

80
2013

DVV
International

Educación de
Adultos y
Desarrollo

Después de 2015

Con el apoyo financiero de

BMZ



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

DVV International

Institut für Internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.
Obere Wilhelmstr. 32
53225 Bonn
Alemania
Teléfono: +49 228 97569-0
Fax: +49 228 97569-55
E-Mail: info@dvv-international.de
Internet: www.dvv-international.de
Facebook: [facebook.com/AdEdDevjournal](https://www.facebook.com/AdEdDevjournal)



Los autores son responsables del contenido de sus artículos. Las colaboraciones firmadas no reflejan necesariamente la opinión de DVV International.

Se autoriza la reproducción de cualquier material de esta revista, a condición de que se mencione la fuente y se haga llegar una copia de la reimpresión a DVV International, a la dirección que se menciona arriba.

Editor: DVV International, Anton Markmiller
Publicada en cooperación con el ICAE

Redactor jefe: Johanni Larjanko
Directora editorial: Ruth Sarrazin

Consejo editorial
Sturla Bjerkaker (ICAE)
Nélida Céspedes Rosset (CEAAL)
Mahamadou Cheick Diarra
Uwe Gartenschlaeger (DVV International)
Per Paludan Hansen (EAEA)
Heribert Hinzen (DVV International Oficina Regional de Asia del Sur y Asia Sudoriental)
Timothy Ireland (Universidad Federal de Paraíba)
Sawsan Majali
Steffi Robak (Universidad de Hannover)
Medha Soni (ASPBAE)

Composición, diagramación:
Stetzer Kommunikationsdesign, Múnich
Reprografía e impresión:
in puncto druck + medien gmbh, Bonn
ISSN: 0935-8153
Nuestras publicaciones son impresas en papel sin ningún contenido de cloro.

Print  kompensiert
Id. Nr. 13338/05
www.evct-11-2011.de.de

Fotografías de:

Páginas 10, 13 > Bert Heinzlmeier
Páginas 26, 28 > Ruth Sarrazin (DVV International)
Páginas 37, 38 > World Bank
Página 40 > Abdullah Omer (ANAF AE)
Página 41 > Ana Maria da Costa Pinheiro
Página 42 > Etaferahu Semere (DVV International)
Páginas 52-60 > Fatoumata Diabaté
Página 81 > Ravshan Baratov (DVV International)
Página 82 > Edgar Langa (DVV International)
Página 83 > Abdullah Omer (ANAF AE)
Página 84 > Ana Maria da Costa Pinheiro
Páginas 109, 110 > Phyllis In'utu Sumbwa
Página 114 > Cathy O'Malony
Página 115 > Abdullah Omer (ANAF AE)
Página 116 > Etaferahu Semere (DVV International)
Página 117 > Juliana Alencar

Editorial

Pon atención. ¿Dónde estabas en 1973?

Estaba a punto de comenzar a asistir a la escuela, pero ya conocía las letras y los números y estaba ansioso por aprender y transformarme en adulto.

Ese mismo año salía a la luz el primer número de *Educación de Adultos y Desarrollo* (EAD). La Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) estrangulaba económicamente a Occidente por apoyar a Israel en la Guerra de Yom Kipur; estallaba así la primera crisis del petróleo. Estados Unidos se retiraba de Vietnam. El World Trade Center de Nueva York se transformaba en el edificio más alto del mundo. Indira Gandhi seguía siendo primera ministra de India; Nixon era el presidente de Estados Unidos. Se decretaba la ley marcial en Grecia tras una serie de revueltas estudiantiles. Pinochet se apoderaba del poder en Chile.

Podría seguir, pero me parece que ya captaron la idea. Hemos recorrido un largo camino desde entonces, aunque en este momento nos encontramos estancados en el mismo sitio.

El primer artículo del primer número de EAD se tituló *Resumen de los acuerdos más importantes de la Tercera Conferencia Mundial sobre la Formación de Adultos – Tokyo 1972*. Al volver la vista hacia 1973 me siento perplejo: mientras más cambian las cosas, más invariables permanecen.

Lo que ahora tienen en sus manos es la versión más reciente de la revista *Educación de Adultos y Desarrollo*. Hemos procedido a reformular, rediseñar y reiniciar, movidos por el afán de ponernos a tono con nuestros tiempos. Nuestro comité de redacción, cuyos miembros proceden de todos los rincones del mundo, ha decidido adoptar un enfoque temático. Desde ahora en adelante, *Educación de Adultos y Desarrollo* será publicada una vez al año y se concentrará en un tema por número.

Se fijaron en la portada, ¿no es así? Nos sentimos muy orgullosos de ella. Cada portada será una obra de arte única, creada para la revista por un artista distinto. Ah, y hay un montón de otros cambios e innovaciones: por ejemplo, un seminario virtual complementario, organizado por ICAE, nuestro socio en la cooperación. Así pues, los invitamos a explorar la revista para que sean ustedes mismos quienes aprecien los cambios.

Sin embargo, antes de que comiencen, quisiera explicarles por qué escogimos los temas de este número.

Decidimos que esta publicación tratara sobre lo que vendrá *Después de 2015*. Se abordan los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y el debate mundial en torno a lo que debería ocurrir después de 2015, año en que expira la fecha límite para los ODM. Para proceder de manera adecuada, necesitamos comprender el tema que nos convoca.

Lo que verán en estas páginas es un reflejo de nuestros esfuerzos por captar el significado de un problema muy complejo. Hay una idea que se reiterará artículo tras artículo: la educación es un derecho humano. Y esa afirmación es tan válida hoy como lo era en 1972, cuando en la Conferencia Mundial de Tokio se declaró que:

La educación es permanente; la educación de adultos y la de niños y jóvenes son inseparables. Sin embargo, para ser, un agente eficaz de cambio, la educación debe tender a conseguir que los adultos intervengan, y participen activamente en ella. Debe tratar de mejorar las condiciones de vida y la calidad general de la vida. La apatía, la pobreza, la enfermedad y el hambre son los principales males humanos con que se enfrenta el mundo de hoy. Su eliminación sólo es posible haciendo que las poblaciones adquieran conciencia de cuáles son sus causas y de la manera de vencerlas. El mejoramiento social y la educación de adultos son, pues, complementarios. [...]

La experiencia demuestra que el aumento de los servicios educativos de una comunidad tiende a favorecer sobre todo a los que ya disfrutaban de los beneficios de la educación; los desfavorecidos en materia de enseñanza tienen todavía que hacer valer sus derechos. La educación de adultos no es una excepción a la regla, pues aquellos adultos que más necesitan la educación han quedado en gran medida marginados: son gentes olvidadas.

Por consiguiente, la principal tarea de la educación de adultos durante el Segundo Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo es buscar a esas gentes olvidadas y ponerse a su servicio.¹

Aún estamos luchando contra los mismos problemas. Espero que con la publicación de nuestra revista podamos contribuir al objetivo de ponernos al servicio de esas personas olvidadas.

Johanni Larjanko
Redactor jefe

¹ / UNESCO (1972): Informe final. Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Disponible en <http://bit.ly/1h0Fiel>

Índice

- 1 Editorial
- 128 Lista de abreviaturas

Documentos clave

- 8 2000: Objetivos de Desarrollo del Milenio
- 9 2000: Objetivos Educación para Todos
- 23 2009: Marco de Acción de Belém
- 29 1997: Plan de Acción para el Futuro
- 89 1948: Declaración Universal de Derechos Humanos

¡Participen!

- 48 El seminario virtual de ICAE
- 99 Suscripción de EAD
- 101 Comenten para que podamos mejorar
- 130 EAD en la Red
- 130 Convocatoria para el envío de colaboraciones

Artistas que colaboraron

- 61 Fatoumata Diabaté (fotógrafa)
- 107 Claudius Cecco (caricaturista)
- 131 Oswaldo De León Kantule (artista de la portada)

Artículos

- 4 Aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida: un objetivo potencial de alcance mundial para las agendas de educación y desarrollo posteriores a 2015
Heribert Hinzen
- 14 Nos movemos al ritmo del mundo: debemos ser más globales de lo que pensábamos
Rajesh Tandon
- 18 Completar la tarea: ¿qué ocurre realmente después de que se aprueba un plan de acción internacional?
John Aitchison
- 31 ¿No deberían ya haberse realizado las promesas?
Francisco Cabrera Romero
- 36 Aprendizaje para todos: la Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial
Elizabeth King
- 43 El mundo requiere metas más claras en materia de aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida para que otro mundo sea posible
Alan Tuckett
- 49 ¿Renuncia a un mundo alfabetizado?
Rosa María Torres del Castillo
- 62 ¿Pero adónde va a parar realmente el dinero?: flujos de ayuda para la educación de jóvenes y adultos
Raquel Castillo
- 70 Si no reflexionamos sobre cómo financiar la educación de adultos, podemos olvidarnos de la agenda para después de 2015
David Archer
- 74 Educación en la transición: el mundo árabe que queremos
Samir A. Jarrar
- 85 Los derechos humanos son la clave para el mundo que queremos
Camilla Croso
- 93 Lo que nos demostrará la investigación, y lo que debemos comprender acerca de las competencias en la vida adulta
Jens Friebe, Johanna Gebrande, Bernhard Schmidt-Hertha
- 103 Alfabetización en África: depende de nosotros
Gorgui Sow
- 108 ¿Dónde están los hombres? Razones de su desinterés por la alfabetización
Phyllis In'utu Sumbwa, Wanga Weluzani Chakanika
- 118 Hay que romper el silencio en torno a la educación para el desarrollo sostenible
Jose Roberto Guevara
- 122 Dos caminos futuros para la educación: ¿cuál de ellos debemos seguir?
Sobhi Tawil

Palabras auténticas

Sin filtros, sin alteraciones.
Reproducción textual de las
declaraciones de las personas
entrevistadas.



Auma Obama

“No nos den pescado. No nos enseñen a pescar. ¡Pregúntennos, si comemos pescado!”

Pág. 10



Rita Süßmuth

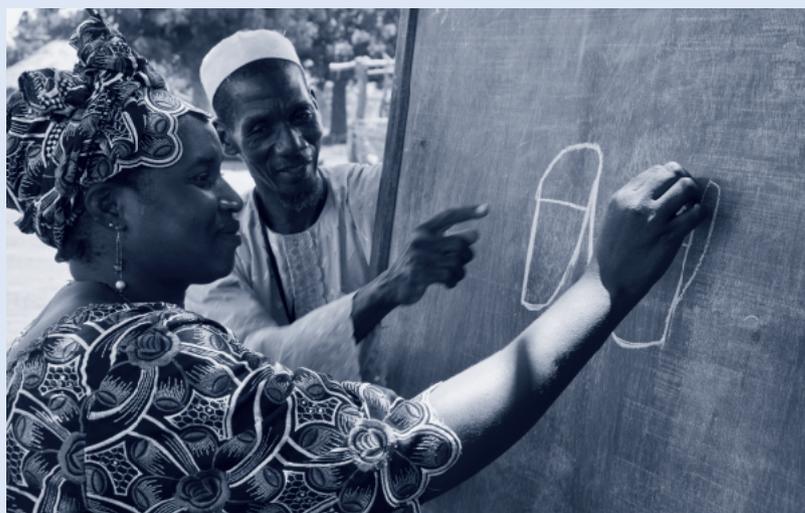
“La Educación de Adultos requiere contar con un proceso independiente de alcance mundial”

Pág. 26

Testimonio visual

Si miras de cerca podrás verlo.
La alfabetización está transformando la vida de la población rural de Malí. La fotógrafa Fatoumata Diabaté viajó hasta el lugar para observar la situación.

Pág. 52



La historia de mi vida

Aprender. No es un concepto abstracto o un concepto político hermoso. Para estas personas es un asunto de vital importancia.



Primera Parte
Roshan, Afganistán
Antonio, Brasil
Bosena, Etiopía
Pág. 40

Segunda Parte
Tamara, Uzbekistán
Aurora, Afganistán
Rahmatullah, Afganistán
Floreni, Brasil

Pág. 81



Tercera Parte
Alemtsehay, Etiopía
Sonia, Afganistán
Tony, Irlanda
Edmilson, Brasil
Pág. 114



Aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida: un objetivo potencial de alcance mundial para las agendas de educación y desarrollo posteriores a 2015



Heribert Hinzen
DVV International, Laos

Resumen – *Las agendas de educación y desarrollo para el período 2000-2015 se están aproximando a la fecha límite. En este artículo se explica el proceso que condujo a la adopción de las agendas en curso y se analiza la actual situación. Desde ya podemos percibir que, pese a haberse conseguido diversos logros y beneficios, la mayoría de los objetivos acordados no se alcanzarán, en especial los relacionados con la educación de jóvenes y adultos, al igual que con sus necesidades de aprendizaje y formación. De manera que la comunidad de la educación de adultos habrá de implicarse con mayor energía en el debate sobre estrategias posteriores a 2015, que actualmente se encuentra en pleno desarrollo. Se requiere mayor apoyo para los jóvenes y adultos dentro de una perspectiva de aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida.*

Mientras entrábamos al nuevo milenio en medio de un clima de temor creado por el problema informático del año 2000 (¿alguien lo recuerda aún?),¹ las Naciones Unidas consiguieron un logro bastante extraordinario. La organización, severamente criticada tanto por la lentitud de sus procesos de toma de decisiones como por su incapacidad para ponerlas en práctica, consiguió elaborar un ambicioso plan para alcanzar muchos de sus objetivos fundamentales. Obviamente, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) fueron resultado de prolongados debates y de un compromiso. Sin embargo, existía un plan de acción concreto, con objetivos medibles en ocho áreas. Al mismo tiempo, contábamos con seis objetivos de Educación para Todos que se remontaban al año 2000.

ODM y EPT

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) fueron formulados durante la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, celebrada en Nueva York, en la que participaron 193 estados miembros que acordaron alcanzar ocho objetivos con miras a reducir la pobreza, la mortalidad infantil, el VIH/SIDA, y lograr mejoras en áreas como la enseñanza primaria, la igualdad entre los géneros, la salud materna, la sostenibilidad del ambiente y la alianza para el desarrollo [para mayores detalles, véase la página 8, N. de la R.].

La Educación para Todos (EPT) fue el resultado de un proceso en el que 1.500 participantes en el Foro Mundial

de Educación de Dakar acordaron adoptar seis objetivos que abarcaban la primera infancia, la enseñanza primaria, las aptitudes para los jóvenes, la alfabetización y la educación permanente de adultos, la igualdad entre los géneros y el mejoramiento de la calidad [para mayores detalles, véase la página 9, N. de la R.].

La elaboración de la Agenda de EPT constituyó un importante avance. Sirvió para reemplazar la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: *Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, emitida en 1990 durante una Conferencia Mundial celebrada anteriormente en Jomtien. La EPT se preocupaba de la educación desde una perspectiva holística, adoptando una nueva visión que procuraba abarcar el ciclo de vida en todas sus dimensiones: longitud, anchura y profundidad.

Involucramiento

El movimiento mundial en favor de la educación de adultos se involucró en estos procesos desde una etapa temprana, y de este modo trascendió las fronteras de la CONFINTEA, la serie de conferencias mundiales de la UNESCO sobre educación de adultos. En 1990, justo antes del encuentro de Jomtien, el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) celebró su Asamblea Mundial, también en Tailandia. A nivel nacional, DVV International cumplió una importante labor de promoción en el equipo de tareas preparatorio en Alemania, y más tarde fui invitado a incorporarme a la delegación gubernamental que participó en el Foro de Dakar. Desde entonces, en esta revista se han publicado números especiales y diversos artículos que preparan el terreno para futuros eventos de EPT o informan sobre los mismos y sus conclusiones en materia de políticas y prácticas a nivel mundial, regional y nacional.

Dentro del contexto anterior, el ICAE, DVV International y otros miembros fueron invitados a participar en importantes comités como el Grupo Consultivo de CONFINTEA VI, el Grupo de Expertos sobre el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización, o el Consejo Editorial del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, que se publica anualmente. En 2012, el Informe de Seguimiento estuvo dedicado a "Los jóvenes y las competencias", y la próxima edición versará sobre "Aprendizaje y enseñanza para el desarrollo".

Dos de nuestros objetivos fueron acogidos como parte de la declaración sobre EPT de Dakar:

- "(iii) Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- "(iv) Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente..."

Desgraciadamente, esta visión más amplia con respecto a la EPT quedó restringida al segundo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en el cual se proponía: "Lograr la enseñanza primaria universal". Como consecuencia de lo anterior, solo este aspecto de la agenda de EPT logró captar la atención de la mayoría de los gobiernos y de los socios para el desarrollo. Sería una importante tarea analizar el flujo de ayuda de desarrollo para la educación y demostrar lo mucho —aunque no suficiente— que se ha destinado a la escolarización de niños y niñas y lo poco que se ha asignado para satisfacer las necesidades de capacitación y educación permanente de jóvenes y adultos.

La comunidad de aprendizaje de adultos ha criticado la implementación de los ODM y de la EPT por restringir su preocupación a la enseñanza primaria, ignorando las necesidades de aprendizaje y capacitación de jóvenes y adultos. El objetivo de esta publicación es poner las cosas en su lugar y tomar parte en un debate actualmente en curso sobre el plan de acción para después de 2015. Puesto que los buenos resultados obtenidos por la comunidad de educación adultos en la cumbre de Dakar no se tradujeron en una implementación igualmente exitosa, ya es hora de hacer un balance de los logros alcanzados y pensar en las medidas que deberían adoptarse en este momento.

Debates en torno al plan de acción para después de 2015

En el escenario mundial nos encontramos con una diversidad de procesos, conferencias y páginas web. En ellos se pretende evaluar los resultados obtenidos hasta ahora e iniciar un debate en torno a lo que debería hacerse en el futuro. En resumidas cuentas, ha quedado claro que la mayoría de los ocho ODM no han sido alcanzados en la mayoría de los países del Hemisferio Sur, y no serán alcanzados en 2015. Lo mismo puede decirse de los seis objetivos de EPT, la mayoría de cuyos indicadores revelan que aún queda mucho por hacer. Al mismo tiempo, deberíamos complacernos de los diversos logros obtenidos, y aprender de ellos, ya que pueden enseñarnos lecciones que podemos aplicar durante la próxima década. Muchos de dichos logros están claramente expuestos en los Informes Anuales de Seguimiento en el Mundo, donde podemos encontrar múltiples testimonios positivos.

Hay quienes han alzado su voz para sugerir la necesidad de que volvamos a fijar objetivos mundiales, pero esta vez incluyendo metas de nivel nacional o en función de un contexto específico y con sus correspondientes indicadores. Según se sostiene, lo que resulta fácil de alcanzar en un país puede ser muy difícil de conseguir en otro. Incluso al interior de cada país suele haber enormes diferencias entre las oportunidades al alcance de las zonas rurales y urbanas, entre las personas más acomodadas y los sectores marginados, por no hablar de la persistente desigualdad de acceso entre hombres y mujeres. Con respecto a los nuevos ODM, que podrían denomi-



“La estrechez de miras de Jomtien”

narse Objetivos de Desarrollo Sostenible, existe una percepción cada vez más clara de que los distintos objetivos se encuentran interconectados: las personas más saludables aprenden con mayor facilidad; los jóvenes y adultos mejor educados son menos vulnerables.

El Equipo de Tareas del Sistema de las Naciones Unidas sobre la Agenda de las Naciones Unidas para el Desarrollo después de 2015 publicó un documento que denominan “nota temática” sobre “Educación y aptitudes para un desarrollo inclusivo y sostenible después de 2015”. El equipo de tareas distingue tendencias en el campo de la educación, y divide sus conclusiones en los siguientes temas:

- El mayor caudal de información y su naturaleza cambiante.
- Un cambio de rumbo desde la enseñanza hacia una mayor preocupación por el aprendizaje.
- Aprendizaje a lo largo de toda la vida: más allá de un paradigma de enseñanza centrado en el aula.
- Aprendizaje en el futuro: difuminar los límites entre el aprendizaje, el trabajo y la vida cotidiana.
- Elevar las exigencias en materia de aptitudes y los requisitos fundamentales.
- Desafíos en materia de empleabilidad: facilitar la transición de la escuela a la vida laboral.
- Prever los cambios.

Tal parece que a pesar de la variedad y diversidad de perspectivas y de argumentos, existe una percepción cada vez más unánime que plantea las siguientes exigencias con relación a las distintas agendas:

- que se elabore una agenda centrada específicamente en la educación, que abarque todos los aspectos de la escolarización, la formación y el aprendizaje.
- que la educación sea un tema siempre presente en la implementación de la agenda de desarrollo.

Este criterio común puede apreciarse en los diversos documentos que están circulando. Si bien la tendencia se nos presenta favorable, es preciso reforzarla. El debate sobre el plan de acción para después de 2015 se encuentra en pleno desarrollo, y si hemos de considerar la cumbre de Dakar celebrada en 2013 como un indicio, es preciso que la comunidad de educación de adultos redoble sus esfuerzos si pretende influir en los futuros objetivos. Afortunadamente, todos hemos sido invitados a participar en la discusión.

La comunidad de educación de adultos ofrece numerosas oportunidades para intervenir en el debate a través de la gran cantidad de reuniones, sitios web, blogs y medios sociales disponibles. El debate que tiene lugar en la región de Asia y el Pacífico puede servir como un ejemplo positivo en el que UNESCO Bangkok ha encabezado los esfuerzos por explorar futuras perspectivas junto con otros especialistas mediante una serie de reuniones:

- Mayo de 2012: Hacia la EPT en 2015 y más allá: delinear una nueva visión de la educación.
- Noviembre de 2012: Qué tipo de educación se impartirá en el futuro: más allá de 2015. Reformular el aprendizaje en un mundo en permanente cambio.
- Marzo de 2013: La educación en la Agenda de Desarrollo posterior a 2015. Consulta Temática Regional para Asia y el Pacífico.

¿Cuál es la situación actual?

El debate cobró un primer impulso a nivel mundial con la agenda de desarrollo asociada a la Consulta Temática de la ONU sobre Educación después de 2015. En la reunión de Dakar, celebrada en marzo de 2013, se propuso una serie de prioridades con miras a: “una mayor preocupación por la calidad y los métodos para medirla; por la igualdad y el acceso para los niños y niñas a los que es difícil hacer llegar los beneficios; y por los contenidos que deberían entregarse durante los tres primeros años de la enseñanza secundaria”. Estas prioridades demuestran claramente que el actual flujo de procesos y debates en torno a los nuevos objetivos de EPT están, una vez más, dominadas por las necesidades de escolarización de los niños.

Al mismo tiempo, se observa, asimismo, un notorio progreso en el Resumen de Conclusiones, donde se propone “la educación el aprendizaje igualitarios y de calidad para todos a lo largo de toda la vida” como un objetivo global de educación que permita hacer realidad el mundo que queremos.

El Comunicado de la Sociedad Civil, emitido por el Foro Mundial de la Sociedad Civil sobre la Agenda de Desarrollo para Después de 2015, celebrado en Bali en marzo de 2013, expuso un planteamiento según el cual “el marco debe incluir objetivos y metas precisas sobre el acceso universal a una atención de salud equitativa, a una educación y a un aprendizaje de por vida inclusivos y de calidad, al agua potable y al saneamiento, como también a la seguridad alimentaria y nutricional”.

Al tomar parte en los actuales debates, y al profundizar en ellos a través de nuestra revista, esperamos ofrecer más oportunidades para entablar un debate a fondo sobre por qué "el aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida" sería un objetivo global que establece la educación como derecho humano, al igual que las aptitudes y competencias para la ciudadanía, los medios de subsistencia y las necesidades profesionales como orientación general.

Aún no es demasiado tarde para que la comunidad de educación de adultos se comprometa más activamente. Los miembros del ICAE deberían hacerlo a nivel nacional y regional. La comunidad de educación de adultos podría fortalecer sus posturas y planteamientos a través de recomendaciones sobre políticas basadas en evidencias y derivadas de las buenas prácticas. Se invita a todos los lectores de esta publicación a sumarse al debate en un seminario virtual programado para principios de 2014 [para mayores detalles, véase la página 48, N. de la R.]. Entre los temas que podrían plantearse se incluyen:

- ¿Cuáles son los paradigmas alternativos en y para la educación y el desarrollo que trascienden la orientación restringida al crecimiento económico?
- ¿De qué manera pueden los sistemas educativos proporcionar mayor acceso y estructuras más inclusivas sobre la base de políticas, legislación y financiación para todos los subsectores?
- ¿De qué manera puede la sociedad civil a nivel nacional, regional e internacional participar más activamente en estos debates y así respaldar los esfuerzos realizados por el ICAE y otras entidades?

Esa participación debería abarcar las agendas de educación y de desarrollo, teniendo ambas como importantes componentes el aprendizaje y la formación de jóvenes y adultos.

CONFINTEA Y GRALE

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los objetivos de Educación para Todos no son los únicos procesos que abordan la educación desde una perspectiva mundial. No debemos olvidar el proceso de la CONFINTEA. El cumplimiento del Marco de Acción de Belém, que fue aprobado en la CONFINTEA VI en 2009, es supervisado por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. En 2015 debería publicarse un informe a mitad de periodo.

En la reunión de Belém se dio a conocer el primer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (Global Report on Adult Learning and Education – GRALE). Tan pronto como se publique el nuevo GRALE a fines de 2013, la comunidad de educación de adultos tendrá la oportunidad de imponerse de los logros alcanzados desde Belém, y de las políticas y prácticas, como así mismo de las iniciativas de respaldo y asociación, en las

que deberá concentrarse. Entre ellas se incluye la enorme necesidad de contar con estructuras y mecanismos de gobernanza, desarrollo profesional y financiación.

Hay que tener en cuenta que las oportunidades y el tiempo para sostener debates participativos se están agotando rápidamente. Puesto que ya falta muy poco para que la reunión de seguimiento de la EPT en el Mundo se celebre a comienzos de 2015 en Corea, es necesario adoptar una estrategia clara. Por ejemplo, "el aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida", con objetivos relacionados para la diversidad de sectores y necesidades particulares de la gente en el área de educación. Ella debería concentrarse en los jóvenes y los adultos, y pasar a ocuparse de metas e indicadores a nivel nacional para la implementación y la medición de los logros alcanzados.

Nota

1 / El temor a que los sistemas informáticos de todo el mundo fueran a dejar de funcionar el 1 de enero de 2000.

Referencias

McGrath, S. (septiembre de 2012): Education and Skills Post-2015. What Education?; What Development? En: NORRAG NEWSBite. Disponible en <http://bit.ly/PJvFlx>

UNESCO (febrero de 2013): La Educación para Todos es asequible de aquí a 2015, y con posterioridad a esa fecha. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Documento de Políticas 06. Disponible en <http://bit.ly/16UouPc>

Para mayor información sobre "Educación Post-2015", visite el sitio web de la EPT: <http://bit.ly/19syAKP>

i

Sobre el autor

El Prof. (H) Dr. **Heribert Hinzen** estudió en las universidades de Bonn y Heidelberg, en Alemania, y obtuvo un doctorado en estudios comparativos con una tesis sobre educación de adultos en Tanzania. Ha trabajado en DVV International desde 1977 en sedes y en oficinas en Sierra Leona y en Hungría. Fue Director del Instituto en Bonn entre 1999 y 2009, para después trasladarse a la RDP de Laos. Asimismo, en la Royal University de Nom Pen está a cargo de la cátedra de estudios comparativos de educación, en la cual se abordan temas como la educación no formal, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el desarrollo de aptitudes de jóvenes y adultos. La Universidad de Pécs le concedió un doctorado honorario. Con anterioridad ocupó el cargo de vicepresidente del ICAE y de la AEEA.

Contacto

DVV International
Oficina Regional para Asia Meridional y Sudoriental,
351/19 Unit, Watnak Nyai Road,
Thaphalanxay Village, Sisathanak District,
P.O. Box 1215, Vientiane, RDP Laos
www.dvv-international.la
hinzen@dvv-international.la

Documento clave

2000: Objetivos de Desarrollo del Milenio (extracto)

i

Objetivo 1:

Erradicar la pobreza extrema y el hambre

Meta 1.A – Reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, la proporción de personas con ingresos inferiores a 1 dólar por día

Meta 1.B – Lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos, incluidos las mujeres y los jóvenes

Meta 1.C – Reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, el porcentaje de personas que padecen hambre

Objetivo 2:

Lograr la enseñanza primaria universal

Meta 2.A – Asegurar que, en 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria

Objetivo 3:

Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer

Meta 3.A – Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015

Objetivo 4:

Reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años

Meta 4.A – Reducir en dos terceras partes, entre 1990 y 2015, la mortalidad de niños menores de cinco años

Objetivo 5:

Mejorar la salud materna

Meta 5.A – Reducir un 75% la tasa de mortalidad materna entre 1990 y 2015

Meta 5.B – Lograr, para 2015, el acceso universal a la salud reproductiva

Objetivo 6:

Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades

Meta 6.A – Haber detenido y comenzado a reducir la propagación del VIH/SIDA en 2015

Meta 6.B – Lograr, para 2010, el acceso universal al tratamiento del VIH/SIDA de todas las personas que lo necesiten

Meta 6.C – Haber detenido y comenzado a reducir, en 2015, la incidencia de la malaria y otras enfermedades graves

Objetivo 7:

Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente

Meta 7.A – Incorporar los principios del desarrollo sostenible en las políticas y los programas nacionales y reducir la pérdida de recursos del medio ambiente

Meta 7.B – Haber reducido y haber ralentizado considerablemente la pérdida de diversidad biológica en 2010

Documento clave

2000: Objetivos Educación para Todos

i

Meta 7.C – Reducir a la mitad, para 2015, la proporción de personas sin acceso sostenible al agua potable y a servicios básicos de saneamiento

Meta 7.D – Haber mejorado considerablemente, en 2020, la vida de al menos 100 millones de habitantes de barrios marginales

Objetivo 8:

Fomentar una alianza mundial para el desarrollo

Meta 8.A – Atender las necesidades especiales de los países menos desarrollados, los países sin litoral y los pequeños estados insulares en vías de desarrollo

Meta 8.B – Continuar desarrollando un sistema comercial y financiero abierto, basado en reglas establecidas, predecible y no discriminatorio

Meta 8.C – Lidar en forma integral con la deuda de los países en vías de desarrollo

Meta 8.D – En cooperación con el sector privado, hacer más accesible los beneficios de las nuevas tecnologías, especialmente las de información y comunicaciones

Meta 8.E – En cooperación con las empresas farmacéuticas, proporcionar acceso a los medicamentos esenciales en los países en desarrollo a precios asequibles.

Meta 8.F – En cooperación con el sector privado, dar acceso a los beneficios de las nuevas tecnologías, especialmente las de la información y las comunicaciones.

Más información sobre los ODM, los indicadores y los avances se encuentran en: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>

Objetivo 1

Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

Objetivo 2

Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

Objetivo 3

Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

Objetivo 4

Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

Objetivo 5

Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

Objetivo 6

Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

Auma Obama

“No nos den pescado. No nos enseñen a pescar. ¡Pregúntennos si comemos pescado!”

Entrevista

Entrevista a cargo de Dr Anton Markmiller & Ruth Sarrazin, DVV International
Fotografías de Bert Heinzlmeier



La Dra. Auma Obama se crió en Kenia. Estudió filología alemana y sociología en Alemania, a lo que se suma un doctorado obtenido en la Universidad de Bayreuth. Luego, al retornar a Kenia, trabajó durante cinco años para la organización internacional de ayuda CARE, donde coordinó la iniciativa llamada “Deporte para el Cambio Social”. A través de su fundación, Sauti Kuu, continúa trabajando en favor de niños y jóvenes desfavore-

cidos. Conversamos con ella sobre el desarrollo económico sostenible, sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio, así como sobre la necesidad de desarrollar un nuevo concepto de cooperación internacional. Estaba acompañada por dos jóvenes de su fundación, Kennedy Odour Omondi, beneficiario del programa y dirigente juvenil, y Dan Joshua Odour, coordinador de proyectos sobre el terreno para el programa rural.

Dra. Auma Obama, usted ha estado trabajando durante muchos años con niños y niñas y personas jóvenes. En 2010 usted fundó la organización Sauti Kuu. Cuéntenos sobre su emprendimiento.

Fundé *Sauti Kuu* porque deseaba hacer algo en favor de la juventud. Quería darles una perspectiva de futuro y ayudarles de una manera sostenible. Mientras trabajé para la organización internacional de ayuda CARE, nos concentramos en el trabajo con las organizaciones locales de base y sin ánimo de lucro, a fin de potenciar sus capacidades y ayudarles a elaborar programas eficaces centrados en el deporte como motivador de cambios positivos en el comportamiento. Trabajé con *Boxing Girls Eastleigh* (Chicas Boxeadoras de Eastleigh), *Moving the Goalpost* (Cambiar las Reglas del Juego) y *Kenya Homeless Street Soccer* (Fútbol Callejero para Jóvenes sin Techo de Kenia), por nombrar solo algunas organizaciones. Si bien estas iniciativas resultaron ser muy provechosas, tenía la sensación de que necesitábamos hacer más por estos jóvenes. Quería ayudarles a transformarse en adultos independientes: independientes en su manera de pensar, pero también económicamente, factor este último que reviste enorme importancia. Sentía que nuestro trabajo estaba inconcluso mientras no alcanzásemos esta meta. Si se desea erradicar la pobreza, que es una de las principales aspiraciones de los ODM, debemos hacerlo de manera sostenible. En lo que a mí respecta, yo deseo ayudarles a estos jóvenes a transformarse en adultos aptos para ser contratados. Todo gira en torno al desarrollo económico sostenible. La organización *Sauti Kuu* se concentra en el desarrollo de la personalidad, en la educación formal y en la formación profesional, y en nuestra labor involucramos a las familias de los jóvenes y a toda la comunidad.

La expresión swahili Sauti Kuu significa “voces poderosas”. ¿Por qué escogió ese nombre?

Cuando nos damos cuenta de la potencia de nuestra propia voz y del efecto que puede tener, adquirimos una percepción distinta de nosotros mismos; podemos expresarnos y adoptar posturas frente a temas que nos conciernen. Solo entonces podemos tomar decisiones respecto de nuestra vida. A través de *Sauti Kuu* pretendo dotar a los jóvenes de una voz poderosa para que hagan uso de la palabra y contribuyan a definir su posición en la sociedad.

¿Podría darnos un ejemplo concreto?

Hemos construido un centro juvenil, un lugar de encuentro seguro. Comenzamos por invitar a los jóvenes a participar desde un primer momento en el proceso de diseñar el espacio y elaborar un concepto en el que se inspire el uso de dicho espacio. Ellos participaron conscientemente en la construcción de su propio espacio seguro.

Kennedy Odour Omondi (dirigente juvenil, Fundación *Sauti Kuu*): Nos costó comenzar, pues no contábamos con un lugar donde reunirnos. Nos reuníamos literalmente a la sombra de un árbol. Ahora que el centro ya está construido, nos reunimos con regularidad y estamos en condiciones de analizar nuestros desafíos, debatir sobre nuestros problemas y aspiraciones en un entorno seguro y confortable. Nos reunimos para aportar ideas sobre aspectos sociales y económicos que afectan a nuestra comunidad y discutimos sobre las posibilidades de transformar la aldea.

Dan Joshua Odour (coordinador de proyectos sobre el terreno, Fundación *Sauti Kuu*): Al participar en el proceso de concepción del centro los jóvenes afron-

taron inicialmente algunas dificultades. Pero poco a poco fueron aprendiendo a discutir, a tomar decisiones sobre sus aspiraciones. El proceso en general fomentó su autoconfianza. En un comienzo trabajamos con un grupo muy reducido de alrededor de diez jóvenes. Pero el número de integrantes está aumentando con rapidez. La comunidad también ha acogido el centro de manera favorable. Los padres les permiten a sus hijos acudir al recinto pues saben dónde están y que se encuentran en un lugar seguro, sin drogas ni violencia...

Queremos que los jóvenes se ocupen ellos mismos de los asuntos que les conciernen. Por ejemplo, sus familias suelen poseer terrenos, pero no los cultivan. Los jóvenes pueden ayudarles a sus padres a generar ingresos explotando las tierras que les pertenecen. Nuestro lema reza: *Aprovecha lo que tienes para obtener lo que necesitas*. Lo que importa no es lo que quieres, sino lo que necesitas.

En el 2015 concluirá formalmente el proceso gradual asociado a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). ¿Qué piensa usted de este proceso de alcance mundial?

Veo muchos avances positivos y percibo que los ODM han tenido un impacto efectivo. Pero hay dos aspectos que en mi opinión no han recibido la debida atención: Una estrategia de salida asociada a la educación superior y la empleabilidad de personas que abandonan los sistemas de educación formal e informal para incorporarse a la fuerza de trabajo. Con justificada razón el interés se centró mayormente en la educación de la primera infancia, pero desgraciadamente no se dedicó suficiente atención a lo que ocurría al otro extremo del espectro, es decir, a preguntarse qué ocurre cuando las personas abandonan el sistema educativo.

En segundo lugar, la responsabilidad sobre el logro de los ODM recayó de manera excesiva en las naciones occidentales. La estrategia aplicada incluía condiciones según las cuales, como un parámetro de credibilidad, los gobiernos recibían asistencia a cambio de cooperar con organizaciones y países occidentales. Nuevamente el mundo de los países "en desarrollo" fue relegado a un segundo plano al momento de contribuir al desarrollo de su propio patio trasero, ajustándose en gran medida al concepto tradicional de desarrollo.

El antiguo sistema neocolonialista...

A mi juicio, de hecho aún puede apreciarse cierto grado de neocolonialismo en las relaciones entre el Hemisferio Norte y el Hemisferio Sur. Pero este sistema no podrá seguir funcionando si nuestro objetivo es alcanzar un desarrollo real y sostenible que favorezca a todos los países del mundo. Es necesario un cambio. Debemos modificar nuestra perspectiva sobre las maneras de asociarnos mutuamente. Debemos colaborar en un mismo plano, debemos dialogar en igualdad de condiciones a fin de definir

los conceptos que son realmente eficaces. Occidente no siempre cuenta con las soluciones idóneas para los problemas del Hemisferio Sur. Occidente debe aprender a actuar con humildad. Siempre digo: "No nos den pescado. No nos enseñen a pescar. ¡Pregúntennos si comemos pescado!" Solo cuando esta pregunta haya sido contestada podremos decidir si vale la pena hablar sobre el pescado y la pesca. Solo entonces podremos determinar conjuntamente el curso que seguirá el diálogo.

El mundo está cambiando, "achicándose", y los antiguos modelos ya no funcionan. Los países del mundo occidental están afrontando actualmente problemas realmente graves, similares a los nuestros: consideremos, por ejemplo, el desempleo juvenil, las desigualdades sociales, las catástrofes naturales, etc. Debemos trabajar en forma mancomunada y preguntarnos: ¿Qué podemos hacer en conjunto para lograr el cambio? Debemos escucharnos los unos a los otros y permitir que cada cual haga oír su voz.

El mundo debe prestar atención a África, pues en África se encuentra el futuro; poseemos gran parte de los recursos naturales del planeta. Disponemos, igualmente, de una gran cantidad de personas con un buen nivel educativo, jóvenes como Kennedy y Dan, quienes de pronto se han preguntado: "¿Por qué los países occidentales nos dicen lo que tenemos que hacer?" Los gobiernos africanos tampoco podrán escudarse en conceptos obsoletos de cooperación para el desarrollo. Es preciso que valoremos nuestros propios países y asumamos responsabilidades. Y debemos hacerlo por nuestra cuenta.

Numerosos autores en este número de *Educación de Adultos y Desarrollo* hablan de la educación como de un derecho humano. ¿Comparte usted esta visión?

La educación debe ser considerada un derecho humano. Ahora bien, debemos saber qué se entiende por "educación". Debemos entender la educación como un concepto más amplio: educación formal e informal para personas de todas las edades, para niños y niñas, jóvenes y adultos. Si pretendemos que la educación adquiera la condición de derecho humano, debemos tomarla más en serio. Y no me refiero solo a los alumnos, sino también a los educadores. Con frecuencia los maestros carecen de cualificaciones suficientes, no cuentan con los materiales necesarios y no reciben un sueldo digno. Confiamos nuestro bien más precioso, nuestros hijos, a personas a las que les pagamos una miseria y esperamos que los preparen para el futuro. Si no ha sido adecuadamente concebida, la educación puede causar tanto daño como beneficio. En consecuencia, lo primero que debemos hacer es desarrollar nuestros sistemas de educación ciéndonos a los estándares más exigentes; solo entonces podremos plantearla como un derecho humano. Porque ¿qué sentido tiene asignarle el carácter de derecho humano si no es una educación de calidad?

Dra. Obama, le agradecemos la entrevista.



De izquierda a derecha:
Ruth Sarrazin, Dan Joshua Odour,
Dr. Anton Markmiller, Dra. Auma Obama y
Kennedy Odour Omondi

Nos movemos al ritmo del mundo: debemos ser más globales de lo que pensábamos



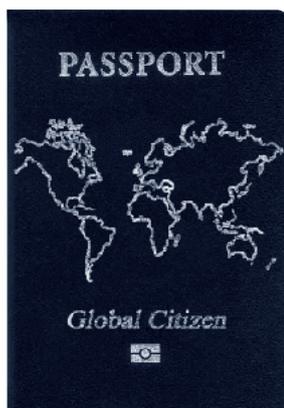
Rajesh Tandon
Sociedad para la Investigación Participativa en Asia
(Society for Participatory Research in Asia – PRIA), India

Resumen – *En la actualidad, la ciudadanía activa es un fenómeno identificable en todo el mundo. Algunas expresiones de esta ciudadanía están cuestionando la supuesta relación entre los ciudadanos y el Estado. También están aumentando las expresiones de solidaridad entre personas separadas por grandes distancias y que no se conocen entre sí. Como fenómeno mundial, la ciudadanía activa y participativa está redefiniendo las prácticas democráticas. Los procesos y las prácticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida y educación de adultos son fundamentales para transformarse en ciudadano activo.*

Introducción

- Con ocasión del reciente seísmo que azotó el distante territorio chino, varios miles de europeos realizaron contribuciones benéficas para financiar iniciativas de socorro emprendidas por algunas ONG.
- En Nueva York y en Melbourne se organizaron actos de protesta para condenar un reciente caso de violación en grupo ocurrido en Delhi.
- Las manifestaciones de jóvenes en El Cairo fueron respaldadas por similares actos ciudadanos que tuvieron lugar en decenas de ciudades de todo el mundo.
- En diversos países, personas de todos los credos rezan por la salud de Nelson Mandela.
- Los inmigrantes chinos en Ghana, y los inmigrantes filipinos en Japón, han sido acogidos por residentes locales de dichos países.

Los casos que acaban de mencionarse son una demostración de solidaridad humana; así podrían citarse muchos otros testimonios similares provenientes de todas las culturas y sociedades del mundo. Personas desconocidas que habitan en zonas remotas están recibiendo apoyo a través de iniciativas solidarias emprendidas por ciudadanos de todas las creencias y comunidades. Cuando demostramos solidaridad hacia nuestros familiares, vecinos y amigos, se trata de un gesto comprensible, pues nos sentimos conectados y relacionados con ellos por haberlos conocido durante bastante tiempo. Sin em-



bargo, ¿cómo se explican los actos solidarios para apoyar a otras personas desconocidas que viven en regiones distantes? No solo no las conocemos, sino que además no comprendemos su entorno. ¿Qué impulsa a los seres humanos a demostrar solidaridad con desconocidos que habitan en lugares remotos?

Significados de ciudadanía

La respuesta a las preguntas anteriores se encuentra en nuestra concepción de ciudadanía. En un sentido restringido y legalista, la ciudadanía es una condición que estados y gobiernos confieren a sus habitantes. La calidad de ciudadano comporta algunos derechos y deberes determinados por el Estado; todas las personas que han adquirido la condición de ciudadanos pueden reivindicar derechos similares, y deben cumplir iguales deberes. Es esta concepción de ciudadanía la que nos otorga nuestro documento nacional de identidad, nuestros pasaportes y nuestro número del seguro social. La autoridad conferida al Estado para gobernar a un territorio y sus habitantes constituye la base para definir y conceder la condición de ciudadano. “La visión vertical tiene que ver con las relaciones percibidas de los ciudadanos con el Estado, y potencialmente con otras autoridades. Históricamente, esta es la postura más predominante a nivel nacional. El Estado confiere derechos a los individuos a través de constituciones, legislaciones y políticas, y a su vez los ciudadanos pueden exigir esos derechos, al igual que la rendición de cuentas de parte de los organismos públicos correspondientes, los cuales están obligados a responder como es debido” (Gaventa y Tandon, 2010: 11).

Esta concepción de ciudadanía se basa en una relación vertical entre las personas y el Estado que las gobierna. En estados democráticos, los ciudadanos disponen del derecho a voto para escoger a sus representantes; aun así, siguen manteniendo una relación vertical con las autoridades públicas que le confieren legitimidad a su condición de ciudadanos.

Con todo, existe en la práctica otra concepción de ciudadanía que tiene que ver con la conciencia de los derechos y responsabilidades para con nuestras comunida-

des, nuestros conciudadanos y la humanidad en general. En su calidad de individuos sociales y culturales, los seres humanos mantienen una constante relación con otros miembros de sus familias, clanes, comunidades y sociedades. Interactuamos en estas relaciones sociales, y durante ese proceso surgen las obligaciones sociales. Resulta interesante observar que en estas relaciones también reivindicamos derechos. Así pues, los aspectos horizontales de la ciudadanía surgen en el contexto de nuestra vida y nuestras interacciones cotidianas. “La segunda dimensión, la visión horizontal, tiene que ver con la manera en que los ciudadanos se perciben a sí mismos como miembros de una comunidad mundial más amplia” (Gaventa y Tandon, 2010: 12).

