza entre el CEAAL y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos, (CREFAL), se destaca “la ausencia de políticas articuladas que pauten cómo se configura y construye el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas, su articulación con el mundo del trabajo, y la generación de ingresos, la formación de los educadores, la consideración de la diversidad sociocultural de los sujetos de los procesos educativos formales y no formales, así como su contribución para la reducción de la pobreza y para el desarrollo sostenible”. Es necesario señalar otros desafíos, cuya superación es condición necesaria para garantizar el derecho a la educación establecido constitucionalmente en la mayoría de los países iberoamericanos, son ellos:

- La alfabetización y las iniciativas de educación básica para personas jóvenes y adultas tienen poca prioridad en muchos de los países iberoamericanos y caribeños.



- La ausencia de planes de educación básica flexibles y fortalecidos que permitan profundizar los niveles de alfabetización de los sujetos jóvenes y adultos participantes de los procesos educativos.
- La baja calidad y profesionalidad en las prácticas de alfabetización de personas jóvenes y adultas.
- La ausencia de políticas de Estado con relación a la alfabetización y a la educación básica de personas jóvenes y adultas que garanticen la alfabetización plena.
- Limitaciones significativas respecto a la cuestión conceptual, lo que propicia el impulso de planes y programas que no responden a una visión renovada y ampliada de la alfabetización y de continuidad educativa, como lo establece la UNESCO, en el plan de la década.
- Falta de voluntad política y de inversión sostenida en educación para personas jóvenes y adultas, en la mayoría de los países de la Región para superar eficazmente el problema.

El PIA se ha conformado como un espacio de diálogo y concertación regional, desde el cual es posible articular sinergias en la búsqueda de respuestas a necesidades regionales y nacionales, a la vez que constituye una plataforma para divulgar los esfuerzos realizados por cada uno de los países, favoreciendo su eficiencia a través de diversas estrategias. Se llevan a cabo investigaciones, se aseguran espacios de formación, se facilita una mejor articulación de la cooperación interagencial en este ámbito de la EDPJA.

La rica producción de esta Piragua se organiza en siete secciones:

La **primera** aborda el PIA, destacando su recorrido histórico, sus potencialidades, sentido y contribución, como estrategia para dar respuesta a los niveles de inequidad existentes en la región de Iberoamérica.

La **segunda** es una mirada a la Alfabetización desde la Educación Popular, aprendiendo de la práctica, de las experiencias que en la región se han desarrollado con carácter sostenible. Se muestran evidencias de que la superación del analfabetismo responde a políticas sociales y educativas articuladas. Una educación básica de calidad para niños, niñas, jóvenes y adultos, es la garantía para la superación del analfabetismo de personas jóvenes y adultas. En esta sección se da cuenta del legado histórico que aporta la Educación Popular, como paradigma educativo, a la educación de personas jóvenes y adultas en la región.

La **tercera** parte presenta evidencias sobre la diversidad de opiniones, experiencias y contribuciones que en el marco del PIA llevan a cabo gobiernos de la región como herramienta de equidad, justicia e inclusión social. En esta sección se exponen los logros, así como los desafíos, que vienen del contexto de la especificidad de los actores sociales, de sus demandas, así como algunas dificultades y retos.



La cuarta destaca, entre otros aportes, la producción de materiales educativos y la sistematización de experiencias, la cual facilita el aprendizaje entre los diferentes países de la región, a partir de las experiencias de cada una de las instituciones.

La quinta sección presenta reflexiones sobre la formación de educadores en el campo de la EDPJA y en el marco del PIA. Se aprecia, como una gran debilidad, el bajo nivel formativo de las personas que acompañan los procesos educativos de la población joven y adulta. Transformar las prácticas formadoras de los y las educadores/as de personas jóvenes y adultas es uno de los desafíos más importantes en el futuro inmediato, con el propósito de suscitar reflexiones que permitan ampliar la mirada. Es en ese orden que se valora significativamente el trabajo de los Institutos para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIEs) y de su aporte técnico.

La **sexta expone** una mirada crítica a los marcos de actuación de los gobiernos de la Región, analizando, el “desprestigio de campañas de alfabetización cuyo propósito ha sido presentar resultados visibles en corto tiempo, optando por discutibles posturas triunfalistas”. Se reconoce el PIA como un importante instrumento regional para impulsar la educación, pero se indica el temor de que sea un Plan más, que no logre las metas planteadas.

La séptima sección contiene reflexiones sobre la evaluación de los aprendizajes de las personas jóvenes y adultas; ha sido en el marco del PIA, que esta temática de la evaluación de los aprendizajes de adultos, ha cobrado visibilidad en el debate regional en EDPJA, particularmente en alfabetización.

Finalmente, se presentan documentos de carácter regional que contienen importantes declaraciones que establecen acuerdos y compromisos de los gobiernos de la Región.

Desde el CEAAL, se tiene el compromiso de facilitar que se conozcan las diferentes iniciativas regionales para contribuir, desde una perspectiva crítica, con la realización y calificación de los esfuerzos realizados a través de cada una, en particular del PIA, para que millones de hombres y mujeres, jóvenes y adultos excluidos, tengan la oportunidad de disfrutar del derecho y acceso a los bienes culturales que la humanidad ha proporcionado para una mejor calidad de vida, digna de seres humanos con derechos inalienables como es la Educación.

Por ello, para el CEAAL urge una acción intersectorial que asuma la EDPJA, como parte sustantiva para dar respuestas asociadas a la pobreza y a la exclusión. Es necesario crear una nueva institucionalidad para la EDPJA, de carácter interinstitucional, construida en base al trabajo conjunto entre Estado y Sociedad Civil, con la participación de los sujetos jóvenes y adultos, los movimientos sociales, movimientos de mujeres, sindicatos docentes, sector empresarial, entre otros. Esta nueva institucionalidad también supone el trabajo conjunto, intersectorial, llevado a cabo entre diferentes ministerios, como: Educación, Trabajo, Salud, organismos especializados para la Mujer y la Juventud y otras instituciones y sectores sociales.



La CONFINTEA VI plantea retos respecto a que es preciso una mejor articulación entre los distintos programas de la UNESCO y es necesario una cultura de transparencia y rendición de cuentas que se exprese en el Monitoreo y seguimiento. Significa retomar los puntos adoptados en la CONFINTEA V de Hamburgo–1997, así como el seguimiento a la CONFINTEA VI y los del Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida (ALV); ligándolos al cuarto Objetivo de Educación Para Todos acerca de la alfabetización de personas jóvenes y adultas; así como la superación del analfabetismo propuesto en las Metas 2021 como una forma de hacer justicia a aquellos que no tuvieron la oportunidad de aprender cuando eran niños. En esta tarea la participación de la Sociedad Civil será de vital importancia y garantía de avance desde sus propuestas, monitoreo y vigilancia.

El CEAAL, junto a la OEI y otras instituciones seguirán contribuyendo, cada una desde su identidad y especificidad, a la EDPJA. El CEAAL aporta el acumulado que tienen muchas de sus organizaciones en el ámbito local en la educación de personas jóvenes y adultas y de la alfabetización en particular. Le aporta al PIA, un ámbito de actuación diverso en prácticas de EDPJA, su mirada y compromiso con una educación de personas jóvenes y adultas que trasciende la escuela, que reconoce en cada espacio y comunidad un lugar para aprender y construir opciones de cambios y construcción de una sociedad en la cual el ser humano y sus derechos son referente del desarrollo.

Raul Leis

Secretario General

Inmemoriam

Nélida Céspedes

Presidenta

Miriam Camilo

Ex fiscal

1

EL PLAN IBEROAMERICANO Y SUS POTENCIALIDADES



PLAN IBEROAMERICANO DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS 2007-2015

En la Declaración aprobada por la XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Salamanca, 2005), los altos mandatarios manifiestan: “Instruimos a la SEGIB para que, con base en las experiencias en curso en la región, presente a los Estados miembros un Plan Iberoamericano de Alfabetización, con el objeto de poder declarar la región iberoamericana ‘territorio libre de analfabetismo’ entre el año 2008 y el 2015...”.

En cumplimiento del mismo, la XVI Conferencia Iberoamericana de Educación (Montevideo, 2006) acuerda elevar a la Cumbre de Montevideo, para su consideración y respaldo, la propuesta del Plan, que fue presentada en dicha Conferencia por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), al objeto de que se pueda avanzar en su desarrollo y concreción mediante la formulación del Plan Operativo 2007.

En tal sentido, acuerdan: “Manifestar nuestro convencimiento de que la universalización de la alfabetización y la educación básica para todos los jóvenes y adultos en Iberoamérica son objetivos posibles y necesarios, por lo que nos comprometemos, en el marco de las políticas de Estado, a fortalecer planes nacionales en nuestros respectivos países”.

[...]

“Elevar a la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, para su consideración y

respaldo, la propuesta del ‘Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015’, ...en respuesta al mandato de la XV Cumbre Iberoamericana”.

[...]

“Solicitar a la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno que 2007 sea declarado como ‘Año Iberoamericano de la Alfabetización’, en el marco de la puesta en marcha del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas y del Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización 2003-2012”.

El Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas significa:

- Una estrategia multilateral compartida por todos los países iberoamericanos.
- Un objetivo común de universalización de la alfabetización y la educación básica para las personas jóvenes y adultas que no tuvieron esa oportunidad.
- El respeto a las experiencias previas y a las políticas públicas educativas de cada país, contando con el apoyo de todos.
- La solidaridad con los compromisos internacionales en materia de educación, pobreza y desarrollo.



EL PLAN PRETENDE

Universalizar, en el menor tiempo posible y siempre antes de 2015, la alfabetización en la región, y ofrecer a toda la población joven y adulta que no ha completado su escolarización básica, la posibilidad de continuidad educativa al menos hasta la finalización de este nivel. Todo ello como una iniciativa estratégica común iberoamericana, construida a partir de la coordinación y de la suma de esfuerzos y de experiencias, y llevándose a efecto mediante políticas educativas decididas de manera soberana por cada país.

OBJETIVOS

- Desarrollar en todos los países planes nacionales de universalización de la alfabetización que, como parte del principio de educación a lo largo de la vida, contemplen la continuidad de los estudios hasta obtener la certificación de la educación básica, favoreciendo con ello la inserción social y laboral de estas personas.
- Instalar en la región un concepto y una visión renovados y ampliados de la alfabetización, consistentes en integrar este proceso inicial de aprendizaje en la educación básica de personas jóvenes y adultas, incluyendo nuevos objetivos y contenidos que son consecuencia de los recientes cambios sociales y tecnológicos.
- Destinar y consolidar en los presupuestos nacionales una financiación suficiente para la alfabetización y la educación básica de personas jóvenes y adultas.
- Sensibilizar a los organismos y organizaciones de cooperación, especialmente a los de

financiación, al objeto de complementar los presupuestos nacionales cuando la situación del país no permita atender sus necesidades en el periodo establecido.

- Promover una cooperación multilateral entre los países iberoamericanos en materia de alfabetización y de educación básica de adultos.
- Articular el Plan con estrategias para la prevención del fracaso y del abandono escolar en la educación básica de cada país, a fin de prevenir estas situaciones, que son con frecuencia las responsables del analfabetismo y, consecuentemente, de la pobreza y la exclusión social.

DESTINATARIOS

Las personas analfabetas en Iberoamérica, así como las que no alcanzaron el nivel básico de conocimientos, lo que equivale a decir, los más pobres y excluidos del desarrollo social, económico y político.

Las principales líneas de acción a desarrollar son:

Líneas de acción nacionales

- Formulación y desarrollo de planes nacionales de universalización de la alfabetización, que contemplen la continuidad de estudios hasta la educación básica.

Líneas de acción conjuntas de alcance regional

a. Comunicación

- Documentar y divulgar ampliamente la información y el conocimiento disponibles en



torno a la alfabetización y a la educación básica de adultos en Iberoamérica.

- Poner en marcha un sistema de información periódica para todos los países sobre los avances del Plan, que alimente sus procesos de seguimiento y de evaluación.

b. Conformación de redes de intercambio de experiencias, así como de los recursos educativos existentes en cada país.

c. Investigación y sistematización

- **Investigación.** Las investigaciones que se pondrán en marcha inicialmente serán las siguientes:
 - Estudio de costos de los programas de alfabetización y de educación básica de personas adultas en cada país, a fin de conocer los costes reales que supone universalizar la alfabetización.
 - Estrategias necesarias para identificar y para llegar a la población iletrada.
- **Sistematización.** Se elaborará un portafolio sistematizado de experiencias y de metodologías ya implementadas, a efectos de su divulgación, su intercambio y su conocimiento.

d. Asistencia técnica

- La OEI, con la colaboración de la SEGIB, ofrece su apoyo técnico a los países que lo soliciten, tanto a través de acciones de información, de investigación y de formación, como de asesoramiento y de asistencia técnica, además de las de coordinación de la estrategia iberoamericana.

e. Coordinación y sinergia con otras iniciativas internacionales y regionales.

- Coordinación con aquellas organizaciones comprometidas con la Educación para Todos y los Objetivos del Milenio, en particular con la UNESCO.

- Se establecerán procedimientos de participación y de consulta con otras organizaciones internacionales, y con entidades representativas de la sociedad civil expertas en alfabetización.

RESULTADOS ESPERADOS Y SEGUIMIENTO

34 millones de personas iletradas consiguen la educación básica en el período 2007-2015.

Este objetivo se llevará a cabo teniendo en cuenta que la duración promedio de los programas en la región es de tres años: un primer año para el aprendizaje de la lectura, de la escritura y del cálculo básico (alfabetización), y los dos siguientes para profundizar en las competencias adquiridas hasta obtener el certificado de educación básica, consiguiendo con ello una mejor inserción socio-laboral de los adultos.

La OEI, en coordinación con la SEGIB, efectuará el seguimiento sistemático de los avances del Plan a nivel global, para lo que se utilizará un sistema de indicadores comunes para todos los países.



ORGANIZACIÓN Y SOSTENIBILIDAD DE LA INICIATIVA

Organización

Las **Conferencias Iberoamericanas de Educación** serán el espacio político e institucional en el que se presenten y se debatan anualmente los avances de este Plan, cuyas conclusiones se harán llegar a las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno.

Estas Conferencias acordarán la orientación política y estratégica del Plan, a partir de la información que sobre sus avances y sus resultados les presente la Unidad Coordinadora.

Unidad Coordinadora. La coordinación técnica del Plan Iberoamericano será realizada por la OEI y la SEGIB, teniendo por objetivo impulsar y dar seguimiento técnico al mismo.

La Unidad Coordinadora elaborará anualmente un Plan Operativo, que, al menos, recogerá:

- a. La proyección de metas de alfabetización y de educación básica de adultos que los países prevén alcanzar cada año.
- b. Las acciones conjuntas de ámbito regional que se acometerán durante el año, y los actores que colaborarán en su desarrollo.
- c. Un Plan Financiero que precise los recursos necesarios para desarrollar el Plan Iberoamericano de Alfabetización, financiación que contemplará:
 - Los presupuestos nacionales comprometidos para la alfabetización.
 - Las necesidades externas de financiación anual de los planes nacionales.
 - La financiación necesaria para el desarrollo de las líneas de acción conjuntas del Plan.

- Los costes necesarios para la coordinación y para la gestión del Plan.

Comité Técnico. Cada país designa a una persona como miembro activo del Comité Técnico del PIA. El Comité Técnico toma en consideración para su aprobación o rechazo el Plan Operativo Anual (POA) presentado por la Unidad Coordinadora para la siguiente gestión. También define las líneas de acción y las actividades concretas que se estimen necesarias para la consecución de los objetivos previstos.

Su actividad estará relacionada con la información, el análisis y los informes periódicos sobre los avances del PIA.

Sostenibilidad financiera de la Iniciativa

La sostenibilidad del Plan Iberoamericano de Alfabetización deberá garantizarse mediante una financiación con distintas aportaciones. En primer lugar, la procedente de los Estados, como primeros responsables de la alfabetización de sus ciudadanos en el marco de sus políticas nacionales, que, según compromisos internacionales adquiridos, deben tender a destinar al menos el 3% del gasto educativo nacional a los programas de alfabetización y de educación básica de adultos (Declaración de Hamburgo, V CONFINTEA, 1997).

Junto con lo anterior, cuando estos recursos no sean suficientes, se buscará complementarlos con recursos procedentes de la cooperación internacional.

La gestión del financiamiento interno es una actividad propia de los responsables de cada país, así como la búsqueda de recursos de cooperación internacional en la que la OEI y la SEGIB prestarán su más amplia colaboración.

APROBACIÓN DEL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Luis María Scasso¹

Paraguay

En ocasiones, la alfabetización de personas jóvenes y adultas no ha ocupado el primer plano de las políticas públicas, lo que ha contribuido a perpetuar esta grave injusticia. En otras ocasiones, la alfabetización ha formado parte de iniciativas limitadas en el tiempo que, al no tener continuidad, bien por cambios de gobiernos, bien por problemas presupuestarios, no han podido cumplir sus objetivos.

En el año 2007, en Iberoamérica había más de treinta millones de persona analfabetas y casi ciento veinte millones de personas jóvenes y adultas sin educación básica. Una realidad que caracteriza con toda claridad y dramatismo la situación de pobreza, desigualdad y exclusión existente en la región y, en consecuencia, la dificultad para el desarrollo y la cohesión social que este hecho supone.

Actualmente, la alfabetización y la universalización de la educación básica ya no es solamente una política educativa compensatoria de carencias y limitaciones del pasado, como tampoco se trata de un objetivo que deba ser logrado a través de voluntariosas campañas o delegando su logro en la colaboración de entidades de la sociedad civil. Existe un amplio consenso que considera

que la alfabetización y la educación a lo largo de la vida son prioridades políticas, requisitos imprescindibles para asegurar el desarrollo de las personas y comunidades de nuestra región y una acción que forma parte de los procesos de mejora de la educación iberoamericana.

En el ámbito de la Comunidad Iberoamericana de naciones, y en estrecha relación con los compromisos internacionales establecidos en los Objetivos del Milenio y en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la preocupación por la alfabetización coincide con el inicio de las convocatorias de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estados y de Gobierno. Ya en 1991, la primera Cumbre aprobó el primer programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos, iniciándose un proceso de progresiva expansión territorial y social. La XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobiernos (Salamanca, 2005) aprobó el compromiso de universalizar la alfabetización y la educación básica en la región antes del 2015 a través de un Plan Iberoamericano, cuya redacción se encomendó a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Dicho Plan se aprobó como Programa de la Cumbre Iberoamericana en la XVII convocatoria, celebrada en Chile en 2007.

Un objetivo tan noble y ambicioso, como es disminuir el porcentaje de la población analfabeta,

¹ Director General de Cooperación y Educación Permanente. Oficina de la oficina Regional en Paraguay.



exige en los comienzos del siglo XXI una visión renovada sobre el significado de la alfabetización. La superación del analfabetismo no supone solamente que las personas adultas tengan la capacidad de comprender un texto y de escribirlo, hoy es también necesario superar el analfabetismo digital y cívico, consiguiendo que todas las personas alcancen las capacidades que constituyen los objetivos de la educación básica.

Además, es necesario que en este ambicioso proyecto se implique el conjunto de la sociedad: gobiernos, regiones, municipios, universitarios, organizaciones sociales, voluntarios, empresas y todas aquellas personas e instituciones que consideren que conseguir una sociedad de hombres y mujeres letrados es un deber de solidaridad y de justicia.

La OEI, junto con la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), consideran que la alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos es uno de los más importantes programas de acción futura, como figura en la propuesta “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” aprobada en la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación (El Salvador, 2008) y refrendada en la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada pocos meses después en el mismo país. Culminando la apropiación de la propuesta con la aprobación del documento final por la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en el mes de diciembre de 2010 en Mar del Plata, República Argentina.

Es en este marco que el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (2007-2015) (PIA) se constituye

en un compromiso de los países con la educación y uno de los programas de cooperación de la OEI orientados hacia el logro de las Metas Educativas 2021.

El objetivo principal del PIA es universalizar la alfabetización en Iberoamérica antes del 2015. Además, garantizar el acceso generalizado a la educación a las personas jóvenes y adultas con más necesidades y la participación de todas ellas en programas de formación continua antes del 2015. Como señala de manera explícita el documento de las Metas Educativas 2021, este programa debe considerarse un instrumento clave en la lucha contra la pobreza y en el apoyo a la inclusión de los más desfavorecidos, entre los que debe señalarse de manera especial al colectivo de las mujeres. Su marginación histórica, su influencia en la vida familiar, en la atención de los hijos y en el seguimiento de sus aprendizajes, hacen necesarios redoblar los esfuerzos para proporcionarles una mejor educación. Con la misma intensidad es preciso tener en cuenta la cultura y la lengua de las personas que participan en los programas de alfabetización y educación básica, por lo que la perspectiva bilingüe y multicultural es imprescindible cuando se trabaja en la educación de las minorías étnicas y de los pueblos originarios.

La experiencia de la OEI muestra que las acciones más eficaces se producen cuando se desarrollan y consolidan sistemas educativos públicos de calidad y con amplia cobertura, que integran tanto las enseñanzas formales como las no formales. Esta estrategia preventiva es la mejor opción a largo plazo frente al analfabetismo. Junto con ello, es preciso llevar a cabo programas a corto y mediano plazo, construidos como oferta educativa estructurada con amplia participación social, que



garanticen una atención directa y de calidad para jóvenes y adultos, lo que ha de favorecer el acceso a la educación y la continuidad escolar de sus hijos.

Esta orientación decididamente educativa ha demostrado que los procesos de alfabetización y educación a lo largo de la vida deben seguir itinerarios educativos que, junto a la alfabetización, ofrezcan de manera flexible la posibilidad de completar una educación básica de calidad. Al mismo tiempo, será preciso garantizar una formación para el empleo que complete el círculo formativo inicial.

La implementación del PIA comprende acciones como las asistencias técnicas y asesoramientos a las administraciones educativas de la región; el apoyo a las iniciativas de modernización y refuerzos institucionales; el interés por el reconocimiento, la difusión y la promoción de las mejores experiencias y buenas prácticas; el desarrollo de investigaciones y, de manera muy singular, el refuerzo a los planes nacionales con el apoyo técnico y financiero de numerosos proyectos.

Además, la creación y funcionamiento de una Comisión Asesora de Expertos de la OEI especializada en esta materia, así como los Institutos para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) presentes en varios países y orientados en su totalidad o en parte de su actividad hacia este programa, están suponiendo un apoyo importante para lograr los objetivos propuestos.²

² Preámbulo del libro Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos. Colección Metas Educativas 2021. OEI - Fundación Santillana, 2009.

IMPLEMENTACIÓN Y AVANCES EN EL MARCO DEL PIA

Un estudio realizado en el año 2010,³ para el cual los países han reportado nuevos datos, revela que el índice de analfabetismo ha disminuido en la región en torno al 13% para el año 2009. Las distintas acciones desarrolladas en el marco del PIA han posibilitado el apoyo a los países para llevar adelante planes de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas de alcance nacional, así como posicionar el tema de la educación de personas jóvenes y adultas con mayor fuerza, establecer alianzas con otros organismos e instituciones que están impulsando la implementación de políticas educativas y realizando esfuerzos para garantizar el acceso a una educación de calidad de todas las personas, promoviendo la alfabetización de jóvenes y adultos y la continuidad educativa desde la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida.

Los países adheridos al PIA están desarrollando planes y programas de alfabetización y medidas que promueven el acceso de las personas jóvenes y adultas a la educación. La alfabetización se presenta como una etapa inicial, en espera de que quienes ingresan a los programas de alfabetización continúen y culminen la educación básica y accedan a otras propuestas educativas y de formación para el trabajo, bajo el concepto de educación a lo largo de toda la vida.

A partir del compromiso asumido por los Estados de superar el analfabetismo entre los años 2007 y 2015, se fortalecieron planes y programas de alfabetización, programas de formación ocupacional e inserción productiva, proyectos orientados a jóvenes emprendedores y fomento de la cultura emprendedora.

³ Estudio de Avance del PIA. IDIE Mercosur. Asunción, 2010.



PAÍS	PLANES Y PROGRAMAS
ARGENTINA	♦ Programa Nacional de Alfabetización de Jóvenes y Adultos “ENCUENTRO”. ♦ Implementación del sistema de seguimiento, monitoreo y evaluación de los planes de mejora de las instituciones de formación técnico profesional. ♦ Fortalecimiento de la Unidad Ejecutora Central de Programas de servicios agrícolas provinciales.
BRASIL	♦ Programa Brasil Alfabetizado. ♦ Desarrollo de un Sistema Regional de Información y Aprendizaje para el Dibujo de Políticas de Apoyo de la Micro, Pequeña y Promedio Empresa. ♦ Apoyo al desarrollo sostenible de Acuicultura y Pesca.
BOLIVIA	♦ Programa Nacional de Alfabetización. ♦ Programa Nacional de Postalfabetización.
COLOMBIA	♦ Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica y Media para Jóvenes y Adultos. ♦ Potenciar los recursos humanos que atienden a la población joven y adulta en los servicios de educación y formación para el trabajo. ♦ Formación de docentes en Educación permanente Jóvenes y Adultos. ♦ Industrias Culturales “Aunar esfuerzos para el desarrollo de Programas y acciones de fortalecimiento de las empresas y organizaciones”. ♦ Proyectos Afro (emprendimiento, formación y educación superior).
COSTA RICA	♦ Plan Nacional de Alfabetización.
CHILE	♦ Campaña Contigo Aprendo.
ECUADOR	♦ Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Adultos. ♦ Habilitación laboral para privados de libertad. ♦ Establecimiento de un taller de Lutería en la Escuela Taller Quito e implementación del componente de emprendimiento en el plan formativo de la institución.
EL SALVADOR	♦ Programa de Alfabetización y Educación a lo Largo de Toda la Vida en El Salvador. ♦ Programa Erradiquemos el Analfabetismo en El Salvador en los departamentos de Chalatenango y municipios aledaños. ♦ Proyecto de inserción productiva de jóvenes de la zona del Cerrón Grande en el Salvador. Restaurante flotante para la promoción de los productos pesqueros de 7 cooperativas del embalse del Cerrón Grande. ♦ Proyecto Jóvenes Emprendedores (departamento de Cuscatlán).
GUATEMALA	♦ Proceso de Alfabetización a Nivel Nacional.
HONDURAS	♦ Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos. ♦ Proyecto de Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos en las comunidades de los ingenios azucareros de Honduras ALFAZUCAR. ♦ Formación Ocupacional e Inserción Productiva y Desarrollo de Competencias Básicas en Hostelería y Turismo en Jóvenes y Adultos. ♦ Proyecto de madres Jóvenes Emprendedoras de Honduras (PROMADEH).



MÉXICO	♦ Sistema Nacional de Educación Básica para Adultos. Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo.
NICARAGUA	♦ Programa de Educación Básica de Jóvenes y Adultos con Habilitación Laboral en los departamentos de Carazo, Granada, Masaya, Rivas y Managua. ♦ Programa de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PAEBANIC V). ♦ Formación Ocupacional e Inserción Productiva: Habilitación laboral para privados(as) de libertad a nivel nacional. ♦ Educación Integral para el mejoramiento de la empleabilidad de jóvenes y adultos subescolarizados ♦ Jóvenes Emprendedores. ♦ Estrategia Nacional de Educación.
PARAGUAY	♦ Programa Paraguay Lee y Escribe. ♦ Estudio LAMP/Paraguay, Encuesta sobre alfabetización Estudio Principal. ♦ Programa de Educación Básica Bilingüe y Media de Jóvenes y Adultos (PRODEPA- Ko'ê Pyahu). ♦ Formación Ocupacional e Inserción Productiva – PROLABOR. ♦ Formación profesional e inserción productiva de personas jóvenes y adultas en zonas rurales del Paraguay. ♦ Apoyo a la agricultura familiar campesina. ♦ Fortalecimiento a las políticas de empleo.
PANAMÁ	♦ Jóvenes Emprendedores.
PERÚ	♦ Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización (PRONAMA).
REPÚBLICA DOMINICANA	♦ Programa Nacional de Alfabetización de Personas Jóvenes y Adultas: Patria Letrada. ♦ Programa de fortalecimiento de capacidades técnicas para la gestión de programas educativos para personas jóvenes y adultas. ♦ Formación Ocupacional e Inserción Productiva. ♦ Apoyo al Fortalecimiento de la Educación Emprendedora para la Mejora de la Empleabilidad de los Jóvenes en República Dominicana.
URUGUAY	♦ Dirección Sectorial de Educación de Adultos (DSEA) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). ♦ Programa de Alfabetización "En el País de Varela: Yo, sí Puedo".

Estos programas, orientados a la población joven y adulta, que en su mayoría vive en condiciones de pobreza, en zonas rurales o urbanas marginales, excluida o fuera del sistema educativo, que no posee cualificación, realiza trabajos precarios y percibe ingresos por debajo de los salarios mínimos, tienen como objetivos elevar el nivel de

alfabetización de jóvenes y adultos mayores de 15 años y posibilitar las mejoras de las oportunidades de inserción laboral de las mismas.

Las políticas de continuidad son promovidas o están coordinadas por los Ministerios de Educación u otra Institución del Estado responsable de la



política educativa del país. Cabe destacar que entre las estrategias que tienen los países para promover la continuidad educativa de las personas que culminan la etapa de alfabetización se encuentra la articulación con organizaciones de la sociedad civil, constituyéndose éstas en aliadas claves para sostener avances y ampliar el alcance de las políticas educativas. Para el PIA estas alianzas no sólo son deseables, sino que se han dado pasos para el logro de sinergias estratégicas que posibilitan compartir experiencias y coordinar esfuerzos y recursos.

Uno de los temas que se viene planteando desde la puesta en marcha del PIA se refiere a la sostenibilidad de la iniciativa. De acuerdo a los datos proporcionados por los países para el Estudio de Avance del PIA, la mayoría cuenta con un presupuesto para los Programas de Alfabetización incluido dentro del presupuesto de los Ministerios de Educación, que no siempre es suficiente, por lo tanto, para complementar y ampliar los recursos destinados a la educación de las personas jóvenes y adultas, algunos países también apelan a la cooperación internacional, binacional y/o aportes del sector privado.

El debate sobre la necesidad de más inversión y gestión de financiamiento para la educación de personas jóvenes y adultas se ha instalado con mayor énfasis. La cantidad y relevancia de las acciones emprendidas por los países señalan que efectivamente ha habido un incremento sustantivo de los recursos públicos destinados a este rubro de atención educativa.

Uno de los objetivos del PIA establece el apoyo para la búsqueda y obtención de financiamiento, a manera de complementar los recursos que los Es-

tados invierten y fortalecer a los planes nacionales. Entre los años 2008 y 2010, desde la Secretaría General de la OEI se han gestionado y logrado aportes financieros de la cooperación, principalmente española, para complementar los recursos que los Estados invierten en educación de personas jóvenes y adultas. El presupuesto destinado a la ejecución de las diferentes acciones durante estos años fue de unos 52.792.642 millones de euros.

Asimismo, la formulación de las Metas Educativas 2021 plantea el compromiso de los países de crear un fondo solidario para completar el esfuerzo de los países y de las zonas más pobres de la región.

Otra de las líneas de acción que se ha fortalecido con la implementación del PIA es la asistencia técnica, que la OEI con la colaboración de la SEGIB brinda a algunos países que lo solicitan y para ello cuentan con el apoyo de los IDIE.

Mediante esta multiplicidad de acciones, se ha logrado avanzar en las diferentes líneas que el PIA definió para el logro de los objetivos que se propuso alcanzar entre el 2007 y 2015.

DESAFÍOS

Desde la aprobación y puesta en marcha del PIA, las dificultades encontradas están vinculadas con una todavía incipiente capacidad de los países de proponer nuevas acciones de fortalecimiento de sus políticas y de generación de un espacio regional de cooperación en la materia.

Un desafío para el PIA está en la necesidad de reforzar la sostenibilidad de los planes y programas de Alfabetización, a través de una financiación



que responda a los requerimientos de cada país y que los países logren establecer mecanismos para coordinar las diferentes fuentes de financiamiento. En ese sentido, se hace necesario fortalecer la cooperación internacional y afianzar alianzas entre organismos internacionales que vienen impulsando políticas de educación.

Una debilidad que se detecta a partir del Estudio de Avance del PIA está en el registro de los progresos que se están dando. Varios países aún no han actualizado los datos estadísticos, lo que no permite visualizar en toda su dimensión los avances; o no cuentan con indicadores y sistemas de registros e información, por lo que se desconoce muchas veces la cantidad de personas que ingresan y egresan de los programas de alfabetización y la cantidad de personas que continúan su educación.

Ante la necesidad de contar con información completa y actualizada, se requiere trabajar en el desarrollo de sistemas de información que permitan establecer con mayor precisión la situación en términos de alfabetización de personas jóvenes y adultas y los avances que se logran a partir de los planes y programas tanto nacionales como regionales. Llevar un registro de las personas matriculadas, de las que egresan de los programas, conocer los alcances de los programas y métodos, el nivel de alfabetismo logrado, son algunos de los temas pendientes, como también, contar con un diagnóstico de los centros en los que se desarrollan los programas de alfabetización y conocer el perfil de los educadores de personas jóvenes y adultas.

Por tanto, un primer desafío para los países de la región es el desarrollo de un conjunto de criterios e indicadores y sistemas de información que permitan establecer con mayor rigor la situación en términos

de alfabetización de personas jóvenes y adultas y los avances que se logran a partir de los planes y programas tanto nacionales como regionales.

Reconociendo la diversidad y la heterogeneidad de planes y programas que se están implementando en la región, un segundo desafío está en identificar aspectos que permitan fortalecer a los mismos al tiempo que socializar estrategias, acciones, formas de trabajo y resultados logrados, así como intercambiar métodos y materiales producidos.

Teniendo en cuenta que no sólo se trata de alcanzar la reducción del índice de analfabetismo, también lograr que las personas que pasan una primera fase tengan oportunidades para seguir, completar los niveles de educación formal correspondientes a la educación básica y secundaria o acceder a otras modalidades de formación, entre ellas, la técnica y profesional, un tercer desafío es poder dar seguimiento a aquellas personas que una vez culminada la etapa de alfabetización, decidan continuar. Para ello, también es fundamental generar sistemas de información de los programas de continuidad, fortalecer las alianzas con otras instituciones públicas y privadas que promueven la participación de otros actores.

En la medida que se alcancen los objetivos del PIA junto con las Metas Educativas 2021, se estará indefectiblemente aportando a mejorar los niveles de alfabetización e inserción laboral de la población.



2 EDUCACIÓN POPULAR Y ALFABETIZACIÓN



APRENDIENDO DE LO VIVIDO, 50 AÑOS DESPUÉS

Nydia González Rodríguez¹

Cuba

PARA ENTRAR EN EL TEMA: 1961- 2011

A cincuenta años de haberse producido el más importante acontecimiento de la historia educativa de nuestro país, pueden nuestros recuerdos distorsionar un poco la realidad, nuestras añoranzas dilatar un poco los resultados, nuestros sentimientos enturbiar la nitidez de nuestras palabras; pero, también es verdad que el tiempo dilata la pupila y decanta lo más importante y es a eso que le llamamos experiencia y es hurgando en ella, que podemos encontrar los más ricos aprendizajes.

Todo lo anterior justifica que un grupo de otrora alfabetizadores, nos reuniéramos para saborear recuerdos, compartir criterios y sacar conclusiones y es esa mezcla de saberes y sentimientos, que quisiera compartir, pidiendo de antemano perdón por las pifias que medio siglo añadan.

REFLEXIONES Y APRENDIZAJES: PARECE MENTIRA HABERLO LOGRADO...

Tal vez fue esa la frase que más se repitió de manera espontánea en ese encuentro de “veteranos

de la alfabetización”. Creo que expresábamos con esta idea el sano orgullo de sentirnos protagonistas de una difícil e importante tarea que nos fue encomendada cuando éramos tan jóvenes, que podía pensarse que faltaba en nosotros sabiduría y responsabilidad. Sin embargo, la Revolución confió y esa confianza generó en nosotros un inmenso compromiso.

Ese compromiso explica por qué no virábamos a casa cuando sentíamos todo tan distinto y tan difícil; ese compromiso hace lógica la decisión de permanecer enseñando cuando la contrarrevolución amenazaba y cobraba con la vida esa osadía; también justifica el permiso paterno con el reclamo del buen comportamiento y el rosario de bendiciones de las madres que por primera vez veían salir a sus hijos de su protector amparo.

En realidad fue un pacto de confianza mutua, pues hubo una confianza ciega en la Revolución. Yo no recuerdo que nadie dudara de que en un año pondríamos fin al analfabetismo. Estábamos seguros de que no sería en vano nuestro esfuerzo, que se llenarían de escuelas nuestros campos, que se abrían nuevas posibilidades para cada hombre y mujer alfabetizado. Confiábamos en que podríamos, entonces, ¿por qué decimos hoy, que parece mentira el haberlo logrado?

Porque sólo el distanciamiento en el tiempo nos permite apreciar la envergadura de la obra, y realmente esa fue una colosal batalla, una enorme

¹ Presidenta Honoraria del CEAAL, Educadora popular, integrante la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC).



proeza, una inusitada experiencia que demostró que sí se puede y que vale la pena depositar la confianza en la juventud.

NO HUBIERA SIDO POSIBLE LA ALFABETIZACIÓN SIN CONCIENCIA...

La alfabetización es un proceso que exige involucrar a la sociedad en pleno: el alfabetizador y el alfabetizado, por supuesto; pero también, requiere del compromiso y del apoyo de las familias de ambos; de las comunidades y sus organizaciones sociales, de las instituciones estatales, de los gobiernos, en fin, es necesario crear la conciencia de la necesidad de la alfabetización en todas y todos.

Fue tal vez nuestra primera lección: que la alfabetización tiene que ser un acto voluntario, conciente, motivado por la comprensión de su utilidad y por la posibilidad de su éxito, pero que no sabíamos cómo llegar a convencer de ello a quienes lo necesitaban.

También, durante la Campaña de Alfabetización, nos parecía contradictorio y no comprendíamos, que los analfabetos no sintieran la necesidad de aprender a leer y a escribir, y muchas fricciones y conflictos nacían de esa incompreensión. Tal vez nos ayudó a cambiar el haber convivido y compartido saberes cotidianos con esas personas, antes que letras y números, pues se crearon lazos de afecto y confianza que facilitaron la relación maestro-alumno. De esta forma ellos decidieron estudiar y nosotros aprendimos, que no se siente necesidad de aquello que se desconoce, o de lo que no se considera necesario y así, se fueron trocando las incompreensiones, en cariño.

Otra barrera importante a derribar fue el sentimiento de vergüenza que embargaba a muchas personas, especialmente adultos mayores y hombres, cuando debían reconocer su condición de analfabetos. Muchos, como mecanismo de defensa, ocultaban su desconocimiento y se negaban a enfrentar el reto. Aprendimos a convencerlos de que no hay por que sentir vergüenza ajena, que no son ellos los verdaderos culpables de su analfabetismo, y un ejercicio de develar los culpables de la explotación, de la ignorancia de nuestros pueblos, fue una buena forma de quitar la venda y convertir a las víctimas en acusadores. Ejercicio que por demás, inició una lectura de contexto, que considero mucho más importante y duradera que la lectura del texto.

Si partimos de que nadie se alfabetiza si no quiere, y nadie quiere si no entiende que es útil y posible, lo primero que debíamos lograr es que entendieran y confiaran.

El convencimiento lo logramos a través de una amplia campaña de divulgación de la idea por todos los medios masivos de comunicación del País, unida a la explicación que daba el alfabetizador a cada analfabeto sobre la utilidad real de aprender a leer y a escribir, de las ventajas que significaba para ellos y para su familia, además de asegurarles que podrían alcanzarlo. Fue un trabajo que exigió paciencia y constancia y puso a prueba todos los resortes.

Otra arista de nuestra reflexión levantó como un elemento decisivo la voluntad política del gobierno revolucionario de hacer de la alfabetización un proceso masivo, de la fuerza de la palabra de Fidel, de su indiscutible peso y liderazgo. Tenemos la convicción de que si no imposible, hubiera sido muy difícil, el hacerlo sin contar con el apoyo y los



recursos que tuvo la campaña de alfabetización a su alcance, durante todo el tiempo. Y cómo ese apoyo fue conformando espacios de convivencia y capacitación para los alfabetizadores, que hoy se refieren como decisivos en la formación de una conciencia de grupo, de una identidad que afirmaba el compromiso, que exigía una disciplina y un esfuerzo en la consecución de resultados, que alimentó la alegría y la osadía ante la aventura que emprendían y que evitaba todo mecanismo de presión.

También valoramos la importancia de los símbolos: el himno, el farol, el uniforme, la bandera que al izarse declaraba cumplida la misión, las canciones que fueron narrando la epopeya, en fin, detalles que hoy ponen a flor de piel todos los sentimientos y que explican que fueron claves para la identidad de los grupo.

Se creó una gran colectivo en un contexto y coyuntura que potenciaba las actitudes de heroicidad, porque coincidían con el momento en que otros jóvenes defendían la Patria en las arenas de Girón o en el Escambray y el orgullo patrio nos invadía y acentuaba el compromiso de cumplir la misión.

Es cierto, nunca se repetirán las mismas condiciones, pero la lección es que fue muy importante no haberlo sentido como un trabajo o una tarea más, sino como una misión excepcional.

De todos los elementos que valoramos, ocupó primerísimo lugar el apoyo que brindó la FAMILIA al proceso de alfabetización. No sólo por permitir la incorporación de los hijos en brigadas que los alejaban de la casa y los acercaban a la vida, sino por comprender y respetar su decisión de mantenerse y arriesgarse.

Y qué decir de las miles de familias campesinas que reciben al joven que llega para compartir lo poco, para cuidarlo como un hijo más, así nacen sentimientos de agradecimiento mutuo, de admiración y respeto, lazos que la distancia y el tiempo no han podido romper. La familia y en ella la mujer, jugó un papel de importancia capital en la viabilidad de esta hazaña.

TAMPOCO TENDRÍAMOS ALFABETIZACIÓN SIN LA CIENCIA...

Estamos hablando de un proceso de aprendizaje y por tanto de sujetos que aprenden o enseñan; pero en el caso de la alfabetización donde compartimos saberes personas procedente de contextos diferentes, con referentes culturales poco parecidos, y con una convivencia que amplía el espacio y el horario de aprendizaje, increíblemente se convirtió en un proceso de aprendizaje mutuo, que tenía la práctica cotidiana como fuente y objeto y cuyos resultados de aprendizaje fueron tan importantes tanto para el maestro como para el alumno.

Hubo coincidencia en nuestras reflexiones de que cuánto más diferentes son los referentes culturales, más intenso y rico es el proceso de aprendizaje para ambos sujetos.

El identificar a ambos sujetos como aprendices no implica que neguemos la necesidad de que el alfabetizador esté preparado para la enseñanza y cuanto más mejor. Es deseable que no sólo sepa cómo enseñar a leer y escribir, sino que pueda contextualizar, vinculando el contenido con la práctica económica, política y social del educando. Que pueda buscar respuesta a las preguntas que van surgiendo, que guste del diálogo, para vincular lo que se va a



aprender con lo que se ha vivido, ampliar la visión del contexto, promover la reflexión para construir lo nuevo, utilizar el mejor camino para llegar al objetivo, que tenga la capacidad de evaluar lo que hace para hacerlo mejor. En fin, ojalá pudiéramos contar con esos alfabetizadores en el futuro, porque en nuestro pasado, muchos carecíamos de saberes que hubieran sido buenos tener.

Poner al ser humano de hoy al nivel de su tiempo es un largo proceso que exigirá años, esfuerzos, maestros capaces. Pero sin este primer paso que es la ALFABETIZACIÓN sería imposible avanzar en ese camino y menos lograr ese ascenso.

Un esfuerzo de creación científica de algunos educadores que participaron como alfabetizadores durante esta campaña, lo constituye el Programa YO SI PUEDO, con el que se han alfabetizado en los últimos años, miles de personas en varios países. Este programa no replica nuestra experiencia, pues se apoya en la utilización de la televisión y en la asociación de las letras y los números. Pero tengo la certeza que este o cualquier otro programa de alfabetización, que se aplique en contextos diferentes, tiene que ser muy flexible, para permitir que su contenido se contextualice, en algunos casos adecuándolo, reelaborándolo o transformándolo, de acuerdo con las características que presente el lugar. El éxito estará en dependencia de la capacidad de quien adapta el método, de ahí la importancia del conocimiento de la ciencia en quien adecua, orienta y ejecuta este o cualquier otro método de alfabetización.

Una obra de la magnitud, importancia y dificultad de la alfabetización del tercer mundo que ha tenido durante siglo dos mundos por encima impidiendo su ascenso, no debe nadie imaginar que pueda

resolverse si no es con el esfuerzo creativo de muchísimos pedagogos y del esfuerzo educativo de todos los que se sienten en el deber de contribuir a la educación de los demás. Todo lo hecho merece respeto y de toda experiencia podemos extraer lecciones que nos ayuden a avanzar, siempre que tratemos de ganar en esa lucha por la coherencia de que hablaba Freire.

La práctica de alfabetización permitió a Paulo Freire fundamentar una concepción pedagógica liberadora que, por algún tiempo, sus detractores quisieron reducir a la enseñanza de adultos o a la visión de su método de alfabetización. Así conocimos a Freire como el pedagogo de la alfabetización, en Guinea Bissau, Angola y en Nicaragua, pero con los años aprendimos a recrear sus aportes a otros niveles y a comprobar la validez de su metodología y de la filosofía que la sustenta.

Educación Popular y Alfabetización llegaron a ser conceptos profundamente relacionados. Era imposible teorizar sobre alfabetización sin fundamentarlo con los principios de la Educación Popular. Lamentablemente, la práctica no siempre es coherente con el discurso, ya que muchas veces ni siquiera se es conciente del distanciamiento que sufre.

De ahí, concebir la alfabetización como un proceso muy ligado a la práctica del educando, que le permita descubrir sus mitos, sus carencias, las causas de su opresión y que siembre la esperanza, el sueño y las propuestas de un mundo mejor, sería colocar botas de siete leguas, a los oprimidos, para quienes Freire concibió un pedagogía de la liberación.



TAMPOCO TENDREMOS ALFABETIZACIÓN SIN PACIENCIA...

Pero no la paciencia que quiere el opresor, que inmoviliza y desgana, sino, la paciencia impaciente de Freire, que hace que la razón no frene a el corazón, sino lo haga certero y eficiente.

Noceder un palmo de poder, luchar permanentemente por llegar a ser más. Sentir que también en todo proceso de alfabetización se manifiesta una relación de poder y por tanto una lucha que exige la tolerancia de sumar lo diferente, de tender puentes y de derribar barreras.

Muchas veces no se alfabetiza porque no se puede, porque no hay voluntad de los gobiernos y de los opresores, a quienes les alquilamos nuestra fuerza de trabajo, que sienten como un potencial peligro un contrario instruido, por lo que crean obstáculos. También obstaculiza el esposo que se siente amenazado por el saber de su mujer, y hasta el “intelectual” que aprecia que desplazan su propuesta o que lo nuevo dinamita su práctica, por lo que no lucha por demostrar, sino que obstaculiza para preservar el estatus.

Ningún obstáculo cae por su peso, todos requieren del esfuerzo, de la lucha, de la perseverancia y la paciencia. De la defensa de lo logrado, aunque sea mínimo, pues el retroceso tiene implicaciones desmovilizantes de largo alcance.

Y es precisamente esta idea la que garantiza la permanencia del éxito de alfabetización, pues debemos tener paciencia, para no poner apresurados límites a un proceso que transita por fases, pues muchas veces la impaciencia del resultado aborta su trascendencia.

La campaña de alfabetización en Cuba no hubiera fructificado sin la garantía para los alfabetizados de la continuidad de los estudios, como tampoco pudiéramos haber mantenido un territorio libre de analfabetismo, si no hubiéramos garantizado la escolarización de las nuevas generaciones.

Y...

Hoy enriquecidos con el conocimiento de la Educación Popular, que hace cincuenta años desconocíamos, nos alegra ver que la historia produjo un interesante acercamiento de nuestra práctica de alfabetización con la teoría elaborada por Paulo Freire pero, que resulta indispensable seguir profundizando en su estudio, recreando sus ideas en nuestras prácticas y seguir luchando por la coherencia, con mucha conciencia, ciencia y paciencia.





ALFABETIZACIÓN, EDUCACIÓN POPULAR Y USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

Lola Cendales¹

Colombia

ALGUNOS PUNTOS DE REFERENCIA

El resurgimiento de la alfabetización en diferentes escenarios, le plantea a la Educación Popular la necesidad de volver, con mirada crítica, sobre el camino recorrido, para valorar aportes, cuestionar vacíos y replantearse frente a las exigencias de los nuevos contextos.

LOS APORTES DE FREIRE

La Educación Popular cuenta con un acumulado en alfabetización que se inicia con la propuesta de Paulo Freire; propuesta que frente a los trabajos de alfabetización de carácter funcional que se hacían desde una concepción desarrollista, suponía una ruptura y mostraba una fortaleza, que a mi juicio estaba en tres aspectos fundamentales: la intencionalidad, el diálogo y la investigación.

Freire, en sus planteamientos sobre la Educación Liberadora, clarifica desde dónde y para qué alfabetizar y le otorga a esta tarea un horizonte político emancipador; en el diálogo como propuesta pedagógica hace un reconocimiento del otro como persona con saberes, con formas de interpretar,

con maneras de vivir y resignifica el vínculo pedagógico que se establece en el hecho educativo; en cuanto a la investigación, Freire la plantea como un elemento constitutivo de la alfabetización; sin ella es imposible definir las palabras generadoras, es imposible realizar los diálogos; en últimas, es imposible alfabetizar. Por esto, en el capítulo 3 de *Pedagogía del Oprimido*, Freire trabaja el tema del diálogo y de la investigación de manera integrada. Y por esto, volverá a insistir varias veces en que la investigación está ligada al trabajo educativo y forma parte de la naturaleza de la educación.

En cuanto a la parte didáctica planteaba trabajar el método silábico, que era el que en su tiempo (y aún hoy) se utilizaba para enseñar a leer y a escribir; pero que naturalmente con sus aportes de la investigación del universo vocabular y las palabras generadoras adquiriría un sentido diferente.

Para esa época los trabajos de alfabetización que se hacían inspirados en Freire, tenían un carácter alternativo pues desde las teorías de la reproducción, la realidad se entiende como producto de las estructuras sociales y al interior de ellas no hay nada que hacer; por esto, lo más consecuente era el distanciamiento del sistema escolar (por ser éste uno de los aparatos ideológicos del Estado), con el fin de impulsar un orden paralelo, con valores distintos a los del sistema imperante, a la espera de que pudiera desplegarse en condiciones políticas favorables.

¹ Educadora Popular colombiana. Dimensión Educativa.



CAMPAÑAS NACIONALES DE ALFABETIZACIÓN

Nicaragua

La década de los 80 fue la década de la alfabetización; la Cruzada Nacional de Alfabetización realizada en Nicaragua, fue la posibilidad de diseñar y desplegar una propuesta nacional que tuvo como base los planteamientos de Freire y algunas experiencias alternativas que se venían realizando, tanto en la misma Nicaragua como en otros países de América Latina.

Y si bien podrían ser muchos los aspectos a tener en cuenta en esta experiencia, destaco tres que resultaron especialmente significativos en relación con la propuesta de Freire.

El diálogo pasó de ser un paso didáctico de cada lección a ser una vivencia; un hecho político pedagógico de carácter nacional, propiciado por el encuentro entre el campo y la ciudad, entre jóvenes y personas adultas, entre los saberes de tradición y de experiencia y los saberes académicos (600,000 estudiantes se desplazaron a vivir durante cinco meses a las casas de las personas analfabetas).

La investigación fue un tema de debate y una instancia organizativa en la fase de preparación; de allí salieron unas orientaciones para que los alfabetizadores las alfabetizadoras indagaran el contexto en el cual vivían y en el cual alfabetizaban. Como resultado de este trabajo presentaron un informe escrito que en su conjunto se denominaron “los subproductos”; que si bien no cumplían con los requisitos convencionales de la academia, sí generaron una actitud investigativa y el conocimiento de una realidad hasta entonces desconocida por los(as) alfabetizadores(as).

La formación ligada a la práctica se concretó en el taller sabatino y en el Diario de Campo. Todos(as) los(as) alfabetizadores(as) recibieron una formación inicial, pero dado que en buena medida, de su formación dependía la calidad de la alfabetización, se generó una estrategia: el taller sabatino (todos, los y las alfabetizadoras de una zona se reunían para compartir, festejar, reflexionar sus experiencias y a preparar el trabajo de la semana siguiente) y se optó por una técnica: el Diario de Campo. Fueron tantos los informes de los subproductos y los Diarios de Campo que, ni en ese momento ni en los siguientes, no fue posible sistematizar y enriquecerse con toda esa producción.

Otros países de América Latina

Conocidos los resultados de la Cruzada de Nicaragua y con el ánimo de contrarrestar el imaginario que esta generaba (y sin tener en cuenta que eran coyunturas muy diferentes), varios países de América Latina emprendieron Campañas Nacionales de Alfabetización (en Colombia, por ejemplo, la Campaña “Simón Bolívar” y la “Campaña Camina”, entre 1980 y 1985), en algunas de las cuales se tuvo en cuenta algunos aspectos de la Cruzada de Alfabetización de Nicaragua; porque como me decía un técnico: “Nosotros estamos de acuerdo con la metodología, pero con lo que no estamos de acuerdo es con la ideología”.

Por esta época, amparados por este auge, se visibilizaron, se ampliaron y se fortalecieron muchos trabajos de alfabetización que se hacían al margen de las campañas oficiales.



EL DECLIVE DE LA ALFABETIZACIÓN

En la década de los 90, la alfabetización se desvaneció en las agendas gubernamentales. Las políticas de ajuste, de reducción del Estado, entre otras cosas, llevaron a priorizar la universalización de la educación primaria para niños y niñas y a recortar y casi invisibilizar, la educación de personas jóvenes y adultas y con ella la alfabetización.

En los trabajos de alfabetización que se hacían desde la Educación Popular (prácticamente después de la Cruzada en Nicaragua), se continuó socializando el método. Los temas generadores eran el resultado del análisis de la realidad en que vivía la población analfabeta, pero el método ya estaba definido. Y haber encontrado “El Método”, paralizó la búsqueda. Además, esto coincidió con una etapa en la cual la Educación Popular estuvo marcada por el activismo y el distanciamiento, cuando no, el rechazo a la reflexión sistemática y a la teoría, por considerarlas pérdida de tiempo, cuando había otras cosas “más urgentes” que atender.

En los trabajos de Educación Popular también se redujo sensiblemente la alfabetización y surgieron otras prioridades ligadas en buena medida a la necesidad de conseguir recursos.

EL RESURGIMIENTO DE LA ALFABETIZACIÓN

En estos últimos años la alfabetización ha vuelto a posicionarse y en esto han contribuido, por una parte, las agendas mundiales: Educación Para Todos, Los Objetivos del Milenio..., con metas y plazos diversos en los cuales se han comprometido los distintos gobiernos y las

consecuentes propuestas suprarregionales: *Yo sí puedo* (Cuba), Programa Iberoamericano de la Alfabetización (PIA) auspiciado en el marco de la Organización de Estados Iberoamericano, (OEI), la UNESCO (la década de las Naciones Unidas para la alfabetización); por otra, los gobiernos progresistas de algunos países que han realizado campañas nacionales de alfabetización como una forma de responder a una situación de injusticia e inequidad y de posicionarse como alternativa.

Progresistas o no, los gobiernos nacionales, departamentales o provinciales están realizando campañas o programas de alfabetización, que entre otras, presentan algunas de las siguientes características: se realizan sobre la base de datos contradictorios, se contratan “paquetes” a prueba de contextos y alfabetizadores escogidos con criterios de costo y rapidez, se desconocen acumulados y experiencias locales importantes. Las cifras manejadas políticamente se constituyen en el principal argumento y se declaran territorios libres de analfabetismo, como si el problema fuera solo de carácter educativo; y ni aún así porque, ¿a quién y bajo qué criterios se puede considerar a una persona alfabetizada? Por experiencia se sabe que ante una propuesta de alfabetización no todas las personas analfabetas se motivan al tiempo, ni los ritmos de aprendizaje son iguales; que las personas inscritas no son las que terminan, que la alfabetización no se sostiene solo por la enseñanza sino por las razones y motivaciones que tengan las personas para aprender a leer y escribir; que si no hay planes concretos de continuidad para adultos y para jóvenes, proyectos sociales, planes de desarrollo que acompañen este trabajo, decir que una población está alfabetizada no pasa de ser una ilusión, por no decir, un engaño más.



APORTES DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

El mayor aporte de la Educación Popular sigue siendo la intencionalidad ético política emancipatoria de la alfabetización; pues es desde allí desde donde se pueden responder las preguntas del porqué y el para qué alfabetizar, y dar sentido y orientar las prácticas. Ubicar la alfabetización en el ámbito de los derechos y la ciudadanía y comprender el analfabetismo, ya no como causa del atraso sino como consecuencia de la exclusión y la desigualdad social, que ha llevado a que niños y niñas en edad escolar no hayan podido acudir a la escuela o que quienes iniciaron sus estudios hayan tenido que retirarse a temprana edad sin haberlos podido terminar. Comprender que son razones históricas y estructurales las que explican el analfabetismo, que son las mismas que explican el porqué de la pobreza.

Desde la Educación Popular se evidencian también las potencialidades de la alfabetización como inclusión crítica a la cultura letrada, como posibilidad de empoderamiento, como forma de aportar a la lectura crítica de la realidad, a la formación de un pensamiento crítico, a la constitución de sujetos sociales, etc. Al plantear el diálogo cultural como propuesta pedagógica, reconoce y valora el saber, la cultura, la historia del otro; la oralidad y la narrativa (temas especialmente importantes en alfabetización, aunque poco trabajados conceptualmente) como medios de expresión y comunicación... y desde este acumulado se aporta al diseño de programas y a la formación de alfabetizadores(as).

Sin embargo, existe una debilidad en lo metodológico. Haber encontrado “el método” (más que

el método, la didáctica), como ya se dijo, llevó al estancamiento en este aspecto. No se han tenido en cuenta, no se han entablado diálogos con los avances en la lingüística, la semiología, la antropología, la epistemología; no se han establecido puentes entre lo tradicional y lo nuevo, que den confianza a los alfabetizadores(as) y garanticen los cambios en la mentalidad y en las prácticas, que sabemos no se dan de la noche a la mañana.

Los planteamientos de Freire y de la Educación Popular constituyen un gran potencial desde donde es necesario avanzar. Respecto a esto, Jorge Osorio y Graciela Rubio (2007) expresan: “En particular la Pedagogía Hermenéutica ha permitido crear un espacio de producción y reflexividad acerca de los límites del paradigma fundacional de la Educación Liberadora, abriendo una ruta para la inauguración de una agenda temática que amplíe sus márgenes”.

Un profesor me comentaba que había tenido que evaluar una tesis de grado sobre alfabetización y había encontrado un discurso bien elaborado sobre Freire y desde la reconceptualización de la Educación Popular, pero una práctica muy atrasada; lo cual evidencia que no basta tener principios y objetivos claros, es necesario tener una propuesta metodológica consecuente. Otra profesora me comentó sobre un material para alfabetizar: “Mire, me dijo, aquí siguen con el silabeo, con la copia..., como si los planteamientos sobre la significación y la construcción de sentido no los tocaran...”.

Y frente a esto habría que decir que desde la Educación Popular han faltado: reflexión sistemática sobre las prácticas, investigación sobre temas específicos y establecer puentes entre las viejas y las nuevas concepciones.



LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS, UNO DE LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR HOY

Las nuevas tecnologías plantean un reto a la educación y en concreto a la Educación Popular pues, por una parte, son la posibilidad de acceso a la información y a los avances del conocimiento; son la posibilidad de garantizar el derecho al estudio y al aprendizaje permanentes, tanto individual como grupal...; pero, por otra parte, pueden llevar a debilitar el diálogo, a la simplificación y la superficialidad.

El hecho es que las tecnologías están y estarán cada vez más presentes en la vida cotidiana, brindando información, socializando conocimientos, configurando gustos y sensibilidades, pero esta constatación no puede perder de vista que, como dice Pedro Demo (2000), esa accesibilidad está dada por los intereses del mercado y no por los intereses de la ciudadanía; y que esa aparente democratización puede encubrir nuevas formas de discriminación.

Para Marco Raúl Mejía (2011), la tecnología como nueva realidad de poder y educación, constituye un reto para la Educación Popular y tiene que trabajarse como expresión de la cultura de la época, sin caer en dualismos de quienes la ven como la causa de todos los males o como la solución a todos los problemas.

Frente a este panorama ¿qué debería hacer la Educación Popular? Precisamente desde una posición crítica, habría que develar las lógicas que subyacen al uso crecientes de las tecnologías y sus implicaciones en el campo de la educación; superar la concepción puramente instrumentalista y reduccionista para generar un replanteamiento epistemológico y pedagógico, desde donde se puedan cuestionar las relaciones con el conocimiento, las

relaciones entre las personas que intervienen en el hecho educativo, los lenguajes instituidos, etc., para poder incorporar la tecnología a los procesos educativos crítico-emancipatorios y construir y restablecer la relación dialógica y de negociación cultural propia de la Educación Popular.

ALFABETIZACIÓN Y TECNOLOGÍA. ¿HACER MÁS DE LO MISMO?

A partir de las reflexiones anteriores, el reto se acrecienta cuando se piensa en la relación nuevas tecnologías-alfabetización de personas jóvenes y adultas.

Sobre este aspecto trataré de ordenar algunas consideraciones que hicimos con Germán Mariño,² a propósito de su participación en una reunión que convocó el Ministerio de Educación, para presentar una propuesta de alfabetizar a través de teléfonos celulares.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

la tecnología ha invadido la vida cotidiana, llegando también a las personas que no saben leer y ni escribir. En una sesión de alfabetización una mujer adulta comentó: *“Este celular me lo regaló mi hijo y bregué y bregué hasta que aprendí a manejarlo. Así él me llamo o yo lo llamo”*.

La tecnología constituye un atractivo. Un ejemplo de esto es el uso del video en el programa *Yo sí puedo*; pues sin entrar en otras consideraciones, algunas personas acuden porque las clases son televisadas.

² Germán Mariño, investigador de Dimensión Educativa.



Existe un desfase entre educación y tecnología y más específicamente, entre alfabetización y tecnología. Un ejemplo clarísimo, anota Germán, es la no inclusión del uso de la calculadora en la enseñanza de las matemáticas. Lo más adelantado que se usa es el ábaco. “El uso de nuevas tecnologías como por ejemplo, los mensajes de texto a través de celulares, el correo electrónico, el internet, etc., continúan alejados de los programas; ciertamente en el atraso influyen variables como accesibilidad y costos, pero aún así, donde tales aspectos podrían minimizarse, tampoco se intenta explorarlos”.

Un ejemplo de este desfase lo constituye la siguiente situación: al llegar a un colegio encontré al grupo de personas adultas (20) ubicadas en el salón de computación. Les habían organizado un espacio frente al tablero dando la espalda a los computadores y conversando con la maestra, me di cuenta que ella mentalmente estaba en las mismas condiciones que sus estudiantes.

Además, tratándose de personas jóvenes y adultas, los más beneficiados y para quienes sería más fácil el uso y el aprendizaje sería para los primeros, pues las personas adultas quedarían nuevamente en desventaja.

ALGUNAS PROPUESTAS

plantearse el uso de las nuevas tecnologías en la alfabetización implicaría (además de tener una posición crítica, lo cual no significa como ya se ha expresado, demeritar su potencial):

- Tener una visión global sobre la problemática de la alfabetización; porque con el solo uso de las TICS no se va a solucionar la baja inscripción, la deserción, la escolarización, la falta de pertinencia de los currículos...
- Reconceptualizar la alfabetización; lo que

implicaría volver a preguntarse qué es alfabetizar y alfabetizar personas jóvenes y adultas; qué conceptualizaciones subyacen a las prácticas que se vienen realizando, qué aportes se están dando desde otras disciplinas (la lingüística, la semiología, etc.).

- Realizar algunas experiencias con el uso de las TICS que incluyan un componente de investigación; pues sin esto, es imposible realizar una innovación que resulte significativa, que se pueda replicar y desde la cual se pueda incidir en la formación de alfabetizadores(as).
- No trabajar una sino, varias tecnologías. En el informe para CONFINTEA VI, Rosa María Torres (2009) se refiere a “Las plazas comunitarias” en México, dotadas de computadores, internet, videoteca, una pequeña biblioteca y espacios donde se cuenta con personas de apoyo en informática y docentes; quizás en muchos lugares no se pueda disponer de todos estos recursos, pero sí se puede tener en cuenta un criterio de flexibilidad para poder acomodarse a las diferentes circunstancias (equipos, electricidad, costos, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

- Osorio Jorge y Rubio Graciela. *La cualidad: reflexibilidad, Investigación-Acción y enfoque indical en Educación*. Escuela de Humanidades y Política. Santiago de Chile, 2007.
- Demo Pedro. *Saber pensar*. Instituto Paulo Freire. Sao Paulo, Brasil, 2000.
- Mejía Marco Raúl. *Educaciones y pedagogías críticas latinoamericanas. Cartografías de la Educación Popular*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2011.
- De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Informe Regional preparado por Rosa María Torres para la VI Conferencia Internacional sobre Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Belen do Para, Brasil, 2009.

ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR

Alfonso Torres Carrillo¹

Colombia

Desde sus orígenes, la educación popular ha estado ligada a la alfabetización. En efecto, desde las primeras experiencias del “Método Psicosocial” desarrolladas por Paulo Freire en 1962 en la ciudad de Angicos (RN), pasando por las múltiples propuestas y programas de alfabetización inspiradas en su enfoque pedagógico durante las décadas del setenta y ochenta a lo largo y ancho de América Latina, hasta las actuales experiencias de educación de adultos ligadas a movimientos populares y gobiernos progresistas del continente, la alfabetización ha sido un escenario privilegiado de acción y reflexión de la Educación Popular.

Ello no significa que exista una concepción pedagógica unitaria y rígida al respecto, sino más bien, un campo abierto de discusión y construcción de iniciativas, en las que el CEAAL ha jugado un papel importante (Camilo, 2007: 3), a través de la Revista La Piragua y más recientemente mediante su página web, animando y movilizándolo diferentes ideas, diálogos e iniciativas concretas en torno a la alfabetización y la educación de adultos.

Es a partir de esta tradición pedagógica crítica y emancipadora que podemos reconocer una

perspectiva y unos criterios con respecto al analfabetismo y la alfabetización, los cuales pueden contribuir al actual renovado interés de algunos organismos internacionales y gobiernos de la región frente al tema, que se ha traducido en la proliferación de declaraciones, planes, encuentros, conferencias, campañas y experiencias alfabetizadoras (Torres C, 2007). Debido a la limitación de espacio, comparto estos planteamientos, mediante el siguiente punteo de breves enunciados:

1. El analfabetismo y la alfabetización son realidades históricas y contextuales; “las nociones de alfabetización, educación básica y desarrollo no pueden entenderse aisladas o separadas de un contexto, económico, político, social, cultural y ecológico, en el que se enraízan y se hacen comprensibles” (Guiso, 2007).

2. El analfabetismo no es la causa de la marginalidad social, la pobreza y la exclusión, sino una consecuencia y un factor asociado de estos problemas. Por ello, las poblaciones que más padecen este flagelo representan el polo subordinado de nuestras sociedades: los pobres, los habitantes rurales, las mujeres, los indígenas y afrodescendientes y los inmigrantes.

3. Por ello, la alfabetización puede asumirse, no como un propósito aislado o limitado al sector educativo, sino como un proceso permanente y una responsabilidad intersectorial que debe involucrar a diferentes instituciones estatales y actores de

¹ Educador Popular. Director de la Maestría en Estudios Sociales y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.



la sociedad civil. Las acciones alfabetizadoras deben involucrar a las familias, los sistemas escolares, las instituciones culturales y religiosas, las bibliotecas, los centros académicos y de investigación, los medios de comunicación masiva y las organizaciones sociales.

4. La atención a la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas no ha sido prioridad de los gobiernos en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe. En las últimas tres décadas, en promedio sólo un 3% o menos de los presupuestos educativos nacionales han sido destinados a programas con adultos (Torres y Robert Arno, 1995).

5. La alfabetización es el momento inicial de un proceso educativo más amplio que pasa por la educación básica de adultos en el horizonte de la formación permanente como sujetos activos y críticos. Este planteamiento de la educación popular coincide con la noción de alfabetización asumida en Jomtien (1990), que se asocia a una concepción amplia de educación, se extiende a lo largo de toda la vida, y que considera que las personas se están educando permanentemente en distintos espacios, más allá de la escuela.

6. De este modo, la alfabetización no tiene edad y puede desarrollarse desde la temprana infancia hasta la edad adulta y en diferentes escenarios sociales (escolares y no escolares). Asumir dicho principio educativo, supone un modelo inclusivo de educación y aprendizaje, en el cual tienen cabida todas las personas: niños, jóvenes y adultos, tanto aprendiendo como enseñando.

7. La alfabetización supone una concepción pedagógica y política. Como lo señala Lola Cendales

(1994), la alfabetización “se ve interpelada en los aspectos pedagógico-metodológicos y técnicos de su saber específico; en relación a la manera de entender lo político y la formación ideológico-política, la importancia que adquiere hoy en la vida cotidiana, en la cultura... En lo que se refiere a un nuevo concepto, la redefinición de lo que es leer y escribir ayuda a ubicar esas habilidades en los procesos de pensamiento y en las procesos de producción de conocimientos, superando lo puramente instrumental y mecánico de la tarea” (1994: 6).

8. Nuestra concepción de alfabetización incorpora los aportes de las investigaciones en torno a la cultura escrita (*literacy* en inglés, *letramento* en portugués) y los entornos alfabetizadores. Se cambia el foco de atención de la alfabetización de la lengua escrita en sí, a las prácticas y situaciones donde la escritura es central. “Simultáneamente a la adquisición de la tecnología de la escritura, se aprende también la simultaneidad de sus propósitos y usos centrales” (Lemos, 2006: 21).

9. En este sentido y en coherencia con la tradición freiriana, “los procesos de aprendizaje deberían focalizar las prácticas culturales relacionadas con la escritura y sus variadas modalidades de uso, más allá de aquellas de las que tradicionalmente la escuela se ocupó” (Lemos, 2006: 22).

10. La alfabetización entendida como cultura escrita, deja de verse como prerequisite para la participación comunitaria, puesto que personas que no dominan la lectura y la escritura pueden ser altamente competentes en sus contextos. Así mismo, desborda el espacio formal escolar para desplegarse a todo el contexto cultural de los alfabetizandos.



11. En términos más operativos, la alfabetización debe apoyarse en *entornos alfabetizadores* que proporcionen las condiciones y las medicaciones sociales y culturales para que el aprender a leer y escribir sea una necesidad individual y colectiva, y que a la vez, garantice que dicho aprendizaje se potencie a partir de una oferta permanente de espacios, medios y posibilidades para su ejercicio cotidiano.

12. A modo de conclusión, definimos la alfabetización como un proceso formativo de adquisición de la cultura escrita en contextos socioculturales específicos, en cuya etapa inicial se considera alfabetizada una persona cuando logra incorporar el lenguaje escrito a su vida, lo comprende, lo usa para comunicarse y relacionarse socialmente.

13. Como política o programa educativo, asumir las consideraciones expuestas implica considerar la alfabetización como un proceso continuo de apropiación de la cultura escrita que posibilite que los alfabetizados continúen aprendiendo, mejoren su calidad de vida y participen activamente en la vida comunitaria y social.

14. Desde la Educación Popular, la alfabetización no puede agotarse en una campaña o proyecto aislado, sino como componente de la educación básica de jóvenes y adultos, a su vez articulada a otros programas económicos, sociales y culturales de promoción de una cultura escrita y lectora.

15. Dado que el analfabetismo está asociado a otros factores de exclusión, a problemas sociales más amplios y a los desafíos de los cambios históricos, los programas de alfabetización tienden a estar vinculados a propuestas educativas y sociales más

amplias como el desarrollo, la educación ciudadana y en derechos humanos, a la educación y protección ambiental y a la interculturalidad.

16. La necesidad de articular la alfabetización con cada una de estas dimensiones, exige conceptualizarlas desde una perspectiva crítica que tome de distancia con aquellos modelos que al subordinar todas las esferas sociales y dimensiones humanas a la lógica económica, bloquean las posibilidades de democratización de oportunidades de ejercicio de los derechos sociales, culturales y económicos, así como la potencialidad de individuos y colectivos para constituirse en sujetos.

17. Por ejemplo, desde una perspectiva educativa popular de alfabetización y desarrollo debe involucrar varias escalas y dimensiones sociales, como lo personal, lo comunitario y lo societal. A la vez que posibilita la prosperidad económica nacional y la ampliación de posibilidades individuales, requiere prever estrategias de desarrollo local y políticas sociales que generen posibilidades de justicia y participación colectivas. Así, una alfabetización ligada al desarrollo debe asumirse como una propuesta educativa integral que contribuye a la formación de sujetos autónomos, comunidades críticas y sociedades democráticas.

18. La alfabetización como derecho y condición para acceder a otros derechos. Está demostrado que la alfabetización no sólo es un derecho, sino que su conquista y ejercicio es garantía y condición óptima para el conocimiento y ejercicio de otros derechos como la libertad de expresión, de prensa y de movilización. Luchar por la alfabetización es luchar por el derecho a tener derechos.



19. No existen una única estrategia y un único método de alfabetización eficaz. Las políticas y programas de alfabetización en particular, deben ser altamente sensibles al contexto y a la cultura de la población educativa. Los programas efectivos tienen en cuenta el conocimiento previo de quienes aprenden y enseñan las necesidades y expectativas de educandos y educadores, y las condiciones específicas de la cultura y los contextos locales. No existe una única ruta hacia la alfabetización o un único método milagroso capaz de ser aplicado a todos, de la misma manera y en toda circunstancia.

20. Los programas y acciones de alfabetización deben garantizar una sólida formación de los educadores. Los educadores son la garantía de la calidad de la educación y de los aprendizajes. La formación de los alfabetizadores debe incluir su propia competencia como lectores y escritores, así como los ambientes y oportunidades para desarrollar estas competencias. Si los propios educadores no aprecian y hacen uso significativo de la lectura y la escritura, hay pocas posibilidades de que enseñen a sus estudiantes lo que no tienen ni practican.

BIBLIOGRAFÍA

- CENDALES Lola (1994). Notas sobre alfabetización. Dimensión educativa (mimeo).
- Escobar Arturo (1996). La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo. Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- Freire Paulo (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores, México.
- Guiso Alfredo (2007). "Itinerarios de actuación. Alfabetización, un territorio con horizontes emancipatorios". En: La Piragua # 26. CEAAL, Panamá.
- Kalman Judith (2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. México, DF.
- Lemos Cláudia. "Cuestiones metodológicas sobre el proceso de alfabetización de personas jóvenes y adultas". En: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 28 # 2. Julio diciembre 2006.
- OEI (2007). Plan iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas 2007 – 2015. Documento base.
- Peresson Mario, Cendales Lola y Germán Mariño. Educación popular y alfabetización en América Latina 1983.
- Rivero José (2007). "Bases para una alfabetización integral en América Latina". En: memorias de la II Reunión comisión de expertos iberoamericanos "La alfabetización y Educación Básica de las personas Jóvenes y Adultos", Bogotá.
- Rodríguez Fuenzalida Eugenio. Metodologías de alfabetización. Retablo de papel # 5. OEA, CREFAL, Pátzcuaro, 1990.
- Soares Magda (1992). Em busca da qualidade na alfabetização. Em: ANPED. Escola Básica, Campinas/Papirus/CEDES/ANDEp/ANDES.
- SOUZA João Francisco (2007). Brasil: Alfabetización, arranque de la educación. En: La Piragua # 25, CEAAL, Panamá.
- Torres Rosa María (2000). Alfabetización para todos. Década de las Naciones Unidas para la alfabetización (2003 – 2012). Documento base preparado para UNESCO.
- Torres Rosa María (2006). "Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida". www.fronesis.org
- Torres Rosa María (2007). Educación para todos y Plan Iberoamericano (www.fronesis.org)
- TORRES C. Alfonso (2007). "El método Freire medio siglo después: vigencia y desafíos". En: La Piragua # 26. CEAAL, Panamá.
- UNESCO (2004). La educación de jóvenes y adultos en América latina y El Caribe, hacia un estado del arte. Santiago de Chile.

3

OPINIÓN Y EXPERIENCIAS DE GOBIERNOS SOBRE EL PIA



EL PAPEL DEL PIA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS DE COLOMBIA

Luz Jael Zapata¹

Colombia

UN POCO DE HISTORIA

Desde el año 2002 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha venido promoviendo el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica y Media para Jóvenes y Adultos, cuyo objeto es apoyar a las entidades territoriales certificadas en el proceso de formación del joven y adulto iletrado en competencias básicas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales y competencias ciudadanas, integrando de manera flexible las áreas del conocimiento y la formación establecidas en el Ciclo Lectivo Especial Integrado (CLEI 1) de educación de adultos, que entre el 2003 y el 2010 logró alfabetizar a más de 1 millón de personas mayores de 15 años, cumpliendo así la meta establecida en el país.

En Colombia, según datos del CENSO 2005, el número de personas iletradas mayores de quince años estaba por encima de 2.300.000, con un índice de analfabetismo del 8,4%. Pese a los logros alcanzados a la fecha, se hace necesario continuar impulsado el Programa, puesto que aún existen más de 1.600.000 colombianos en condición de analfabetismo que esperan una oportunidad

para mejorar su calidad de vida, a través de la educación.

Para reforzar este trabajo de disminuir los índices de analfabetismo, ha sido necesario brindar y definir estrategias para la continuidad y fortalecimiento de los diferentes programas de educación formal de adultos que se están implementando en el territorio colombiano, para lo cual se proporcionan orientaciones que permiten actualizar conceptos básicos y contar con los instrumentos y recursos necesarios para su funcionamiento.

Dentro de este Programa Nacional, el Ministerio viene fomentando los cambios pertinentes para promover las competencias básicas, científicas y ciudadanas que aseguren el desempeño, el aprendizaje y los saberes que construyan mejores condiciones de vida en el colombiano.

EN LA ACTUALIDAD

La política del actual plan de Gobierno, denominada “EDUCACIÓN DE CALIDAD, el camino de la prosperidad”, propone como una de sus estrategias, reducir las brechas existentes entre los diferentes grupos poblacionales, priorizando la atención en los más vulnerables entre los que se encuentran: la población iletrada, los habitantes de las zonas rurales, las personas en situación de desplazamiento y en general aquellos que no han tenido acceso a una educación de calidad, para lo cual se deben

¹ Directora del Programa Nacional de Alfabetización Básica y Media de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de Colombia.



establecer sistemas de operación flexibles y pertinentes.

La meta del actual gobierno proyectada hasta el 2014 establece la disminución de un punto porcentual en la tasa de analfabetismo del país, lo que implicaría disminuir la tasa de iletrados al 5,6%.

Para lograr el cumplimiento de estas metas que se ha propuesto el MEN, ha sido de gran importancia el apoyo del Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA), donde se ha contado con un decidido compromiso para trabajar dos ejes fundamentales en el proceso, calidad y cobertura.

En términos de cobertura, se ha logrado beneficiar con proyectos de alfabetización en Ciclo 1 y con recursos de cooperación internacional en el marco del PIA a más de 50 mil iletrados, la mayoría de ellos afrocolombianos del Pacífico colombiano, con la posibilidad de concluir su primaria y cualificarse laboralmente a través del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, entidad que se vincula a esta iniciativa en la fase II, una vez el beneficiario ha culminado con éxito su proceso de alfabetización. Otra de las innovaciones que se han involucrado para garantizar éxito son las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ESPERE), componente sicosocial de alfabetización emocional que adicionalmente a la alfabetización trabaja con los participantes en torno a la resolución pacífica de conflictos y el saneamiento y superación de las heridas que ha dejado en los beneficiarios el conflicto armado colombiano. Estos componentes adicionales motivan al participante a formar parte activa en el proceso y en el mejor de los casos a continuar su formación ante los beneficios evidentes que este proceso refleja en el mejoramiento de su calidad de vida.

En el ámbito de calidad, también con el apoyo del PIA, durante el año 2008 se realizó la contextualización del modelo A Crecer de educación de adultos para la costa Pacífica, la costa Atlántica, la región Amazónica y la región Andina de Colombia, con el ánimo de contar con una oferta cada vez más pertinente que tenga en cuenta los entornos socio-culturales de la población. Dicha contextualización se llevó a cabo con la participación de líderes de la sociedad civil, autoridades educativas de la región, especialistas y pedagogos de la zona, en proceso de consulta y participación activa que permitiera plasmar la idiosincrasia e interés de la población beneficiaria.

La oferta educativa de este Programa hace posible que, con una estructura curricular común, se adapten contenidos regionales de manera que se facilite en los educandos un aprendizaje significativo, respondiendo a las particularidades del pensamiento de los adultos y a sus intereses concretos, y desarrollando un proceso educativo orientado al saber hacer, en donde necesariamente se articulan saberes y prácticas universales, que paralelamente se sitúan en un contexto amplio de proyecto de país construido desde las regiones.

En este orden de ideas y como parte integral de los proyectos que se han adelantado con el apoyo del PIA se ha involucrado un componente de acompañamiento pedagógico en campo, lo que ha permitido la cualificación docente en el tema en pro de la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. Además, se realizan jornadas paralelas con los rectores de las instituciones educativas, buscando que integren en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) el componente de educación de jóvenes y adultos, garantizando así la continuidad con calidad de iniciativas futuras en este ámbito.

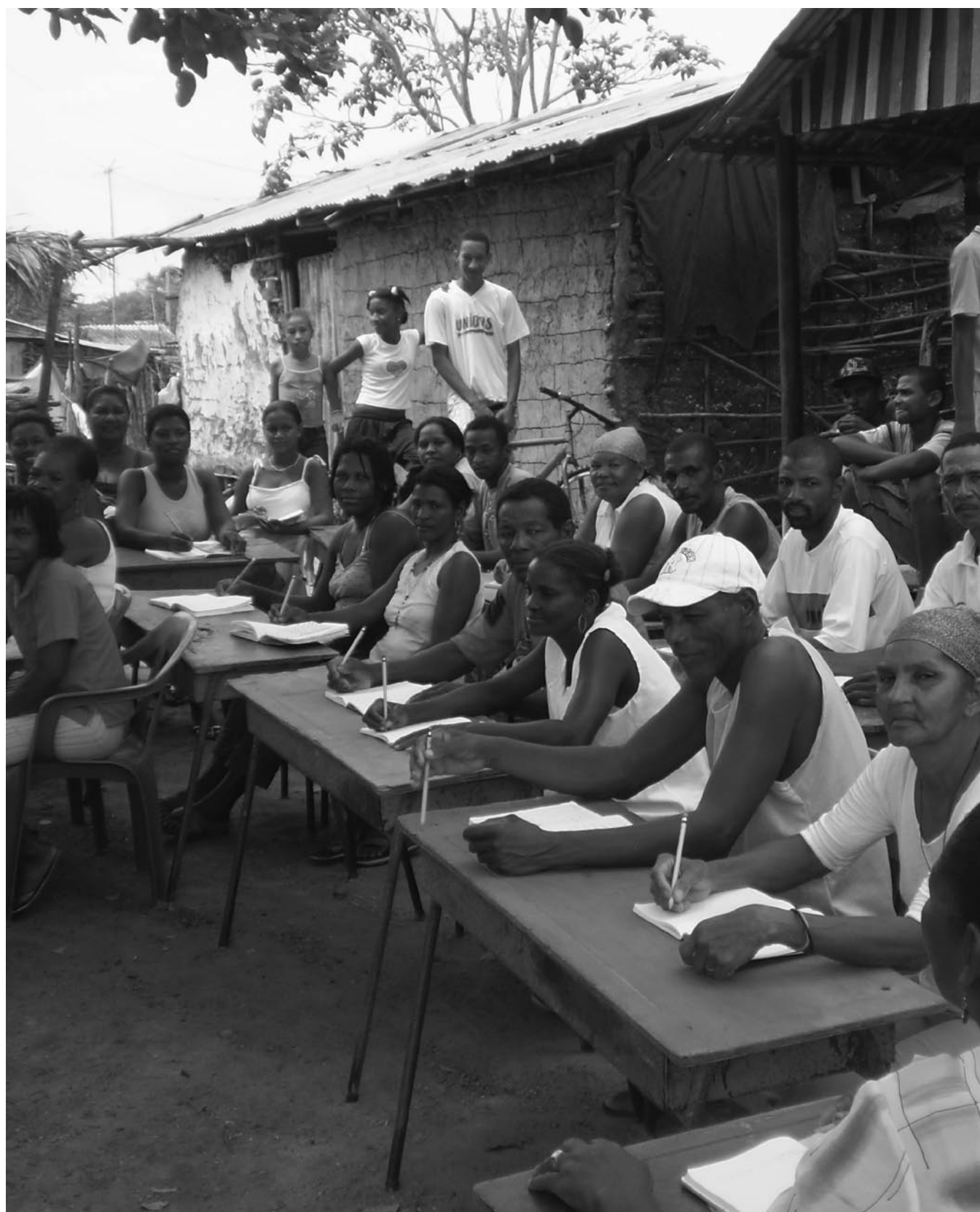


Así mismo, los proyectos de alfabetización comprenden un componente de evaluación y seguimiento, lo que ha implicado el desarrollo de una metodología, ya validada, insumo que se integrará en el 2012 a todas las acciones de alfabetización que se implementen en el marco del programa nacional del Ministerio. Tomando como referencia una línea base y el establecimiento de una muestra se adelantan acciones en campo que permiten conocer el impacto que tanto desde el punto de vista personal, como familiar y comunitario va generando la intervención. Las dos acciones mencionadas ofrecen los insumos necesarios para que oportunamente se tomen decisiones que

garanticen, en caso de que se requiera, reorientar las acciones en pro del éxito del Proyecto.

Actualmente, para el MEN es de gran importancia cualificar los procesos de implementación del programa nacional de alfabetización entre los cuales son prioritarios la capacitación de docentes alfabetizadores, los modelos con los cuales se opera y la pertinencia de los aprendizajes de los alfabetizados. Adicionalmente se fortalecerá el componente de evaluación como parte integral del programa, temas en los cuales se pretende hacer especial énfasis.





MÁS ALLÁ DE LA ALFABETIZACIÓN: ALGUNAS INICIATIVAS IMPLEMENTADAS EN LA REPÚBLICA DOMINICANA EN EL MARCO DEL PIA Y LAS METAS EDUCATIVAS 2021

Equipo del IDIES

República Dominicana

En las últimas décadas, en la República Dominicana, se han llevado a cabo diversas acciones dirigidas a promover la alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas. Estas iniciativas, que han sido impulsadas por el Ministerio de Educación, Organizaciones de la Sociedad Civil y Organismos de Cooperación Internacional, han generado avances en el ámbito de la educación de personas jóvenes y adultas en el país.

Entre estos avances se destacan la valoración de la educación como factor de progreso social y económico por parte de las comunidades, el involucramiento de la sociedad civil en el ámbito de la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas, la elaboración de materiales didácticos y libros de textos, la introducción de la semipresencialidad como estrategia de organización y desarrollo del currículo, entre otros.

Sin embargo, aunque estos avances han generado un mayor reconocimiento sobre la necesidad urgente de universalizar la alfabetización de personas jóvenes y adultas, como condición no solo para superar la pobreza sino también para lograr aprendizajes de calidad en niños y niñas, no se corresponden con los esfuerzos realizados. En

el país aún persiste un índice de analfabetismo de alrededor de un 10.8%, de acuerdo a la Encuesta de Hogares 2007 (ENDESA). Tal como se indica en el documento de la Consulta Nacional de las Metas Educativas 2021, de acuerdo al censo nacional del 2002, en algunas provincias del país el porcentaje de analfabetismo supera el 30%, mientras que otras regiones presentan tasas inferiores a las del promedio nacional (13%). Por otro lado, en los últimos datos del censo nacional del 2002, el 33% de la población comprendida entre los 15 y 29 años no había finalizado la Educación Básica, mientras que el 69% de los jóvenes comprendidos entre los 20 y 29 años no habían completado la Educación Media.

Si bien es cierto que estas cifras no son más que un reflejo de la pobreza, la inequidad social y una educación de baja calidad, materializadas en los elevados índices de repitencia y deserción, también es cierto que obligan a replantear y reorientar algunas de las iniciativas que se han venido realizando en el país para posibilitar el acceso a la cultura letrada de las personas jóvenes y adultas excluidas del sistema educativo y posibilitarles oportunidades de educación de calidad, garantizando así su desarrollo personal y social y su inserción al mundo productivo.

En este contexto, se asume lo establecido en el Plan Iberoamericano de Alfabetización, aprobado



por los Jefes de Estado y de Gobierno de la región en la XVI Cumbre Iberoamericana, en relación a que las iniciativas que se lleven a cabo en los países de la región han de ir más allá de la demanda de superar el analfabetismo, planteándose como un proceso continuo e integral que ha de incluir la educación básica, así como la posibilidad de inserción al medio productivo. Se trata de una educación continua a lo largo de toda la vida, que incluya competencias relacionadas con la formación para el trabajo y para la vida, que les permitan a las personas jóvenes y adultas ejercer la ciudadanía.

De ahí que la alfabetización y educación permanente se constituye en una de las metas prioritarias del Proyecto Iberoamericano Metas Educativas 2021. En este contexto, la Oficina Nacional de la OEI en República Dominicana ha estado apoyando al Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD), para hacer frente a los desafíos planteados, con diversas iniciativas, incluidas en el Plan Decenal de Educación y en el Documento País de las Metas Educativas 2021.

Estas iniciativas no solo abarcan el apoyo a la Dirección de Educación de personas jóvenes y adultas del MINERD, sino además el apoyo al Nivel Básico, a través de programas de mejora de la calidad educativa, como estrategia preventiva para prevenir y atender el fracaso escolar y no permitir que se genere un mayor número de personas analfabetas en las próximas generaciones.