En resumen, la ciudadanía es una condición conferida verticalmente por el Estado y alcanzada socialmente en la comunidad. Es este aspecto horizontal de la ciudadanía el que nos otorga la capacidad de demostrar solidaridad con otras personas desconocidas que habitan en lugares remotos. Sentimos que tenemos una obligación con los afectados por un terremoto o por inundaciones en regiones distantes; nos parece que la violencia infligida a las niñas en un determinado país repercute en nuestro sentimiento de repulsa frente a la violencia; nos sentimos en el deber de ayudar a aquellas personas que viven una situación angustiosa, incluso si el Estado considera que “carecen de derechos legítimos”; consideramos que los iconos de otras sociedades también son en cierta medida “de nuestra propiedad”.

“Aprender a desarrollar un sentimiento de pertenencia al mundo, aprender a ser un ciudadano del mundo, aprender a actuar de manera solidaria con personas desconocidas que viven en zonas distantes, son actitudes que constituyen la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida para transformarse en ciudadano mundial.”

Por tanto, en el mundo en que vivimos la sociedad tiene que ver lo mismo con la pertenencia, la responsabilidad y la solidaridad que con los derechos y las reivindicaciones. La ciudadanía mundial es un fenómeno que está adquiriendo cada vez mayor ascendente en el actual panorama internacional. Un aspecto que resulta aun más ilustrativo es que está comenzando a incorporar a los ciudadanos comunes en el escenario mundial, privilegio que hasta ahora estaba reservado a diplomáticos y estadistas.

“La ciudadanía participativa requiere que la ciudadanía sea conceptualizada tomándose en cuenta las experiencias de aquellos cuya inclusión sigue siendo cuestionada” (Mohanty y Tandon, 2006: 10).

Aprendizaje de la ciudadanía mundial

El fundamento de la ciudadanía horizontal radica en el hecho de ser un fenómeno que se extiende a lo ancho y a lo largo de la vida, es decir va siendo aprendida durante la vida y en todas las esferas de la misma. Aprender a desarrollar un sentimiento de pertenencia al mundo, aprender a ser un ciudadano del mundo, aprender a actuar de manera solidaria con personas desconocidas que viven en zonas distantes, son actitudes que constituyen la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida para transformarse en ciudadano mundial.

En todo el mundo se están poniendo en marcha numerosos programas de educación formal cuyo fin es que niños y niñas, al igual que los adultos, adquieran conciencia de sus derechos y deberes como ciudadanos. Los estados se preocupan de garantizar la disciplina entre los ciudadanos, para así mantener el orden social. En los sistemas educativos modernos, la educación cívica es una asignatura obligatoria en las aulas.

Así y todo, no se están realizando esfuerzos suficientes para aprender a adquirir la ciudadanía horizontal y fomentar su desarrollo. Desde esta perspectiva, la ciudadanía es aprendida durante la vida y al interior de la misma. Los debates en torno a nuestros derechos y a nuestras obligaciones para con los conciudadanos no son muy frecuentes; son numerosos los programas educativos no formales que se concentran mucho más en los aspectos verticales de la ciudadanía conferida por el Estado que en los significados horizontales de la misma.

A este respecto, la sociedad civil ha cumplido un papel decisivo. Los movimientos sociales han sido interesantes escenarios de aprendizaje, no solo por la gente que participa en ellos, sino además porque otras personas se enteran de su existencia. La mayoría de los valores humanos han sido difundidos y adquiridos gracias a iniciativas de los movimientos sociales y de la sociedad civil. Resulta en verdad sorprendente que los valores universales de los derechos humanos estén siendo aceptados en todo el mundo; ya no se está cuestionando la condición de valor de la igualdad entre los géneros; en todo el mundo se está fomentando la vida en armonía con la naturaleza. Los movimientos sociales de nuestra época contribuyen a un aprendizaje crítico a lo largo de toda la vida para todos los ciudadanos. Hall y otros (2012: 10) hacen hincapié en el valor de ese aprendizaje basado en los movimientos sociales: “Esperamos que, al igual que nosotros, los lectores se percaten de que una poderosa contribución al aprendizaje basado en movimientos sociales es que haya quedado de manifiesto el extraordinario alcance, la diversidad, la variada gama de actores, la amplitud de medios y métodos y la infatigable energía de quienes están inmersos en la labor educativa, la docencia y el aprendizaje, el proceso formal e informal de intercambio y creación de conocimientos que constituyen el mundo de la educación y el aprendizaje basados en movimientos sociales”.

Estos valores de justicia, igualdad, sostenibilidad y solidaridad están siendo practicados actualmente en todas las sociedades y comunidades. Por cierto que los rápidos progresos en la tecnología de las comunicaciones han permitido el acceso instantáneo a la información; tanto los medios de difusión como la tecnología de la información, las redes sociales y los teléfonos móviles nos han permitido adquirir más rápidamente la conciencia de ser ciudadanos del mundo. El rápido desarrollo de la telefonía móvil en todo el mundo ha posibilitado la transmisión de fotos y noticias relativas a protestas de monjes en Tíbet, a jóvenes que exigen seguridad para las muchachas en India, y a ciudadanos que alzan su voz contra la contaminación en China. Los medios de comunicación formales ya no son la única fuente de información acerca de la realidad internacional y de lo que ocurre en el planeta hoy en día. El uso de las redes sociales por parte de los jóvenes es ya una práctica habitual para expresar solidaridad en todas partes. Los jóvenes senegaleses protestaron contra parlamentarios que le concedieron al Presidente en funciones otro período en el poder que sobrepasaba el plazo límite constitucional de dos mandatos. Por su parte, los jóvenes chilenos organizaron un movimiento nacional para exigir mejoras en la calidad de la educación y mayor acceso a la misma en el país. Las redes sociales cumplieron un papel decisivo en la propagación de los “movimientos ocupa” por todo el mundo entre 2011 y 2012. El movimiento “Idle no more” (“Basta de pasividad”) de mujeres aborígenes se está expandiendo por el territorio canadiense (y por todo el mundo) a medida que los nuevos medios de difusión comparten los testimonios de denegación de justicia a pueblos indígenas. Las protestas de usuarios frecuentes del transporte en Indonesia lograron una masiva respuesta gracias a iniciativas de solidaridad a través de los medios sociales. Los movimientos contra los impuestos en Uganda y Kenia han tenido eco en todo el mundo debido a la propagación de sus testimonios a través de los nuevos medios de comunicación. “Sin embargo, una indagación más detallada revela, efectivamente, la existencia de complementariedades distantes ante el aislamiento inmediato; los procesos históricos de concienciación y movilización por parte de organizaciones formales de la sociedad civil y ONG contribuyeron a ‘fortalecer’ las capacidades y las asociaciones de ciudadanos a lo largo del tiempo” (Tandon, 2012: 9).

“Tanto la censura como el silenciamiento, la denegación y la seguridad están siendo usados por gobiernos de todo el mundo como herramientas o pretextos para obstruir el aumento de la solidaridad mundial y de las expresiones de ciudadanía.”

Esta expansión de la ciudadanía mundial se sitúa muy por delante de cualquier mecanismo que puedan crear los estados y gobiernos. De hecho, en muchas sociedades los gobiernos están adoptando medidas que pueden entorpecer el aprendizaje de la ciudadanía mundial. Tanto la censura como el silenciamiento, la denegación y la seguridad están siendo usados por gobiernos de todo el mundo como herramientas o pretextos para obstruir el aumento de la solidaridad mundial y de las expresiones de ciudadanía. Resulta preocupante que algunos gobiernos, incluso de democracias occidentales, estén empleando las escuchas telefónicas y herramientas cibernéticas para “espíar” a los ciudadanos, e impidan el acceso de todas las personas a canales de comunicación abiertos y transparentes. Se ha revelado que los gobiernos de EE.UU. y Gran Bretaña están escudándose en la lógica de la seguridad nacional para actuar de esta manera. Frente a las protestas de sus ciudadanos, otros gobiernos (como India, Rusia y China) están adoptando estrategias similares. Al aplicarse estas medidas se está restringiendo el acceso a los canales que permiten crear un ambiente de mutuo entendimiento y vínculos comunes.

Precisamente en este el sentido, la sociedad civil debe adoptar una actitud más proactiva al fomentar el aprendizaje para transformarnos en ciudadanos mundiales; en este contexto, los programas de acción de la sociedad civil deben concentrarse crear y fomentar ese clima de solidaridad entre los ciudadanos del mundo.

Los esfuerzos de la Sociedad para la Investigación Participativa en Asia (Society for Participatory Research in Asia – PRIA) para generar un liderazgo ciudadano entre las mujeres, los jóvenes y las comunidades indígenas han ofrecido ejemplos particularmente interesantes sobre el uso de enfoques basados en el aprendizaje a lo largo de la vida para llegar a transformarnos en ciudadanos mundiales. En un taller celebrado en Asia Meridional, las dirigentes cívicas de todos los países de la región comparten testimonios y ejemplos sobre cómo ejercer la ciudadanía en sus comunidades locales. Durante el proceso, ellas se familiarizan con otros contextos y con el modo en que se ejerce la ciudadanía dentro de ellos. Esta comprensión de otras realidades favorece el surgimiento de un sentido de pertenencia, y luego de un clima de solidaridad, entre estas dirigentes ciudadanas de Asia Meridional.

De igual manera, las coaliciones de la sociedad civil que trabajan en el área de la educación para todos (como aquellas surgidas gracias al apoyo de la ASPBAE y DVV International) en la región de Asia y a nivel internacional han aunado los esfuerzos de actores a nivel de las bases con miras a organizar campañas para dar mayor visibilidad a los enfoques de aprendizaje a lo largo de la vida aplicados a la EPT, evitando concentrarse únicamente en la enseñanza primaria y la alfabetización de adultos. Los cursos de educación a distancia ofrecidos por PRIA contribuyen a un aprendizaje común acerca de las metodologías y prácticas participativas de educación de adultos entre profesionales del sector en todo el mundo.

El desarrollo de una perspectiva de ciudadanos mundiales genera la capacidad para actuar como tales frente a problemas de alcance mundial como la desigualdad, la injusticia, la violencia contra la mujer, la corrupción, el cambio climático, etc. Los enfoques de aprendizaje que faciliten la formación de ciudadanos mundiales contribuyen eficazmente a esas campañas internacionales.

Referencias

Gaventa, J. & Tandon, R. (2010): Globalizing Citizens: New Dynamics of Inclusion and Exclusion. Londres/Nueva York: Zed Books.

Hall, B. L.; Clover, D. E.; Crowther, J.; Scandrett, E. (Eds.) (2012): Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Mohanty, R. & Tandon, R. (2006): Participatory Citizenship Identity, Exclusion, Inclusion. Nueva Delhi: Sage Publications.

Tandon, R. (2012): Civil Society @ Crossroads: Shifts, Challenges, Options? PRIA Publication. Disponible en <http://bit.ly/WY0dAE>

i

Sobre el autor

El Dr. **Rajesh Tandon** es presidente fundador de la Sociedad para la Investigación Participativa en Asia (Society for Participatory Research in Asia – PRIA), con sede en Nueva Delhi, India. Durante los últimos 35 años, el Dr. Tandon ha contribuido a promover la investigación participativa como metodología de aprendizaje, conocimiento y transformación social. Es internacionalmente reconocido como un líder de la sociedad civil que trabaja en favor de la participación ciudadana, en especial de los ciudadanos socialmente excluidos y económicamente marginados de todo el mundo. Ha formado parte de las juntas directivas de numerosos centros de estudios académicos y ONG; ha sido miembro de diversos comités asesores del Banco Mundial, del PNUD y del Gobierno de la India.

El Dr. Tandon ha escrito numerosas obras sobre investigación participativa, participación ciudadana, sociedad civil, gobernanza democrática y responsabilidad social de la educación superior. Sus contribuciones pioneras han sido reconocidas por el Gobierno de la India, la Universidad de Victoria, la UNESCO y muchas otras entidades.

En la actualidad es codirector de la Cátedra Unesco en investigación basada en la comunidad y responsabilidad social de la educación superior.

Contacto

UNESCO Chair in community based research and social responsibility in higher education
42 Tughlakabad Institutional Area
Nueva Delhi 110062
presidentpa@pria.org

Blog:

<http://pria.org/about-pria/president-desk/rajesh-tandon-blogs/>

Sitio web:

www.pria.org; www.unescochair-cbrsr.org;
www.priacash.org

Portal:

www.practiceinparticipation.org

Completar la tarea: ¿qué ocurre realmente después de que se aprueba un plan de acción internacional?



John Aitchison
Especialista en educación, Sudáfrica

Resumen – *La Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA VI), celebrada en Belém, Brasil, en diciembre de 2009, aprobó el Marco de Acción de Belém (UNESCO 2009b), destinado a orientar y revitalizar la educación de adultos en el mundo. Entre las actividades de seguimiento pueden mencionarse reuniones regionales de especialistas en educación de adultos, como la que tuvo lugar en Cabo Verde a fines de 2012, en la cual se analizaron progresos y ejemplos en materia de buenas prácticas en el continente africano, y se aprobó un plan de acción para ayudar a poner en práctica el Marco de Acción de Belém.*

Como preámbulo a la CONFINTEA VI, los participantes africanos en la Conferencia del África Subsahariana, celebrada en Nairobi, habían hecho especial hincapié en la combinación de esfuerzos para impartir educación a jóvenes y a adultos (UNESCO 2009a), y uno de los trabajos presentados en Cabo Verde consistía en un estudio sobre educación de jóvenes y adultos en cinco países llevado a cabo en 2011 y 2012 en los siguientes miembros de la Comunidad de Desarrollo de África Meridional: Angola, Lesoto, Mozambique, Namibia y Suazilandia. La urgente necesidad de elaborar políticas que atendieran a las necesidades de los jóvenes quedó patentemente corroborada por los resultados de este estudio.

Respóndanme a la siguiente pregunta: ¿qué tienen en común Angola, Lesoto, Mozambique, Namibia y Suazilandia?

Si contestaron que todos esos países están ubicados en África Meridional estarían en lo correcto, pero solo parcialmente.

Estos cinco países fueron escogidos como objetos de investigación. La misión consistía en averiguar lo que había ocurrido con la implementación del *Marco de Acción de Belém*, el cual había sido aprobado durante la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI). El estudio de investigación fue financiado por la Iniciativa Abierta de la Sociedad para África Meridional (Open Society Initiative for Southern Africa – OSISA), y respaldada por DVV International. El estudio fue concebido con el deliberado objetivo de trazar un mapa del camino recorrido desde la CONFINTEA VI. La tarea consistía en generar informes sobre cada país que fueran fácilmente utilizables y estuvieran al alcance de todos, al igual que un informe general resumido que incluyera recomendaciones sobre caminos a seguir, lo mismo que modelos y patrones para recopilación y análisis de datos.

En cada país se identificó a uno o a varios investigadores, quienes contaron con el apoyo de una ONG anfitriona local que los asesoró en los preparativos prácticos. Estos investigadores analizaron la legislación, las políticas y los marcos institucionales que regulaban el sector, como asimismo las fuentes de financiación. También identificaron a los actores e interlocutores clave. En sus conclusiones re-

alzaron el hecho de que el sector educativo falta a su deber de atender a las necesidades de jóvenes que acaban careciendo de aptitudes y de perspectivas de futuro. Todos los investigadores (y representantes de las organizaciones anfitrionas) celebraron reuniones regionales de investigación. Asimismo, se llevaron a cabo verificaciones por país y talleres para la elaboración de informes. Por otra parte, en agosto de 2012 tuvo lugar una mesa redonda de alto nivel y una sesión de presentación de informes.

Dicho estudio se concentró en “la educación de jóvenes y adultos”. La definición incluyó a “todas las modalidades de educación y formación para adultos y jóvenes no escolarizados (entre ellas la educación no formal y la enseñanza informal) que no forman parte del sistema regular de escuelas, institutos superiores de comercio, enseñanza técnica y formación o educación superior al que los niños y niñas entran a los 6 ó 7 años y del cual salen entre los 15 y 17 años o poco después de cumplir 20 años”.

Cabe observar que los investigadores propugnan el uso de una terminología estandarizada y reconocida internacionalmente como una manera de evitar una percepción restrictiva de la “educación de adultos” observada en gran parte de África, según la cual ella solo se refiere a la alfabetización y la educación básica de adultos, amén del confuso empleo del término “educación no formal” para aludir a la educación de equivalencia escolar.

El perfil de nivel educativo

Un punto de partida para analizar la situación de la educación de jóvenes y adultos en estos países fue el reconocimiento de que todos ellos presentaban “un perfil de nivel educativo” que es típico de países pobres en vías de desarrollo. En él se incluye una mayoría de la población que solo cuenta con educación primaria, un porcentaje muy reducido que posee formación secundaria y una ínfima minoría que ha recibido educación postsecundaria.

“Más de la mitad de los niños y niñas de África Meridional inscritos en el primer grado no logra llegar a la enseñanza secundaria.”

Si comparamos el perfil anterior con el de sociedades desarrolladas, nos encontraremos con que en estas últimas la mayoría de la población ha cursado estudios secundarios o postsecundarios. En las economías modernas se exige que las personas cuenten por lo menos con educación secundaria, y es cada vez más frecuente el requisito de poseer estudios y formación postsecundarios. Es así como en las economías modernas las posibilidades de empleo para personas que solo cuentan con educación primaria o primaria incompleta son muy limitadas, lo cual nos conduce al enojoso problema de los ni-ni.

El auge de los ni-ni

Más de la mitad de los niños y niñas de África Meridional inscritos en el primer grado no logra llegar a la enseñanza secundaria. Muchos desertan incluso antes de completar la formación primaria y algunos ni siquiera tienen la oportunidad de inscribirse. La tasa de desempleo es alta, lo cual se traduce en una gran cantidad de jóvenes que no estudian, ni trabajan ni se están capacitando, por lo que en el discurso de los especialistas en formación y educación ya es habitual el uso de un nuevo término, ni-ni, que se refiere a personas que ni estudian ni trabajan. En África Meridional (y de hecho en la mayor parte del África Subsahariana), ser un ni-ni es el sino de la mayoría de quienes abandonan la escuela. Recientemente, un alto funcionario del Banco Mundial que trabaja en África Oriental, el Dr. Chunlin Zhang, le advirtió al Gobierno de Sudáfrica que la gran cantidad de jóvenes desempleados, sin educación ni capacitación había pasado a transformarse en el problema más acuciante para ese país (Creamer, 2013). El hecho de que alrededor del 70% de los casi 5 millones de sudafricanos que en la actualidad están desempleados fueran jóvenes lo comparó con una “hemorragia” que requería una intervención radical para ser estancada.

La situación de los 5 países estudiados puede describirse como una “tormenta perfecta” de bajos niveles de escolarización general (1,2 a 7,1 años como media, y un inminente fenómeno de carencia educativa en la población masculina), una alta cantidad de niños y niñas no escolarizados (1,5 millones), una elevada tasa de desempleo (entre 21% y 60%), analfabetismo adulto (en general unos 9,1 millones de analfabetos adultos, de los cuales aproximadamente 2,4 millones son jóvenes), y la inexistencia de instituciones a donde puedan acudir para recibir educación y capacitación. En particular, las instalaciones para educación y formación profesional son absolutamente insuficientes. Por ejemplo, en Namibia, donde anualmente se registran 47.000 desertores escolares, sólo hay 1.500 plazas en instituciones de educación y formación profesional. En Suazilandia, con aproximadamente 7.500 personas que completan su escolaridad y 6.500 desertores escolares cada año, solo se dispone de 1.000 plazas. Con respecto al notorio aumento de la población de jóvenes observado en todos los países, esa tendencia supone una amenaza para la estabilidad económica y política de la región. Las alternativas disponibles en materia de educación de adultos son limitadas y definitivamente insuficientes en términos cuantitativos, además de disponer de escasa financiación. La escolarización formal ya consume una alta proporción de los presupuestos nacionales. Los marcos de políticas para hacer frente a esta situación son por lo general débiles, complejos y poco claros. Concebido en gran medida para adultos analfabetos, el sector no formal es incapaz de adaptarse a la realidad de los jóvenes no escolarizados, y con frecuencia su currículum no satisface las necesidades de esta generación.

El desierto de información

La situación se ve empeorada por el desierto de información —la escasez de información y datos concretos— y la falta de un esfuerzo real a nivel de políticas para traducir los datos a cifras globales de modo de percibir con mayor claridad la verdadera naturaleza y dimensión del problema. Existe, en general, una escasa capacidad para recolectar, analizar, difundir, mantener y actualizar los datos, o no se da suficiente prioridad a esa tarea, lo cual redundaría en la inexistencia de información o en su obsolescencia. Esta situación disminuye la eficiencia de la labor de monitoreo, evaluación e investigación basada en evidencias. Cuando se realiza una investigación no se saca provecho de ella ni se la actualiza. Asimismo, cuando se trata de analizar los datos financieros y la rentabilidad de las intervenciones, la situación se torna catastrófica. El desierto de información también es un indicador de que rara vez se procura agrupar los datos interpretados para conformar “visiones generales” (que los políticos y otras personas que toman decisiones podrían comprender).

“Los gobiernos de África Meridional deben reformar urgentemente sus sistemas educativos para que respondan con mayor eficacia a las necesidades de adultos analfabetos y de jóvenes no escolarizados, y adquieran también mayor utilidad práctica en el contexto de las actuales tendencias económicas contemporáneas.”

Existe la necesidad de estandarizar los datos solicitados a los proveedores de educación de jóvenes y adultos, y todos ellos deberían ser alentados con miras a desarrollar sus propias capacidades para suministrar esa información. Es preciso contar con bibliotecas digitalizadas en línea de informes, investigaciones, evaluaciones y otro tipo de documentación. Debería existir el decidido compromiso de compartir documentación y materiales. Se necesita crear una base de datos regional, global, sistemática y basada en Internet sobre métodos para impartir y practicar la educación de adultos. Es menester que los gobiernos trabajen en estrecha colaboración con las universidades y con otros institutos basados en la investigación a fin de fortalecer o revitalizar la capacidad para indagar en esta área. Los resultados de las investigaciones también deberían servir de referencia para las políticas y las prácticas.

Conclusiones derivadas de los resultados

Las conclusiones del estudio pusieron de relieve la urgente necesidad de reformular las políticas concernientes

al aprendizaje y la educación de jóvenes y adultos. Es necesario atender a las necesidades de los numerosos jóvenes que carecen de educación, empleo o capacitación. Estos escollos no son contratiempos provisorios o circunstanciales, sino el resultado de factores sistémicos y endémicos. Solo pueden ser modificados mediante cambios sistémicos, entre ellos:

- Aclarar por fin la actual ambigüedad del término “educación de adultos”. ¿Acaso se refiere únicamente a una “educación no formal” basada en la alfabetización de adultos y en la equivalencia escolar para educación básica de adultos? ¿Y qué hay de la educación profesional y la enseñanza orientada a las habilidades para la vida?
- Terminar con los planteamientos generales y vagos (expuestos por actores con posturas discordantes) acerca de la educación de jóvenes y adultos, y elaborar políticas exhaustivas y detalladas (incluida la ratificación de aquellas que han persistido, a veces durante décadas, sin ser convalidadas) que sean específicas (y no un añadido a otras políticas).
- Coordinar políticas de educación de jóvenes y adultos, y recaudar eficazmente los fondos para su financiación.

Los investigadores sostienen que los principales desafíos que deben abordarse en lo inmediato son:

- La eficaz implementación de políticas educativas ya existentes;
- la creación de adecuados mecanismos de coordinación;
- el reconocimiento de la educación de adultos como sector autónomo.

Recomendaciones

En cada uno de los informes por países (Figueri e Inácio, 2012; Jele, 2012; Luis, 2012a; Setoi, 2012; Shaleyfu, 2012) se enumeraba una serie de recomendaciones que en el informe de síntesis (Aitchison, 2012a) fueron resumidas en una lista de 45 (Aitchison, 2012a: 32-36). Lo que resulta especialmente notable en estas recomendaciones es que son casi idénticas a las elaboradas en Nairobi y en Belém.

Básicamente señalan lo siguiente:

- Cada país necesita contar con una política consolidada y exhaustiva con respecto a la educación de jóvenes y adultos.
- Deberían existir mecanismos de coordinación adecuados.
- Los gobiernos de África Meridional deben reformar urgentemente sus sistemas educativos para que respondan con mayor eficacia a las necesidades de adultos analfabetos y de jóvenes no escolarizados, y

adquieran también mayor utilidad práctica en el contexto de las actuales tendencias económicas contemporáneas.

Si bien la coincidencia de criterios podría ser considerada hasta cierto punto un logro, podría también tener un sentido más bien negativo: sabemos qué se requiere hacer y lo hemos sabido desde hace algún tiempo. La pregunta ya no es “qué queda por hacer”, y es reemplazada por una doble interrogante: “cómo y cuándo vamos a hacerlo”.

Hay que realizar cambios, y probablemente ya se avecinan

Al lanzamiento oficial del informe en Johannesburgo asistieron ministros de educación y más de 50 especialistas nacionales, regionales e internacionales. La señora Graça Machel subrayó la necesidad de reformular el aprendizaje y la educación de jóvenes y adultos:

“La estructura demográfica está cambiando ostensiblemente en la región, la mayoría de cuyos habitantes son niños, niñas y adolescentes. Estos cambios deben servir como referencia para nuestra planificación y asignación de recursos, pero los sistemas no se están adaptando a las nuevas realidades. La educación formal y los conocimientos académicos no van a preparar suficientemente a los jóvenes para el futuro”.

El lanzamiento regional fue seguido de lanzamientos en los cinco países, a los que también asistieron delegaciones de alto nivel de los ministerios de educación, incluidos los titulares de la cartera, todos los cuales reaccionaron de manera positiva a las conclusiones y las recomendaciones del estudio, y acordaron aprovecharlas como referencia para su planificación de políticas. Cada evento por país contó con su propia declaración sobre “el camino a seguir”.

Tras estos lanzamientos, el Programa de Educación de OSISA recibió una serie de consultas acerca de los estudios, en especial porque el recientemente publicado Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo se concentra en las aptitudes de los jóvenes y aborda los mismos temas que fueron planteados en el estudio de OSISA. La Cartera de Educación y Capacitación de la Comunidad de Desarrollo de África Meridional ha solicitado apoyo para elaborar una estrategia regional orientada a la educación y la formación de jóvenes, mientras que las autoridades de Malawi y Zimbabue han manifestado la necesidad de que en sus respectivos territorios se lleven a cabo estudios similares. En Angola, el Gobierno ha respondido designando por primera vez un Director Nacional de Alfabetización de Adultos, y asignando un presupuesto para el programa.

Si bien las conclusiones del estudio han generado un clima muy necesario de reflexión y de debate en torno a la educación de jóvenes y adultos entre diseñadores de

políticas, especialistas y proveedores de fondos a nivel nacional y regional, resulta claro que para llegar a educar a los jóvenes sin escolarizar y a la población adulta de África Meridional habrá que recorrer un largo camino. En este sentido, el estudio de OSISA es un catalizador. Para realizar verdaderos progresos, actualmente se requiere un esfuerzo concertado de parte de la sociedad civil, los gobiernos, los donantes, el sector privado y otros actores. Juntos podrán afrontar este desafío y garantizar que a los ni-ni se les ofrezca una oportunidad para contribuir al desarrollo económico en lugar de transformarse en una amenaza para el crecimiento económico y la estabilidad política.

El planteamiento anterior está en sintonía con el mensaje clave emitido en la reunión de Cabo Verde: es necesario y urgente hacer una clara distinción entre la mera declaración y la genuina manifestación de la voluntad política. La verdadera voluntad política se traduce en acciones y se manifiesta en aportaciones de fondos y mecanismos de implementación. La cantidad de análisis de progresos y brechas que se han realizado es más que suficiente, y ya no se trata de determinar lo que debe hacerse sino cómo proceder. Para ese fin se requiere contar con estrategias y recomendaciones de operación. En la práctica, ello significa movilizar recursos financieros y materiales, al igual que crear capacidades intersectoriales.

Referencias

Aitchison, J.J.W. (2012a): Youth and Adult Learning and Education in Southern Africa. Overview of a five nation study. Johannesburgo: Open Society Initiative for Southern Africa y DVV International. Disponible en <http://bit.ly/13jOnsk>

Aitchison, J.J.W. (2012b): A educação e aprendizagem de jovens e adultos na África Austral. Visão geral de um estudo para cinco nações encomendado pela OSISA. Johannesburgo: Open Society Initiative for Southern Africa y DVV International. Disponible en <http://bit.ly/13jOFjd>

Aitchison, J.J.W. (2012c): Adult education policy in Southern Africa: Results from the five country study commissioned by OSISA. Presentation to the Regional Expert Meeting for the Follow up of CONFITEA VI in Africa: Increasing participation of youth and adults in learning and education, 5 al 8 de noviembre de 2012, Praia, Cabo Verde.

Aitchison, J.J.W. y Alidou, H. (2009): The state and development of Adult Learning and Education in Africa: Informe Regional de Síntesis. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Disponible en <http://bit.ly/14bkzZK>

Creamer, T. (2013): ‘NEETs crisis’ emerging as SA’s most urgent challenge. En: Polity News, 25 de junio de 2013. Disponible en <http://bit.ly/15lp0e7>

Figueroa, S. e Inácio, E. (2012a): Youth and Adult Learning and Education in Angola. Johannesburgo: Open Society Initiative for Southern Africa y DVV International. Disponible en <http://bit.ly/19v79zM>

Figueroa, S. e Inácio, E. (2012b): Ensino e Educação de Jovens e Adultos em Angola. Johannesburgo: Open Society Initiative for Southern Africa y DVV International.

Jele, D. (2012): Youth and Adult Learning and Education in Swaziland. Johannesburgo: Open Society Initiative for Southern Africa y DVV International. Disponible en <http://bit.ly/1cNeuLH>

Luis, R. (2012a): Youth and Adult Learning and Education in Mozambique. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa y DVV International. Disponible en <http://bit.ly/15DDQTd>

Luis, R. (2012b): Ensino e Educação de Jovens e Adultos em Moçambique. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa y DVV International. Disponible en <http://bit.ly/124uWB8>

Setoi, S. M. (2012): Youth and Adult Learning and Education in Lesotho. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa y DVV International. Disponible en <http://bit.ly/17p1QfK>

Shaleyfu, K. (2012): Youth and Adult Learning and Education in Namibia. Johannesburg: Open Society Initiative for Southern Africa y DVV International. Disponible en <http://bit.ly/1d6ubMo>

UNESCO (2009a): African Statement on the Power of Youth and Adult Learning and Education for Africa's Development. Conferencia preparatoria de CONFITEA VI en África. Nairobi, Kenia, 5 al 7 noviembre de 2008. Hamburgo: UNESCO. Disponible en <http://bit.ly/1eLZfz0>

UNESCO (2009b): Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belém. Hamburgo: UNESCO. Disponible en <http://bit.ly/18PAUui>

UNESCO (2012): Proyecto de informe. Regional Expert Meeting for the Follow-up of CONFITEA VI in Africa: Increasing the participation of youth and adults in learning and education, Praia, Cabo Verde, 5 al 8 de noviembre de 2012. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

Sobre el autor

El profesor emérito **John Aitchison** fue jefe de la Escuela de Educación de Adultos y Educación Superior de la Universidad de KwaZulu-Natal en Sudáfrica. Anteriormente fue jefe de la Escuela de Educación, Capacitación y Desarrollo de la Universidad de Natal. Entre 1981 y 1999 fue director del Centro de Educación de Adultos del campus Pietermaritzburg de la Universidad de Natal, y cumplió un papel destacado en la elaboración de políticas a nivel nacional y provincial.

Contacto

9 Forest Hill
165 St Thomas Road
Durban
Sudáfrica
4001
aitchisonjjw@gmail.com

Documento clave

2009: Marco de Acción de Belém (extracto)



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 l'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 CONFINTEA 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

El documento completo, incluyendo los compromisos relacionados con las recomendaciones 10 a 17 así como el anexo “Balance factual” se puede encontrar en <http://bit.ly/RFCvrs>

Rita Süßmuth

“La educación de adultos requiere contar con un proceso independiente de alcance mundial”

Entrevista

Entrevista a cargo de Uwe Gartenschlaeger – DVV International

Fotografías de Ruth Sarrazin



La profesora doctora Rita Süßmuth es presidenta de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos. Entre 1987 y 2002 fue miembro del Parlamento Alemán. Asimismo, ha estado involucrada en muchas otras áreas, en particular las relacionadas con la migración, la integración y el cambio demográfico.

En 1997 presidió la CONFINTEA V de la UNESCO, que se celebró en Hamburgo. Conversamos con ella acerca de su evaluación de los debates que tienen lugar actualmente en todo el mundo, y sobre los efectos del proceso de CONFINTEA.

Profesora doctora Rita Süßmuth, al analizar en retrospectiva la CONFINTEA V celebrada en Hamburgo, ¿cuáles fueron, a su juicio, los resultados más importantes?

Con la inclusión, por primera vez en la historia, de representantes de la sociedad civil y de ONG en la Conferencia de la UNESCO sobre educación de adultos, a la cual anteriormente solo asistían delegaciones de gobiernos, fue posible abrir nuevos horizontes. Los representantes de las ONG conformaban un grupo muy dedicado, asertivo y díscolo. Pusieron importantes temas sobre el tapete, a los cuales anteriormente se había prestado menos atención, ya fuera la educación para todos o la educación formal e informal. Influyeron poderosamente en las conclusiones de la conferencia. Las negociaciones no siempre fueron fluidas debido a la heterogeneidad de los participantes y a su relativa inexperiencia en esos procesos. Sin embargo, sus resultados se han mantenido extremadamente estables en el tiempo.

Los diez encabezados temáticos en la declaración final —*Plan de Acción para el Futuro*— marcaron un hito en el desarrollo de la educación de adultos a nivel mundial [para mayores detalles, véase la página 29, N. de la R.], y muchos de ellos conservan todavía una enorme vigencia. A mi juicio, y creo representar el sentir de muchos de quienes participaron en ese encuentro, en la CONFINTEA V nos inundó un espíritu de renovado optimismo.

Con respecto a la CONFINTEA hoy en día, ¿cómo evalúa los resultados de Belém y la importancia del proceso? ¿Necesitamos contar aún con el proceso de la CONFINTEA?

A este respecto quisiera ser muy clara: la educación de adultos requiere contar con un proceso independiente de alcance mundial. De lo contrario, correrá el riesgo de ser subsumida en otros contextos. Seguimos precisando la existencia de un foro mundial donde podamos exponer los logros y los objetivos incumplidos en relación con importantes temas —solo por nombrar algunos, pensemos en la alfabetización o el problema de los grupos marginados—, además de analizar todas sus facetas.

2015 se perfila como un año decisivo. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y el proceso de Educación para Todos (EPT) están llegando a su fin y es preciso renegociar sus términos. ¿Cómo juzgaría el debate que se ha venido desarrollando hasta la fecha?

Si nos preguntamos cuáles han sido los logros, la respuesta arroja un panorama contradictorio. Por una parte, me parece que se está reconociendo progresivamente la importancia de la educación para el desarrollo humano. La proporción de personas que tienen acceso a la educación ha aumentado. En comparación con la situación observada a comienzos del siglo, hoy en día nos encontramos con que la cantidad de personas excluidas de la educación ha disminuido a la mitad. Aun así, siguen siendo muchos los afectados por este problema, especialmente en los países más pobres. Es preciso que sigamos preguntándonos quiénes no pertenecen aún al segmento “para todos” en la “educación para todos”. Tengo la impresión de que las exclusiones del pasado corresponden también a las nuevas exclusiones. Solo consideremos la situación de las personas con discapacidades, para quienes, todavía en muchos casos, el inveterado prejuicio que lleva a muchos a pensar que “no vale la pena capacitarlas” sigue teniendo una enorme influencia a pesar de haber sido refutado hace mucho tiempo por las investigaciones sobre el cerebro. Desgraciadamente, muchos de estos casos de exclusión afectan incluso a países con un alto grado de desarrollo; baste recordar, a este respecto, la situación de los romaníes en Europa. Aún se requieren cuantiosas inversiones para financiar la contratación de maestros y la formación docente. También necesitamos edificios y debemos trabajar con los padres a nivel local para realizar progresos.

Si bien percibo una fuente de oportunidades en la agenda de desarrollo para después de 2015, ello no es garantía suficiente de que nuestras peticiones sean atendidas. Aun cuando veo con buenos ojos la amplitud de los debates, también advierto un peligro en la incipiente estructura de relaciones y alianzas basadas en el poder, que se preocupan más que nada de proteger los recursos



Uwe Gartenschlaeger y la profesora doctora Rita Süssmuth durante la entrevista

al tiempo que se desentienden de los grupos vulnerables y de los pueblos y regiones afectados por la pobreza. En el caso de la educación, lo anterior se traduce en un predominio del análisis de costos y beneficios, en el que se pierde completamente de vista nuestro punto de partida: concebir la educación como un derecho humano fundamental. Por ejemplo, ahora se habla de la necesidad de contar con “las mentes más brillantes”, postura que resulta inaceptable desde la perspectiva de la inclusión social y de los derechos humanos. No existen personas ineptas de nacimiento. La tarea de la educación consiste en fomentar los talentos y oponerse a la exclusión y la denigración, como ocurre, por ejemplo, con el trato a los adultos mayores.

¿Cuáles son los mensajes fundamentales de la educación de adultos para la próxima década?

En primer lugar, que procuremos lograr lo que aún no hemos conseguido, por ejemplo en el ámbito de la alfabetización y la enseñanza básica.

Luego debemos dejar en claro que el objetivo de la educación consiste en lograr que las personas adquieran una condición individual, social y profesional que les permita llevar una vida independiente y cultivar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el cual sigue siendo un hijo adoptivo en nuestra sociedad. Incluso en países desarrollados, aprender a lo largo de la vida no es una práctica generalizada, sino una decisión muy personal. Por lo general no se hace comprender a las personas que sin la educación permanente no serán capaces de mantener o de recuperar su lugar en la sociedad. No es de extrañarse que, a muchas personas, la vida en un clima de vertiginoso desarrollo propio del mundo globalizado les resulte peligrosa y abrumadora y que por ello tiendan a rehuirla.

Aunque no es fácil predecir el futuro, hay algo de lo que sí tenemos certeza: mientras más frecuentes e intensivas sean las oportunidades para que las personas de-

batan entre sí sobre las perspectivas futuras y los riesgos que conllevan, y traten de encontrar soluciones, menor será el impacto desestabilizador en su vida diaria.

Haciendo un análisis retrospectivo, ¿cuál fue la relevancia de los ODM y la EPT?

La claridad de los ODM permitió aplicar un proceso orientado a las metas y revisarlo de manera permanente. De este modo, ha sido posible contar con medidas de control más eficaces, lo que se aprecia cada vez más patentemente a medida que nos acercamos a 2015.

Sobre la base del proceso de EPT, el objeto de atención concreto y pertinente es la educación *para todos* como punto de partida. Poner la educación al alcance de aquellas personas que anteriormente han sido marginadas sigue siendo una necesidad fundamental. Al mismo tiempo —y es en este punto donde adquiere relevancia el debate sobre los objetivos de desarrollo sostenible— debemos preguntarnos: “¿Cuál queremos que sea nuestro medio de sustento en el mundo del futuro?” Tenemos que dar a conocer los objetivos mundiales en esta materia, y la educación puede sernos de utilidad para ofrecer soluciones y lograr esos propósitos.

Volviendo a la conferencia de Hamburgo de 1997, ¿cuál fue la experiencia que más la impresionó?

Sin duda, la noche de las negociaciones, en la que los debates se prolongaron hasta las primeras horas de la madrugada, cuando finalmente logramos convenir el *Plan de Acción para el Futuro*. Durante varias horas se mantuvo pendiente la respuesta a la pregunta de si sería posible llegar a un compromiso de consenso entre representantes de las ONG y delegaciones gubernamentales. Finalmente se logró ese objetivo y todos los participantes abandonaron la sala de conferencias con la sensación de que la controversia había sido fructífera.

Usted ha sido presidenta de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos durante 25 años. ¿Por qué la educación de adultos es una causa que está tan próxima a su corazón?

Porque la educación de adultos —más bien, el hecho de aprender desde que llegamos al mundo hasta el fin de nuestros días— es para mí una preocupación y un desafío que, en definitiva, debemos encarar con seriedad. Es preciso que el aprendizaje a lo largo de toda la vida —y en él se incluye la educación de adultos— sea cuanto antes tipificado jurídicamente en el ámbito de la enseñanza y reciba una financiación apropiada.

La educación para todos adquiere sentido en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida, y aún está pendiente su implementación. Me parece escandaloso que la educación de adultos aún no se encuentre plenamente integrada en el sistema de enseñanza.

Profesora doctora Süssmuth, muchas gracias por la entrevista.

Documento clave

1997: Plan de Acción para el Futuro (extracto)



1 – En este *Plan de Acción para el Futuro* se expone detalladamente el nuevo compromiso de fomentar la educación de adultos, que se insta a asumir en la Declaración de Hamburgo sobre Educación de Adultos.

2 – El *Plan de Acción* se centra en las preocupaciones comunes que se plantean a la humanidad en los albores del siglo XXI y en la función esencial que ha de desempeñar la educación de adultos para permitir que hombres y mujeres puedan hacer frente a esos problemas tan apremiantes con conocimientos, valor y creatividad.

3 – El fomento de la educación de adultos requiere la colaboración de los distintos ministerios, las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, los empleadores y los sindicatos, las universidades y centros de investigación, los medios de comunicación, las asociaciones civiles y comunitarias, los instructores y los propios educandos adultos.

4 – Se están produciendo profundos cambios tanto en el plano mundial como en el local, que se hacen patentes en la mundialización de los sistemas económicos, el rápido avance de la ciencia y la tecnología, la estructura por edad y la movilidad de la población y la aparición de una sociedad fundada en la información y el conocimiento. El mundo experimenta además cambios relevantes en cuanto a la distribución del trabajo y el desempleo, una crisis ecológica cada vez mayor, y tensiones entre grupos sociales basadas en la cultura, la etnicidad, la función de los géneros, la religión y los ingresos. Estas tendencias se reflejan en la educación, campo en el cual quienes se ocupan de los complejos sistemas de enseñanza luchan para atender las nuevas oportunidades y exigencias, a menudo con menos recursos a su disposición.

5 – En el presente decenio una serie de conferencias ha centrado la atención mundial en problemas internacionales esenciales; entre ellas figuran las siguientes: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 1990); la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 1992); la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993); la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, 1994); la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995); la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995); la Conferencia de las Naciones Unidas sobre los Asentamientos Humanos (Hábitat II, Estambul, 1996); y más recientemente la Cumbre Mundial sobre la Alimentación (Roma, 1996). En todas estas conferencias los dirigentes mundiales expresaron el deseo que la educación liberara la competencia y la creatividad de los ciudadanos y consideraron que era un elemento vital de una estrategia en que pudieran sustentarse los procesos de desarrollo sostenible.

6 – Paralelamente también se han producido cambios en la educación. Desde su creación la UNESCO ha desempeñado un papel de precursora en la concepción de la educación de adultos como parte esencial de todo sistema educativo y del desarrollo centrado en el ser humano. En la actualidad numerosos organismos actúan en este campo, muchos de los cuales participaron en la Conferencia de Hamburgo.

7 – A la primera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Elsinore, Dinamarca, 1949) siguieron las de Montreal (1960), Tokio (1972) y París (1985). Otros jalones importantes son el Informe (1972) de la Comisión Internacional de Desarrollo de la Educación, presidida por Edgard Faure: *Aprender a ser, la educación del futuro*, y la Recomendación de la UNESCO sobre el desarrollo de la educación de adultos (1976), que destacó el papel esencial de la educación de adultos como parte integrante de la educación y el aprendizaje permanentes y tuvo gran proyección.

8 – Durante los doce años transcurridos desde que se aprobó la Declaración de París, la humanidad ha experimentado profundos cambios provocados por los procesos de mundialización y los adelantos tecnológicos, junto con la introducción de un nuevo orden internacional, y todo ello ha desembocado en transformaciones de gran alcance en los ámbitos político, cultural y económico.

9 – Veinticinco años después de *Aprender a ser*, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, declaró en 1996: “La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y coincide con otra noción...: la de sociedad educativa, en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo”. El informe *La educación encierra un tesoro* destaca la importancia de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Como lo señala la Declaración de Hamburgo, la educación de adultos ha cobrado más profundidad y mayor magnitud y se ha convertido en un imperativo en el lugar de trabajo, el hogar y la comunidad, conforme el ser humano se esfuerza por crear nuevas realidades en todas las etapas de la vida. La educación de adultos desem-

peña un papel esencial y específico al proporcionar a mujeres y hombres medios que les permiten actuar positivamente en un mundo que cambia constantemente, dispensado una enseñanza que reconoce los derechos y responsabilidades del adulto y de la comunidad.

10 – En Hamburgo el amplio y complejo espectro de la educación de adultos se examinó en torno a los diez temas siguientes:

- Educación de adultos y democracia: el desafío del siglo XXI
- Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos
- Garantizar el derecho universal a la alfabetización y la enseñanza básica
- Educación de adultos, igualdad y equidad en las relaciones, entre hombre y mujer, y mayor autonomía de la mujer
- La educación de adultos y el cambiante mundo del trabajo
- La educación de adultos en relación con el medio ambiente, la salud y la población
- Educación de adultos, cultura, medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información
- La educación para todos los adultos: los derechos y aspiraciones de los distintos grupos
- Los aspectos económicos de la educación de adultos
- Fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad internacionales

La versión completa del "Plan de Acción para el Futuro", con todos los compromisos asociados a los diez grupos temáticos, está disponible en <http://bit.ly/1bJ1mWa>

¿No deberían ya haberse realizado las promesas?



Francisco Cabrera Romero
Consejo de Educación Popular de América
Latina y el Caribe (CEAAL), Guatemala

RESUMEN – *El Grupo de Incidencia en Políticas (GIPE) que forma parte del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) ha realizado un estudio sobre los principales avances reportados por los gobiernos de la región en materia de educación de personas jóvenes y adultas.*

El estudio revela un conjunto de hallazgos que muestran la falta de acción de la mayor parte de los gobiernos en el cumplimiento de los compromisos asumidos. Reporta también la existencia de leyes referidas a la materia y a la vez la carencia de planes y políticas nuevas que adopten los compromisos adquiridos.

Otro de los hallazgos tiene que ver con la limitada posibilidad de aprender en idiomas indígenas y una ausencia marcada de materiales de trabajo en dichos idiomas.

Se requiere paciencia. Una enorme dosis de paciencia. Los cambios, cuando ocurren, tardan en producirse. Pero ¿cuánto tardan? Analicemos cómo los compromisos adquiridos durante la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación de Adultos, CONFINTEA VI, se han traducido en políticas y en financiación para Latinoamérica. Un estudio reciente, realizado por el Grupo de Incidencia en Políticas (GIPE),¹ presenta una revisión de los avances registrados en América Latina y el Caribe.

El informe está basado en los respectivos informes nacionales presentados por veinticuatro países a la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Los informes analizados corresponden a los siguientes países:

Argentina	Costa Rica	México
Bahamas	Cuba	Panamá
Barbados	Ecuador	Paraguay
Belice	El Salvador	Perú
Bolivia	Guatemala	República Dominicana
Brasil	Guyana	San Vicente y Granadinas
Chile	Honduras	Uruguay
Colombia	Jamaica	

No se incluyen los informes de Nicaragua y Venezuela.

El estudio ha pretendido hacer un balance respecto a los avances y los pendientes que el continente puede reportar. El resultado es un panorama de la situación actual de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en la región, y se advierte sobre los principales obstáculos que dificultan el acceso a la educación a lo largo de toda la vida.

El marco de referencia para este análisis es precisamente el derecho a la educación, y en este caso referido especialmente a las personas jóvenes y adultas, tradicionalmente excluidas de las oportunidades de aprendizaje estructurado y de desarrollo.

Contenido de los informes nacionales

Hallazgo 1:

Concepto restringido de EPJA

A pesar de que sobre la materia existen definiciones generalmente conocidas que ofrecen una perspectiva abarcadora e incluyente de lo que es la educación de personas jóvenes y adultas, en los informes oficiales se puede encontrar una tendencia a reducir el fenómeno hacia procesos escolarizados. Y más aún: se la reduce a procesos de alfabetización y a la educación básica. Se pierde de esta manera la definición de Jomtien, en 1990, que establecía que las políticas educativas debían orientarse a satisfacer necesidades "básicas" de aprendizaje. Sin embargo "lo básico" de Jomtien se entendía como el conjunto de capacidades que permiten a las personas convertirse en sujetos, y no solo a las "necesidades cognitivas" reducidas al lenguaje y al cálculo matemático. Esta lectura restringida se manifestó en todas las reformas educativas de los años 90 del siglo pasado, pero en la EPJA tal visión restringida ha llevado a reducir los recursos para la EPJA, a aligerar las metas que se pretenden conseguir y a la escolarización de la EPJA, que la ha desarticulado con los requerimientos y necesidades de las comunidades y los territorios y ha escolarizado las didácticas y las metodologías

Hallazgo 2:

El problema no está en las leyes

De los 24 países que presentaron reportes, solamente uno (Barbados) no cuenta con legislación o políticas que se refieran especialmente a la educación de personas adultas y alfabetización. Lo que quiere decir que la amplia mayoría cuenta con disposiciones formales que explícitamente apoyan procesos especialmente dirigidos a esta población.

Contar con leyes, mandatos o políticas no asegura que la acción pública esté dirigida eficientemente hacia la población indicada y en la forma indicada. Pero constituye un elemento de orden formal que permite la realiza-

ción de procesos, así como puede ser una manifestación de la voluntad política de ofrecer educación sistemática a la población adulta.

En la mayoría de los casos se trata de legislación ordinaria que respalda este compromiso y que faculta a las entidades públicas respectivas a desarrollar los programas que son necesarios.

Teniendo en cuenta que en los marcos legales se reconoce la importancia de que el Estado oferte servicios de EPJA, es preciso señalar que estos necesariamente deberán tener un giro o una reinversión si la opción de los países es organizar sus sistemas educativos desde el paradigma de la educación-aprendizaje durante toda la vida como atributo de la democracia y un derecho de los pueblos

Hallazgo 3:

La mayor parte de programas no tiene destinatarios específicos

El análisis de los diferentes reportes oficiales permite observar que la mitad de los países desarrolla programas dirigidos a la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas sin que éstos estén dirigidos prioritariamente a grupos poblacionales determinados. Generalmente estos países solo identifican a la población meta como "población vulnerable".

En el caso de la otra mitad de los países, que reporta algún grupo destinatario específico, se puede indicar que los principales grupos destinatarios son: indígenas, mujeres, jóvenes, campesinos, y afrodescendientes en los siguientes porcentajes:

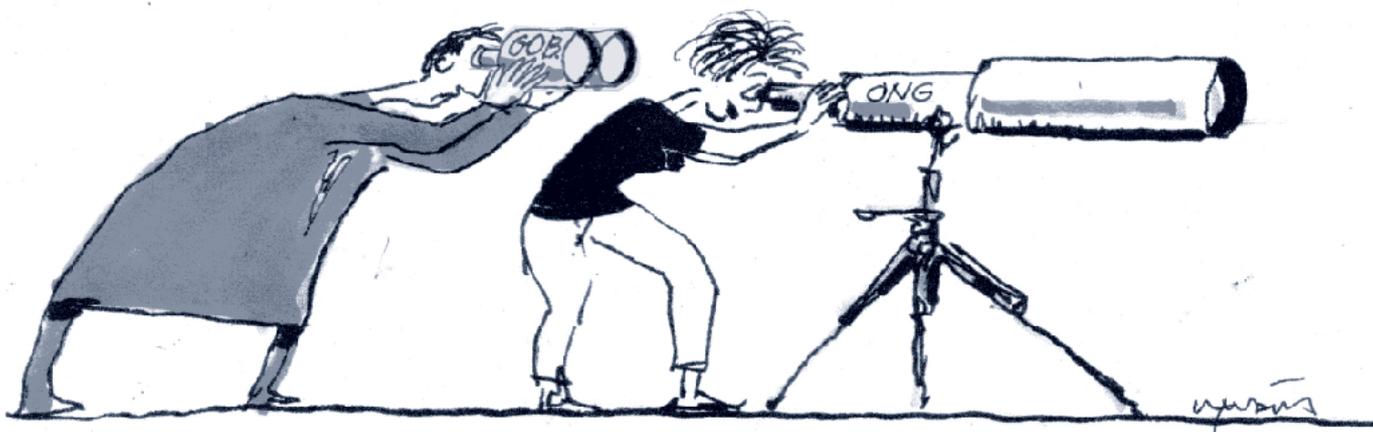
- Indígenas: 30%
- Mujeres: 26%
- Jóvenes: 17%
- Campesinos: 17%
- Afrodescendientes: 9%
- Otros: 1%

Hallazgo 4:

Las lenguas originarias no están en la oferta regular y no hay en todos los casos una política sobre la lengua de enseñanza para personas adultas

La mayor parte de los países no realiza procesos de alfabetización en los idiomas indígenas de los respectivos pueblos y culturas. Solo 11 de los 24 reportes existentes (46%) reconocen el desarrollo de procesos de alfabetización en otros idiomas que no sean los idiomas oficiales y de uso nacional.

Considerando que generalmente las comunidades en las que el fenómeno del analfabetismo está más presente, típicamente son comunidades indígenas y rurales y ha-



blantes de idiomas diferentes de la lengua nacional, es preocupante que menos de la mitad de los países de la región reporte el desarrollo de procesos de alfabetización en otros idiomas indígenas.

Se trata de un factor muy importante si se considera que la alfabetización no es solamente el proceso formal de adquisición de determinadas competencias y que más que eso en realidad se propone una forma de incorporación de las personas a escenarios diversos en los que puede desenvolverse como sujeto, como ciudadano y como actor del desarrollo de su comunidad y de su país.

A este extremo debe agregarse el hecho que menos de un tercio de los países de la región declara contar con materiales para alfabetización en idiomas indígenas. Esto quiere decir que varios países reportan procesos alfabetizadores en idiomas indígenas, pero utilizan materiales en idiomas nacionales o simplemente no utilizan materiales. Esto es una contradicción de gran impacto en la calidad de los procesos realizados en terreno.

A pesar que el uso de una o varias lenguas es un aspecto clave de todo proceso educativo, y a pesar que una de las características principales de la región es la presencia multicultural y plurilingüe, no en todos los casos los países tienen definida una política respecto a la lengua o las lenguas de enseñanza.

Hallazgo 5:

Menos de la mitad de los países ha formulado o actualizado planes de acción después de la CONFINTEA VI

Solo 11 de los 24 países reportan haber hecho nuevos planes o reformulaciones después de la celebración de la CONFINTEA VI (diciembre de 2009). Más de tres años han transcurrido desde que llevó a cabo la reunión en Belém, Brasil, y más de la mitad de los países de la región no han modificado ni actualizado sus planes.

Esto representa una irrelevancia absoluta para los compromisos y mecanismos internacionales de monitoreo realizados por la UNESCO y el conjunto de la Comunidad Internacional. Este aspecto es altamente ilustrativo de la falta de interés e implicación que muchos gobiernos e instituciones públicas han acusado reiteradamente desde las diversas ocasiones en que los gobiernos han asumido compromisos que posteriormente no llegan a la implementación.

Los países reportan diversas actividades realizadas en seguimiento a la CONFINTEA VI, pero se trata generalmente de actividades de naturaleza complementaria, mas no sustancial. A saber:

Las acciones más reportadas son las siguientes (de la más a la menos mencionada):

- Conferencias, foros y otros,
- Publicaciones,
- Campañas mediáticas,
- Creación de comités para incorporar educandos,
- Festivales de aprendizaje,
- Elaboración de plan de financiamiento,
- Elaboración de hoja de ruta,
- Traducción del Marco de Acción de Dakar.

Ninguna de estas acciones ha sido reportada siquiera por la mitad de los países y no se observa que existan convocatorias oficiales desde los Gobiernos para trabajar o elaborar nuevas políticas de EPJA.

Hallazgo 6:

Los educandos en la mayoría de los casos no han tenido participación la discusión de los planes nacionales

Un total de 14 de los 24 países indican que los educandos de los procesos de alfabetización y educación de personas adultas, no han tenido participación en la discusión de las políticas y planes que se les ofrecen.

Este factor responde a un concepto de verticalidad en el manejo de la política pública y a la tradicional ausencia de mecanismos de participación social.

En los casos en los cuales se ha reportado la participación de las y los educandos se dan diversas experiencias:

- Perú reporta la realización de una "consulta ciudadana" a partir de la cual han sido formuladas las políticas y planes.
- Paraguay reporta la realización de "círculos populares" por medio de los cuales se habría logrado una amplia participación.
- Guyana reporta haber realizado "consultas populares".
- El Salvador indica que estar en el proceso de la Política de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, en donde están participando representantes de los educandos.
- Brasil indica la celebración de "conferencias municipales e intermunicipales" en las que los educandos han tenido participación, así como en la participación en foros que se realizan para el efecto.
- Bolivia reporta la realización de "cumbres sociales, encuentros y talleres".

Hallazgo 7:

La tecnología ha llegado a los procesos de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas

Dos tercios de los países de la región han incorporado el uso de la tecnología como parte de los procesos de aprendizaje en alfabetización y/o educación de personas adultas. Se trata de un factor que puede incidir en la

forma y la calidad de los procesos de aprendizaje y que ha venido ganando terreno en estos ámbitos.

Los países que no reportaron el uso de tecnología son:

- Brasil,
- Belice,
- El Salvador,
- Guyana,
- Honduras,
- Paraguay,
- San Vicente, y
- Surinam

En este aspecto es necesario relativizar el uso de la tecnología, en particular porque ésta no constituye más que un medio que puede (pero no siempre sucede) facilitar procesos de aprendizaje. La sola presencia de recursos tecnológicos en el medio educativo no asegura nada, es preciso que su incorporación esté acompañada de estrategias metodológicas para que tengan efecto en los procesos y en los resultados finales.

De hecho, el primer obstáculo para el uso de la tecnología está relacionado con la disposición de condiciones físicas y de conectividad que hagan posible su funcionamiento. Pero en aquellos casos en los que esto se da es necesario monitorear su aprovechamiento.

Hallazgo 8:

Los énfasis de la alfabetización

Tradicionalmente los procesos de alfabetización han sido acompañados de aspectos complementarios. Estos son muy diversos pero en todo caso la alfabetización suele acompañarse de aspectos de capacitación y formación en otras áreas que tradicionalmente se utilizan para captar el interés de las y los alfabetizandos y fortalecen la permanencia.

De acuerdo con los reportes presentados, el componente más mencionado es la formación técnica relacionada con la generación de ingresos, lo que permite a los y las participantes resolver dos problemas paralelamente.

En segundo lugar se ubican los procesos que desarrollan la que en términos generales se puede reconocer como "competencias para la vida" y en tercer lugar se menciona el uso de tecnologías de la comunicación y la información.

Hallazgo 9:

Multiplicidad de instituciones involucradas

Los informes reportan que generalmente los procesos están a cargo de entidades públicas en la parte rectora, mientras que en la implementación hay una gran cantidad de entidades no gubernamentales.

A pesar que la información proporcionada por los informes oficiales es muy general y dispar, se puede indicar que en todos los casos la presencia del Estado se da por medio de diversas entidades. En la gran mayoría de los casos se trata de los ministerios o secretarías de educación las que están al frente. Salvo el caso de Guatemala, en donde existe una entidad estatal multisectorial que es la rectora para el país.

En los todos los casos hay presencia y coordinación de otros ministerios de Estado, y en algunas casos instituciones específicas que se relacionan en sentido amplio con la EPJA. La presencia de la sociedad civil se da de manera constante en todos los casos.

Ahora bien, ¿qué conclusiones podemos sacar de los hallazgos recogidos?

Los avances en la región han sido sumamente lentos y limitados. El hecho más significativo al respecto es que después de la celebración de la CONFINTEA VI menos de la mitad de los países ha formulado planes o reformulado los existentes, lo que no puede sino interpretarse como la falta de priorización de los compromisos sobre educación de personas jóvenes y adultas.

En vista de estos resultados insatisfactorios obtenidos en la región, se hace más urgente modificar, fortalecer, reformular, corregir o sencillamente diseñar planes de acción que permitan retomar la ruta. Pero ha ocurrido lo contrario, y muchos países no han hecho nada a pesar de constatar que sus esfuerzos no están en el camino correcto. ¿Cómo se explica esa inacción? Muy sencillo: carecemos de leyes y/o de normas formales, las que por lo general ofrecen un marco aceptable para el desarrollo de la educación de personas jóvenes y adultas.

Es importante considerar qué roles están jugando otros actores, particularmente la sociedad civil, la empresa privada y otros. Aunque los informes oficiales no dan mayor cuenta de este aspecto, es muy importante considerar que una gran diversidad de entidades no gubernamentales están participando de los procesos de implementación. Esto implica un esfuerzo que a través del tiempo ha sido importante y que se ha consolidado.

La pregunta, que no encuentra respuesta en estos informes oficiales, es si la participación de estos actores no gubernamentales está alcanzando a influir en las decisiones políticas o si se está concentrando en la implementación rígida absolutamente por las instituciones públicas.

Nota

¹ / Para mayor información, véase <http://bit.ly/1amMNZ2>

Referencia

Los informes completos están disponibles en <http://tinyurl.com/oujxdph>

Sobre el autor

Francisco Cabrera Romero. Educador e investigador. Coordinador del GIPE del CEAAL. Ha sido consultor para la UNESCO y del Comité Nacional de Alfabetización de Guatemala (CONALFA). Así como para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Cooperación Alemana (GIZ), entre otros. Viceministro de Educación de Guatemala y activista por el derecho a la educación y los derechos humanos.

Contacto

PRODESSA
Km 15, Calzada Roosevelt
Interior Instituto Indígena Santiago
Mixco, Guatemala
francisco.cabrera.romero@gmail.com
www.ceaal.org

Aprendizaje para todos: la Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial



Elizabeth King
Banco Mundial, USA

RESUMEN – *La educación es una de las herramientas más importantes para acabar con la pobreza y fomentar la prosperidad común. Desde 1990, se ha logrado reducir a la mitad la cantidad de niños y niñas no escolarizados en todo el mundo. Sin embargo, hoy en día 61 millones de niños y niñas no asisten a la escuela, y demasiados jóvenes están finalizando sus estudios escolares sin poseer los conocimientos y aptitudes necesarios para conseguir un empleo productivo en el mercado laboral del siglo XXI.*

La Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial, que abarca un período de 10 años, se concentra en el aprendizaje para todos, haciendo hincapié en la necesidad de:

- *Invertir temprano, porque la capacidad para aprender durante toda la vida se adquiere más fácilmente durante la primera infancia.*
- *Invertir con inteligencia, porque los recursos nacionales, familiares y aportados por los donantes son limitados y deben rendir frutos.*
- *Invertir para todos, porque una nación solo puede prosperar cuando todos los alumnos —entre ellos las niñas y los grupos desfavorecidos— tienen la oportunidad de aprender.*

La educación es una de las herramientas más importantes para acabar con la pobreza y fomentar la prosperidad común. Desde 1990, diversos países y sus socios para el desarrollo han adoptado medidas focalizadas que han ayudado a reducir a la mitad la cantidad de niños y niñas no escolarizados en todo el mundo. Sin embargo, 61 millones de niños y niñas siguen sin poder asistir a la escuela, y existen numerosas evidencias de que los resultados de aprendizaje en muchos países en desarrollo son alarmantemente bajos, especialmente en los grupos desfavorecidos.

Debido a que el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y las aptitudes que las personas adquieren, y no de la cantidad de años que pasan en un aula, debemos modificar nuestro llamamiento a la acción basado en la “educación para todos” y en adelante hablar de “*aprendizaje para todos*”.

Aprendizaje para todos significa garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes, —no solo los más privilegiados y los más brillantes— puedan, además de asistir a la escuela, adquirir también los conocimientos y las aptitudes que requieren para llevar una vida saludable y productiva, conseguir un empleo satisfactorio, y contribuir a la sociedad.

El aprendizaje para todos es precisamente el objetivo en el cual pone el acento la Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial (Grupo del Banco Mundial 2011), que abarca un período de diez años.



Alumnas de la Escuela Pública Secundaria para Niñas Najeeb Memorial, en Gujranwala, Pakistán.

- *Invertir temprano*, porque la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida se adquiere durante la primera infancia.
- *Invertir con inteligencia*, porque los recursos nacionales, familiares y aportados por los donantes son limitados y deben producir frutos.
- *Invertir para todos*, porque una nación solo puede prosperar si todos los alumnos —entre ellos las niñas y los grupos desfavorecidos— tienen la oportunidad de aprender.

En 2010, el Grupo del Banco Mundial se embarcó durante todo un año en un exhaustivo proceso de consultas y de trabajo técnico a nivel mundial, a fin de diseñar la Estrategia de Educación 2020 del Banco. Desde Argentina hasta Mongolia se realizaron amplias consultas con grupos de interés de más de 100 países. En el contexto de estas conversaciones, representantes de gobiernos, socios para el desarrollo, alumnos, maestros, investigadores, como también representantes de la sociedad civil y del mundo empresarial, compartieron sus visiones sobre los nuevos desafíos en materia de educación que deberán afrontar en el futuro los países en desarrollo, y sobre la manera en que el Banco puede contribuir más eficazmente a que los países mejoren el acceso a la educación y la calidad de la misma.

¿Qué aprendimos de dicho proceso?

En primer lugar, que *las capacidades fundamentales adquiridas durante la primera infancia hacen posible el aprendizaje a lo largo de toda la vida*. La visión tradicional, según la cual la educación comienza en la escuela primaria, encara el desafío en una etapa demasiado tardía. Las investigaciones sobre el desarrollo del cerebro han demostrado la necesidad de fomentar el aprendizaje a una edad temprana y de manera recurrente, tanto dentro como fuera del sistema escolar formal. Los programas de salud prenatal y de desarrollo de la primera infancia que comprenden aspectos relativos tanto a la educación como a la salud son, en consecuencia, importantes para desarrollar este potencial. Impartir una enseñanza de calidad a los alumnos de primaria es fundamental para entregarles las aptitudes básicas de lectura, escritura y aritmética de las cuales depende el aprendizaje a lo largo de toda la vida. También la adolescencia es una fase de enorme potencial para el aprendizaje, pero muchos jóvenes abandonan la escuela en esa etapa de la vida seducidos por la perspectiva de conseguir un empleo, urgidos por la necesidad de ayudar a sus familias, o disuadidos por el alto costo de la educación escolar. Para quienes dejan los estudios demasiado temprano, las alternativas de educación de segunda oportunidad y de aprendizaje



Un joven alumno muestra su trabajo escolar en una escuela comunitaria de Macaci, un suburbio de Abiyán. Centro de Acción Comunitaria, Costa de Marfil.

no formal resultan esenciales para garantizar que todos los jóvenes puedan adquirir las habilidades exigidas por el mercado laboral.

En segundo lugar, que *para obtener resultados se necesitan inversiones inteligentes*, es decir, inversiones que privilegien y supervisen el aprendizaje más allá de los parámetros tradicionales, como por ejemplo la cantidad de maestros capacitados o el número de alumnos matriculados. La calidad debe ser la preocupación central de las inversiones en el campo de la educación, y el criterio básico para medirla dependerá de los avances en el aprendizaje. Los recursos son demasiado limitados y los desafíos demasiado grandes como para permitir que las políticas y los programas sean diseñados a ciegas. Necesitamos disponer de evidencias sobre iniciativas exitosas para así invertir de manera inteligente.

Y, en tercer lugar, *el aprendizaje para todos supone garantizar que todos los alumnos, y no solo los más privilegiados o aventajados, adquieran los conocimientos y las habilidades que necesitan*. Aún persisten las principales barreras que dificultan el acceso de sectores desfavorecidos de la población a la educación primaria, secundaria y terciaria. Debemos reducir los obstáculos que impiden que las niñas, los niños y niñas con discapacidades y las minorías etnolingüísticas reciban el mismo grado de educación que otros sectores de la población. El aprendizaje para todos fomenta los objetivos centrados en la equidad sobre los que se sustentan la Educación

para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Si no nos ocupamos de los problemas relativos a la equidad, será imposible alcanzar el objetivo del aprendizaje para todos.

Los resultados que pueden observarse

Desde la puesta en marcha de la Estrategia Mundial de Educación en abril de 2011, los programas apoyados por el Banco Mundial han obtenido los siguientes logros:

- *Se ayudó a los países a avanzar con mayor celeridad en pos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio relativos a la educación primaria universal*. Durante los últimos dos años, a través de la Asociación Internacional de Fomento (AIF), el Banco ha aportado más de US\$2.700 millones a la educación básica en los países más pobres del mundo. En una iniciativa basada en una estrecha colaboración con la Alianza Mundial por la Educación (AME), al Banco le corresponde supervisar la implementación de la mayoría de las subvenciones otorgadas por la AME, y junto con el IDA ha emprendido iniciativas de cofinanciación en numerosos países.
- *Se redujo la desigualdad en la educación*. Como ejemplos pueden mencionarse el fomento de asociaciones entre los sectores público y privado en Pakistán a fin de mejorar la accesibilidad y la calidad de la educación para los niños y niñas de escasos recursos; asimismo, se

otorgaron subvenciones para permitir que las niñas de Bangladesh asistieran a la escuela; y se financiaron programas de capacitación ocupacional para mujeres jóvenes de Etiopía y Jordania.

- *Se mejoró la calidad de la prestación de servicios.* En Nigeria, el Banco respalda la otorgación de becas en función del desempeño académico a escuelas secundarias, tomando como base los puntajes de los exámenes y el historial de asistencia de los maestros; en Indonesia, financia la concesión de becas sobre la base del cumplimiento de los planes de estudio; en Ruanda, apoya la ampliación de la capacitación en ocupaciones prioritarias que respondan a la demanda de los empleadores; y en numerosos países, como Etiopía, Mozambique, Angola, Zambia, Armenia, República de Kirguistán, Tayikistán y Vietnam, contribuye a elaborar marcos regulatorios y de control de calidad que permitan de reforzar los sistemas de evaluación de los alumnos.

- *Se han generado nuevas evidencias a fin de mejorar los resultados de aprendizaje.* Mediante nuestro Sistema de Evaluación y Referencia para los Resultados en Educación (System Assessment and Benchmarking for Education Results – SABER),¹ el Banco se encuentra construyendo una base de datos comparable y de alcance mundial sobre políticas e instituciones educativas, para que así los países puedan evaluarse y compararse con criterios de referencia en sectores clave para la formulación de políticas, como la docencia, la evaluación de los alumnos, la gestión escolar y el desarrollo de la fuerza laboral. Además, el Banco está creando una base de datos sin precedentes centrada en los proveedores de educación, a fin de medir la calidad de la prestación de servicios en los países africanos.

Ampliar los horizontes de los alumnos

Si bien nuestra estrategia se extiende hasta 2020, ¿quién sabe cómo será la situación mundial de aquí a diez años?

Debemos preparar desde ya a nuestra juventud para que el mundo al que aspiramos llegue a hacerse realidad. Un mundo donde las personas puedan romper las cadenas de la privación y la desventaja para transformarse en sus propios agentes promotores de desarrollo y prosperidad. Como bien sabemos, para llegar a esa meta las inversiones en educación deben concentrarse no solo en insumos como nuevas aulas, capacitación de maestros, textos de estudio y computadoras, sino además en la totalidad de las políticas, los incentivos y los mecanismos de financiación que mantienen en funcionamiento los sistemas educativos.

A fin de garantizar que los países en desarrollo se encuentren en condiciones de competir en el actual mercado mundial, debemos dotar a la próxima generación de las habilidades cognitivas necesarias, al igual de aptitudes para el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la innovación. Los conocimientos y las aptitudes pueden ampliar los horizontes de nuestros jóvenes y capacitarlos

para aprovechar las oportunidades que vayan surgiendo. Debemos, igualmente, evaluar lo aprendido por los alumnos y responsabilizar a los gobiernos y a los educadores si los resultados son negativos.

Nota

¹ / Información disponible en <http://bit.ly/12cM1IV>

Referencias:

Grupo del Banco Mundial (2011): World Bank Group Education Strategy 2020: Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. Disponible en <http://bit.ly/hTiJbA>

Para información más detallada sobre los progresos en la Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial, sírvanse visitar: <http://bit.ly/fSCTtF>

i

Sobre la autora

La Dra. **Elizabeth King** es Directora de Educación en la Red de Desarrollo Humano del Banco Mundial. En ese cargo actúa como portavoz principal del Banco en asuntos relativos a políticas y estrategias mundiales en materia de educación en países en desarrollo. Hasta enero de 2009 ocupó un cargo administrativo en el Departamento de Investigación del Banco, encabezando un equipo dedicado al estudio de asuntos relativos al desarrollo humano. Ha publicado trabajos sobre temas como la inversión de los hogares en capital humano; los vínculos entre educación, pobreza y desarrollo económico; cuestiones relativas al género en el contexto del desarrollo, en especial la educación femenina; la financiación de la educación y el impacto de las reformas de descentralización.

Contacto

The World Bank
1818 H Street, NW
Washington, DC 20433, EE.UU.
eking@worldbank.org
<http://www.worldbank.org/education>

La historia de mi vida

Primera
parte

Roshan

Kabul, Afghanistan



¿A qué edad aprendió a leer y escribir?

Me llamo Roshan. Comencé a aprender a leer y escribir a los 60 años. Cuando se abrió un centro de alfabetización cerca de nuestra casa, me enteré de que otras mujeres de nuestra región asistían a clases allí y les parecía que las lecciones eran muy educativas y útiles. Mi entusiasmo y mi interés me dieron ánimo para pedirle permiso a mi familia, después de lo cual fui admitida en el curso. Estoy muy contenta de haber aprendido a leer y escribir en nueve meses.

¿Por qué no aprendió cuando niña?

No aprendí cuando niña porque mis padres eran analfabetos y sus prejuicios bloquearon mi acceso a la enseñanza. Sin embargo, ahora que tengo la oportunidad quisiera estudiar y poder instruirme hasta el último día de mi vida.

¿Qué es lo que más le ha costado al aprender en la edad adulta?

Tuve que afrontar muchas dificultades en mi empeño por estudiar y aprender, debido a mi edad tan avanzada. No era capaz de juntar las letras con facilidad. Afortunadamente, he logrado superar todos los obstáculos y ahora puedo combinar las letras, leer las palabras e incluso escribir oraciones y párrafos.

¿Cuál fue su motivación para aprender?

Deseaba aprender a leer y escribir para ser capaz de resolver los problemas por mi cuenta. Tras una larga y dura batalla, logré hacer realidad mis esperanzas y aspiraciones. Espero poder ayudarme a mí misma, a los niños y niñas y a los analfabetos de la comunidad para que puedan tener un futuro mejor.

¿Qué han significado los estudios para usted? ¿Cómo han cambiado su vida?

Mi vida ha cambiado mucho gracias al estudio y el aprendizaje. Yo era una mujer analfabeta que ni siquiera sabía escribir su propio nombre. Pero ahora puedo ser una buena profesora para mis hijos y otros analfabetos. También estoy en condiciones de ser admitida al noveno grado en la escuela. Soy capaz de encontrar direcciones sin dificultad y ya no necesito pedirle instrucciones a otra persona. También soy capaz de leer los tabloncillos de anuncio y los letreros.

¿Qué quisiera decirles a otros adultos que no saben leer ni escribir?

Como afgana y como mujer de edad avanzada que se había visto privada de la posibilidad de leer y escribir, mi mensaje para todos los analfabetos es que el aprendizaje no finaliza al llegar a la ancianidad. Como dijo nuestro gran Profeta: "Busca el conocimiento desde la cuna hasta la tumba". Hago un llamamiento a todas las mujeres que, por una u otra razón, son analfabetas, para que continúen con su aprendizaje y estén al servicio de su familia y de la comunidad.



Antonio

Paranoá, Brasil

¿A qué edad aprendió a leer y escribir?

Tenía 28 años cuando aprendí a leer y escribir.

¿Por qué no aprendió cuando niño?

Vivía en un pueblo llamado Granja, en la zona rural del estado de Ceará, donde mi familia se dedicaba a la agricultura de subsistencia. Tuve que trabajar para ayudar a mis padres a cultivar la tierra, porque de eso vivíamos. Mi padre no nos permitió estudiar, porque teníamos que ayudarlo en la granja. En general allí la vida era muy difícil y no cualquiera tenía acceso a los estudios. Además, la escuela se encontraba muy alejada del lugar donde vivíamos.

¿Qué fue lo que más le costó al aprender en la edad adulta?

¡Las matemáticas! Me parecen complicadas y todavía me confundo con algunas cifras. Sé lo que cuestan las cosas, pero comprender los números es muy difícil. Todavía me equivoco con algunas cifras.

¿Cuál fue su motivación para aprender?

La posibilidad de adquirir mayores conocimientos prácticos que me permitieran ir a un lugar sin tener que depender de otras personas. Quería ser capaz de desplazarme sin tener que solicitar información a otra gente, sin necesidad de pedir ayuda cada vez que fuera a otra parte. Las cosas siempre resultan mucho más difíciles cuando dependemos de los demás. Cuando se trata de leer los letreros, nunca te dicen lo que está escrito exactamente, entonces no entiendes bien y acabas perdiéndote.

¿Qué ha significado para usted el aprendizaje? ¿Cómo ha cambiado su vida?

Mi vida ha cambiado muchísimo. Ahora puedo circular sin ayuda. Puedo tomar un autobús y leer algunos letreros. Todo se me ha facilitado y ya no me pierdo como me solía pasar antes. Tampoco tengo que estar pidiendo información todo el tiempo. Es como si todo hubiera cambiado para mejor. ¡Por fin se me han abierto los ojos!

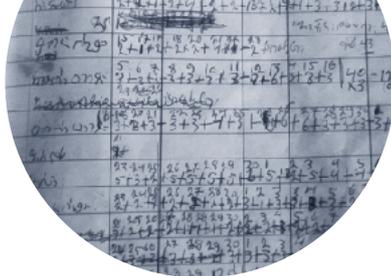
Todavía sigo aprendiendo y aún me queda mucho que aprender, pero con los conocimientos que he adquirido ya he notado una enorme mejoría. Me siento menos desvalido.

¿Qué quisiera decirles a otros adultos que no saben leer ni escribir?

Les diría que vayan a la escuela, porque estudiar es algo maravilloso. Ya he recibido demasiada información errónea, he tomado muchísimos autobuses equivocados, pero ahora, gracias a los estudios, cada día voy mejorando. Les diría que vayan a estudiar. Es nuestra oportunidad para lograr una vida mejor, para huir de las tinieblas de la ignorancia.

Bosena

Etiopía



¿A qué edad aprendió a leer y escribir?

Comencé a leer y escribir hace dos años, a los 44. Hoy tengo 46.

¿Por qué no aprendió cuando niña?

Crecí en una zona rural, donde la educación de las niñas no era considerada importante por los padres y por la sociedad en general. Mis padres no querían enviarme a la escuela porque veían con muy malos ojos la educación de las niñas. Mientras realizaban los preparativos para darme en matrimonio, me escapé y comencé a vivir en un pueblito llamado Dangila junto a una tía, que se ganaba la vida como jornalera. Me escapé porque mi sueño era ir a la escuela y transformarme en una persona instruida. Poco después, me trasladamos junto a mi tía a Humera (pueblo donde se encuentra una enorme granja algodonnara estatal) en busca de trabajo. Fue allí donde me casé y comencé a tener hijos. Hace 20 años nos mudamos a Addis Abeba porque mi esposo consiguió una transferencia. Nunca había tenido la oportunidad de ir a la escuela. Estuve ocupada en la crianza de los hijos y en los quehaceres domésticos. Así pues, ya habían pasado muchos y había perdido las esperanzas de recibir educación.

¿Qué fue lo que más le costó al aprender en la edad adulta?

Obviamente no es fácil aprender con tantas responsabilidades y tareas de la casa. En especial al comienzo no me sentía tan interesada. Con frecuencia olvidaba lo que había aprendido. La aritmética me costaba mucho, especialmente la resta; aún tengo problemas con las restas en mis transacciones comerciales y cuando trato de recuperar las llamadas perdidas en mi teléfono.

¿Cuál fue su motivación para aprender?

Sabía que tenía problemas. Tenía miedo y me faltaba confianza al interactuar con la gente. Solo conocía algunos lugares del vecindario, la iglesia y el mercado. No conocía muchos lugares, porque temía perderme y prefería quedarme en casa la mayor parte del tiempo. La educación la había dejado para mis hijos. Hace dos años, mi vecina me alentó a participar en el Programa Integrado para Empoderamiento de la Mujer (Integrated Women's Empowerment Programme – IWEP), implementado por DVV International en Etiopía. Casi me burlé de ella, y le dije que no perdiera su valioso tiempo en semejante disparate. Ella insistió en señalarme que el aprendizaje puede mejorar nuestro modo de vida. Día tras día fue convenciéndome y fue así como terminé participando en el programa. Pasado cierto tiempo, percibí claramente que el programa mejoraría mi calidad de vida.

¿Qué ha significado el aprendizaje para usted?

Participar en el programa de alfabetización me ha abierto nuevas oportunidades en mi vida. Ahora sé leer y escribir. Ya no temo comunicarme con la gente. Reconozco los números de los autobuses cuando tengo que ir al hospital, al kebele (oficina municipal) o a otros lugares. Puedo leer las instrucciones y los números de las oficinas. Puedo leer y rellenar los formularios y firmar lo que he leído. Me siento lo suficientemente segura para no temer perderme. Puedo usar mi teléfono móvil; con la ayuda de mis hijos he aprendido a almacenar y recuperar los números, y así puedo llamar a familiares y amigos sin ningún problema.

He llegado a adoptar una actitud orientada al ahorro. He recibido cierta capacitación empresarial y horneado en casa pan e “injera” (pan sin levadura típico de Etiopía) para vender y así obtener algunos ingresos sin salir de mi hogar. Logro ahorrar mensualmente no menos de 300 birr, y mi intención es abrir una tienda en el recinto donde vivo actualmente. Además, participo en un plan de ahorro colectivo, gracias al cual ya hemos podido comprar una vaca lechera. Ya no tengo que molestar a mi marido para que me financie la totalidad de los gastos. Dispongo de mis propios ingresos que puedo gastar en caso necesario, y puedo ayudar a sustentar a mi familia.

A pesar de que la aritmética me resultaba muy difícil, me esforcé por aprenderla y me fue de gran utilidad, especialmente en mis actividades para generar ingresos. Aprovecho mis aptitudes de lectura y escritura para llevar un registro de fechas, nombres y la cantidad de “injeras” y panes comprados por los clientes para calcular el monto final. Me imagino lo complicada que sería mi vida si no fuera capaz de llevar un registro de los clientes que pagan a plazos.

¿Qué quisiera decirles a otros adultos que no saben leer ni escribir?

Sin importar cuáles sean las circunstancias, los adultos, en especial las mujeres, deberían aprender. Cuando sabes leer, ya no pueden engañarte. Cuando aprendes a leer y escribir tienes más oportunidades en la vida y mejora tu existencia. Puedes participar activamente en tu vida social y conseguir ascensos.

El mundo requiere metas más claras en materia de aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida para que otro mundo sea posible



Alan Tuckett
Consejo Internacional de Educación de Adultos (International Council for Adult Education – ICAE), Uruguay

Resumen – *Esta edición de Educación de Adultos y Desarrollo señala un nuevo comienzo, y el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) se complace en asociarse a DVV International para presentar esta serie de ensayos y reflexiones sobre temas que están siendo debatidos y analizados, mientras se considera la adopción de nuevos objetivos, metas e indicadores para el período 2015-2030. En este artículo presento un breve resumen de los esfuerzos realizados por el ICAE hasta la fecha para influir en los objetivos de desarrollo mundial posteriores a 2015 y revisar los temas que requerirán nuestra atención durante el próximo año a medida que el sistema de las Naciones Unidas vaya delineando sus propuestas definitivas para objetivos globales y se desarrolle un proceso paralelo con miras a alcanzar la Educación para Todos (EPT) más allá de 2015.*

La historia hasta hoy

Desde la Octava Asamblea Mundial del *Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE)*, celebrada en Malmö (Suecia) en 2011, hemos seguido tres cursos de acción básicos en el proceso, los cuales conducen a la adopción de nuevos objetivos de desarrollo a nivel mundial para el período 2015-2030. El primer curso de acción se concentró en la conferencia mundial conocida como Cumbre de la Tierra, que tuvo lugar en Rio de Janeiro, Brasil, en 2012. En dicho encuentro, los estados miembros de la ONU asumieron el compromiso de diseñar Objetivos de Desarrollo Sostenible, y les encomendaron a 30 países la tarea de encabezar un Grupo de Trabajo de Composición Abierta que deberá presentar un informe en 2014. Las expectativas de los educadores de adultos se vieron escasamente cumplidas en la cumbre de Rio, ya que consiguieron dos breves menciones en la agenda para el aprendizaje a lo largo de toda la vida dentro del marco del acuerdo formal de la conferencia, pero el ICAE selló una alianza eficaz con otras organizaciones de la sociedad civil, y encabezó la elaboración de un documento de políticas de la sociedad civil sobre educación para el mundo que queremos.

El segundo curso de acción de nuestra labor fue el proceso de Educación para Todos (EPT), el cual supervisa el progreso realizado en los diversos objetivos de educación adoptados en Jomtien en 1990 y confirmados en Dakar el año 2000. Tres de los objetivos de EPT inciden directamente en nuestros intereses. En el Cuarto Objetivo se asume un compromiso con la igualdad entre los géne-

ros, pero en la práctica la atención se ha concentrado mayoritariamente en el acceso de las niñas al sistema escolar. En el Segundo Objetivo se asume el compromiso de aumentar las oportunidades de aprendizaje para jóvenes y adultos, y mientras en el Informe de Seguimiento de la EPT para 2013 se daba cuenta de los avances en el campo del desarrollo de aptitudes entre los jóvenes, no se ha realizado ningún esfuerzo para comprobar si se ha ampliado la cobertura de la educación de adultos. En el Tercer Objetivo se promete reducir en un 50% la cantidad de adultos analfabetos, pero en 23 años la tasa mundial de alfabetismo ha aumentado solo en un 12%, y las cifras (poco menos de 780 millones de personas) reflejan un estancamiento general frente al crecimiento experimentado por la población del planeta. Tampoco han mejorado las cifras relativas al analfabetismo femenino, ya que la proporción se mantiene en un 64% del total.

El ICIE y sus socios han logrado, con relativo éxito, influir en la agenda de EPT a través del Comité Consultivo de ONG, el comité directivo sobre EPT, y la Consulta sobre Educación de Dakar, celebrada en marzo de 2013, en la cual se adoptó un objetivo general de “educación a lo largo de toda la vida y enseñanza de calidad para todos”. Lo anterior suena muy bien en general, pero en el resumen de las conclusiones de la reunión de Dakar se persistió en omitir cualquier mención a los adultos.

El tercer proceso ha consistido en reflexionar sobre los aspectos que deberían tenerse en cuenta como continuación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En esta instancia se ha desplegado una abrumadora variedad de cursos de acción, coordinados por el Grupo de Alto Nivel de la Secretaría General de la ONU, y a veces no nos ha sido fácil determinar la alternativa de colaboración más adecuada. El Grupo presentó un informe a fines de mayo de 2013.

El tono del informe titulado *Una nueva alianza mundial*, es, de alguna manera, más optimista de lo que me esperaba. Aun así, incurre en notorias y preocupantes omisiones, al tiempo que arroja luz sobre algunos aspectos en los que es preciso redoblar nuestros esfuerzos de promoción. De todos modos, proporciona un contexto claro para nuestros análisis inmediatos, y a mi juicio hace hincapié en algunos desafíos clave que debe afrontar el movimiento en favor del aprendizaje de adultos.

Para formular sus recomendaciones relativas a los objetivos mundiales, el informe se basa en un análisis en torno a la necesidad de adoptar “cinco grandes cambios transformativos” en materia de prioridades con miras a un futuro sostenible en el que sea posible erradicar la pobreza. Ellos son:

1. “No olvidarse de nadie”. No permitir que la vida o la muerte de una persona, ni tampoco sus oportunidades en la sociedad, dependan de factores como los ingresos, el género, la discapacidad, la geografía. Los objetivos solo se habrán alcanzado cuando se beneficien por igual los grupos marginados y excluidos.

2. “Colocar el desarrollo sostenible en el centro de la agenda”. El informe sostiene que este es el criterio que debe prevalecer en las medidas adoptadas tanto por los gobiernos como por el sector empresarial. Sin embargo, escasean las iniciativas que garanticen la existencia de medios de vida sostenibles.

3. “Transformar las economías para crear empleo y crecimiento inclusivo”. Tener un empleo es lo que ayuda a las personas a abandonar la pobreza, pero es preciso que tengan acceso a “educación, formación y capacitación” para así desenvolverse exitosamente en el mercado laboral. No obstante, nada se señala con respecto a la necesidad de fortalecer las capacidades de quienes trabajan en la economía informal, aunque constituyan la abrumadora mayoría de la población laboral del África Subsahariana y de India.

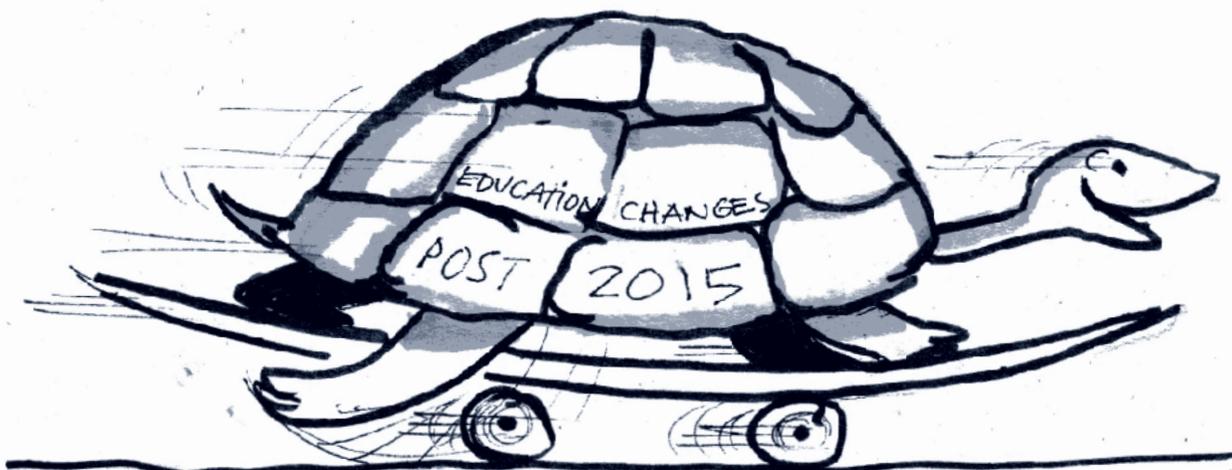
4. “Consolidar la paz y crear instituciones eficaces, abiertas y responsables para todos”. En el informe se sostiene que vivir en un ambiente libre de conflictos y violencia es un requisito fundamental para un desarrollo eficaz, y que “la participación en las decisiones que afectan a las vidas [de las personas] son resultados del desarrollo, así como facilitadores de éste”.