ASISTENCIA TÉCNICA

Desde la Oficina Nacional de la OEI en República Dominicana se gestionó la asistencia técnica de

dos especialistas iberoamericanas reconocidas por su trabajo en el ámbito de la alfabetización y la educación de adultos. Esta asistencia técnica solicitada por la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos MINERD, contó con el financiamiento de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID) en el marco del Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA). Los propósitos de la consultoría fueron: Apoyar al MINERD en la revisión de su Programa Nacional de Alfabetización de Personas Jóvenes y Adultas y proponer acciones para su concreción; elaborar una propuesta de Sistema de Monitoreo, Seguimiento y Evaluación del Programa Nacional de Alfabetización de Personas Jóvenes y Adultas; elaborar una propuesta para la Formación de los Formadores de Alfabetizadores y fortalecer el programa de Formación de Alfabetizadores. En el marco de la Asistencia Técnica se llevaron a cabo dos seminarios de formación dirigidos al personal técnico y docente de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos del MINERD.

En el marco de esta consultoría, se elaboraron materiales de formación de alfabetizadores, que están en un proceso de validación con el equipo técnico del MINERD. Además, esta asistencia técnica sirvió para que los equipos técnicos y autoridades de diversas instancias del MINERD, tales como la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, la Dirección de Currículo y la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa, reflexionaran y debatieran temas vinculados al currículo y al sistema de evaluación de Educación Básica de Adultos.



IDIE

En el año 2008 se creó el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la República Dominicana, con el apoyo financiero del Ministerio de Educación de España, para brindar cooperación técnica cualificada al Ministerio de Educación (MINERD) en tres líneas estratégicas de acción, entre las que se encuentra la alfabetización y educación permanente, que se constituye en la primera línea de actuación del IDIE, impulsándose un proceso de apoyo y colaboración que tiene como propósito el fortalecimiento de este ámbito en el país.

Desde el IDIE y en colaboración con la Dirección General de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, se llevó a cabo un estudio diagnóstico sobre la situación de la alfabetización en R.D., creándose una base de datos sobre las iniciativas que existen en el país en materia de alfabetización de adultos (www.idiedominicana.org/documentos). Además, se han impulsado la creación de espacios de alfabetización desde una perspectiva de género (proyecto De las Manos con Sus Hijos, DELAMH) y se han promovido acciones para favorecer la operatividad de la Red Nacional de Alfabetización.

Es importante señalar que en el marco del desarrollo del PIA, desde el IDIE y con el apoyo de la AECID, se llevó a cabo además, el primer Seminario Iberoamericano de Alfabetización, en el que participaron reconocidos especialistas de la región. Esta actividad tuvo como propósito apoyar la implementación del PIA en la República Dominicana, para lo cual se propició el intercambio de referentes teóricos, experiencias y buenas prácticas de la región iberoamericana que permitan

reflexionar sobre los procesos necesarios para impulsar el desarrollo del ámbito de la educación de jóvenes y adultos en la República Dominicana.

ALFA

El programa ALFA es una iniciativa que ha sido ejecutada desde el año 2008 hasta el 2011 en la Región de Enriquillo, en la zona sur del país, en articulación con el Ministerio de Educación y el Instituto Técnico Profesional (INFOTEP), con el apoyo financiero de la Junta de Castilla y León. Se fundamenta en los principios del PIA e incluye una estrategia de formación laboral para posibilitar el acceso al medio productivo, a través de emprendimientos.

El objetivo del programa ALFA es alfabetizar a unas 9,000 personas jóvenes y adultas de la región suroeste del país (población destinataria), a través de Círculos de Alfabetización guiados por personas de sus comunidades que reciben capacitaciones específicas para el mejor desempeño. A su vez, abarca la formación laboral, a través de una oferta de talleres laborales para 600 participantes, en actividades vinculadas al desarrollo local y a los intereses individuales y comunitarios.

Entre los aspectos más innovadores de ALFA, cabe señalar que el carácter integral del proyecto implica la búsqueda de apoyos y sinergias con otras iniciativas de carácter social, así se establecen vínculos y acuerdos con la Dirección General de Libro y la Lectura del Ministerio de Cultura, para talleres de animación a la lectura, con el INFOTEP para la impartición de los talleres laborales en la fase primera, con entidades locales, iglesias, asociaciones de campesinos, centros comunales para el desarrollo de temas transversales



y contenidos específicos (salud comunitaria, protección del medio ambiente, familia y escuela), entre otros.

Además, se han diversificado los materiales didácticos con otros creados para esos fines por los educadores/facilitadores, como fichas, dinámicas, imágenes, textos, enriqueciendo la metodología y adaptándola de manera permanente a las necesidades e intereses de los participantes y estableciendo nexos con los conocimientos y experiencias previas.

Un aspecto a destacar es la atención a personas jóvenes y adultas que por sus condiciones de discapacidad o privación de libertad o su origen haitiano, han sido excluidas sistemáticamente de oportunidades educativas, ampliándose los Círculos de Alfabetización con objetivos de aprendizaje coherentes con sus capacidades e intereses.

El sistema de planificación, seguimiento y evaluación del Programa ALFA es el resultado de una construcción conjunta del equipo de actores, en un proceso que promueve la generación de compromisos en todos los que han participado. Se elaboran cronogramas y presupuestos mensuales fáciles de verificar y cumplir, con la flexibilidad necesaria para su ajuste a lo largo del año. Se diseñan fichas para evaluación inicial, procesual y sumativa en los Círculos, e instrumentos para la obtención de información sobre intereses y la realidad de la región, para que todas las acciones desarrolladas se lleven a cabo en consonancia con las necesidades y requerimientos de la población destinataria.

En el año 2010, en el marco del programa ALFA y con el apoyo de la Junta de Castilla y León, se

plantea otra estrategia para elevar la calidad de los programas de alfabetización y educación básica de adultos. Se trata del diseño e implementación de un diplomado dirigido a 50 profesionales del área de educación de personas jóvenes y adultas del MINERD y de entidades de la sociedad civil, para así favorecer el fortalecimiento de las capacidades técnicas en este ámbito en el país y que sean capaces de implementar mejoras e innovaciones en su quehacer diario. En el marco de este Diplomado y como complemento al mismo, se pone en funcionamiento una plataforma virtual, para la actualización, apoyo y seguimiento del personal técnico y docente del ámbito de la Alfabetización y Educación Permanente en el país.

APOYO A LA FORMACIÓN LABORAL

Una de las iniciativas que se ha estado privilegiando es la formación laboral de jóvenes egresados de los Círculos de Alfabetización o con escasa escolarización a fin de garantizar su inserción al mercado productivo. Para estos fines, desde la Oficina Nacional de la OEI en República Dominicana y, con el apoyo de la AECID, se ha llevado a cabo el proyecto de Apoyo a la Formación Laboral y el de Cultura Emprendedora, conjuntamente con el MINERD y el INFOTEP.

Una de las estrategias impulsadas es la reconversión de las escuelas laborales de educación de jóvenes y adultos en espacios de educación permanente. Una muestra de ello es la creación en el año 2010 de la Escuela “Eugenio María de Hostos”, como un espacio que favorezca el desarrollo de habilidades para la vida de la población de jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad. Se pretende que en este espacio la persona joven y adulta pueda seguir



su trayectoria educativa de manera continua hasta insertarse a un medio productivo.

Por otra parte, y en el marco del proyecto de Cultura Emprendedora, se realizó una capacitación a directores y técnicos en el tema de autogestión y vinculación interinstitucional desde las escuelas laborales a nivel local y la elaboración de una guía para dichos fines. En este marco se ha logrado articular de forma exitosa con otras entidades y el empresariado de cara a la sostenibilidad.

Se ha generado un proceso de levantamiento de datos estadísticos e infraestructura, con la participación de las direcciones regionales y distritales de educación, así como con entidades comunitarias, para abrir espacios de educación permanente, que incluyan grupos de alfabetización, educación básica de personas jóvenes y adultas y formación laboral, articulados de manera integral. De esta forma, se busca avanzar en el fortalecimiento de las políticas de la educación de personas jóvenes

y adultas en el país, a través de la creación de un modelo de educación permanente, que garantice la continuidad en los procesos educativos.

Las iniciativas señaladas tienen como hilo conductor la educación permanente. Se trata de iniciar con la alfabetización, como punto de partida, para continuar con el desarrollo de oportunidades educativas amplias y de calidad, que garanticen la inclusión educativa de las poblaciones que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad y que han sido tradicionalmente excluidas de la educación. Se trata de iniciativas que involucran no solo al Ministerio de Educación y a Organizaciones Internacionales, sino a gobiernos municipales, grupos empresariales, entidades locales y a la sociedad civil en general, para posibilitar una oferta educativa de calidad que garantice a todas las personas, sobretudo a la población joven y adulta con menos oportunidades, el ejercicio de la ciudadanía, de manera justa, a lo largo de toda la vida.





LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS COMO HERRAMIENTA DE EQUIDAD, JUSTICIA E INCLUSIÓN

Aportes del Plan Iberoamericano de Alfabetización

María de la Paz Bareiro Dourron¹

Paraguay

Media, y contar con la certificación que avale su proceso educativo y amplíe su horizonte con más y mejores oportunidades.

LA PROBLEMÁTICA

La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) es una deuda pendiente que hoy no cuenta con los recursos suficientes para que dicha población acceda a mejores condiciones de vida. Ofrecer espacios de aprendizaje a estas personas es en primer lugar, una cuestión de derecho, en segundo lugar, favorecerá al mejoramiento de sus condiciones de vida y las de su entorno, y en tercer lugar, permitirá el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje en las que crezcan las próximas generaciones.

La alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas se constituye, entonces, en una de las alternativas para la superación de este tiempo de inequidades, injusticias y exclusiones.

El sistema educativo latinoamericano es, en la actualidad, un sistema que año a año pierde a cientos de niños, niñas y adolescentes, sobre todo a partir del sexto grado. Muchos de estos niños y estas niñas de 12 años de edad en adelante forman parte del conjunto de personas que acuden a los planes y programas de EPJA con el fin de concluir su Educación Escolar Básica y su Educación

Frente a esta realidad, el sistema educativo, tanto del nivel básico como del medio, tiene un importante desafío: revisar sus planes y programas para transformarlos en propuestas educativas pertinentes que den lugar a la permanencia y la conclusión de los estudios de gran parte de la población joven.

El desafío de la educación es hacerla efectiva como derecho universal y gratuito a lo largo de toda la vida. La exclusión en educación es un elemento central, y abordar este aspecto permitiría definir estrategias para los sectores sociales en los que la deserción, el analfabetismo y la continuidad educativa son, entre otros, los desafíos que necesitan ser atendidos desde una mirada inclusiva e integral.

EL ESCENARIO

En el mes de abril de 2008, se produjo un cambio histórico en la vida política paraguaya. Se inició un nuevo proceso en la consolidación de la democracia. Esto configuró un nuevo escenario político y nuevas expectativas para la ciudadanía, especialmente para aquellos sectores históricamente postergados en sus derechos.

¹ Directora de la Dirección General de Educación de Adultos.



Paraguay se encuentra entre los países más desiguales de la región. El contexto nacional socioeconómico presenta un elevado índice de pobreza y una marcada desigualdad social: la pobreza estructural afecta al 40% de la población, porcentaje equivalente a más de 2.000.000 de personas.

El Paraguay tiene como lenguas oficiales el guaraní y el castellano. El 59,2% de jefes/as de hogar señalan que la lengua guaraní es la predominante en el hogar. Con relación a las tasas de analfabetismo, la Encuesta Permanente de Hogares del 2009 (último dato oficial) presentó una tasa global del 5,2%, siendo las mujeres las más afectadas, con el 5,9%, en tanto que los hombres figuraron en el orden del 4,4%. En el área rural, la tasa total fue del 8,5%, afectando al 7,5% de la población masculina y al 9,5% de la femenina. Los porcentajes de analfabetismo varían según la lengua; las personas monolingües guaraní tienen niveles superiores, alcanzando al 7% de los hombres y al 11% de las mujeres.

El sistema educativo sigue reforzando roles tradicionales por el enfoque sexista que aún permanece. Aunque la Educación Básica y la Educación Media son obligatorias y gratuitas, las familias realizan aportes financieros pagando uniformes, alimentos y transporte.

El acceso a la salud es otro de los derechos vulnerados de la ciudadanía, sobre todo de la que vive en situación de mayor pobreza.

En este contexto, el principal desafío es la definición e implementación de políticas públicas que permitan la construcción de una sociedad equitativa con la vigencia plena de un Estado de Derecho.

Se hace necesario encarar una de las problemáticas más acuciantes en la realidad nacional actual, como lo es el acceso y la distribución de la tierra, así como el mejoramiento del acceso a la salud, a la vivienda y al empleo, a modo de posibilitar una vida digna, sobre todo a sectores excluidos social y económicamente como los pueblos indígenas, las poblaciones campesinas, y aquellos con mayor vulnerabilidad como mujeres, niños y niñas.

LOS COMPROMISOS

Varios han sido los planes internacionales para la educación que incluyen la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas: UNESCO-París: Educación para Todos (1990-2000-2015), UNESCO-OREALC-Santiago: Proyecto Regional de Educación en América Latina y el Caribe –PRELAC (2002-2017), OEA-Washington: Plan Hemisférico de Educación dentro del Proceso de las Cumbres de las Américas (1994-2010), OEI-Salamanca: Cooperación Iberoamericana en el marco de la XV Cumbre Iberoamericana (dentro del cual se inserta la propuesta de este Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos [2008-2015]) y OEI-Salvador: XVIII Conferencia Iberoamericana de ministros de Educación, quienes reunidos impulsan el proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” (2015 a 2021), solo por citar algunos.

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC) del Paraguay, desde la Dirección General de Educación Permanente (DGEP), ha venido resignificando sus líneas de acción en relación a la educación de personas jóvenes y adultas, la misma que históricamente ha sido relegada en todos sus



aspectos. En tal sentido, desde el 2002 se han llevado a cabo acciones que implicaron cambios sustanciales en la modalidad a partir de la puesta en marcha, con la cooperación del gobierno español, del Programa de Educación Básica Bilingüe y Media de Jóvenes y Adultos, PRODEPA Ko'ê Pyahu.

EL APOYO DEL PIA A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN PARAGUAY

Así también, el Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA) ha venido apoyando y financiando múltiples acciones estratégicas emprendidas por la DGEP. Una de ellas ha sido el **Plan Nacional de Alfabetización “Por un Paraguay alfabetizado”**, llevado a cabo entre el 2005 y el 2008. Este plan ha tenido diversas fuentes de financiación: la cooperación española en el marco del programa PRODEPA Ko'êPyahu, el Plan Iberoamericano de Alfabetización, el Convenio Andrés Bello, y el Presupuesto General de Gastos de la Nación.

Un espacio de encuentro entre educadores y alfabetizadores iberoamericanos

Entre el 27 y el 29 de julio de 2009 se realizó en Asunción el **Primer Encuentro Iberoamericano de Alfabetizadores/as y Educadores/as de Personas Jóvenes y Adultas**. El objetivo fue intercambiar experiencias de alfabetizadores y educadores de personas jóvenes y adultas de Iberoamérica a fin de identificar buenas prácticas que puedan enriquecer las políticas y los programas de educación de personas jóvenes y adultas en la región.

En el encuentro participaron más de 130 delegados ministeriales, educadores y expertos de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela, y representantes de organismos internacionales que trabajan en el área de la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas.

Este espacio ha sido sumamente enriquecedor por los debates, intercambios de experiencias y trabajos en grupos, los cuales permitieron identificar los principales problemas y las posibles propuestas de acción en lo que hace al citado ámbito educativo.

Entre las conclusiones más importantes del encuentro se puede mencionar el hecho de que los países de Iberoamérica plantean la necesidad de generar nuevas respuestas y acciones más efectivas para hacer frente a la alfabetización y a la educación de personas jóvenes y adultas. Se insta, a partir de tal necesidad, a los Gobiernos a que promuevan políticas integrales que permitan la alfabetización y programas educativos oportunos y contextualizados, que posibiliten “el aprendizaje a lo largo de la vida” de las personas jóvenes y adultas como una de las estrategias para mejorar la calidad y nivel de vida.

A continuación, en la siguiente página, se presentan los problemas detectados y las acciones propuestas.



PROBLEMAS	PROPUESTAS
1. Escasa oferta formativa de los educadores (tanto a nivel inicial como a nivel continuo).	♦ Formación específica acreditada (por instituciones públicas y privadas). ♦ Formación continua y permanente garantizada. ♦ Acuerdos para la formación con organismos internacionales, ONG's y otras instancias. ♦ Oferta formativa diversificada e incorporando las NTIC. ♦ Oferta formativa accesible con carga horaria flexible para asistir y formarse
2. Condiciones laborales precarias de los educadores (contratación, estabilidad y remuneración).	♦ Incremento del presupuesto nacional. ♦ Retribución salarial y condiciones de contratación equiparadas con el resto de los sectores educativos. ♦ Adaptación de las condiciones laborales al contexto en el que se desarrolla la formación (ruralidad, contextos de encierro, zonas desfavorables, etc.). ♦ Normar y transparentar los procesos de selección, ingreso y permanencia en la carrera docente.
3. Políticas de Estado insuficientes o inexistentes (a nivel estratégico y a nivel de recursos humanos y económicos).	♦ Asumir como política de Estado, creando o modificando la normativa. ♦ Fijar metas concretas y reales para la planificación estratégica. ♦ Asignar recursos financieros acordes con la programación y ejecutarlos responsablemente. ♦ Asignar recursos humanos acordes con la programación y con las competencias necesarias. ♦ Canalizar adecuadamente la cooperación internacional tanto técnica como financiera. ♦ Constituir un fondo internacional de cooperación. ♦ Suscribir y cumplir con los acuerdos internacionales sobre la materia.
4. Falta de coordinación intersectorial en la aplicación de los programas (entre programas públicos y privados, entre instituciones relacionadas).	♦ Generar mecanismos de descentralización que impliquen esfuerzos técnicos y financieros de otras autoridades. ♦ Liderar desde las autoridades centrales gubernamentales los procesos de aplicación de los programas y proyectos. ♦ Articular las iniciativas públicas y privadas en un único marco de actuación estratégico.
5. Programas centrados en la alfa-betización que no aseguran la continuidad educativa (utilización política de la estrategia, aprendizaje a lo largo de la vida).	♦ Promover políticas integrales que contemplen la continuidad educativa de las personas alfabetizadas. ♦ Desarrollar estrategias comunicacionales que garanticen la inserción y la permanencia ♦ Definir currículos que contemplen aprendizaje y trabajo.
6. Debilidad de los sistemas de seguimiento, monitoreo y evaluación de calidad de los programas.	♦ Crear registros de estudiantes y formadores a través de bases de datos. ♦ Construir indicadores contextualizados. ♦ Involucrar a las universidades en la investigación cualitativa. ♦ Involucrar a los organismos internacionales. ♦ Diseñar y aplicar evaluaciones específicas para grupos en condiciones de vulnerabilidad.



PROBLEMAS	PROPUESTAS
7. Oferta educativa descontextualizada y que no atiende a las necesidades específicas de la población destinataria (contextos urbanos y rurales, población en situación de exclusión, mujeres, etc.).	♦ Darle rostro y nombre a cada grupo en situación de desventaja. ♦ Fomentar investigaciones que analicen las necesidades concretas de grupos desprotegidos. ♦ Construir metodologías participativas y en proceso de actualización, desechando "paquetes". ♦ Priorizar a los grupos más desfavorecidos a través de medidas de discriminación positiva. ♦ Crear medidas complementarias para el acceso y permanencia. ♦ Diseñar programas de formación específica de docentes para el trabajo con colectivos vulnerables. ♦ Flexibilizar el sistema educativo para atender situaciones concretas. ♦ Fomentar el uso de las nuevas tecnologías y de la educación a distancia.
8. Falta de sistematización e intercambio de experiencias.	♦ Desarrollar foros de intercambio a nivel país y de la región iberoamericana. ♦ Crear espacios de reflexión sobre la práctica desde nivel micro al macro. ♦ Elaborar revistas y publicaciones que den cuenta de las experiencias. ♦ Fomentar pasantías nacionales e internacionales para el intercambio de experiencias. ♦ Crear redes de intercambio nacionales e internacionales.
9. Falta de reconocimiento social (esfuerzo, vocación) y formal (validación, certificación) del educador y del educando.	♦ Reconocer y valorar los esfuerzos realizados desde la sociedad civil. ♦ Realizar un adecuado seguimiento y evaluación del desempeño docente. ♦ Reforzar los sistemas nacionales de acreditación de los ciclos educativos.
10. Débil participación de otros actores (comunidades, organizaciones sociales, familias) implicados en el proceso educativo y escasa coordinación entre ellos.	♦ Vincular la EPJA con las políticas sociales promoviendo una cultura de participación ♦ Generar espacios de coordinación con diferentes instituciones sociales, locales y nacionales

APOYANDO INICIATIVAS DE ARTICULACIÓN REGIONAL

También en el año 2009, teniendo Paraguay la presidencia pro-témpore del MERCOSUR educativo, se planteó la importancia de introducir una mesa de trabajo sobre la educación de personas jóvenes y adultas, y se solicitó al PIA el apoyo para la **Primera Reunión de Referentes de EPJA de MERCOSUR**, realizado los días 16 y 17 de noviembre con el objetivo de construir una agenda

MERCOSUR de educación de personas jóvenes y adultas.

En dicho encuentro participaron representantes de Argentina, Brasil, Bolivia, Venezuela, Colombia, Uruguay y Paraguay, y se establecieron temas relevantes que deberían ser parte de la agenda Mercosur atendiendo a la diversidad de prioridades de los países.



LA FORMACIÓN CONTINUA DE EDUCADORES DE JÓVENES Y ADULTOS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

Por otra parte, desde la Dirección General de Educación Permanente se trazó un **plan de formación de educadores de personas jóvenes y adultas**, atendiendo a que la capacitación de los mismos es una condición fundamental para mejorar la calidad del aprendizaje en los participantes. Dicho plan se sustenta en uno de los ejes estratégicos del Plan 2024: *calidad de la educación en todos los niveles/modalidades educativos*, el cual precisamente contempla la formación de los educadores.

En tal sentido, se solicitó al PIA el financiamiento de la experiencia piloto del plan de formación, cuyo objetivo es “Mejorar el desempeño pedagógico de los educadores de jóvenes y adultos en la implementación de los Programas de Alfabetización y Educación Básica Bilingüe”.

El plan de capacitación fue elaborado e implementado por referentes de educación de jóvenes y adultos latinoamericanos: Dolores Cendales y Jorge Posada, con el apoyo del equipo técnico de la Dirección General de Educación Permanente.

En lo que respecta a su metodología, la misma incluyó dos encuentros presenciales de una semana cada uno, trabajos a distancia y el seguimiento y monitoreo de los trabajos en terreno por el equipo técnico del nivel central.

Los contenidos propuestos en la primera fase del plan fueron: a) Fundamentación conceptual acerca

de la Educación – la Pedagogía – la Didáctica; b) La educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay. Situación actual y proyecto; c) Reflexión sobre la práctica; d) Corrientes pedagógicas en la educación de personas jóvenes y adultas. e) La Educación Popular; f) El diálogo cultural. Propuesta pedagógica de la Educación Popular, g) Diseño de unidades temáticas en el marco del Diálogo Cultural.

Para la segunda fase se desarrollaron los contenidos siguientes: a) El currículo en la educación de personas jóvenes y adultas; b) La lectura y la escritura como ejes transversales del currículo; c) La evaluación, y d) La investigación educativa ligada a la práctica.

El proyecto dejó como resultado un equipo de capacitación conformado e instalado en el nivel central y departamental con 24 educadores de jóvenes y adultos y 12 técnicos de la DGEP.

LA RED COMO FORMA DE FORTALECER LA ACCIÓN DE EPJA

El PIA también ha apoyado la participación de Paraguay y de los otros países en los encuentros de la **Red Iberoamericana de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (RIEJA)** y en reuniones técnicas del PIA, lo que permite la articulación de los diversos países de Iberoamérica en el intercambio de experiencias y acciones conjuntas y en la priorización de temas.



NIVELES DE ALFABETISMO DE LA POBLACIÓN PARAGUAYA

Entre los avances también es preciso destacar que Paraguay se encuentra en este momento aplicando la prueba principal del **Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP)**, por sus siglas en inglés), que permitirá conocer los niveles reales de alfabetismo de una población de cuatro millones de personas aproximadamente. Para esta iniciativa, además de los fondos públicos, se ha solicitado la asistencia técnica del PIA y se han obtenido fondos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

AVANCES DE LA EPJA EN PARAGUAY

La EPJA en Paraguay ha dado avances importantes en diverso niveles. En cuanto a políticas, el programa “Paraguay lee y escribe” es uno de los once programas emblemáticos de la política social de gobierno Paraguay Todos y Todas. Así también, desde el Plan Nacional de Educación 2024, se contempla como uno de sus desafíos el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Y por otro lado, se ha terminado una consulta para elaborar la política de educación de personas jóvenes y adultas desde un enfoque de educación popular.

En cuanto a calidad, se vienen revisando los currículos de los diferentes programas, además de sostener propuestas de formación continua para educadores. También se están elaboraron propuestas de alfabetización en lengua indígena que, según la Encuesta Permanente de Hogares, existen alrededor de 22.000 personas analfabetas de diferentes familias lingüísticas. Para fin de año, con la aplicación del LAMP, estaríamos teniendo

los niveles reales de alfabetismo y esto nos llevaría a plantear propuestas educativas acordes a la realidad de la población.

En cuanto al financiamiento, se han realizado esfuerzos importantes por parte del gobierno para aumentar los presupuestos destinados a programas de alfabetización y continuidad educativa. Hoy día, el mayor presupuesto son los fondos públicos, seguidos de los fondos de la cooperación española.

En lo que se refiere a participación, inclusión y equidad, cabe destacar que desde la DGEP se han iniciado espacios participativos con organizaciones de la sociedad civil, ONG’s e instituciones del Estado, para la construcción de la Política Pública de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Por otro lado, se ha priorizado la consulta a poblaciones históricamente excluidas como son las indígenas, afro descendientes, contextos de encierro, mujeres, jóvenes, discapacitados, adultos mayores, entre otros. Así también, se está incluyendo el enfoque de género en todos los materiales educativos de los programas formales y se están elaborando programas de alfabetización en lengua indígena.

DESAFÍOS DE LA EPJA EN PARAGUAY

Varios son los desafíos que tiene la EPJA, en el ámbito de políticas que estás se conviertan en políticas públicas, que las mismas sean construidas participativamente y tengan fuentes de financiamiento y sistemas de seguimiento y monitoreo.

En el ámbito de calidad, establecer planes de formación continua e inicial para los educadores.



Elaborar programas acordes a los diversos contextos y poblaciones y establecer sistemas de evaluación adecuados a la modalidad. En cuanto al financiamiento, seguir trabajando en mejorar los presupuestos y que estos sean gastados en forma eficiente.

En lo que se refiere participación, inclusión y equidad, si bien se han dado pasos importantes, aún sigue siendo débil: la articulación entre los diversos sectores tanto internos como externos. Por otro lado, hay que seguir trabajando para que las ofertas sean oportunas y adecuadas para las diversas poblaciones y por último elaborar

propuestas educativas, respetando lo cultural, la lengua y la cosmovisión de las comunidades indígena.

Finalmente, el apoyo del PIA a la EPJA en Paraguay es significativo, atendiendo los desafíos que se tiene por delante y que solo a través de cooperaciones como las que ofrece el PIA pueden ser atendidas. Por otro lado, la articulación entre los países iberoamericanos ha sido fundamental para ir identificando las buenas prácticas, realizando investigaciones sobre la modalidad y obtener asistencias técnicas entre los propios países de Iberoamérica.



4

LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS Y LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS



PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA EN NICARAGUA (PAEBANIC)

Odili Robles¹

Nicaragua

la EMVN⁴ registra un descenso de 2.5% para un total del 23.0% de analfabetismo.

I. ANTECEDENTES

En Nicaragua, después del esfuerzo de la Campaña Nacional de Alfabetización en 1980 que permitió alcanzar una tasa de analfabetismo de 12.9%, la década de los noventa inició con una tasa de analfabetismo del 21.5% en 1993,² y de 25.5% en 1995.³

En esta década, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) logró mantener la oferta de Alfabetización, como modalidad en si misma, utilizando una cartilla diseñada para tal fin y de carácter no formal; la modalidad formal de Primaria Acelerada Nocturna (CEDA), que tenía lugar en la escuela regular; y la EBA al Campo, modalidad no formal orientada para la zona rural, que certificaba hasta el 4º grado de primaria. Así mismo, un grupo de setenta ONG's que coordinaba acciones con el MECD, se dio a la tarea de desarrollar proyectos de alfabetización en diferentes lugares del país, como los ejecutados por el Centro de Educación y Capacitación Integral "Hna. Maura Clarke" (CECIM) en Ciudad Sandino, la Fundación Carlos Fonseca Amador, y Cáritas de Nicaragua. En 1998

A nivel iberoamericano, en 1992 se celebra la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, que significó el inicio de la política española de cooperación con los países de Centroamérica y el Caribe. En esta Cumbre se propuso otorgar prioridad a los sistemas de educación en Iberoamérica, poniendo los sistemas educativos al servicio de la modernización de los países iberoamericanos, a través de la ejecución de diversos proyectos educativos. En consecuencia, se aprobaron dos programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBAs): uno en El Salvador y otro en República Dominicana.

En la Cumbre VI celebrada en Viña del Mar (Chile), septiembre 1996, la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) comunicó su compromiso financiero para desarrollar un programa de Alfabetización y Educación Básica en la República de Nicaragua. La firma del Acuerdo entre la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)⁵ y los gobiernos de España y Nicaragua para llevar a cabo dicho Programa se realizó en 1997.

¹ Especialista en Educación de Adultos de la OEI.

² Encuesta de Medición del Nivel de Vida (EMVN).

³ Instituto de Estadísticas y Censos de Nicaragua, Censo 1995.

⁴ Encuesta de Medición del Nivel de Vida.

⁵ El Consejo Directivo de la OEI está integrado por los Ministros de Educación de los Estados Miembros o por sus representantes y está presidido por el Ministro de Educación del país en que haya de celebrarse la próxima reunión de la Asamblea General. Nicaragua forma parte de este Consejo.



II. POR QUÉ UN PAEBANIC

Durante el período 1998-2003, el Gobierno de Nicaragua, a través del (MECD), inició un proceso de reforma y fortalecimiento de la oferta de servicios de Educación de Jóvenes y Adultos. Dicho esfuerzo contó con el apoyo de la AECI y de la OEI.

La duración prevista inicialmente para el PAEBANIC era de cuatro años, de 1997 a 2000. El arranque del Programa se da de febrero a septiembre de 1997 y, además de la conformación e instalación del equipo de trabajo, a lo inmediato se realizó la contextualización del modelo PAEBA que ya había sido experimentado en El Salvador, y se contextualizaron los materiales educativos y técnicos, entre otros.

Después de un pilotaje del programa en los departamentos de Managua, Chinandega, León y Granada, en octubre del 2000 se alcanzó una cobertura de quince departamentos, y a fines del mismo año se evaluó el desarrollo de la primera fase del programa.⁶ En noviembre del año 2000 el Comité Directivo del PAEBANIC tomó la decisión de dar continuidad al Programa mediante una segunda fase de cuatro años de duración, durante la cual se deberían establecer los mecanismos para que el Ministerio de Educación de Nicaragua fuera, paulatinamente, asumiendo la sostenibilidad técnica y financiera. En esta fase se mantuvo el mismo esquema de funcionamiento y el principal esfuerzo estuvo dirigido a fortalecer el programa del Ministerio y a mejorar la calidad educativa. En el año 2004 PAEBANIC concluye con una evaluación de su desarrollo.⁷

El PAEBANIC tuvo por meta contribuir a la disminución del analfabetismo y a la elevación de los niveles de educación básica para la población comprendida entre los 15 y 60 años en el territorio nacional. El objetivo global del programa fue desplegar una acción intensiva de alfabetización y educación básica de adultos, reforzando la política de la administración pública de la educación de adultos en Nicaragua. En el período de 1998-2003, se logró atender a 253,844 estudiantes en los tres niveles del programa, con un promedio de 42 mil 307 estudiantes por año.

En el año 2004, Nicaragua asume la institucionalidad del programa con un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que es destinado a brindar asistencia técnica y financiera a su continuidad y la ampliación de su cobertura en el país. Se crean 200 plazas para coordinadores y promotores del programa y la administración de los recursos se mantiene a cargo de la OEI.

Habiendo concluido la ejecución del préstamo del BID, desde el año 2008 el PAEBANIC nuevamente es apoyado financieramente por la cooperación internacional⁸ hasta nuestros días, dado que Nicaragua por su vulnerabilidad económica no puede mantener la Educación de Jóvenes y Adultos solamente con recursos propios.

⁶ Juan Echánove. ¡Ya sé leer! Lecciones y experiencias del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de Nicaragua (1997-2004).

⁷ Idem

⁸ PAEBANIC ha sido financiado en diversos períodos por: AECID España, Generalitat Valenciana, Comunidad de Madrid España, Comunidad de Aragón España, Cruz Roja Española, FOSED, Unión Europea, GEM, OIT, Vulcano, Ministerio de Educación de España, Coordinadora Educativa Centroamericana, entre otros.



III. LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

El PAEBANIC originalmente se enmarca en el eje estratégico de “incremento de la cobertura, acceso y equidad de la educación” del Plan Nacional de Educación 2003-2015 que prioriza la inversión educativa con especial énfasis en la educación de adultos, como respuesta al llamado que hace la Conferencia Mundial de Educación para Todos de universalizar la educación básica, satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para que las personas mejoren su desempeño en el mundo actual y eleven sus capacidades de continuar aprendiendo a lo largo de su vida.

Desde el 2006 el PAEBANIC es fortalecido institucionalmente con la Ley General de Educación-2006 y la propuesta del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas - PIA (2007- 2015), asumida por las políticas de gobierno, que inspirado en la Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) plantea: “La universalización de la alfabetización es una prioridad para nuestra Comunidad de Naciones y asegurar una educación básica a las personas jóvenes y adultas en nuestra región, garantiza el ejercicio de un derecho humano fundamental. Tales acciones constituyen una estrategia clave para la superación de la pobreza y la desigualdad en Iberoamérica y por ello, un requisito para el necesario desarrollo político, social y económico de nuestros países”.⁹

a. Aspectos curriculares

El PAEBANIC se ofrece a las personas jóvenes y adultas pobres, de zonas vulnerables del país, con prioridad a las mujeres, en modalidad no formal. Se cursa a través de tres niveles, con duración de ocho meses consecutivo cada nivel, durante tres años, a razón de tres horas diarias equivalente a 15 horas semanales, en correspondencia a las características de las personas que atiende.

El Primer Nivel corresponde, de manera aproximada, a los dos primeros grados de primaria regular. En este nivel las personas jóvenes y adultas aprenden a leer y escribir y se familiarizan con los conocimientos básicos de español, matemáticas y socrionatural. El Segundo Nivel atañe a los grados de tercero y cuarto de educación primaria regular, en donde los estudiantes avanzan en el estudio de contenidos de formación básica; el Tercer Nivel equivale a quinto y sexto grado de educación primaria regular, en el que se consolidan los conocimientos básicos de los niveles anteriores, se introducen otros de carácter fundamental y se certifica la Educación Básica.

A partir del año 2007, la implementación del Primer Nivel se ve modificada, por disposición de las autoridades del Ministerio de Educación, y ya no se alfabetiza a través del programa debido a la introducción del método “Yo, si puedo”, a través de la Campaña Nacional de Alfabetización “De Martí a Fidel”. Desde esa fecha, después de la alfabetización los neoletrados pasan un período de “nivelación” (Ya, se leer) y después ingresan al Primer Nivel de PAEBANIC u otra modalidad de continuidad que exista en el territorio.

⁹ Objetivo general del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas - PIA (2007- 2015).



Habilitación Laboral: Desde su diseño, el PAEBANIC contempló la inserción laboral junto a los objetivos y contenidos destinados para la educación básica de personas jóvenes y adultas, con la finalidad de contribuir a mejorar el nivel de vida de las y los nicaragüenses que estudian en la modalidad.

En el 2000, la inserción laboral se incorpora como un componente del PAEBANIC para los estudiantes del III Nivel y se ofrece una variedad de cursos de Habilitación Laboral. Estos cursos se desarrollan con una duración promedio de 150 horas y tienen la finalidad de contribuir al fortalecimiento personal, familiar y comunitario mediante la capacitación laboral de los participantes, para que puedan adquirir los conocimientos, desarrollar las habilidades y las destrezas en una ocupación.

Los cursos de habilitación laboral también se imparten a privados(as) de libertad en siete centros penitenciarios del Sistema Penitenciario Nacional ubicados en los departamentos de Estelí, Matagalpa, Chontales, Chinandega, Granada, Masaya y Managua, con el objetivo de mejorar la reinserción social y laboral de la población penal con bajo nivel académico y baja preparación técnica.

Apoyo a madres de familia: Este componente del PAEBANIC se implementó a partir del 2008 como una estrategia de apoyo a las estudiantes mujeres con hijos e hijas de 0 a 7 años de edad. El Componente responde a la dificultad que representa para las adultas incorporarse a los Círculos de Estudio cuando no tienen las condiciones para dejar seguros a sus hijos/as y se ven obligadas a llevarlos a las clases. Esto presenta dificultades en la concentración y aprendizajes de ellas y muchas veces desertan por esta razón.

El apoyo consiste en atender educativamente a los/as hijos/as en los Círculos Infantiles mientras ellas estudian, principalmente a través de la estimulación para prepararlos para su posterior ingreso a la escuela. Las educadoras son mujeres de la comunidad, sin formación docente, muchas veces con baja escolaridad, a quienes se capacita para dotarlas de herramientas conceptuales básicas para asumir la actividad educativa de manera voluntaria.

Este componente se ve reforzado con temas curriculares relacionados a pautas de crianza, higiene, nutrición, educación infantil, entre otros, que las madres profundizan en aprendizajes en los Círculos de Estudio.

Continuidad Educativa: En el 2010, para dar respuesta a egresados del III nivel de EBA con una metodología congruente al proceso educativo experimentado en el programa y en el marco de la transformación curricular que sufre toda la educación general básica, se inserta el Componente de Continuidad Educativa para jóvenes y adultos, que equivale al 3er. Ciclo de educación básica (7º, 8º y 9º grados), contemplándose la habilitación laboral.

Esta continuidad está sustentada en la experiencia del Bachillerato Aplicado que fue implementado en 2005,¹⁰ con la finalidad de dar continuidad a la formación básica de los jóvenes y adultos.

b. Aspectos organizativos

La actividad educativa se desarrolla en el Círculo de Estudio (CE), unidad básica del programa,

¹⁰ Evaluación de impacto cualitativo y de metas del desempeño del Programa de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (2004-2006). Pág.73.



que aglutina a 20 estudiantes en promedio, sin discriminación de género y por niveles de estudio. Es dirigido por un Maestro Popular (facilitador/a) voluntario quien, además de promover su conformación, anima constantemente a los estudiantes a continuar asistiendo hasta completar su educación.

Para la conformación de los CE las y los técnicos locales realizan una visita previa a los líderes de las comunidades, con el objetivo de tener una mejor visión de la necesidad de la comunidad, se consulta sobre las personas indicadas para ser facilitadores y se realiza una selección de éstos, siendo beneficiada la persona que llene los requisitos. Apoyados con el facilitador y el líder se realiza un censo con el objetivo de clasificar a los estudiantes por niveles mediante una evaluación, censo que posteriormente es verificado y se conforma el CE.

Los CE para jóvenes y adultos funcionan en aulas de clases, en iglesias, casas comunales o particulares. Los cursos de las especialidades de habilitación laboral se realizan en Aulas Taller ubicadas en las escuelas de la comunidad, o bien en centros técnicos de capacitación privados a los que se contrata para brindar este servicio.

Los CE son asistidos por un Técnico Integral municipal que vela por su satisfactorio funcionamiento, apoya la logística y desarrolla tareas pedagógicas y administrativas. A su vez este técnico es apoyado por un Técnico Departamental y por los Técnicos de la Sede Central del Ministerio de Educación para asegurar el proceso educativo. Para Habilidad Laboral y Continuidad Educativa existe asistencia técnica departamental y de la Sede Central, aunque no se cuenta con técnicos integrales municipales.

c. Metodología

La metodología que se utiliza en el PAEBANIC es semejante a la metodología de la Educación Popular de Pablo Freire¹¹ con la cual se trabajó la educación de adultos en Nicaragua en la década de los años ochenta. La metodología es activa, parte de un enfoque constructivista y humanista, basado en el supuesto que cada estudiante es el responsable de su propio aprendizaje, pero a la vez el aprendizaje es recíproco y colectivo. “En un círculo no hay un maestro y veinte alumnos, sino veintiún estudiantes y veintiún maestros”, dice el promotor municipal William Méndez, Boaco 2004.¹²

La función del docente en este proceso es de coordinar y facilitar el aprendizaje, no impartirlo, transmitirlo o imponerlo unilateralmente, como tradicionalmente se ha hecho. Este proceso se desarrolla al ritmo de los estudiantes, de modo que les permita hacer sus propios descubrimientos teóricos, a partir de los cuales regresar después al nivel práctico para conceptuar de nuevo, de modo que la teoría se convierta en guía para una práctica transformadora. Esto implica un tratamiento diferente en cada uno de los tres niveles del proceso educativo de PAEBANIC, dado que cada nivel debe apoyarse en los aprendizajes adquiridos en los niveles anteriores.

d. Materiales educativos

Al año 2010, el PAEBANIC alcanzó trece años de desarrollo consecutivo como oferta educativa que

¹¹ P. Freire es comparado con autores como Piaget, Vigotski referido a planteamientos del constructivismo. Tras las Huellas de Paulo Freire Pag.104.

¹² Juan Echánove. ¡Ya sé leer! Lecciones y experiencias del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de Nicaragua (1997-2004).



brinda el MINED para las personas jóvenes y adultas del país. Durante todo este tiempo los materiales de estudio y cuadernos de trabajo de cada uno de los tres niveles se han contextualizado, editado y distribuido gratuitamente cada año por el Programa.

En el componente de Educación Básica los cuadernos incorporan la interdisciplinariedad por área de estudio, correspondiendo estas a lenguaje, matemáticas y temáticas socionaturales, las cuales se imparten de modo integral e integrador. Los materiales profundizan en elementos de la realidad socioeconómica y cultural del medio local y los contenidos se organizan en ejes temáticos relacionados con la vida cotidiana de los estudiantes.

En relación al componente de Habilitación Laboral, el material de estudio también se ha diseñado, editado y distribuido por el Equipo de Educación Técnica, antes llamado Educación Trabajo y, al finalizar el curso, los estudiantes reciben un juego de herramientas para iniciar labores que generen ingresos o para emprender un negocio.

e. Facilitadores o Maestros Populares

Las y los facilitadoras/es o maestras/os populares son parte de la comunidad, y son captados por los equipos técnicos de alfabetización o, por líderes comunitarios. Destaca la participación de estudiantes de secundaria en este rol. La mayoría de educadores de los CE son mujeres (68 %), pese a que la mayoría de las personas que continúan estudiando después que salen de la alfabetización son hombres.

Las y los educadoras/es de educación de jóvenes y adultos en su mayoría son personas jóvenes (84% no pasa de 35 años de edad). Su nivel académico

es variado. Donde es posible, son bachilleres, pero también hay maestros de primaria, estudiantes de secundaria, técnicos superiores o licenciados en diversas especialidades, entre otros. Luego de ser captados se les capacita periódicamente para realizar el proceso educativo.

IV. RESULTADOS

a. Cobertura

En el período de 1998 al 2010 el PAEBANIC ha tenido cobertura nacional y ha promocionado a 512,383 estudiantes con un promedio anual de 39,414 personas. Del gran total, 15,642 son egresados de Habilitación Laboral y de éstos 1,768 corresponden a privados de libertad. La cobertura total fue superior al número de egresados, dado que se logró el 82% de retención, en lo referente al componente de Educación Básica. En habilitación laboral la retención fue de 84% en la población civil y 100% en privados de libertad.

La retención escolar promedio (86%) se considera alta, tomando en cuenta la complejidad de las características propias de las personas jóvenes y adultas subescolarizadas, que generalmente tienen responsabilidades familiares, muchas veces en desempleo abierto o trabajando como obreros del campo o de la ciudad con jornadas agotadoras, entre otras.

b. Impacto

El comportamiento del índice de analfabetismo vino en descenso a partir de que el Programa entró en vigencia pasando del 25.5% en el año 1997¹³ a

¹³ Instituto Nacional de Estadísticas y Censo 1995.



23.0% en 1998¹⁴ y a 20.5% en el año 2005,¹⁵ según datos institucionales.

Las evaluaciones externas de los proyectos que han sostenido al PAEBANIC durante estos años, las evaluaciones de impacto de EBA del 2006¹⁶ y del componente de Habilitación Laboral en 2008,¹⁷ así como la sistematización del período 1997-2004,¹⁸ demuestran que la concepción educativa del programa posibilita generar capacidades y oportunidades acordes a una educación para la vida y es plataforma de oportunidades para mejorar la calidad de vida.

La evaluación de impacto cualitativo del PAEBANIC 2008 registra además, que los impactos positivos en la mejoría del nivel de vida producto del programa en los egresados de habilitación laboral superan ampliamente a los que solamente egresaron de EBA. Vale la pena destacar el aumento del salario e ingresos que se comprueba como estadísticamente significativo en una muestra representativa de los estudiantes de EBA, así como un aumento positivo en la empleabilidad: mejores posibilidades de ubicarse a nivel de obrero calificado si el egresado está desempleado, contribuye a insertarse laboralmente, fortalecer relaciones laborales y operar un negocio o trabajar por cuenta propia.

El programa, al promover la educación básica de jóvenes y adultos junto a la inserción laboral, impacta positivamente en la vida de las personas participantes y de sus familias, en la vida productiva de la zona y el desarrollo local. La educación les ha posibilitado otra dimensión de desarrollo. Los egresados de habilitación laboral incrementaron sus ingresos en más del 20% en relación al que tenían al inicio del programa.¹⁹

El registro de la experiencia ha revelado que los jóvenes y adultos antes de ingresar al programa muestran incertidumbre, inseguridad personal, rechazo social por el estigma de “no sabe leer y escribir” llegando al auto aislamiento, incluso dentro del núcleo familiar. En muchas situaciones los demás decidían por ellos, hablaban por ellos, por lo que se sentían en anonimato. Una vez finalizada la primaria su realidad es distinta, pues han adquirido nuevos conocimientos y habilidades, otra visión y expectativas de vida, deseos de continuar estudiando en carreras técnicas y de apoyar a los hijos y familiares. Muchos han desarrollado mayor participación activa en espacios públicos, convirtiéndose en líderes comunales, representantes de barrios, organizados en cooperativas, entre otros.

V. CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

El impacto logrado a través del desarrollo de los aprendizajes en todos los componentes durante trece años de forma consecutiva en más de medio millón de personas jóvenes y adultas, ha demostrado que el PAEBANIC es pertinente, eficiente y eficaz como oferta educativa para las personas jóvenes y adultas de Nicaragua.

¹⁹ Evaluación de PAEBANIC 2010.

¹⁴ EMVN 1998.

¹⁵ Instituto Nacional de Estadísticas y Censo 2005.

¹⁶ Programa de Educación de Jóvenes y Adultos EBA (2004-2006).

¹⁷ Evaluación de Impacto medición del empleo e ingresos de jóvenes y adultos egresados de los cursos de H. Laboral. Feb.2008.

¹⁸ Juan Echánove. ¡Ya sé leer! Lecciones y experiencias del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de Nicaragua (1997-2004).

En el año 2000, a cuatro años de la puesta en marcha del Programa, la UNESCO distinguió al PAEBANIC con una mención honorífica con medalla de bronce y diploma del Premio de Alfabetización de la Asociación Internacional de la Lectura, como reconocimiento a su constante labor por la lucha contra el analfabetismo. El programa fue considerado como un factor clave de la estrategia nacional de reducción de la pobreza.

El programa se ha mantenido en constante evolución, y su aporte a la transformación curricular enrumada a la educación de primaria y secundaria para adultos con enfoque técnico es la experiencia acumulada en sus diferentes componentes. Esto presenta una oportunidad de articulación y homologación con otras modalidades que se ofrecen para el continuum educativo y la formación técnico profesional de los jóvenes y adultos.

El actual desarrollo y fortalezas del programa demandan un análisis de homologación de las

ofertas de alfabetización incluyendo la que se brinda en el Primer Nivel del PAEBANIC. En el programa se introduce como el inicio de la educación general básica, considerando que la alfabetización no se puede ver como modalidad en sí misma separada de la continuidad educativa.

Parte de las fortalezas del programa es la experiencia acumulada por el Equipo Técnico de la Sede Central, que ha hecho posible que los objetivos muchas veces se sobre cumplan. Las tareas pendientes incluyen la certificación de esta experticia educativa, que aún no existe en el país como oferta de formación en las instituciones de educación destinadas para la formación de formadores.

En la misma línea, es urgente ofrecer una alternativa de formación certificada a las y los maestros populares que contribuya a disminuir el empirismo, la pérdida de recursos humanos capacitados y eleve la calidad educativa.



SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL MARCO DEL PLAN IBEROAMERICANO DE ALFABETIZACIÓN: APORTES Y AVANCES DESDE LA OEI - COLOMBIA

Mireya Lozano García¹

Colombia

A partir de una experiencia homóloga se construyen discursos y significantes diferentes; cada relato contiene características individuales que hacen de ellos testimonios únicos de la experiencia.

Mireya Lozano.²

de una actividad constructiva a través de la cual los actores involucrados le dan intencionalidad, dirección y sentimiento a lo vivido.

La sistematización es la posibilidad de generar conocimiento a partir de experiencias específicas que, no obstante su carácter de singularidad, permiten generar conocimiento que vaya en concordancia, (y muchas veces con función de evidencia demostrativa) con los contenidos de los discursos teóricos.

INTRODUCCIÓN

Al margen de los números, los porcentajes de analfabetismo en mayores de 15 años representan, en cada caso, una tendencia individual a la exclusión, a la pobreza, a la inequidad, y a la imposibilidad de dejarse asombrar por el conocimiento paulatino del mundo; sistematizar las acciones que se emprenden para superarlos, se convierte en una oportunidad que permite contribuir al fortalecimiento de la capacidad reflexiva y a la búsqueda de sentido sobre la acción; acción que surge de la realización

Asimismo, la sistematización demanda condiciones anteriores y necesarias para que ella sea posible. En primer lugar, requiere que la experiencia previamente se haya llevado a cabo. No se puede sistematizar una experiencia que no ha sido. En segundo lugar, necesariamente surge de una intencionalidad que involucra a quienes están o estuvieron detrás de la experiencia, y que necesariamente son quienes pretenden sistematizar.

Igualmente, la sistematización hace necesaria la vinculación a su proceso de desarrollo, los protagonistas de primera línea que hayan hecho parte de la experiencia que se quiere sistematizar. La vivencia aquí, es condición sine qua non de los resultados. De esta manera, la sistematización se convierte en una práctica social que aporta una valiosa herramienta para llevar a cabo otras lecturas de dogmas teóricos, muchas veces re

¹ Psicóloga, especialista en gerencia social, magister en desarrollo social y educativo. Coordinadora de Campo. Alfabetización. Oficina Regional Bogotá – Colombia.

² LOZANO, G. (2010). Ejercicio de sistematización del proyecto de alfabetización, educación básica primaria y formación para el trabajo de jóvenes y adultos del pacífico y centro del territorio colombiano. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia. Abril de 2010.



significados en la práctica local. En ese mismo sentido, produce y acumula conocimiento que se traduce en habilidades y en identidad para cada comunidad que la realiza.

UN EJERCICIO DE SISTEMATIZACIÓN PARA COMPARTIR

En este artículo se presenta de manera resumida el ejercicio de sistematización realizado por la autora, sobre una experiencia educativa con jóvenes y adultos llevada a cabo en Colombia, en los departamentos del Chocó, Cauca, Valle del Cauca, Nariño, Soacha y Bogotá, durante los años 2008 y 2009, con el propósito de aportar algunas reflexiones de tipo metodológico, conceptual y académico que contribuyan al fortalecimiento de las apuestas relacionadas con la educación de jóvenes y adultos que se vienen desarrollando dentro y fuera del país.

Dicha experiencia fue ejecutada por la oficina regional de la OEI en Bogotá, en alianza estratégica con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), contando con recursos de la Agencia de Cooperación Española para el Desarrollo (AECID). Este Proyecto de Alfabetización y Educación de jóvenes y adultos del Pacífico y centro del territorio colombiano, se desarrolló con 15.000 personas en 213 Instituciones Educativas, al interior de las cuales se conformaron 750 grupos que fueron acompañados durante la implementación del proceso de enseñanza – aprendizaje, por 722 docentes. El objetivo general del mismo fue “Aumentar los niveles de escolaridad, fortalecer la empleabilidad e incrementar la cultura de paz y convivencia con el fin de mejorar la calidad de vida”.³

³ OEI Organización de Estados Iberoamericanos (2007). Ficha

Los beneficiarios atendidos fueron jóvenes y adultos, de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 15 y 70 años, víctimas del conflicto armado, refugiados internos, (desplazados), afrodescendientes, indígenas y mujeres jefes de hogar, en situaciones socioeconómicas de vulnerabilidad que habitan zonas sin cobertura plena de servicios básicos, dedicados en su mayoría a realizar oficios en la economía informal, provenientes, en un alto porcentaje, de zonas rurales, en situación de extrema pobreza y por lo general con familias numerosas y en muchos casos desestructuradas.⁴

Sentido e importancia

Lo esencial para este ejercicio de sistematización fue lograr, a partir de seis RELATOS elaborados por los coordinadores regionales que tuvieron a cargo la responsabilidad de acompañar la implementación de la misma, recuperar su vivencia, su experiencia frente a lo acontecido, frente al desarrollo mismo del proceso, a los hechos dados, a las circunstancias que rodearon su ejecución.

En el marco de ese sentido exploratorio es que se utilizaron relatos regionales que buscaron reconstruir, “desde adentro”, un entramado de expectativas, sentimientos, dificultades y superaciones que escapaban a las pasivas cifras de un informe de gestión convencional.

de Formulación Proyecto de Alfabetización, Educación Básica primaria y Formación para el trabajo de Jóvenes y Adultos vulnerables del pacífico y centro del territorio colombiano. Bogotá. Agosto de 2007. Pág.11.

⁴ OEI. Organización de Estados Iberoamericanos (2009). Informe final Proyecto de Alfabetización, Educación Básica primaria y Formación para el trabajo de Jóvenes y Adultos vulnerables del pacífico y centro del territorio colombiano. Bogotá. abril de 2009.



En consecuencia, estos relatos promoverían la reflexión de los coordinadores regionales, la construcción simultánea de estos promovería la reflexión sobre una práctica social y educativa que involucra una actitud nueva y diferente frente a una labor educadora plena de particularidades.

Además, para ser relatos, requirieron transformarse de realidad cotidiana a texto escrito, pasando por la representación mental de la realidad que el acto de escribir implica. Y tal representación exige un ejercicio de memoria diferente a aquel que requiere un cuestionario de preguntas, o las interrupciones de un entrevistador.

Alcances

El ejercicio pretendió identificar e interpretar, desde la perspectiva de los coordinadores regionales, el conjunto de rasgos significativos de la experiencia y relacionarlos con los propósitos planteados por el MEN para los programas de educación de jóvenes y adultos.

Igualmente, definir los lineamientos, referentes conceptuales y unidades de análisis que guiarían la reconstrucción de la experiencia por parte de los actores involucrados.

Estructura

El análisis se realizó dentro de un enfoque eminentemente hermenéutico. Tomar seis relatos permitió establecer relaciones de campo además de descubrir elementos emergentes en cada uno de ellos, que permitieron la reflexión sobre los significados que se descubren en las subjetividades humanas⁵.

⁵ BERTAUX, Daniel. Los relatos de vida en el análisis social. En: Aceves, Jorge (compilador). Historia oral. Parte II: Los

La lectura de cada uno de los relatos se abordó desde tres ángulos diferentes y complementarios: extensivo, intensivo y comparativo (Ramírez, 2007).⁶

Desde el ángulo extensivo, se identificaron los núcleos temáticos y la temporalidad de cada relato y desde el intensivo, se construyeron los ejes de la sistematización, los campos semánticos y las relaciones de sentido entre los mismos. Desde el ángulo comparativo, por su parte, se identificaron las diferentes perspectivas de los autores (coordinadores).

Se definieron adicionalmente, tres etapas que están traslapadas entre sí.

1. La Reconstrucción, que implica una dimensión descriptiva y otra interpretativa; en ella se pretendió hacer la reelaboración de los sentidos a partir de los relatos.
2. La Interpretación, que intentó una comprensión global de la experiencia en todos los relatos, resaltando los modos como los actores asumieron la experiencia y las categorías que emergen de los relatos, además de construir argumentos de sentido.
3. La Potenciación, que recogió las sinergias producto de ver la experiencia como recurso y espacio de legitimación. Estructura basada en la propuesta metodológica de Ramírez, 2007.

conceptos, los métodos. Instituto Mora-UAM. México. pp. 136-148. 1993.

⁶ RAMÍREZ Velásquez, Jorge Enrique. Sistematización de experiencias: Posibilidad de producción de conocimientos teórico-práctico. Módulo de Maestría en Desarrollo educativo y social. Convenio UPN CINDE 17 y 18. Bogotá, 2007.

Enfoque

El enfoque hermenéutico seleccionado para realizar este trabajo ve la sistematización de la experiencia (del proyecto) como un *proceso de comprensión* de los sentidos de la práctica, lo ejecutado, desde los actores, en este caso desde los coordinadores regionales, y sus lógicas, es decir, los significados e interpretaciones que dieron a lo acontecido durante el desarrollo del proceso, en un contexto específico, en este caso, cada región, en el que estas lógicas buscan ser legitimadas, o sea, aceptadas por quienes allí viven.

Al verla como proceso, la sistematización lee el pasado desde el presente y, desde el presente proyecta el futuro, dando la posibilidad de transformar la experiencia y los actores, quienes se pueden convertir con este ejercicio en sujetos sociales que viven en constante narración con el medio, relatando vivencias mientras las experimentan, las recrean una y otra vez en una lógica de interpretación que se construye en relación con otros sujetos en las comunidades a las que pertenecen. En palabras de Connelly y Clandinin (1995): “Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”.⁷

Aportes metodológicos y Categorías identificadas

Dentro del enfoque hermenéutico se considera que la experiencia no existe por fuera de los relatos, si son éstos las *unidades de análisis*, como en este ejercicio. Por ello, se presentaron los relatos en

extenso, sin haberles hecho cambio alguno. Incluso sus eventuales errores estilísticos, gramaticales, tipográficos y de sintaxis, fueron preservados para garantizar la originalidad de la fuente.

A partir de ésta fuente, se extrajeron más adelante algunos fragmentos para sustentar algunas afirmaciones producto de dicho análisis hermenéutico. Para una mejor organización de los planteamientos contenidos en los relatos, éstos se codificaron con la R de relato y las tres primeras letras de la región, así como se numeraron los párrafos, adicionando a lo anterior, el número correspondiente del párrafo en cada relato.

Se elaboró previamente una *MATRIZ*.

EJES DE SISTEMATIZACION		RELATOS
Factores externos	Conflicto armado	
Contexto político	Influencias	
	Recomendaciones	
	Intereses	
	Manipulación	
Contexto socioeconómico	Trabajo	
	Pobreza	
Factores estadísticos		
Factores espaciales		
Factores Emergentes o específicos		
Expectativas e impactos de los docentes		
Factores temporales		
Aportes a futuro		
Dificultades	Institucionales	
	De docentes	
	De beneficiarios	
Logros, alcances y fortalezas		

⁷ CONNELLY y CLANDININ (1995): “Relatos de experiencias e investigación narrativa”, en LARROSA, y otros: Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Laertes. Págs.11-59.



Para el análisis de los datos contenidos en la misma se definieron varios ejes de sistematización que se ubicaron en forma vertical, mientras que los seis relatos se ubicaron en forma horizontal.

Teniendo en cuenta que se trataba de relatos de coordinadores regionales de un mismo proyecto educativo, los ejes definidos incluyeron aquellos elementos regionales que hacen variar, que dan matices a la puesta en práctica de un proceso que se hace desde, por y para personas.

Para este diálogo entre la investigadora y cada uno de los relatos, se partió del instructivo suministrado previamente a los coordinadores, el cual contenía unos lineamientos, unos *términos de referencia* sobre la información que debían tenerse en cuenta durante el proceso de escritura.

A grosso modo, tales términos proponían la inclusión de unos *escenarios espaciales* donde se desarrolla la trama, *unos personajes* que desarrollan las acciones contenidas en dicha trama, en *unos tiempos* determinados. Por supuesto, se hizo énfasis en la importancia que debía tener la vivencia de la experiencia por parte de cada uno de ellos, haciendo claridad en que era su experiencia la que debía ser relatada, para evitar caer en el formato informativo de un informe de gestión.

A partir de tales lineamientos, entonces, se definieron unos *ejes de sistematización* básicos, esperados a priori en los relatos, pues estaban definidos desde el instructivo. Es así como los *factores espaciales, estadísticos o socioeconómicos* se esperaban, por defecto, desde antes de recibir los relatos elaborados. Sin embargo, esas mismas condiciones geográficas, culturales, socioeconómicas y políticas, empezaron a dar matices de individualidad a cada experiencia.

En la medida en que la experiencia no existe por fuera del relato, todas las alusiones a este tipo de realidades revisten gran importancia y constituyen una primera interpretación por parte de quienes fueron testigos directos de la trama de cada una de las narraciones regionales.

De la misma manera, *la formación y experiencia previa* de cada uno de los coordinadores moldeó la mirada sobre los aspectos considerados relevantes en la experiencia. *El estilo personal de lectura* de la realidad y escritura del lenguaje terminó por hacer, de cada relato, una pieza única de interpretación.

De esa confluencia de particularidades surgieron los *factores emergentes*, a manera de ejercicios reflexivos frente a la *función de coordinación*, a las *condiciones particulares de cada comunidad* y sus *respuestas frente al proyecto*, así como frente a la *pertinencia del mismo para cada caso*. Las complejas *relaciones entre los actores institucionales y el marco político* en el que se dan, fueron también objeto de reflexión y análisis en algunos de los autores.

Así, cada uno de estos hallazgos fue encontrando lugar en el eje vertical de la matriz de análisis, un lugar que se convierte en punto de encuentro con cada uno de los relatos considerados en el otro eje. Sin embargo, el primer elemento considerado en el análisis fue el título, por considerarlo puerta de entrada a ese mundo de múltiples caminos posibles que significa la dimensión semántica de un texto.

En algunas oportunidades un fragmento del relato permitió ser incluido en más de uno de los ejes de sistematización, pues su contenido así lo mereció. Es el caso de algunos factores emergentes que además refieren a un tema contenido en algún



otro eje. Para establecer una diferencia entre estos casos especiales y los demás textos citados, en la matriz aparecieron subrayados los fragmentos que pertenecían a más de un eje.

Existieron factores externos al proceso como el orden público, las vías de comunicación, y los elementos contextuales de orden, tanto político, como social y económico, que estuvieron más allá de la esfera de control de cualquiera de los actores del proyecto.

Algunas reflexiones finales surgidas a partir del ejercicio:

1. Las instituciones educativas aún no le dan a la Alfabetización de Jóvenes y Adultos la prioridad que merece, a pesar que les puede representar una ventaja y una oportunidad considerable por las transferencias que reciben a través del Sistema General de Participaciones.⁸
2. Las condiciones socioeconómicas de las poblaciones beneficiadas con la Alfabetización y Educación de Adultos constituyen una dificultad seria, y deben ser considerados mecanismos de articulación con otros proyectos de la zona, durante el tiempo que los estudiantes invierten en el programa –a propósito de la integralidad planteada para este tipo de programas– como medio para incentivar la participación, asegurar la permanencia y asegurar la continuidad.
3. El componente de fomento a la empleabilidad que ofrecía el proyecto, que constituye un importante factor de motivación para muchos de los participantes, aún es débil en algunas regio-

nes por falta de compromisos institucionales sistemáticos que permitan seguimiento.

4. La alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos en Colombia es un universo lleno de particularidades, en el cual las condiciones socioeconómicas y culturales deben constituir un elemento importante a la hora de definir los materiales educativos y sus respectivos contenidos curriculares a desarrollar en este tipo de programas.

Tales contenidos deben ser concertados con las comunidades previamente al desarrollo de los programas, especialmente cuando se trata de comunidades integradas por grupos que históricamente han estado marginados social, económica, educativa y geográficamente y, a los cuales se les denomina “minorías étnicas”, a pesar de ocupar vastos territorios y de ser grupos culturalmente fuertes y bien definidos, como es el caso de la población afro descendiente atendida en el proyecto.

5. La concertación de contenidos mencionada se recomienda de manera reiterada por parte de los organismos internacionales y por el mismo Ministerio de Educación de Colombia, sin embargo, el ejercicio realizado permite señalar que para las comunidades objeto de atención del proyecto, es necesario hacer visible y real este propósito.
6. Los operadores de la Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos en Colombia deben realizar actualizaciones permanentes en sus metodologías y materiales pedagógicos, que permitan responder e incrementar a la pertinencia del proceso de enseñanza –

⁸ Transferencia de recursos del Estado por cada estudiante matriculado y promovido.



aprendizaje a nivel regional y local.

En ese sentido, la OEI en alianza estratégica con el Ministerio de Educación Nacional y con la cooperación de la Agencia Española –AECID–, avanzó en un nuevo proceso de alfabetización realizado entre el año 2009 y 2010 haciendo previamente una adaptación por regiones de los **materiales pedagógicos** del modelo educativo A CRECER, seleccionado para implementar el proceso de enseñanza – aprendizaje, ciclo I, del cual el MEN tiene los derechos de uso. Aquí nuevamente se contemplaron componentes adicionales y complementarios como fueron, la formación laboral y la alfabetización emocional de los participantes.

Los materiales pedagógicos de A Crecer (cartillas) y didácticos (kit básico escolar), fueron altamente valorados por facilitadores y participantes. En especial resaltaron los esfuerzos previos para realizar la contextualización de los mismos, lo que les facilitó identificarse con su región logrando aprendizajes más significativos en la medida en que los temas resultaron ser afines con su cotidianidad. Es claro que la versatilidad y capacidad recursiva varía de un facilitador a otro, por ello, se presentaron diferentes niveles de apropiación y desarrollo del modelo, lo cual se evidenció a través de las visitas técnicas, administrativas y de seguimiento realizadas por los operadores y por el equipo de especialistas de la OEI. Frente a ello se diseñaron e impartieron orientaciones que buscaron al máximo superar vacíos, tanto de tipo conceptual como didáctico por parte de los facilitadores.

Este nuevo proceso significó un avance importante en el marco de la tan anhelada y reclamada educación propia o contextualizada por parte de las comunidades, que acertadamente se constituyó

en otra oportunidad para continuar reflexionando sobre el tema con miras a lograr que la Educación de Jóvenes y Adultos en el País logre el pleno cumplimiento de los principios y las orientaciones que la sustentan legalmente, acercándose así a las recomendaciones internacionales planteadas para los países latinoamericanos en esta materia.⁹

BIBLIOGRÁFICAS

- BERTAUX, Daniel. Los relatos de vida en el análisis social. En: Aceves, Jorge (compilador). Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos. Instituto Mora-UAM. México. pp. 136-148. 1993.
- CONNELLY y CLANDININ (1995): Relatos de experiencias e investigación narrativa, en LARROSA, y otros: Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Laertes. Págs.11-59.
- LOZANO, G. (2010). Ejercicio de sistematización del proyecto de alfabetización, educación básica primaria y formación para el trabajo de jóvenes y adultos del pacífico y centro del territorio colombiano. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia. Abril de 2010.
- RAMÍREZ Velásquez, Jorge Enrique. Sistematización de experiencias: Posibilidad de producción de conocimientos teórico-práctico. Módulo de Maestría en Desarrollo educativo y social. Convenio UPN CINDE 17 y 18. Bogotá, 2007.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos (2007). Ficha de Formulación Proyecto de Alfabetización, Educación Básica primaria y Formación para el trabajo de Jóvenes y Adultos vulnerables del pacífico y centro del territorio colombiano. Bogotá. Agosto de 2007. Pág.11.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos (2009). Informe final. Proyecto de Alfabetización, Educación Básica primaria y Formación para el trabajo de Jóvenes y Adultos vulnerables del pacífico y centro del territorio colombiano. Bogotá. Abril de 2009.

⁹ UNESCO – OREALC (1997).



UNESCO – OREALC (1997). Documento de la Conferencia Regional Preparatoria de América Latina y el Caribe: Nuevos desafíos para la educación de las personas Jóvenes y Adultas de América Latina. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147350so.pdf>.



5

LA FORMACIÓN DE FACILITADORES Y DOCENTES DE LA EDPJA EN EL MARCO DEL PIA



ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Jorge Jairo Posada E.¹

Colombia

“La formación es fruto de la reflexión sobre la acción, ayudada por cuanto tradición de pensamiento haya sido capaz de dar sentido a la realidad educativa. Los profesores serán profesionales más respetados cuando puedan explicar las razones de sus actos, los motivos por los que toman unas decisiones y no otras, cuando amparen sus acciones en la experiencia depurada de sus colegas y cuando sepan argumentar todo ello con lenguajes más allá del sentido común, que incorporen las tradiciones de pensamiento que más han contribuido a extraer el significado de la educación. Para transformar hay que tomar conciencia y comprensión de las dimensiones que se entrecruzan en la práctica dentro de la que nos movemos” (Perez, Ángel I. y Gimeno Sacristán, 1994).

ALGUNAS OBSERVACIONES CRÍTICAS SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES DE JÓVENES Y ADULTOS

Realmente no ha habido en Colombia formación pedagogía para la EPJA, los llamados “modelos”, sólo proporcionan un “entrenamiento” para usar sus “paquetes” educativos, sus materiales. Paquetes que más que pensar en el sujeto de educación

piensan en la urgencia, en las cifras y en la lógica capitalista, descartando reflexiones relevantes sobre los propósitos de la educación de personas jóvenes y adultas en el marco de la sociedad colombiana. No se ha propiciado en el país, a pesar de varios esfuerzos, una reflexión pedagógica sobre la EPJA, sobre sus diferentes aspectos sobre temas tan importantes entre otros, como: la motivación a participar en los programas educativos, los propósitos de la EPJA, los currículos pertinentes, la deserción, la evaluación, la comprensión lectora, la escritura, la relación oralidad escritura, la relación entre formación humanística y formación para el trabajo.

Se ha generado un círculo vicioso: como no hay elaboración teórica o es escasa, como falta investigación en el campo de la EPJA, se da el desinterés, no se sistematizan las prácticas y se contribuye a la desvalorización de este campo educativo. Nos debemos preguntar por qué ni para la política, ni para la comunidad académica es relevante el tema, por ejemplo, ¿qué hace que en los programas de formación docente no se piense en la EPJA? Por esto, creemos que debemos de nuevo tratar de romper este círculo vicioso, es el momento de volver, de reiniciar el trabajo investigativo, ya que la ausencia de reflexión teórica ha contribuido, al igual que las políticas a la mercantilización de la EPJA en Colombia.

Hay evidencias de que las políticas educativas generales, (no sólo las específicas para la

¹ Profesor Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.



EPJA) también han afectado a los educadores de personas jóvenes y adultas, propiciando la desprofesionalización de los educadores, la pauperización y sobreexplotación de su trabajo y la despedagogización de las prácticas educativas (contratación de profesores por horas extras).

Casi todos los estudios sobre formación en servicio señalan que los cursos y en general la capacitación “recibida” por los maestros no han permitido cambiar las prácticas pedagógicas.

Eduardo Castro (1991) afirma que ha faltado una correspondencia entre la orientación general de los cursos y las necesidades y problemas reales del trabajo educativo de los profesores. La formación no tiene en cuenta las condiciones socio-culturales en que se desempeñan los profesores.

A continuación se enuncian una serie de problemas que se manifiestan en la formación de educadores para la EPJA con el propósito de suscitar reflexiones que permitan ampliar la mirada:

Ha sido evidente la despreocupación por abordar como temas de estudio los asuntos relativos a la profesión docente, lo que impide que los profesores comprendan los problemas que afectan su trabajo educativo. Aunado a ello los programas de formación no están conectados con investigaciones pedagógicas o socio-culturales que puedan darle fundamento a las prácticas. La investigación ha tenido un lugar secundario en los planes de estudio de formación de educadores. La formación se ha separado de la investigación. Lo anterior evidencia que los programas de formación no denotan preocupación por desarrollar en el maestro capacidades e intereses por la investigación educativa, por la innovación y renovación pedagógicas y por la construcción

de propuestas pedagógicas y curriculares contextualizadas.

Muchos maestros que siguen cursos de perfeccionamiento, en la mayoría de las ocasiones, los realizan simplemente por los créditos para ascender en el escalafón, no lo hacen por mejorar su capacidad de reflexión pedagógica. En la misma línea, ha sido evidente que los programas de capacitación de educadores de jóvenes y adultos han sido programas homogeneizantes que asumen las prácticas pedagógicas como actividades terminales, y que por lo tanto no tiene en cuenta la existencia de diferentes funciones y tipos de educadores de adultos. Lo anterior permite concluir por una parte, que la capacitación se ha reducido a cursos sueltos y por otra, que no existen equipos encargados de la formación de educadores de adultos.

En este orden de ideas se suman algunas problemáticas estructurales como: la pérdida de esfuerzos en la formación de educadores que en la mayoría de los casos, no continúan haciendo procesos en la EPJA, la escasez de materiales elaborados para la formación de estos docentes, la fuerte debilidad conceptual en sus procesos de formación, la ausencia de formación para la escritura de sus experiencias y la dificultad para manejar los medios modernos de comunicación e implementarlos en sus prácticas.

De la misma manera, frente a las problemáticas de la formación docente en la EPJA, se ha dado una dicotomía entre lo disciplinario y lo pedagógico. Esta separación entre disciplinas y pedagogía encuentra su racionalidad, también en relaciones de poder, presentándose una jerarquización de los conocimientos, lo que evidencia una disminución de la valoración social de lo pedagógico, es



decir se da la concepción de lo pedagógico como instrumento o método de transmisión de un contenido escolar.

En la formación se ha dado una visión reduccionista de las ciencias. No resulta la misma forma de enseñanza si se basa en principios científicos que suponen certezas absolutas o si se basa en construcciones relativas donde se concibe el conocimiento como producciones históricas. Muchas veces el conocimiento en los procesos formativos se concibe como información sustentada en verdades ahistóricas, se presenta en forma fragmentada; sin relación con los conocimientos precedentes en la misma disciplina y tampoco con disciplinas afines.

El hecho educativo mismo, el acto de la enseñanza y del aprendizaje, no es constituido como objeto de estudio, sino que se da por conocido. Se pierde la oportunidad de que la investigación sea un instrumento para que el maestro pueda observar y conocer las particularidades de las situaciones pedagógicas a las 'cuales el debe responder. No aparece la pedagogía como el objeto de estudio, avanzando en la comprensión de lo complejo y heterogéneo de la cotidianidad de los procesos pedagógicos. Por esto la formación de los maestros aparece alejada de la realidad del aula.

En conclusión, se hace visible que en los procesos de formación siguen predominando las formas de enseñanza tradicionales. Los maestros aprenden la mayoría de las veces también con este estilo de enseñanza.

A propósito de todo lo anterior nos preguntamos: ¿Permiten los formadores la reconstrucción crítica del saber pedagógico de los educadores?

Creemos que el problema de la formación de educadores no se debe reducir a las técnicas o procedimientos de enseñanza para que sean más eficaces, es un problema de más fondo y tiene relación con la concepción pedagógica de la formación, lo que incluye las concepciones de educador, de conocimiento, del papel del conocimiento en la sociedad, entre otros aspectos.

El espacio de formación de los docentes ha sido limitado y restringido pedagógicamente hablando, pues se ha negado a discusiones amplias frente a interrogantes como: ¿Cuál es el lugar de la reflexión pedagógica sobre la educación de personas jóvenes y adultas en los procesos de formación de educadores? ¿Qué tipo de reflexiones se originan en la formación docente sobre la EPJA?

DIFERENTES PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DE LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES

La formación del educador, la formación permanente, o los demás procesos de su desarrollo profesional están en relación con las diferentes concepciones pedagógicas y educativas. Han existido varias perspectivas en la formación de educadores, en este documento vamos a presentar brevemente las principales.

Perspectiva Académica

Esta perspectiva resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura que ha acumulado la humanidad.



Se considera que entre más conocimientos posea el maestro, mejor podrá desarrollar su función de transmisión.

El rendimiento es entendido como el dominio por parte de los alumnos de los contenidos. El trabajo educativo se orienta a la obtención y manejo de información.

La capacitación de los educadores se concentra en el manejo de contenidos y técnicas de transmisión de estos contenidos por parte de los maestros. No se propicia una relación crítica de los educadores ni con los contenidos, ni con el contexto socio-educativo, ni con la propuesta curricular que deberá conducir.

Se priorizan las informaciones en detrimento de los procesos. Se propicia un tipo de conocimiento fragmentado y descontextualizado. Tiende a desarrollarse una visión del conocimiento como algo acabado y poseído por los educadores.

En esta perspectiva, no se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico, a no ser el que está directamente relacionado con el de la pedagogía de las disciplinas, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica.

Esta perspectiva de formación de educadores coincide con la imagen del maestro como un apóstol.

En la formación de los educadores de adultos esta perspectiva casi no se ha dado porque se ha tratado de que el educador de adultos se centre en conocer las características de los sujetos con los que trabaja, antes que en las disciplinas de estudio.

Perspectiva Técnica

Según esta perspectiva, la actividad del educador es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación de técnicas derivadas de la ciencia. La enseñanza es considerada una ciencia aplicada.

El docente es un técnico que debe desarrollar competencias y actitudes adecuadas apoyándose en el conocimiento que producen las ciencias básicas y aplicadas. No necesitan conocer el conocimiento científico sino, dominar las rutinas de intervención técnica que se derivan de él. La formación del docente se hace basada en el modelo de entrenamiento de competencias, en el dominio de técnicas determinadas por especialistas.

Los programas de microenseñanza han buscado la formación en el docente mediante competencias específicas y observables.

En su modelo más desarrollado, el modelo de adopción de decisiones, el profesor deberá utilizar su razonamiento para definir los cursos de intervención práctica en función de los problemas que se presentan y de las características de la situación donde interviene. Este modelo en parte es un avance con respecto al qué hacer empírico del maestro, al tratar de proponer una acción del maestro a partir de la investigación científica.

Pero se le ha cuestionado el hecho de que hay diferentes aproximaciones teóricas. No existe una única y reconocida teoría científica de la enseñanza-aprendizaje que permita la derivación unívoca de medios, reglas y técnicas.



El componente artístico que caracteriza toda actividad práctica es abiertamente abandonado dentro de la racionalidad técnica.

Las derivaciones normativas de la racionalidad técnica han configurado típicamente una propuesta estrecha para la formación del profesorado: el desarrollo prioritario de competencias y habilidades técnicas.

A pesar del intento exhaustivo, la tecnología educativa no puede afrontar las, cada día más evidentes, características de los fenómenos prácticos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores.

La definición de metas y objetivos es un problema ético-político, no solamente técnico. En la práctica educativa, la selección de los contenidos, la definición de los métodos, los modos de organización de los espacios, del tiempo y de los alumnos, de la evaluación, son siempre, en alguna medida, decisiones ético-políticas y no meramente técnicas. El conocimiento en esta perspectiva es visto como un conjunto de verdades ya terminadas y para acceder a él se fracciona en pequeñas tareas con el fin de “facilitar” el aprendizaje; de ahí la necesidad de la enseñanza-aprendizaje, sin este fraccionamiento y control, paso a paso, no se garantizaría el aprendizaje.

Esta perspectiva coincide con la imagen del maestro como técnico, administrador del currículo.

Este enfoque sí se ha hecho presente en la formación de los educadores de adultos, por la gran influencia y hegemonía que tiene en las facultades de educación de la región y en las normales y porque la gran mayoría de los educadores de adultos de la región

son también educadores de niños. Además, porque este enfoque se ha utilizado mucho en la llamada formación para el trabajo.

Perspectiva Reflexiva sobre la Práctica

Esta perspectiva ha constatado que el profesor aprende en un largo proceso de inducción y socialización. Muchos profesores tienen una práctica no reflexiva, intuitiva, rutinizada, aislada del resto de los compañeros. Reproducen fácilmente en su pensamiento y práctica, los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica, bajo la presión de la cultura y de las exigencias de las instituciones.

El pensamiento pedagógico de los maestros se deteriora, simplifica y empobrece, con los procesos de socialización en los primeros años de vivencia institucional y ante la presión de las expectativas sociales y familiares.

Esta perspectiva piensa que el profesor se enfrenta a problemas que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica.

Por tanto, es necesario trabajar con los argumentos prácticos que utiliza el profesor, ésta sería la mejor manera de atender y enriquecer su desarrollo profesional.

El análisis y la reelaboración de los argumentos prácticos requieren y permiten que el conocimiento académico procedente de la investigación adquiera la significación y relevancia indispensable para ser utilizado como instrumento de entendimiento y de orientación para la acción.



Las investigaciones sobre el pensamiento pedagógico de los profesores han llegado a la conclusión de que la bondad del conocimiento teórico extraído de la investigación no garantiza, por sí, la mejora de la calidad de la acción si no llega a conformar los argumentos prácticos que funcionan en la mente del profesor.

Schön y otros plantean que las peculiaridades del pensamiento práctico, el pensamiento que el maestro activa cuando se enfrenta a los problemas complejos de la práctica, es un pensamiento de reflexión en la acción. No se puede comprender la actividad eficaz del profesor cuando se enfrenta a los problemas singulares, complejos, inciertos y conflictivos del aula, si no se entienden estos procesos de reflexión en la acción.

La reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional.

La reflexión es una forma de practicar la crítica con el objeto de provocar la emancipación de las personas, permite descubrir que tanto el conocimiento como las prácticas educativas son construcciones sociales de la realidad, que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo que, por tanto, pueden cambiarse históricamente.

Los profesores construyen su propio conocimiento cuando se sumergen en una conversación, tanto con la situación, como con los presupuestos que orientan su acción en ese escenario concreto.

El conocimiento no es considerado como algo rígido sino como producto de un proceso constructivo, que es producido con la participación.

Se propicia el trabajo en equipos, la comunicación y la interacción con el entorno. Los educadores deberán tener una capacidad comunicativa, de diálogo y de trabajo en equipo, apertura a la crítica e interpelación.

La capacitación es vista como formación para la reflexión. Se trata de desarrollar la capacidad de intercambio de experiencias y de saberes.

Se le critica a este enfoque el hecho de que gran parte de la reflexión se limita a analizar lo que pasa al interior de los procesos escolares de aula, no se hace relación con la situación macrosocial.

Esta perspectiva casi no se ha dado en la formación de educadores de adultos,

Perspectiva de Reflexión Crítica Social

Busca preparar profesores que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales. Consideran que tanto la intervención del docente, como los programas de formación del profesorado sostienen posiciones políticas explícitas o implícitas respecto a la institución escolar y al contexto social de la escuela.

La formación cultural, el estudio crítico del contexto y el análisis reflexivo de la propia práctica son los ejes sobre los que se asienta la formación del profesor. La base de la formación es la investigación acción. El desarrollo profesional se da en y a través de la investigación, con ella los profesores sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención. La investigación acción unifica



procesos frecuentemente contemplados como separados, por ejemplo: la enseñanza, desarrollo del currículum, investigación educativa, evaluación y desarrollo profesional.

Comprender la práctica implica llegar a descubrir el modo como las creencias y valores alcanzan fuerzas poderosas que nos permiten adscribir significados particulares a los acontecimientos. Nuestra experiencia como profesores tiene significado para nosotros en función de nuestra propia conciencia históricamente situada.

Se busca fortalecer los proyectos políticos y la construcción de sujetos sociales autónomos. Los profesores son vistos como intelectuales transformativos. Se trata de formar un maestro investigador de su propia práctica en función de comprenderla y transformarla.

El conocimiento es considerado como un producto históricamente determinado.

Coincide esta perspectiva con la imagen del educador como intelectual comprometido con los sectores populares, con los movimientos sociales.

Esta perspectiva sí se ha dado en la formación de educadores de adultos pero sobre todo desde las ONGs, o de manera implícita, en los educadores vinculados con el sector oficial.

ALGUNAS PROPUESTAS SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS QUE DEBERÍAN TENER LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS COMO INTELLECTUALES COMPROMETIDOS

De aplicadores a creadores de proyectos

“Los educadores son intelectuales que actúan bajo condiciones específicas de trabajo y cumplen unas determinadas funciones políticas y sociales. Para llevar a cabo su misión de intelectuales han de crear la ideología, las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí, para la construcción de proyectos pedagógicos, elaboración de currículos y de propuestas democráticas de poder. Como intelectuales deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a sus estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para convertirse en actores que trabajen por la construcción de un mundo libre de opresiones y de explotación” (Giroux, 1997).

La pedagogía, cada vez más, está relacionada con la reflexión y la elaboración de propios proyectos educativos. La formación está pasando de prescribir externamente el cambio, prescripción de contenidos y métodos de enseñanza, a animar la construcción de Proyectos en el interior de los centros.

Formación en la que los educadores investigan sobre su propia práctica y realizan la reconstrucción de su pensamiento pedagógico como aspecto central de la formación

En estos procesos de formación actuales, una tendencia muy importante es la de la investigación del educador sobre su propia práctica. Aunque en un principio se presentó como una metodología de investigación, hoy día se plantea como una manera de entender la enseñanza dirigida a la búsqueda del mejoramiento de la práctica educativa y a analizar las bases en las que se asienta la educación en nuestra sociedad (Car y Kemmis, Zeichner).



El profesor, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos y técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos son de carácter tácito, implícito y frecuentemente inconsciente.

¿Cómo superar el academicismo teórico sin sucumbir en la socialización empírica de la práctica rutinaria? ¿Cómo provocar en el profesor la reconstrucción de su conocimiento pedagógico empírico, inducido por las presiones del contexto escolar?

Se considera al profesor como un investigador y al proceso de formación como un proceso de investigación sobre la propia práctica, sus concepciones educativas y modos de actuación, sobre las situaciones y el contexto, y sobre el sentido y función social de la educación en dicha comunidad. Recrear la práctica supone concebirla no como un mero proceso de aplicación de teorías externas y previas, ni como un simple periodo de inmersión en la cultura escolar, sino como un proceso activo de investigación personal en el contexto real del aula.

Mejorar la práctica, entendida ésta como una actividad ética y no instrumental, exige un proceso continuo de reflexión.

Si se pretenden superar las contradicciones y deficiencias tanto de la socialización en las prácticas rutinarias de la escuela, como de un aprendizaje puramente teórico que conduce a una práctica me-

cánica, el procedimiento más sensato consiste en implicar a los docentes en un proceso permanente de investigación y acción, de experimentación y reflexión compartida, de contraste, de indagación de todos los aspectos personales, sociales y materiales que condicionan la práctica educativa.

Al investigar en la práctica se pueden detectar los obstáculos y resistencias externos así como los límites y contradicciones de los propios planteamientos, creencias y hábitos, incluso encubiertos e inconscientes, que influyen en el comportamiento explícito.

“Para entender el pensamiento y la actuación del profesor no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, y es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo de cómo el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular” (Contreras, 1985).

Existen evidencias en la investigación, en la experiencia de los profesionales, que afirman que el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos, no garantiza ni la permanencia de tales principios y conocimientos a lo largo del tiempo, y menos aún, su transformación en modos y procedimientos de actuación práctica.

Se supone que la adquisición académica es débil e inconsistente para formar el pensamiento práctico que es el que realmente se utiliza no sólo en las declaraciones teóricas sino al intervenir en las situaciones complejas y conflictivas del aula.



Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico experiencial implica necesariamente un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica consolidados. Es decir, se requieren renovar los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los docentes, hasta constituir su más o menos consciente y tácito pensamiento pedagógico práctico, el conjunto de sus teorías y creencias implícitas sobre el alumno, la escuela, la sociedad, la educación.

Una de las finalidades de la formación de los educadores debe ser la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica, y expuestas al contraste del escrutinio público y de la experimentación.

En este enfoque el conocimiento académico no se concibe ni como principio ni como fundamento de la acción, sino como un conjunto de poderosos instrumentos o herramientas conceptuales que pueden ayudar a enriquecer las interpretaciones de las situaciones y las situaciones de intervención.

De esto se deriva que en la formación pedagógica no se debe dar una secuencia tradicional: primero un componente de formación teórica y después un componente de formación práctica, sino que más bien debe proponerse una interacción circular de ambos componentes localizados sobre el análisis, interpretación y transformación de los problemas complejos de la vida del aula y de la escuela.

Formación desde los espacios de trabajo y desde las problemáticas y potencialidades de los grupos o colectivos de profesores

Se propone que la formación sea asumida como una tarea colectiva de los grupos de educadores, desde sus espacios de trabajo educativo, ya sea desde espacios de trabajo educativo no formal o desde centros o instituciones educativas. De esta forma se considera que en el mismo trabajo educativo se deben crear condiciones para reducir el activismo y para generar espacios de reflexión en la misma práctica, espacios donde se posibilite la lectura y la escritura reflexiva de la práctica.

Por ejemplo, se están fomentando modelos de formación que parten de las necesidades de los equipos pedagógicos de los centros, procurando fomentar unas mayores relaciones de colaboración entre los educadores, se trata de posibilitar definir mejor sus propósitos educativos, revisar sus prácticas y planificar su trabajo. Una cultura más colaborativa en el centro permitirá hacer un proyecto compartido y que a su vez dé lugar a un desarrollo profesional y personal de sus miembros.