5. “Forjar una nueva alianza mundial”, que le asigne un papel fundamental a la sociedad civil.

Así pues, *Una nueva alianza mundial* ofrece, a título ilustrativo, doce objetivos universales, cada uno de los cuales consta de cuatro a seis sub-objetivos a los que se sumarán metas fijadas a nivel nacional e indicadores que puedan desglosarse para apreciar el impacto en los grupos marginados. Las metas son ambiciosas, de amplio alcance y —como indica el informe— están interrelacionadas:

1. Erradicar la pobreza.
2. Empoderar a las niñas y mujeres y lograr la igualdad de género.
3. Proporcionar educación de calidad y aprendizaje a lo largo de toda la vida.
4. Garantizar vidas saludables.
5. Garantizar la seguridad alimentaria y una buena nutrición.
6. Lograr el acceso universal al abastecimiento de agua y la recogida de basura.
7. Obtener energía sostenible.
8. Crear empleos, medios de subsistencia sostenibles y crecimiento equitativo.
9. Gestionar los recursos naturales de manera sostenible.
10. Garantizar la buena gobernanza e instituciones eficaces.
11. Garantizar sociedades estables y pacíficas.
12. Crear un entorno mundial favorable y catalizar la financiación a largo plazo.

Se trata de una lista impresionante, cualidad que se ve menoscabada por la escasa claridad respecto de la ma-



“La educación cambia después de 2015”

nera en que se financiarán todas las medidas. Aun así, los educadores de adultos habrán de reconocer que pocos, si alguno, de estos objetivos pueden alcanzarse sin el aprendizaje de adultos, comprendiendo y definiendo los cambios necesarios y adaptándose a ellos. Ahora bien, tal vez estaba dentro de lo esperable que esa no fuera una de las conclusiones centrales del informe.

No obstante, hay aspectos que se agradecen. En primer lugar, la reafirmación de los derechos humanos como la piedra angular para el desarrollo, y la determinación de que las nuevas metas deben concentrarse en el objetivo de garantizar que “nadie caiga en el olvido”. En *Una nueva alianza mundial* se reitera la premisa fundamental de que ninguna meta podrá alcanzarse a menos que ello ocurra en cada quintil (20%) de la distribución del ingreso, y que los beneficiarios sean mujeres, adultos discapacitados, migrantes y otros grupos anteriormente excluidos. En el informe se reconoce que para que ello ocurra es preciso que se inviertan ingentes recursos en el mejoramiento de los datos, para que puedan desglosarse a fin de facilitar información precisa sobre el grado de eficacia con que se atiende a las necesidades de grupos marginados y excluidos. El perfeccionamiento de las encuestas domiciliarias, incluyendo preguntas sobre participación en el aprendizaje, les será de gran ayuda a los educadores de adultos en su tarea de supervisar la eficacia de los programas para satisfacer las necesidades de los grupos subrepresentados.

Un segundo beneficio es que se combinan los procesos asociados a los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Al igual que en la Cumbre de la Tierra, se señala que los objetivos de luchar contra la pobreza y fomentar el desarrollo sostenible deben establecerse de común acuerdo. Se reconoce, asimismo, que los doce objetivos identificados están interrelacionados.

A primera vista, el objetivo recomendado en materia de educación parece también positivo. El tercer objetivo, “Proporcionar educación de calidad y aprendizaje a lo largo de toda la vida”, por lo menos incorpora en la agenda esta modalidad de adquisición de conocimientos. No obstante, a diferencia de lo planteado en la conferencia temática sobre educación de Dakar, omite cualquier referencia a un compromiso de poner dicho beneficio “al alcance de todos”. Y cuando analizamos las metas en forma detallada descubrimos que aquella referida a los jóvenes y adultos consiste en “aumentar el número de mujeres y hombres jóvenes y adultos con las habilidades, incluyendo técnicas y profesionales, necesarias para trabajar”.

Esta formulación de un objetivo de aprendizaje a lo largo de toda la vida —que hasta ahora solo tiene un carácter ilustrativo— se abstiene de abordar el desafío que el Grupo de Alto Nivel plantea en su exposición general, en cuanto a que: “La educación puede ayudar a alcanzar muchos objetivos al crear conciencia y conducir de ese

modo a movimientos masivos en favor del reciclaje y las energías renovables, o a la exigencia de una mejor gestión pública y que se ponga fin a la corrupción. Los objetivos elegidos deberían ser aquellos que amplifiquen el impacto mutuo, y generen conjuntamente crecimiento sostenible y reducción de la pobreza”.

Por otra parte, con referencia a las inquietudes que los jóvenes le hicieron llegar al Grupo, se señala que su aspiración es contar con una “educación más allá de la escuela primaria, pero no solo un aprendizaje formal, sino también formación profesional y en habilidades para la vida que los preparen para la vida laboral (...) quieren ser capaces de tomar decisiones informadas acerca de su salud y sus cuerpos, para realizarse plenamente en materia de salud y derechos sexuales y reproductivos. Quieren acceso a la información y la tecnología para poder participar en la vida pública de sus países, especialmente en el trazado de su camino hacia el desarrollo económico. Quieren ser capaces de exigir cuentas a las personas responsables, quieren tener derecho a la libertad de expresión y asociación, y monitorear el uso que se da al dinero de su gobierno”.

En el objetivo propuesto no se considera prácticamente ninguno de los temas incluidos en dicha agenda. Ni tampoco se aborda el desafío planteado en el Segundo Objetivo “Empoderar a las niñas y mujeres y lograr la igualdad de género”. A este respecto, el Grupo indica que “Una mujer que recibe más años de escolaridad es más probable que tome decisiones sobre vacunación y nutrición que mejoren las oportunidades de su hijo en la vida; de hecho, el aumento de la escolaridad de niñas y mujeres entre 1970 y 2009 salvó las vidas de 4.2 millones de niños”.

El informe omite cualquier referencia a la educación de adultos como tema de discusión. Tampoco reconoce que para todas las personas actualmente excluidas, o que no tuvieron la posibilidad de recibir una educación de calidad en el pasado, el derecho a una educación de adultos de primera o segunda oportunidad —de tipo profesional y de por vida— es fundamental si se pretende que nadie se quede rezagado.

¿Cuáles son los próximos pasos?

En mi opinión, un desafío fundamental que se desprende de toda la labor realizada hasta ahora consiste en encontrar un conducto más adecuado para dar a conocer las inquietudes relativas a la enseñanza y el aprendizaje de adultos en la propia comunidad educativa. Debemos asegurarnos de que las energías de nuestros colegas se concentren en sectores más amplios de la comunidad educativa, logrando que comprendan suficientemente el problema y se convenzan de incorporar en la agenda la promoción del aprendizaje y la educación de adultos (AEA), que se basa en la promoción de los derechos e incluye el derecho a la alfabetización; a la educación profesional, cívica y democrática; a la educación para el bien-

estar; a la educación para una vida sostenible receptiva a las artes y la cultura, el aprendizaje intergeneracional, y respetuosa de la diversidad y la diferencia. Esa fue, por cierto, la visión fundamental que prevaleció en CONFINTEA V y CONFINTEA VI, pero aún no ha sido incorporada automáticamente en sus esfuerzos de promoción por los colegas que trabajan en escuelas y universidades. Los adultos, al igual que los niños y niñas, necesitan una educación de calidad impartida por maestros que cuenten con una formación adecuada. El rendimiento escolar de niños y niñas mejora cuando sus madres aprenden. La educación en la primera infancia resulta más provechosa cuando el grupo familiar se compromete en el proceso. Es necesario que hagamos mayor hincapié en nuestros objetivos comunes e interrelacionados, como asimismo en la clara exposición de nuestras propias prioridades.

En relación con lo anterior, hemos de cumplir la importante misión de contribuir a que sectores más amplios de la comunidad de desarrollo comprendan con mayor claridad el papel de la educación de adultos en el cumplimiento de otros objetivos para superar la pobreza y en los esfuerzos por garantizar una mejor calidad de vida. Una de las primeras tareas que nos corresponde realizar consiste en precisar, para cada uno de los doce objetivos universales propuestos en el informe del Grupo de Alto Nivel, las razones por las que el aprendizaje de adultos produce un cambio, de preferencia respaldándolas con evidencias contundentes y siguiendo las pautas de los informes con que el Centro de Investigación sobre los Mayores Beneficios del Aprendizaje del Instituto de Educación de la Universidad de Londres dio los primeros pasos en esta área; dichas pautas ya han sido adoptadas por la OCDE. Será fundamental evitar los planteamientos excesivos, y en vez de ello procurar que al elaborarse los argumentos se empleen constructivamente las conclusiones del seminario virtual que el ICAE celebrará conjuntamente con DVV International tras la revista. *[Para tomar parte en los debates, sírvase visitar la página 46, donde encontrará más detalles, N. de la R.]*

Por cierto que la tarea más importante consiste, a mi juicio, en formular propuestas concretas para una meta clara y comprensible en materia de aprendizaje a lo largo de toda la vida, y definir los indicadores susceptibles de medición. Mi propuesta incluiría solo un leve cambio en el objetivo planteado en el informe del Grupo de Alto Nivel, añadiendo el complemento “para todos” al actual enunciado, con lo que el texto quedaría como sigue: “Proporcionar educación de calidad y aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos”. Ello involucrará necesariamente un reconocimiento de que el aprendizaje a lo largo de toda la vida abarca el aprendizaje formal, no formal e informal.

Mis tres indicadores comenzarían con la alfabetización de adultos, pues se trata de un derecho fundamental. Y deberíamos garantizar la alfabetización universal para el año 2030, con una disminución del 50% en la cantidad de

adultos analfabetos en todos los países para el año 2020, y una nueva reducción a la mitad al cabo del siguiente lustro, asignándose una inmediata prioridad a la erradicación de la brecha entre géneros en el acceso a la alfabetización.

Puesto que los nuevos objetivos deberían abarcar el mundo industrializado y los países en vías de desarrollo, es preciso reconocer, además, que las aptitudes de lectura y escritura dependen de un contexto específico, por lo que es menester identificar a los millones de personas con escaso grado de alfabetismo y disminuir su cantidad.

Tanto el CAE como DVV International tienen un compromiso con el derecho a un aprendizaje digno para un trabajo digno. Las personas que trabajan en la economía formal e informal deberían tener acceso a una *educación adecuada a los objetivos*, y la brecha de participación entre las cifras alcanzadas en el quintil más acomodado de la población de un país y las observadas en el 20% con menos recursos debería estrecharse en cada medición quinquenal del progreso.

En tercer lugar, la educación para el compromiso democrático debe constituir una prioridad. Sin embargo, puesto que es tan difícil de medir, y el poder del aprendizaje para filtrarse de un ámbito a otro es tan grande, yo me conformaría con una meta de participación global, medida a través de encuestas domiciliarias, y con datos desglosados en función de todos los grupos destacados en el informe del Grupo de Alto Nivel. Así pues, el indicador nuevamente procuraría compensar la insuficiente representación de los grupos marginados.

En este artículo me he concentrado en el informe del Grupo de Alto Nivel, ya que corresponde al primer intento por reunir en un solo cuerpo toda la variedad de temas de discusión. Sin embargo, como consecuencia de los esfuerzos paralelos del Grupo de Trabajo de Composición Abierta de la Secretaría General sobre metas para un desarrollo sostenible, el debate derivará, con seguridad, hacia varios frentes, por lo que debemos estar preparados para abogar a favor de la educación para la sostenibilidad, incluyendo los temas analizados en este documento. Y luego tendrá lugar un proceso paralelo destinado a identificar las metas de Educación para Todos teniendo en cuenta el mundo posterior al año 2015. Aún hay mucho por hacer, qué duda cabe, pero la aspiración de una sociedad del aprendizaje donde, tal como se señala en el Informe Delors de 1996, todos puedan “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser”, aún no se ha cumplido y bien vale la pena esforzarnos por hacerla realidad.

Referencia

Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015 (mayo de 2013): Una nueva alianza mundial: erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible. Informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015. Disponible en <http://bit.ly/12qUxQG>

i

Sobre el autor

El Prof. Dr. **Alan Tuckett** fue elegido presidente del Consejo Internacional de Educación de Adultos en 2011, poco después de jubilarse del cargo de director ejecutivo de NIACE —la ONG nacional para Inglaterra y Gales que representa los intereses de los alumnos y maestros de educación de adultos—, donde trabajó desde 1988. Entre sus logros en esta última institución pueden mencionarse la creación de la Semana del Alumno Adulto, que fue adoptada por la UNESCO y se extendió a 55 países. En etapas anteriores de su carrera colaboró en la puesta en marcha de la campaña de alfabetización de adultos en Gran Bretaña. Es profesor visitante en las universidades de Nottingham y de Leicester, y este año impartirá clases en la Universidad Julius-Maximilians de Wurzburg, Alemania.

Contacto

ICAE
18 de Julio 2095/301 – CP 11200
Montevideo, Uruguay
alan.tuckett@gmail.com
www.icae2.org

¡Participen!

El seminario virtual de ICAE

Tras la publicación de este número de EAD, el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), nuestro socio en iniciativas de cooperación, les brindará la oportunidad de debatir sobre lo que habría que hacer una vez que en 2015 expire la fecha límite para los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

El seminario virtual es gratuito, y a él puede asistir cualquier persona. Si quieren participar, envíen un correo electrónico a:

icae3@icae.org.uy

Las inscripciones están abiertas desde ahora hasta la primera semana de febrero de 2014, fecha de inicio del seminario, que durará aproximadamente dos semanas.

El seminario virtual se realizará por correo electrónico. Los artículos serán enviados a todos los participantes en inglés, francés y español. Ustedes pueden dar a conocer su reacción frente a los artículos y enviar sus comentarios por correo electrónico. Sus colaboraciones pueden estar escritas en inglés, francés o español, y luego serán traducidas.

Si desean realizar alguna consulta con anterioridad al seminario, no duden en comunicarse con Irene Lobo a apoyo@icae.org.uy en la Secretaría de ICAE en Montevideo, Uruguay.

Durante varios años, ICAE ha estado organizando seminarios virtuales sobre temas relativos a la educación de adultos y el desarrollo. En el último Seminario Virtual de ICAE (celebrado entre el 17 de junio y el 10 de julio de 2013), que contó con más de 1.000 participantes de todas las regiones del mundo, se trató el tema "Agenda de educación post-2015: iniciativas de promoción". En el intercambio de opiniones se incluyó una exhaustiva reflexión conjunta sobre el proceso de elaboración de la Agenda de Desarrollo post-2015. Fueron dos los aspectos que merecieron especial atención. Por una parte, en el Seminario Virtual se debatió en torno al lugar que ocupa, y el papel que desempeña, la educación a lo largo de toda la vida. Por otra parte, se preguntó sobre el significado de la participación de la sociedad civil, y sobre el verdadero poder de promoción que actualmente tienen las organizaciones que proclaman la educación como un derecho humano fundamental. Los participantes en el debate demostraron estar bien informados, y en las deliberaciones se observó una gran riqueza de contenidos, gracias a las valiosas aportaciones, observaciones y propuestas que se recibieron. Como resultado de lo anterior, el seminario permitió arrojar luz sobre un proceso que no es ni sencillo ni fácil de seguir. La intención era facilitar y fomentar iniciativas de promoción necesarias para que tanto el aprendizaje a lo largo de toda la vida como la educación lleguen a ocupar el lugar prioritario que merecen. Otro de los objetivos del seminario era conseguir que los derechos humanos no dejaran de ser un tema de interés central, y a la vez contrarrestar las visiones instrumentalistas y reduccionistas sobre el desarrollo.



¿Renuncia a un mundo alfabetizado? ¹



Rosa María Torres del Castillo
Experta en educación, Ecuador

Resumen – *Tal parece que el mundo está renunciando a la aspiración de un mundo alfabetizado. Antes del año 2000, lo que se buscaba era eliminar o erradicar el analfabetismo. El año 2000, esa aspiración se moderó notoriamente, transformándose en “reducirlo a la mitad” para el año 2015. Incluso este objetivo mucho menos ambicioso no ha sido, y no será, alcanzado. Tanto la Educación para Todos (1990-2015) como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015) se han concentrado en los niños y niñas y en su acceso a la enseñanza primaria. Temas como el desarrollo durante la primera infancia y la educación de jóvenes y adultos han sido sistemáticamente dejados a un lado. En la sociedad de la información, los “analfabetos digitales” han adquirido mayor importancia que los meros “analfabetos”. ¿Puede preciarse la humanidad de vivir en una era de progreso cuando, al mismo tiempo que Internet y las tecnologías de la información y las comunicaciones se expanden aceleradamente, 775 millones de jóvenes y adultos no saben leer ni escribir?*

Cada año, por años, por décadas, leemos lo mismo: las personas analfabetas en el mundo se cuentan por millones (dos terceras partes son mujeres) y es poco lo que se avanza, pese a las recomendaciones, las declaraciones, los eventos e incluso el reciente Decenio de Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012) del cual pocos se enteraron y el cual concluyó sin pena ni gloria.

“En casi 25 años de Educación para Todos y ya encaramados en el siglo XXI seguimos lejos de un mundo alfabetizado.”

Infografías del Informe Mundial de Seguimiento de la Educación para Todos 2012 muestran gráficamente los avances de las seis metas de la Educación para Todos, desde el 2000 (Foro Mundial de Educación, Dakar) hasta la fecha. En todas las metas, el avance está por debajo de lo esperado y de lo comprometido para el año 2015. La alfabetización de personas adultas es la más lejana: los analfabetos eran 775 millones en 2010, solo un 12% menos que en 1999, al concluir el siglo; el compromiso de reducir el analfabetismo a la mitad hasta 2015 es claramente inalcanzable a estas alturas. Por otra parte, el Informe destaca que 160 millones de adultos en los ‘países desarrollados’ tienen “pobres habilidades” de lectura y escritura. (Ver la infografía al pie).

Educación para todos / Objetivo 4 – alfabetización de adultos

Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

> La alfabetización de adultos sigue siendo un objetivo difícil de alcanzar



Fuente de la infografía: GMR2012: EFA Goals. Disponible en <http://bit.ly/TpQ7VS>

“Las tasas de alfabetismo suben, pero no lo suficientemente rápido” concluía en 2010 el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS). En verdad, el avance es irrisorio y lo es aún más si nos vamos una década atrás, a los inicios de la Educación para Todos (EPT), a su lanzamiento en 1990 en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia). El dato de analfabetismo divulgado por la UNESCO como línea de base de la EPT fue 895 millones en 1989. La meta planteada entonces también fue reducir el analfabetismo a la mitad ... para el año 2000.

Así pues, en casi 25 años de Educación para Todos y ya encaramados en el siglo XXI seguimos lejos de un mundo alfabetizado. En América Latina y el Caribe, el compromiso de “erradicar el analfabetismo” se remonta a 1980. A nivel mundial, la meta que acaparó la atención en todos estos años de Educación para Todos y de Objetivos de Desarrollo del Milenio fue la educación primaria infantil, centrada en acceso y matrícula ... La educación de la primera infancia y la educación de jóvenes y adultos, situadas a los extremos de la “edad escolar”, han sido siempre relegadas, asumiéndose, equivocadamente, y con plena complicidad social, la opción educación de niños versus educación de adultos.

La historia vuelve a repetirse en momentos en que se corre contra el tiempo tratando de llegar al 2015 con lo que se pueda y en que se debate cómo continuar más allá del 2015. La educación de jóvenes y adultos, y la alfabetización específicamente, vuelven a plantearse. Algu-

nas voces reclaman agregar la o las metas respectivas, olvidando que las metas han estado siempre ahí y que lo que ha faltado es la voluntad política para cumplirlas, tanto por parte de los gobiernos como de las agencias internacionales. Seguramente terminará agregándose otra vez una meta elusiva y otra vez asumiéndose como un saludo a la bandera.

“La cifra millonaria de analfabetos parece haberse incorporado como perfectamente tolerable y compatible con el progreso de la humanidad.”

En un mundo que se precia de haber ingresado en la Sociedad de la Información teniendo como mira la Sociedad del Conocimiento, que hace gala de sus avances tecnológicos y brega por reducir la brecha digital, que se esmera por subir puntos en los rankings mundiales de reducción de la pobreza ... importan más los “analfabetos digitales” que los analfabetos a secas. No molesta que sigan contando por millones las personas que se autodeclaran analfabetas, que engrosan las filas de los más pobres y los más desposeídos, los que nunca leerán un libro ni se beneficiarán de Internet y la banda ancha.

La cifra millonaria de analfabetos parece haberse incorporado como perfectamente tolerable y compatible

con el progreso de la humanidad. ¿Quién quiere hacerse cargo de ellos? ¿Quién quiere aceptar que el número real de personas analfabetas debe ser muchísimo más alto pues, como bien sabemos, muchas personas no se declaran tales en censos y encuestas? ¿Quién quiere prestar atención al fracaso alfabetizador de la escuela, a la preocupante realidad de millones de millones de personas que no leen ni escriben, aun habiendo aprendido, formalmente, a leer y escribir?

La utopía de un mundo alfabetizado parece estarse archivando. Atrás quedaron los tiempos en que se aspiraba a eliminar el analfabetismo (y a eliminar la pobreza); hoy se aspira a lo sumo a “reducir” uno y otra a porcentajes definidos y prorrateados a conveniencia. Y hasta hay quienes, desde el cálculo económico, la ideología o la simple ignorancia, están dispuestos a afirmar que las personas analfabetas que hoy conviven con nosotros en el mundo seguramente son discapacitadas e inalfabetizables ...

Renunciar al objetivo de la alfabetización universal es no solo negar una necesidad básica de aprendizaje y un derecho humano fundamental que asiste a las personas de toda edad y condición, sino renunciar a un pedazo más de dignidad y esperanza en un mundo crecientemente deshumanizado.

Nota

1 / Este artículo fue publicado en el blog de Rosa María Torres del Castillo: <http://otra-educacion.blogspot.com>

Referencias

Blog de Rosa María Torres del Castillo:
<http://otra-educacion.blogspot.com>

Tuckett, A. (29 April 2013): After Dakar: How does adult learning fit into post-2015 education aims? In: World Education Blog. Disponible en <http://bit.ly/1eLlpjY>

UIS-UNESCO (2012): Literacy and Education Data for School Year Ending in 2010. Disponible en <http://bit.ly/1aiknwm>

Sobre la autora

Dra. **Rosa María Torres del Castillo:** pedagoga, lingüista, periodista educativa y activista social de nacionalidad ecuatoriana. Investigadora y asesora internacional en temas de educación básica, lectura y escritura, innovación y aprendizaje a lo largo de la vida. Trabajó para UNICEF y UNESCO, donde cumplió diversas funciones. Encargada de elaborar el Documento Base de la Década de las Naciones Unidas para la Educación, como también el Informe Regional sobre Educación y Aprendizaje de Adultos en Latinoamérica y el Caribe, presentado durante la CONFINTEA VI en Belém (2010). Ministra de Educación y Culturas de Ecuador (2003). Autora de más de 15 libros y de numerosos artículos sobre educación y comunicación.

Contacto

<http://otra-educacion.blogspot.com>
rm.torres@yahoo.com

A hand is shown writing on a chalkboard. The board contains several mathematical problems. On the left, there is an addition problem: $454 + 372$. On the right, there is a multiplication problem: 652×43 . Below these, there are some other numbers and symbols, including a '6' and a '1'. The background is a dark, textured surface, likely a chalkboard.

Texto: Mouhamadou Diagne y Ruth Sarrazin – DVV International

Fotografías: Fatoumata Diabaté

La alfabetización determina la vida rural en Malí

Reportaje fotográfico

Sitan, una participante del círculo Reflect de Kambali, realiza una operación de "sumar llevándose".





1

2

1 / La alfabetización es la piedra angular del desarrollo: participantes del círculo Reflect de Kambali.

2 / La alfabetización refuerza las competencias en las técnicas culturales.

La fotógrafa maliense Fatoumata Diabete visitó las aldeas de Kambali y Habaladougou Kénieba en su país. Dichas localidades, situadas a unos 100 km de la capital, Bamako, están poniendo en práctica el proyecto VITAL, organizado por DVV International y la organización local Jeunesse & Développement (Juventud y Desarrollo). Un proyecto similar está siendo implementado en el norte de Malí, al que se suman otros dos en el estado vecino de Guinea.

La abreviatura francesa VITAL (Village d'apprentissage Tout au Long de la Vie) significa "aldea de aprendizaje a lo largo de toda la vida". El proyecto VITAL mejora la calidad de vida de los habitantes de las aldeas mediante la educación de jóvenes y adultos.

VITAL se está concentrando en la alfabetización, la formación profesional y la educación cívica. De esas tres áreas, la alfabetización es la más importante y proporciona fundamento para las otras dos. Las aptitudes de lectura, escritura y aritmética se inculcan a través de los así llamados círculos Reflect.

Es en dichos círculos donde se analizan las verdaderas necesidades de la alfabetización, la formación profesional y la educación cívica, lo cual se traduce en actividades que posteriormente son evaluadas.

El Reflect es un enfoque innovador aplicado al aprendizaje de adultos y al cambio social, en el cual se fusionan las teorías de Paulo Freire con las metodologías de la evaluación rural participativa.

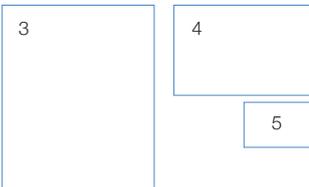
El Reflect ofrece un espacio democrático permanente para que un grupo de personas se reúna y debata en torno a temas que les conciernen. Los propios participantes escogen los temas según sus prioridades, y cuentan con el apoyo de un monitor local.

En un principio, los grupos de alumnos se congregan para aprender a leer y escribir, como también para elaborar mapas, gráficos, calendarios y matrices que les permitan analizar diversos aspectos de su vida. Estas actividades se realizan sobre el terreno, y luego se trasladan a rotafolios en los que se emplean imágenes sencillas dibujadas por los participantes analfabetos. Luego se añaden textos para identificar las imágenes visuales, y el resultado sirve de base para la práctica de la alfabetización. Los participantes identifican los puntos de acción para resolver problemas, y la alfabetización es aplicada a situaciones prácticas al llevar adelante esa acción.

En la actualidad, los programas Reflect que funcionan en todo el mundo son sumamente diversos, pues se definen y adaptan de acuerdo con el contexto en que se han desarrollado, y con los intereses y antecedentes de la organización a la que pertenecen. Algunos programas se siguen concentrando principalmente en vincular la alfabetización de adultos con el empoderamiento, mientras que otros han abandonado la alfabetización para dedicarse a la movilización social.







3 / Sesión de escritura en el círculo Reflect de Kambali.

4 / Nja Kamara, vicepresidenta del comité de gestión del círculo Reflect de Kambali, leyendo su poema.

5 / Dos neoalfabetos del círculo Reflect de Kambali.



6 / Participantes del círculo Reflect de Habaladougou-Kéniéba debaten sobre el paludismo con la ayuda del "árbol de los problemas". El "árbol de los problemas" es una herramienta que las comunidades emplean para analizar problemas de su vida cotidiana. El tronco del árbol simboliza el problema; las raíces, las causas de ese problema; y las ramas, sus consecuencias. Tras este análisis, los participantes escogen un símbolo que representa el tema del debate.

7 / El monitor Sidiki Keita ayuda a la participante Kadiatou a dibujar el símbolo resultante del debate en torno al paludismo. En este caso, se trata de una taza, que representa el agua estancada, medio en el que se desarrollan las larvas del mosquito.

8 / Todos los participantes del círculo Reflect dibujan el mismo símbolo, la taza, que es la palabra clave del debate en torno al paludismo. Dicha palabra clave es luego dividida en sílabas, y a continuación los participantes practican escribiéndola con todas sus letras.





9 / Los participantes del círculo Reflect durante un juego sobre el conocimiento de las plantas, en el que los perdedores pagan prenda. Aquí, por ejemplo, el monitor tiene que imitar a un macho cabrío. Los juegos o las bromas son momentos de relajación durante las sesiones del círculo Reflect.

10 / Sesión de práctica en la "escuela de campo" de Kambali. Las "escuelas de campo" son sitios de experimentación donde los participantes del círculo Reflect ponen a prueba nuevas técnicas de producción.





Artistas que colaboraron

Fatoumata Diabaté

Fotógrafa

Fatoumata Diabaté nos cuenta cuáles eran sus expectativas antes de ir a tomar las fotos y qué es lo que más le ha sorprendido.

“Yo esperaba llegar y encontrarme con los habitantes en pleno curso de alfabetización a la sombra de un árbol de hojas muy verdes. Lo que me sorprendió fue que la alfabetización permitiera que los habitantes de la aldea que visité realizaran cálculos en cifras, pero expresándose en bambara [una lengua de África Occidental hablada por el 80% de los malienses, N. de la R.]”

Fatoumata Diabaté

Nacida en 1980 en Bamako, Malí, Fatoumata hizo sus primeras armas en el Centro de Formación Audiovisual Promo-Femmes, para luego estudiar en el Centro de Formación en Fotografía (Centre de Formation en Photographie – CFP) de Bamako entre 2002 y 2004. Continuó sus estudios con una pasantía de un mes en el Centro de Formación Profesional de Vevey, en Suiza, y participó en numerosos talleres tanto en Malí como en el extranjero.

Ha participado en diversas exposiciones colectivas: Rencontres de Bamako (Encuentros de Bamako) en 2005, 2009 y 2011; Kornhaus Museum de Berna, en Suiza. También ha realizado una serie de exposiciones individuales: festival Visages Francophones (rostros francófonos) de Cahors, en Francia; “Les Maliens de Montreuil” (“Los malienses de Montreuil”) en los muros exteriores del museo del muelle Branly.

Ha realizado reportajes para World Press Photo, Oxfam y Rolex. En diciembre de 2005, recibió el premio “Afrique en création”, otorgado por la Asociación Francesa de Acción Artística (Association française d’action artistique – AFAA) por su obra titulada “Tuaregs en gestos y movimientos”. En 2011, por su trabajo titulado “El hombre como animal”, obtuvo el premio de la Fundación Blachère, consistente en un taller en Arles y una exposición en la Fundación Blachère. Actualmente se encuentra desarrollando un proyecto artístico sobre los jóvenes soutiki (“La noche es nuestra”).

Contacto

diabatefat@gmail.com
<http://zarbophoto.free.fr/FatouSite>



¿Pero adónde va a parar realmente el dinero?: flujos de ayuda para la educación de jóvenes y adultos



Raquel Castillo
Stakeholder Partnerships for Education and Lifelong Learning (SPELL),
Filipinas

Resumen – Si bien en los objetivos de Educación para Todos (EPT) supuestamente se atiende por igual a las necesidades de aprendizaje de niños y niñas, jóvenes y adultos, en este artículo se analiza hasta qué punto la comunidad internacional efectivamente reconoce esta situación y se adhiere a un paradigma de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se examina la manera en que la sociedad civil ha exhortado a donantes y gobiernos a considerar la EPT no como un conjunto de objetivos diferenciados e independientes, sino como un planteamiento indivisible y holístico, y aboga por un reparto equitativo de la inversión en todos los subsectores de la educación y el desarrollo de aptitudes. La revisión de los recientes documentos de estrategia de algunos de los principales donantes (excepto en el caso de la UE) revela una notoria despreocupación por la educación y el aprendizaje de adultos, mientras que en el discurso mundial oficial para después de 2015 se está proponiendo que los indicadores de ampliación del acceso solo incluyan la etapa que llega hasta la educación secundaria de primer ciclo. Se analizan los datos disponibles más recientes sobre flujos de ayuda oficial para demostrar cómo se reflejan estas tendencias en general, y cómo se ha reducido considerablemente el apoyo a programas que imparten habilidades básicas para la vida, alfabetización de adultos y enseñanza técnico-profesional. El artículo concluye con una enérgica advertencia en el sentido de que el descenso en la ayuda financiera a la educación, en general, y a las inversiones en educación para jóvenes y adultos, en particular —atribuible a la crisis financiera y a los constantes cambios en las prioridades de los donantes—, revertirá los progresos realizados hasta ahora en el área de la EPT y frustrará nuestras ambiciones de alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible después de 2015.

Cuando finalizan los debates y se suscriben los acuerdos mundiales, la labor de los negociadores se da por concluida. Se inicia, entonces, el largo y accidentado camino hacia la implementación de las decisiones. ¿Cómo se procede? Hay diversos métodos. Analicemos uno de ellos. La Alianza Mundial por la Educación (AME) ha sido considerada un modelo de “asociación de múltiples partes interesadas que se pone en práctica para entregar una educación de calidad”.¹ El objetivo del Fondo de la AME es “financiar la elaboración y la implementación de planes educativos en países en desarrollo, al igual que difundir conocimientos y mejores prácticas en el área de la educación a nivel mundial y regional”. Con un presupuesto anual que actualmente asciende a US\$ 3.000 millones, presta apoyo financiero a más largo plazo a 70 países de bajos ingresos que cumplen los requisitos necesarios. La entrega de fondos se va reduciendo progresivamente a medida que aumenta el ingreso nacional del país.

Durante el primer trimestre de 2013 fueron 18 los países donantes que contribuyeron al Fondo de la AME; los que más dinero aportaron fueron Gran Bretaña, Holanda, España, Australia, Noruega, Suecia y la Comunidad Europea (AME, 2013). Los fondos son enviados a un único grupo local de educación, encabezado por el Ministerio de Educación y formado por educadores, organismos de desarrollo, empresas (nacionales y mundiales), bancos regionales de desarrollo, ministerios públicos de educación, organizaciones de la sociedad civil y entidades filantrópicas, y a veces por representantes de UNESCO y UNICEF, al igual que por otros especialistas.

En 2008, en la región de Asia y el Pacífico, más de cien activistas a favor de la educación, amén de coaliciones nacionales de educación y agrupaciones de la sociedad civil, se reunieron en Manila, Filipinas, para debatir

sobre temas relativos a la financiación de la educación y la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) destinada a la educación². Se trata de fondos aportados a los países en desarrollo para fomentar su progreso económico y social, que se entregan en forma de subvenciones o de préstamos en condiciones favorables a los que se les aplica un tipo de interés inferior al del mercado y se les concede un período de amortización más largo. Como resultado del debate, se hizo un llamamiento específico a la comunidad de donantes, al Banco Mundial, y en particular a la Iniciativa de Vía rápida para la EPT (IVR, conocida en su versión actual como Alianza Mundial por la Educación o AME) a fin de que emprendan reformas radicales para aumentar su receptividad y para hacer llegar sus beneficios a más países necesitados de recursos, de modo de alcanzar todos los objetivos de EPT. Los participantes en la reunión expresaron su voluntad de que la cobertura de la Iniciativa de Vía Rápida (actualmente AME) se extienda más allá de los dos Objetivos de Desarrollo del Milenio asociados a la educación primaria universal y la igualdad entre los géneros en el campo de la educación, de suerte que la AME incluya la totalidad de la agenda de EPT.

¿Por qué se sugirieron estas medidas en la reunión de Manila? El motivo está íntimamente relacionado con la brecha que existe entre los seis objetivos de Educación para Todos y los fondos que efectivamente se aportan a la educación.

¿A quién se refiere el “todos” de la Educación para Todos?

Durante mucho tiempo, la sociedad civil ha insistido en que los donantes y los gobiernos asociados se adhieran al Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos (EPT), financiando los planes de educación. Los seis objetivos de EPT están estrechamente interrelacionados, y para alcanzar cada uno de ellos se requiere adoptar medidas que los fomenten a todos por igual: atención y educación de la primera infancia; educación primaria universal; oportunidades para que jóvenes y adultos accedan al aprendizaje a lo largo de toda la vida y adquieran habilidades para la vida; alfabetización de adultos; enseñanza igualitaria y de calidad para personas de ambos géneros. Al reconocer esta indivisibilidad, los movimientos mundiales y regionales a favor de la EPT exhortaron a los países a considerar los objetivos en conjunto como un plan de acción, en vez de dar prioridad a uno o a otro en perjuicio de los demás.

El problema parece ser que cuando la sociedad civil defiende su postura sobre esta materia ante los donantes multilaterales (y también ante los bilaterales), éstos apuntan su dedo a los gobiernos, y señalan que se están limitando a acceder a las propuestas de financiación que formulan los países asociados (y sus ministerios de educación). Lo anterior concuerda con lo expuesto en la “Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo” en lo referente a la “apropiación” de la agenda

por parte de los países receptores. Pero cuando las organizaciones de la sociedad civil procuran que los gobiernos se comprometan con su causa se les señala que, al momento de someter a consideración sus planes sobre aportación de fondos al sector educativo, los ministerios de educación también deben tener en cuenta las áreas de interés sugeridas por los donantes y guiarse por ellas. De esta manera nos vemos atrapados en una paradoja que deriva en un círculo vicioso.

Hubo un caso que las organizaciones de la sociedad civil pudieron aducir como precedente cada vez que procuraban convencer a los gobiernos y a la IVR/AME para que adoptaran íntegramente la agenda de Educación para Todos e incluyeran el aprendizaje de adultos en la financiación de planes nacionales de educación. Ese caso fue el de Malí, país donde el 70% de la población es analfabeta. Sobre la base de un estudio realizado en 2009 por la Campaña de la Red Africana sobre Educación para Todos (Africa Network Campaign on Education For All – ANCEFA), titulado “Étude Sur Le Niveau de Realisation des Objectifs de L'EPT Au Mali. Cas de l'Education Non Formelle” (“Estudio sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de EPT en Malí. El caso de la educación no formal”), la Coalición Maliense puso en marcha una muy bien coordinada campaña de promoción. Gracias a ella, el Gobierno de Malí aumentó su contribución de fondos a la alfabetización de adultos de 1% a la cifra de referencia internacional de 3% durante el ejercicio económico 2009-2010.³ Sin embargo, la ANCEFA también aclaró que este era un “caso poco común”.

Durante la transición de la IVR a la AME, la asociación fue reformada y las organizaciones de la sociedad civil abrigaron la esperanza de poder influir en los cambios introducidos en la alianza de financiación. No obstante, un informe detallado sobre sus actuales objetivos estratégicos, formulados tras el proceso de reforma, reveló que la AME había conservado su anterior sesgo favorable a la educación de niños y niñas, en detrimento de la educación de jóvenes y adultos. Su objetivo en el que se propugnaba el “acceso para todos” sólo se refería al acceso de niños y niñas a espacios seguros y suficientemente equipados para recibir educación impartida por un maestro cualificado. Su objetivo vinculado al “aprendizaje para todos” solo aludía, nuevamente, a los niños y niñas de los primeros grados que poseían aptitudes de lectura, escritura y aritmética en un nivel básico. El objetivo que proponía ocuparse del tema de la igualdad se redujo a “atender a las necesidades de todos los niños y niñas”, garantizando que los recursos se concentrarían en los niños y niñas de sectores más marginados, intención de por sí digna de elogio, pero que no satisface efectivamente las necesidades educativas de todas las personas desfavorecidas de la sociedad (AME, 2013). La ampliación del acceso, en consonancia con el discurso oficial predominante formulado en la agenda de educación para después de 2015, plantea más que nada prestar mayor apoyo a la educación secundaria de jóvenes (además de respaldar la

educación de la primera infancia). No se hace prácticamente ninguna alusión a la educación de adultos.

“Si se pretende aunar esfuerzos para coger el ‘gran impulso’ hacia la EPT durante el último tramo, aún será preciso acudir a la comunidad internacional.”

Cumplir un papel decisivo

En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012 se señala que la ayuda es un elemento esencial del gasto en educación en países pobres. “El gasto nacional supone la contribución más importante, pero la ayuda asciende, por término medio, a más de la quinta parte de los presupuestos de educación en los países pobres” (UNESCO, 2012). El monto que los países en desarrollo inviertan en educación incidirá en el grado en que completen sus planes “de recuperación” justo antes de la fecha límite de 2015 para los objetivos y metas de EPT. También determinará hasta qué punto son capaces de comprometerse con los nuevos objetivos de desarrollo sostenible contemplados para después de 2015. En el mencionado Informe de Seguimiento se señala que “En la mayor parte de los países en los que, durante el último decenio, se aceleraron los progresos hacia la consecución de la EPT, esto se consiguió mediante un aumento sustancial del gasto en educación, o manteniendo ese gasto a un nivel que era ya elevado”. Muchos países de bajos ingresos se esfuerzan por incrementar sus ingresos internos y encontrar herramientas que les permitan recurrir en mayor medida a los recursos locales para financiar la educación, pero para lograr ese objetivo necesitan desarrollar sus capacidades. Entretanto, si se pretende aunar esfuerzos para coger el “gran impulso” hacia la EPT durante el último tramo, aún será preciso acudir a la comunidad internacional.

La disyuntiva entre poner el acento en la educación básica y respaldar el paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida

La Campaña Mundial por la Educación ha encabezado la cruzada de la sociedad civil en favor de un aumento del monto asignado a la educación básica en los presupuestos nacionales y en la ayuda que los donantes aportan al sector de la enseñanza. Ello porque la educación básica proporciona los conocimientos y las aptitudes fundamentales que requieren los grupos cuyas necesidades aún no han sido atendidas, como una primera medida eficaz destinada a superar los numerosos obstáculos que los condenan a una situación de desventaja, y a reivindicar para ellos un papel en el desarrollo sostenible del país. Una media del 41% del total de ayuda se destina a la educa-

ción básica (Castillo, 2011). El Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) define la educación básica como un sector que abarca:

- 1 La educación de la primera infancia.
- 2 La educación primaria.
- 3 Habilidades básicas para la vida orientadas a jóvenes y adultos.

Son muchos quienes han criticado a los países de bajos ingresos que, dejándose llevar por un sesgo desacertado, destinan sus escasos recursos a la educación superior (terciaria), mientras que en su territorio hay millones de niños y niñas que no asisten a la escuela o están desertando de los estudios, y millones de mujeres vulnerables que no saben leer ni escribir ni calcular.

El alto grado de aceptación política a nivel mundial que el apoyo a la educación primaria fue adquiriendo durante la última década se debió principalmente a la reducción de los objetivos de EPT a solo dos propósitos de tipo educativo dentro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), uno de los cuales se refería a la educación primaria universal, y el otro, a la igualdad entre los géneros en todos los niveles educativos.

“¿Acaso la promoción de la EPT significa que el aprendizaje a lo largo de toda la vida es solo para los países desarrollados, y que la educación básica está destinada a los países en desarrollo y de escasos recursos?”

Por otra parte, en los argumentos de la sociedad civil a favor de la educación y el aprendizaje transformativos se ha llegado a incluir el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida. El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL) considera que “el aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida precisa no solo una reforma educativa holística y sectorial en la que todos los subsectores y componentes del sistema de enseñanza estén al servicio del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, sino además la creación de oportunidades de aprendizaje en todos los ámbitos y modalidades (formal, no formal e informal) para personas de todas las edades (bebés, niños y niñas, adolescentes y adultos)”. Teniendo en cuenta esa perspectiva, surge la necesidad de establecer un equilibrio más cuidadosamente planificado —por difícil que pueda parecer si se cuenta con un presupuesto restringido—, en el que se concilien las necesidades de diversos grupos etarios de la sociedad, en consonancia con las aspiraciones de desarrollo de las comunidades locales y del país en su conjunto.

Cuadro 1. Desembolsos de ayuda bruta para subsectores educativos en todos los países en desarrollo (millones de dólares estadounidenses constantes de 2011)

Subsectores educativos	Bilaterales	Multilaterales	No asociados al CAD	Todos los donantes
Educación de la primera infancia	51,0	32,5	0,2	83,5
Educación primaria	2 151,8	1 134,6	0,5	3 266,3
Subtotal: Ayuda a la educación de niños y niñas	2 202,8	1 167,1	0,7	3 349,8
Educación general secundaria	212,2	205,2	...*	417,3
Educación superior	3 706,4	338,3	18,2	4 062,8
Subtotal: Ayuda a la vía de educación general formal de jóvenes y adultos	3 918,6	543,5	18,2	4 480,1
Habilidades básicas para la vida orientadas a jóvenes y adultos	145,2	48,0	...	193,2
Enseñanza profesional	481,8	199,9	0,6	682,3
Formación avanzada para el desarrollo de aptitudes técnicas y de gestión	148,8	21,8	...	170,6
Subtotal: Vía alternativa de educación y capacitación de jóvenes y adultos	775,8	269,7	0,6	1 046,1
Subtotal: Ayuda total a la educación y capacitación de jóvenes y adultos	4 694,4	813,2	18,8	5 526,2
Becas y gastos imputados por alumno	2 956,8	105,0	...	3 061,8
Ayuda total para la educación y la capacitación de jóvenes y alumnos sin considerar las becas ni los gastos imputados por alumno**	1 737,6	708,2	18,8	2 464,4
Desembolsos de ayuda sin especificarse el nivel de instrucción	2 277,3	1 275,8	34,4	3 587,5
Desembolsos totales de ayuda a la educación sin considerar las becas ni los gastos imputados por alumno	6 217,6	3 151,0	53,2	9 421,8

* Cero / ** Los gastos imputados por alumno extranjero se refieren al costo de educar en el país donante a alumnos extranjeros de países que cumplen los requisitos para recibir AOD. Fuente de los datos: Estadísticas Internacionales del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE; Notificación de la deuda por parte de los países acreedores (Creditor Reporting System – CRS), 2012.