Pero debemos tener en consideración que la formación teórica-práctica de los educadores que se desarrolla en el contexto tiene el riesgo de sucumbir al poderoso influjo socializador que contiene la institución escolar o la cultura institucional de un determinado grupo.

En consecuencia, la práctica por sí misma estimula la tendencia a imitar y reproducir el comportamiento social y profesional que se contempla como mayoritario y aparentemente exitoso en el medio social.

Las instituciones, a través de sus formas de organización, de sus rituales, de sus rutinas e inercias, se convierten en sí mismos, en mundos



que reflejan y a su vez median y condicionan los valores, las expectativas, los modos de relación y los conocimientos y conductas consideradas legítimas en la propia comunidad social.

Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación sistemática y rigurosa el proceso de socialización del profesor, a través de las prácticas, fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la tradición empírica. Es decir, se propone que la formación de los educadores desnaturalice la cultura institucional en la que se enmarcan sus prácticas.

La tarea educativa es un trabajo colectivo que requiere del aprendizaje de la convivencia, del trabajo compartido. Aprender a vivir y trabajar en colaboración es una exigencia ética y epistemológica del propio quehacer pedagógico, derivada de la propia naturaleza práctica del trabajo docente, que pretende la reconstrucción del pensamiento y la actuación de grupos sociales.

Tienen, por tanto, una doble responsabilidad: por una parte, la responsabilidad ética de estimular el debate, el diálogo y la cooperación para organizar la participación democrática en la toma de decisiones y el respeto a las diferencias individuales; por otra, la responsabilidad y necesidad epistemológica de fomentar la cooperación y el contraste de ideas y planteamientos, para paliar los efectos de una argumentación unilateral. El trabajo educativo que tiene en cuenta las diferencias, las asimetrías y las peculiaridades del contexto, requiere la definición democrática de un proyecto educativo compartido.

El desarrollo del educador como intelectual comprometido supone, la creación de espacios

democráticos y de prácticas contrahegemónicas, donde sea posible tanto cuestionar a través del debate, la deliberación y la experiencia compartida, los supuestos y las prácticas pedagógicas habituales, cómo estimular experiencias y concepciones alternativas, que se propongan realizar, como principios de procedimiento, los valores que concretan la intencionalidad pedagógica, pública y democráticamente decidida.

Los espacios de formación deben ser espacios para investigar, para cuestionar y debatir el sentido y la legitimidad de la cultura que se trabaja y experimenta, donde se enseñe reflexionando sobre la práctica, donde se aprenda al implicarse en procesos de recreación de la cultura.

Análisis del contexto social, cultural y político

“Se puede esperar una intervención de los gobiernos neoliberales, que tendrá por fin alterar directamente los esquemas de formación docente, más volcados hacia las necesidades técnicas e ideológicas del nuevo modelo de organización social y educacional. Es de prever que, de acuerdo con esa orientación, los currícula y los aportes de esos esquemas de perfeccionamiento sean predominantemente técnicos, gerenciales, prácticos y pragmáticos, y que reproduzcan con eficacia y productividad las preocupaciones que se vienen aplicando a las escuelas primarias y secundarias, con el consecuente dislocamiento de algunos campos y áreas de formación que pasan a ser vistos como irrelevantes” (Da Silva, Tadeu, 1998).

Es importante considerar en todo programa de formación de educadores el análisis del contexto social como determinante de la orientación de la práctica.



La educación es una tarea con profundas influencias y repercusiones políticas y sociales, por lo tanto, investigar y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica implica el estudio crítico de las condiciones institucionales y sociales que la condicionan, limitan o potencian.

La reflexión no es meramente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones. La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos (Zeichner, 1995). La reflexión a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un análisis como una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción.

Las características políticas, económicas y sociales que rodean el proceso educativo, así como las representaciones ideológicas que las amparan o justifican, deben ser objeto directo de estudio y crítica en el proceso de reflexión sobre la práctica como componente de la formación del educador.

Formación en y para el Diálogo Cultural

“No nací marcado para ser un educador así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos” (Paulo Freire).

La negociación cultural parte del reconocimiento de los saberes de los diferentes actores de la educación, nadie está desposeído de saberes y de una cultura. Todos tienen saberes y todos pueden aportar.

La negociación cultural permite el reconocimiento y validación de los saberes construidos desde las diferentes prácticas sociales (laboral, familiar, comunitaria, pedagógica, etc).

El diálogo de saberes y el diálogo cultural se convierten en una herramienta para la reconstrucción de los diferentes saberes, para su enriquecimiento y complejización. Es una forma educativa de construir aprendizajes relevantes, que sirven para mejorar la vida, sentirse parte de una comunidad y una cultura. Los planteamientos de la negociación cultural buscan romper la dicotomía entre lo que se aprende en la escuela y lo que se aprende en la vida diaria. O, como plantea Pérez (1994), romper la dicotomía entre el aprendizaje sistemático de la ciencia y la cultura de su escenario vital cotidiano.

Esta concepción pedagógica no sólo busca un aprendizaje significativo, sino un aprendizaje relevante que se apoye en las preocupaciones y elaboraciones que las personas han ido creando en su vida.

Se intenta superar la yuxtaposición de dos estructuras semánticas (modelos conceptuales, visiones del mundo) paralelas en el estudiante: aquella que utiliza para interpretar y resolver los problemas de su vida cotidiana (semántica experiencial) y la memoria semántica académica (conocimiento académico). Se trata de no profundizar la división, la separación entre el aprendizaje descontextualizado de la escuela (educación) y el aprendizaje extraescolar.



“Si en la vida cotidiana el individuo aprende reinterpretando los significados de la cultura, mediante continuos y complejos procesos de negociación, también con la educación, el alumno debería de aprender reinterpretando y no solo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio y negociación. La educación así planteada se convierte en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad” (Pérez, 1994).

Los jóvenes y los adultos están influenciados por la variedad de instrumentos culturales, que no se restringen a su cultura familiar, sino en gran parte a los medios y de sus amigos. Con esos influjos e interacciones elabora sus propias representaciones, sus peculiares concepciones sobre cualquiera de los ámbitos de la educación.

Para Germán Mariño (1994) la negociación cultural se basa en el principio de reconocer para negociar; según este educador colombiano: “Se piensa en términos de una negociación... pues se rompe con la ingenua idea que basta con que el otro escuche contundentes argumentos para que transforme inmediatamente su manera de pensar y actuar. Inclusive, va más allá de la teoría del conflicto, en la medida que también modestamente asume que conflictuar (sic) al otro es algo mucho más difícil que vencerlo en un duelo verbal y/o de evidencias empíricas; cambiar una mentalidad es enfrentarse a un todo profundamente arraigado y como si fuera poco, sustentado no sólo en aspectos de orden cognoscitivo sino en elementos que van desde el miedo y la fe, hasta la ética y la moral. En últimas, es enfrentarse a un cambio cultural”.

No basta con plantearle a un educador que necesita practicar el diálogo de saberes y la negociación

cultural. Si este es formado en un ambiente de imposición cultural, un ambiente meramente transmisionista, su labor pedagógica difícilmente puede hacerse desde esta perspectiva.

También tenemos que tener en cuenta lo que plantea Lola Cendales (2004): “El diálogo como actividad educativa tiende a centrarse, o mejor, los educadores tendemos a centrarlo en lo racional argumental; sin embargo, el diálogo se constituye en un espacio en el que afloran emociones, convicciones, saberes, intereses, sin que podamos prever ni su aparición, ni su secuencia, ni su intensidad. El diálogo no es sólo sobre algo, sino fundamentalmente con alguien; por esto, no puede reducirse a una actividad racional”.

Preocupación por su propia formación

Para la formación de los educadores es importante fomentar la responsabilidad en la orientación de su propio proceso de formación. Estimular la autonomía profesional del educador durante su formación supone oportunidades de elección y creación de un clima de responsabilidad compartida, donde las decisiones (incluidas las curriculares) deben ser objeto de debate y decisión pública compartida, de modo que quienes participan en la comunidad de aprendizaje se sientan miembros activos de una interesante tarea propia y colectiva. Es una paradoja pretender formar educadores investigadores, críticos, creativos y autónomos mediante unas propuestas de formación cerradas que no permitan sino escasas oportunidades de decidir, buscar, reflexionar y rectificar.

Lucha por la dignificación de la profesión de los educadores y por mejores condiciones de trabajo



La lucha por mejores condiciones laborales, el reconocimiento de que los educadores de jóvenes y adultos realizan un trabajo en la comunidad y que por tanto no se les puede quitar el salario o reducir por la deserción de los estudiantes.

Los esfuerzos para hacer reconocer el trabajo profesional de los educadores de jóvenes y adultos es una forma importante de revalorizar la EPJA, de que no siga siendo una educación de segunda categoría. El trabajo de EPJA requiere el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los educadores, posibilidades de construir materiales, condiciones para su formación.

BIBLIOGRAFIA

- CASTRO, Eduardo (1991). La formación Docente en América latina. Desafío que requiere respuesta. UNESCO-OREALC, Santiago.
- CENDALES, Lola y MARÍÑO, Germán (2004). Educación No Formal y Educación Popular. Hacia una pedagogía del diálogo cultural. Fe y Alegría, Caracas.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu (1998). Educación poscrítica, currículum y formación En: Birgin, A y Dussel I y otros. La Formación Docente. Cultura, escuela y política. Troquel, Buenos Aires.
- DAVINI, María Cristina. (1995). La Formación Docente en Cuestión: política y pedagogía. Paidós Cuestiones de Educación. Buenos Aires.
- GIROUX, Henry. (1990). Los Profesores Como Intelectuales. Ediciones Paidós y M.E.C. barcelona.
- IMBERNON, Francisco. (1994). La Formación y El Desarrollo del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics, Barcelona.
- MARÍÑO, Germán. (1994) El Diálogo Cultural: Reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica. Material de apoyo Maestría en Educación Comunitaria

- Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

- PEREZ, Angel I. (1994) La Función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. En: Comprender y Transformar la Enseñanza. Ediciones Morata, Madrid.
- PORLAN, Rafael. (1995). Constructivismo en la Escuela. Ediciones Diada, Sevilla.
- ZEICHNER, Keneth.(1995). Los Profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En: Volver a pensar la Educación (VolIII). Fundación Paideia y Ediciones Morata. Madrid.
- Cuadernos de Pedagogía No 220.





CAMINANDO HACIA UNA IBEROAMÉRICA ALFABETIZADA

Apoyo de los IDIES al proceso de fortalecimiento de la EPJA en la región

Gabriela Walder¹

Paraguay

Los Institutos para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIEs) que tienen como eje de trabajo la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), vienen acompañando a los ministerios de educación para promover la educación a lo largo de la vida y mejorar la calidad de la educación básica de personas jóvenes y adultas. Este apoyo se realiza en el marco del Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA) y de las Metas Educativas 2021.

Esta iniciativa de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) es el resultado de la toma de conciencia de que la EPJA es un ámbito que históricamente ha sido relegado por la mayoría de los estados latinoamericanos y que se constituye un aspecto prioritario para el desarrollo de los países de la región.

Cada vez es mayor la necesidad de pensar en políticas educativas y programas de educación que consideren la **diversidad** de la población destinataria y las condiciones de **desigualdad** que persisten en nuestras sociedades y en los sistemas educativos. En estos momentos existen amplios sectores o grupos sociales que han sido excluidos del sistema educativo formal y que viven

condiciones de marginalidad y deben ser captados por los programas de educación de jóvenes y adultos.

Concretamente, constituyen una propuesta de cooperación técnica especializada dirigida a agentes del sector educativo, a la sociedad civil y a la comunidad en general que surge como respuesta a la necesidad de trabajar articuladamente sobre todo entre aquellos organismos que promueven el trabajo con sectores vulnerables y olvidados, de tal forma a lograr transformaciones reales.

El *aprendizaje a lo largo de la vida* es un principio organizador para abordar el tema educativo con la población joven y adulta, aunque se debe reconocer que este concepto tiene múltiples significados. Por ejemplo, en países desarrollados se asocia a formación ciudadana y empleabilidad, mientras que en países en desarrollo se relaciona, generalmente, con alfabetización y educación básica de sectores pobres y excluidos con un sentido más remedial y compensatorio (Torres, 2002). Si se considera que la educación está en el centro de las nuevas economías y que el aprendizaje continuo constituye una herramienta para los trabajadores (Galván, 2007), este concepto necesita una contextualización socio económica y una evaluación de las necesidades educativas de los potenciales educandos.

Tres grandes dimensiones que deben considerarse cuando se habla del aprendizaje a lo largo de la vida:

¹ Coordinadora del IDIE MERCOSUR y de la OEI.



a) aprender para realizar una contribución a través del trabajo, concepto vinculado al capital humano; b) aprender para formar parte de una comunidad a partir de la construcción de redes y relaciones sociales y c) aprender para desarrollarse como individuo en términos de resiliencia, confianza, sentido de identidad y de control sobre su propia vida (McNair, 2009).

Los IDIEs se constituyen en instancias de la OEI encargadas de desarrollar iniciativas de cooperación en educación en diferentes países de Iberoamérica. Particularmente, en Argentina, Colombia, Ecuador, Nicaragua, República Dominicana, El Salvador y Paraguay.

Desde su creación han puesto interés especial en promover la concreción de planes y proyectos de educación de personas jóvenes y adultas teniendo como principal fin, favorecer a la mejor atención de las demandas de la población mayor de 15 años. Esto quiere decir que trabaja por aumentar el nivel de alfabetismo, mejorar las condiciones de aprendizaje, crear propuestas pertinentes y oportunas dirigidas a las personas jóvenes y adultas que no han tenido la oportunidad de estudiar y que viven en condiciones de pobreza. Las apuestas de los IDIEs se han concretado en apoyo técnico, promoción de espacios formativos, intercambio de experiencias, fortalecimiento de experiencias innovadoras y desarrollo de nuevas alternativas educativas.

UNA APUESTA A LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA

Desde el trabajo que la OEI venía desarrollando en los diferentes países se pudo identificar la necesidad de promover la investigación y la reflexión así

como favorecer al desarrollo de alternativas que posibiliten brindar la asistencia técnica solicitada por los diferentes países.

El apoyo técnico es una de las razones centrales que dio lugar a la creación de los IDIEs, pues es una demanda permanente de los Ministerios de Educación, ya que no siempre los mismos cuentan con el perfil profesional requerido para asumir los retos que determinados temas exigen. Este apoyo se da de una manera constructiva y participativa.

Reconocer los saberes de cada uno y aportar desde ellos es una de las características de las acciones que se emprenden desde el IDIE. Muestra de ello son los diferentes temas abordados desde la asistencia técnica en alfabetización, educación básica y media así como la educación técnica dirigida a la población mayor de 15 años.

A lo largo de estos años los IDIEs han brindado a las direcciones de educación de adultos de Bolivia, Argentina, Nicaragua, El Salvador, Paraguay, Colombia y República Dominicana asistencia técnica en temas que se consideran centrales para la superación de la problemática educativa de la región. Estas asistencias técnicas han facilitado el desarrollo de planes y programas alternativos que pretenden en algunos casos la concreción de procesos educativos innovadores en la región y en otros cambios a nivel curricular.

Generalmente la asistencia brindada desde los IDIEs se ha dado en el marco de otras acciones nacionales, por lo que no se constituye en una iniciativa aislada sino por el contrario, tiene un carácter continuo de tal forma a brindar aquellas contribuciones requeridas para el desarrollo de las actividades propuestas.



LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS EDUCADORES Y LAS EDUCADORAS

Una de las debilidades más significativas de los sistemas educativos de la región es el bajo nivel formativo de las personas que acompañan los procesos educativos de la población joven y adulta. Mejorar las condiciones formativas de los facilitadores, docentes y formadores es otro los temas centrales del trabajo de los IDIEs.

Esta acción constante se apoya en la idea de que la formación y la autoformación de los educadores y educadoras es una de las claves para avanzar en la transformación de la educación de personas jóvenes y adultas. El rol que juega cada uno de ellos y ellas es altamente significativo para el éxito de los procesos educativos.

Así mismo, se debe reconocer que el desarrollo de propuestas de capacitación adecuadas a la población objetivo es un aspecto a considerar teniendo en cuenta que en muchas oportunidades se han aplicado las mismas propuestas metodológicas y los mismos contenidos de la Educación Escolar Básica que tiene como referente a niños y adolescentes. Es central pues, contar con propuestas diferenciadas para trabajar con personas jóvenes y adultas en las que estén reconocidas la diversidad cultural, étnica, etaria y de género.

Los IDIEs de El Salvador, Colombia, Nicaragua, Paraguay y Argentina han desarrollado diversas experiencias que posibilitaron que facilitadores, educadores e instructores mejoren sus competencias pedagógicas, lo cual redundará en beneficio de las personas que participan en las experiencias educativas propuestas desde los ministerios. El resultado de esta apuesta, si bien es incipiente,

es posible constatarlo mediante el aumento de personas que participan, perseveran y continúan en experiencias formativas, así como en el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje y el crecimiento de los niveles educativos de la población.

LOS ENCUENTROS DE EDUCADORES, ESPECIALISTAS Y RESPONSABLES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Crear puentes entre saberes, experiencias, propuestas, ideas, logros, dificultades, es otra de las apuestas de los IDIEs. Desde esta instancia técnica es posible visualizar los esfuerzos que se están realizando, los aprendizajes que se están adquiriendo, los avances que se están concretando; pero a su vez se puede visualizar que la mayoría de los países invierte poco tiempo en dar a conocer estas innovaciones.

Reconocer esta realidad ha llevado a crear espacios de encuentro, de intercambio, de socialización de experiencias, de conocimientos, de materiales pedagógicos, de planes educativos, incluso de historias de vida. Cada uno de ellos ha sido una oportunidad para visibilizar la diversidad de prácticas educativas, para reconocer los avances en materia de EPJA. Ejemplo de esto es el Encuentro de Educadores y Facilitadores Iberoamericanos realizado en Asunción en julio de 2009, el Encuentro de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos y Emprendedurismo, las jornadas de fortalecimiento pedagógico a Maestra y Maestro Populares y otras experiencias que han favorecido el debate, la reflexión y el análisis de aquellos temas que preocupan y requieren detenerse para seguir avanzando.



Cada uno de los encuentros no sólo se constituyó en lugar de formación sino también, en oportunidades para fortalecer voluntades y reforzar convicciones.

EL APRENDER DESDE Y CON LOS OTROS

Otra de las acciones impulsadas desde los IDIEs en la misma perspectiva que los encuentros, fueron las pasantías. Conocer desde la gente no es lo mismo que leer una sistematización. Sentir una experiencia, tener la posibilidad de vivenciarla y entenderla desde la palabra de las personas involucradas tiene otro valor. Aprender de los otros a partir del diálogo, la observación, el análisis, es una experiencia de aprendizaje inigualable. Cada una de las pasantías realizadas ha dado lugar al desarrollo de diferentes innovaciones en los países. Algunos se han atrevido a implementar propuestas similares o innovar en aquellas que ya están siendo desarrolladas. Podemos citar varios ejemplos como puede ser la educación en contextos de encierro donde Paraguay, Brasil y Bolivia han intercambiado saberes y han desarrollado innovaciones o se han planteado nuevas posibilidades como que las personas en situación de encierro y guardia cárceles compartan un mismo espacio de aprendizaje.

Este tipo de acompañamiento ha facilitado el establecimiento de puentes entre las diferentes administraciones educativas de las que fue participe el IDIE a lo largo de estos años, puesto que en algunos casos fue depositario de documentación, de contactos y de procesos.

Se ha logrado aportar información importante y oportuna para la toma de decisiones a través de los procesos de sistematización e investigación

gestionados desde los IDIEs. Cada uno de los documentos ha permitido identificar las fortalezas y debilidades de proyectos y programas que se coordinan desde las direcciones abocadas a la EPJA.

Se ha investigado sobre la situación de la educación de personas jóvenes y adultas, los migrantes, los niveles de alfabetismo y otros temas que han enriquecido la reflexión en torno a la educación de personas jóvenes y adultas.

Por otro lado, se han sistematizado experiencias como la Campaña de Alfabetización “De Martí a Fidel”, el Programa de Alfabetización Educación Básica Bilingüe (PRODEPA), Educación en contextos de encierro, así como materiales audiovisuales que plantean temas de gran importancia.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN LENGUAJE COMÚN

El trabajo cercano a los ministerios permite reconocer que uno de los grandes obstáculos que es necesario sortear es la diversidad conceptual que existe respecto a definiciones clave como: alfabetización, educación básica, repitencia e indicadores y criterios de evaluación. Esta situación dificulta tener una visión compartida de la situación educativa de las personas jóvenes y adultas en Iberoamérica e impide identificar tendencias precisas en esta temática. La región actualmente no cuenta con un lenguaje común para los sistemas de monitoreo, seguimiento y evaluación de los programas, planes y políticas regionales; lo cual genera una serie de problemas para las políticas de EPJA. Cabe señalar algunos de ellos: es difícil medir el logro o avance en las metas y objetivos



asumidos por los gobiernos, especialmente cuando se habla en términos regionales, es difícil atribuir cambios o efectos a intervenciones específicas, no se puede realizar un seguimiento de tendencias o estudio longitudinal, no hay un consenso del concepto que se quiere medir, los métodos e instrumentos que se utilizan son dispares para la medición y el reporte de estadística, incluso dentro de los países cuando se comparan periodos de tiempo, mediciones indirectas, unidimensionales y dicotómicas (alfabeto – analfabeto). Tal como afirma Letelier (2009), “se ha avanzado más en comprobar lo que falta por hacer que en el diseño de una estrategia para realizarlo”.

Desde los IDIEs se está poniendo especial esfuerzo en la construcción de este lenguaje común. Como primer paso cabe nombrar el Estudio de Avance del PIA, el cual permitió identificar los indicadores comunes así como los vacíos existentes en lo que a este tema se refiere.

Por otro lado, la experiencia de implementación del Programa de Monitoreo y Medición del Alfabetismo (LAMP), está apoyado por el IDIE MERCOSUR, con una asistencia técnica permanente. Se considera que este trabajo redundará en beneficios para la región pues se constituye en una experiencia concreta en la que se logra armonizar estadísticas nacionales así como identificar indicadores comunes de seguimiento a nivel nacional y sobre todo establecer relación entre las investigaciones y los planes que se ejecutan a nivel nacional.

LOS PROYECTOS EDUCATIVOS PARA GRUPOS QUE SE ENCUENTRAN EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN

Desde los IDIEs se reconoce que es necesario sortear barreras sociales, económicas y culturales para que grupos, que han sido excluidos del sistema, puedan reintegrarse a un proyecto educativo. Es central superar entender a la educación como un “lujo”, como una oportunidad educativa que corresponde a otros miembros de la familia, generalmente los hijos. Esto se ve principalmente en la población excluida como la población migrante, las trabajadoras domésticas remuneradas, los trabajadores informales. Para esta población la prioridad es la generación de ingresos, el envío de remesas para sostener a la familia.

Esta situación es reconocida por los IDIEs y es por ello que a lo largo de estos años ha venido apoyando la concreción de experiencias innovadoras dirigidas a sectores de alta vulnerabilidad. Ejemplo de ello es el apoyo a la educación en contextos de encierro, el programa de conclusión de la básica para trabajadoras domésticas remuneradas, el programa de educación para migrantes paraguayos residentes en Argentina, por citar algunos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los IDIEs han aportado desde su creación, capacidad conceptual, metodológica y técnica a los diferentes equipos de los Ministerios de Educación de Iberoamérica a través de la reflexión, el análisis y la propuesta constante.

Este trabajo ha contribuido a la visibilización de la problemática educativa que afecta a la población joven y adulta, que debe ocupar un lugar importante en la agenda educativa de los países iberoamericanos. El trabajo articulado entre varias organizaciones ha permitido que la EPJA



sea reconocida como derecho humano. Cada una de ellas ha tomado como bandera el desarrollo de propuestas que incluyan a las personas jóvenes y adultas, que revaloricen este nivel educativo y que reconozcan la importancia de incidir en este sector pues todo ello redundará en transformaciones educativas, sociales y culturales.

En el marco de la Metas 2021, específicamente la Meta general 8: Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida y la Meta específica 20: Garantizar el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con

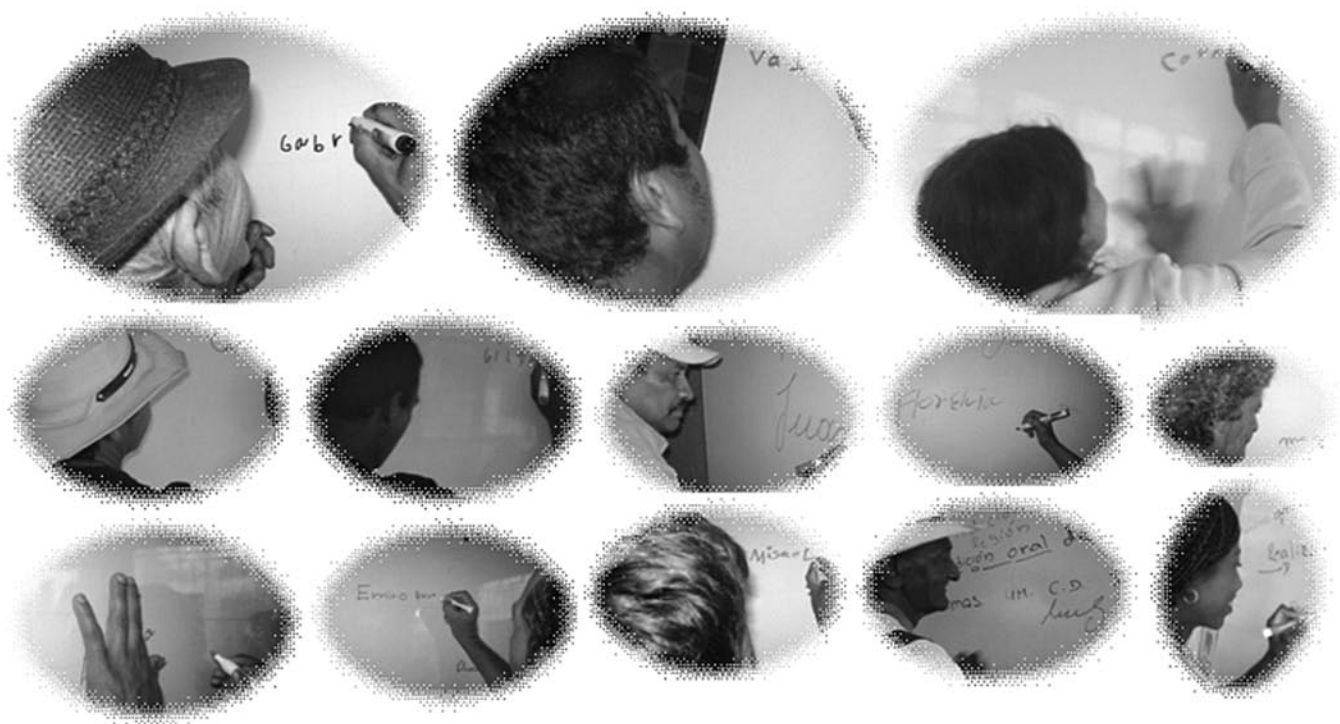
mayores desventajas y necesidades. Se han dado importantes pasos, pero el desafío continúa.

BIBLIOGRAFÍA

- Galván, E.C. (2007). *La sociedad del conocimiento*. Trillas
- McNair, S. (2009). *Migration, communities and lifelong learning*. Leicester: NIACE
- Torres, R.M. (2002). *Lifelong Learning in the North, Education for All in the South*. En C. Mendel-Añonuevo, *Integrating Lifelong Learning perspectives* (págs. 2 – 12). Hamburg: UNESCO.



6 VENTANAS ABIERTAS



GUATEMALA: ALFABETIZACIÓN E INCIDENCIA DEL PIA

Reflexiones en torno al estado actual de la alfabetización y la pertinencia del Plan Iberoamericano

Mónica Flores y Francisco Cabrera¹

Guatemala

“Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra”.

Paulo Freire

El artículo se divide en tres partes, en la primera se describe el estado de la alfabetización en Guatemala, en la segunda se contrastan los objetivos del PIA con los avances obtenidos y finalmente se reflexiona en torno a la pertinencia del PIA y los retos del futuro.

PRESENTACIÓN

Guatemala es uno de los dieciocho países que participan en el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015 (PIA). Y al igual que los otros países se ha comprometido a cumplir con los objetivos establecidos a través de la Estrategia Nacional de Alfabetización ejecutada por el Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA).

El presente artículo hace una mirada al proceso de alfabetización que se realiza en el país y cómo este aporta al logro de las metas del PIA. No se pretende un tratado exhaustivo del modelo de alfabetización sino más bien reflexionar respecto a si las medidas que se han implementado permitirán que Guatemala logre una tasa de analfabetismo menor el 3% para el año 2015.

ALFABETIZACIÓN EN GUATEMALA: EL ESTADO ACTUAL

A diferencia de la mayor parte de los países de la región, la alfabetización no está a cargo del Ministerio de Educación, sino de una entidad específicamente creada para el efecto, CONALFA, que involucra a un conjunto de instituciones gubernamentales y no gubernamentales y cuenta con una unidad ejecutora, a pesar de lo cual los avances a través del tiempo se han producido de forma lenta.

Como se indica en el PIA 2007-2015,² “el analfabetismo es una de las expresiones más graves del proceso de exclusión y de marginación social, y, por ello, la alfabetización es un requisito imprescindible en cualquier estrategia de equidad y de inclusión social”. Esta frase se ve claramente reflejada cuando se analizan los porcentajes de analfabetismo por sexo, donde se puede notar que

¹ Mónica Flores, investigadora, docente universitaria y especialista en evaluación educativa. Francisco Cabrera, educador e investigador independiente. Ha sido coordinador del CEAAL para Centro América y miembro del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas (GIPE).

² OEI. 2007. Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de personas jóvenes y adultas 2007-2015, pág. 2.



la población más afectada corresponde a mujeres. Para el año 2009 las mujeres de quince años en adelante, presentan un 21.37% de población analfabeta mientras que los hombres solamente el 17.37%.³

La inequidad es uno de los signos que caracterizan al país y en el ámbito de la alfabetización se puede observar no sólo en la relación por sexo si no también cuando se revisa por áreas geográficas. Si bien el indicador nacional en el 2009 muestra que se ha reducido el analfabetismo, aún se presentan algunos rezagos focalizados, por ejemplo los departamentos con más alto porcentaje de analfabetismo corresponden a donde se ubica la mayor población indígena como lo son Quiché (37.58%), Alta Verapaz (33.72%), Chiquimula (31.21%), Baja Verapaz (29.71%) y Huehuetenango (28.42%). Mientras que departamentos con mayoría de población ladina como Guatemala (7.32%), Sacatepéquez (12.77%), Escuintla (15.77%) El Progreso (16.13%) y Zacapa (16.76%) presentan menores porcentajes de población analfabeta.

Las acciones de CONALFA se enmarcan en la Ley de Alfabetización, Decreto número 43-86 y sus reformas, Decreto 54-99, en donde se plantea en el artículo uno la alfabetización como:⁴

“... la fase inicial del proceso sistemático de la educación básica integral y que implica además, el desarrollo de habilidades y conocimientos en respuesta a las necesidades socio-culturales y económico productivas de la población.”

³ Ministerio de Educación. 2009. Anuario Estadístico. Proyecciones de población 2009 con base en el Censo de Población 2002, INE y Registro de participantes en los Procesos de Alfabetización, año 2009.

⁴ http://www.conalfa.edu.gt/desc/Ley_de_alf.pdf

Conceptualizando de esta forma a la alfabetización como un proceso que tiene por fin reducir el porcentaje de población analfabeta pero además desarrollar las competencias necesarias para que puedan tener calidad de vida. Para ello se trabajan dos fases, la inicial y la de seguimiento, en español y otros idiomas nacionales.

La fase inicial, tanto en español como en forma bilingüe, desarrolla en la población las destrezas para leer, escribir y realizar cálculos matemáticos básicos. Al culminar esta fase se homologa a primer grado de primaria lo que permitiría al participante continuar sus estudios en el sistema educativo formal si existieran las oportunidades para hacerlo. Pero en la práctica éstas no existen por lo que la única opción posible es continuar en las etapas de “seguimiento o post alfabetización” que el propio CONALFA ofrece.

La “post-alfabetización” incluye la realización de actividades vinculadas con la producción o comercialización de bienes y servicios, que les brinda la oportunidad de iniciar sus estudios en el ciclo básico del nivel medio. La primera etapa de post-alfabetización corresponde a segundo y tercer grados de primaria y la segunda etapa a los tres grados finales del mismo nivel.

Para la atención de la población analfabeta se implementan diferentes programas entre los que se encuentran los ejecutados por organismos gubernamentales y no gubernamentales, ejecutados por agentes voluntarios y aquellos que son llevados a cabo por personal contratado por CONALFA.⁵

Dependiendo de las características de la población, se aplican diferentes estrategias entre las que se

⁵ http://www.conalfa.edu.gt/desc/Fas_Etap.pdf



encuentran la alfabetización convencional que es colectiva y realizada por un alfabetizador utilizando la metodología de palabra generadora para lectoescritura y el método inductivo para matemáticas. La Alfabetización Integral Intrafamiliar (AII), que también es presencial pero ejecutada por un miembro de la familia que cursa cualquiera de los tres grados del segundo ciclo del nivel primario y que se encarga de alfabetizar a las personas de su familia o vecinos cercanos.

También se realiza la alfabetización con el componente de computación, que implica además la capacitación en el uso de la computadora para ejercitar destrezas. Finalmente también se aplica la Alfabetización Integral para el Trabajo (AIT) que unifica la alfabetización con un proyecto productivo realizado en la comunidad. Esto permite que los centros de alfabetización se vuelvan auto sostenibles. Esta estrategia es financiada especialmente por organismos internacionales.

Para la atención de población indígena, en la fase inicial, se desarrollan la lectura y escritura en algunos de los idiomas mayas, la ejercitación oral del idioma castellano, la enseñanza de las operaciones básicas de suma, resta, multiplicación, división y problemas matemáticos, la numeración maya del 0 al 20 (dado que la base del sistema matemático maya es vigesimal) y la transferencia de habilidades adquiridas en el idioma maya (L1) al idioma castellano (L2). Esto se realiza mediante tres diferentes metodologías: el método de alfabetización en idioma maya, la bi-alfabetización y alfabetización integral vinculada al trabajo.

Los idiomas que se atienden con este programa son: Achí, Akateko, Awakateko, Ch'orti', Chuj, Ixil, Popti', Kaqchikel, K'iche', Mam, Poqomam, Poqomchi', Q'anjob'al, Q'eqchi', Sipakapense, Tektiteko, Tz'utujil y Castellano.⁶

El esfuerzo de CONALFA por incluir el aprendizaje en idiomas indígenas es un paso muy significativo, pero al mismo tiempo muy limitado. Por una parte porque no siempre se cuenta con los medios para hacer efectivos estos procesos, principalmente los alfabetizadores con las competencias necesarias en dos idiomas, lo que se ha convertido en un factor muy difícil de superar y que limita sensiblemente el desarrollo de las modalidades bilingües.

Pero por otra parte, también es importante que muchas veces la población indígena está buscando aprender el castellano que les permite comunicarse y desenvolverse en un contexto más amplio y desisten de aprender a leer en sus idiomas maternos por considerar que esto perpetúa la exclusión social. Ante esta realidad CONALFA no ha encontrado aún la forma de potenciar sus programas bilingües y éstos son marginales dentro del conjunto de esfuerzos institucionales.

En los últimos años el Gobierno de la República ha iniciado la implementación del método cubano “Yo sí puedo”, el que se ha convertido en uno de los más visibles, aunque aún atiende solo a un porcentaje equivalente a la cuarta parte de la matrícula anual. El método es controvertido por diferentes razones pero ha sido acogido como parte de los programas para atender a la población adulta.

Entre los resultados obtenidos por CONALFA, para el año 2009, se observa una alta tasa de inscripción en la fase inicial, 187,615 estudiantes, de los cuales fueron promovidos el 63%. En la primera etapa de post-alfabetización se inscribieron 98,439 participantes, y fueron promovidos 61,669. Y en la segunda etapa de post-alfabetización se inscribieron 60,729 y fueron promovidos 40,494.⁷

El 82% de la inscripción correspondió a la población del área rural y de este porcentaje el 64% se

⁶ http://www.conalfa.edu.gt/desc/Metod_biling.pdf

⁷ <http://www.conalfa.edu.gt/anuest09/index.html>



inscribió para la evaluación y la aprobó el 63%. Por grupo étnico el 52%⁸ de los participantes son ladinos y de este porcentaje el 67% corresponde a mujeres. La mayor representación indígena se tuvo en los departamentos de Totonicapán, Sololá y Alta Verapaz⁹ zonas predominantemente indígenas.

EL PIA Y SUS EXPECTATIVAS EN GUATEMALA

Dentro del PIA 2007-2015, Guatemala asumió el compromiso de la superación del analfabetismo para el año 2022 mediante la continuidad de la Estrategia Nacional de Alfabetización que se inició en el año 2007. Para ello se busca que cada año se alfabeticen 144,000 personas.

Si bien se han hecho esfuerzos continuos por cumplir con este objetivo, los avances del país han sido limitados especialmente porque se continúa con un enfoque escolarizado de la alfabetización donde se busca replicar el modelo de atención a estudiantes dentro del sistema educativo formal. Ésta es posiblemente la causa del alto índice de deserción de participantes entre etapas. Muchos participantes de la fase inicial no encuentran articulación entre su situación personal y familiar y el proceso educativo, al que consideran como no necesario puesto que la diferencia entre alfabetizarse o no hacerlo incide muy poco en sus condiciones de vida.

Sin embargo, no todo es desalentador, por ejemplo existen 37 municipios del país que están próximos a llevar el índice de analfabetismo a menos del

4%.¹⁰ En cuanto al cumplimiento del objetivo de desarrollar en todos los países planes nacionales de universalización de la alfabetización que contemplen la continuidad educativa hasta completar la educación básica. Las etapas primera y segunda de post-alfabetización de CONALFA han permitido que un mayor número de participantes puedan completar la educación primaria e incorporarse al ciclo básico del nivel medio.

Para poder atender a la población que ingresa a la educación media, entre ellos los egresados de las etapas de post-alfabetización, el Ministerio de Educación ha implementado diferentes modalidades de atención entre los que se encuentra la creación de Telesecundarias, Núcleos de Desarrollo Familiar e Institutos por Cooperativa.

Para contribuir al logro del quinto objetivo específico de articular el Plan con estrategias para la prevención del fracaso y del abandono escolar en la educación básica de cada país, a fin de prevenir el analfabetismo, el Ministerio de Educación inició en el año 2009 la implementación del Programa de Educación Primaria para Estudiantes con Sobriedad (PEPS), donde los estudiantes cursan en dos años el nivel primario y luego pueden ingresar a los centros de educación media.

En relación al objetivo de financiación “suficiente y estable” para la alfabetización y la educación básica de adultos, CONALFA tiene destinado el 1% del presupuesto del Ministerio de Educación para su funcionamiento. En el año 2011 el presupuesto asignado fue de alrededor de los Us\$24 millones, 11 lo que a todas luces es absolutamente insuficiente para uno de los países con menores niveles educativos.

⁸ No obstante que la población en muchos casos se autoidentifique como “ladina” muchas veces se trata de un fenómeno de negación de la identidad por diversas razones principalmente asociadas con la discriminación prevaeciente desde siempre.

⁹ <http://www.conalfa.edu.gt/anuest09/index.html>

¹⁰ http://www.conalfa.edu.gt/desc/Alf_unoport.pdf

¹¹ http://www.conalfa.edu.gt/accesoinfo/pubof/05PresIng_Egr/11/Presupuesto_de_Ingresos_y_Egresos.pdf



REFLEXIONES Y PRÓXIMOS PASOS

El PIA es un nuevo instrumento regional para impulsar esfuerzos más contundentes y mejor diseñados. Pero al mismo tiempo puede no pasar de ser un plan más entre otros, que vuelve a colocar las metas de siempre sin alcanzar a trascender lo ya conocido.

Es decir, para un país como Guatemala, más que un nuevo marco internacional de acción que recoge buenas intenciones, lo que hace falta es un conjunto de acciones para el desarrollo educativo dirigido a jóvenes y adultos que en primer lugar logre ofrecer oportunidades no sólo de aprender cultura general sino, además, de cambiar la situación de precariedad en la que muchos sobreviven. Un plan capaz de ser atractivo al punto tal que sean los interesados los que busquen incluirse y quebrar la tradición de los programas que persiguen a los alfabetizandos, quienes no ven razón para invertir su tiempo y sus esfuerzos con el único propósito de reducir las tasas nacionales, lo que finalmente solo preocupa a los técnicos obsesionados con las estadísticas.

Lo que esto plantea es invertir la lógica. Dejar de pensar la alfabetización y en general la educación de jóvenes y adultos desde los planes nacionales, para pasar a concebirlos desde los intereses y necesidades de los potenciales participantes, que son en última instancia quienes puede hablar de la pertinencia o impertinencia de los programas.

En este sentido el PIA es irrelevante si se le ve como un conjunto de metas lejanas que ningún gobierno reconocerá como propias fuera de los escenarios internacionales, donde se hace y firma cualquier declaración y compromiso.

Pero podría ser relevante para Guatemala si apoyara esfuerzos concretos de manera consistente, por

ejemplo en el desarrollo de programas bilingües; en donde se precisan apoyos técnicos y económicos que permitan consolidar las iniciativas actuales todavía débiles. O acciones similares que irrumpieran en la alarmante tranquilidad con la que el país contempla la falta de acceso a la educación.

Otras acciones más precisas son también necesarias, como el hecho que los programas actuales deben considerar estrategias para facilitar materiales de lectura para quienes finalizan la fase inicial y que no continúan su formación en la post-alfabetización. Con esta implementación se buscaría continuar perfeccionando las destrezas de lectura adquiridas y evitar con esto el analfabetismo funcional, uno de los principales problemas de los procesos de alfabetización.

También es prioridad establecer seguimiento a los estudiantes que al terminar la post-alfabetización se inscriben en el ciclo básico con el fin de brindarles estrategias de apoyo para que se nivelen con los estudiantes que han cursado todos los grados de la primaria en el tiempo requerido.

Un aspecto no considerado es la alfabetización digital que permita a las personas no solamente aprender a leer y escribir en su idioma, sino también el uso de herramientas tecnológicas como lo es la computadora y aquellos que puedan tener a su alcance.

Aún hay mucho por caminar. Faltan cuatro años para la finalización del plazo de las metas del PIA y Guatemala debe asumir estrategias más fuertes para poder reducir la falta de oportunidades que dejan sin acceso a procesos educativos a la mayor parte de personas jóvenes y adultas.



Para un balance del PIA

ENTRE LA TRANSPARENCIA Y LA CREDIBILIDAD

José Rivero¹

Perú

A propósito de balances sobre programas regionales de alfabetización y educación con personas jóvenes y adultas es importante asociarlos a lo que la experiencia histórica nos enseña.

Los orígenes de estas fundamentales tareas educativas coinciden con demandas religiosas y políticas. En los países del norte europeo dichos orígenes estuvieron asociados a la obligatoriedad de la lectura de la Biblia, que hacía imprescindible saber leer, junto a las certezas en movimientos ilustrados de que un acceso colectivo a la educación generaba beneficios personales y sociales. Posteriormente, la alfabetización y educación de jóvenes y adultos fue asociada a la planificación y organización de los sistemas educativos, asumiendo la premisa de acceso a la educación como ejercicio de derecho o bien social.

Esos orígenes históricos bien podrían demandar que los balances de toda acción alfabetizadora tomen muy en cuenta el tipo de bien que representa para nuestros pueblos ser alfabetizados y educados y estén asociados a la verdad y ética en su ejercicio. La rigurosidad que se ponga para enfrentar el analfabetismo y la escasa escolaridad

de los más desheredados debiera demandar mucha autoexigencia a la hora de evaluar logros e insuficiencias en los procesos desarrollados.

En América Latina han sido múltiples y heterogéneas las experiencias alfabetizadoras, la gran mayoría de ellas loables en sus objetivos pero insuficientes en sus logros y resultados. Una verdad que a veces se suele soslayar es que los programas o acciones específicas de alfabetización no han llegado a tener la influencia e impacto en la reducción del analfabetismo que sí ha tenido la escuela pública atendiendo a los más carentes de la sociedad. Se puede afirmar que la amplia cobertura en la educación básica representa la principal acción alfabetizadora.

En las últimas cuatro décadas se registran reiterados planes internacionales que han puesto en la alfabetización uno de sus principales objetivos. Por lo menos tres son los escenarios regionales que se registran desde 1980 y teniendo como sucesivas fechas límite los años 2000, 2010 y 2015. Cada uno de ellos supuso o supone explícitos compromisos de los gobiernos nacionales, entre ellos superar el problema del analfabetismo. Es importante precisar que más allá de los propósitos de las reuniones que les dieron origen, de la calidad e idoneidad de las entidades internacionales promotoras o acompañantes y de las buenas intenciones de gobiernos y especialistas, ninguno de esos planes regionales cumplió hasta hoy las metas propuestas y en los plazos fijados.

¹ Educador peruano, Doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Consultor Internacional en Educación, en particular sobre políticas educativas, educación comparada, educación de adultos y formación docente.



Me refiero a los siguientes programas regionales:

- Proyecto Principal de Educación en América Latina, promovido por la UNESCO a través de su Oficina Regional de Educación entre los años 1980 y 2000.
- Educación para Todos, con origen multiagencial en la Conferencia Internacional de Jomtien, Tailandia, (1990 – 2000) y los compromisos derivados de la reunión evaluatoria de Dakar, promovida por la UNESCO, con seis objetivos específicos a cumplirse entre los años 2000 y 2015.
- Plan de Acción Hemisférico – Cumbres Hemisféricas o Cumbres de las Américas, con el auspicio de la Organización de Estados Americanos (OEA), 1994 y 2010.

Los tres programas regionales –sobre todo los dos primeros– han generado abundantes análisis, declaraciones, compromisos e iniciativas para hacer posible la superación del analfabetismo y la concreción de programas sostenidos de educación básica para jóvenes y adultos. Si bien el conjunto de ello representa una rica acumulación conceptual y de acciones digna del mayor encomio, también pone en evidencia una sensación de cansancio, frustración y fracaso por reiteradas omisiones e incumplimientos con los acuerdos colectivos que se han producido y suscrito a lo largo de estas décadas. A ello se suman reiterados casos de poca transparencia y dudas sobre la veracidad de procesos y resultados.

Son constataciones de esa frustración y fracaso la persistencia del analfabetismo latinoamericano expresado no solo en las 34 millones de personas en

esa condición sino, en los 110 millones de jóvenes y adultos que no han finalizado su educación primaria y en el considerable contingente de desertores de una secundaria que no les ofrece alternativas para mejorar su calidad de vida, atendiendo sus necesidades ciudadanas y productivas de aprendizaje.

EL PIA EN EL PANORAMA ACTUAL

La Década de la Alfabetización post-Dakar, nuevas iniciativas con programas regionales como el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos 2007 - 2015 (PIA) y los propósitos de los países del grupo ALBA, liderado por Venezuela con apoyo técnico operativo cubano, de declarar a sus países “territorios liberados de analfabetismo”, representan la diferencia respecto a anteriores etapas.

El PIA muestra signos de renovación al proponerse, más que la alfabetización tradicional, a universalizar la educación básica de jóvenes y adultos, dando a los propios países de la región el papel principal en el logro de objetivos y sincerando la correspondencia entre acuerdos textuales y financiamientos nacionales para el buen funcionamiento de los programas acordados. En el mismo se asume la actual tendencia a considerar como necesaria una formación básica más amplia, que permita la inserción laboral y el ejercicio de la ciudadanía.

El balance del PIA tendría que tomar en cuenta la experiencia acumulada en materia de evaluación de proyectos regionales y analizar rigurosamente si se cumplió o no su objetivo general de la universalización de la alfabetización y la educación



básica para todos los jóvenes y adultos y sus cinco objetivos específicos: (a) desarrollo en los países de planes nacionales; (b) instalar en la región un concepto renovado y ampliado de la alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos; (c) asegurar una financiación suficiente y estable para el PIA ; (d) promover la cooperación; (e) articular el plan con estrategias para la prevención del fracaso y abandono escolar.

PISTAS PARA UN BALANCE INTEGRAL DEL PIA

Asociar la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) como derecho a una educación permanente

El derecho a la educación es esencial para enfrentar la pobreza y exclusión, principal fuente de las inequidades en el acceso y usufructo de una buena educación.

Asumir la alfabetización y la EPJA como derecho básico supone concebirlas como un derecho fundamental y como base para acceder a otros derechos, y asociarlas no sólo a tareas educativas sino a esfuerzos mayores de los Estados para enfrentar las enormes brechas de origen estructural en la atención de la primera infancia, en el acceso y conclusión de estudios de mujeres rurales e indígenas, de la población rural, de pueblos originarios y afrodescendientes así como de grupos con bajos ingresos.

La revalorización del concepto de educación permanente es quizá el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación de la segunda mitad del siglo pasado. Aprender a lo largo

de la vida significa que cualquier actividad de la vida puede ser objeto de aprendizaje, que la vida puede ser uno de los mejores o el mejor medio o estímulo para aprender. La alfabetización y la EPJA debieran ser asociadas no solo a prácticas básicas sino a tener actitud y condiciones para aprender a aprender con crecientes grados de autonomía. El balance debiera indicar si la buena alfabetización lograda se ha constituido en una acción estructural imprescindible para poder contar con los requisitos y garantías de ciudadanía y para poder opinar e influir en las decisiones que importan en la vida del analfabeto como la lucha contra las enfermedades o la escolarización de sus hijos.

Lo anterior supone que la alfabetización y la EPJA no debieran limitarse a capacitar a la población a leer y escribir; tampoco a ser parte de una política compensatoria con la que se puede mitigar la pobreza, muy por el contrario, deben ser instrumento de desarrollo humano y una herramienta fundamental para aumentar la autoestima de quienes hoy están en situación de exclusión.

Asumir realmente las nuevas concepciones de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos

En el balance deberá darse particular importancia a un punto de partida esencial: la concepción que en teoría y en los hechos se da a la alfabetización.

Si esta es concebida como la adquisición de un aprendizaje elemental (sonidos básicos del habla y grafías muy sencillas de escritura) y relativamente fácil de implementar, se opta por lo general por la realización de campañas y acciones intensas que permitan en plazos breves resultados efectistas



que ayudarán a “dar por superado el problema”. Ello condicionará todo el proceso alfabetizador, se partirá de falsas premisas, como la que bastará que alguien sepa leer y escribir para que con capacitaciones breves esté en condiciones de alfabetizar.

Más, si la alfabetización se plantea como la base sólida que posibilite un aprendizaje permanente y que su abordaje supone enfrentar situaciones complejas en las que la pedagogía no es suficiente, los programas y las políticas tendrán especial cuidado en asegurar la adquisición de competencias básicas que permitan a las personas utilizar lo aprendido y continuar aprendiendo y en proponerse metas de educación básica más amplias, impidiendo la deserción y el retorno a bajos grados de alfabetismo.

La concepción ampliada y renovada de la alfabetización tiene en la Conferencia Internacional de Jomtien importante base. En la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”, se asocia la problemática de la alfabetización a la satisfacción de las necesidades educativas fundamentales de todos –niños, jóvenes y adultos– enfatizándose que *“estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje –lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas– como los contenidos básicos del aprendizaje –conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes– necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo”*. Otro aporte fundamental es dado por la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, celebrada

en Hamburgo en 1997, instando a los países a avanzar “de la alfabetización al aprendizaje permanente”: *“En toda sociedad (la alfabetización) es necesaria, por sí misma y como fundamento de los demás conocimientos que la vida diaria requiere”*. Asimismo, en los desafíos propuestos por la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Decenio de la Alfabetización (2003-2012) se plantea la integración de la alfabetización dentro de la educación básica, articular la alfabetización de niños y adultos, promover aprendizajes dentro y fuera de la escuela, promover ambientes favorables a la alfabetización y dar especial atención al desarrollo de la alfabetización de los propios educadores.

El nuevo énfasis en la educación básica como ampliación del concepto de alfabetización supone por lo menos dos tareas básicas: (a) Obtener mayores tasas de éxito en la educación básica inicial, evitando que la situación de analfabetismo anterior se mantenga o aumente. (b) Remediar los déficits existentes ampliando las oportunidades de acceder a la educación básica en la edad adulta.

La opción por una alfabetización integral es otra tarea pendiente. Ella supone, además de focalizar la acción alfabetizadora en la población mayor de 15 años, ocuparse por conocer las expresiones de analfabetismo funcional con acciones para enfrentarlo y por el acceso a las nuevas tecnologías. Tarea indispensable en esta opción integral será comprender la buena alfabetización de los niños en los tres primeros grados escolares.

Se trata entonces de asegurar no solo la alfabetización elemental, sino que sus beneficiarios alcancen la educación básica y que haya ambientes nacionales alfabetizados que posibiliten asegurar



las condiciones para que la cultura escrita tenga diversas formas de expresión. Sólo así tendrán mejores posibilidades de vincularse al trabajo y a la producción en una perspectiva de desarrollo local, fortaleciendo el tejido social, debilitado por la pobreza, el desempleo, la violencia y la migración forzada.

Todo lo anterior contrasta con las definiciones de alfabetismo incluidas en las encuestas de hogares y censos nacionales de los países.²

Concebir y desarrollar programas nacionales caracterizados por su visión de largo plazo, su prioridad presupuestaria, su opción participativa y su carácter integral

Los programas nacionales de alfabetización tienen una base estadística endeble. Los datos de los países en materia de analfabetismo solo corresponden al analfabetismo denominado “absoluto” y son tomados de los censos nacionales, en los que basta

que una persona responda que sabe leer y escribir para inscribirla como alfabetizada; además, no se sabe qué grado de alfabetismo es el registrado. De allí que las expresiones de analfabetismo y de escaso alfabetismo pueden ser aún más significativas y preocupantes que las señaladas en los datos estadísticos oficiales. Los resultados de los países latinoamericanos participantes en la prueba del Programa para la Evaluación de Estudiantes (PISA) están muy por debajo del promedio del nivel educativo de los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y son indicativos de que muchos jóvenes de 15 años tienen severas dificultades para interpretar textos y que es baja la capacidad de los estudiantes para identificar y entender la función que desempeñan las matemáticas en el mundo. Un dato importante de la realidad es que aún en países con buenos índices de alfabetismo como Argentina, Chile y Uruguay, el porcentaje de adultos con escolaridad básica incompleta bordea el 40%. Brasil, Colombia, México y Perú, los otros países en PISA, presentan problemas similares o mayores en este sentido.

La concepción de los programas nacionales tendrá que considerar que hoy el desafío va mucho más allá de la apropiación del código alfabético, debiendo asumirse las más significativas y rápidas transformaciones que han afectado a los sistemas sociales y económicos y a la educación y comunicación en particular, producidas durante la segunda mitad del siglo XX. Asociado a estos fenómenos, el mundo ha encontrado, de manera progresiva, que es insostenible un desarrollo que pone en riesgo la riqueza de la biodiversidad y del medio ambiente. Todo ello supone un lenguaje, nuevos contenidos y un sistema de comunicación que desafían a los sistemas educativos y que son componentes fundamentales de los fenómenos de

² Maria Eugenia Letelier señala las siguientes heterogéneas, amplias e imprecisas definiciones: “*persona que sabe leer y escribir*” (Argentina, Chile y Honduras); “*la capacidad de leer y escribir*” (Ecuador); “*persona que puede leer y escribir al menos un mensaje sencillo*” (Brasil); “*las personas que son capaces de leer y escribir al menos un texto simple de hechos relativos a su vida diaria*” (Cuba y México); “*persona que afirma saber leer y escribir*” (Bolivia y Costa Rica); “*la capacidad de leer y escribir en la lengua materna*” (Colombia); “*la habilidad de leer y escribir en cualquier lengua*” (Perú); “*la capacidad de leer y escribir en un lenguaje específico*” (Guatemala); “*la aptitud de leer y escribir en cualquier lengua*” (Panamá); “*las personas mayores de 10 años que saben leer y escribir*” (República Dominicana); “*una persona analfabeta es aquella que solo puede leer, o no puede leer y escribir*” (Nicaragua). Fuente: “La construcción de un sistema de indicadores en programas de alfabetización y educación permanente”. En *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. OEI. Metas educativas 2021. Fundación Santillana, Madrid. 2009.



inclusión/exclusión social y del reconocimiento de la nueva ciudadanía.

Si se reconoce que una tarea central de la EPJA sea romper la transmisión intergeneracional de la pobreza, los programas nacionales tendrán que hacerse en una visión de largo plazo que posibilite: (1) Asumir desafíos de diversidad e interculturalidad. (2) Incorporar temáticas que favorezcan paternidad responsable y atención de la primera infancia. (3) Educar a la mujer pobre. (4) Incorporar temáticas de educación ambiental y educación del consumidor. (5) Enfrentar la actual brecha en el acceso a la tecnología.

La evaluación que se haga de estos programas supone asumir su complejidad y abordarlos desde una perspectiva no limitada a lo metodológico. Las características de los sujetos educativos y los contextos sociales y momentos políticos en los que se realizan los programas serán clave en el análisis evaluativo. En el caso de la alfabetización debe comprender necesariamente por lo menos tres aproximaciones complementarias: la conservación y el uso regular de la lectura y escritura y de matemática básica, incorporando el concepto de analfabetismo funcional; la posesión de una formación básica para la vida; y reconocer que no hay maneras únicas de alfabetizar en la medida de que se reconocen diferentes grados de alfabetización.

Un programa nacional de estas características demandará importantes recursos presupuestales. En el documento base del PIA se establecieron previsiones concretas y cuantificadas generales³ y

³ Se estimó a partir de la población analfabeta existente en cada

país por país, sobre los costos que supone cumplir con sus objetivos. En el balance que se haga del PIA será importante valorar si se cumplió o no, el consenso adoptado por los propios gobiernos en el sentido de que un programa de alfabetización debe durar un promedio no menor a tres años y que el costo por alumno por año es de unos 40 dólares de media. Sin embargo, los costos debieran ser mayores si se incluyen las demandas presupuestarias para asegurar una educación básica a los recién alfabetizados.⁴

En el balance del PIA será indispensable que los evaluadores tomen muy en cuenta el concepto de sociedad educadora que se incorpora como uno de los lineamientos centrales de la iniciativa de la OEI “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, señalándose que las políticas educativas y las propuestas de transformación y mejora del sistema escolar deben ser participativas, incorporando el conjunto de las instituciones en las que el ciudadano se desenvuelve a lo largo de su vida, demandando asumir el carácter intersectorial de la política educativa y la inclusión, no sólo de niños y jóvenes en edad escolar sino de todas las personas a lo largo de su vida.

país un presupuesto global para el PIA de US\$ 4.061.731,44 cuya provisión debiera ser asumida por cada país y cuando se considere necesario a la cooperación internacional.

⁴ La UNESCO y CEPAL sitúan el costo anual por alumno en 50 o 60 dólares. Otras entidades como ActionAid lo calculan entre 150 y 300 dólares por alumno en un itinerario que comienza en la alfabetización, comprende la educación básica e incorpora la habilitación para el empleo. (Fuente de notas 2 y 3: Mariano Jabonero *La universalización de la alfabetización y educación básica para todos: la Iberoamérica necesaria y posible*. En Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos. Metas educativas 2021. OEI. Fundación Santillana. Madrid. 2009.



Disociar “voluntad política” de “exitismo político”

Un programa como el PIA contrasta con una clara tendencia observada en núcleos tecnocráticos con poder en administraciones centrales del sector público educativo y en organismos internacionales de financiamiento, por minimizar y hasta ignorar el problema del analfabetismo en las prioridades de acción; actitud que se ha advertido incluso en países con importantes bolsones de analfabetismo absoluto.

Más, esa tendencia se ha nutrido con campañas de alfabetización convocadas como parte de ofertas electorales y de promesas para gobernar pensando en los excluidos, omitiendo las posibles dificultades así como mecanismos de evaluación y vigilancia. Parte del desprestigio de las campañas de alfabetización ha sido someterse a las urgencias para presentar resultados visibles en el corto tiempo; la opción por presentar “resultados políticos” determina que muchas veces se confunda el número de inscritos con el de alfabetizados, optándose por discutibles posturas triunfalistas.

Los plazos de compromisos suscritos por gobiernos en proyectos regionales como el PIA o las propias convicciones en materia de políticas sociales de determinados gobiernos han generado en la región iniciativas y esfuerzos loables por enfrentar con nuevos énfasis este problema de inequidad social y educativa. La iniciativa cubana de ofertar su método multimedia “Yo sí puedo” ha tenido particular eco en países como Venezuela, Bolivia y Nicaragua en los cuales, luego de campañas masivas aplicando tal método, han determinado declarar a sus territorios nacionales “liberados de analfabetismo”. En casos como los de Ecuador y Perú, se optó por esfuerzos

nacionales que apuntaran a declarar a sus países o territorios liberados de analfabetismo.

A pesar de las encomiables decisiones políticas que los anteriores esfuerzos suponen y de la movilización y compromiso de los actores, temo que la declaración de territorios libres de analfabetismo, habiendo cumplido una primera fase en el dominio básico de lectoescritura, pareciera no ser suficiente. Será inevitable e indispensable poner mayor énfasis en la adquisición de una formación básica que posibilite la inserción social y laboral y ejercer la ciudadanía. En el caso cubano, la campaña de alfabetización desarrollada en 1960 con métodos no sofisticados fue importante. Más sin la movilización y éxito de las posteriores batallas por el 6° y 9° grado y sin el esfuerzo nacional por reducir sustantivamente la inequidad social no sería posible imaginar los exitosos resultados que ha mostrado la educación cubana en las evaluaciones comparadas regionales promovidas por la UNESCO (Evaluaciones SERCE/LLECE).

A guisa de ejemplo me referiré a tres de los países nombrados: Nicaragua, Ecuador y Perú.

El Gobierno de Nicaragua, luego del desarrollo de la Campaña Nacional “De Martí a Fidel”, con sostenido apoyo cubano y aplicando el método “Yo sí puedo”, optó por declarar oficialmente a su país “libre de analfabetismo”. Sin dudar del significativo esfuerzo nacional que dicho programa representó, no se pueden obviar hechos problemáticos como los siguientes: (a) Nicaragua es uno de los países más pobres de la región y en el índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2010) figura en el puesto 115 y solo supera en la región a Guatemala (116) y Haití (145); (b) la no continuidad de la importante Cruzada Nacional de Alfabetización de los años 80

significó un analfabetismo regresivo que pasó del 12% obtenido entonces a cifras cercanas al 50%; (c) los resultados nicaragüenses en la evaluación comparada UNESCO/LLECE ubican a este país entre los que más problemas de aprendizaje presentan sus niños y niñas que cursan la educación básica. ¿Se puede declarar que el analfabetismo fue superado sin haber encarado suficientemente situaciones que lo originan o consolidan?⁵

En Ecuador se desarrolló el programa nacional de alfabetización que culminó con la declaración de “Ecuador, patria libre de analfabetismo” hecha por el gobierno del Presidente Rafael Correa a través de su ministro Raúl Vallejo. Importantes líderes de opinión educativa como la ex - ministra de educación, Rosa María Torres, la ex - directora de Educación Popular y Permanente, Cecilia Amaluís y otro/as educadore/as, manifestaron serias dudas sobre la veracidad de tal optimismo oficial. Posteriormente, las cifras difundidas en el país y en la sede de la UNESCO por el ministro Vallejo, fueron desmentidas por información del Instituto Nacional de Estadística y Censos, señalando que los índices de analfabetismo en el 2009 llegaban al 7,76% y eran superiores a los registrados en años anteriores. La renuncia del ministro Vallejo fue corolario de lo anterior.

En el Perú, la escasa transparencia del Programa Nacional de Alfabetización (PRONAMA) y sus impactantes anuncios, generaron serias dudas sobre la veracidad de los mismos. Las críticas y demandas de educadores no fueron escuchadas; se persistió en un triunfalismo oficial, siendo el pro-

pio primer mandatario el encargado de incrementar y maximizar cifras en declaraciones y mensajes presidenciales. Más adelante, la entidad internacional contratada para realizar una evaluación externa presentó resultados de su acción evaluadora en un informe plagado de contradicciones.⁶ Todo ello generó el pronunciamiento “*¿Es posible educar sin transparencia y verdad? Las cifras de alfabetizados acentúan la falta de credibilidad del Presidente García*” suscrito por educadores comprometidos con la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas en el que se explicitaban razonables dudas sobre anuncios y procedimientos oficiales y sobre la pobreza del informe evaluativo.

Finalmente, no es posible augurar buen futuro a los efectos de programas de alfabetización que se limitan a presentar cifras espectaculares en materia de alfabetización de adultos cuando el Estado sigue desentendiéndose de la educación básica en áreas rurales e indígenas, que en varios países constituyen focos principales del analfabetismo que se dice combatir. Por los elementos contextuales anteriores no es posible obviar las enormes brechas nacionales, la pobreza acumulada y los bajos niveles de eficiencia de escuelas en sectores populares. Sigue vigente la tarea alfabetizadora como parte de una lucha socioeconómica y política, además que educativa.

De allí la importancia estratégica que pueda tener un balance transparente y creíble del PIA con procesos de evaluación que consideren los elementos señalados.

⁵ La solicitud de la renuncia al ministro Miguel de Castilla, principal impulsor del programa que dio origen a tan triunfalista declaración oficial, poco después de que esta se diera, fue medida contradictoria para consolidar lo avanzado.

⁶ La evaluación externa fue encomendada al Convenio Andrés Bello (SECAB) hoy en grave crisis institucional. Esta misma entidad tuvo a su cargo la evaluación externa del programa de alfabetización aplicado en Bolivia hoy oficialmente “territorio libre de analfabetismo”.

7

LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DEL PIA



LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES Y LA EDUCACIÓN POPULAR DE JÓVENES Y ADULTOS

María Eugenia Letelier Gálvez¹

Chile

Desde sus orígenes la educación popular ha tenido un enfoque pedagógico y político que vinculado a propuestas teóricas y a una diversidad de experiencias prácticas, ha buscado responder a las necesidades educativas de los grupos y personas en la perspectiva de la concientización y transformación social.

En esta diversidad de acciones se han desarrollado propuestas metodológicas, pedagógicas y didácticas, basadas en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes.

En este enfoque la evaluación de los aprendizajes ha sido escasamente considerada o bien se ha entendido como las opiniones que entregan los participantes sin contar, necesariamente, con criterios previamente establecidos que permitan valorar cuánto y qué se aprendió durante las acciones educativas desarrolladas.

¿Qué papel cumple la evaluación de los aprendizajes en las acciones educativas con personas adultas?
¿Qué aspectos debemos tener en cuenta al proponer una evaluación de aprendizajes que sea pertinente a acciones pedagógicas basadas en el diálogo e intercambio de saberes?

Para responder a estas preguntas, en este artículo iniciamos con una visión amplia acerca de la diversidad de ofertas en educación de adultos, distinguiendo en ellas el papel que cumple la evaluación de aprendizajes. Tomando en cuenta la falta de cultura evaluativa, que se expresa en usos indebidos que distorsionan el papel pedagógico que la evaluación debiera cumplir, se proponen algunas claves que permitan avanzar en el ámbito de la evaluación de aprendizaje en la educación de adultos.

UNA MIRADA A LA DIVERSIDAD DE OFERTAS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: ¿QUÉ PAPEL JUEGA EN ELLAS LA EVALUACIÓN?

Un punto de partida para comprender el papel que juega la evaluación es el reconocimiento de la gran diversidad de modalidades y programas que abarca la educación de adultos. De acuerdo a los propósitos de estas modalidades y programas, se pueden distinguir en ellos funciones distintas de la evaluación de los aprendizajes.

Todos conocemos el papel que cumple la evaluación en los programas formales de estudios, que en el ámbito de la educación de adultos, suelen estar asociados a “escuelas vespertinas” o “terceras jornadas”, o bien a centros educativos especialmente dirigidos a jóvenes y adultos; en todos ellos en tanto conforman parte del sistema escolar, se deben

¹ Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología, especialista en temas de evaluación y certificación de estudios.



cumplir con requisitos establecidos en la normativa educativa y las evaluaciones deben ser consistente con los objetivos y contenidos del currículum que acredita. De acuerdo a ello, se determinará la promoción y certificación de los estudios.

Ligado a las exigencias crecientes de la sociedad y con la intención de adecuarse de mejor manera a las condiciones de vida y de trabajo de las personas adultas, en épocas recientes se han impulsado programas flexibles de nivelación de estudios que se imparten fuera del ámbito escolar, pero que conducen a la acreditación escolar. Para que sea posible la flexibilización de la oferta y al mismo tiempo se cautele la calidad de los aprendizajes que se certifican, algunos programas han construido mecanismos de evaluación externo al proceso educativo (entre ellos SASA en México, el PAEBA y EDUCAME en El Salvador, Chilecalifica en Chile).

Los programas que no conducen a acreditación escolar muestran una amplia gama de modalidades y temáticas; entre ellos están los relacionados con la capacitación laboral, que en algunos países ha llevado a impulsar complejos sistemas de evaluación destinados al reconocimiento de aprendizajes previos que faciliten a las personas la construcción de trayectorias formativas. En esta amplia diversidad están también las iniciativas impulsadas desde la sociedad civil, surgidas desde las necesidades educativas de la población. Algunas de ellas se organizan en torno a temas como salud, sexualidad, cuidado del medio ambiente, ciudadanía, derechos de los consumidores; otras han acentuado el aprendizaje organizacional y reivindicativo o bien la asociación en torno a talleres laborales para la subsistencia.

Junto a esta diversidad de ofertas están las campañas y programas de alfabetización que juegan un papel fundamental no sólo como acciones educativas, sino como acciones sociales que suelen movilizar una gran cantidad de recursos humanos y materiales. Estas acciones de alfabetización, que muchas veces carecen de evaluación, han sido cuestionadas como un fin en sí mismo y cada vez más se busca sean proyectadas como acciones conectadas a la educación básica de adultos que por tanto requieren certificación de estudios.

NUEVAS EXIGENCIAS Y DESAFÍOS DEL CONTEXTO ACTUAL

Existe la tendencia a asociar educación popular con el aprendizaje informal; es decir, aquel que ocurre en la interacción cotidiana y que suele no conducir a certificación. Sin embargo, en la sociedad actual ha ocurrido un doble fenómeno: por un lado, la educación popular ha influenciado crecientemente modalidades formales y no formales; y por otro, en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y de la formación permanente, surge la necesidad de desarrollar nuevas formas de certificación en las que se consideren todas las competencias logradas, independientemente de los procesos de formación seguidos.

Este planteamiento es coherente con el sentido que recoge el documento preparatorio de los países de América Latina y El Caribe a la VI Conferencia Internacional de Alfabetización y Educación de Adultos (CONFINTEA). En la introducción al documento se enfatiza el desafío de pasar de una alfabetización inicial a una oferta educativa amplia que incluya la enseñanza, a la vez que “**reconozca y valide** los aprendizajes hechos por las personas



a lo largo y ancho de la vida: en la familia, en la comunidad, en el trabajo, a través de los medios masivos de comunicación, en la participación social y en el ejercicio mismo de la ciudadanía”. Entre las recomendaciones incluidas en este documento se propone: «desarrollar un sistema de evaluación, reporte, registro y monitoreo con parámetros internacionales que posibiliten la formulación de políticas a partir de la evaluación de los procesos, sistemas y métodos, **que asegure la certificación, acreditación y homologación de los conocimientos y habilidades**» (UIL/UNESCO 2008).

Esta misma idea se recoge en forma de propuesta en la Conferencia Internacional de Educación de Adultos, denominada “*Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*”,² entre las recomendaciones de políticas suscrita por 156 Estados miembros de la UNESCO se establece el compromiso de “diseñar o mejorar estructuras y mecanismos con miras al reconocimiento, la validación y la acreditación de todas las formas de aprendizaje, estableciendo marcos de equivalencia.

De esta manera, desde el ámbito internacional se impone el desafío de incorporar la evaluación de aprendizajes como una preocupación fundamental para el campo de la educación de adultos, más allá de las ofertas escolares tradicionales.

USOS INDEBIDOS DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

En Educación de Adultos existe una escasa cultura evaluativa. En el ámbito de la educación formal se repiten conductas de docentes y alumnos(as) que distorsionan el sentido de la evaluación, impactando negativamente en la práctica pedagógica y en la planificación educativa.

En ofertas informales, la evaluación es escasa o bien es empleada sin criterios claros que permitan identificar los aprendizajes logrados por las personas.

El uso de la evaluación con un criterio paternalista

Si en todo el sistema escolar existe la tendencia a reducir la evaluación a la obtención de calificaciones, en educación de adultos, además, es preciso reconocer que persiste una práctica docente paternalista que tiende a compensar con buenas calificaciones a las personas por el solo hecho de permanecer en los programas.

Colocar bajas exigencias de aprendizajes tiene consecuencias. A nivel individual, las personas no desarrollan todas sus capacidades y, a nivel social, se produce una deslegitimación de la certificación obtenida por alumnos y alumnas que cursan esta modalidad.

La aprobación como medida compensatoria y de retención

Por su parte, es usual que un alumno(a) que no tiene tiempo, ni ha logrado suficiente autonomía, le sea

² UNESCO, CONFITEA VI “Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro posible” Marco de Acción de Belém (Brasil), diciembre 2009.



difícil responsabilizarse por su propio aprendizaje; los alumnos(as) buscan un reconocimiento al esfuerzo, aún cuando no perciban que el esfuerzo dedicado al aprendizaje haya sido insuficiente.

Las personas que participan en educación de adultos a menudo tienen una experiencia de fracaso escolar y, en el recuerdo, la evaluación es percibida como una amenaza. Estos(as) mismos(as) alumnos(as), que ya vivieron un fracaso anterior, necesitan reafirmación constante. Calificaciones insuficientes son un motivo que les puede llevar a una nueva deserción.

La negociación de las calificaciones

En muchos centros educativos las calificaciones terminan siendo una “fuente de negociación” un mecanismo en el cual se “transa” la conducta y se hacen promesas para conseguir la aprobación. Al finalizar el año escolar es frecuente encontrar a jóvenes que esperan ser atendidos por profesores y/o directores con la esperanza de conseguir la aprobación, de esta manera se refuerza el uso de la evaluación como negociación de la conducta, quedando fuera toda relación con los aprendizajes logrados por las personas.

La evaluación como la repetición de conceptos memorizados

Existe la tendencia a evaluar a través de preguntas que solicitan reproducir conocimientos fragmentados y repetidos de manera textual a como fueron impartidos y muchas veces dictados por los profesores en el aula, inhibiendo el desarrollo del pensamiento y minimizando el despliegue de las capacidades de las personas que participan de los procesos educativos.

Temor a evaluar también en ambientes informales

Aún cuando las acciones educativas no tengan como propósito la certificación, los participantes en los programas tienden a no expresar libremente las opiniones y logros adquiridos, más aún cuando los facilitadores son de la propia comunidad de vida y los grupos son pequeños. A veces, la dependencia de la ONG o de pequeños recursos económicos entregados a los facilitadores, obstaculiza la transparencia de la evaluación.

La opinión de los participantes como única referencia de evaluación

Las personas adultas que se integran a un proceso educativo, generalmente, evalúan muy positivamente el proceso, se sienten “agradecidas” por la preocupación de los otros, la educación no es percibida como un derecho, sino como un beneficio. Por eso mismo, cualquiera que visite una experiencia educativa con personas adultas mostrará gratitud hacia el facilitador y hacia el programa que lo acogió.

El conteo estadístico como si fuera resultado de una evaluación

Existe la tendencia, especialmente en los programas de alfabetización de adultos, a entregar cifras finales de personas alfabetizadas contando a las que han asistido -y a veces a las que se inscribieron y no continuaron- en un curso o taller, sin que se disponga de evaluaciones que permitan verificar el logro de aprendizajes alcanzados.



RECUPERAR EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN: ¿CÓMO AVANZAR EN EDUCACIÓN DE ADULTOS?

Si bien no se pueden proponer modelos únicos para acciones educativas tan diversas y complejas, sí se pueden identificar algunas claves para avanzar hacia la construcción de una cultura que promueva el uso de la evaluación como punto de encuentro entre la enseñanza y el aprendizaje, recuperando el sentido de la evaluación de aprendizajes en todos los espacios educativos.

SEÑALAR CRITERIOS TRANSPARENTES DE EVALUACIÓN: ¿QUÉ SE ESPERA LOGRAR EN EL PROCESO EDUCATIVO?

En la educación de adultos existen mejores condiciones respecto a la educación de niños y jóvenes para consensuar y reflexionar acerca de lo que se desea alcanzar en el proceso educativo. Cuando las personas están informadas se sienten participantes de su proceso, se comprometen más.

La evaluación, ya sea la que desarrolla el docente en el aula o la que se implementa a través de sistemas de acreditación, debe ser un medio para mejorar el aprendizaje, de retroalimentación para los alumnos y los propios docentes. Ello requiere establecer un marco y criterios de logros de aprendizajes transparentes y claros para alumnos y profesores, de manera que las personas sepan qué se espera de ellas y qué tienen que hacer.

En este enfoque de evaluación basado en criterios se avanza hacia una evaluación que supere el enfoque tradicional basado en normas –que tienen como

propósito principal ordenar comparativamente a través de puntajes o calificaciones a los estudiantes– a instrumentos de medición que se enfocan en la definición de qué es lo que las personas saben y son capaces de hacer. Es decir, se trata de definir cuál es el resultado que las personas deberían alcanzar para que su desempeño pueda ser considerado como satisfactorio.

Por otro lado, los criterios e indicadores de evaluación deben comunicarse de manera adecuada para que sean comprendidos por docentes y alumnos. Esta es la base de una evaluación entendida como retroalimentación, para que las personas sepan en qué han fallado y qué les falta por saber. Desde esta perspectiva se podrá superar la idea de la evaluación como la obtención de una calificación, que sólo comunica una nota, pero no permite transparentar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, para las modalidades educativas que conducen a certificación de estudios, se plantea el desafío de construir marcos que orienten a una selección del curriculum con fines evaluativos, a partir de los cuales se avance hacia la definición de estándares. Es decir, señalar no sólo los contenidos y objetivos que serán evaluados, sino también, cuál es el nivel de profundidad con que ellos debieran ser alcanzados. El desarrollo de mapas de aprendizaje que en el ámbito curricular se complementan muy bien con los programas de estudios que explicitan los aprendizajes esperados, constituyen un avance significativo para la evaluación.

Si el profesor devuelve un trabajo, hace una pregunta, efectúa una observación o hace participar a los demás alumnos en co-evaluación y tiene bien claro hacia dónde dirige el proceso, posibilita que



todos puedan aprender y adquirir una perspectiva positiva de cuáles son los próximos pasos a dar para conseguir un progreso efectivo del aprendizaje.

Por su parte, en la educación informal no regulada legalmente, también es necesario consensuar criterios con los participantes, de manera de orientar el proceso que se realiza y motivar al logro. De esta manera, aún cuando no se apliquen instrumentos de evaluación, el diálogo y las acciones que se realicen deben provocar también cambios de índole educativa.

IMPULSAR EVALUACIONES FORMATIVAS: EL ERROR COMO UNA FUENTE DE APRENDIZAJE

La evaluación formativa en todos los espacios educativos, debe proveer información que permita orientar el progreso de las personas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una clave de la evaluación formativa reside en valorar los errores como una fuente de aprendizaje exitoso, y no como una demostración de fracaso. En este sentido, no existen las preguntas tontas o inteligentes, solamente hay preguntas y todas ellas, aunque estén erradas, son valiosas porque proveen orientaciones para dirigir o transformar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En educación de adultos, considerar el error como fuente de aprendizaje es especialmente relevante. Como sabemos, los adultos, mucho más que los niños, construyen el aprendizaje desde las experiencias previas. Por ello es necesario considerar que, desde estas experiencias de vida, a veces existen obstáculos cognitivos –convicciones erróneas– que tienen un estatus de verdad en

las personas y que muchas veces bloquean la adquisición de nuevos conocimientos.

A lo largo de la vida las personas han construido explicaciones que poseen una coherencia indiscutible, aunque sean “científicamente falsas”; muchas veces el educador no percibe con claridad la construcción de razonamientos paralelos y sólo al momento de la evaluación, estos razonamientos se hacen evidentes.

El diálogo en un ambiente de aprendizaje cooperativo, puede ser una poderosa herramienta para detectar errores. En este sentido, el educador puede cumplir un papel como investigador permanente de las estrategias que desarrolla su grupo en la resolución de diferentes tareas, descubriendo las asociaciones que se realizan y la forma concreta en que logran los resultados, sean estos los considerados correctos o no.

EL RECONOCIMIENTO DE QUE LA EVALUACIÓN AFECTA LA MOTIVACIÓN Y LA AUTOESTIMA DE LAS PERSONAS

Una clave es evitar la comparación de los resultados entre los educandos cuando ésta puede conducir a una desmotivación, más que a una búsqueda de soluciones. Como sabemos, uno de los grandes temas en la educación de personas jóvenes y adultas es la deserción, y una evaluación que descalifique puede desmotivar y conducir a que estos alumnos decidan que no tiene ningún sentido seguir en un programa porque mediante la evaluación se les ha transmitido que son incapaces, influyendo así ostensiblemente en la disminución de su autoestima.



Como sabemos, el autoconcepto del adulto, a diferencia de los niños, en general ya ha alcanzado una cierta estructura relativamente permanente, por lo que cada nueva experiencia educativa puede reforzarlo, fragmentarlo o dañarlo. Si la persona experimenta la sensación de amenaza, puede optar por abandonar la experiencia de aprendizaje; por el contrario, el adulto se comprometerá en la medida en que se sienta seguro y que los nuevos aprendizajes contribuyen a mejorar la percepción de sí mismo.

Un adulto con una pobre imagen de sí mismo dudará de las posibilidades de su propio proceso de aprendizaje, y anticipará su fracaso. Así mismo, los adultos con una buena autovaloración aprenderán más fácilmente, ya que tendrán una mejor disposición para cambiar, arriesgarse y aprender.

En esta perspectiva, resultan especialmente interesantes los aportes de la Educación Popular, que privilegiando siempre la perspectiva del sujeto que aprende y considerando las situaciones en las que transcurre la vida de las personas y grupos, ha logrado desarrollar una serie de metodologías y técnicas que contribuyen a manejar el estrés y la tensión.

EVALUAR EN LA PERSPECTIVA DE LAS COMPETENCIAS

En educación de personas jóvenes y adultas se requiere ampliar el enfoque de evaluación evitando una concepción basada en la reproducción de conocimientos, para incorporar una perspectiva de evaluación por competencias, en la que se presenten situaciones que permitan verificar la capacidad de

las personas para responder a demandas complejas, que requieren conocimientos, habilidades prácticas y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para dar respuesta adecuada a las tareas que se les presentan en la evaluación.

Incorporar el enfoque por competencias implica reconocer que el aprendizaje se logra en diferentes ámbitos de la vida, no sólo en el espacio formal escolar, sino también a través de la experiencia y de la interacción en espacios no formales e informales; implica, además, reconocer que en la vida diaria las personas al enfrentar una situación desafiante deben utilizar y asociar variados recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos y habilidades.

Así como en la vida cotidiana, y ante situaciones desafiante, las personas ponen en actividad sus conocimientos y habilidades, en la evaluación basada en competencias se trata de que las personas “movilicen” sus capacidades cognitivas, de modo que les permitan evocar, organizar, seleccionar y jerarquizar en función de una tarea específica solicitada en la evaluación.

Desde la perspectiva de la educación popular, es especialmente relevante profundizar en un enfoque evaluativo que presente situaciones reales, que permita detectar la capacidad de provocar una práctica mejorada o con mayor habilidad para transformar las condiciones de vida y la realidad social.

LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEBEN SER CONSISTENTES CON LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LAS



PERSONAS ADULTAS

Si pensamos que la evaluación debe ser consistente con las necesidades de aprendizaje que tienen las personas adultas, los instrumentos que se empleen deben impulsar al despliegue de habilidades, conceptos y actitudes que las personas han adquirido a través del proceso educativo y también de sus experiencias.

Instrumentos de evaluación que emplean textos o expresiones infantiles o que invitan a realizar tareas que “infantilizan” a las personas, distorsionan el sentido de la educación de adultos y en vez de impulsarlos a mostrar sus logros cognitivos, afectan su autoestima y limitan sus capacidades. Así, por ejemplo, cuando los adultos son invitados

a realizar tareas que sólo tienen sentido en juegos de los niños o están referidas a formación de hábitos que ya adquirieron y sobre los cuales tienen juicios propios que no se recogen ni se valoran, los llevará a cohibir el desarrollo de sus pensamientos, generando una actitud de dependencia e inseguridad en el proceso educativo.

Esta misma reflexión se puede realizar en relación a los materiales educativos, cartillas de alfabetización o textos de estudios que emplean términos infantiles, que no usan un adecuado lenguaje para invitar a realizar una actividad, que emplean ilustraciones ajenas al mundo de los adultos; más que un material de apoyo terminan siendo un elemento ajeno que puede llegar a dificultar el aprendizaje.



APRENDENDO COM A EJA: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DO BRASIL COM AVALIAÇÃO COGNITIVA EM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO

Jorge Luiz Teles¹

Brasil

A Educação de Jovens e Adultos é um direito e como tal deve ser oferecida pelo Estado. Contudo, não basta ofertar, tem que disponibilizar um serviço de qualidade e que atenda à demanda desses sujeitos de direito. Para se entender melhor a qualidade, uma das dimensões que se destaca é a relacionada a sucesso. Enfocando o ensino formal, sucesso pode ser entendido como conclusão do curso, porém envolve um eixo mais profundo, relativo ao que foi realmente apreendido pelo indivíduo no percurso formativo.

Muitas coisas podem ser aprendidas durante um curso ou atividade educacional, entretanto toda ação formal de ensino pressupõe um conjunto de conhecimentos que se quer trabalhar, consubstanciado em um currículo. Este último pode ser estruturado ou mais flexível. Em termos de EJA, mais especificamente de alfabetização, pode-se pensar em construir um conjunto básico de saberes, os quais podem ser avaliados, na expectativa de se compreender a situação do educando e mesmo perceber a efetividade do processo educativo como um todo.

Atentando mais detidamente para programas de alfabetização, estes tem sido alvo de discussões internacionais por décadas. Em se tratando de quais resultados esse tipo de intervenção educacional gera, há diversas vertentes. Podemos destacar duas, que subsidiarão a apresentação de experiência brasileira que será feita neste artigo. A primeira está baseada na apreensão da alfabetização pela *percepção* dos indivíduos. Esta linha é adotada pelos institutos de estatísticas para aferir a Taxa de Alfabetização – que normalmente gira em torno da contabilização do número de pessoas que declaram não saber ler e escrever um bilhete simples em relação ao total da população dentro de uma faixa etária definida. No caso brasileiro, entendemos que a educação é um direito de todos, independente da idade, por isto utilizamos o corte etário de pessoas com 15 anos ou mais de idade – incluindo os sujeitos de direito que possuem mais de 60 anos, ou seja, os idosos.

No caso da segunda vertente, esta se aproxima mais do debate sobre *alfabetismo*, isto é, domínio cognitivo que se reporta a um continuum de saberes e não a uma relação dicotômica de conhecimento. Neste sentido, há necessidade de se estabelecer um “mapeamento” do conhecimento e então propor o que será considerado analfabetismo. No caso brasileiro, o Governo Federal, com auxílio de especialistas, elaborou uma Matriz Cognitiva e traçou níveis de domínio de competências e habilidades, classificando os indivíduos segundo estes níveis, para fins de avaliação do programa de alfabetização.

¹ Director de Políticas de Educación de Jóvenes y Adultos de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad, Ministerio de Educación de Brasil.



Considerando o exposto, os objetivos deste artigo são: apresentar sucintamente a Avaliação Cognitiva de Leitura/ Escrita e Matemática do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Governo Brasileiro – denominado “Programa Brasil Alfabetizado” (PBA), bem como analisar implicações desta avaliação no âmbito do referido Programa.

1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ONDE ESTAMOS

O cenário atual da educação no Brasil revela que existem cerca de 14 milhões de jovens e adultos analfabetos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Dentre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, cerca de 15 milhões não conseguiram chegar ao final do primeiro ciclo (equivalente ao que internacionalmente se classifica como “primary education”) e outras 33 milhões não completaram o segundo ciclo do Ensino Fundamental. São mais de 60 milhões de brasileiros e brasileiras que não tiveram assegurado o seu direito constitucional à educação, no sentido de completar o nível educacional denominado de “fundamental” pela legislação nacional.

Esta importante demanda não tem sido historicamente atendida de modo adequado nas redes de ensino, não só do ponto de vista quantitativo, mas também em termos de qualidade. Os dados do Censo Escolar brasileiro demonstram que as redes têm atendido em torno de 9% do público em questão, sendo grande parte da matrícula na etapa referente ao segundo ciclo do Ensino Fundamental. Apesar da demanda por esta etapa agregar o maior número de pessoas, o seu grau de atendimento é o menor.

Em termos qualitativos, ainda enfrentamos um grande desafio ao ensino de jovens, adultos e idosos, do ponto de vista de projeto político pedagógico que considere as especificidades deste público, sem infantilizá-lo e contemplando as necessidades referentes à relação destes indivíduos com o mundo do trabalho. Por exemplo, podem ser citadas explicitamente as questões referentes a tempos e espaços de aprendizagens.

As dificuldades de acesso e os resultados da defasagem no processo de ensino-aprendizagem reforçam a exclusão de milhares de jovens e adultos dos sistemas de ensino, recrudescendo a taxa de analfabetismo mensurada pelo IBGE. Mesmo os esforços recentes, apesar de representarem avanços históricos, não lograram superar o analfabetismo no país. Algumas hipóteses foram levantadas para entender a resiliência dessa situação.