Existe otra dimensión de este fenómeno. En los debates con grupos de jóvenes de países en desarrollo se ha planteado una pregunta: ¿acaso la promoción de la EPT significa que el aprendizaje a lo largo de toda la vida es solo para los países desarrollados, y que la educación básica está destinada a los países en desarrollo y de escasos recursos? Son numerosas las interrogantes acerca de la igualdad que subyacen en esa pregunta.

Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International). En el seminario se elaboró un escrito de promoción dirigido a los países miembros de la ASEAN. Entre las medidas que se recomendaban más encarecidamente se incluían: aumentar los recursos financieros de conformidad con la legislación y las políticas, a fin de promover el aprendizaje para todos a lo largo de la vida; y asignar un porcentaje equitativo de las inversiones a todos los subsectores de la educación y la capacitación.

“Podemos notar que casi cuatro quintos de la ayuda a la educación de jóvenes y adultos están fluyendo hacia la vía de la educación general formal, mientras que solo un quinto va a dar a la vía alternativa de habilidades para la vida y enseñanza técnico-profesional.”

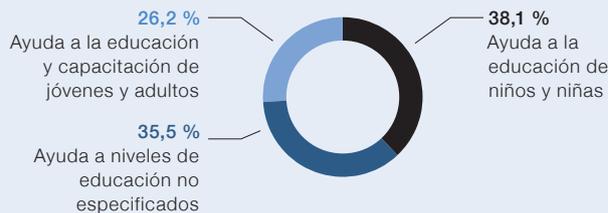
Análisis de los flujos de ayuda

Al analizarse los flujos de ayuda a la educación, queda de manifiesto la brecha que existe entre los subsectores.

La información fue rastreada en las bases de datos estadísticos internacionales de la OCDE, en particular del sistema de notificación de la deuda por parte de los paí-

Entre el 10 y el 11 de enero de 2013 se celebró en Hanoi, Vietnam, un seminario regional sobre “Marcos de política nacionales para el aprendizaje a lo largo de toda la vida en países de la ASEAN (Asociación de Países del Sudeste Asiático)”. El encuentro fue organizado conjuntamente por el Ministerio de Educación y Capacitación de Vietnam, el IUAL y UNESCO Vietnam, con el respaldo de la Dirección Regional de Educación de la UNESCO para Asia y el Pacífico, con sede en Bangkok, y del Instituto de Cooperación

Gráfico 1. Porcentaje de la ayuda que se destinó a la educación, 2011



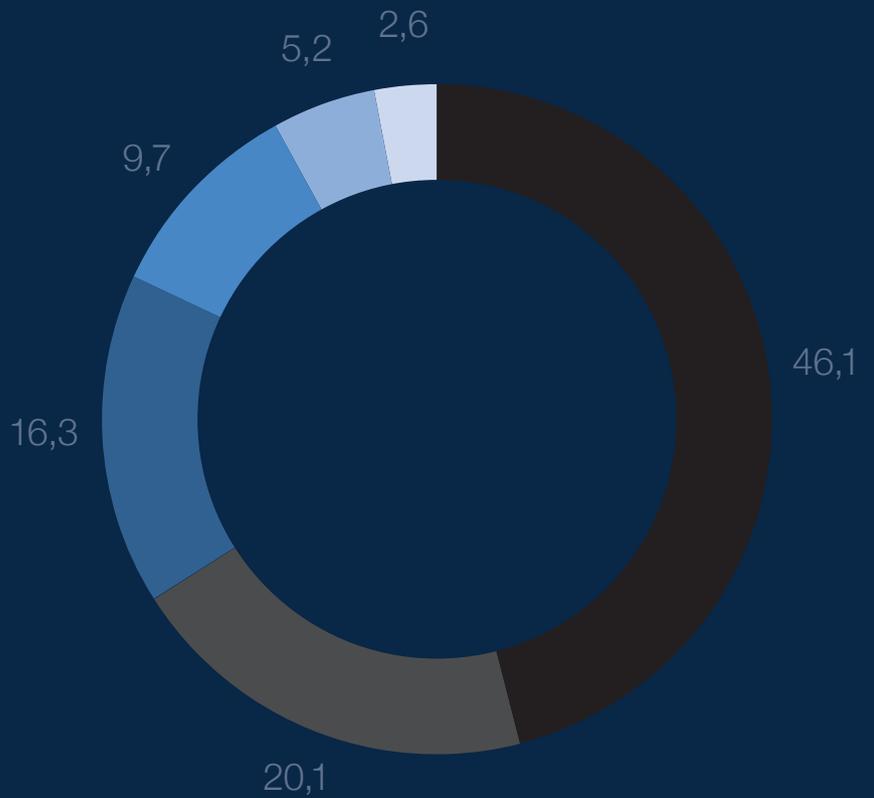
Fuente de los datos: Estadísticas Internacionales del Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE, Sistema de Notificación de los Países Acreedores (Creditor Reporting System – CRS), 2012 (El gráfico circular fue elaborado por la autora)

Gráfico 2.
 Marco presupuestario para el programa de trabajo del Banco Asiático de Desarrollo
 correspondiente al período 2010-2012

Tendencias 2000-2009

(US\$ 3.030 millones: 80 % ADF, 15 % RCO)

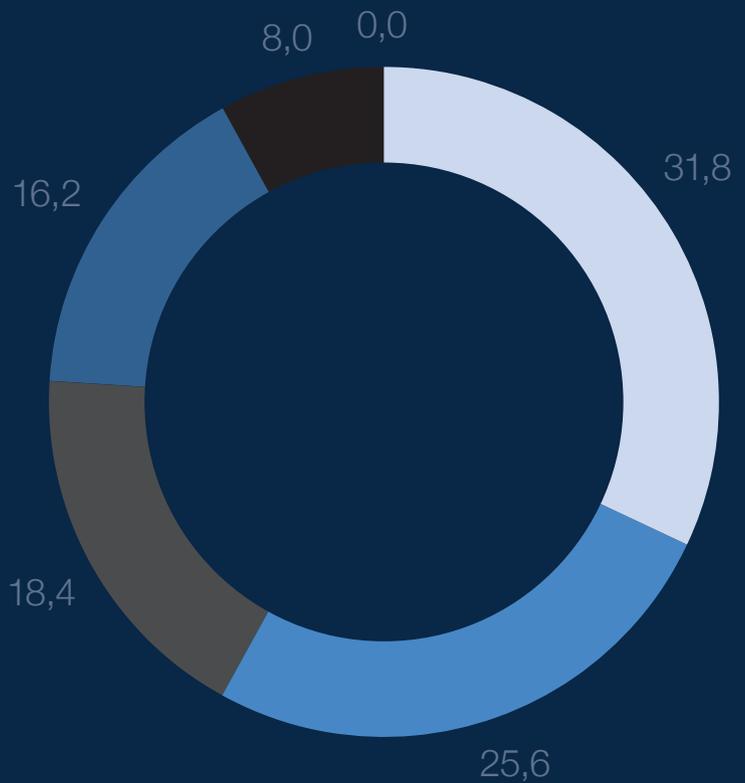
- 46,1% – Educación básica
- 20,1% – Desarrollo del sector general de la educación
- 16,3% – Enseñanza técnica, formación profesional y desarrollo de aptitudes
- 9,7% – Educación secundaria
- 5,2% – Educación no formal
- 2,6% – Educación terciaria y superior



MPPT 2010-2012

(US\$ 1.5 millones: 48 % ADF, 51 % RCO)

- 31,8% – Educación terciaria y superior
- 25,6% – Educación secundaria de segundo ciclo
- 18,4% – Desarrollo del sector general de la educación
- 16,2% – Enseñanza técnica y aptitudes profesionales
- 8,0% – Educación preescolar y básica
- 0,0% – Educación no formal



MPPT = Marco presupuestario para el programa de trabajo, ADF = Asian Development Fund (Fondo Asiático de Desarrollo)
 RCO= Recursos de capital ordinario
 Fuente: Proyectos en trámite presentados por el Departamento de Operación para el MPPT 2010-2012

ses acreedores (Creditor Reporting System – CRS), donde es posible enterarse de la ayuda directa entregada a la educación. Se optó por los desembolsos de ayuda en dólares constantes de 2011 en vez del compromiso de gastos, ya que puede haber notorias discrepancias entre ambas modalidades cuando las asignaciones se entregan en tramos de más de un año, o cuando se postergan por algún motivo.

La ayuda directa a la educación, tal como la define el Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la OCDE, consiste en asignaciones destinadas a:

- 1 La educación básica: incluidas la educación de la primera infancia, la educación primaria y las habilidades básicas para la vida orientadas a jóvenes y adultos;
- 2 Educación secundaria: incluye tanto la educación general secundaria como la formación profesional;
- 3 Educación postsecundaria: incluye la educación superior, al igual que la formación avanzada para el desarrollo de aptitudes técnicas y de gestión;
- 4 Educación de nivel no especificado: incluye cualquier actividad que no pueda ser asociada únicamente al desarrollo de un determinado nivel de instrucción, como por ejemplo la investigación sobre educación, la formación docente; o el apoyo a programas de educación general, como gestión administrativa y de políticas de educación, o instituciones y servicios de formación.

A diferencia de la educación de niños y niñas, al tratar de determinar las partidas presupuestarias destinadas a la educación de jóvenes y adultos se examinaron las siguientes agrupaciones de flujos de ayuda (véase Cuadro 1):

- 1 Ayuda para la educación de niños y niñas, que incluye:
 - Educación de la primera infancia
 - Educación primaria
- 2 Ayuda para la educación de jóvenes y adultos, clasificada en dos vías:
 - Vía de la educación general formal, que incluye
 - Educación general secundaria
 - Educación superior
 - Vía alternativa, que incluye:
 - Habilidades básicas para la vida orientadas a jóvenes y adultos
 - Formación profesional
 - Formación avanzada para el desarrollo de aptitudes técnicas y de gestión

Los donantes fueron clasificados en las siguientes categorías:

- 1 Bilaterales: países que prestan asistencia para el desarrollo directamente a los países beneficiarios. La mayoría de los primeros son miembros del CAD, un

foro que agrupa a los principales donantes bilaterales cuyo fin es fomentar la ayuda y aumentar su eficacia.

- 2 Multilaterales: instituciones internacionales; bancos de desarrollo, como el Banco Mundial y el Fondo Asiático de Desarrollo; organismos de la ONU; agrupaciones regionales como la Comunidad Europea.
- 3 Donantes no asociados al CAD: entre ellos el BRICS (Brasil, Rusia, India, China, Sudáfrica), los Emiratos Árabes Unidos, Kuwait y la República Checa.

En 2011, los desembolsos totales de ayuda a la educación para todos los países en desarrollo, incluida la ayuda aportada a niveles no especificados por países que presentan informes al CAD,⁴ ascendió a US\$ 12.480 millones. Si restamos las becas y los gastos imputados por alumno, obtenemos la suma de US\$ 9.420 millones. La proporción de este monto destinada a financiar la educación de niños y niñas sería de aproximadamente un 35,5%; la de jóvenes y adultos, un 26,2%; la de niveles no especificados, 38,1%⁵ (véase Gráfico 1). De hecho, no toda la ayuda recibida por la educación general secundaria debería considerarse “ayuda para la educación de jóvenes”, pues el tramo de edad para la enseñanza secundaria de primer ciclo aún estaría incluido en la definición de la UNESCO de “niños y niñas” (hasta 18 años de edad). Ello reduciría aun más la proporción efectiva de los fondos de ayuda destinados a la educación de jóvenes y adultos.

Si empleamos el mismo proceso de análisis, las estimaciones para Asia revelan que la proporción de fondos de AOD destinada a la educación de jóvenes y adultos es mucho más reducida, solo un 16,2%. La ayuda para la educación de niños y niñas, como porcentaje de la ayuda total para la educación (sin considerar los gastos imputados por alumno) bordearía el 31,8%, mientras que las asignaciones a niveles de educación no especificados serían de un 52%.

También podemos notar que casi cuatro quintos de la ayuda a la educación de jóvenes y adultos están fluyendo hacia la vía de la educación general formal, mientras que solo un quinto va a dar a la vía alternativa de habilidades para la vida y enseñanza técnico-profesional. La proporción que le corresponde a esta última en la ayuda total para la educación sería nada más que del 8,4% (las habilidades básicas solo recibirían un 1,5%).

Nótese que la ayuda para la alfabetización de adultos no está siendo supervisada por separado en el CAD. Durante la Conferencia sobre Financiación de la Educación de Adultos para el Desarrollo, celebrada por DVV International entre el 23 y el 24 de junio de 2009 en Bonn, una de las importantes solicitudes en materia de políticas fue que la OCDE creara un ítem específico en la cuenta, dentro de 112: I.1.b Educación Básica, para informar sobre la ayuda entregada a la alfabetización de adultos. Esta solicitud obedeció, en parte, a que en la actualidad existen 775 millones de adultos no alfabetizados en el mundo, dos tercios de ellos mujeres.

Los principales donantes y el aprendizaje a lo largo de toda la vida

En la región asiática, los principales donantes bilaterales que aportan fondos a la educación son Alemania, Japón, Gran Bretaña, EE. UU., Francia y Australia. Los donantes multilaterales más importantes son el Banco Mundial, a través de la Asociación Internacional de Fomento (AIF); el Fondo Asiático de Desarrollo del Banco Asiático de Desarrollo (Asian Development Bank – ADB) y la Unión Europea.

En el Marco Estratégico de la UE para la Cooperación Europea en el Ámbito de la Educación y la Formación 2020 se señala que “... el aprendizaje a lo largo de toda la vida ha de considerarse un principio fundamental que sustenta todo el marco, el cual está destinado a abarcar el aprendizaje en todos los contextos —formal, no formal e informal— y en todos los niveles —desde la educación en la primera infancia y la escuela hasta la enseñanza superior, la educación y formación profesional y el aprendizaje de adultos”.

Esta es la estrategia que más se aproxima a la perspectiva de la sociedad civil. Entre los objetivos estratégicos a largo plazo de las políticas de la UE en materia de educación y formación para Europa se incluyen: “Hacer realidad el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la movilidad”. Dos de los puntos de referencia para 2020 son:

- 1 El porcentaje de jóvenes de quince años con un bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias deberá ser inferior al 15%.
- 2 Una media de un 15% como mínimo de los adultos (grupo etario que va de los 25 a los 64 años) debería participar en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. (En este documento se menciona 24 veces el aprendizaje a lo largo de toda la vida).

La Estrategia de Educación del Banco Mundial 2020 reconoce el aprendizaje a lo largo de toda la vida como premisa básica, pero se apresura a introducir una salvedad al señalar que la primera infancia constituye la etapa más decisiva, es decir aquella que merece ser apoyada con la mayor cantidad de recursos. “La nueva estrategia de educación se basa en la premisa de que las personas aprenden durante toda la vida, no sólo durante los años que gastan en la educación formal. Sin embargo, el período comprendido entre el nacimiento y la edad adulta joven es especialmente crítico porque la capacidad de aprendizaje que se desarrolla durante esta etapa proporciona una base para el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (El aprendizaje a lo largo de toda la vida es mencionado solo dos veces en todo el documento).

En el documento de estrategia del Banco Asiático de Desarrollo y el Fondo Asiático de Desarrollo “Educación para 2020” (“Education by 2020”) no se hace ninguna alusión al aprendizaje a lo largo de toda la vida. En sus asignaciones subsectoriales se observa una notoria diferencia

entre el período anterior (2000-2009) y el Marco Presupuestario para el Programa de Trabajo correspondiente al período 2010-2012. La proporción de la ayuda que va a parar a la educación terciaria y superior aumentó de solo 2,6% a 31,8%. La educación preescolar, que anteriormente no figuraba en esa partida, recibe ahora un 8%. La exigua ayuda de 5,2% entregada en un principio a la educación no formal fue repentinamente suprimida. El apoyo a la educación secundaria pasó a concentrarse únicamente en el segundo ciclo. Con respecto a la educación técnica y las aptitudes profesionales, la proporción se mantuvo invariable en el 16% (véase el Gráfico 2).

Se observa una notoria falta de transparencia y exhaustividad en el sistema de notificación de la deuda por parte de los acreedores con respecto a intervenciones y proyectos financiados por la AOD y emprendidos por cada país donante. Sin embargo, al examinarse los microdatos de dicho sistema fue posible identificar algunos de los proyectos en trámite.

Alemania

- Sobre formación avanzada para el desarrollo de habilidades técnicas y de gestión: Programa de Becas para Personal que trabaja en Labores de Desarrollo en Países Asiáticos a través del Asia Social Institute (ASI); Instituto de Aprendizaje Indígena: un Programa de Aprendizaje y Empoderamiento Interpopular para pueblos indígenas de Asia.
- Se establece la plataforma de cooperación regional (PCR), que servirá de foro para el intercambio profesional a nivel regional en el área de la formación profesional docente, y se refuerza la capacidad institucional de los miembros de la PCR para contribuir a los procesos de integración regional.
- Red de Innovación de ECTP (Educación y Capacitación Técnica y Profesional) y desarrollo sostenible para Asia Sudoriental.
- US\$ 4,47 millones para la promoción de la educación básica de adultos.

Japón:

- La mayoría de los fondos se destinaron a becas en Japón, aunque se menciona un reducido monto de apoyo básico para ONG, otras entidades privadas, asociaciones entre el sector público y el privado, e institutos de investigación sobre formación profesional.

EE.UU.:

- Fortalecer las capacidades institucionales de corporaciones públicas y privadas de educación superior (incluidos los institutos de investigación, los *colleges* e institutos de formación docente, universidades, *colleges* comunitarios y los correspondientes departamentos y ministerios oficiales responsables de la educación superior) para enseñar, capacitar, realizar investigaciones y prestar servicios comunitarios; para

contribuir al desarrollo; y para fomentar oportunidades de desarrollo profesional, vínculos institucionales y programas de intercambio [a través de Nathan Associates, Inc.; Academy of Educational Development, Inc.; JBS International, Inc.].

- Mejorar la calidad de la educación de la primera infancia, la educación primaria y la educación secundaria impartidas en ambientes formales o no formales. Se incluye la alfabetización, la enseñanza de aritmética elemental y otros programas destinados a entregar aptitudes básicas orientadas a jóvenes y adultos [a través de contratistas que prestan servicios personales: USAID, RTI International].

Grandes aspiraciones, flujo restringido

En términos generales, se observa una tendencia preocupante en el sentido de que la ayuda total descendió en 2011, algo que no ocurría desde 1997. Durante ocho años, hasta 2010, la ayuda a la educación aumentó considerablemente (77%); en 2010, el flujo de fondos comenzó a estancarse. Los tres donantes cuyas aportaciones habían aumentado más significativamente en 2009, redujeron su cuota en 2010 (UNESCO, 2012).

Se espera que ocurra algo similar con los fondos para el sector de la educación, ya que esta siempre ha recibido un porcentaje de ayuda total relativamente constante desde 2002, y por inferencia es doble esperar un fenómeno parecido en el caso de la ayuda a la educación de jóvenes y adultos, especialmente la destinada al ya marginado sector no formal.

Cuando ya comienza a escribirse un nuevo capítulo mundial de sueños comunes sobre un nuevo futuro, pese a que opusimos reparos y debatimos acaloradamente al discurrir una nueva serie de objetivos de desarrollo, corremos el riesgo de que nuestros esfuerzos de vean obstaculizados. Es probable que estemos sufriendo un retroceso en los logros alcanzados hasta ahora en la lucha por obtener una educación y un aprendizaje a lo largo de toda la vida que sean de calidad y para todos: niños y niñas, jóvenes, mujeres y hombres. Hay que recordar que en la actualidad hay 7.000 millones de razones para mantener fluyendo la savia de recursos financieros.

Notas

1 / Informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015, "Una nueva alianza mundial: erradicar la pobreza extrema y transformar las economías mediante el desarrollo sostenible".

2 / Acordaron formular la "Declaración de Manila sobre Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) destinada a la Educación".

3 / Para mayor información visitar <http://bit.ly/144luPm>

4 / Algunos donantes, como el ADB, China e India no presentan informes al CAD.

5 / Los porcentajes totales no suman 100% debido a errores de redondeo.

Referencias

Castillo, R. (2011): Developing Civil Society's Policy 'Asks' on ODA for Education. In: ODA for Education in Asia and the Pacific. ASPBAE.

Global Partnership for Education (2013): Consolidated quarterly Financial Report for the Quarter ending 31 March 2013. Disponible en <http://bit.ly/1bylLe4>

Global Partnership for Education: Strategic Plan 2012-2015. Disponible en <http://bit.ly/141CZA6>

Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015 (mayo de 2013): Una nueva alianza mundial: erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible. Informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015. Disponible en <http://bit.ly/12qUxQG>

UNESCO (2012): EFA Global Monitoring Report 2012, p. 134-145.

i

Sobre la autora

Raquel Castillo ha trabajado durante dos décadas en el área de la sociedad civil, en investigaciones sobre políticas, promoción de políticas y cabildeo. Fue la primera coordinadora nacional de E-Net Filipinas, una coalición que organiza campañas en favor del acceso igualitario a una educación de calidad para todos, al aprendizaje alternativo para jóvenes y el reconocimiento de la labor de los educadores a nivel de las bases. La señora Castillo fue la coordinadora de actividades de promoción y de campaña de la Oficina del Asia y el Pacífico Sur para la Educación de Adultos (Asian South Pacific Bureau of Adult Education – ASPBAE), y ha contribuido a movilizar a la comunidad de miembros de ASPBAE para aprovechar al máximo las plataformas regionales e internacionales, como CONFINTEA VI y las cumbres de la ASEAN, la Reunión Asia-Europa, el Grupo de Trabajo Temático sobre EPT encabezado por UNESCO y UNICEF. Asimismo, formó parte del Grupo de Trabajo sobre un Aprendizaje y un Trabajo Dignos del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE). Continúa asesorando a ASPBAE en asuntos relativos a la promoción, particularmente en lo relativo al aprendizaje a lo largo de toda la vida, la educación de calidad, el reconocimiento y la acreditación de estudios previos. Recientemente ha puesto en marcha una red de profesionales independientes de Filipinas, quienes aportan voluntariamente sus conocimientos especializados sobre un área específica a fin de promover Asociaciones de Partes Interesadas en favor de la Educación y el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (Stakeholder Partnerships for Education and Lifelong Learning – SPELL).

Contact

Stakeholder Partnerships for Education and Lifelong Learning (SPELL)
Unit 4 Casal Bldg, No. 15 Anonas St., Quezon City 1102
Filipinas
raqcastle@gmail.com

Si no reflexionamos sobre cómo financiar la educación de adultos, podemos olvidarnos de la agenda para después de 2015

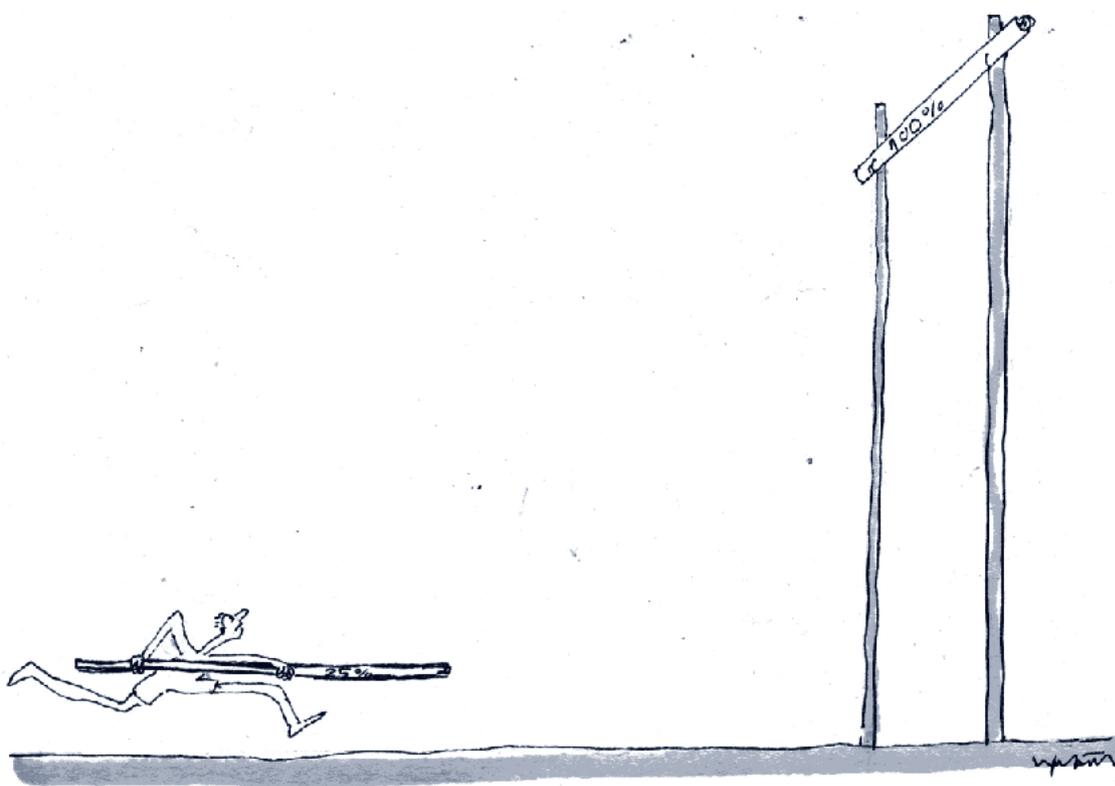


David Archer
ActionAid, Gran Bretaña

Resumen – *Los objetivos en torno a la educación de adultos son, por lo general, los primeros a los que se renuncia ante el establecimiento de prioridades políticas o la austeridad económica. Así pues, ¿qué podemos hacer para asegurarles un espacio dentro del marco de desarrollo sostenible posterior a 2015? El año 2000, la alfabetización de adultos logró figurar como uno de los seis objetivos de Educación para Todos acordados en Dakar, solo para ser desechada al cabo de seis meses por cuanto solo dos de dichos objetivos cumplieron los requisitos para ser considerados Objetivos de Desarrollo del Milenio. A fin de evitar que ello vuelva a ocurrir en 2015, sería preferible que los educadores de adultos concentren su energía en esfuerzos tendientes a discurrir una fórmula confiable para la financiación de la agenda de desarrollo, que considere una reforma macroeconómica y la justicia tributaria. Solo si ganamos estas batallas veremos llegar nuevas y cuantiosas inversiones en educación de adultos.*

Existen muchas maneras de abogar en favor de la educación de adultos como parte integral de la agenda de desarrollo sostenible para después de 2015. Podemos argüir que la educación de adultos es una herramienta fundamental para lograr los cinco cambios transformadores identificados por el Grupo de Alto Nivel en su informe de mayo de 2013: que la educación de adultos es fundamental para lograr que nadie se quede rezagado; es un instrumento esencial para alcanzar el desarrollo sostenible, para transformar las economías, para forjar un clima de paz y lograr que las instituciones públicas rindan cuenta de sus actos. Asimismo, podemos propugnar la educación de adultos como un enlace con otros objetivos, ya sea acabar con la pobreza, empoderar a la mujer, garantizar una vida saludable, incrementar la seguridad alimentaria, promover medios de subsistencia sostenibles, etc. Podemos (y deberíamos) presentar argumentos sólidos y evidencia convincente para respaldar todo lo anterior. Y podemos celebrar el hecho de que el Panel de Alto Nivel nos ofrezca la esperanzadora oportunidad de reivindicar el objetivo pedagógico de “proporcionar educación de calidad y aprendizaje de por vida”.

Muchos de los grupos que han elaborado ponencias acerca de la agenda para después de 2015 han incorporado la educación de adultos como exigencia. En el documento de debate de la Campaña Mundial por la Educación (2013) se sostiene que el “acceso” a la educación debe ser de por vida, y que la “calidad” debe ir más allá



de los exámenes y la memorización. La Internacional de la Educación (2013) propone dos objetivos para el período posterior a 2015, el segundo de los cuales es que “Para 2030 todos los jóvenes y adultos tengan un acceso igualitario a una educación postsecundaria de calidad y al aprendizaje a lo largo de la vida, que les permitan adquirir conocimientos, aptitudes y competencias para desarrollar todo su potencial y participar provechosamente en la sociedad y en el mundo laboral”. Los ministros de educación del Commonwealth recomiendan la adopción de un objetivo subsidiario: “erradicar el analfabetismo y la incompetencia numérica entre personas menores de 50 años, y brindar oportunidades de educación a jóvenes y adultos” (Grupo de Trabajo Ministerial del Commonwealth 2012). Incluso la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (2013) sugiere proponer que “Otro centro de atención debe ser la promoción de la alfabetización de adultos, lo cual se ha demostrado que empodera a las personas”.

A pesar de lo anterior, existen, después de todo, algunas razones para ser optimistas. Sin embargo, a medida que sobrevengan las restricciones presupuestarias se recurrirá cada vez más a la fijación de prioridades, y si nos basamos en pasadas experiencias podemos sentirnos razonablemente confiados en que la educación de adultos luchará por cruzar la meta. Puede que el Grupo de Alto Nivel dé su beneplácito al aprendizaje a lo largo de toda la vida, pero la única mención a los adultos en

sus metas se refiere a las aptitudes técnicas y profesionales para el mundo laboral. Existe una serie de poderosos grupos de cabildeo que presionan para imponer una agenda de educación más restringida, que se concentre únicamente en los niños y niñas o en los resultados de aprendizaje.¹ Y cuando el presupuesto se estreche, en la práctica los fondos se canalizarán hacia la educación formal tradicional y no hacia la educación de adultos (ni siquiera hacia la educación de la primera infancia), que seguirán siendo percibidas como un lujo. Podemos sostener de manera apasionada y convincente que en un mundo en proceso de cambio es preciso respaldar a las personas para que se conviertan en ciudadanos activos que contribuyan al desarrollo sostenible, y que la educación permite afianzar ese proceso. Lamentablemente, lo que cuenta es el dinero y la educación de adultos se quedará sin recursos.

Por este motivo, me parece que la comunidad de educación de adultos debería concentrar sus esfuerzos en reforzar los argumentos en torno a la financiación de la agenda de desarrollo sostenible. Solo si logramos provocar un cambio radical en el sistema de financiación, la educación de adultos atraerá los recursos que a todas luces necesita. Aun cuando en 2000 y durante muchos años después (por ejemplo, en la cumbre del G8 en 2005), el tema de interés central era la ayuda económica como una herramienta fundamental para financiar el desarrollo, actualmente la situación es distinta. Los presu-

puestos de ayuda están disminuyendo e incluso si logramos encontrar el medio de revertir este descenso, los montos seguirían siendo reducidos. Si bien las principales interrogantes en materia de presupuesto se refieren a la financiación interna, para realizar un avance significativo se requiere adoptar medidas coordinadas a nivel internacional. Me limitaré a abordar dos aspectos: la política macroeconómica y la justicia tributaria.

Las políticas económicas neoliberales han sido impuestas durante décadas en países de bajos ingresos por influencia del Fondo Monetario Internacional, y hoy en día el impacto de la austeridad se está sintiendo incluso en los países más ricos. La más reciente crisis financiera, que se inició en 2007, ha ofrecido una excelente oportunidad para cuestionar las políticas económicas hegemónicas, pero hasta la fecha no hemos logrado percibir los cambios radicales que se requiere introducir. Cuando los gobiernos son presionados para que mantengan bajo control el gasto público, la educación de adultos suele ser el primer sector en sufrir recortes. Por cierto que existen alternativas, y cabe esgrimir un argumento particularmente convincente en el sentido de que la inversión en educación puede ser vista como parte de la solución a la crisis financiera. Para impulsar estas alternativas se requiere un amplio movimiento de educación de adultos que desmitifique la macroeconomía. Es preciso impedir que la economía siga siendo monopolizada por una élite hegemónica, y hacer ver a los ciudadanos que la macroeconomía neoliberal está inspirada por una agenda intencionalmente ideológica que traiciona sus intereses. Hasta que no consigamos que las personas venzan su temor a la economía y adquieran mayor confianza en su capacidad como paraeconomistas, seguiremos teniendo gobiernos e instituciones internacionales que se escudan en el mito más poderoso de nuestra época: que “no hay alternativas”.

Durante los dos últimos años hemos sido testigos del notable surgimiento de un movimiento en favor de la justicia tributaria que tiene un enorme potencial. Ahora se sabe que algunas de las más importantes transnacionales —ya sea Google, Apple, Vodafone o Amazon— están evadiendo impuestos en proporciones escandalosas. Puede que alguna de esas operaciones se ajuste a la normativa vigente, pero por lo general las leyes se elaboran recurriendo en gran medida a la asesoría de importantes firmas de contabilidad que tienen un conflicto de intereses, pues luego aconsejan a sus financiadores sobre la manera de eludir las normas. Resulta en extremo absurdo que 21 trillones de libras esterlinas se encuentren ocultos en paraísos fiscales, y que los países en desarrollo pierdan en evasión de impuestos una cantidad impresionantemente mayor que la que jamás recibirán como ayuda. Retóricamente, este problema estaba considerado en la agenda de la cumbre del G8, celebrada en Irlanda del Norte en junio de 2013, pero no se adoptó ninguna medida efectiva para remediar tal injusticia. Una vez más, para provocar un verdadero cambio será necesario contar

con un amplio movimiento ciudadano, cuya creación llevará tiempo. En marzo de 2013, en Lima, Perú, se formó una nueva Alianza Mundial para la Justicia Tributaria² que vincula a sindicatos, ONG internacionales, movimientos sociales y otras entidades. La primera —y tal vez la más importante— tarea de dicha alianza debe referirse a la educación de adultos: ponerla al alcance de todos y comprender la magnitud de las injusticias; y al papel fundamental que —como votantes y consumidores— pueden cumplir los ciudadanos comunes al momento de exigir que los gobiernos y las empresas rindan cuentas. Mientras permitamos que, en la práctica, las multinacionales pisoteen a los gobiernos democráticos, seguiremos contando con un sector público extremadamente constreñido e incapaz de invertir de manera convincente en la educación de adultos.

La agenda de desarrollo sostenible que surja con posterioridad a 2015 debe ser ambiciosa, y tenemos que luchar enérgicamente por la inclusión de la educación de adultos, apelando a todos los argumentos que estén en nuestra mano. Sin embargo, la comunidad de usuarios de la educación de adultos haría bien en canalizar además sus energías hacia la argumentación en favor de un mecanismo de financiación confiable para el desarrollo sostenible, concentrándose en la visión general con respecto a la macroeconomía y la justicia tributaria. Tal vez consigamos algunas victorias inmediatas (si bien la justicia tributaria tiene un lugar establecido en la agenda, necesitamos ejercer mayor influencia para impulsar medidas eficaces), pero los mayores triunfos dependerán de una labor sostenida a lo largo de muchos años, empleando la educación de adultos para crear conciencia en la gente y construir el movimiento que necesitaremos para introducir cambios más radicales. Esta es, por cierto, la verdadera esencia de un enfoque liberador de la educación de adultos, el cual promueve una reflexión coordinada y una acción colectiva que traspasan los muros de cualquier sala de clases.

Notas

- 1 / Por ejemplo, la Brookings Institution (<http://www.brookings.edu/>).
- 2 / Para información más detallada véase www.gatj.org

Referencias

Campaña Mundial por la Educación (marzo de 2013): Hacer realidad el derecho a la Educación para Todos. Documento de debate sobre la educación post-2015. Disponible en <http://bit.ly/19vDeTv>

Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015 (mayo de 2013): Una nueva alianza mundial: erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible. Informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015. Disponible en <http://bit.ly/12qUxQG>

Grupo de Trabajo Ministerial del Commonwealth (diciembre de 2012): Recomendaciones del Commonwealth con relación al Marco de Desarrollo para la Educación posterior a 2015.

Internacional de la Educación (febrero de 2013): Education in the Post 2015 Global Development Framework. Education International's proposed goal, targets and indicators. Available at <http://bit.ly/16Rj9rJ>

Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (junio de 2013): Una Agenda de Acción para el Desarrollo Sostenible, p. 13. Disponible en <http://bit.ly/16DzzBI>

i

Sobre el autor

David Archer es Director de Desarrollo de Programas en ActionAid. Anteriormente ocupó durante muchos años el cargo de Director de Educación. Durante la década de 1990, elaboró el enfoque Reflect aplicado al aprendizaje de adultos (véase www.reflect-action.org). Desde fines de esa misma década, David se ha dedicado a crear enfoques de la educación basados en la promoción de derechos, como también a formar en África, Asia y Latinoamérica coaliciones de la sociedad civil orientadas a la educación. Es cofundador y miembro de la Junta Directiva de la Campaña Mundial por la Educación, y representa a organizaciones de la sociedad civil del Hemisferio Norte en la Junta Directiva de la Alianza Mundial por la Educación (AME). David coordina el proyecto Derecho a la Educación (véase www.right-to-education.org) y ha escrito numerosos trabajos sobre el impacto de las políticas macroeconómicas del FMI en la educación.

Contacto

ActionAid
33-39 Bowling Green Lane
Londres
EC1R 0BJ
Gran Bretaña
david.archer@actionaid.org
www.actionaid.org

Educación en la transición: el mundo árabe que queremos¹



Samir A. Jarrar
Educational Development Group, Líbano

Resumen – *En este artículo se ofrece un panorama de los desafíos y las oportunidades que afrontan los sistemas educativos de los países árabes tras la Primavera Árabe. Se hace un llamamiento a los países de la región para que, mediante un esfuerzo conjunto, se ocupen de las necesidades apremiantes que irán aumentando progresivamente con posterioridad a 2015.*

Como consecuencia del levantamiento árabe que tuvo lugar durante la primavera de 2011, a lo que se suman las ocupaciones, los conflictos, las guerras civiles y la inestabilidad que afectan a la región, surge la necesidad de reexaminar las políticas de desarrollo dentro de un marco distinto, en el que esté contemplada la elaboración de un nuevo contrato social.

Las necesidades propias del desarrollo deberían enmarcarse dentro del contexto de la justicia social, la equidad, la igualdad y la sostenibilidad. Los gobiernos de la región deberían ser transparentes y rendir cuentas de sus actos. Sería necesario adoptar un nuevo enfoque del desarrollo y la educación basado en los derechos, a fin de reemplazar la prestación de servicios tradicional basada en el mercado.

Se tiende a incurrir en el error de crear estereotipos. Hablamos de la Primavera Árabe y de Oriente Medio como si fueran un solo levantamiento y un único país. Los países árabes se diferencian en cuanto a su extensión, cantidad de habitantes, recursos naturales, nivel de desarrollo, etc.

Sin embargo, los países de la región afrontan muchos desafíos comunes. La educación es uno de los principales sectores en el que necesitamos aunar esfuerzos para aprovechar más eficientemente los recursos disponibles. En este artículo se analizan los actuales desafíos y oportunidades, y se hace un llamamiento a los países para que, mediante un trabajo conjunto, satisfagan las necesidades urgentes que irán aumentando progresivamente con posterioridad a 2015. Es menester que los gobiernos de la región elaboren un nuevo contrato social para hacer frente al clima de creciente desencanto que reina entre los pueblos. Es preciso que abandonemos los actuales modelos de desarrollo sin equilibrio y comencemos a tratar de resolver los problemas que afronta nuestra región (AHDR, 2010).

Como consecuencia del levantamiento árabe que tuvo lugar durante la primavera de 2011, a lo que se suman las ocupaciones, los conflictos, las guerras civiles y la inestabilidad que afectan a la región, surge la necesidad de reexaminar las políticas de desarrollo dentro de un marco distinto, en el que esté contemplada la elaboración de un nuevo contrato social. Las necesidades propias del desarrollo deberían enmarcarse dentro del con-

texto de la justicia social, la equidad, la igualdad y la sostenibilidad. Los gobiernos de la región deberían ser transparentes y rendir cuentas de sus actos. Habría que adoptar un nuevo enfoque del desarrollo y la educación basado en los derechos, a fin de reemplazar la prestación de servicios tradicional basada en el mercado.

El mundo está atento

Esta importante transformación ocurrida en el mundo árabe, que ha sido impulsada desde las bases, ha captado la atención de todo el mundo. Si examinamos el escenario político del Mundo Árabe, notaremos que en Egipto las masas derrocaron a un régimen secular establecido en 1952, el cual en algún momento formuló promesas de igualdad y equidad, para terminar imponiendo a un gobernante que ejerció su autoridad por más de tres décadas. El depuesto régimen procuró consolidar una nueva forma de gobierno, la “soberanía de la República”, en la que los dirigentes políticos “elegidos” legaban la presidencia a sus hijos.

El punto culminante de la revuelta de las masas en Egipto fue el derrocamiento, nueve meses después de asumir el poder, de un partido religioso que había sido elegido democráticamente para gobernar el país. Con ello queda demostrado que la democracia es un fenómeno mucho más complejo que el mero acto de votar.

Pueden observarse situaciones similares, con diversos grados de intensidad, en Túnez, Libia y Yemén. Siria está siendo testigo de una pugna entre la ciudadanía y un régimen que procura gobernar por la fuerza, negándole a su pueblo el derecho a la participación. Sudán fue dividido en dos estados, y aún prevalece un clima de inestabilidad y de conflicto. Somalia ha sido assolada por una guerra civil que se ha prolongado por dos décadas. Irak continúa padeciendo las secuelas de la destitución por la fuerza de un dictador por parte de unidades militares occidentales, y no es posible asegurar que, como consecuencia de tal intervención, la situación en ese país haya mejorado en algún grado.

Palestina se encuentra sometida a una ocupación opresiva que ha privado a sus habitantes de la mayoría de los derechos básicos, entre ellos la educación y la libertad de circulación. Líbano aún no se ha recuperado de la guerra civil que lo azotó por más de dos décadas. Al igual que Líbano, Jordania es otro de los países con recursos limitados que están sobrellevando la carga que supone recibir una afluencia de cientos de miles de refugiados sirios desplazados por la guerra civil que actualmente está devastando su país y ha provocado el éxodo de millones de personas.

Por muchas razones, el desencanto se está apoderando de los pueblos de la región del Golfo. En Kuwait, el Parlamento ha sido disuelto y durante la última década prácticamente cada año se han celebrado nuevas elecciones. En Bahrein las minorías están luchando por ejercer plenamente de sus derechos. En el resto de la región

se observa una serie de procesos en marcha, entre ellos la lucha por los derechos de la mujer y la participación de los extranjeros.

La presencia de inmigrantes en el Golfo, que en algunos países ha llegado a duplicar a la población autóctona, está generando un clima de agitación social. A falta de estrategias a largo plazo que aprovechen los recursos disponibles en la región, los conflictos sociales están siendo abordados con un método basado en “soluciones de parche”.

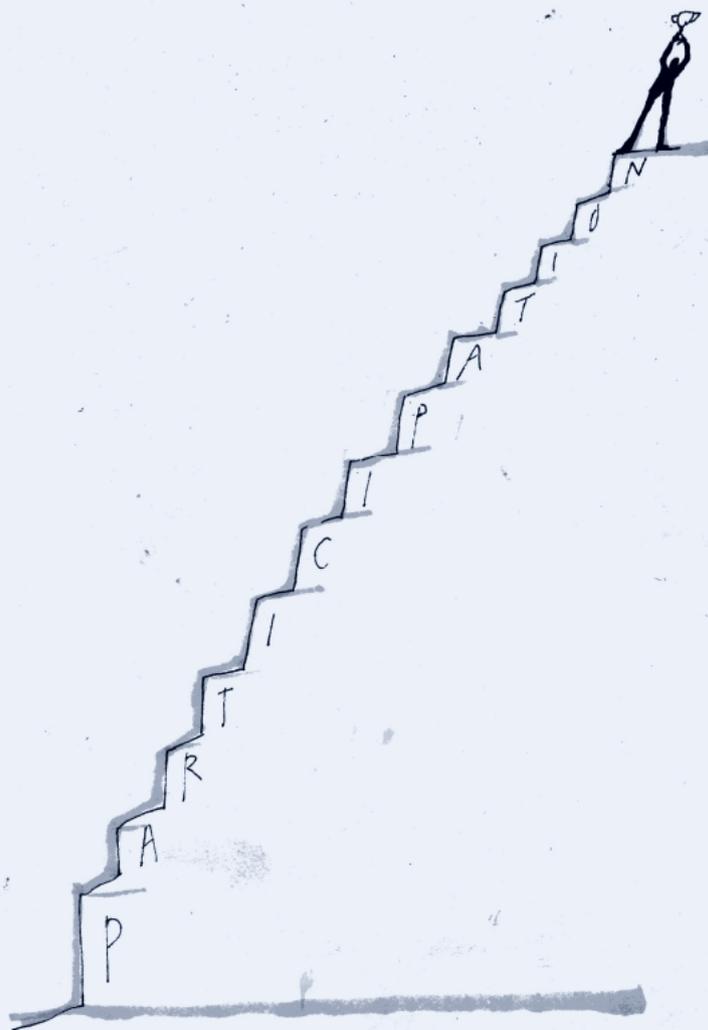
Cambios en el panorama

Con un escenario político tan peligroso como el que hemos descrito, los esfuerzos nacionales para alcanzar un desarrollo igualitario se han visto frustrados. ¿Qué está ocurriendo en el sector de los recursos humanos del Mundo Árabe?