Em primeiro lugar, como a pergunta realizada pelo IBGE é sobre a percepção do sujeito sobre seu domínio da leitura e da escrita, há a questão da subjetividade da condição de analfabeto. O indivíduo pode se declarar analfabeto porque acredita que o que sabe de leitura e escrita não é suficiente para resolver os problemas que enfrenta no dia-a-dia.

Por outro lado, há aqueles que respondem positivamente à pergunta “Sabe ler e escreve um bilhete simples?”, mas que procuram as classes de alfabetização enquanto um local para interação social. A estes indivíduos podemos denominar “alfabetizando alfabetizados”. Este tipo de interesse pelas atividades fomentadas pelo Programa Brasil Alfabetizado ocorre principalmente entre os idosos. Isto gera um entrave em termos de cobertura e capacidade de atendimento do público alvo.



Outra hipótese relevante diz respeito a deficiências no sistema de entrega dos serviços de alfabetização. Por exemplo, a dispersão territorial é grande, em termos de um país continental como o Brasil, além de dificuldades relativas a infra-estrutura, dentre outras. Quanto se trata de atendimento às populações do campo e indígenas, esta questão ganha destaque estratégico.

Não poderíamos deixar de pensar também na possibilidade de grau de efetividade insuficiente dos serviços de alfabetização para jovens, adultos e idosos. Principalmente quando se constata as fragilidades na formação inicial dos pedagogos e nas licenciaturas no Brasil, onde a existência de disciplinas sobre Educação de Jovens e Adultos era raríssima e, quando existia, dificilmente se constituía como matéria obrigatória. O Governo Federal brasileiro vem fomentando política de formação continuada para reverter o quadro de carência de qualificação destes profissionais que estão em sala de aula. Outro ponto que tem enfrentado é a necessidade de materiais didáticos e pedagógicos específicos para EJA. Para tal, o Governo desenvolveu o Programa Nacional de Livros Didáticos para EJA.

Por fim, mas figurando entre as hipóteses mais importantes para garantia do alfabetismo, destaca-se a importância da continuidade no processo de educação formal ou em projetos consistentes e sustentáveis de leitura. Sem continuidade, a possibilidade de se perder (esquecer) até o que se aprendeu é uma sombra tenebrosa que teima em permanecer sobre as atividades de alfabetização. Portanto, pensar em alfabetismo é desenhar uma política de EJA que contemple atividades de alfabetização relacionadas com o ensino formal e projetos de leitura, viabilizando caminhos de

aprendizagem que forneçam condições concretas para os jovens, adultos e idosos escolherem como percorrerão a estrada da aprendizagem ao longo da vida.

2 – O DESENHO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

Os objetivos do Programa Brasil Alfabetizados são: a) criar oportunidade de alfabetização a todos os jovens e adultos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental; b) promover com qualidade o acesso à educação de jovens e adultos e sua continuidade no processo educativo; c) mobilizar gestores estaduais e municipais para ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos; e, d) qualificar a oferta de alfabetização e educação de jovens e adultos (mediante livros didáticos e materiais de leitura, em articulação com outros programas públicos).

Para cumprir seus objetivos, o PBA sofreu reformulações ao longo do tempo, a partir dos resultados do sistema de avaliações a que está submetido, até atingir o desenho atual. O que se configura em um bom exemplo de como avaliações podem ser utilizadas para aperfeiçoar programas durante sua execução (estas são denominadas de avaliações de processo), não apenas *a posteriori*.

Atualmente o PBA trabalha com quatro eixos de ações: mobilização, acesso, permanência e sucesso. Em Mobilização, estão contempladas ações para sensibilização dos gestores públicos – pois no Brasil a responsabilidade constitucional pela oferta de Ensino fundamental recai sobre estados, Distrito Federal e municípios (entes federados); plano de comunicação (estímulo à



adesão e participação no Programa); apoio técnico aos entes da Federação; e, articulação institucional – para facilitar a localização do público alvo por meio de cadastros de outros órgãos e a continuidade na escolarização.

O Acesso corresponde à abertura de classes de alfabetização, à formação dos alfabetizadores e coordenadores de classes e ao pagamento de auxílio financeiro, na forma de bolsas, para estes sujeitos envolvidos na oferta de alfabetização. O Ministério da Educação do Brasil (MEC) repassa recursos para os entes federados para que estes possam iniciar as classes e mantê-las em funcionamento. Este apoio financeiro abrange desde compra de materiais, livros e alimentação para os alfabetizandos, até o pagamento das formações inicial e continuada dos alfabetizadores (ambas obrigatórias, segundo o instrumento legal que rege o Programa), passando pela gestão local do PBA. O MEC também paga bolsas para tradutores-intérpretes da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), com o intuito de garantir a acessibilidade aos surdos e mudos.

A Permanência envolve a formação continuada, o material didático e apoio a transporte e alimentação. Além destes itens financiados pelo MEC, há indução para realização de exames oftalmológicos e articulação com outras políticas (saúde, cultura, trabalho e geração de renda, etc).

Por fim, o Sucesso está relacionado com aplicação de avaliação cognitiva, promoção da leitura, fornecimento de documentação civil e continuidade na escolarização. Neste último ponto o próprio Presidente da República convocou os governadores e prefeitos das áreas com maior nível de analfabetismo, para promover a aceleração do atendimento.

Este desenho diz respeito ao entendimento do MEC de como um programa de alfabetização deve funcionar. Como no Brasil as formas de implementação das políticas educacionais levam em conta o Sistema Federativo, que assegura a autonomia constitucional de seus entes, nem sempre este desenho apresenta todo o seu potencial desenvolvido em nível local. A ação suplementar do Governo Federal às iniciativas estaduais, distrital e municipais corrobora a premência de processos avaliativos permanentes.

3 – O PLANO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

O Programa Brasil Alfabetizado conta com um sistema de avaliações que visam dar conta da eficácia, eficiência e efetividade do mesmo. Há um plano composto de um conjunto de avaliações, algumas que só foram executadas em um determinado espaço de tempo e outras que são sistematicamente aplicadas, mas todas objetivando subsidiar o processo de tomada de decisão. Além de providenciar uma ampla visão desta parte da política de EJA, o plano também oferece opções para aperfeiçoar os sistemas de informações e monitoramento, possui uma metodologia que pode ser transferida para outros programas e possibilita sinergia com outras iniciativas de avaliações de políticas e programas, principalmente na própria EJA.

O Plano de Avaliações apresenta quatro dimensões: i) mobilização de recursos; ii) eficiência no modo como os recursos do Programa são utilizados; iii) eficácia nas ações implementadas; e, iv) seleção apropriada dos beneficiários. As múltiplas avaliações contidas nessas dimensões foram



formuladas a partir de uma abordagem integrada, lançando mão de parcerias com instituições de pesquisa e um conjunto de pesquisadores e especialistas multidisciplinares, somando-se a múltiplas fontes de informação (registros administrativos, dados secundários, dados primários quantitativos, qualitativos, entrevistas, questionários, teste cognitivo de leitura-escrita e de matemática).

Cabe aqui destacar algumas das avaliações realizadas, tais como: gestão, demanda, oferta e mapeamento. A Avaliação de Gestão analisou as formas de parceria para abertura de classes, o sistema de informação, monitoramento e auditoria e o atendimento aos beneficiários. A Avaliação de Demanda estudou o perfil sócio-econômico dos indivíduos analfabetos e suas respectivas famílias, bem como questões relativas a analfabetismo de jovens e adultos. A Avaliação das Condições de Oferta abordou questões físicas dos locais onde aconteciam as classes de alfabetização, como infra-estrutura, mobiliário e equipamento escolar. O Mapeamento da Oferta de alfabetização no país identificava as entidades e organizações – governamentais e não-governamentais, que desenvolviam iniciativas de alfabetização no ano de 2005, além de compilar informações sobre o funcionamento das classes, atendimento das necessidades de pessoas com deficiência, alimentação, materiais pedagógicos e articulação com a EJA.

Somando-se às avaliações citadas, o MEC ainda se vale do acompanhamento de indicadores a partir de outras fontes de informação, como estatísticas do IBGE e resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) – que mensura a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira

adulta, aplicado pelo Instituto Paulo Montenegro (organização sem fins lucrativos).

As avaliações sistemáticas contemplam aplicações, no início e no final das atividades de alfabetização de uma amostra representativa de classes do Programa Brasil Alfabetizado, dos seguintes instrumentos: teste cognitivo baseado em Teoria de Resposta ao Item, questionários para avaliar a gestão aplicados à equipe local do programa, e questionários aos alfabetizadores e alfabetizados para avaliar percepções e qualidade do curso e inferir considerações a respeito dos processos seletivos.

4 – A ESTRUTURAÇÃO DA AVALIAÇÃO COGNITIVA DO PBA

A Avaliação Cognitiva consiste em entender qual domínio da língua e da matemática o indivíduo possui depois de passar por um programa de alfabetização. Porém, para realmente compreendermos o diferencial gerado pelo programa, é necessário saber qual o nível de competências e habilidades prévias desse indivíduo. Portanto, foram estruturadas duas aplicações de instrumentos: uma antes e outra depois da passagem do jovem, adulto ou idoso pela classe de alfabetização.

Para dar conta da elaboração da estratégia cognitiva para avaliar o Programa, o MEC firmou parceria com o Centro de Alfabetização, leitura e escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O CEALE ficou responsável pela coordenação pedagógica da avaliação em foco e mobilizou um conjunto de especialistas (matemática, língua portuguesa e estatísticos) em sistemas de avaliação da alfabetização. Para orientar o trabalho do grupo, foram pensadas as seguintes perguntas: i)

o que os jovens, adultos e idosos já sabem sobre a leitura e a escrita e sobre matemática ao iniciarem as aulas nas classes de alfabetização; ii) o que ainda precisam aprender; e, iii) o que eles aprenderam ao final do curso (que dura de 6 a 8 meses).

Para dar conta de responder às perguntas, foi construído um conjunto de instrumentos, englobando: matriz de competências e habilidades, questões a serem perguntadas (denominadas itens) que contemplassem esta matriz, gabaritos comentados e manuais de aplicação dos testes. A matriz proposta para o PBA não é uma matriz de ensino, a qual pressupõe um currículo, mas volta-se especificamente para a avaliação do Programa, logo, relaciona capacidades básicas. Ainda que não seja trivial definir quais seriam as capacidades a serem consideradas como básicas, foi necessária uma escolha, metodologicamente amparada, do que seria contemplado dentro do escopo do PBA, a fim de viabilizar a avaliação cognitiva. A preocupação maior era entender como uma ação que se pretende porta de entrada para um processo mais longo de aprendizagem contribui na apropriação por parte dos educandos do que seriam conhecimentos e habilidades que possibilitassem sua continuidade na escolarização.

Tomando a Matriz como referencial, foram elaborados inicialmente 96 itens (48 de leitura-escrita e 48 de matemática). Todos os itens foram pré-testados e organizados em blocos, com 6 itens em cada um deles, totalizando 16 blocos. Os blocos foram postos em cadernos de prova, onde cada caderno continha 4 blocos, totalizando 20 cadernos. Cada bloco se repete 5 vezes. Cada educando respondia a um caderno, ou seja, a 24 itens – sendo que os últimos 2 itens eram de fluência em leitura.

Os manuais orientavam a forma de aplicação e os gabaritos comentados davam o tom pedagógico da análise dos resultados. A aplicação dos cadernos de prova era realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), em parceria com o IBOPE, o qual recebia o desenho da amostra inicialmente da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE/IBGE) e, posteriormente, da Universidade de Brasília (CESPE/UnB). Após a aplicação nas classes, o IPM/IBOPE tabulava os dados e enviava o material para o CEALE, que analisava tanto do ponto de vista da Teoria Clássica de Itens quanto da Teoria de Resposta ao Item (TRI), bem como pedagogicamente – comparando os resultados empíricos com o que dizem as teorias de alfabetização e letramento (“*literacy*”). O produto de todo este trabalho era apresentado ao MEC e debatido, antes mesmo de se completar os relatórios finais.

5 – RESULTADOS E DESDOBRAMENTOS

Os resultados ou, por vezes, as primeiras impressões, eram apresentados à equipe do MEC e se refletia, a partir da percepção da situação do Programa, quais deveriam ser os desdobramentos. Entendendo-se que a Avaliação Cognitiva se constituía em um diagnóstico e possuía caráter limitado, a leitura que se fazia das informações não era para fins de punição, tampouco de hierarquizar executores do Programa ou até mesmo métodos utilizados.

O Programa Brasil Alfabetizado se constituiu como apoio à iniciativa de estados, Distrito Federal e municípios, não só do ponto de vista financeiro, mas também considerava a autonomia do ente parceiro na definição do método e do conteúdo a ser ministrado. Partindo do pressuposto que o melhor método de alfabetização é aquele que o alfabetizador



domina, exigia-se do parceiro que explicitasse o método com o qual iria trabalhar. Como a Matriz de Avaliação se refere a competências e habilidades, ela consegue verificar a situação do alfabetizando a despeito do método de ensino empregado.

O processo de apropriação destas análises preliminares se dava desde o nível gerencial do programa até a esfera política. Tanto o gestor nacional do programa e a equipe responsável pelo acompanhamento pedagógico quanto o diretor da área e o próprio vice-ministro tinham acesso aos resultados iniciais. Isto facilitou muito a absorção e viabilizou reações tempestivas ao que o processo de avaliação cognitiva apontava como pontos fortes e, principalmente, àquilo que era destacado como fragilidade. Isto impactou o desenho do PBA, que foi sendo aperfeiçoado, a medida que o processo avaliativo apresentava novas informações, e fez com que este programa fosse fortalecido, por exemplo, nas questões pedagógicas – como a formalização da figura de um coordenador de turmas, que recebia assistência financeira específica para acompanhar pedagogicamente um grupo limitado de classes de alfabetização e contribuir com o trabalho de formação continuada dos alfabetizadores destas respectivas classes. Após outra rodada de avaliação cognitiva, houve valorização do papel dos coordenadores de classe, com fixação de nova relação entre coordenador/classe e ampliação do valor do auxílio financeiro.

No primeiro ciclo de aplicação amostral das avaliações, percebeu-se que parte dos jovens, adultos e idosos que estava nas classes lia frases ou até textos – o que poderia ser considerado como aptidão para prosseguir em um grupo mais avançado de estudos. Por outro lado, constatou-se que os maiores ganhos se deram entre os alfabetizando que realmente

não sabiam ler nem escrever, ou seja, estavam no primeiro nível. Utilizando a mesma pergunta do IBGE para “medir” o analfabetismo (sabe ler e escrever um bilhete simples?) no ciclo de avaliação de 2007 e 2008 verificou-se que na entrada (início) 60,1% dos alfabetizando se percebia como analfabetos (declararam não saber ler ou escrever um bilhete simples) e na saída (ao final do curso) 50% se percebia como tal, o que significa um impacto de redução de 10 pontos percentuais. Ou seja, a taxa de analfabetismo reduz-se pelo atendimento do Programa.

Portanto, como resultado das primeiras rodadas de avaliação cognitiva já se podia constatar que o Programa conseguia agregar novas competências, em grau inverso ao domínio prévio que o indivíduo possuía da língua e da matemática antes do início do curso. Isto revelou a importância de avançar na focalização do atendimento e produziu, como consequência, a decisão de replicar para todas as classes de alfabetização um sistema de avaliação cognitiva similar ao amostral – o que foi denominado de Avaliação Cognitiva Universal.

A Avaliação Cognitiva Universal também apresentava: manual de aplicação, com orientações de como o alfabetizador deveria proceder para aplicar o caderno de prova; um caderno do aluno e outro do aplicador, com os passos a serem tomados na aplicação; um gabarito comentado, que trazia ambos os cadernos citados, juntamente com anotações que subsidiariam o alfabetizador na compreensão do que não foi acertado e sugestões sobre atividades para o desenvolvimento dessa habilidade não apresentada; e, folha de respostas, para que o alfabetizador anotasse os resultados e enviasse ao gestor local, a fim de que este último reportasse esses mesmos resultados diretamente



ao MEC, por meio de sistema on-line. Os itens seguiam ordem que adotava como referência os níveis obtidos na Avaliação Cognitiva Amostral. A Matriz era a mesma da Avaliação Amostral, apenas acrescida de comentários, que ilustravam formas de desenvolvimento das competências/habilidades.

A partir da análise dos resultados, verificou-se a necessidade de aperfeiçoar a avaliação cognitiva, no tocante ao agrupamento interpretativo desses resultados. A apreciação do produto das aplicações mostrou que seria necessário um desdobramento dos níveis de competência, passando de quatro para oito em leitura e escrita, e de três para oito em matemática (pois seus resultados se concentravam muito no último nível). Isto significou maior clareza na visualização da situação do alfabetizando.

Com o decorrer do tempo, percebeu-se que os resultados na avaliação de entrada revelavam que os jovens, adultos e idosos que buscavam o Programa estavam cada vez mais localizados nos níveis iniciais da Matriz. Isto significou que houve avanço na focalização do Programa. Somando-se, comparando registros administrativos de atendimento do PBA com os dados do IBGE, pode-se constatar correlação entre maior cobertura do Programa e grau de velocidade da queda na taxa de analfabetismo.

Vale ressaltar que as estatísticas do IBGE reforçam a necessidade de continuidade no ensino. A maioria daqueles que só cursaram classes de alfabetização tornara, anos depois, a declarar que não sabia ler e escrever um bilhete simples. Isto ratificou a necessidade de intensificação do diálogo entre os entes federados, em relação à continuidade na EJA para os egressos do PBA.

Este esforço da compreensão do que os resultados da avaliação cognitiva significavam para o programa também, juntamente com os demais produtos do conjunto das avaliações, contribuiu para que houvesse redefinição das metas de formação inicial e continuada de educadores. A formação passou a ter como obrigação legal, trabalhar a Matriz de competências/habilidades, a mesma usada para as avaliações amostral e universal.

Houve igualmente impacto sobre a disponibilização e qualidade do material utilizado pelos alfabetizadores. O MEC implantou um programa de análise, compra e distribuição de material para alfabetização, na busca de elevar a qualidade didática dos livros. Inicialmente denominado Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização (PNLA), depois esta iniciativa foi incorporada em um programa para toda a EJA no nível de Ensino Fundamental. O fornecimento destes livros era facultado a toda a rede pública de ensino. Isto permitiu que o acesso a iniciativas de alfabetização de jovens, adultos e idosos não se restringisse somente ao programa federal, ou seja, foi dado apoio também a iniciativas locais, principalmente àquelas vinculadas com a continuidade nos estudos.

Por outro lado, o conjunto de avaliações também contou com uma análise dos materiais que eram produzidos não por editoras, mas pelas próprias instituições que executavam programas de alfabetização. O produto deste trabalho, levado a cabo pelo CEALE, serviu como subsídio para o PNLA, por um lado, e, de outro, contribuiu no desenho do apoio à formação de produtores de materiais didáticos – iniciativa implementada pelo MEC via Universidade Aberta do Brasil (UAB), na forma de ensino a distância.



Esta disponibilização gratuita de materiais didáticos pelo MEC viabilizou uma sobra na utilização dos recursos fornecidos pelo PBA para apoiar o trabalho local, liberando financeiro para outras atividades – como o fortalecimento da formação continuada dos alfabetizadores. A sugestão oriunda do processo avaliativo – maior flexibilidade na utilização dos recursos para apoio à ação de alfabetização – foi logo incorporada na legislação do programa, deixando a cargo do gestor local lidar com os percentuais para cada um dos itens que eram financiados: formações inicial e continuada de alfabetizadores e de coordenadores de classe; aquisição de material escolar (lápiz, borracha, caneta, caderno, etc); aquisição de material para o alfabetizador; aquisição de gêneros alimentícios para consumo durante as classes; transporte de alfabetizandos; e, material pedagógico e literário.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre que se constrói um plano de avaliação para um programa, deve-se ter em mente que este será demandado a mensurar o desempenho do mesmo, o que significa isolar e quantificar sua contribuição. Também será esperada a identificação dos determinantes do desempenho do referido programa, bem como a mensuração de sua importância relativa. Todavia, vale reforçar que uma única avaliação não pode ser tomada como um veredicto final. Será necessário um processo em que cada aplicação de um conjunto de avaliações irá contribuir para a melhoria do desenho do programa, para aperfeiçoar seu funcionamento e para subsidiar a construção de um plano de desenvolvimento do programa enfocado.

Trabalhar avaliações em forma de plano significa pensar não só em uma aplicação de teste cognitivo, ainda que este tenha padrão internacional, mas em um conjunto de avaliações que percorram as dimensões do programa, aproveitando complementaridades e sinergias entre elas, compartilhando e, conseqüentemente, reduzindo custos. Além disto, será imprescindível uma relação bidirecional entre as avaliações levadas a cabo e o processo de monitoramento do programa. Isto permitirá explorar ganhos de especialização (diminuir gastos), bem como deliberar mais adequadamente quais serão as prioridades e melhorar a alocação dos recursos disponíveis.

O desenho do plano de avaliação do PBA buscou, em sua prática, atender ao exposto, destacando algumas questões fundamentais para uma iniciativa como esta. Dentre estas questões, podem ser citadas: a importância da alfabetização para o indivíduo e para a comunidade; a capacidade de programas de alfabetização diminuir as taxas de analfabetismo; a relação entre entes federados no atendimento desta demanda; os papéis do poder público, da sociedade civil e do setor privado neste atendimento; o nível, a adequação e a qualidade da oferta deste serviço à população; dentre outras. As análises relativas a efetiva demanda por cursos, assiduidade, evasão, sucesso no curso, continuidade na escolarização, etc, também permeiam a construção dos processos avaliativos do PBA.

Os princípios norteadores da construção do plano foram a utilidade máxima dos resultados das avaliações para os gestores do programa; a replicabilidade de um conjunto considerado básico de avaliações; a representatividade dos resultados obtidos; a capacidade em promover o entendimento dos determinantes dos resultados; a explicitação



dos impactos de curto, médio e longo prazos; e, por fim, a responsabilidade pública.

Os resultados obtidos revelam que o público atendido pelo PBA era em sua maioria mulher (67.8%) com idade média de 41 anos, negra (59.7%), habitava em área rural (77%), era pobre (ganhava cerca de US\$ 55,00 em média por mês, apesar de trabalhar 40 horas semanais), filha de mãe analfabeta (66%) que nunca foi à escola (58.8%). Estas mulheres que buscavam o programa chegaram a ir à escola quando crianças (72%), mas nunca conseguiram completar níveis elementares de estudo – entre aquelas que completaram algum ano de escolaridade, o maior peso está entre as que alcançaram um ano de estudo (13%).

As avaliações de gestão conduziram à priorização das parcerias entre os poderes públicos, com o intuito de reforçar o caráter de política pública nacional. A participação dos entes federados no PBA passou de 44% em 2003 para 100% já em 2007. Juntamente com maior participação, veio maior responsabilização dos estados e municípios. Eles foram demandados a apresentarem planos plurianuais, contendo aspectos pedagógicos, gerenciais e de supervisão, assim como definição de metas consistentes de alfabetização e continuidade da escolarização.

As avaliações cognitivas aplicadas aos ciclos do PBA de 2005 até 2009 mostraram que parte do público atendido era alfabetizado – este percentual se reduziu ao longo do tempo, elevando a focalização do programa. Também revelaram que os maiores ganhos de aprendizagem se deram entre os sujeitos com níveis mais elementares de domínio da língua e da matemática. Os resultados também conduziram a uma revisão da própria

forma de interpretação dos resultados, com revisão dos níveis, bem como à expansão da avaliação amostral para um processo universal.

Outros pontos importantes ressaltados pelos resultados do plano de avaliação foram: o papel diferencial de coordenadores de classes; a necessária atenção especial para os processos de formação inicial e continuada dos alfabetizadores e dos coordenadores; premência de ações que contribuam para a assiduidade dos alfabetizados nas classes; relevância de materiais de qualidade para alfabetização e leitura; e, destaque para a importância fundamental de prosseguimento nos estudos.

As perguntas referentes à situação do cursista – se os participantes são realmente analfabetos e por que alfabetizados querem participar do programa –, conduziram para a necessidade de avaliar se havia oportunidades para continuidade na Educação de Jovens e Adultos e se os egressos do PBA aproveitavam estas oportunidades. A importância da continuidade para o impacto de longo prazo do programa foi percebida como crucial e engendrou uma nova relação com as demais etapas do processo de escolarização.

A análise dos indicadores de alfabetismo mostrou que a continuidade no processo de aprendizagem é crucial – segundo dados do IBGE, cerca de 70% dos indivíduos que cursaram apenas classes de alfabetização, tempos depois voltaram a se declarar analfabetos. Daí decorre a importância de ações de garantia de continuação dos estudos. No Brasil, montou-se um pacto político federativo, coordenado pelo próprio Presidente da República, e se estruturou uma estratégia de atuação territorializada. Neste sentido, cabe destacar



a importância da implementação das Agendas Territoriais de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, apoiando o planejamento sistêmico da EJA, com ênfase na continuidade da escolarização dos jovens, adultos e idosos nos territórios.

Os dados do IBGE demonstram que, realmente, quanto maior o atendimento do Programa Brasil Alfabetizado, maior é a velocidade de queda da taxa de analfabetismo no país. Cabe reforçar, por fim, a relevância de se conjugar esforços para a garantia da continuidade do processo de escolarização enquanto parte inseparável de qualquer iniciativa de alfabetismo que se pretenda efetiva a longo prazo. Construir avaliações cognitivas, organizar itinerários pedagógicos de educadores, (re)definir bases de parcerias para oferta de EJA, dentre outras ações, devem ser pensadas e implementadas neste contexto. Somente com uma política pública de estado que viabilize este percurso formativo para jovens, adultos e idosos, com qualidade, poderá ser garantida a educação como um direito de todos, independentemente da idade – conforme estabelecido na Constituição Federal brasileira. Isto é responsabilidade do Estado, mas também dever de todos. É preciso toda uma nação para conduzir um adulto ao alfabetismo.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coleção Educação Para Todos – Volume 1: **Educação de Jovens e Adultos: Uma Memória Contemporânea**, Secad/MEC. Brasília, 2006.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coleção Educação Para Todos – Volume 3: **Construção Coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**, Secad/MEC. Brasília, 2006.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coleção Educação Para Todos – Volume 18, Série Avaliação n.º 1: **Brasil Alfabetizado: Caminhos da Avaliação**, Secad/MEC. Brasília, 2006.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coleção Educação Para Todos – Volume 19, Série Avaliação n.º 2: **Brasil Alfabetizado: A Experiência de Campo de 2004**, Secad/MEC. Brasília, 2006.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coleção Educação Para Todos – Volume 20, Série Avaliação n.º 3: **Brasil Alfabetizado: Marco Referencial para Avaliação Cognitiva**, Secad/MEC. Brasília, 2006.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coleção Educação Para Todos – Volume 21, Série Avaliação n.º 4: **Brasil Alfabetizado: Como entrevistamos em 2006**, Secad/MEC. Brasília, 2006.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coleção Educação Para Todos – Volume 22, Série Avaliação n.º 5: **Brasil Alfabetizado: Experiências de Avaliação dos Parceiros**, Secad/MEC. Brasília, 2006.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatórios Preliminares da Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado. Secad/MEC. Brasília, 2005-2009.
- MOREIRA NETO, J.G., SÃO PAULO, E. de, PAIXÃO, L. ^a R. da. Construção de Modelos de Regressão Hierárquicos: uma Experiência de Avaliação na Educação de Jovens e Adultos. Série documental. Textos para Discussão, 18 p. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2008.
- MOREIRA NETO, J.G., Teles, J. L.. Utilização de Modelos de Regressão Hierárquicos na Avaliação de Políticas Públicas: A Experiência do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, 2009, *mimeo*.
- STUFFLEBEAM, Daniel L. **Evaluation Models**. Jossey-Bass. San Francisco, 2001.
- The Joint Committee, **Program Evaluation Standards**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.
- WEJSS, Carol H. **Evaluation: Methods for Studying Pro-**

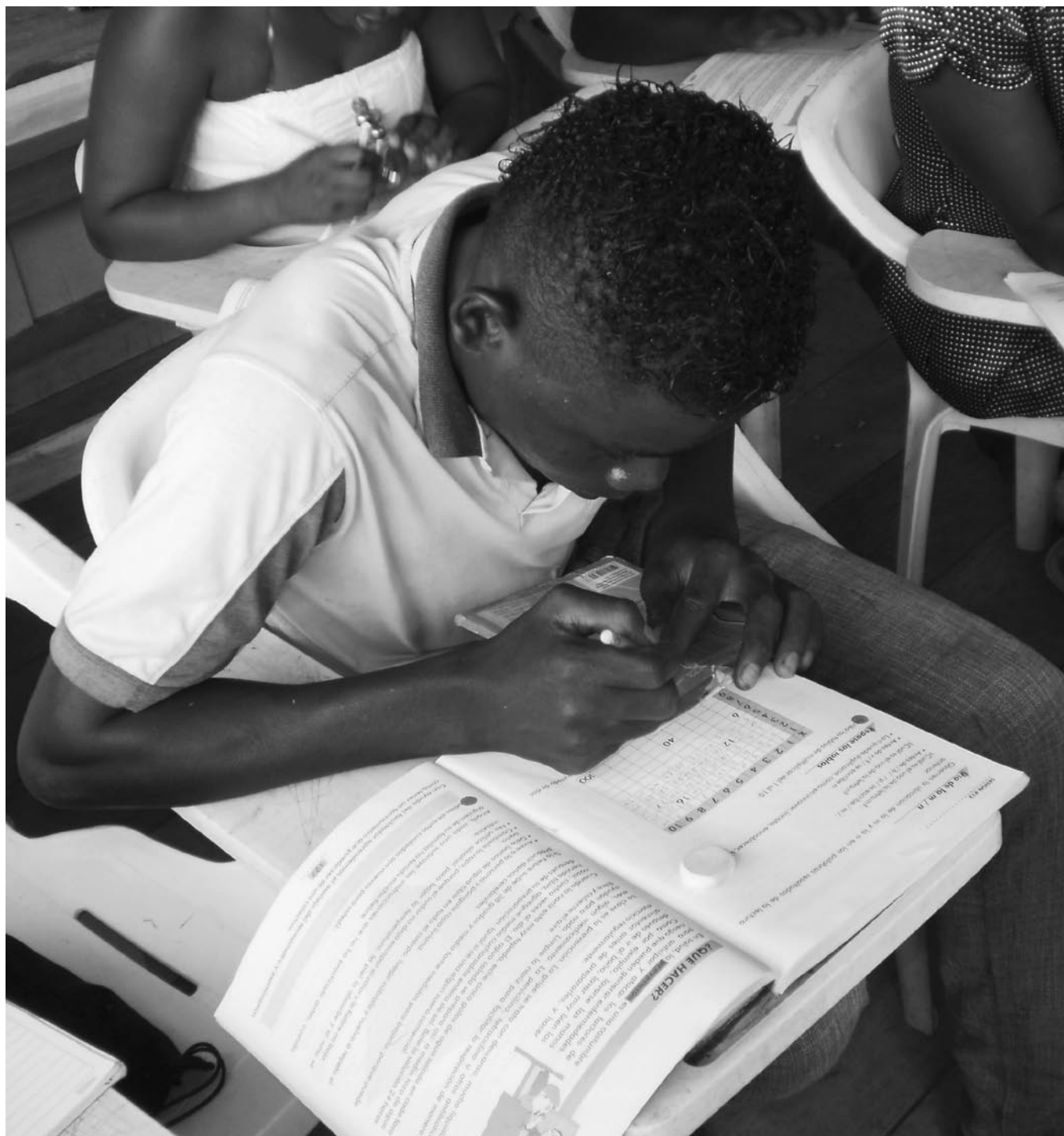


grams and Policies. Prentice Hall. New Jersey, 1997.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK,

Jody L. **Avaliação de Programas: concepções e práticas.**

Editora Gente. São Paulo, 2004.



DECLARACIONES



DECLARACIÓN DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEAAL) ANTE LA VI CONFINTEA:

“Otro mundo es posible con una educación liberadora”

1. **Celebramos** que la CONFINTEA VI, por primera vez en su historia se realice en Brasil, patria del querido Paulo Freire, fundador del CEAAL, y en América Latina, continente que históricamente ha desarrollado innumerables aportes a la educación de jóvenes y adultos, desde el enfoque de educación popular ligada a los procesos de transformación social, política, cultural, medioambiental y laboral desde el siglo XX al XXI.
2. **Alertamos** que la CONFINTEA VI se llevó a cabo en el marco de una crisis financiera, alimenticia y económica de alcance mundial, que agudiza las brechas sociales, la pobreza, la exclusión, como consecuencia de las políticas “anti crisis” que los Estados vienen implementando para salvar un modelo económico neoliberal y político que se demuestra insostenible. El empleo, la salud, la educación pública de millones de personas pobres, son derechos ausentes en las políticas públicas y no son prioritarias para algunos gobiernos de la región.
3. **Denunciamos** el incumplimiento de las recomendaciones aprobadas en la CONFINTEA V de Hamburgo – 1997, en el Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EDPJA) 2000–2010. Esto se ha constatado en diversas reuniones preparatorias de AL hacia la CONFINTEA VI. Se han señalado algunos avances y constatado débiles políticas de carácter integral; insuficiente financiamiento, manteniéndose la inequidad entre lo urbano sobre lo rural, y de espaldas al Aprendizaje a lo largo de la vida (ALV). Excepciones son países como Cuba y Venezuela, lo cual no significa exportar sus modelos sin tener en cuenta las particularidades de cada país. Se observa también, yuxtaposición de acuerdos y programas internacionales que tienden a debilitar las propuestas, tornándolas ineficaces.
4. Exigimos políticas públicas para más de 34 millones de adultos que en América Latina no saben leer ni escribir; condición que es un obstáculo para el logro de sus derechos fundamentales y el desarrollo humano de nuestros países. Se suma el hecho de una gran población de jóvenes de 15 años que no acceden a tales derechos, y algunos países de la región que muestran altas tasas de desatención educativa, como: Jamaica (13,6%), Brasil (14,6%), Bolivia (14,4%), República Dominicana (16%), Honduras (24,4%), El Salvador (25,9%), Nicaragua (32,8%), Guatemala (42,1%) y Haití (50,6%). Este es un desafío insoslayable.



5. **Exhortamos** la implementación de políticas integrales ya que el éxito de la EDPJA trasciende el sistema educativo e implica un modelo de desarrollo que asegure el buen vivir con los otros y la naturaleza, en el marco de una sociedad democrática participativa, justa, intercultural y solidaria.
6. **Demandamos** los siguientes puntos para ser considerados en las políticas integrales de la Educación de Jóvenes y Adultos:
 3. El enfoque de la EDPJA corresponde a una visión de derecho humano. Exige se aseguren políticas integrales e intergeneracionales, de primera infancia, buena y pertinente, así como de la educación básica y media, y condiciones para el acceso a la educación superior. De no ser así, se vulnera la educación como derecho humano y los derechos de las personas en general.

EN EL ENFOQUE

1. Reconocer el aporte de la Educación Popular a la educación de jóvenes y adultos por: 1) Otorgar a la EDPJA una *intencionalidad ética y política* que recoge y expresa la tradición emancipadora y crítica de América Latina; 2) Porque promueve relaciones horizontales y valores como la solidaridad, la justicia, la igualdad y transparencia y desarrolla capacidades humanas, técnicas y políticas para aportar a la construcción de sociedades justas, en ambientes sostenibles; 3) Posicionar el *diálogo cultural como propuesta pedagógica* que reconoce, valora y potencia los saberes, culturas, historias de las personas jóvenes y adultas, y las pone en relación con los saberes académicos; 4) Proponer la *sistematización de experiencias como una modalidad de investigación* interpretativa y crítica, orientada a potenciar, cualificar y reorientar experiencias en la EDPJA.
2. Asumir el aprendizaje a lo largo de la vida y de la educación permanente por ser una acción continua y la simultánea entre *estudio y*

EN LO POLÍTICO

1. Superar el déficit de voluntad política y superar la visión restrictiva asumida en los años 90, en la que las Reformas Educativas se centraron en la priorización de políticas para la educación básica, excluyendo políticas de atención para la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas, a sugerencia del Banco Mundial. Por ello, urge visibilizarlas tanto en los sistemas educativos como en el espacio comunitario, con personal idóneo y presupuesto suficiente, articulada a políticas sociales, invirtiendo como mínimo el 6% del PBI para educación.
2. Urge el desarrollo de políticas públicas con participación de los sujetos, las organizaciones sociales de base, movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales. Es preciso reconocer el alto potencial de experiencias, por parte de la sociedad civil en el campo de la alfabetización y de la EDPJA, para que estas formen parte de los programas y políticas educativas. Así, avanzamos hacia una



mayor democratización del ejercicio del poder público. Urge superar la relación inequívoca que coloca a la sociedad civil como simple ejecutora de programas, sin intervenir en su orientación y concepciones.

3. Asumir la EDPJA más allá de la educación formal y revalorar su dimensión comunitaria en los procesos de formación. Reconocer la diversidad de prácticas de aprendizaje, en variados espacios y áreas de la vida de las personas como la familia, la comunidad, los medios de comunicación y desde diversas prácticas. Urge retomar los ejes de trabajo adoptados por la V CONFINTEA en relación a: alfabetización, educación-trabajo, jóvenes, ciudadanía y derechos humanos, campesinos e indígenas, educación y desarrollo local. En la medida en que el contexto mundial ha enajenado el campo del trabajo, es necesario desarrollar nuevas categorías y alternativas, como por ejemplo: educación para la productividad y economías solidarias. De igual forma se deben asumir los efectos de las grandes migraciones internas y externas.
4. Urge una cultura de transparencia y rendición de cuentas que se exprese en el monitoreo y seguimiento. Significa retomar los puntos adoptados en la CONFINTEA V de Hamburgo–1997, así como en el Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EDPJA) 2000–2010, como seguimiento a la CONFINTEA V y los del Aprendizaje a lo largo de toda la Vida (ALV); ligándolos al Cuarto Objetivo de Educación Para Todos acerca de la alfabetización de personas jóvenes y adultas; así como la superación del analfabetismo propuesto en las Metas al 2021 como una forma

de hacer justicia a aquellos que no tuvieron la oportunidad de aprender cuando eran niños. En esta tarea la participación de la sociedad civil será de vital importancia y garantía de avance.

5. Urge una acción intersectorial para enfrentar la EDPJA, ya que ésta se asocia a factores de pobreza y exclusión. Es necesario crear una nueva institucionalidad para la EDPJA, de carácter inter institucional, construida en base al trabajo conjunto entre Estado y sociedad civil, con la participación de los sujetos, movimientos sociales, movimientos de mujeres, sindicatos docentes, sector empresarial. Esta nueva institucionalidad supone el trabajo conjunto entre los Ministerios de Educación, Ministerios de Trabajo y de Salud, organismos especializados para la mujer y la juventud y otras instituciones y sectores sociales.

FORMACIÓN DOCENTE EN EDPJA

1. Diseñar los programas de formación docente en EDPJA con enfoques acordes al contexto, edad y necesidades propias de los sectores diferenciados a los que se atiende, basados en la relación de aprendizajes para la transformación y la ciudadanía, reto que debe ser asumido por los Ministerios, las universidades y centros de formación. Implica un mayor involucramiento de las Universidades en el campo de la investigación, el uso de las tecnologías de información y comunicación, así como la formación de especialistas o educadores de jóvenes y adultos. Hacemos un llamado a los gobiernos para que flexibilicen las ofertas educativas en este campo, las liberen de rigidez y excesivo formalismo.

2. Proponemos recoger la rica tradición pedagógica y metodológica de la educación popular que van más allá de las campañas nacionales o de “exportar” métodos no acordes a la cotidianeidad de las personas involucradas en estos programas. Ello exige a la sociedad civil un mayor nivel de sistematización de los programas de formación que sirva para dar consistencia a las políticas de formadores en EDPJA.

El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) asume el compromiso de evaluar, profundizar y ampliar sus aportes, tomando como punto de partida una educación comprometida con la construcción de sujetos, ligando su desarrollo a la transformación de nuestras sociedades. Aportamos con una visión emancipadora que parte por reivindicar el derecho a la educación de todos y todas, como una llave para alcanzar todos sus derechos. Nos basamos en una posición ética porque no podemos aceptar que nuestros pueblos estén sumidos en la pobreza, exclusión y discriminación como consecuencia del olvido de las políticas estatales. Al lado de ellos y ellas, nos

comprometemos a la construcción de sociedades justas y democráticas.

Nos reta el compromiso de dar vida a los acuerdos de la V CONFITEA y los de la VI CONFITEA. Redoblabamos nuestras alianzas con las redes, tales como: Campaña Latinoamérica y Mundial por el Derecho a la Educación, Foro Social Mundial, ICAE, y otras de carácter nacional y local que trabajan por “Otro mundo es posible”. Mantendremos un diálogo abierto con todas aquellas instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales que valoran el aporte de la sociedad civil en la construcción de posicionamientos y políticas de Alfabetización y de Educación de Jóvenes y Adultos. Lo haremos junto a la lucha por un orden político, social, educativo, cultural y económicamente justo. Y porque creemos que:

**“OTRO MUNDO ES POSIBLE
CON UNA EDUCACIÓN
LIBERADORA”**

**“UNA EDPJA SERA EFECTIVA SI
ES INCLUSIVA Y DE CALIDAD”**



DECLARACIÓN DE MAR DE PLATA

Declaración Final de la XX Cumbre Iberoamericana

Las Jefas y los Jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de la Comunidad Iberoamericana, reunidos en la ciudad de Mar del Plata, República Argentina, en ocasión de la XX Cumbre Iberoamericana bajo el tema “Educación para la Inclusión Social”, inspirados en los valores y principios que constituyen el acervo iberoamericano, y en el contexto de la conmemoración de los Bicentenarios de América Latina, reiteran el objetivo común de avanzar en la construcción de sociedades justas, democráticas, participativas y solidarias en el marco de la cooperación e integración cultural, histórica y educativa iberoamericanas, valorando los importantes logros alcanzados en los últimos años en materia de crecimiento de la cobertura de nuestros sistemas educativos en el nivel primario, especialmente respecto de una mayor inclusión de sectores históricamente excluidos y grupos vulnerables, tales como la población rural, las comunidades de pueblos originarios, los afrodescendientes y los sectores de menores recursos y personas con discapacidades.

Considerando, a su vez, los esfuerzos realizados por incrementar la inversión en el ámbito educativo y aquellos orientados a estrechar los lazos de cooperación e intercambio entre nuestros países, se advierte sin embargo, que aún existen importantes brechas de desigualdad en el acceso a la educación de la primera infancia, la secundaria y el nivel superior, así como también entre mujeres y hombres, con respecto a la calidad de los aprendizajes

alcanzados durante la escolarización de las niñas y los niños, jóvenes y adultos de toda la región. Considerando las valiosas contribuciones sobre la educación que emanaron de las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno, especialmente aquellas centradas en profundizar los compromisos sobre la educación en nuestras naciones: Madrid (1992), Bariloche (1995), Panamá (2000), Bávaro (2002), Santa Cruz de la Sierra (2003), San José de Costa Rica (2004), Salamanca (2005), Santiago de Chile (2007), y los programas de acción que de ellas derivaron.

Subrayando por ello que el desafío asumido en esta celebración del Bicentenario radica en redoblar y hacer más eficientes los esfuerzos en aras de alcanzar el ineludible objetivo de atender y concluir las tareas pendientes para lograr una educación con inclusión social intra e intercultural en la región iberoamericana de calidad para todos y todas, para promover una Iberoamérica más justa, con desarrollo económico, social y cultural en el marco de sociedades democráticas, solidarias y participativas que promuevan el bienestar de todos los habitantes de nuestra región. Considerando que los gobiernos deben facilitar el acceso y la comprensión de las leyes a los ciudadanos y caminar hacia un modelo de Administración más abierto, transparente y colaborativo, que permita responder eficazmente a los desafíos económicos, sociales, culturales y ambientales que se plantean a nivel mundial.



ACORDAMOS:

1. Rechazar el intento de golpe de Estado perpetrado el 30 de septiembre de 2010 en el Ecuador y expresar nuestra solidaridad con el pueblo y el Gobierno de dicho país. Hechos e intentos similares de subvertir el Estado de Derecho y el orden legítimamente constituido merecen nuestra condena y acción decididas, razón por la que las Jefas y los Jefes de Estado y de Gobierno de los países iberoamericanos decidimos adoptar una Declaración Especial sobre la Defensa de la Democracia, Estado de Derecho y el Orden Constitucional en Iberoamérica.
2. Los Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica manifestamos al pueblo y al Gobierno argentino, especialmente a la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner, nuestro hondo pesar por el fallecimiento del ex Secretario General de la UNASUR y ex Presidente de la República Argentina, Néstor Kirchner, decidido promotor de la vigencia de los derechos humanos y de los valores democráticos e impulsor de la integración latinoamericana.
3. Promover la universalización de la educación de calidad como un derecho humano fundamental e inalienable a ser protegido y garantizado por todos los Estados iberoamericanos para toda la población sin discriminación. Garantizar la cobertura universal y gratuita de la educación primaria y secundaria y el principio de igualdad de oportunidades y obligatoriedad de la educación básica y fortalecer y promover estrategias que permitan acceder a espacios de capacitación y formación continua.
4. Reafirmar que la educación en cuanto bien público, es herramienta de fomento del ejercicio diario de integración y productividad, e igualmente de patrocinio de modelos y sistemas de desarrollo que promuevan sociedades democráticas, solidarias y participativas, buscando la convergencia de sistemas de educación superior con los programas de desarrollo científico, tecnológico, ambiental y cultural de nuestros países, y también la incorporación de los saberes ancestrales y colectivos a los conocimientos.
5. Promover en el desarrollo de las políticas nacionales, la plena disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los servicios de educación del Estado.
6. Profundizar el desarrollo de políticas públicas de carácter intersectorial con equidad e inclusión que permitan disminuir las desigualdades educativas en materia de acceso y calidad de la educación en todos sus niveles –incluyendo esfuerzos de promoción de la educación intercultural bilingüe–, atendiendo al derecho a la igualdad de género, las diferencias culturales, minorías étnicas, poblaciones originarias, pueblos indígenas afro-descendientes, población con necesidades educativas especiales, personas con discapacidades y la situación de los grupos sociales que habitan en zonas urbano-marginales y rurales.
7. Incorporar en los sistemas educativos el principio de la inclusión de tal manera que ninguna persona deje de tener una oferta educativa pertinente y oportuna a sus necesidades, expectativas, intereses e identidad,



ya sea bajo la modalidad de educación formal o de educación no formal e informal.

8. Incrementar la oferta de atención integral a la primera infancia y garantizar la calidad de la misma, reforzando el compromiso de los Estados y los distintos sectores de la sociedad con esta población. El propósito es reducir las desigualdades en el desarrollo cognitivo y social de los niños y niñas de la región, y garantizar un desarrollo pleno de todas sus capacidades desde la gestación, entendiendo que el buen desarrollo inicial de los niños y niñas es el punto de partida para la igualdad de oportunidades y la mejor estrategia para contribuir a mejorar la calidad de la educación en todos los niveles.
9. Universalizar y mejorar la calidad de la educación primaria, garantizando la asistencia a la escuela de los niños, niñas y jóvenes, y ofreciendo un curriculum significativo, con pertinencia social e integral en el marco del respeto a los derechos humanos, flexible, que asegure el desarrollo integral de las personas, así como una escolaridad intracultural, intercultural básica, completa, en condiciones de igualdad y sin discriminación que contemple las necesidades de las personas con discapacidades.
10. Reafirmar y articular esfuerzos para el fortalecimiento de una educación secundaria que brinde mejores oportunidades para el desarrollo pleno de las personas, para su inserción laboral y para el acceso a la educación superior, que contribuya al ejercicio de una ciudadanía activa respetando la identidad, la interculturalidad y la diversidad de las realidades nacionales,

desarrollando y profundizando la investigación desde diversos enfoques del conocimiento, fomentando entre otros el respeto a los saberes, prácticas y conocimientos reconocidos en la Declaración de las Naciones Unidas de los Pueblos Indígenas.

11. Alcanzar plena alfabetización en todos los países de la región antes de 2015. Con este propósito nos comprometemos a continuar fortaleciendo los programas existentes y el desarrollo de programas de emergencia en aquellos países con mayores tasas de adultos analfabetos, profundizando la cooperación solidaria y complementaria con asistencia técnica bilateral, regional y multilateral. A estos efectos, tomamos en consideración la vasta experiencia y logros en estas políticas acuñados por varios de nuestros países así como iniciar el desarrollo de procesos de post alfabetización que aseguren al menos, una formación equivalente al último grado de la educación primaria y la efectividad probada del programa “Yo Sí Puedo”, con el que se han alfabetizado más de 4.5 millones de personas en Iberoamérica.
12. Fortalecer una educación alternativa como garantía de continuidad en las personas alfabetizadas para incorporar a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que tuvieron que abandonar la escuela, quedando limitado su derecho a ser educados.
13. Promover un mayor acceso de las y los jóvenes y adultos a la educación superior, universitaria y no universitaria, a la educación ocupacional, vocacional y técnica, desarrollando políticas activas de acompañamiento y orientación para brindar mejores medios de inserción laboral.



14. Fortalecer en el sistema educativo los contenidos curriculares que contribuyan a la prevención de las adicciones y consumo de drogas.
15. Reconocer el derecho a recibir una educación en valores, que incorpore el respeto a los derechos humanos, la formación democrática y que contemple la solidaridad, la paz, el ejercicio de la sexualidad responsable, para que cada niño, niña y joven despliegue su potencial intelectual, emocional, social y artístico para el disfrute de una vida plena.
16. Consolidar las redes y espacios del conocimiento a nivel subregional, regional e internacional que favorezcan la cooperación interuniversitaria y la movilidad académica, de acuerdo con las normativas vigentes en cada país e impulsen las transformaciones orientadas a reafirmar la misión de las universidades en nuevos contextos, ofreciendo mayores opciones para los estudiantes y posibilitando respuestas más adecuadas a las demandas sociales.
17. Valorar los progresos realizados para el reconocimiento académico de los períodos de estudio en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) y promover la Declaración adoptada por el Foro Extraordinario de Responsables de Educación Superior, Ciencia e Innovación, impulsando la firma de convenios bilaterales en ese ámbito.
18. Impulsar sistemas de evaluación integral en todos los componentes del sistema educativo, en particular, los conocimientos adquiridos por todos los alumnos para mejorar la calidad y equidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como asegurar la difusión e interpretación de los resultados obtenidos con transparencia considerando criterios de eficiencia y eficacia.
19. Fomentar mecanismos de gestión escolar que permitan la participación e involucramiento en toda la comunidad educativa, en los procesos de mejora de la política pública en materia de educación.
20. Promover la mejora de las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, propiciando la infraestructura, mobiliario y materiales necesarios a los centros educativos para garantizar un ambiente escolar y un aprendizaje adecuado y seguro.
21. Fortalecer la formación docente inicial y continua, para responder a las demandas de un sistema educativo inclusivo, con calidad y pertinencia y orientado a la transmisión de conocimientos científicos y saberes ancestrales y a la promoción de la convivencia en un marco de valores democráticos y éticos. Velar por el resguardo de las condiciones laborales de los docentes, estableciendo salarios acordes a la responsabilidad y dignidad de su trabajo, además de resaltar el valor que su tarea tiene para el desarrollo.
22. Profundizar en la currícula educativa los conocimientos necesarios para generar una cultura de respeto, equilibrio, en armonía con la naturaleza y rescatando los conocimientos ancestrales, con el propósito de promover el respeto de las leyes de la naturaleza y a la vida de los seres en su conjunto.
23. Promover el acceso universal de las y los alumnos y docentes, a las tecnologías de la informa-

ción y de la comunicación y a una educación informática de calidad, teniendo en cuenta su papel fundamental en la educación, la cultura, la salud, la inclusión social, el crecimiento económico y el desarrollo sostenible.

24. Fomentar la investigación y el desarrollo de estrategias innovadoras para la incorporación de las tecnologías de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la formación docente inicial y continua a través del desarrollo de contenidos de programas de alfabetización digital y tecnológica.

25. Alentar el intercambio de experiencias y fortalecer la cooperación iberoamericana en ciencia, tecnología e innovación y de formación de recursos humanos calificados, desarrollando acciones nacionales e internacionales para promover la inclusión social y el desarrollo sostenible.

26. Propiciar la investigación científica y la innovación tecnológica en universidades, empresas e institutos superiores, a través de una mayor inversión pública y privada en ciencia y tecnología, en atención a los requerimientos del sector productivo y el desarrollo sostenible.

27. Reforzar los compromisos asumidos en torno al incremento de los presupuestos en educación en nuestros países frente a la actual situación de crisis económica y financiera mundial a efectos de garantizar aprendizajes de calidad, entendiendo que dicha inversión resulta fundamental para el logro de mayores niveles de inclusión y desarrollo para nuestras sociedades. Al mismo tiempo, garantizar que los recursos destinados al sector educativo se utilicen

de manera racional, con responsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

28. Aprobar como instrumento concertado para abordar los principales desafíos educativos de la región, el Programa “Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, atendiendo las resoluciones aprobadas en la XX conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, en los términos de desarrollo, concreción, costos, sistemas de evaluación y compromisos presentados por la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) de asumir el compromiso de invertir más y mejor en educación durante los próximos diez años para darles cumplimiento de acuerdo con su formulación y previsión de costos.

29. Solicitar a las agencias de cooperación multilateral, incluidas aquellas pertenecientes al sistema de las Naciones Unidas, que en los Marcos de Asistencia para el Desarrollo, programas de cooperación y revisiones de mitad de término establecidos en apoyo a las prioridades nacionales fijadas por nuestros gobiernos, incorporen debidamente las “Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” con una perspectiva multisectorial.

30. Fortalecer la articulación entre los Ministerios de Educación y de Cultura, para profundizar la pertinencia de los procesos educativos y su contribución al desarrollo social, la superación de la pobreza y la exclusión social.



- 31.** Promover la participación de las sociedades iberoamericanas en la Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas, favoreciendo el diálogo y la cooperación interculturales a través de actuaciones en los ámbitos prioritarios de la educación, la juventud, las migraciones y los medios de comunicación, y contribuyendo al impulso de aquellos procesos educativos basados en la inclusión social y la valoración positiva de la diversidad cultural, con el fin de que sean superadas las barreras culturales y se generen actividades solidarias e intercambios que fortalezcan la futura generación de los Bicentenarios.
- 32.** Desarrollar el trabajo conjunto entre los Ministerios de Salud, Educación, y en los Estados que hubiera, los Ministerios de Desarrollo Social y similares, incluyendo las Universidades e Instituciones Formadoras, a fin de establecer mecanismos e instrumentos institucionales que impulsen el desarrollo de políticas públicas integradas, para la formación adecuada de los recursos y talentos humanos de la salud abordando los factores sociales, culturales y ambientales. Esta agenda renueva la integración entre la Educación y la Salud y es fundamental para asegurar la promoción de la salud, la inclusión social, la reducción de las desigualdades, la incorporación de competencias y habilidades para la vida, así como para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de los desafíos de la salud en cada país.
- 33.** Impulsar en el espacio iberoamericano el fomento de ambientes sanos y saludables en los centros educativos y el intercambio de experiencias de las iniciativas de las Escuelas Promotoras de Salud. Estas permiten capacitar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes para intervenir en el cambio y conducir al ejercicio pleno de la ciudadanía lo cual contribuye a la creación de un futuro mejor y más sustentable.
- 34.** Manifestar su compromiso en promover y afianzar la construcción de sistemas integrales de protección a la infancia y a la adolescencia adoptando medidas legislativas, políticas y prácticas institucionales necesarias a fin de dar cumplimiento a las obligaciones contraídas en virtud de la Convención sobre los Derechos del Niño.
- 35.** Renovar su compromiso con las políticas dirigidas al fortalecimiento de la familia, ámbito originario y esencial en la transmisión de valores culturales, familiares y comunitarios a niños, niñas y adolescentes, así como dispensadora de herramientas útiles para su desempeño en la vida autónoma.
- 36.** Ratificar las Resoluciones acordadas por la XII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado, en tanto impulsan las políticas, estrategias y herramientas que posibiliten avanzar en la educación con inclusión social e impulsar el desarrollo de las Cartas Iberoamericanas de la Función Pública, Calidad y Gobierno Electrónico, el Programa 2010-2012 de la Escuela Iberoamericana de Administración y Políticas Públicas (EIAPP), como instrumentos esenciales para el fortalecimiento y la modernización de la gestión pública en Iberoamérica y la Declaración aprobada en el V Foro Ministerial

Unión Europea - América Latina y el Caribe, La Granja, España, 2010.

37. Tomar nota de los resultados de la VII Reunión de la Asociación Iberoamericana de Academias, Escuelas e Institutos Diplomáticos, realizada los días 1 y 2 de julio de 2010 en la ciudad de Buenos Aires y saludar los esfuerzos de los respectivos Directores para avanzar con iniciativas tendientes a utilizar las nuevas tecnologías y las formas innovadoras de transmisión de conocimientos, para permitir un fluido intercambio de experiencias entre los diplomáticos iberoamericanos, facilitando al mismo tiempo la formación profesional continua.
38. Garantizar que las acciones de vivienda que se ejecuten en zonas urbanas, se inscriban en programas de intervención integral que aseguren en su entorno equipamientos públicos, con especial atención en edificios educacionales adecuados, tanto en cantidad, como en calidad, a fin de reducir la fuerte segmentación que existe en la oferta de las instalaciones educativas, que faciliten la promoción de actividades comunitarias, y como punto de encuentro de la población de diferentes estratos sociales.
39. Incluir en las acciones de vivienda a realizarse en áreas rurales la identificación o construcción de centros rurales dotados de las instalaciones necesarias, con especial atención a la dotación de edificios educacionales, para que la población que resida en las nuevas viviendas pueda gozar de las mismas facilidades que ofrecen las áreas urbanas en materia de prestación de servicios básicos.
40. Expresar satisfacción por los acuerdos alcanzados en la Declaración de Lisboa en la Reunión de la Red Iberoamericana de los Ministros de Presidencia y Equivalentes (RIMPE), celebrada los días 9 y 10 de septiembre de 2010, en materia de intercambio de experiencias entre la comunidad iberoamericana, en lo que concierne a la creación de servicios integrados únicos, físicos o virtuales, que se organicen en función de la demanda ciudadana y de las empresas, oficinas de atención al ciudadano e inclusión digital, con el fin de identificar buenas prácticas y proyectos concretos de cooperación.
41. Reforzar la cooperación en el área de justicia entre los países iberoamericanos, a fin de compartir buenas prácticas que tengan por objetivo fortalecer y agilizar la cooperación en materia civil, comercial y penal o en otras cuestiones que sean acordadas entre las Partes a través de la utilización de nuevas tecnologías en el área de justicia.
42. Encomendar a la Conferencia de Ministros de Justicia Iberoamericanos (COMJIB) para que, en colaboración con la Secretaria General Iberoamericana, promueva mecanismos de coordinación y acciones con las instituciones públicas del sector de seguridad y justicia con el objeto de fortalecer las políticas públicas de seguridad ciudadana, de cooperación jurídica internacional y la implementación de los instrumentos internacionales en la materia.
43. Solicitar a la Conferencia de Ministros de Justicia Iberoamericanos (COMJIB) que desarrolle acciones para potenciar la mejora de la seguridad jurídica, así como la promoción

de mecanismos de resolución de conflictos económicos y comerciales de carácter regional iberoamericano, en colaboración con la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB).

44. Respalda el importante papel de la IberRed en el impulso, implementación y desarrollo de los convenios y tratados internacionales que permitan una mejor cooperación jurídica en el ámbito iberoamericano, así como la coordinación entre sus principales operadores jurídicos a través de sus puntos de contacto y con otras Redes internacionales igualmente prácticas en la lucha contra la delincuencia y la corrupción.

45. En este contexto, congratularse con la firma de un Acuerdo sobre Extradición Simplificada entre Portugal, España, Brasil y Argentina, con la finalidad de luchar, de una forma coordinada, contra la delincuencia transfronteriza y la impunidad, profundizando en los mecanismos de cooperación judicial internacional actualmente existentes entre los países.

46. Continuar impulsando la coherencia e integración entre las políticas económicas, socio-laborales y educativas para avanzar hacia un desarrollo sostenible con inclusión social basado en los principios del trabajo decente y educación para todos. Sugieren orientar las políticas laborales y educativas a los cambios tecno-productivos que garanticen mayores niveles de equidad e inclusión laboral. Entienden que es necesario contribuir al establecimiento de un marco de transición justa para nuestros trabajadores y trabajadoras y sus puestos de trabajo hacia una economía ambientalmente sustentable.

47. Considerar que el trabajo decente, la educación y la formación profesional a lo largo de la vida son derechos primordiales. Es relevante invertir en el desarrollo y actualización de conocimientos y competencias, lo que requiere entre otras acciones, articular las políticas de formación con el desarrollo del mundo productivo; asegurar a todos los trabajadores y trabajadoras –ocupados y desocupados– el derecho a una formación profesional de calidad, articular políticas de formación profesional con las de educación básica, fomentar entre los jóvenes los principios y derechos en el trabajo y el concepto de trabajo decente desde el sistema educativo en todos sus niveles, diseñar políticas formativas diferenciadas para los grupos más vulnerables y con mayor dificultad de inserción laboral.

48. Recoger con interés las conclusiones de los Foros de Gobiernos Locales; y Parlamentario, y de los Encuentros Cívico; Empresarial y Sindical, y alentar la continuidad de estos Foros en el marco de las Cumbres Iberoamericanas, como expresión social y económica de la ciudadanía en el espacio iberoamericano.

49. Registrar el ingreso en la Conferencia Iberoamericana a la República de Filipinas, el Reino de los Países Bajos, el Reino de Marruecos y la República de Francia, como Observadores Asociados y, de la Corporación Andina de Fomento (CAF), Programa Mundial de Alimentos (PMA) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID), como Observadores Consultivos.

50. Afirmar que la constitución de la Conferencia Iberoamericana es testimonio de la voluntad de



nuestras naciones para tejer un sólido y plural espacio de diálogo, concertación y cooperación, sobre la base de un pasado compartido de independencia y libertad que muchos países conmemoramos en 2010, festejos que, al proyectarse en un futuro común, encuentran plena vinculación con el eje temático de la XX Cumbre Iberoamericana y, por ende, con las “Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”.

51. Continuar impulsando la conmemoración de los Bicentenarios de la Independencia, de modo que contribuya a la proyección de la comunidad iberoamericana.
52. Congratularse por la inauguración de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), en Foz de Iguazú, el 2 de septiembre de 2010, creada con el objetivo de contribuir al proceso de integración de los países latinoamericanos, así como para facilitar el acceso de la juventud de menores recursos a una enseñanza de calidad.
53. Reiterar una vez más el compromiso con el desarrollo regional integrado, incluyente y equitativo, teniendo en cuenta la importancia de asegurar un tratamiento favorable a las economías pequeñas y más vulnerables, entre las que se encuentran las de los países en desarrollo sin litoral marítimo.
54. Congratularse con la elección de dos países de la comunidad iberoamericana, Portugal y Colombia al Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas para el bienio 2011/2012, considerando que la presencia de estos socios en ese organismo refuerza la perspectiva

iberoamericana del multilateralismo que permite compartir valores democráticos y de respeto de los Derechos Humanos.

55. Reiterar nuestro agradecimiento a los gobiernos de Paraguay y España que realizarán la XXI Cumbre Iberoamericana en 2011, y la XXII en 2012, respectivamente.
56. Recibir con satisfacción y aceptar el ofrecimiento del Gobierno de Panamá para realizar en el año 2013 la XXIII Cumbre Iberoamericana de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno.
57. Expresar nuestro más profundo agradecimiento al pueblo y al Gobierno de Argentina por la cálida hospitalidad brindada en ocasión de ésta XX Cumbre de Jefas y Jefes de Estado y de Gobierno, así como la excelente labor desempeñada en su calidad de Secretaria Pro Témpace y a la SEGIB por el trabajo desarrollado en el 2010 en la ejecución de los mandatos emanados de las Jefas y los Jefes de Estado y de Gobierno de las Cumbres.

Las Jefas y los Jefes de Estado y de Gobierno de los países iberoamericanos suscriben la presente Declaración y el Programa de Acción de Mar del Plata, que forman parte integrante de ella, en dos textos originales en idiomas español y portugués, ambos igualmente válidos, en Mar del Plata, República de Argentina, el 4 de diciembre de 2010. Asimismo, adoptan las “Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”.



MARCO DE ACCIÓN DE BELÉM

CONFINTEA VI

Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable

Preámbulo

1.

Nosotros, los 144 Estados Miembros de la UNESCO, representantes de organizaciones de la sociedad civil, interlocutores sociales, organismos de las Naciones Unidas, organismos intergubernamentales y el sector privado, nos hemos reunido en Belém do Pará (Brasil) en diciembre de 2009, en calidad de participantes en la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI), para hacer un balance de los progresos realizados en materia de aprendizaje y educación de adultos desde que se celebrara la CONFINTEA V. La educación de adultos se reconoce como un elemento esencial del derecho a la educación y debemos trazar un nuevo y urgente curso de acción para posibilitar que todos los jóvenes y adultos ejerzan ese derecho.

2.

Reiteramos el papel fundamental del aprendizaje y la educación de adultos formulado en las cinco Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA I-V) celebradas desde 1949 y unánimemente nos proponemos hacer avanzar, con un sentido de urgencia y a un ritmo acelerado, las prioridades del aprendizaje y la educación de adultos.

3.

Suscribimos la definición de educación de adultos, establecida por primera vez en la Recomendación

relativa al desarrollo de la educación de adultos aprobada en Nairobi en 1976 y desarrollada en la Declaración de Hamburgo en 1997, según la cual la ‘educación de adultos’ denota “el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad”.

4.

Afirmamos que la alfabetización es la base más importante sobre la cual se construye un aprendizaje general, inclusivo e integrado a lo largo de toda la vida y en todos los aspectos de la vida para todos los jóvenes y adultos. Habida cuenta de la magnitud del reto mundial de alfabetización, consideramos que es vital redoblar nuestros esfuerzos para asegurar que las metas y prioridades de la alfabetización de los adultos, plasmadas en la Educación para Todos (EPT), el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA) y la Iniciativa de Alfabetización: “Saber para Poder” (LIFE) se cumplan por todos los medios posibles.

5.

La educación de los jóvenes y adultos permite a las personas, especialmente a las mujeres, hacer frente a múltiples crisis sociales, económicas y políticas, y al cambio climático. Por lo tanto, reconocemos la función crucial del aprendizaje y la educación de adultos en el cumplimiento de los



Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la Educación para Todos (EPT) y las prioridades de las Naciones Unidas relacionadas con el desarrollo sostenible, humano, social, económico, cultural y ambiental, incluida la igualdad entre hombres y mujeres (Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y Plataforma de Acción de Beijing).

6.

Por lo tanto, aprobamos el presente **Marco de acción de Belém** como guía para aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable para todos.

Hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida

7.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida cumple una función crítica en la manera de abordar los problemas y los retos mundiales de la educación. El aprendizaje a lo largo de toda la vida “de la cuna a la tumba” es un marco filosófico y conceptual, y un principio organizativo de todas las formas de educación, basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos; es global y parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en el conocimiento. Reafirmamos los cuatro pilares del aprendizaje recomendados por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

8.

Reconocemos que el aprendizaje y la educación de adultos representan un componente importante del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que abarca un continuo de aprendizaje que

va desde el aprendizaje formal hasta el no formal y el informal.

El aprendizaje y la educación de adultos atienden a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes, los adultos y los mayores. El aprendizaje y la educación de adultos abarcan una amplia gama de contenidos –asuntos generales, temas profesionales, alfabetización en el hogar, educación en familia, ciudadanía y muchos otros–, con prioridades que dependen de las necesidades específicas de cada país.

9.

Estamos convencidos de que el aprendizaje a lo largo de toda la vida desempeña una función crítica en la manera de abordar los problemas y retos mundiales y de la educación, y nos inspiramos en ella. Tenemos también la convicción de que el aprendizaje y la educación de adultos dotan a las personas de los conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y valores necesarios para ejercer y promover sus derechos, y hacerse cargo de su destino. El aprendizaje y la educación de adultos son también un factor indispensable para el logro de la equidad y la inclusión, para mitigar la pobreza y para construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento

Recomendaciones

10.

Al mismo tiempo que reconocemos los logros y progresos realizados desde la CONFITEA V, estamos conscientes de los retos a los que todavía debemos hacer frente. Reconociendo que el pleno ejercicio del derecho a la educación de los jóvenes y adultos está condicionado por consideraciones de política, gobernanza, financiación, participación,

inclusión, equidad y calidad, como se señala en el **Balance factual** que figura en anexo, estamos decididos a aplicar las recomendaciones que siguen. Los problemas particulares que plantea la alfabetización nos llevan a poner en primer plano las recomendaciones relativas a la alfabetización de adultos.

Alfabetización de adultos

11.

La alfabetización es un cimiento indispensable que permite a los jóvenes y adultos aprovechar las oportunidades de aprendizaje en todas las etapas del continuo educativo. El derecho a la alfabetización es inherente al derecho a la educación. Es un requisito previo del desarrollo de la autonomía personal, social, económica y política. La alfabetización es un medio esencial de capacitación de las personas para afrontar los cambiantes problemas y complejidades de la vida, la cultura, la economía y la sociedad.

Habida cuenta de la persistencia y la magnitud del problema de la alfabetización, así como del concomitante desperdicio de recursos y potencial humanos, es imprescindible que redoblemos los esfuerzos para reducir el analfabetismo en un 50 por ciento para 2015, en relación con los niveles del año 2000 (meta 4 de la Educación para Todos y otros compromisos internacionales), con el objetivo final de evitar y quebrar el ciclo del semianalfabetismo, y dar lugar a un mundo plenamente alfabetizado.

Para estos fines, nos comprometemos a:

a) velar por que todas las encuestas y actividades de acopio de datos reconozcan el carácter continuo de la alfabetización;

b) preparar una hoja de ruta con objetivos y plazos precisos para resolver este problema, basándose en evaluaciones críticas de los avances realizados, los obstáculos encontrados y las insuficiencias detectadas;

c) movilizar y aumentar los recursos y competencias internos y externos para ejecutar programas de alfabetización en mayor escala y con más alcance, cobertura y calidad a fin de promover procesos integrales y a plazo medio, para garantizar que las personas logren una alfabetización sostenible;

d) formular propuestas de alfabetización pertinentes y adaptadas a las necesidades de los educandos, de modo que puedan adquirir conocimientos, habilidades y competencias funcionales y sostenibles que les posibiliten seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y cuyos resultados sean reconocidos mediante métodos e instrumentos apropiados de evaluación;

e) centrar la acción de alfabetización en las mujeres y en sectores de la población muy desfavorecidos, entre ellos los pueblos indígenas y las personas encarceladas, con un hincapié general en las poblaciones rurales;

f) elaborar indicadores y determinar beneficiarios de la alfabetización en el plano internacional;

g) examinar e informar sistemáticamente sobre los avances logrados, incluyendo, entre otros aspectos, la inversión y la adecuación de los recursos asignados a la alfabetización en cada país y en el plano mundial, mediante una sección especial del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo;



- h) planificar y poner en práctica la educación permanente, la formación y la adquisición de competencias más allá de la alfabetización básica, apoyándose en un entorno alfabetizado enriquecido.

Políticas

12.

Las políticas y las medidas legislativas relativas a la educación de adultos tienen que ser globales, incluyentes e integradas en una perspectiva de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, basadas en enfoques sectoriales e intersectoriales, y abarcar y vincular todos los componentes del aprendizaje y la educación.

Para estos fines, nos comprometemos a:

- a) elaborar y aplicar políticas íntegramente financiadas, planes y legislación con objetivos bien definidos en relación con la alfabetización de adultos, la educación de jóvenes y adultos, y el aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- b) concebir planes de acción específicos y concretos para el aprendizaje y la educación de adultos que estén integrados con los ODM, la EPT, el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA) y otros planes de desarrollo nacionales y regionales, así como con las actividades de la Iniciativa LIFE donde existan;
- c) velar por que el aprendizaje y la educación de adultos se incluyan en la iniciativa de las Naciones Unidas “Unidos en la acción”;

- d) establecer mecanismos adecuados de coordinación, como comités de supervisión integrados por todos los actores interesados que participan activamente en el aprendizaje y la educación de adultos;

- e) diseñar o mejorar las estructuras y los mecanismos con miras al reconocimiento, la validación y la acreditación de todas las formas de aprendizaje, estableciendo marcos de equivalencia.

Gobernanza

13.

La buena gobernanza facilita la aplicación de la política de aprendizaje y educación de adultos de manera eficaz, transparente, responsable y equitativa. La representación y la participación de todas las partes interesadas son indispensables para garantizar que sea receptiva a las necesidades de todos los educandos, especialmente de los más desfavorecidos.

Para estos fines, nos comprometemos a:

- a) crear y mantener mecanismos para la participación de las autoridades públicas de todos los niveles administrativos, las organizaciones de la sociedad civil, los interlocutores sociales, el sector privado, las organizaciones de las comunidades y de los educandos adultos y educadores en la elaboración, la ejecución y la evaluación de las políticas y los programas en materia de aprendizaje y educación de adultos;
- b) aplicar medidas de creación de capacidades para apoyar la participación constructiva e informada de las organizaciones de la sociedad

civil, las organizaciones de las comunidades y de los educandos adultos, según proceda, en la elaboración, la ejecución y la evaluación de las políticas y los programas;

- c) promover y apoyar la cooperación intersectorial e interministerial;
- d) fomentar la cooperación transnacional mediante proyectos y redes para compartir competencias especializadas y prácticas innovadoras.

Financiación

14.

El aprendizaje y la educación de adultos son una inversión valiosa que produce beneficios sociales al crear sociedades más democráticas, pacíficas, integradoras, productivas, saludables y sostenibles. Las inversiones financieras importantes son esenciales para asegurar la prestación de un aprendizaje y una educación de adultos de calidad.

Para estos fines, nos comprometemos a:

- a) acelerar el avance hacia la aplicación de la recomendación de la CONFINTEA V consistente en asignar por lo menos el 6% del PIB a la educación, y esforzarse por aumentar la inversión en el aprendizaje y la educación de adultos;
- b) ampliar los recursos y presupuestos existentes asignados a la educación en todos los organismos oficiales para alcanzar los objetivos de una estrategia integrada en materia de aprendizaje y educación de adultos;

c) considerar nuevos programas transnacionales de financiación de alfabetización y educación de adultos y extender los existentes, según las orientaciones de las medidas adoptadas en virtud del programa de aprendizaje a lo largo de toda la vida de la Unión Europea;

d) crear incentivos para promover nuevas fuentes de financiación, por ejemplo, del sector privado, las ONG, comunidades y personas, sin perjuicio de los principios de equidad e inclusión;

e) dar prioridad a las inversiones en el aprendizaje a lo largo de toda la vida en favor de las mujeres, las poblaciones rurales y las personas discapacitadas.

En apoyo de estas estrategias, exhortamos a los asociados en actividades de desarrollo internacional a:

- f) cumplir su compromiso de compensar los déficit financieros que impiden alcanzar todas las metas de la EPT, en particular las metas 3 y 4 (aprendizaje de jóvenes y adultos; alfabetización de adultos);
- g) aumentar los fondos y el apoyo técnico destinados a la alfabetización, el aprendizaje y la educación de adultos, y estudiar la posibilidad de recurrir a mecanismos no tradicionales de financiación, tales como el canje o la condonación de deudas;
- h) pedir al sector de la educación que los planes sometidos a la Iniciativa Vía Rápida (IVR) incluyan medidas e inversiones viables en materia de alfabetización de adultos.



Participación, inclusión y equidad

15.

La educación inclusiva es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Dotar a todos los individuos para que desarrollen su potencial contribuye de manera importante a alentarlos a convivir armoniosa y dignamente. Nadie puede ser objeto de exclusión por su edad, sexo, origen étnico, condición migratoria, idioma, religión, discapacidad, condición rural, identidad u orientación sexual, pobreza o por haber sido desplazado o encarcelado. Es especialmente importante combatir los efectos acumulados de múltiples desventajas. Deben tomarse medidas que amplíen la motivación y el acceso a todos.

Para estos fines, nos comprometemos a:

- a) promover y facilitar un acceso más equitativo al aprendizaje y la educación de adultos y la participación en ellos, fomentando una cultura de aprendizaje y eliminando los obstáculos a la participación;
- b) promover y apoyar un acceso más equitativo al aprendizaje y la educación de adultos y participación en ellos, mediante servicios de orientación e información bien concebidos, así como actividades y programas, como las Semanas del Educando Adulto y los festivales del aprendizaje;
- c) prever el hecho de que grupos identificables se vean inmersos en un círculo de desventajas múltiples, especialmente en las primeras etapas de la vida adulta, y remediar esa situación;

- d) crear espacios y centros de aprendizaje comunitarios polivalentes y mejorar el acceso a la gama completa de programas de aprendizaje y educación de adultos dirigidos a las mujeres, y la participación en ellos, teniendo en cuenta las exigencias particulares del ciclo de vida específico de la mujer;
- e) contribuir a la elaboración de materiales de escritura y alfabetización en las distintas lenguas indígenas mediante la elaboración de programas, métodos y materiales pertinentes en los que se reconozcan y valoren las culturas, los conocimientos y las metodologías indígenas, al tiempo que se fomenta adecuadamente la enseñanza del segundo idioma de comunicación general;
- f) apoyar financieramente para que en todas las políticas y enfoques educativos se preste atención sistemática a los grupos desfavorecidos (por ejemplo, los pueblos indígenas, los migrantes, las personas con necesidades especiales y los habitantes de las zonas rurales), lo que podría incluir programas que se impartan gratuitamente o sean subvencionados por los gobiernos, ofreciendo incentivos para el aprendizaje, como becas, exención del pago de los derechos de escolaridad y licencias de estudio con goce de remuneración;
- g) impartir educación de adultos en los centros penitenciarios en todos los niveles apropiados;
- h) adoptar un enfoque integral e integrado, que comprenda un mecanismo para determinar las partes interesadas y las responsabilidades del Estado en las alianzas con las organizaciones de la sociedad civil, los interlocutores en el mercado de trabajo, los educandos y los educadores;

- i) elaborar respuestas educativas eficaces para los migrantes y refugiados, como prioridad esencial de la labor de desarrollo.

Calidad

16.

La «calidad» del aprendizaje y la educación es un concepto y una práctica integrales y pluridimensionales que exigen que se les preste atención constantemente y que se desarrollen permanentemente. Para fomentar una cultura de la calidad en el aprendizaje de adultos se requiere que el contenido y las modalidades conforme a las cuales se imparte la enseñanza sean pertinentes, que se concentre en la evaluación de las necesidades de los educandos, que se adquieran múltiples competencias y conocimientos, que los educadores se profesionalicen, que se enriquezcan los entornos de aprendizaje y se potencie la autonomía de las personas y las comunidades.

Para estos fines, nos comprometemos a:

- a) elaborar criterios de calidad para los currículos, los materiales de aprendizaje y las metodologías de enseñanza en los programas de educación de adultos, teniendo en cuenta las mediciones de sus resultados y repercusiones;
- b) reconocer la diversidad de los proveedores;
- c) mejorar la formación, la creación de capacidades, las condiciones de empleo y la profesionalización de los educadores de adultos, por ejemplo, mediante la colaboración con establecimientos de educación superior, asociaciones de docentes y organizaciones de la sociedad civil;

- d) formular criterios para evaluar los resultados del aprendizaje de los adultos en distintos niveles;

- e) establecer indicadores de calidad precisos;

- f) prestar más apoyo a las investigaciones interdisciplinarias sistemáticas en el aprendizaje y la educación de adultos, complementadas por sistemas de gestión del conocimiento para el acopio, el análisis y la difusión de datos y prácticas idóneas.

Supervisar la puesta en práctica del Marco de acción de Belém

17.

Fundados en nuestra voluntad colectiva de dar nuevo ímpetu al aprendizaje y la educación de adultos en nuestros países e internacionalmente, nos comprometemos a poner en práctica las siguientes medidas de rendición de cuentas y supervisión.

Reconocemos la necesidad de datos cuantitativos y cualitativos válidos y fiables en los que basar la elaboración de nuestras políticas relativas al aprendizaje y la educación de adultos.

Colaborar con nuestros asociados para concebir y poner en práctica mecanismos de registro y seguimiento sistemáticos en los planos nacional e internacional es de primordial importancia para llevar a cabo el *Marco de acción de Belém*.

Para estos fines, nos comprometemos a:

- a) invertir en la elaboración de un conjunto de indicadores comparables para la alfabetización



como proceso continuo y para la educación de adultos;

- b) reunir y analizar sistemáticamente datos e información sobre la participación y la evolución de los programas de educación de adultos, desglosados por sexo y otros factores, para evaluar el cambio a lo largo del tiempo y compartir prácticas idóneas;
- c) establecer un mecanismo de supervisión sistemática para evaluar la puesta en práctica de los compromisos de la CONFINTEA VI;
- d) recomendar la preparación de un informe trienal sobre los avances realizados que se presentará a la UNESCO;
- e) poner en marcha mecanismos de supervisión regionales con parámetros de referencia e indicadores claros;
- f) preparar un informe nacional sobre la situación para el examen de mitad de periodo de la CONFINTEA VI, coincidiendo con el horizonte temporal de 2015 de la EPT y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM);
- g) propiciar la cooperación Sur-Sur para el seguimiento de los ODM y la EPT en los ámbitos de la alfabetización y educación de adultos, y el aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- h) seguir la marcha de la colaboración entre disciplinas y sectores, como la agricultura, la salud y el empleo, en la esfera de la educación de adultos.

Para apoyar las actividades de seguimiento y supervisión en el plano internacional, instamos a la UNESCO y sus estructuras a:

- i) prestar apoyo a los Estados Miembros mediante la concepción y elaboración de un sistema de gestión del conocimiento de acceso libre para recopilar datos y estudios de casos de prácticas idóneas, al que harán aportaciones los propios Estados Miembros;
- j) elaborar directrices sobre todos los resultados del aprendizaje, incluidos los que se adquieren mediante el aprendizaje no formal e informal, de manera que puedan ser reconocidos y convalidados;
- k) coordinar, por intermedio del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida asociado al Instituto de Estadística de la UNESCO, un proceso de supervisión en el mundo para hacer un balance e informar periódicamente de los progresos en materia de aprendizaje y educación de adultos;
- l) producir, basándose en los resultados del proceso de supervisión, el *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE)* a intervalos regulares;
- m) revisar y actualizar antes de 2012 la *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos* aprobada en Nairobi en 1976.

RAÚL ALBERTO LEIS ROMERO

Panameño nacido en el exterior (Isla Providencia, San Andrés, Colombia), en 1947. Sociólogo, escritor, comunicador y educador popular. Realizó la licenciatura en Sociología en la Universidad Santa María la Antigua, además de cursos diversos en varios países, entre ellos en el Instituto de Estudios Sociales en La Haya, Holanda. Cursó la Maestría de Estudios Políticos en la Facultad de Derecho de la Universidad de Panamá.

Secretario General Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL. Miembro fundador de Colegio Nacional de Sociólogos, es profesor titular de Sociología de la Universidad de Panamá. Presidente de CEASPA - Centro de Estudios y Acción Social Panameño, del cual fue Director hasta agosto de 1993. Es experto en derechos humanos reconocido por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), y perteneció al Comité Asesor del programa de Derechos Humanos de la Real Embajada de Dinamarca en Centroamérica. Integró la directiva de la Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales (CRIES), la Comisión Presidencial para la Transformación Curricular de la Educación (1997-1999), la Comisión Presidencial pro Biblioteca Nacional, y en la actualidad es parte de los comités consultivos o asesores de la Fundación Biblioteca Nacional, de la Coordinación Nacional para la Descentralización y el Desarrollo Local (CONADEL), Transparencia Internacional Capítulo de Panamá, Informe de Desarrollo Humano, Estado de la Región Centroamericana, Diálogo Nacional sobre la CSS y la Comisión Nacional del Centenario.

Dirigió por diez años la revista panameña "Diálogo Social". Fundó y dirigió por varios años el Centro de Comunicación Popular. Formó parte del Consejo Nacional de Escritores y Escritoras de Panamá (2001 - 2003). Ha laborado por 30 años en el campo de la educación popular y promoción social en Panamá y otros países. De este accionar se desprenden escritos como: **Guía para un teatro popular; Apuntes sobre metodología y práctica transformadora** (7 ediciones en seis países); el libro de testimonios obreros **Voces de lucha**, y el texto de socioliteratura **Machi: Un Kuna en la ciudad; Comunicación popular: Teoría y práctica** (en equipo); **El arco y la flecha**.

DISTINCIONES NACIONALES - INTERNACIONALES:

En 1985 obtuvo el Premio "Plural" de México en la sección Ensayo. Ha logrado dos veces (1985 y 1992) el premio de la revista "Nueva Sociedad" (Venezuela) en Ensayo. En 1996 obtuvo el Premio Literario "Ricardo Miró" en la sección Ensayo con el libro **Panamá: Luces y sombras hacia el siglo XXI** y en 2000 en la sección Teatro con el libro **El puente**. En 1982 obtuvo simultáneamente tres Premios Nacionales de Prensa.

En Teatro ha obtenido tres veces el Premio "Ricardo Miró" (1973, 1981 y 1988), Mención de Honor en 1993; y segundo lugar y accésit de los Juegos Florales Centroamericanos de Quetzaltenango (Guatemala). Finalista en la XXIV versión del Premio Tirso de Molina (1994) del Instituto de Cooperación Iberoamericana de España. Sus obras han sido montadas y publicadas en su mayoría, entre ellas: **Viaje a la salvación y otros países; Viene el sol con su sombrero de combate puesto; Lo peor del boxeo; María Picana; El nido del Macúa; Lucecita González; Primero de Mayo; No hay derecho, señor; Mundunción-, El señor sol; La cantina de Pancha Manchá**. Coautor del libro **Esas formas de comunicación que andan por ahí** (editado en Ecuador y Honduras). También ha incursionado como guionista. En el año de 2004 obtuvo una Mención de Honor en el Premio Centroamericano de Literatura Rogelio Sinán con la obra **Remedio para la congoja**.

LIBROS, CUADERNILLOS Y FOLLETOS PUBLICADOS:

Ha publicado los poemarios: **Genuflexión a mi huella; Cantos de amor al hombre nuevo y Tiempo de las cosas nuestras**. En Narrativa ha trabajado el cuento, obteniendo varios premios de los Concursos Nacionales de Literatura Infantil y el Premio Nacional del Concurso Latinoamericano de Teleeducación Universitaria. Ha publicado el libro: **El niño y la bomba** (Panamá, Bélgica y México).

A nivel sociológico ha escrito textos como: **La ciudad y los pobres; Las clases sociales en la ciudad transitista; Radiografía de los partidos políticos; Colón en el ojo de la tormenta; Comando Sur, poder hostil; Machi, un Kuna en la ciudad; Hacia una estrategia nacional de descentralización y desarrollo municipal; Bienes canaleros: Informe de un desafío; Abrir canales de participación y poder local**; y publicado ampliamente en revistas y diarios nacionales e internacionales.

Teatro: **El Puente** (Editorial Mariano Arosemena - INAC, Panamá, 2001).

Cuentos: **Viaje alrededor del patio** (Cuentos de vecindario) (Editorial Signos, Panamá, 1987), **Remedio para la congoja** (Panamá, 2005), **¿Quieres que te lo cuente otra vez?** (Grupo Editorial Norma, Panamá, 2005).



Raúl Alberto Leis Romero
1947 – 2011

EDUCACIÓN CIUDADANA DE JÓVENES Y ADULTOS

El gran desafío se encuentra localizado en la capacidad que tiene la educación y en especial la EPJA para aportar sustantivamente en superar las dicotomías y las brechas superando las ciudadanías pasivas, formales, asistidas, invertidas, marginales hacia ciudadanías plenas, profundas, emancipadas, sustantivas e integrales es decir transformadoras.

Muchas experiencias y documentos apuntan a la relación entre EPJA y construcción de ciudadanía. Entre ellas, un reciente documento del ICAE que prioriza la crisis alimentaria global pues amenaza las necesidades más básicas de la población, y sitúa en riesgo la sobrevivencia de millones de personas de los países subdesarrollados. La población marginada debe ser “la prioridad de las deliberaciones de CONFINTEA VI, y por ello se debe reconocer la interdependencia entre el aprendizaje para el trabajo, el aprendizaje para el empoderamiento individual y colectivo y el aprendizaje para la justicia social. La educación de las personas adultas debe brindar una formación e información adecuada para enfrentar este problema crítico que tiene mayor impacto en mujeres y niños/as”. Por ello ubica como temas claves la pobreza y la creciente desigualdad social y cultural, un punto de referencia importante en relación a la educación y el aprendizaje de personas jóvenes y adultas orientada al trabajo; la prioridad de la educación de personas adultas, incluida la alfabetización, como parte de los objetivos de Educación para Todos/as y como una herramienta crítica para alcanzarlas. Igualmente, la educación de las personas adultas es un componente invisible pero central de los ODM y es indispensable para todas las estrategias que procuren cumplirlos; la necesidad de nuevas políticas y legislación para asegurar el derecho al aprendizaje sin discriminación por edad, género, raza, etnia, clase, orientación sexual, religión, discapacidad y status nacional.

Se trata de “apostar a una educación de jóvenes y adultos más orgánica con los procesos sociales transformativos que tengan un sentido evolutivo hacia la equidad social, el respeto de la vida y la búsqueda de sentidos culturales y estilos de vida alternativos más satisfactorios” pues la EPJA debe edificar un espacio participativo y democrático, de igualdad y libertad, en el que la ciudadanía se construya a través tanto de sujetos educativos como de sujetos socioeconómicos, políticos culturales que se hagan cada vez más protagonistas de su vida y de su sociedad.

Texto y foto de Raúl Leis
La EPJA en la construcción de la ciudadanía transformadora.
La Piragua N° 30. <http://www.ceaal.org>