A fines del siglo XX presenciamos varias metamorfosis en la Región Árabe, desencadenadas por una serie de fenómenos, entre ellos:

- Una alta tasa de crecimiento demográfico de alrededor de 2,7%, que se tradujo en una alta tasa de dependencia, de tal manera que sobre el 50% de la población tiene menos de 20 años.
- Se realizaron progresos en materia de educación y salud, pero los beneficios obtenidos han sido dispares.
- Prevalecen las desigualdades entre países y entre regiones de un mismo país.
- Los conflictos entre países de la región, y al interior de los mismos, han puesto en riesgo la cohesión social, lo cual ha conducido a una desaceleración del progreso y el desarrollo.
- En la Cumbre Económica y Social del Mundo Árabe (celebrada en Amán, Jordania, en enero de 2013) se delineó una amplia gama de temas, de los cuales las cuestiones de género, el empleo, la pobreza y la educación de calidad fueron los más relevantes. La desigualdad en la prestación de servicios se aprecia más claramente entre los grupos marginados y en las zonas rurales.

Según datos estadísticos de la ONU, la población del Mundo Árabe llegará a los 395 millones en 2015, en comparación con los 317 millones que había en 2007. Habida cuenta de que el 60% de la población tiene menos de 25 años, podemos imaginar cuál será la repercusión de este fenómeno en el desarrollo en general, especialmente si consideramos que la región se caracteriza por una situación de extrema disparidad y diversidad. Entre los problemas observados pueden mencionarse altos niveles de desempleo, una escasa creación de empleos y un acelerado ritmo de urbanización que alcanza hasta el 40%. La escasez de agua y alimentos es atribuible en parte a la degradación y la contaminación del ambiente.



Participación

No hay que confiar en las cifras

El proceso de cuatro décadas durante el cual se ha reforzado la capacidad de los gobiernos árabes para alcanzar los objetivos de Educación para Todos ha arrojado cifras estadísticas impresionantes. La tasa de matrícula de niños y niñas en edad de asistir a la enseñanza primaria es de un 88%. La universalización de la matrícula se está propagando en la Región Árabe con una tasa ajustada de 95% o por encima de esa cifra. Estos datos son proporcionados por los gobiernos y dados a conocer por organismos de la ONU, de modo que su validez resulta, en el mejor de los casos, discutible. No ha sido tarea fácil recopilar datos y elaborar estadísticas en la región, debido, entre otras razones, a la voluntad política de los gobier-

nos y a factores asociados relativos a una distribución según criterios demográficos o societales, ya sea por etnia, bando o credo religioso. En Líbano no se ha realizado un censo desde 1932. Incluso puede que las estadísticas censales publicadas no sean siempre fiables en el caso de algunos países.

El sistema educativo del Mundo Árabe ha experimentado notorios progresos en lo relativo a la tasa de matrícula y la paridad entre los géneros en el nivel primario. En el nivel secundario, el 69% de la cohorte está matriculada, con varianzas en todos los niveles. Un logro digno de destacar con respecto al género es que, en la mayoría de los países árabes, las niñas están superando en rendi-

miento a los niños. Se ha observado una reversión de la brecha entre los géneros en el área de las matemáticas. En muchos países están asistiendo más mujeres que hombres a instituciones de educación superior.

Lo lamentable es que aún hay 5 millones de niños y niñas no escolarizados a nivel primario; en el caso de estas últimas, la proporción alcanza al 61%. Pese a que las tasas de analfabetismo se han reducido a la mitad durante la última década, todavía hay 50 millones de iletrados en el Mundo Árabe.

Al haber aumentado las facilidades para estudiar, se ha producido un cambio desde un enfoque cuantitativo centrado en el acceso hacia una preocupación por los aspectos cualitativos del proceso educativo. Se considera que los resultados de aprendizaje han sido menos que aceptables. Por añadidura, la Región Árabe ha realizado escasos progresos en el área de la atención y educación de la primera infancia. Se estima que, de la cohorte de niños y niñas en edad preescolar, el 19% se encuentran matriculados, y de ellos cerca del 75% asisten a escuelas preescolares privadas, en comparación con el 33% de la media mundial. La pregunta que surge es: cómo influirá este fenómeno en el proceso de socialización y forja del carácter de nuestros niños y niñas. Las investigaciones hacen hincapié en la importancia de estos primeros años de formación.

Algo está faltando

El otro problema relevante es que la mayoría de los países árabes aún no han incluido la educación preescolar como componente de su escala de progresión educativa, ni han elaborado un currículum apropiado para el ciclo. La capacitación de maestros para el ciclo educativo de la primera infancia constituye un programa novedoso en la mayoría de las facultades de pedagogía, cuyos procesos de formación docente han quedado obsoletos. El cuerpo académico, cuando se dispone de uno, es limitado y los profesores no cuentan con una adecuada preparación. El problema más urgente, no obstante, es la disponibilidad de instalaciones apropiadas y de recursos financieros en una época en que la mayoría de los ministerios de educación están sufriendo recortes presupuestarios, en especial debido a que el 85% del dinero se gasta en sueldos.

Pese a todo, la buena noticia es que los educadores y los ministerios de educación de la región están comenzando a aquilatar la importancia de la educación preescolar y a apreciar los efectos positivos en los niños y niñas que la reciben. Los alumnos graduados están mejor preparados para incorporarse al ciclo primario, por lo que aumentan las probabilidades de que permanezcan en él y no lleguen a desertar. La asistencia a la escuela preescolar permite bloquear una de las principales vías que conducen al analfabetismo.

Los gobiernos árabes han adoptado importantes medidas e invertido ingentes recursos para introducir reformas educativas. El gasto público total de la región en

educación excedió el 4,7% del producto interno bruto (GNUD, 2013).

Las niñas aún tienen que luchar

Con todo, persisten todavía notorias desigualdades entre los países de la región, tanto a nivel individual como colectivo. Las medias globales de índices educativos encubren las desigualdades en los niveles de oportunidades disponibles, al igual que el progreso académico y los resultados de aprendizaje. Las “desventajas que se refuerzan mutuamente”, como la brecha entre las zonas urbanas y rurales, al igual que el ingreso, la condición de minoría, y el hecho de ser un país afectado por conflictos y ocupaciones, siguen influyendo. Con relación a las cuestiones de género, cabe destacar que en 2010 las niñas representaban el 47% de la tasa total de matrícula en el ciclo primario, con la posibilidad de alcanzar la paridad en 2015. Sin embargo, los contratiempos asociados a las crisis y situaciones de emergencia que han afectado a la región podrían revertir esta tendencia favorable. De hecho, los esfuerzos nacionales por mejorar la calidad y la cobertura del sistema educativo se han visto entorpecidos por la inestabilidad, las luchas intestinas, las guerras civiles, la ocupación, los conflictos prolongados, las perturbaciones económicas a nivel mundial, y la crisis financiera. En todos estos factores podemos encontrar las razones fundamentales que explican el actual retroceso en los logros alcanzados en el campo de la educación. Un ejemplo del efecto negativo de los conflictos puede apreciarse claramente en el caso de Siria, país donde en 2009 el 93% de los niños y niñas en edad de recibir enseñanza primaria estaban asistiendo a la escuela. En 2013, debido a la guerra civil, no menos del 20% de los edificios escolares se encuentran totalmente destruidos, las tasas de matrícula y asistencia han disminuido de manera considerable, especialmente entre los millones de sirios desplazados, tanto al interior del país como fuera de sus fronteras.

Irak logró aproximarse a la enseñanza primaria universal hacia fines de la década de 1990. Tras la guerra, y como secuela de las sanciones impuestas por Occidente y el aumento de la violencia, las tasas de asistencia descendieron al 71%, lo que dejó a por lo menos un millón de niños y niñas fuera del sistema escolar. Con respecto a Palestina, donde prevalece la ocupación y el trato segregacionista por parte de los invasores, la tasa de matrícula en la enseñanza primaria experimentó un descenso de 92% en 1999 a 87% en 2010 (UNESCO, 2012).

Las reformas educativas introducidas en el Mundo Árabe no siempre han ido acompañadas de equidad, eficacia y eficiencia. No han avanzado al mismo ritmo que los cambios socioeconómicos y políticos, en particular con las oportunidades que ofrecen y las limitaciones que imponen hoy en día los cambios políticos que se están observando en toda la región. Muchos países árabes carecen de capacidades sólidas para la planificación educa-

tiva, y de marcos normativos pertinentes que sirvan de guía para planes y progresos que respondan a las nuevas necesidades de aprendizaje de alumnos de distintos niveles de enseñanza. Otro obstáculo importante observado en la región es que la mayoría de los países están insuficientemente provistos de herramientas para recopilar y analizar datos, al igual que de sistemas para gestionar la información que puedan aprovecharse en el análisis de situaciones o en el desarrollo de políticas. Aún no se ha apreciado en toda su magnitud el potencial de transformación.

Me parece que esta situación ofrece una oportunidad inmejorable para que el Mundo Árabe haga un balance de la masiva transformación que está teniendo lugar en esta etapa de nuestra historia, para así rediseñar nuestra agenda conjunta de progreso y desarrollo, adoptando una fórmula análoga al modelo de la Unión Europea en la que se combinen nuestros recursos, mano de obra y voluntades. Al poseer un idioma, una historia y una tradición en común, y al compartir todos una fe monoteísta, los árabes tienen la oportunidad de afrontar sus problemas de manera conjunta, con lo que aumentan enormemente sus posibilidades de éxito. Ya lo hemos logrado en épocas anteriores.

Hay que comenzar por los datos

Cuando analizamos los datos en el Mundo Árabe, nos encontramos con problemas bastante graves. La región ha sido testigo de muchos intentos por reformar y crear sistemas de gestión de la información en ministerios de educación. Las dificultades para recopilar y analizar los datos persisten, con algunas excepciones.

La validez de los datos sigue siendo el principal tema de preocupación, junto con su oportuna disponibilidad para influir en las decisiones sobre políticas. Incluso cuando hablamos de 50 millones de árabes analfabetos, la cifra global subsume una gran cantidad de valiosa información que resulta necesaria cuando quienes toman las decisiones tienen que elaborar políticas sensatas basadas en información real. Por ejemplo, no estoy seguro de que siquiera contemos con datos divididos por edad y género en la asignación de estas cifras de analfabetismo.

Nuestros índices de educación formal siguen siendo mucho más confiables que aquellos sobre educación no formal y educación de adultos, específicamente. En efecto, este sector de la escena educativa siempre ha sido problemático y no muy productivo. Se han gastado cientos de millones de dólares en diversos programas que van de campañas de alfabetización a toda suerte de iniciativas de empoderamiento centradas en mujeres y desertores escolares, en las aptitudes profesionales básicas, etc., con muy pocos resultados tangibles.

El principal obstáculo es que la educación no formal está excluida del panorama educativo en la mayoría de los países de la región, donde el sistema de enseñanza es muy tradicional y restringido. Resulta muy difícil pasar

de los programas de educación profesional o técnica a los de carácter académico. Para reincorporar a los desertores escolares al sistema educativo establecido hay que sortear poderosos obstáculos. Si ya es bastante difícil cambiarse de una facultad a otra al interior de una universidad, resulta aun más complicado cambiarse de una institución de enseñanza a otra en el mismo país sin invertir una gran cantidad de tiempo y esfuerzo.

Justicia y crecimiento económico a partes iguales

Es posible identificar diversos problemas derivados de las actuales circunstancias. Los levantamientos ocurridos en varios países de la región han puesto de relieve necesidades no satisfechas adecuadamente antes de 2011. En particular nos percatamos de que:

- El desarrollo tiene que ser planteado como un fenómeno que trasciende el crecimiento económico y el acceso a los servicios sociales. Las políticas de desarrollo deberían involucrar valores esenciales, como la igualdad y la justicia, la transparencia y la rendición de cuentas, la sostenibilidad, la calidad y la transmisibilidad.
- Entre los factores a los que se debe prestar atención se incluyen la distribución equitativa de los recursos, el crecimiento inclusivo, el empleo de los jóvenes, y la resiliencia frente a los cambios ecológicos asociados a la escasez de recursos.
- Frente a situaciones de emergencia complejas, a la ocupación, a los conflictos y a los problemas de seguridad, debemos abandonar la planificación de desarrollo a largo plazo y adoptar una estrategia que nos permita estar preparados para responder inmediatamente ante las emergencias.

Necesitamos un nuevo paradigma

Es preciso contemplar la aplicación de un nuevo paradigma educativo para responder a las necesidades que se plantean en el Mundo Árabe. Dicho paradigma debería tener en cuenta las filosofías educativas y las percepciones del desarrollo a nivel nacional y regional. Basándonos en las nuevas investigaciones sobre el cerebro y su vínculo con la formación del conocimiento, en las teorías y los procesos de aprendizaje, y en los progresos en el campo de la tecnología y las comunicaciones, podemos desarrollar un nuevo paradigma en el que no será necesario ser escolarizado por 15 años para completar la educación secundaria. Entre los pasos que hay que dar para avanzar en la dirección correcta se incluyen: tratar de lograr un aprendizaje de calidad y elaborar nuevos currículos, renovar la pedagogía, mejorar la condición social de los maestros y profesionalizar el cuerpo docente. Asimismo, debemos conseguir que los maestros y formadores rindan cuentas de su actividad al vincular todos estos procesos con su ascenso y su sueldo.

Los maestros en el Mundo Árabe están afectados por graves problemas que inciden en su rendimiento. Su formación es, en el mejor de los casos, mediocre, su condición social ha empeorado con el tiempo, y los incentivos económicos que reciben son bajos en comparación con otras profesiones.

Los requisitos de admisión a facultades o escuelas de educación se encuentran entre los menos exigentes de la enseñanza superior. Las facultades y los programas dedicados a la formación docente aplican enfoques y métodos demasiado tradicionales. Se presta escasa atención a las prácticas en las escuelas y los docentes supervisores no ofrecen suficiente ayuda. Una vez que los maestros comienzan a trabajar en el aula se encuentran con que deben hacerse cargo de un gran número de alumnos, y cuentan con muy pocos materiales auxiliares y prácticamente ningún tipo de supervisión y apoyo. Los docentes se ven sobrecargados al tener que asumir demasiadas tareas y responsabilidades complejas contando con una ayuda y una capacitación efectiva muy limitadas.

La escasez de maestros en la región, junto con las reducciones presupuestarias, han llevado a los ministerios de educación a contratar a docentes inexpertos sin formación pedagógica. En la formación durante la docencia se aplican modelos clásicos obsoletos que privilegian las clases expositivas, metodología que es preciso cambiar y perfeccionar.

Así pues, toda la situación gira en torno a los maestros

La profesionalización y el empoderamiento de los docentes fue una importante decisión adoptada por los jefes de estado árabes en la Cumbre de Jartum, celebrada en 2007.

Se creó un grupo de tareas bajo los auspicios de la Liga de Estados Árabes y de todos los principales centros educativos de esa región, con apoyo de UNICEF. En 2009 se elaboró un “Marco de Orientación sobre Normas de Desempeño para Maestros Árabes: Políticas y Programa”, y los ministros de educación de la región lo refrendaron como un avance hacia la profesionalización de la docencia. En él se incluye una iniciativa orientada a la certificación de la calidad y a la otorgación de licencias, como también al mejoramiento de las condiciones laborales de los maestros.

Causa extrañeza ver cómo, después de todos estos esfuerzos, uno de los principales ministerios de educación de la región haya sido capaz de otorgar licencias a más de 500.000 maestros en menos de un año. Si consideramos todo lo que costó poner en marcha los programas de control de calidad y centrar el interés en la rendición de cuentas, esa actitud entorpece el verdadero desarrollo del personal docente. Ese modo de proceder está desacelerando el progreso y resulta contraproducente cuando el aprendizaje, en vez de la enseñanza, pasa a ser la principal preocupación del nuevo paradigma pedagógico.

Recomendaciones y prioridades para después de 2015:

- La educación es un derecho humano fundamental, y el instrumento básico para conquistar todos los demás derechos. No es solo uno más de los sectores de servicios que el Gobierno pone al alcance de la gente.
- La educación es una de las herramientas más eficaces para superar la desigualdad, reducir la pobreza, al igual que para promover el crecimiento y el desarrollo. Es la inversión más rentable, que permitirá abrirle las puertas a la región para que se incorpore a la economía mundial basada en el conocimiento.
- Un aprendizaje de calidad igualitario y “para todos” a lo largo de toda la vida es un objetivo educativo integral que puede fomentar el progreso de los ciudadanos árabes. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio deberían ser reemplazados por la perspectiva de la “Educación para Todos” (Jomtien, 1990) debido a su visión, su alcance y su carácter inclusivo. La Educación para Todos promueve una visión holística y abarcadora de la educación y el aprendizaje, la cual se proyecta a lo largo de toda la vida.
- Reducir y eliminar las desigualdades entre los resultados de aprendizaje de los alumnos, y supervisar el rendimiento académico.
- Corregir las desigualdades asociadas al género, la pobreza, la discapacidad, el lugar de residencia y otros factores, a fin de promover la inclusión en todos los niveles.
- Garantizar el acceso equitativo a la educación de calidad para niños, niñas y jóvenes que viven en situaciones de ocupación, conflicto y emergencia, que en el mundo árabe han llegado a estar a la orden del día.
- La educación de calidad debe proporcionar a las personas aptitudes, conocimientos y valores acordes con el siglo XXI, que les permitan conseguir un trabajo digno y convivir como ciudadanos activos a nivel nacional y mundial.
- Crear ambientes de aprendizaje seguros y favorables que incluyan currículos sensibles e interactivos, al igual que materiales auxiliares. Contratar una cantidad suficiente de maestros cualificados y motivados, desarrollar tecnologías de información y comunicaciones (TIC), ofrecer una infraestructura acogedora para los alumnos, concentrarse en la gestión basada en las escuelas, como asimismo aplicar herramientas de supervisión y desarrollar sistemas de evaluación y diagnóstico.
- Ampliar el acceso más allá de la enseñanza primaria, para abarcar todos los niveles educativos (atención y educación de la primera infancia, formación básica y post-básica), todas las modalidades de educación (formal, no formal e informal) y todos los grupos etarios, prestando especial atención a los grupos más marginados.
- La revisión del sistema educativo debería incluir: una percepción clara, rendición de cuentas, transparencia, datos más precisos para tomar decisiones acertadas que se basen en evidencias; sistemas exhaustivos de evaluación y supervisión, amén de la implicación de todos los actores en el proceso.
- Es menester reexaminar y difundir las mejores prácticas. La región cuenta con un enorme bagaje de conocimientos y prácticas en materia de educación, el cual no ha sido dado a conocer suficientemente fuera de sus comunidades locales. Al ponerse estas experiencias al alcance de la comunidad se enriquecerá la práctica de la educación.

Conclusión

En conclusión, me parece necesario reexaminar el paradigma de educación, el cual ha logrado su objetivo y ha cumplido su ciclo. Fue creado hace más de tres siglos

para satisfacer las necesidades derivadas de la revolución industrial. Los intentos de reformar y modificar el paradigma educativo solo han sido circunstanciales y parcialmente exitosos, logrando cumplir objetivos a corto plazo. Hoy en día son pocos los países del mundo que pueden declararse satisfechos con su sistema educativo. Todos los fracasos y deficiencias se achacan a los sistemas educativos.

Con todos los avances y desafíos que vaya aportando a la humanidad el siglo XXI, que aún está en sus albores, irá creando una necesidad cada vez mayor de contar con educación y capacitación. Merecemos contar con un nuevo paradigma, con una visión y un enfoque que permitan afrontar los desafíos propios de nuestra época.

Necesitamos que los organismos de la ONU, junto con sus homólogos regionales, convoquen a un comité de personas eminentes, similar al de Edgar Faure o el de Jack Delors, para que reexamine nuestro paradigma educativo y proponga un nuevo paradigma que responda a los desafíos que encaramos y oriente nuestros esfuerzos.

Nota

1 / Este artículo se basa en una ponencia presentada por el autor durante el "Foro de Desarrollo Árabe: prioridades para la Agenda post-2015" (celebrado en Amán, Jordania, entre el 10 y el 11 de abril de 2013, con el auspicio del Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo, "El mundo que queremos"). En él se resumen las conclusiones del Grupo de Trabajo 4: "Acceso a servicios básicos y calidad de los mismos: educación en la región de Oriente Medio y África Septentrional". Los datos se basan en informes y ponencias de oficinas regionales de UNESCO y UNICEF (2013).

Referencias

AHDR (2010): Arab Human Development Report Research Paper Series. UNDP Regional bureau of Arab states. Disponible en <http://bit.ly/14f57fo>

Banco Mundial (2008): The Road not traveled: education Reform in the Middle East and North Africa. Disponible en <http://bit.ly/b119Rg>

Carnegie Middle East Center (2012): The Arab World's Education Report Card. Disponible en <http://ceip.org/yJX7Zs>

IEA (2011): International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Trends in international mathematics and science study (TIMSS).

League of Arab States (2010): Guiding Frame Work of Performance Standards for Arab Teachers: Policies and Programs. El Cairo.

Mirki, B. (2010): Population Levels, Trends and policies in the Arab Region: Challenges and opportunities. Disponible en <http://bit.ly/17jN8v3>

UNDG (2013): The Arab Development Forum: Priorities for the Post-2015 Agenda. Working Group 4: Access to and quality of basic services: Education in the MENA Region.

UNDP (2011): Arab Human Development Report. Disponible en <http://bit.ly/arGups>

UNESCO (2012): Youth and skills: Putting Education to work. EFA Global Monitoring Report. Disponible en <http://bit.ly/Pz2VO7>

UNESCO (2013): Moving the post 2015 Development Agenda.

Yousif, A. (2009): The state and development of adult learning and education in the Arab States. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Disponible en <http://bit.ly/16MRndW>

Sobre el autor

El Dr. **Samir Ahmad Jarrar** es expresidente de la Asociación Libanesa para los Estudios sobre Educación, y miembro del consejo de redacción del *Mediterranean Journal of Educational Studies*. También es miembro del Grupo de Tareas de la Liga Árabe y UNICEF sobre Mejoras en la Calidad de la Educación del Sistema Árabe de Formación y Acreditación Profesional de los Docentes. El Dr. Jarrar es presidente del Consejo de Administración del Colectivo de Recursos Árabes (Arab Resource Collective – ARC), y Director Ejecutivo del Grupo de Desarrollo Educativo. Ha sido profesor invitado en muchas universidades, como la Universidad George Washington, la Universidad de Georgetown, y la Universidad de Kuwait. El Dr. Jarrar ha publicado diversos libros sobre educación, entre ellos "Education in the Arab World", "Arab Education in Transition" y "Core Skills for Training Teachers in Jordan". Fuera de sus libros, ha contribuido con capítulos y artículos a numerosos libros y revistas.

Contacto

P.O. BOX 13-5639 Chouran
Beirut
Líbano
+9611 743090
sajarrar@hotmail.com

La historia de mi vida



Tamara

Uzbekistán

Segunda Parte

peñada en aprender, pedí insistentemente que me incorporaran al grupo y al final los organizadores hicieron una excepción y aumentaron en una persona la cantidad de alumnos. Para ser sincera, extrañaba enormemente establecer una comunicación. Puesto que en la actualidad los jóvenes están más enfrascados en sus asuntos, para nosotros los ancianos la comunicación adquiere mayor importancia. La soledad es nefasta para el ser humano. A pesar de que vivo con mi hija, ella está obligada a dedicar gran cantidad de tiempo a su profesión. Hay momentos en que no tengo a nadie con quién hablar, con quién conversar sobre algún tema.

¿A qué edad comenzó a asistir al curso de alfabetización informática?

Asistí al curso de alfabetización informática en 2012. En ese entonces yo tenía 75 años. Era la alumna más anciana del grupo de participantes. Ahora tengo 76 años y mi mayor deseo es asistir a un curso de inglés dentro de cualquier proyecto orientado a la tercera edad.

¿Qué tipo de conocimiento echa en falta?

Ahora estoy jubilada, pero soy médica y cuento con una buena formación profesional. Primero trabajé como terapeuta y más tarde como radióloga. Sin embargo, nunca durante mi carrera tuve que trabajar con una computadora. En nuestra época, la informática no era una asignatura que se enseñara en las escuelas o en la educación superior. Me encontraba muy alejada de la tecnología, hasta el punto de que ni siquiera sabía cómo encender una computadora.

¿Qué fue lo que más le costó al aprender en la edad adulta?

Temía que si presionaba accidentalmente la tecla equivocada iba a estropear o dañar algo. Me costó mucho superar ese miedo. Solo gracias a la ayuda de un instructor muy atento y paciente pude ir librándome gradualmente de ese temor. Por eso le guardo una enorme gratitud.

¿Por qué deseaba tomar un curso de alfabetización informática?

Me enteré por mis amigos de que se ofrecía ese curso para adultos mayores. Ellos ya se habían inscrito y se había alcanzado el límite de participantes. Cuando me comuniqué con los organizadores del curso ya era algo tarde, por lo que no fui aceptada. Pero como estaba em-

¿Ha cambiado su vida después del curso? ¿Qué es lo que ha cambiado concretamente?

Al finalizar el curso había aprendido a usar el correo electrónico y a dibujar con el programa Paintbrush, y había logrado manejar algunos otros programas computacionales. Mi hija me compró una computadora portátil. Cuando antiguamente solía enviar cartas y fotografías por correo ordinario a mis parientes que viven en Rusia, por alguna razón no llegaban a destino y nadie las pudo ver. Ahora eso ya no es problema, pues intercambiamos correspondencia y enviamos fotos por correo electrónico; la comunicación mejoró y se convirtió en una actividad habitual. Les escribo a mis parientes en Tiúmen y en Janty-Mansi. A través de Internet he encontrado a mis compañeros de clase y a amigos en Moscú y San Petersburgo, por lo que mi círculo social se ha extendido y la vida se ha vuelto más interesante. Todos los alumnos de este curso nos hicimos amigos y seguimos reuniéndonos y comunicándonos. Este curso ha ampliado mi vida y se han renovado mis energías. Durante mi tiempo libre me encanta pintar usando un programa computacional. Escogí algunas tarjetas de saludo y las rediseñé. Me gusta dibujar animales. Gracias a Internet, también ha aumentado la variedad de mis lecturas. Por ejemplo, ahora estoy leyendo a un autor llamado Diprak Chopra. Se trata de un médico y escritor que ha escrito muchos libros sobre espiritualidad y medicina alternativa. Escribe reflexiones muy interesantes acerca de la vida.

¿Qué le recomendaría a cualquier persona que desea asistir a un curso como este?

Le aconsejaría no temerle a nada. La edad no es impedimento para aprender.



Aurora

Mozambique

¿A qué edad aprendió a leer y escribir?

Aprendí a leer y escribir a los 27 años, gracias al círculo Reflect¹ que se creó en mi comunidad de Melembe en Palmeiras (provincia de Maputo, Mozambique).

¿Por qué no aprendió cuando niña?

Crecí en una comunidad rural en la provincia de Gaza, donde no había escuelas en las cercanías. Mis padres eran agricultores y no podían permitirse el lujo de enviarme a estudiar fuera de la comunidad, por lo que nunca tuve la oportunidad de aprender cuando niña.

¿Qué fue lo que más le costó al aprender durante la adultez?

La verdad es que no me topé con ninguna dificultad en especial. Tal vez la idea de sentarme en un pupitre como una niña, siendo ya una mujer adulta, me hacía sentir insegura. Temía no ser capaz de comprender las lecciones. Pero gracias al apoyo del monitor de Reflect el proceso resultó sencillo.

¿Cuál fue su motivación para aprender?

El ver cómo otras muchachas de casi mi misma edad trabajaban en distintas profesiones —por ejemplo, maestras

o enfermeras— me hizo desear salir siempre adelante en la vida, y me pareció que para lograr ese objetivo tenía que estudiar. Me di cuenta de que dondequiera que alguien fuera a solicitar un empleo, por sencillo que fuera, siempre le exigían algún grado de preparación académica y un currículum vitae.

¿Qué ha significado el aprendizaje para usted? ¿Cómo ha cambiado su vida?

Ahora mi vida ha cambiado notablemente. Gracias a lo que he aprendido a través de la alfabetización, mi autoestima ha aumentado enormemente, y tanto mi esposo como mi familia (vivo en un hogar con cuatro hijos) me miran con mayor respeto. Tuve la oportunidad de capacitarme en Reflect y ahora yo misma soy monitora de Reflect, por lo que los habitantes de la comunidad me ven en cierto modo como un ejemplo a seguir.

¿Qué quisiera decirles a otros adultos que no saben leer ni escribir?

Trato de sensibilizar a las personas analfabetas con respecto a la importancia de la educación. Siempre utilizo mi propio caso como ejemplo para demostrar que debemos estar decididos a luchar por lo que queremos en la vida hasta que un día lo logremos. Hoy día la escuela, la capacitación y las cualificaciones son temas que andan en boca de todo el mundo. Un futuro sin educación no ofrece ninguna garantía de seguridad.

¹ / El Reflect es un enfoque innovador aplicado al aprendizaje de adultos y al cambio social, en el cual se fusionan las teorías del educador brasileño Paulo Freire con metodologías participativas. Fue desarrollado en la década de 1990 a través de proyectos piloto aplicados en Bangladesh, Uganda y El Salvador, y actualmente es empleado por más de 500 organizaciones en más de 70 países de todo el mundo [N. de la R.].



Rahmatullah

Kabul, Afganistán

¿A qué edad aprendió a leer y escribir?

Me esforcé por aprender a leer y escribir en la escuela primaria, pero fue en vano. Como me costaba tanto leer y escribir, me fue mal en los estudios, lo que puso en riesgo toda mi vida. Tras una larga batalla, finalmente aprendí y ahora tengo una carrera exitosa. Trabajo como empleado en un supermercado y puedo cubrir las necesidades de mi familia.

¿Por qué no aprendió cuando niño?

Durante la mayor parte de mis primeros años de vida tuve la sensación de estar librando una batalla. La situación en mi hogar era muy inestable debido a una ruptura familiar y a frecuentes discusiones. Las cosas no iban mejor en la escuela, donde la mayor parte de los días me la pasaba aletargado y era incapaz de concentrarme en las lecciones. Lo que decía el maestro no tenía interés para mí y de una u otra manera me perdía todas las explicaciones. Mientras los demás niños aprendían a leer y escribir, yo evadí los estudios durante muchos años. Mis padres no prestaron ninguna atención a mi comportamiento.

¿Qué fue lo que más le costó al aprender en la edad adulta?

Durante las clases de alfabetización no tropecé con ninguna dificultad. Solo al comienzo tuve algunos problemas con la pronunciación de algunas palabras y letras más complicadas. Como el maestro a cargo del curso era muy competente, pude resolver todos mis problemas.

¿Cuál fue su motivación para aprender?

A medida que fui creciendo, tuve que afrontar diversos problemas y no podía conseguir empleo, por lo que decidí acudir a un centro de alfabetización. Me inscribí en una clase a la que asistían alrededor de 20 adultos en mi misma situación. Al principio, los organizadores no parecían esperar mucho de nosotros. Yo pensé que no ya no iba a ser capaz de aprender porque consideraba que a mi edad había llegado al límite. Mi analfabetismo había echado por tierra mis esperanzas y mis sueños de salir adelante en la vida.

El momento decisivo llegó cuando mi maestro me alentó a participar en el curso. Saber que él creía en mí me impactó enormemente. Participé muy activamente en la clase durante nueve meses, y luego incluso llegué a colaborar en otros cursos como ayudante. Pese a las dificultades que afronté, descubrí que era inteligente.

¿Qué han significado los estudios para usted? ¿De qué manera han cambiado su vida?

Cuando finalicé los cursos en el centro de alfabetización decidí pasar a la acción y estudié con dedicación para mejorar mis habilidades de lectura y escritura. Me impuse desafíos en diversas áreas: lectura de libros, diarios y revistas. No tenía ninguna noción acerca de cómo adquirir nuevas aptitudes y percibir resultados positivos en todas las situaciones. Al principio no fue fácil, pero con el tiempo me fui transformando en una persona más resistente, más creativa y más productiva. Dejé de sentir temor frente a nuevas experiencias. Actualmente trabajo como dependiente en un importante supermercado y soy capaz de escribir letreros, redactar la lista de mercaderías y anotar los precios. Me pagan un buen sueldo que me permite mantener a mi familia, y siento el deseo de persuadir a otras personas para que se decidan a aprender y a cambiar su vida.

¿Qué mensaje querría enviarles a otros adultos que no saben leer ni escribir?

Mis años de lucha me hicieron ver lo difícil que es la vida. Al superar las dificultades y actuar con paciencia y perseverancia, he obtenido logros. Si te esfuerzas al máximo por aprender a leer y escribir, la recompensa no tardará en llegar. Como dijo nuestro Profeta (que la paz sea con él): "Busca el conocimiento desde la cuna hasta la tumba".



Floreni

Paranoá, Brasil

¿A qué edad aprendió a leer y escribir?

Tenía 45 años cuando comencé a estudiar en el Centro Educativo D'Paula, aquí en Paranoá.

¿Por qué no aprendió cuando niña?

Vivía en un pueblo llamado Vanderlei, en el estado de Bahía, donde no había escuela. La situación en general era muy difícil y no había modo de que yo asistiera al colegio. Años más tarde, cuando llegué a la ciudad comenzó mi lucha por sobrevivir, por lo que el estudio tuvo que quedar para después.

¿Qué fue lo que más le costó al aprender en la edad adulta?

La lectura fue lo que más me costó. Me parece muy difícil comprender todas las letras y las palabras que se forman con ellas.

¿Cuál fue su motivación para aprender?

Tengo muchas ganas de aprender a conducir un automóvil. Me parece algo fascinante e importante. Por eso quiero aprender a leer para lograr obtener mi licencia de conducir. Pero también quiero llegar a poder leer cualquier cosa. Quiero ser capaz de ir a cualquier parte y leer

todo lo que esté escrito, comprender lo que dice y saber lo que significa.

¿Qué ha significado para usted el aprendizaje? ¿Cómo ha cambiado su vida?

Cuando comencé a leer me pareció que todo se volvía más claro para mí. Al leer puedo llegar a conocer mejor el mundo. Me parece que realmente me he vuelto adicta a la lectura. ¡Quiero leer todo lo que veo escrito! Quiero descubrir nuevas palabras. Quiero comprender las cosas y descubrir el mundo, y por eso saber leer es una enorme ayuda para lograr todas esas cosas.

¿Qué quisiera decirles a otros adultos que no saben leer ni escribir?

Vayan a buscar una escuela y traten de aprender, ¡porque es algo maravilloso! Cuando no sabía leer, al tomar el autobús la mayoría de las veces me guiaba por el color. Solía escribir los números en una mano y compararlos con el del autobús: si el número coincidía, entonces me subía. Ahora que sé leer y escribir, ya no me equivoco de autobús. Tu vida mejora en todo sentido cuando sabes leer y escribir. Eso ya lo sospechaba, pero ahora compruebo que las cosas realmente han mejorado.

Los derechos humanos son la clave para el mundo que queremos



Camilla Croso
Campaña Mundial por la Educación, Brasil

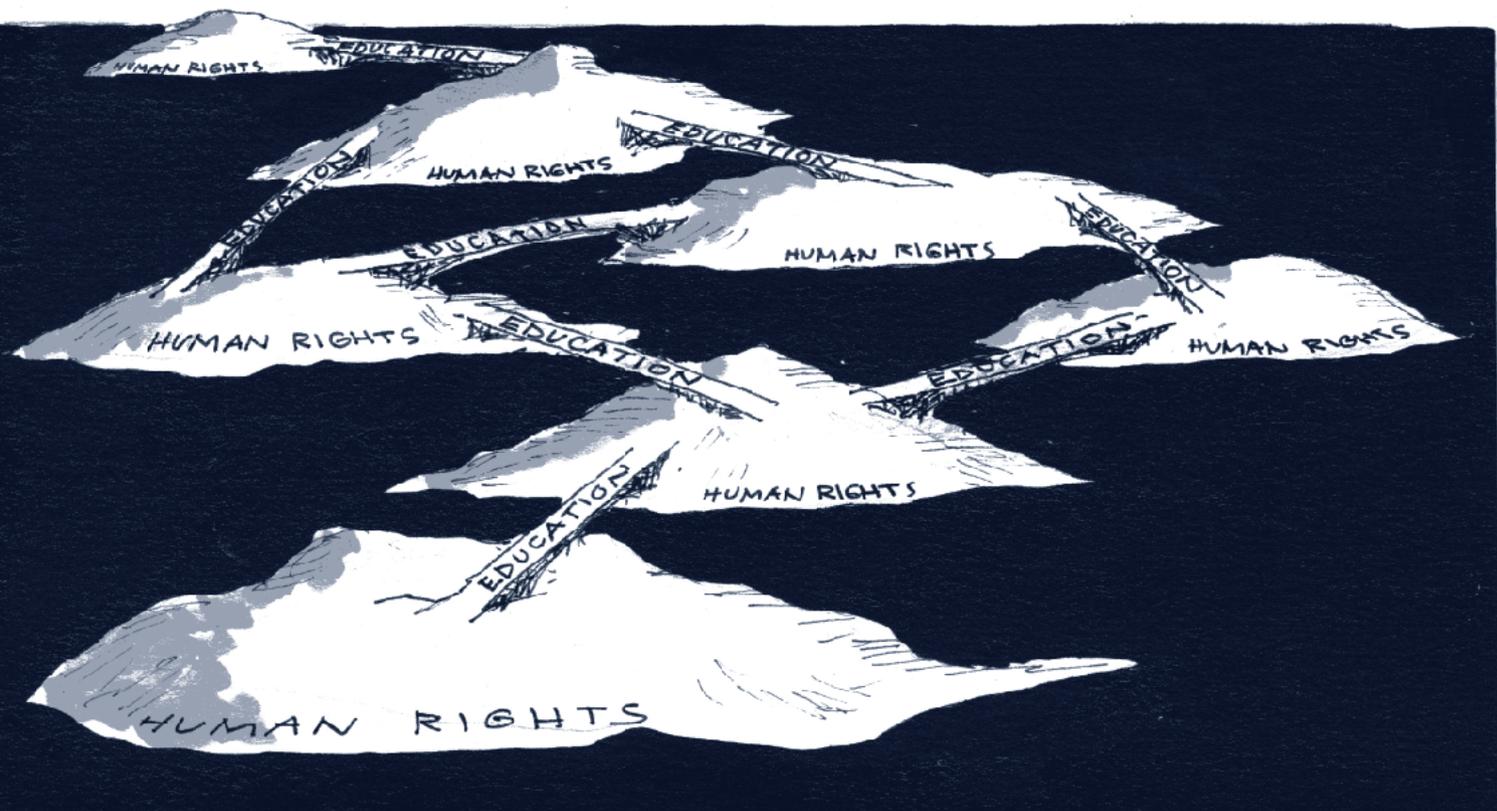
Resumen – *En este análisis compartiremos algunas reflexiones sobre la manera en que la educación y el marco de la Educación para Todos (EPT) contribuyen a alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), sobre la base de los debates que actualmente tienen lugar en torno a la agenda para después de 2015. Desde nuestra perspectiva, la contribución de la educación y la EPT a los ODM tiene que ver, ante todo, con el carácter indivisible e interdependiente de todos los derechos humanos, de los cuales el derecho a la educación es un derecho en sí mismo que permite el acceso a otros derechos humanos. Ahora bien, el grado en que la educación y la EPT contribuyen efectivamente a alcanzar los ODM depende de la visión y la percepción que tengamos del desarrollo, como asimismo del sentido y la finalidad que se le atribuya a la enseñanza.*

La indivisibilidad de los derechos humanos

La educación es un derecho humano fundamental, que permite el acceso a otros derechos humanos. Como lo ha señalado el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, el derecho a la educación “Se ha clasificado de distinta manera como derecho económico, derecho social y derecho cultural. Es, todos esos derechos al mismo tiempo. También, de muchas formas, es un derecho civil y un derecho político, ya que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos. A este respecto, el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos” (CESCR, 1999a).

“El derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos.”

Esta característica central del derecho a la educación, en la que confluyen la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos, debe ser reconocida progresivamente a nivel nacional, regional e internacional. Incide en el contenido y en la orientación de la formulación de políticas relativas a la educación y a otros temas que trascienden sus límites. Dentro del marco del actual debate sobre las agendas de desarrollo y de educación pos-



“Derechos humanos – educación – derechos humanos – educación – derechos humanos...”

teriores a 2015, reconocer el derecho a la educación como derecho social, cultural, económico, civil y político reviste una enorme importancia.

“No puede haber un marco creíble para el desarrollo mundial sin el derecho a la educación como elemento central.”

Puesto que la conquista del derecho a la educación promueve el acceso a todos los demás derechos humanos, esta área debería cumplir un papel protagónico en la promoción de los objetivos de desarrollo del milenio. Lo anterior es válido tanto para los actuales objetivos como para la serie de objetivos que están siendo debatidos para el escenario posterior a 2015. Como señala acertadamente la Internacional de la Educación, no puede haber un marco creíble para el desarrollo mundial sin el derecho a la educación como elemento central.

El anteriormente mencionado Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales también expresa que aparte de ser un derecho en sí y de por sí, “Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La

educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia (y) la protección del medio ambiente” (CESCR, 1999b).

En este sentido, la conquista del derecho a la educación responde a la aspiración de alcanzar todos los actuales ODM y fomenta ese anhelo: Erradicar la pobreza extrema y el hambre; lograr la educación primaria universal; promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer; reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años; mejorar la salud materna; combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades; garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; fomentar una alianza mundial para el desarrollo. Del mismo modo, cumplirá un papel fundamental en la promoción del cumplimiento de los ODM para después de 2015, que aún están siendo debatidos, pero actualmente se remiten a una serie de 12 aspiraciones: acabar con la pobreza; empoderar a las niñas y las mujeres para que alcancen la igualdad entre los géneros; ofrecer una educación y un aprendizaje a lo largo de toda la vida de calidad; garantizar una vida saludable; garantizar la seguridad alimentaria y la nutrición; lograr el acceso universal al agua y al saneamiento; garantizar la energía sostenible; crear empleos, medios de subsistencia sostenibles y garantizar un crecimiento equitativo; gestionar de manera sostenible el patrimonio de re-

curso naturales; garantizar la existencia de una buena gobernanza y de instituciones eficaces; garantizar la existencia de sociedades estables y pacíficas; crear un ambiente mundial propicio y catalizar la financiación a largo plazo.

Dicho lo anterior, tan importante como reconocer que la educación es un derecho que potencia a todos los demás —y precisamente en atención a la reivindicación que les confiere a los derechos humanos un carácter indivisible e interdependiente— es establecer marcos jurídicos y políticos que posibiliten el ejercicio de todos los derechos, incluido el de la educación. Es decir, la educación fomentará la conquista de todos los demás derechos, pero el logro del derecho a la educación florecerá en un contexto en el que se lleguen a alcanzar otros derechos. Por este motivo, al mismo tiempo que procuramos garantizar la conquista del derecho a la educación, también debemos luchar por la protección, el respeto y el ejercicio de todos los demás derechos, respaldando estos esfuerzos con el establecimiento de marcos estructurales sólidos para las políticas y el ordenamiento jurídico. En este sentido, los países han de adoptar políticas que repercutan estructuralmente en el escenario social, económico y político con miras a crear un clima de justicia social y ambiental, al igual que de dignidad humana, como por ejemplo la tributación progresiva, las políticas redistributivas, la acción afirmativa que combata la discriminación histórica, políticas que fomenten la participación social en la toma de decisiones, políticas orientadas al fortalecimiento de los sistemas públicos, incluida una adecuada presupuestación financiera que favorezca la conquista de los derechos.

“La educación debe alentar a los seres humanos a desarrollar su pleno potencial; promover el respeto de todos los derechos y libertades de las personas; valorar la diferencia y la diversidad; superar todas las formas de violencia y discriminación; promover la ciudadanía y la paz, como también las relaciones armónicas con el ambiente.”

La visión del desarrollo

Debatir sobre qué herramientas puede aportar la educación al logro de los ODM, y en qué medida, no solo supone una comprensión del carácter indivisible e interdependiente de todos los derechos humanos, sino además una reflexión sobre cuál es la visión del desarrollo y la educación en que se apoya el marco de los ODM y de la

Educación para Todos. Antes de reflexionar en torno a las distintas y encontradas posturas con respecto a la concepción de la educación y de su objetivo, analicemos un importante debate planteado en Latinoamérica y el Caribe por las organizaciones regionales asociadas.

En esta región, el Grupo de Trabajo sobre Educación (GTE),¹ cuyas intervenciones estimularon el debate preparatorio de la conferencia Rio+20, ha cuestionado la propia noción de desarrollo y ha propuesto el concepto de *justicia social y ambiental* como un horizonte más acorde con el principio de dignidad humana y diversidad sociocultural. La visión que inspira esta postura se basa en el paradigma del *buen vivir*, propio de los pueblos aborígenes, que comparado con la noción de *desarrollo* resulta más complejo, menos lineal, admite parámetros y criterios contextualizados, está íntimamente relacionado con el ambiente y reconoce la diferencia y la diversidad. El *buen vivir* involucra aspectos que van mucho más allá de la dimensión económica para incluir todos los aspectos de la vida humana.

La educación como derecho humano fundamental

Por último, siempre y cuando sea concebida e implementada como un derecho humano fundamental, la educación contribuirá de manera decisiva a la conquista de todos los demás derechos y al logro de objetivos de desarrollo más amplios. Para concebir la educación de esta manera, es necesario situar sus objetivos en un contexto más extenso, tal como se enuncia en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, y en todos los demás instrumentos internacionales sobre derechos humanos redactados con posterioridad, correspondiéndoles a los ciudadanos de todas las edades ejercer los derechos y a los estados garantizar su ejercicio. En este sentido, la educación debe alentar a los seres humanos a desarrollar su pleno potencial; promover el respeto de todos los derechos y libertades de las personas; valorar la diferencia y la diversidad; superar todas las formas de violencia y discriminación; promover la ciudadanía y la paz, como también las relaciones armónicas con el ambiente.

El hecho de reconocer la educación como derecho humano fundamental también implica entender que la educación tiene un carácter universal, obligatorio y gratuito, por lo menos en el nivel primario y progresivamente en todos los demás niveles. Supone comprender lo que el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales declaró en 1999: que el ejercicio del derecho a la educación requiere satisfacer la totalidad de sus cuatro dimensiones: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Por último, supone reconocer que el derecho a la educación se adquiere desde el nacimiento y se ejerce durante toda la vida, por lo que la necesidad de aplicar políticas educativas orientadas a todos los grupos etarios, desde la niñez hasta la adultez, se transforma en un tema prioritario en los debates y en las decisiones.

Actualmente, en los debates en torno a la agenda para después de 2015, se observa una confrontación entre distintas concepciones de la educación, donde la mayoría de las organizaciones de la sociedad civil defienden la educación como derecho humano fundamental, mientras que importantes actores sociales fomentan una visión reduccionista y de naturaleza economicista de la educación, que se limita a responder a las necesidades del mercado y a considerar como indicadores esenciales los resultados de aprendizaje mensurables, en especial los asociados a matemáticas, lectura y escritura. En esta última visión instrumental, el interés se concentra en los niños y, en cierta medida, los adolescentes, pero se deja un margen escaso o nulo para reconocer que los adultos están facultados para ejercer esos derechos. En este sentido, la sociedad civil ha estado haciendo hincapié en la urgente necesidad de atribuir mayor notoriedad e importancia a la educación y el aprendizaje de adultos, como también a la alfabetización de adultos, en las agendas de educación y de desarrollo.

Ya en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación de Adultos, CONFINTEA VI, las organizaciones de la sociedad civil de todo el mundo hicieron un llamamiento para que se otorgue mayor prioridad al aprendizaje, la educación y la alfabetización de adultos. Desgraciadamente, en la implementación del actual marco de EPT se ha observado una generalizada despreocupación por estos aspectos, y en el actual marco de los ODM, al igual que en los debates sobre los ODM para después de 2015, se advierte una ausencia de estos temas, pese a que la educación de adultos es una dimensión fundamental del derecho humano a la educación y, como se sostiene al principio de este artículo, repercute directamente en la conquista de todos los demás derechos humanos. La actual falta de interés por reconocer que los adultos están facultados para ejercer esos derechos, al igual que la ausencia de la educación de adultos y la alfabetización en los actuales debates sobre planes de acción para después de 2015, constituyen graves deficiencias que serán corregidas cuando la sociedad civil, las organizaciones internacionales, los estados miembros y otros actores sociales les asignen a esos temas la debida prioridad.

Nota

1 / Incluye la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), el Consejo Internacional de Educación de Adultos (International Council for Adult Education – IC AE), el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), la Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM), el Foro Mundial de Educación, la Jornada del Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sostenibles y Responsabilidad Global, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Brasil, www.flacso.org.br), y la Internacional de la Educación (IE, www.ie-ie.org).

Referencias

CESCR (1999a): Observaciones generales 11. Disponible en <http://bit.ly/16tDXi0>

CESCR (1999b): Observaciones generales 13. Disponible en <http://bit.ly/1aittcf>

Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015 (mayo de 2013): Una nueva alianza mundial: erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible. Informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015. Disponible en <http://bit.ly/12qUxQG>

Internacional de la Educación (2013): Educación dentro del Marco de Desarrollo Global Post-2015: objetivos, metas e indicadores propuestos por la Internacional de la Educación. Disponible en <http://bit.ly/16Rj9rJ>

Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000): <http://www.un.org/millenniumgoals/>

i

Sobre la autora

Camilla Croso, master en Política Social y Planificación en Países en Desarrollo por la *London School of Economics*, es coordinadora general de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, y Presidenta de la Campaña Mundial por la Educación. Formó parte del Comité de Redacción del Marco de Acción de Dakar durante el Foro Mundial de Educación en 2000, y participó activamente en la CONFINTEA VI. Actualmente es miembro de varias juntas consultivas internacionales y regionales sobre el derecho a la educación, incluidos los comités directivos de la iniciativa mundial “La educación ante todo”.

Contacto

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, conj. 10
Perdizes, São Paulo, 01254-000, Brasil
camcroso@gmail.com
www.campanaderechoeducacion.org

Documento clave

1948 : Declaración Universal de Derechos Humanos



Preámbulo

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones;

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, y

Considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso;

LA ASAMBLEA GENERAL proclama la presente **DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS** como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

Artículo 9

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11

1 / Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.

2 / Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

Artículo 12

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 13

1 / Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

2 / Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14

1 / En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.

2 / Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 15

- 1 / Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
- 2 / A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Artículo 16

- 1 / Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.
- 2 / Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.
- 3 / La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17

- 1 / Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.
- 2 / Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 18

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20

- 1 / Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.
- 2 / Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21

- 1 / Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
- 2 / Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
- 3 / La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23

- 1 / Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
- 2 / Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.
- 3 / Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.
- 4 / Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25

- 1 / Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.
- 2 / La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26

1 / Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2 / La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3 / Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27

1 / Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2 / Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Artículo 29

1 / Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

2 / En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

3 / Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 30

Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

Lo que nos demostrará la investigación, y lo que debemos comprender acerca de las competencias en la vida adulta



De izquierda a derecha:

Jens Friebe
Instituto Alemán para la Educación de Adultos (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), Alemania

Johanna Gebrande
Universidad Ludwig-Maximilians de Munich, Alemania

Bernhard Schmidt-Hertha
Universidad Eberhard Karls de Tubinga, Alemania

Resumen – *El estudio internacional del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) ha recopilado datos sobre competencias de adultos en tres áreas en 25 países (en muchos de ellos por primera vez). El presente artículo proporciona una visión general de los aspectos centrales, los principales objetivos y el enfoque metodológico de dicho estudio, que contó con el respaldo de la OCDE. También se analizan sus potenciales y limitaciones. Entre estas últimas pueden mencionarse la concentración en la fuerza laboral, excluyéndose a los adultos mayores de 65 años, quienes, en una época de cambios demográficos, constituyen un sector que está creciendo rápidamente en muchas poblaciones. Con el objeto de compensar esta deficiencia, en Alemania se llevó a cabo un estudio extensional sobre 1.339 adultos incluidos en el grupo etario entre 66 y 80 años; se emplearon los instrumentos del PIAAC, que fueron complementados por indagaciones cualitativas adicionales.*

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de Educación para Todos fueron fijados teniendo en cuenta metas mensurables, lo que ha resultado útil al momento de evaluar el índice de éxito de esos ambiciosos programas. Uno de los problemas que surgen en el caso de la educación de jóvenes y adultos es que carecemos de una masa crítica de datos concretos y reales que respalde nuestros planteamientos y sugerencias con respecto a las metas. Si se pretende que la comunidad de educación de adultos logre influir en la agenda para después de 2015, necesitamos contar con más resultados de investigaciones que avalen nuestros argumentos. Un interesante proyecto de investigación tiene su origen en la OCDE y se denomina PIAAC. En lugar de basarse en la cantidad de alumnos matriculados o en el porcentaje de mujeres y hombres que reciben educación, el PIAAC adopta otro enfoque, en el que se examinan las aptitudes y competencias que poseemos para desenvolvernos en la vida.

El debate en torno a las aptitudes y competencias durante la edad adulta, sus repercusiones en distintas esferas de la vida, y su desarrollo tras finalizar los estudios escolares y la formación profesional, tiene un carácter bastante novedoso —por lo menos en Alemania— y aún no ha cobrado mucha intensidad, situación que podría cambiar cuando se analicen los resultados del PIAAC.

Es importante comprender que el debate sobre cuáles competencias adquieren significación durante la edad adulta ha estado determinado por el razonamiento prag-

mático y la disponibilidad de evaluaciones. Como resultado de lo anterior, hasta ahora solo se han tomado en cuenta unas pocas aptitudes y competencias al evaluar los estudios. Se trata de aptitudes que parecen tener importancia para la participación en sociedades modernas. Al mismo tiempo, cabe tener presente que existe una cantidad considerablemente mayor de aptitudes y competencias. Solo tres de ellas, a las que nos referiremos más adelante, han sido consideradas en el PIAAC.

Comparación entre 25 países

La OCDE organizó y emprendió una serie de encuestas a nivel internacional, dentro del marco del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC), en el que participaron 25 países (Schleicher, 2008). Los estudios comparativos a nivel nacional tienen por objeto generar información básica sobre competencias y actividades educativas de los adultos, al igual que servir de apoyo a quienes toman las decisiones políticas cuando hay que afrontar problemas derivados del cambio demográfico. El PIAAC consiste en encuestas domiciliarias que emplean una muestra representativa de la población en edad de trabajar (entre 16 y 65 años). El estudio internacional está dirigido por un consejo de países participantes. Un consorcio de institutos de investigación, encabezados por el Servicio de Exámenes Educativos (Educational Testing Service – ETS), se encarga de organizar la recopilación de datos y de evaluar el conjunto de datos internacionales.

El PIAAC se basa en dos encuestas internacionales sobre aptitudes de los adultos. Estos instrumentos precursores se conocen con los nombres de “Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos” (International Adult Literacy Survey – IALS) y “Encuesta sobre Alfabetización y Habilidades para la Vida en Adultos” (Adult Literacy and Life Skills Survey – ALL).

La percepción de las competencias se basa en el proyecto de la OCDE denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), iniciado en 1997, al cual se le encomendó la tarea de encontrar una definición de competencia que pudiera ser usada en posteriores encuestas internacionales. Diversos especialistas y partes interesadas, que ya estaban comprometidos en los proyectos PISA y ALL, trabajaron conjuntamente con miras a las competencias clave necesarias para desenvolverse en la sociedad moderna. Finalmente, llegaron a la siguiente definición: “Una competencia se define como la capacidad de cumplir eficazmente exigencias complejas en contextos específicos. El desempeño competente o la acción eficaz supone la movilización de conocimientos, de aptitudes cognitivas y prácticas, como asimismo de componentes sociales y conductuales, como actitudes, emociones, valores y motivaciones” (OCDE, 2003: 2).

El proyecto se divide en tres categorías de competencias. La primera, “uso interactivo de las herramientas”

(OCDE y Oficina de Estadísticas Canada, 2005: 10), es importante para el PIAAC. Se demuestra la utilidad práctica de la capacidad de emplear textos y manejar el idioma (descrita también como alfabetización) para interactuar con los demás y relacionarse con textos y conocimientos. Las aptitudes técnicas, que permiten que una persona utilice herramientas técnicas para obtener información, también son mencionadas como auxiliares importantes cuando nos desenvolvemos en la sociedad moderna (Rychen y Salganik, 2003).

El PIAAC consta de dos partes: un cuestionario de antecedentes y las evaluaciones para identificar competencias. En su primera parte, la encuesta entrega una descripción del contexto social. A los encuestados no solo se les interroga sobre su condición socioeconómica, sino además sobre sus antecedentes académicos, su empleo actual y los anteriores, y su uso de la lectura, el cálculo y los medios de comunicación en la vida cotidiana.

¿Qué competencias requerimos para una vida satisfactoria?

La segunda parte se dedica a evaluar las competencias en tres áreas centrales (OCDE, 2012). Se descubrieron tres aptitudes básicas consideradas de utilidad para “participar de manera eficaz y productiva en la vida social y económica” (OCDE, 2012: 10). En el PIAAC se comparan la alfabetización, las aptitudes aritméticas básicas y la capacidad para resolver problemas en un ambiente altamente tecnificado. La alfabetización es definida como “comprender, evaluar y emplear textos escritos, e interactuar con ellos, para participar en la sociedad, alcanzar nuestros objetivos y desarrollar nuestro potencial y nuestros conocimientos” (OCDE, 2012: 20).

La definición de aptitudes básicas de cálculo proviene de la Encuesta Sobre Alfabetización de Adultos y Habilidades para la Vida, y abarca “la capacidad de utilizar, aplicar, interpretar y comunicar información e ideas de carácter matemático, para así afrontar y satisfacer las exigencias matemáticas asociadas a una amplia gama de situaciones de la vida adulta” (OCDE, 2012: 34)

El área de la solución de problemas reviste particular importancia, pues en ella se combinan por lo menos dos aptitudes distintas: por una parte, proporciona información sobre aptitudes para resolver problemas; y por otra, información adicional sobre competencias clave para trabajar con computadoras e Internet. El PIAAC define la solución de problemas en ambientes altamente tecnificados como “el uso de la tecnología digital, al igual que de las herramientas y redes de comunicación, para adquirir y evaluar información, comunicarse con otras personas y desempeñar tareas prácticas”. La primera encuesta de PIAAC sobre resolución de problemas se concentra en la capacidad de solucionar problemas con fines personales, laborales y cívicos, fijando objetivos y planes apropiados, como también accediendo a la información y aprovechán-

En el PIAAC se comparan las competencias de los adultos en tres áreas principales

1 Alfabetización

“comprender, evaluar y emplear textos escritos, e interactuar con ellos, para participar en la sociedad, alcanzar nuestros objetivos y desarrollar nuestro potencial y nuestros conocimientos”

2 Cálculo

“la capacidad de utilizar, aplicar, interpretar y comunicar información e ideas de carácter matemático, para así afrontar y satisfacer las exigencias matemáticas asociadas a una amplia gama de situaciones de la vida adulta”

3 Solución de problemas en ambientes altamente tecnologizados

“el uso de la tecnología digital, al igual que de las herramientas y redes de comunicación, para adquirir y evaluar información, comunicarse con otras personas y desempeñar tareas prácticas”

dola mediante las computadoras y las redes informáticas” (OCDE, 2012: 47).

Tanto las aptitudes de lectura como las de resolución de problemas tienen en cuenta el ambiente digital, a través del empleo de los sitios web y el correo electrónico. Para revisar de manera exhaustiva y científica el proceso de investigación es preciso publicar la totalidad de los estudios, pero hasta ahora la OCDE solo pretende dar a conocer los resultados aplicados a grupos sociales y algunos aspectos escogidos.

Los cuestionarios del estudio principal fueron realizados entre 2011 y 2012, y los primeros resultados fueron publicados en octubre de 2013. Sobre la base del estudio PIAAC se establecerá una clasificación internacional en el ámbito de las competencias de adultos. Hasta el momento se desconoce cómo se interpretarán los resultados y en qué medida contendrán indicios de déficit en los sistemas escolares, en los sistemas de formación profesional o en la educación de adultos. Sin embargo, cabe esperar que las conclusiones apunten hacia futuros desafíos para la educación de adultos y la formación profesional complementaria en los países participantes. Un desafío específico que afrontó el consorcio internacional consistió en identificar un programa de investigación adecuado para todos los países involucrados.

Pero ¿dónde se encuentran los alumnos mayores?

Alemania es uno de los 25 estados miembros de la OCDE que participan en el estudio PIAAC. Como este país no fue incluido en los estudios IALS y ALL, es la primera vez que en Alemania se mide una serie de competencias básicas de los adultos dentro del marco de una evaluación internacional, para permitir realizar una comparación entre países. Con todo, la muestra internacional incluye solo a la población económicamente activa de hasta 65 años de edad. Ahora bien, si se considera la evolución demográfica en los países modernos, esta situación aparece como una deficiencia, no solo porque la cantidad de personas mayores de 65 años está aumentando y una creciente proporción de ellas continúa trabajando.

Afortunadamente, Alemania ha llevado a cabo un estudio extensional denominado “Competencias en la tercera edad” (Competencies in Later Life – CiLL) en el que se investigan las competencias de los adultos mayores de entre 66 y 80 años, aplicando el mismo programa de investigación de PIAAC (Friebe y Schmidt-Hertha, 2013). Las entrevistas se llevaron a cabo entre mayo y septiembre de 2012. El estudio fue realizado por el Instituto Alemán de Educación de Adultos en Bonn, en cooperación con la Universidad Ludwig-Maximilian de Munich y la Universidad de Tubinga. Fue financiado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania (BMBF).



Tal como ocurre en muchos otros países miembros de la OCDE, la sociedad alemana se encuentra en proceso de envejecimiento. Son tres los factores que inciden poderosamente en el cambio demográfico observado en Alemania: bajas tasas de natalidad, un progresivo aumento en la esperanza de vida y un descenso gradual de la inmigración. Estos fenómenos modificarán la estructura demográfica alemana durante los años venideros, afectando de este modo la vida de las personas y la organización de la convivencia social (Oficina Federal de Estadísticas, 2006). Es probable que en el futuro una cantidad potencialmente inferior de personas de mediana edad mantenga económicamente a los ancianos en Alemania. Según el Instituto Federal de Investigaciones Demográficas de Alemania, en 2006 la esperanza de vida media era de 82 años para las mujeres y de 77 años para los hombres (Oficina Federal de Estadísticas, 2006: 38). Las previsiones señalan una tendencia hacia la disminución de la población en Alemania, incluido un tercio de la población que tendrá 60 y más años en 2050.

¿Una tercera edad?

El aumento de la “esperanza de vida saludable” (OMS, 2002) está modificando las posibilidades de crear una tercera edad. Los adultos mayores desean permanecer cada vez más activos e involucrados en la sociedad, y muchos de ellos se mantienen laboralmente activos o prestan

apoyo a su familia. En el quinto informe del Gobierno Alemán Federal sobre la situación de las generaciones mayores se señala que: “Existe una clara relación entre un aprovechamiento más intensivo del potencial de las personas mayores durante la fase posterior a la vida laboral y la participación en programas de continuación de estudios” (BMFSFJ, 2005: 344). Los resultados de investigaciones en el área de la neuropsicología demuestran que aprender durante la tercera edad estimula las facultades intelectuales de las personas, aumenta su capacidad para reflexionar sobre sus actos y mejora la comunicación grupal (véase Scheich, 2006).

Ahora bien, ¿a quiénes se puede considerar adultos mayores?

Con todo, desde una perspectiva educativa los adultos mayores no constituyen un grupo homogéneo (Strobel, Schmidt-Hertha y Gnahs, 2011). Al abordarse el tema de la formación de estas personas se plantean desde el comienzo interrogantes que evidencian la complejidad del tema. En primer lugar, es preciso aclarar quiénes son los adultos mayores y cuáles son las necesidades educativas que hay que analizar. La definición habitual del grupo de trabajadores mayores considera el grupo etario de 50 años y más. Pero la respuesta a la pregunta de cuándo hay que considerarse o ser considerado un anciano se basa esencialmente en convenciones sociales que po-

seen raíces culturales y cambian históricamente (véase también Kruse, 2008). Los gerontólogos distinguen entre edad cronológica, biomédica y psicológica. Guiándose por los datos de investigaciones prácticas e investigaciones científicas ya disponibles para este grupo etario específico (por ejemplo, Tippelt y otros, 2009), el estudio CiLL amplió el alcance de la encuesta PIAAC para incluir el segmento etario que va desde los 66 hasta los 80 años. Por otra parte, aún es posible medir las competencias en este grupo etario debido a la escasa influencia de las enfermedades y las discapacidades.

Las entrevistas de CiLL fueron realizadas por el instituto de sondeos TNS Infratest en Munich. Se seleccionaron aleatoriamente 3.600 ciudadanos de la tercera edad en 111 municipalidades, recurriendo a listados que se mantienen en oficinas del Registro Civil de Alemania. Fueron 90 los encuestadores de TNS Infratest que trabajaron a nivel nacional. Se realizaron 1.339 entrevistas, lo que equivale a una tasa de respuesta de 40%. Los datos para el estudio CiLL fueron recopilados empleando el detallado cuestionario de antecedentes de PIAAC, que incluía informaciones y datos sociodemográficos sobre procesos educativos y de cualificación, al igual que sobre la situación laboral o el historial de empleos previos. Posteriormente se evaluaron las tres áreas centrales asociadas a las competencias de los adultos: alfabetización, aptitudes básicas de cálculo y resolución de problemas en ambientes altamente tecnologizados. Los participantes con conocimientos de informática respondieron a las preguntas de los tests empleando una computadora portátil; a todos los demás se les hicieron llegar cuadernillos de tests. Cerca del 30% de los adultos mayores entrevistados prefirió usar la computadora para responder a las preguntas. Los datos obtenidos serán completados por ETS en su calidad de coordinador internacional, y complementados por los resultados y ponderaciones de los tests. Las conclusiones del estudio serán dadas a conocer al público en 2014.

Ya se vislumbran los resultados

El programa de investigación CiLL incluye, además, investigaciones cualitativas sobre competencias de los adultos mayores en su contexto de vida específico. Hasta hoy se han completado alrededor de 50 entrevistas cualitativas, que contienen autoevaluaciones de competencias e información de referencia sobre el entorno en que se desenvuelve la vida. De esta manera fue posible complementar, analizar en detalle y evaluar críticamente los datos del estudio PIAAC (Friebe y Schmidt-Hertha, 2013).

Cuando se publiquen los resultados del PIAAC (en octubre de 2013) y los resultados del estudio CiLL (en 2014), podrá conocerse información pertinente sobre la situación de las competencias de los adultos en distintos países, y de los adultos mayores en Alemania, tras lo cual es probable que salgan a la luz más problemas no resueltos. La base de datos cuantitativa no detecta causas fia-

bles que expliquen las diferencias de competencias entre países y grupos sociales, y los resultados tampoco entregan indicios sobre cómo desarrollar las competencias en la edad adulta. Con todo, se llegó a conclusiones prácticamente similares cuando se analizó el estudio PISA, que fue seguido de muchas otras investigaciones e innovaciones en el sistema educativo. Incluso si los círculos políticos y públicos reaccionaran con mayor suspicacia frente a los resultados del PIAAC que ante los del estudio PISA, la evaluación internacional de las competencias de adultos podría dar un poderoso impulso a futuras investigaciones, y asimismo aportar argumentos de peso sobre la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida y la necesidad de financiación pública para la educación de adultos.

Referencias

Federal Statistical Office (2006): Germany's Population by 2050. Wiesbaden. Disponible en <http://bit.ly/154Pv1D>

Friebe, J. y Schmidt-Hertha, B. (2013): Activities and Barriers to Education for Elderly People. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 64(1), 10-27.

Kruse, A. (ed.) (2008): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld. Disponible en <http://bit.ly/14xstgk>

Ministerio Federal Alemán de la Familia, la Tercera Edad, la Mujer y la Juventud (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSFJ) (2005): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin. Disponible en <http://bit.ly/17GCAI9>

OCDE (2003): Definición y selección de competencias (DeSeCo). Análisis de base teórica y conceptual. Resumen del informe final. Qué competencias necesitamos para tener una vida exitosa y funcionar bien dentro de la sociedad. París. Disponible en <http://bit.ly/15VvW9g>

OCDE (2012): Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OCDE Survey of Adult Skills. OCDE Publishing.

OCDE; Oficina de Estadísticas de Canadá (2005): Learning a Living. Ottawa and Paris. Disponible en <http://bit.ly/16rZvBM>

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002): Envejecimiento activo: un marco político. Segunda Asamblea Mundial sobre el envejecimiento. Madrid. Disponible en <http://bit.ly/1h411ge>

Scheich, H. (2006): Lernen und Gedächtnis. En: Nuisli, E. (Ed.): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld, 75–92.

Schleicher, A. (2008): PIAAC: A New Strategy for Assessing Adult Competencies. En: *International Review of Education*. Disponible en <http://bit.ly/165rAv4>

Strobel, C.; Schmidt-Hertha, B.; Gnahn, D. (2011): Bildungsbiografische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (13), 01-2 – 19-4. Disponible en <http://bit.ly/qM6KAS>

Tippelt, R.; Schmidt, B.; Schnurr, S.; Sinner, S.; Theisen, C. (Ed.) (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld.

Sobre los autores

El Dr. **Jens Friebe** es investigador en el Instituto Alemán para la Educación de Adultos – Centro Leibniz para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (DIE), y miembro del departamento de “Inclusión mediante la educación de adultos”. Sus principales áreas de investigación son la formación complementaria intercultural, al igual que el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el aprendizaje en la tercera edad. En el DIE ha llevado a cabo proyectos tales como: formación complementaria intercultural para profesionales de la salud, formación complementaria para enfermeras de origen inmigrante que atienden a personas de la tercera edad, y desde 2010 el proyecto sobre “Competencias en la tercera edad”. Ha sido profesor en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Bochum, en la Universidad de Hamburgo y en la Universidad de Magdeburgo.

Contacto

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
German Institute for Adult Education
Leibniz Centre for Lifelong Learning
Forschungs- und Entwicklungszentrum
Programm: Inklusion/Lernen im Quartier
Heinmannstraße 12-14
53175 Bonn
friebe@die-bonn.de
www.die-bonn.de

El Prof. Dr. **Bernhard Schmidt-Hertha** es profesor titular de investigación sobre educación, con especialidad en educación profesional permanente y formación en el trabajo en la Universidad de Tubinga (Alemania). Estudió investigación educativa, psicología y sociología en Munich, donde concluyó sus estudios de doctorado en 2004 y su habilitación en 2009. Es coeditor de una revista virtual, trabaja como revisor para la Asociación Alemana de Investigación y diferentes revistas nacionales e internacionales, y además es miembro del comité directivo de la Sociedad Europea para la Investigación sobre Educación de Adultos (European Society for Research on the Education of Adults – ESREA). En 2009 puso en marcha la Red Europea de Educación y Aprendizaje de Adultos Mayores (European Network on Education and Learning of Older Adults – ELOA), que se mantiene en actividad.

Contacto

Eberhard Karls University of Tuebingen
Institute for Education
Unit Adult Education/Further Education
Muenzggasse 11
72070 Tuebingen
Alemania
bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de
<http://www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/>

Johanna Gebrande, M.A., estudió ciencias de la educación, psicología y etnología europea en la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich. Entre 2010 y 2011 fue asesora científica del Instituto Alemán para la Juventud en un proyecto dedicado a la educación complementaria de personal cualificado en el área de la educación preescolar. Desde 2011 ha estado trabajando como investigadora asociada en un proyecto sobre competencias en la tercera edad en la cátedra de pedagogía general e investigación sobre educación en Munich. Sus áreas de interés para la investigación son: la educación de adultos, el desarrollo de competencias, las barreras artificiales en los sistemas educativos, la educación y el aprendizaje de los adultos mayores.

Contacto

Ludwig-Maximilians-University
Martiusstraße 4
80802 Munich
Germany
j.gebrande@lmu.de
www.uni-muenchen.de

¡Participen! Suscripción de EAD

La revista *Educación de Adultos y Desarrollo* se publica en inglés, español y francés y es distribuida sin costo.

Formulario de suscripción

.....
Apellido

.....
Nombre de pila

.....
Organización

.....
Cargo

.....
Calle

.....
Número

.....
Código postal

.....
Ciudad

.....
País

.....
E-mail

Deseo recibir la revista en el siguiente idioma:

Inglés



Español

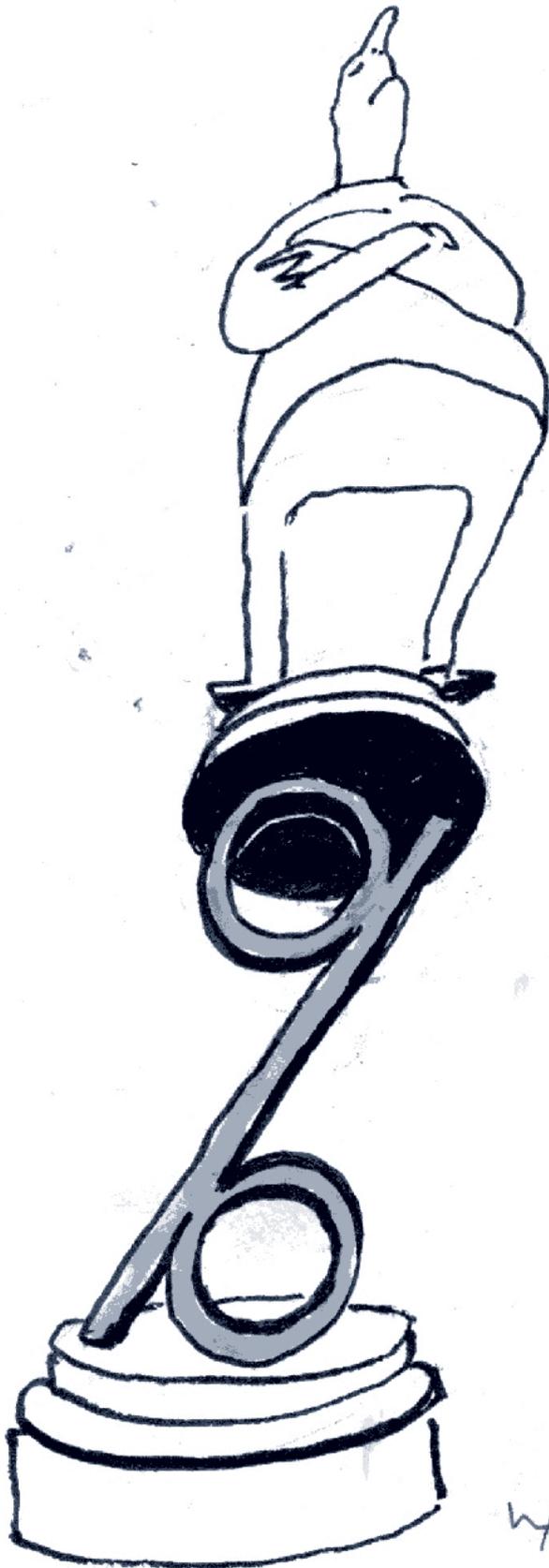


Francés



.....
Observaciones:
.....

Si desea suscribirse, le rogamos completar el formulario, recortarlo o fotocopiarlo, y enviarlo a:
DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Germany;
o enviarlo por fax al número: +49 (228) 975 69 55;
o mandarlo por correo electrónico a: info@dvv-international.de;
o completar el formulario en nuestra página web: www.dvv-international.de



¡Participen! ¡Comenten para que podamos mejorar!

En el siguiente cuestionario quisiéramos hacerle algunas preguntas sobre el presente número de *Educación de Adultos y Desarrollo* 80/2013: Después de 2015

Por favor indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

Por favor, marque una sola cruz en cada línea.

Estoy satisfecho(a) con la revista *Educación de Adultos y Desarrollo*.

Me parece bien que en el número esté dedicado a un tema específico.

La nueva diagramación de la revista permite una mayor legibilidad.

La extensión de las colaboraciones es la apropiada.

En general, me parece que la revista me permite mantenerme bien informado(a).

La revista me entrega un panorama bastante completo de la situación en distintos países.

El contenido informativo de cada colaboración es satisfactorio.

La revista posee una cantidad suficiente de artículos que contienen información de utilidad práctica para la educación.

La revista posee una cantidad suficiente de artículos que contienen información científica pertinente.

1 Muy en desacuerdo
2 Relativamente en desacuerdo
3 Relativamente de acuerdo
4 Muy de acuerdo

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ahora, por favor indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones respecto de cada categoría de la revista.

Por favor, marque solo una cruz en cada línea.

Los artículos me entregan una clara perspectiva del tema.

Las entrevistas a conocidas personalidades son interesantes.

Las viñetas invitan a la reflexión.

El reportaje fotográfico visualiza adecuadamente el tema.

1 Muy en desacuerdo
2 Relativamente en desacuerdo
3 Relativamente de acuerdo
4 Muy de acuerdo

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Por favor continúe en el reverso de la página

Género



Femenino



Masculino

Edad



Años

País

.....

Mi actividad es ... (pueden marcarse varias respuestas)



Educador de adultos



Trabaja en actividades de cooperación para el desarrollo



Político



Miembro activo de una organización de la sociedad civil



Científico



Funcionario público



Estudiante



Bibliotecario



Otras

Lo que realmente me gustó de este número fue...

La revista habría sido incluso mejor si...

Por favor, recorte o fotocopie el cuestionario, y envíelo a:
DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Germany;
o envíelo por fax al número: +49 (228) 975 69 55;
o envíe una versión escaneada por correo electrónico a: info@dvv-international.de;
o rellene este cuestionario en línea en nuestro sitio web: www.dvv-international.de

¡Muchas gracias por vuestra colaboración!

Alfabetización en África: depende de nosotros



Gorgui Sow
Especialista en educación, Senegal

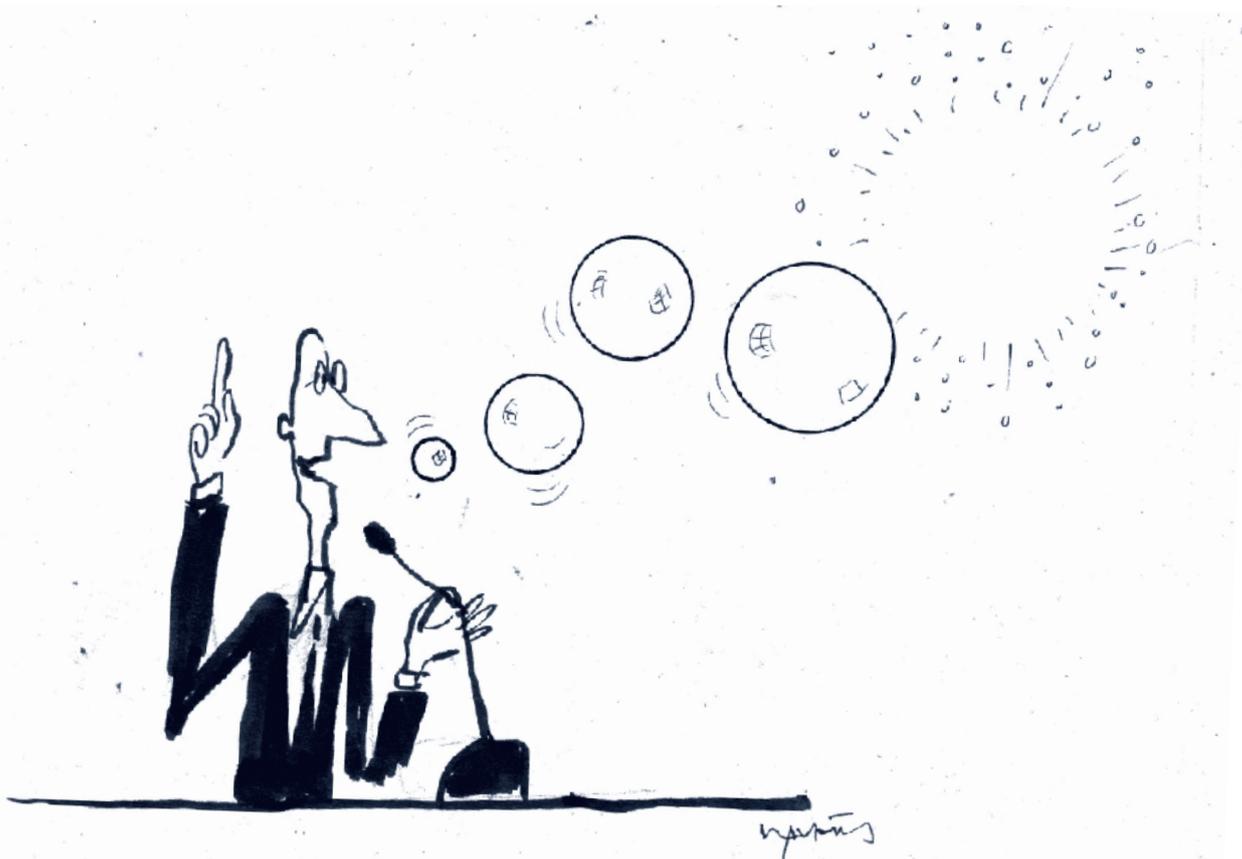
Resumen – *En este artículo, el autor plantea un problema fundamental, cual es la falta de interés de parte de muchos gobiernos africanos con respecto a la alfabetización de sus habitantes jóvenes y adultos. Más del 50% de quienes conforman este sector de la población son por lo general analfabetos. No se trata solo de un problema de falta de voluntad política, sino que además se carece de conciencia política: los líderes africanos deben percatarse de que el analfabetismo de jóvenes y adultos constituye el obstáculo más gigantesco para el crecimiento y el desarrollo sostenible en las naciones africanas.*

Para el autor, los debates sobre medidas que deberían adoptarse después de 2015 demuestran que la preocupación de los proveedores de educación por obtener buenos resultados académicos en la enseñanza primaria pueden transformar la alfabetización de adultos en un área aun más problemática. Es probable que África siga siendo durante mucho tiempo uno de los continentes más ricos con los habitantes más pobres.

El analfabetismo es uno de los mayores problemas que encara el continente africano. En primer lugar, porque es una de las regiones más extensas del mundo, agobiada por la más alta tasa de analfabetismo: sobre 40% de la población mayor de 15 años. Es, asimismo, la zona del planeta donde se aprecia con mayor claridad la presencia de factores que contribuyen al analfabetismo: la proporción más alta de niños y niñas que no tienen acceso a la educación primaria, o que abandonan tempranamente la escuela (40%); o que ni siquiera han llegado a adquirir las aptitudes básicas al finalizar la enseñanza primaria (50%), con un alto riesgo de quedar sumidos en el analfabetismo.

En la declaración de las Naciones Unidas dentro del marco del Decenio de la Alfabetización (2003-2012) se reafirma que ésta constituye el pilar básico del derecho humano fundamental a la educación. En este derecho se distinguen una serie de características esenciales: es inseparable del reconocimiento de la dignidad humana y, por tanto, tiene una dimensión universal en el sentido de que es reconocido para todas las personas, independientemente de su origen social, género, raza, etnia o edad.

Como nos recordó el señor Mamadou N'Doye, ex Secretario Ejecutivo de la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (Association for the Development of Education in Africa – ADEA), durante la primera reunión trienal de esa entidad, celebrada en febrero de 2012 en



Uagadugú, Burkina Faso, los principios que apuntan a esa condición de inseparable y universal seguirán siendo palabrería hueca si la legislación es ineficaz. La obligación ética de los estados, por ende, no tiene que ver únicamente con el reconocimiento formal de estos principios, sino sobre todo con crear las condiciones que propicien una alfabetización eficaz para todos.

El año 2015 marca un hito en África

El año 2015 marcará un hito muy decisivo para los gobiernos africanos y los organismos asociados que promueven la educación en el continente. Dos importantes procesos van a alcanzar su fecha límite: la agenda de Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Ese año también se llegará a la etapa intermedia tras la última Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación de Adultos (CONFINTEA VI y Marco de Acción de Belém).

Asimismo, para entonces África habrá de encarar una serie de situaciones deficitarias de carácter político y presupuestario en el área de la alfabetización de jóvenes y adultos. Ese fenómeno obedecerá a diversos factores, algunos de los cuales son endógenos (dificultades económicas, inestabilidad política e institucional, guerras civiles, etc.) y otros exógenos (marginación del cuarto objetivo de EPT del Marco de Acción de Dakar, referido a la educación primaria universal).

En febrero de 2012, la primera reunión trienal de la ADEA, celebrada en Uagadugú, Burkina Faso, convocó a más de 1.000 actores relacionados con la educación a nivel nacional e internacional. Tuve el privilegio de formular una pregunta al panel compuesto por jefes de estado de tres países —Burkina Faso, Níger y Costa de Marfil— invitados a este encuentro.

Mi pregunta fue la siguiente: “Excelencias, como ustedes sin duda lo confirmarán, la educación es un derecho fundamental, y si consideramos que la educación básica de los habitantes de sus respectivos países constituye una prioridad para sus gobiernos, ¿por qué, entonces, todos ustedes destinan tan poco dinero a la alfabetización de jóvenes y adultos?” (Me refiero a menos del 1% del presupuesto para educación).

Jeff Koinange, famoso periodista keniano convocado por ADEA para moderar este panel fuera de lo común, esbozó una sonrisa y pareció sorprendido al ver cómo los tres jefes de estado se miraban entre sí retorciéndose y lanzando risitas nerviosas ante el aplauso de los asistentes, que al parecer compartían mi inquietud.

Esperábamos ansiosos la respuesta, incluso después de las intervenciones sucesivas de nuestros honorables invitados.

A decir verdad, los tres países antes mencionados, figuran entre aquellos con la mayor cantidad de jóvenes y

adultos analfabetos de África Occidental. Asimismo, en ellos se registra la menor cantidad de campañas políticas contra el analfabetismo, por lo que no lograrán alcanzar el cuarto objetivo de EPT (reducir a la mitad la tasa de analfabetismo adulto en 2015) ni siquiera en 2020.

Costa de Marfil tiene una población de aproximadamente 22 millones de habitantes, cerca de la mitad de los cuales (es decir unos 11 millones) son analfabetos. Incluso si el Gobierno fuera capaz de alfabetizar a 500.000 adultos por año a través de proyectos financiados por el Estado marfileño y por donantes, el país solo alcanzaría el cuarto objetivo en 2023.

En cuanto a Níger y Burkina Faso, pese a las energéticas políticas aplicadas durante la última década para combatir el analfabetismo, ambos países no conseguirán alcanzar el cuarto objetivo antes de 2025, a menos que sus gobiernos tripliquen los recursos asignados a este sector en 2015.

La promoción de la alfabetización para la gente: toma de conciencia política por parte de los dirigentes africanos

El hecho de priorizar la alfabetización de jóvenes y adultos, en un contexto de pobreza y de crisis sociopolítica, es una medida que va más allá de la voluntad política, y corresponde antes bien a un elemento constitutivo de la conciencia política de los dirigentes africanos. Solo será posible crear un África democrática e igualitaria cuando se cuente con ciudadanos adecuadamente educados, conscientes de sus derechos y responsabilidades. En palabras del profesor Cheikh Anta Diop: “El ciudadano africano debe estar armado hasta los dientes con ciencia” para transformar a África en un continente soberano y desarrollado.

Desgraciadamente, los exiguos recursos asignados al sector de la alfabetización revelan que la intención de los gobiernos africanos es relegar a un segundo plano la alfabetización de jóvenes y adultos.

Se ha progresado mucho desde el Foro de Dakar

Durante las dos últimas décadas, las ONG y algunos gobiernos africanos han emprendido varias iniciativas fructíferas en el subsector de la alfabetización y la educación no formal (AENF). Consideremos, por ejemplo, el caso de Burkina Faso, donde se han sentado las bases para promover la AENF. En Malí se ha creado YELEMBOU, un importante movimiento popular destinado a erradicar el analfabetismo entre jóvenes y adultos. En Senegal, la así llamada política de “faire-faire” (trabajar a través de asociaciones) permitió movilizar a todos los actores de la sociedad civil, las comunidades y el Estado en un esfuerzo conjunto destinado a reducir la tasa de analfabetismo en un 5% cada año.

Por desgracia, son muy escasas las experiencias documentadas de manera atractiva o utilizadas como ejemplo. Ante la imposibilidad de vender los productos de

AENF a las comunidades y a los socios en el área de la educación, la financiación de una alfabetización de calidad se torna cada vez más incierta. Tampoco resultan de mucha ayuda la notoria falta de transparencia en la implementación de ciertos proyectos de AENF, al igual que la ausencia de certificación.

En África, aun cuando hemos conseguido transformar la educación de la primera infancia en una prioridad para el Decenio de la Educación en África (iniciativa puesta en marcha por la Unión Africana), hasta ahora no hemos sido capaces de hacer lo mismo con la AENF. La Unión Africana es el escaparate de las realidades y prioridades de los países miembros. Esperamos no hayan sido en vano los esfuerzos realizados en este ámbito por ADEA, UNESCO, la Plataforma Africana para la Alfabetización, la Campaña de la Red Africana sobre Educación Para Todos (Africa Network Campaign on Education for All – ANCEFA), la Asociación Panafricana para la Alfabetización y la Educación de Adultos (Pan African Association for Literacy and Adult Education – PAALAE), la Red Africana de Desarrollo y Comunicación para la Mujer (FEMNET), la Red Africana de Reflect (PAMOJA) y muchos otros actores involucrados en iniciativas de defensa del derecho a la educación.

En su estrategia de promoción destinada a lograr que la educación para todos ocupe un lugar prioritario en la agenda de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) después de 2015, ANCEFA, aunando esfuerzos con coaliciones nacionales y socios como ADEA, UNESCO, Save the Children, Promoting Child Rights to End Child Poverty (Plan), la Iniciativa de Sociedad Abierta para África Meridional (Open Society Initiative for Southern Africa – OSISA) y ActionAid, se pusieron de acuerdo para emitir una declaración durante la última Conferencia de Ministros de Educación de la Unión Africana (Conference of Ministers of Education of the African Union – COMEDAF), celebrada en Abuja, Nigeria, en la que solicitaban a los gobiernos que le confirieran a la educación un carácter inclusivo y transformaran la AENF en una prioridad en 2015 y los años posteriores.

Muchos gobiernos no dan prioridad a la alfabetización de jóvenes y adultos, lo que dificulta aun más los esfuerzos por conseguir fondos suficientes de los donantes que contribuyen al área de la educación. Las numerosas, y a menudo descoordinadas, intervenciones de las ONG son como “el árbol que oculta el bosque”, con lo que la financiación pública se torna incluso más insignificante.

¿Desaparecerá la educación de la agenda?

Puede que en 2015 sea muy tarde para lanzar una llamada de alerta, y es probable que en los años posteriores se dispense un trato aún más injusto a la alfabetización de jóvenes y adultos, ya que:

- La educación propiamente tal —amén de la alfabetización y la educación no formal en general— ya está

haciendo todo lo posible dentro de este sector por ser escuchada durante el proceso consultivo sobre la agenda para después de 2015.

- Ante la nueva tendencia mundial hacia la educación para todos, respaldada por “centros de estudio” dedicados a medir los resultados de aprendizaje y determinar la verdadera eficacia de la enseñanza preescolar y básica, más países africanos se verán forzados a prestar aun menos atención a la AENF. Quienes promueven e investigan esta nueva dinámica consideran preferible eliminar el problema de raíz en aras de la eficiencia. Ello significa invertir más recursos en el aprendizaje de los niños y niñas más pequeños (de entre 6 y 14 años de edad) antes de que pasen a engrosar las filas de los jóvenes y adultos analfabetos.
- Las actuales investigaciones sobre la calidad de la educación que emplean enfoques metodológicos bastante originales inspirados por la ONG india Pratham (evaluación de aptitudes de lectura y matemáticas, como también de conocimientos generales, no en el ámbito de la escuela sino a nivel doméstico) en relación con la labor del Brookings Institute y otros organismos, permitirán generar una considerable masa crítica que sin duda llevará a los donantes a aceptar las nuevas prioridades de la agenda para después de 2015.

En las prioridades estratégicas de la nueva Alianza Mundial para la Educación (AME) ya se han identificado áreas en que los países de África, Asia y Latinoamérica deben invertir para lograr acceder a la financiación internacional. *[Para mayor información sobre la AME, véase el artículo en página 62, N. de la R.]*

Los gobiernos que deseen recibir recursos externos para la AENF después de 2015 tendrán que reformular sus estrategias de recaudación de fondos para este subsector integrando los programas de alfabetización en sus políticas de desarrollo para la primera infancia, la escolarización de niñas pequeñas o la promoción de la educación y la empleabilidad de los jóvenes excluidos de los sistemas nacionales de educación.

África cuenta con los recursos para financiar su educación

El sector industrial y minero de África, que cada año rebosa de utilidades que ascienden a miles de millones de dólares, no debería mirar con recelo la imposición de un impuesto a la renta cuyo único propósito es rescatar de la pobreza y la ignorancia a los hombres y mujeres que diariamente contribuyen a generar riqueza para las empresas. Los países africanos tienen el deber perentorio de financiar el desarrollo de las aptitudes básicas de tipo técnico y profesional de sus ciudadanos, echando mano de las utilidades producidas por los recursos naturales.

Más allá de la conciencia política propia de esta época en particular, jese gesto será motivo de orgullo para los africanos y para todos los activistas a favor de un África libre!

i

Sobre el autor

Gorgui Sow cuenta con formación en el campo de la psicología; trabajó como investigador y capacitador en el campo de la evaluación y la supervisión del aprendizaje, y el uso de los idiomas nacionales en la escuela. Más tarde se transformó en uno de los más renombrados defensores del derecho a la educación en África. El señor Sow encabezó la Campaña de la Red Africana sobre Educación Para Todos (Africa Network Campaign on Education for All – ANCEFA) durante diez años, cargo desde el cual organizó y respaldó diversas campañas a favor de la alfabetización de jóvenes y adultos junto a UNESCO, la Campaña Mundial por la Educación (CME) y el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE).

Contacto

PO BOX 3007
Dakar Yoff
Senegal
gorgui.sow@gmail.com

Artistas que colaboraron

Claudius Cecco

Caricaturista

¿Qué tiene de divertido la educación?

Tal vez el hecho de que, en una sociedad que no sabe cómo cambiar de rumbo (el actual derrotero conduce a un Armagedón medioambiental, como un Titanic que navega a toda máquina hacia un enorme iceberg), todos les piden a los educadores que den respuestas, sin proporcionarles los recursos necesarios para hacerlo, y cuando efectivamente ofrecen una respuesta, la sociedad no suele escucharlos.

¿Qué es más divertido, ¿la política o la educación?

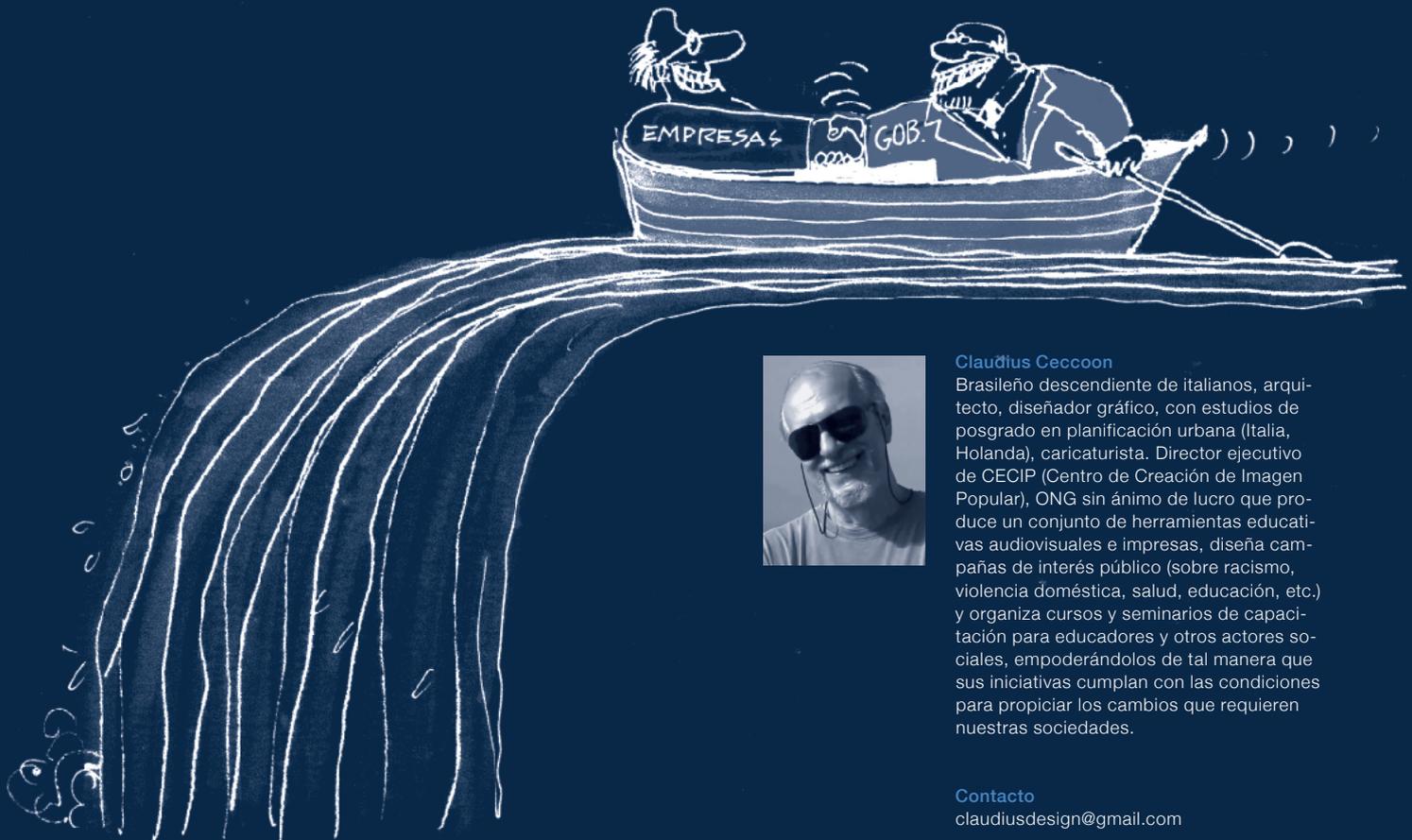
La política...

¿Por qué?

... porque los políticos se toman tan en serio.

¿Sobre qué tema, en caso de que exista alguno, no se puede crear una caricatura?

En principio, el humor está para desvelar los aspectos ocultos de cualquier actividad humana, por lo que no tendría que haber ningún tema que escape a su acción subversiva. En *El nombre de la rosa*, de Umberto Eco, el humor es el gran enemigo de la religión (así lo considera un monje), y por lo menos una de las caricaturas publicadas recientemente ha provocado airadas reacciones en el mundo islámico. Yo diría que en los círculos religiosos y políticos por lo general se carece de sentido del humor. Por eso resulta tan gratificante para un caricaturista criticar a los políticos y mofarse de los pastores, de los sacerdotes, del papa, etc. Por cierto, el actual papa Francisco parece tener un enorme sentido del humor, lo que revela a una persona muy brillante e inteligente, ¡tal como somos los caricaturistas!



Claudius Cecco

Brasileño descendiente de italianos, arquitecto, diseñador gráfico, con estudios de posgrado en planificación urbana (Italia, Holanda), caricaturista. Director ejecutivo de CECIP (Centro de Creación de Imagen Popular), ONG sin ánimo de lucro que produce un conjunto de herramientas educativas audiovisuales e impresas, diseña campañas de interés público (sobre racismo, violencia doméstica, salud, educación, etc.) y organiza cursos y seminarios de capacitación para educadores y otros actores sociales, empoderándolos de tal manera que sus iniciativas cumplan con las condiciones para propiciar los cambios que requieren nuestras sociedades.

Contacto

claudiusdesign@gmail.com

¿Dónde están los hombres?

Razones de su desinterés por la alfabetización



De izquierda a derecha:

Phyllis In'utu Sumbwa
Universidad de Zambia

Wanga Weluzani Chakanika
Universidad de Zambia

Resumen – *En el estudio [Factors Leading to Low Level Participation in Adult Literacy Programmes Among Men of Namwala District](#) (Factores que conducen a un bajo nivel de participación de los hombres del distrito de Namwala en programas de alfabetización de adultos) se analizan las razones por las que la población masculina no toma parte en dichos programas. Entre ellas se incluye la timidez, la sensación de ser demasiado viejo para cualquier tipo de aprendizaje, o la impresión de que este tipo de actividades constituye una absoluta pérdida de tiempo. En el estudio se recomienda que el Gobierno facilite una infraestructura específicamente diseñada para programas de alfabetización de adultos, y que los proveedores de enseñanza sensibilicen a la comunidad con respecto a los beneficios de la participación.*

La mayoría de los países de África Meridional están afrontando el problema de cómo revertir las crecientes tasas de analfabetismo, observadas particularmente en la población adulta. Aun cuando está claramente demostrado que la educación de adultos ofrece una poderosa herramienta para promover el desarrollo sostenible, existe la obvia necesidad de implementar políticas específicas y deliberadas que garanticen su eficacia (Caffarella, 2001). Sin embargo, en la mayoría de los países africanos se ha restado importancia a las políticas en la lucha contra el analfabetismo de adultos. Consideremos el caso de Zambia, donde desde que se conquistó la independencia en 1964 se han estado realizando continuos esfuerzos para formular una política sobre educación de adultos, hasta ahora con nulos resultados. En lugar de ello, el aprendizaje y la educación de adultos se guían por una serie de variados documentos de política, a saber la Política Nacional sobre Desarrollo Comunitario, Educación para el Futuro, Política Nacional sobre la Juventud, Política Nacional de Agricultura, Política Nacional sobre Cuestiones de Género, Política Nacional sobre Empleo y Mercado Laboral (Ministerio de Educación, 2008). El resultado de lo anterior ha sido la aplicación de un enfoque poco sistemático en los programas de educación de adultos, ya que quienes los imparten carecen de un documento de referencia.

Por añadidura, en Zambia tampoco existe una política clara en materia de educación no formal (Mumba, 2000). Pese a la multiplicidad de instituciones que imparten pro-



La ganadería es el principal sostén económico de la comunidad local.

gramas de alfabetización de adultos (entre las que se incluyen ministerios públicos, organizaciones paraestatales, organizaciones eclesíásticas y organizaciones no gubernamentales), no existen criterios de referencia, lo cual dificulta la coordinación y la supervisión del sector. Tras la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que tuvo lugar en Jomtien, China, en 1990, Zambia celebró una Conferencia Nacional en la que se planteaba la necesidad de reafirmar el compromiso político de proporcionar educación como un derecho humano. El hecho de que aún no exista ninguna política refleja una falta de voluntad política.

Asimismo, la financiación de los programas de alfabetización de adultos en Zambia, y en todo el mundo, suele ser insuficiente, irregular y descoordinada (Aitchison y Hassana, 2009). En Zambia, los programas de educación de adultos no son financiados como iniciativas independientes, sino que están subsumidos en el ámbito de la educación en general. Esta situación empeoró luego de que las actividades de alfabetización de adultos fueron trasladadas desde el Ministerio de Desarrollo Comunitario y Salud Materno-Infantil, donde eran objeto de mayor atención, hacia el Ministerio de Educación (M. de E., 2010). Este último, más preocupado de la formación de niños, niñas y jóvenes, no ha prestado hasta ahora el grado de apoyo y financiación que la educación de adultos merece. Existe la evidente necesidad de invertir recursos en el desarrollo de capacidades, y en incentivos para que

una cantidad suficiente de profesionales adecuadamente cualificados se interesen por participar en estos programas (Aitchison y Hassana, 2009). La escasez de recursos representa una amenaza para la sostenibilidad de los programas de alfabetización de adultos. En 2010, la mayoría de los países africanos destinó entre un 0,3% y un 0,5% del presupuesto de educación a la formación de adultos. En Zambia, se asignó un 0,2% del presupuesto total de educación a actividades de educación de adultos.

Otro obstáculo que surge al impartir programas de alfabetización de adultos tiene que ver con la necesidad de adaptarlos a la realidad de las mujeres. La razón es que la cantidad de mujeres analfabetas es mayor que la de hombres. Por tanto, la mayoría de los programas están diseñados para atender a las necesidades de las mujeres que no saben leer ni escribir.

Análisis de la situación en el distrito de Namwala

Namwala es un distrito rural situado en la Provincia Meridional de Zambia. Comparte fronteras con cuatro distritos: Monze al sudeste, Choma al sur, Kalomo e Itezhi-tezhi al noroeste. Abarca una superficie de aproximadamente 10.000 km².

Según el censo de 2002, la población del distrito bordea los 83.000 habitantes (un 49% de hombres y un 51% de mujeres) que en su mayoría viven en extensas zonas de asentamiento (Oficina Central de Estadísticas, 2003).



El orgullo de un hombre Ila está determinado por la cantidad de cabezas de ganado que posea. Tras reunir un número considerable, puede casarse con todas las mujeres que desee, y al mismo tiempo se gana el respeto de la sociedad y es considerado una persona rica. En la foto aparece un hombre Ila con sus cinco esposas.

La mayoría del territorio del distrito está cubierto de llanuras y se destina al pastoreo de ganado (Plan de Desarrollo del Distrito de Namwala, 2006- 2010).

El estudio incluyó a 200 personas. Algunas de ellas fueron escogidas por su labor oficial en programas de alfabetización (como el comisionado de distrito), y otras eran o no participantes en programas de alfabetización.

En el estudio se identificaron una serie de razones por las que los hombres no se inscribían en programas de alfabetización. En primer lugar, se descubrió que, por lo general, los niveles de alfabetismo en el distrito de Namwala se encontraban muy por debajo de lo esperado, más que nada debido a una falta de compromiso de parte del gobierno para mitigar el problema del analfabetismo. Aun así, el principal obstáculo se encuentra en otra parte, y tiene que ver sobre todo con factores asociados a la cultura y la tradición. Como se espera que los hombres se valgan por sí mismos y provean el sustento para su familia, participar en cualquier programa de educación de adultos no representa para ellos una prioridad, y en lugar de ello prefieren dedicar la mayor parte de su tiempo a actividades rentables. Como resultado de lo anterior, incluso los niños pequeños son retirados de la escuela a temprana edad (ya en la enseñanza primaria), de modo que los hombres mayores puedan prepararlos para la vida adulta. En segundo lugar, el orgullo de un hombre del distrito está determinado por el número de cabezas de ganado que posea, como asimismo por la cantidad de es-

posas e hijos que tenga. Así pues, los hombres trabajan incansablemente con el fin de adquirir la mayor cantidad posible de rebaños de ganado. Una vez logrado su objetivo, pueden casarse con todas las mujeres que deseen y tener todos los hijos que les plazca. La adquisición y la posesión de ganado y de mujeres fueron, y aún son, consideradas una prueba de riqueza.

Las tradiciones se interponen en el camino

Los dirigentes tradicionales también intervienen en los esfuerzos por disuadir a los hombres de asistir a programas de alfabetización de adultos. Estos líderes se siguen aferrando muy firmemente a creencias y prácticas tradicionales y arcaicas. Es así como alientan a las personas bajo su dominio a comprometerse en matrimonios a temprana edad y en otras prácticas tradicionales en que la educación u otras actividades de alfabetización de adultos no son prioritarias. En consecuencia, una de las recomendaciones sería convencer a los dirigentes tradicionales para que desaprendan algunas prácticas arcaicas que tal vez no sean pertinentes para la generación actual, y sugerirles reemplazarlas por nuevas tendencias que incluso podrían traer consigo progresos para el territorio bajo su jurisdicción. Las ceremonias tradicionales, como el *Shimunenga* en la zona de Maala, también se mencionan como uno de los principales factores disuasivos. Este rito consiste en que un hombre “haga alarde” de la cantidad

de rebaños de ganado que posee. De este modo, los hombres se ocupan de los preparativos para dichas ceremonias durante la mayor parte del año, lo cual no les deja tiempo libre para asistir a los programas de alfabetización de adultos.

¿Por qué, entonces, algunos hombres siguen matriculándose en programas de alfabetización de adultos? Simplemente para aprender a leer y escribir. Al poseer esas aptitudes, señalan, se les abren nuevas oportunidades para conseguir un empleo, escribir cartas y rellenar documentos importantes, por ejemplo en el banco. Algunos participantes también consideran que al saber leer y escribir pueden mejorar sus aptitudes de gestión agrícola y ganadera, lo que se traduce en una mejor calidad de vida.

Tipos de programas de educación de adultos que se ofrecen

En el distrito de Namwala se ofrecen programas de alfabetización básica y funcional. En los programas de alfabetización básica, los participantes aprecian el hecho de ser capaces de leer y escribir, e incluso realizar operaciones aritméticas simples. La alfabetización funcional los habilita para conseguir que el entorno responda a sus necesidades.

Alfabetización básica

Los programas de alfabetización básica capacitan a los adultos, que pueden o no haber tenido la oportunidad de acceder a la educación formal, para comprender los problemas que se les presentan en su entorno inmediato. También sensibilizan a los participantes para que tomen conciencia de sus derechos y obligaciones como ciudadanos e individuos. Según Kleis (1974), quienes reciben este tipo de educación están en condiciones de contribuir más eficazmente al progreso económico y social de su comunidad. La alfabetización básica proporciona una plataforma para los alumnos adultos, ya que entrega los conocimientos y aptitudes mínimos y esenciales para alcanzar un nivel de vida digno.

Alfabetización funcional

En la alfabetización funcional se combinan la lectura, la escritura, la aritmética elemental, al igual que aptitudes profesionales básicas vinculadas directamente con las necesidades laborales de los participantes. Las aptitudes adquiridas en los cursos de alfabetización funcional se consideran importantes para la subsistencia. Del mismo modo, Burnet (1965) estima que el alfabetismo o la condición de alfabetizado trascienden el mero hecho de saber leer y escribir, e incluyen además la capacidad de aplicar las aptitudes adquiridas para mejorar nuestra calidad de vida. Ahora bien, este fenómeno ha sido analizado desde una perspectiva puramente económica. Los

participantes se consagran al aprendizaje solo para transformarse en personas más eficientes y productivas, sin tener la posibilidad de influir en el proceso de aprendizaje. El tipo de alfabetización funcional que actualmente se ofrece simplemente conduce a una mayor opresión, porque no les ofrece a los participantes la oportunidad de desarrollarse en forma sostenible. Las aptitudes adquiridas solo los habilitan para realizar las actividades básicas que les permitan desenvolverse en la sociedad.

Freire (1974) propone un tipo de alfabetización funcional que emancipa a los alumnos de la cultura del silencio y los deja en libertad para que desarrollen plenamente su potencial. La situación ideal, por tanto, es aquella en que los alumnos no son tratados como objetos, sino como sujetos capaces de esforzarse por modificar su realidad social (Grabowski, 1994).

Dicho de otro modo, esas personas son capaces de lograr que el entorno responda a sus necesidades. En el distrito se inculca una amplia variedad de aptitudes, que van desde la gestión agrícola hasta la gestión empresarial. A los alumnos también se les enseña albañilería, carpintería, ebanistería y jardinería. Estos programas de alfabetización funcional de adultos son impartidos a un grupo transversal de hombres pertenecientes a varios grupos etarios.

Por qué acuden los hombres

Aun cuando no es fácil llegar a convencer a los hombres, el débil flujo de participantes masculinos está aumentando de manera gradual, especialmente en las clases de alfabetización funcional.

Una de las razones que explican lo anterior es que los hombres perciben los programas de alfabetización de adultos como un rayo de esperanza para lograr un mayor bienestar. Los participantes estiman que una persona alfabetizada es capaz de mejorar su salud, sus condiciones sanitarias, su producción e incluso su economía doméstica. Por otra parte, el estudio revela que los hombres consideran los programas de alfabetización de adultos como una herramienta moderna que los capacita para comprender su entorno y adaptarse a sus exigencias. Casi el 92% de los encuestados señaló que su vida ha mejorado tras adquirir aptitudes mediante los programas de alfabetización de adultos.

En el estudio se advierte que un individuo alfabetizado es capaz de ejercer sus derechos y cumplir sus obligaciones como ciudadano al conocer y observar las normas, al participar en debates grupales o en los esfuerzos para conseguir mayores derechos ciudadanos, y al votar sin ayuda. Por ejemplo, pueden satisfacer sus aspiraciones religiosas al ser capaces de leer libros sagrados y participar en diversas actividades del culto. Estas opiniones también se han visto reflejadas en los grupos de discusión, cuyos participantes señalan que las personas alfabetizadas son capaces de leer la Biblia y alcanzar

posiciones de liderazgo tanto en sus colectividades como en las comunidades cristianas.

King y O'Driscoll (2002) observan que, a medida que mejoran las aptitudes de lectura y escritura de los adultos, estos también van comprendiendo con mayor claridad su mundo, lo cual resulta fundamental para adquirir una percepción más clara, actuar de manera más racional y mejorar sus patrones de conducta para su propio desarrollo.

Por eso apreciamos un leve incremento de la participación masculina en los programas de alfabetización de adultos en comparación con una década atrás, cuando esas actividades eran consideradas solo cosa de mujeres.

Por qué los hombres no asisten

Por otra parte, aún persisten una infinidad de razones por las que los hombres del distrito de Namwala no asisten a las clases de alfabetización. Entre ellas se destacan los sentimientos, opiniones y actitudes de un hombre con respecto a sí mismo y a cualquier actividad de aprendizaje. Por diversos motivos, resulta muy difícil atraer a la mayoría de los hombres hacia un entorno de aprendizaje estructurado.

Los encuestados señalaron claramente que la participación depende de la confianza y del interés de un individuo, mientras que la falta de confianza y la baja autoestima constituyen barreras asociadas a la disposición que dificultan la participación masculina en la alfabetización de adultos.

El estudio demuestra que a los hombres les cohibe participar en programas de alfabetización de adultos más que nada porque desean proteger su ego. Por añadidura, el entorno físico, al igual que las prácticas administrativas y pedagógicas de la educación y la capacitación, no se adecúan a su edad y su posición dentro de la sociedad.

Otra barrera tiene que ver con el actual contexto vital. Los encuestados señalaron que normalmente estaban ocupados en otras actividades y no veían ninguna razón para participar en programas alfabetización de adultos, pues lo que se esperaba de ellos es que mantuvieran a su familia.

La falta de oportunidades tras tomar parte en programas de alfabetización es sugerida como otra de las razones que disuaden a potenciales alumnos masculinos. La entrega de información clara y detallada, al igual que de una orientación precisa, que faciliten la elección del programa adecuado, es planteada como una medida que fomentaría la participación masculina. En otras palabras, los hombres desean saber, desde la etapa inicial, qué oportunidades se les van a abrir tras asistir a los programas de alfabetización de adultos.

Al analizar el bagaje de aptitudes de los monitores, el estudio determinó que se emplean una diversidad de métodos que son valorados por los alumnos. Las conclusiones revelaron que los monitores eran duchos en la tarea de impartir programas de alfabetización de adultos, y la mayoría de ellos contaba con formación suficiente. Por lo

general, los monitores asumían ese papel luego de ser escogidos por la comunidad. Sin embargo, su labor docente se veía entorpecida por una falta de infraestructura desarrollada, como también por la carencia de financiación y medios auxiliares de enseñanza.

Conclusiones y recomendaciones

En el estudio se investigaron factores que inhiben la participación masculina en programas de educación de adultos. Durante ese proceso, también se profundizó en las motivaciones de los hombres adultos para participar. En el estudio se descubrieron una serie de programas de alfabetización de adultos que ayudan a las personas a mejorar sus conocimientos sobre cómo organizar su vida.

Por último, el estudio formuló las siguientes recomendaciones:

- 1 El gobierno zambiano debería elaborar una política sobre alfabetización de adultos. Ella debería orientar, regular y aumentar las oportunidades para emprender actividades de alfabetización de adultos. A pesar de que éstas se han estado realizando de manera continua en Zambia desde 1965, no se aplica ninguna política coherente sobre la materia.
- 2 El gobierno zambiano debería crear una infraestructura que permita atender a las necesidades de los programas de aprendizaje de adultos. La inexistencia de ese marco auxiliar es una de las principales razones por las que los hombres se abstienen de participar. Debido a que tienen el ego muy desarrollado, los hombres no se sienten cómodos al participar en actividades de aprendizaje en que tengan que compartir aula con sus esposas.
- 3 Por último, los proveedores y los monitores de programas de alfabetización de adultos deben emprender más campañas de sensibilización, para que así una mayor cantidad de potenciales participantes pueda apreciar la importancia de dichos programas para ellos y para sus comunidades en general.

Referencias

- Aitchison, J. y Hassana, A. (2009):** The State and Development of Adult Learning and Education in Sub-Saharan Africa. UNESCO.
- Burnet, M. (1965):** La batalla de la alfabetización. París: UNESCO. Disponible en <http://bit.ly/16CNJs7>
- Caffarella, R. S. (2001):** Planning Programmes for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, Trainers and Staff Developers (2nd Edition). California: Jossey-Bass
- Central Statistical Office (Oficina Central de Estadísticas) (2003):** Zambia Demographic Health Survey Education Data Survey 2002: Education and Data for Decision Making. Lusaka: CSO.
- Chakanika, W. W. y Sumbwa, P. I. (en prensa):** Factors Leading to Low Levels of Participation in Adult Literacy Programmes Among Men in Namwala District. Lusaka: Universidad de Zambia.
- Corridan, M. (2002):** Moving from the Margins: A Study of Male Participation in Adult Literacy Education. Dublín: Adult Learning Centre.
- Dale, E. (1965):** Is there a substitute for reading? Boletín, Vol. X, Abril de 1945. Bureau of Educational Research: Ohio State University.
- Freire, P. (1974):** Education for critical consciousness. London: Sheed and Ward Ltd.
- Giroux, H. (1989):** Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age. Londres: Routledge.
- Grabowski, J. (1994):** Pedagogy of Hope: Reliving 'Pedagogy of the Oppressed'. Nueva York: Continuum.
- Grain, S. y otros (1988):** Educational Equity and Transformation. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- King, L. y O'Driscoll, B. (2002):** Gender and Learning: A Study of the Learning Styles of Women and Men in the Implications for further Education and Training. Shannon Curriculum Development Centre.
- Kleis, R. (1974):** Programme of Studies in Non-Formal Education: Study Team Reports. Washington D.C.: Institute for International Studies in Education.
- McGivney (2004):** Men Earn, Women Learn: Bridging the Gender Divide in Education and Training. Leicester: NIACE.
- Ministry of Education (Ministerio de Educación) (2010):** Report on the Status of Adult Literacy in Zambia: Policy on Adult Education.
- Mumba, E. (2000):** Curriculum for Basic Non-Formal Education. Ministry of Community Development and Social Services.
- O'Connor, M. (2007):** Gender in Irish Education. Dublín: Department of Education and Science.
- Owens, T. (2000):** Men on the Move: A Study of Barriers to Male Participation in Education and Training Initiatives. Dublín: Aontas. Disponible en <http://bit.ly/1ebU8gK>
- UNESCO y PNUD (1976):** The Experimental World Literacy Programme: A Critical Assessment. París: UNESCO.

Sobre los autores

Phyllis In'utu Sumbwa es zambiana y tiene 34 años. Tuvo su primer contacto con el área de la alfabetización de adultos en 2005, cuando comenzó a estudiar en el programa de certificado en educación de adultos. Inmediatamente después procedió a obtener un diploma en educación de adultos, además del grado de licenciada y de máster en la misma área en los años 2007, 2009 y 2013, respectivamente. Desde 2010 ha sido profesora invitada de formación de personal en la Escuela de Educación del Departamento de Educación de Adultos y Estudios de Extensión de la Universidad de Zambia. Como profesora invitada ha impartido una serie de cursos tutoriales en el área de la educación de adultos, por ejemplo sobre métodos de investigación en educación de adultos, enfoques participativos aplicados al desarrollo y la evaluación de programas de educación de adultos, solo por mencionar algunos. Su área de interés específica en el campo de la educación de adultos es la de la alfabetización.

Contacto

University of Zambia, School of Education
Department of Adult Education and Extension Studies
P. O. Box 32379
Lusaka, Zambia
phsumbwa@yahoo.com

Wanga Weluzani Chakanika es profesor titular del Departamento de Educación de Adultos y Estudios de Extensión de la Universidad de Zambia. En la actualidad se dedica activamente a la docencia y a la supervisión de iniciativas de alfabetización en niveles de pregrado y posgrado. También ha realizado investigaciones y publicado artículos relativos a la educación de adultos. Entre 1995 y 1999 fue Presidente Nacional de la Asociación de Educación de Adultos de Zambia. Durante esa época, la Asociación se concentró, entre otras cosas, en emprender investigaciones sobre diversos temas relativos a la educación de adultos.

Contacto

University of Zambia, School of Education
Department of Adult Education and Extension Studies
P. O. Box 32379
Lusaka, Zambia
chakanikaitis@yahoo.co.uk

La historia de mi vida

Tercera
parte



Tony

Irlanda

¿A qué edad aprendió a leer y escribir?

Comencé a aprender a leer y escribir hace tres años. Ahora tengo 56. Hace tres años se me ofreció la oportunidad de estudiar en un curso vespertino gratuito, como parte de un trabajo que estaba realizando a nivel local. Me inscribí en un curso de informática en el Centro de Educación de Adultos de Youghal, y ese fue el verdadero comienzo para mí. Uno de los monitores notó que yo tenía dificultades para leer y deletrear, por lo que con su apoyo decidí tomar clases individuales de alfabetización.

¿Por qué no aprendió cuando niño?

Nací en Blackpool, Cork, en el sur de Irlanda, y era el menor de seis hermanos. Solo tenía 7 años cuando mi padre falleció en la década de los sesenta. Al igual que muchos niños de mi generación, me quedé rezagado en la escuela primaria, ya que en mi clase había 57 alumnos. Abandoné tempranamente los estudios y me conseguí un empleo de aprendiz de pintor y decorador. Comencé por postular a un cargo en Pfizer en Cork, y logré avanzar hasta la segunda entrevista, pero fui eliminado debido a mis dificultades de lectura y escritura.

¿Qué fue lo que más le costó al aprender en la edad adulta?

Vivía con el constante temor de que me fueran a descubrir. Cuando trabajé como taxista, parte de mi trabajo consistía en tomar nota de direcciones e instrucciones

que recibía a través de la radio. Como no estaba capacitado para esa tarea, me compré un dictáfono para salir del paso, grabando los mensajes cuando me llegaban y volviendo a escucharlos después en el aparato. Si no podía leer los letreros, le preguntaba a alguien. Al poco tiempo, ya había memorizado todos nuestros clientes y sus direcciones. También trabajé durante un período en el negocio de los bares, pero siempre me costó ocuparme de las labores de oficina. En esa época prácticamente estaba aprendiendo a leer por mi cuenta, comparando las etiquetas de las botellas con los nombres en los formularios de pedido. Pero, de todos modos, siempre me sentía angustiado al relacionarme con abogados y con bancos, o al ocuparme de cualquier trámite oficial. Constantemente flotaba sobre mí una sensación de enorme temor ante la posibilidad de que me pidieran leer algún documento.

¿Qué ha significado el aprendizaje para usted? ¿Cómo ha cambiado su vida?

Ya no tengo miedo de decirle a otra persona: "lo siento, no puedo leer lo que dice aquí. ¿Podría leérmelo?". Desde que asisto a los cursos de educación de adultos, todo ha cambiado. Volver a estudiar me ha servido de inspiración y me ha empoderado. Me faltan elogios para referirme a los monitores del centro de educación de adultos local. Ellos me han transmitido la confianza para emprender cualquier cosa. Incluso ahora soy representante de otros alumnos en el Subcomité de Estudiantes de la Agencia Nacional de Alfabetización de Adultos, lo cual me enorgullece. Espero que otras personas tengan la oportunidad de volver a estudiar y que los recortes no afecten a la educación y la capacitación.

¿Qué les diría a otros adultos que no saben leer ni escribir?

Vayan y pidan ayuda. Averigüen dónde se encuentra el organismo que puede prestarles ayuda. Las clases me han ofrecido una magnífica oportunidad para producir un enorme cambio en mi vida. Después de un año y medio de trabajar junto a mi monitor, me uní a una clase a la que asistían otros diez adultos. Ha sido una experiencia fantástica. Hemos estado juntos por dos años y en este momento todos estamos en el tercer nivel de educación postsecundaria. Hemos vivido experiencias similares y nos ayudamos mutuamente. Nos divertimos mucho.



Sonia

Kabul, Afganistán

medida que pasó el tiempo todos mis problemas se fueron resolviendo gracias a la ayuda de mis queridos profesores y a los servicios prestados por la ANAF AE.

¿Por qué escogió aprender inglés e informática?

Comencé a asistir a clases después de afrontar varias dificultades y tras pensarlo largamente; los maestros me habían alentado con entusiasmo. Me aconsejaron aprender inglés e informática, que a su juicio eran asignaturas fundamentales. Según ellos, incluso si llegáramos a terminar nuestros estudios escolares y universitarios, no seríamos capaces de conseguir un empleo a menos que aprendiéramos informática e inglés. Estudié y me gradué en un currículum de intercambio de inglés que duró 16 meses. Fuera de eso, también me apunté a unas clases de conversación especial, gramática y análisis de noticias, al igual que a un curso para manejar el software MS Office. Lo hice para satisfacer mis necesidades y las de mi familia, y para evitarme la desgracia de la pobreza y el desempleo.

¿Qué han significado para usted los estudios? ¿De qué manera han cambiado su vida?

Después de aprender inglés e informática, mi vida cambió de manera milagrosa. En dos años se cumplieron mis expectativas y mis esperanzas. Tras finalizar la escuela comencé a trabajar a tiempo parcial, y paralelamente asisto a la universidad. Puedo costear los gastos de la universidad y alimentar a mi familia gracias a mi trabajo como asistente de oficina y encargada de ingreso de datos en un proyecto denominado Imperio de la Ley Afgana (Afghan Rule of Law – ARoLP) en la Corte Suprema de Afganistán, financiado por USAID. Me complace ayudar al desamparado pueblo afgano y a su joven generación para que tengan un futuro mejor.

Sobre la base de sus experiencias, ¿qué le gustaría decirle a otros adultos?

Mi mensaje a otros adultos es el siguiente: nunca acepté una limosna, pero dejé que me tendieran la mano. El éxito en el futuro depende de ustedes: ¿por qué no ustedes? Nunca se producirá un cambio a menos que lo provoquen. Reprogramense para concentrarse en lo que quieren ser. El pasado es el pasado, y el presente allanará el camino hacia el futuro; esfuércense por avanzar hacia un futuro provechoso.

¿A qué edad comenzó a aprender inglés e informática?

Tenía 22 años cuando comencé a estudiar inglés e informática cerca de nuestra casa en el distrito 10 de Kabul. Ello ocurrió en 2010, cuando la Asociación Nacional Afgana de Educación de Adultos (Afghan National Association for Adult Education – ANAF AE) inauguró el Centro de Aprendizaje para Adultos (Adult Learning Centre – ALC), que estaba dividido en distintas secciones donde se impartían diversas asignaturas.

¿Por qué no aprendió inglés e informática cuando niña?

Cuando tenía 9 años, el inglés y la informática no eran asignaturas esenciales. En las oficinas no eran requisitos muy importantes. Además, no había muchos centros de aprendizaje. Por otra parte, mientras el régimen talibán tuvo las riendas del poder durante 5 años, no permitió que las mujeres salieran de su casa ni estudiaran. Tras el derrocamiento de ese gobierno, el inglés y los conocimientos de informática se transformaron en un componente esencial e integral de las instituciones públicas y extranjeras. Por eso fue que comencé a estudiar cuando no era tan joven.

¿Qué fue lo que más le costó al aprender en la edad adulta?

Puesto que el inglés es mi segundo idioma y las computadoras son una tecnología reciente en nuestro país, al comienzo me costó mucho aprender, porque no había estudiado esas asignaturas cuando niña. Sin embargo, a



Alemtsehay

Etiopía

¿A qué edad aprendió a leer y escribir?

Actualmente soy una mujer de 42 años. Comencé a leer y escribir de manera aceptable hace dos años, cuando me inscribí en el Programa Integrado para Empoderamiento de la Mujer (Integrated Women's Empowerment Programme – IWEPE). Cuando era una niña pequeña que trabajaba como asistente de hogar para diversas familias, fueron varias las veces que intenté estudiar, pero todos mis esfuerzos fueron en vano porque no asistía a clases regularmente.

¿Por qué no aprendió cuando niña?

Nací en una zona rural, donde no había escuelas en las cercanías. Además, no se prestaba demasiada atención a la educación de las niñas. Me casé a los 12 años y mi esposo me trajo a Addis Abeba. Me di cuenta de que era polígamo y aficionado a la bebida. Escapé de él y comencé a trabajar como asistente en diferentes casas. Cuando niña traté en varias ocasiones de estudiar, pero sin éxito debido a la naturaleza de mi trabajo. Pasado un tiempo, me volví a casar. Mi segundo esposo era miembro del ejército. Di a luz a mi primera hija y me transformé en ama de casa para cuidar de la niña.

¿Qué fue lo que más le costó al aprender en la edad adulta?

Al aprender siendo adulta una se topa con muchos obstáculos. Con frecuencia olvidaba lo aprendido el día anterior o dos días atrás, por lo que el instructor se veía obligado a repetir varias veces la lección. Además, yo sufría un problema de salud: tenía una mano quebrada y me costaba escribir correctamente las letras.

¿Cuál fue su motivación para aprender?

Participo activamente en círculos sociales como “idir”, “iqub” (clubes o grupos sociales de nivel local), etc. Fue

en ellos donde tomé conciencia de mis limitaciones por el hecho de ser analfabeta. Debido a mis habilidades de comunicación y a mi entusiasta participación en los círculos sociales locales, incluida la asociación femenina, se me ofreció la oportunidad de inscribirme en el programa IWEPE. Ahora soy la líder de mi grupo.

Estaba llena de entusiasmo e interés por incorporarme al programa de alfabetización. Me lo tomé en serio y jamás falté a clases. Fue así como ahora soy capaz de leer todo lo que puedo, como también de leer y tomar notas sobre sucesos importantes.

¿Qué ha significado el aprendizaje para usted? ¿Cómo ha cambiado su vida?

Sin duda mi vida ha cambiado notoriamente. Soy capaz de usar el teléfono móvil para mis asuntos personales. Puedo hacer llamadas y también almacenar números importantes de un modo fácil de recordar. También comencé a aprender por mi cuenta el alfabeto inglés. Cuando las tesoreras de nuestro grupo se encuentran fuera, mantengo registros de las actividades que emprende nuestro grupo para generar ingresos, como también del dinero ahorrado.

Mis aptitudes de lectura y escritura aumentaron mi valoración social. Como sé leer y escribir, puedo participar activamente en asuntos relacionados con la mujer. También he recibido numerosos premios por participar y colaborar con entusiasmo en las asociaciones femeninas.

He llegado a adoptar una actitud orientada al ahorro. He recibido cierta capacitación empresarial y horneado en casa pan e “injera” (pan sin levadura típico de Etiopía) para vender y así obtener algunos ingresos sin salir de mi hogar. Logro ahorrar mensualmente no menos de 300 birr, y mi intención es abrir una tienda en el recinto donde vivo actualmente. Además, participo en un plan de ahorro colectivo, gracias al cual ya hemos podido comprar una vaca lechera. Ya no tengo que molestar a mi marido para que me financie la totalidad de los gastos. Dispongo de mis propios ingresos que puedo gastar en caso necesario, y puedo ayudar a sustentar a mi familia.

A pesar de que la aritmética me resultaba muy difícil, me esforcé por aprenderla y me fue de gran utilidad, especialmente en mis actividades para generar ingresos. Aprovecho mis aptitudes de lectura y escritura para llevar un registro de fechas, nombres y la cantidad de “injeras” y panes comprados por los clientes para calcular el monto final. Me imagino lo complicada que sería mi vida si no fuera capaz de llevar un registro de los clientes que pagan a plazos.

¿Qué les diría a otros adultos que no saben leer ni escribir?

Tengo un mensaje entusiasta para las mujeres como yo: ¡Despierten! Abandonen el analfabetismo. Aprovechen los programas de alfabetización. Fuera de todos los demás beneficios, ¿acaso no es fantástico ser capaz de desenvolverse libremente y realizar nuestras actividades de manera independiente?



Edmilson

João Pessoa, Brasil

¿A qué edad aprendió a leer y escribir?

Yo tenía 30 años cuando aprendí a leer y escribir. Estaba trabajando en la construcción del condominio Val Paraíso, en el barrio de Bessa, en João Pessoa, en 1995, cuando el Proyecto Escuela Zé Peão inauguró dos cursos de alfabetización.

¿Por qué no aprendió cuando niño?

Mi primer contacto fue con una de mis tías, que daba clases a algunos niños en su casa: fue allí donde aprendí a copiar mi nombre. Nada era fácil. Mi padre era alcohólico y nunca permanecía en un lugar fijo. Cuando mis padres se separaron, él se fue con los dos hijos mayores. Mi madre quedó al cuidado de los restantes cuatro hijos. Recuerdo como si fuera hoy cuando nos trasladamos a pie desde el barrio de Jardim Itabaiana al de Mandacaru, donde llegamos desfalleciendo de hambre. Mi madre cargaba en brazos al niño más pequeño, otro apenas sabía caminar —en algunos tramos avanzaba gateando y en otros era llevado a cuestras— mientras que yo y los demás íbamos a pie. Permanecimos por un tiempo en casa de unos familiares. Luego mi madre comenzó a trabajar como asistente en una casa. Poco después empecé a trabajar acarreando cajones en el mercado y posteriormente descargando camiones; más tarde, a los 17 años, comencé a trabajar como ayudante de albañil en un edificio en obras en la calle María Rosa, en el barrio de Maira.

¿Qué fue lo que más le costó al aprender en la edad adulta?

Relacionarme con otras personas que no deseaban aprender y asistían a clases por otros motivos; el sonido de las letras en el portugués (“ss”, “x”, “ch” y “ç”). Obviamente, no me olvidé de las veces en que tuve que permanecer de pie en el fondo del aula para evitar quedarme dormido y dejar de atender a las explicaciones del maestro. Durante otro periodo mi esposa estuvo hospitalizada y me vi obligado a trasladarme desde el trabajo a mi casa, luego a la escuela y de ahí al hospital, siempre recurriendo, por cierto, al transporte público.

¿Qué lo motivó a aprender?

Participé en un grupo de estudio destinado a los jóvenes llamado “Arte para la gente”, en el que otras personas tenían que leerme para que yo memorizara los textos. Aprendí a tocar la guitarra de oído y compuse mis primeras canciones: “Completamente seguro” y “Fui a Juazeiro”, al igual que el himno del grupo. Como mi sueño era entrar a estudiar en el conservatorio y en la universidad y deseaba escribir mi historia, me vi en la necesidad de aprender a leer y escribir.

¿Qué ha significado este proceso para usted? ¿De qué manera ha cambiado su vida?

Mi vida cambió de un modo inexplicable, superando todas mis expectativas; puedo ayudar a otras personas y soy capaz de interpretar leyes, códigos y el lenguaje gestual. Llegué a ser presidente de mi sector gremial en el sindicato, y en la actualidad soy vicepresidente. ¡Estoy seguro de que la lectura y la escritura son herramientas que nos entregan un enorme poder!

¿Qué quisiera decirles a otros adultos que no saben leer ni escribir?

A aquellos que no están interesados, que abran los ojos; y a los que están interesados, que persigan un objetivo, que crean en él y traten de alcanzarlo. Con seguridad en el futuro van a verse alumbrados por una luz más poderosa que el sol, y al calor del conocimiento serán capaces de comprender otras dimensiones de la vida.

Hay que romper el silencio en torno a la educación para el desarrollo sostenible



Jose Roberto Guevara
Asia-South Pacific Association for Basic and Adult Education
(ASPBAE), Australia

Resumen – *Tras una revisión de dos informes clave elaborados para el Secretario de las Naciones Unidas, durante el proceso de formulación de la agenda de desarrollo sostenible para después de 2015, ha quedado de manifiesto una actitud de silencio, pues en ninguno de los informes se menciona la educación para el desarrollo sostenible (EDS). Aun cuando esta situación puede resultar preocupante, en especial para quienes han contribuido a fomentar la EDS dentro del marco del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), en este artículo se señala que en ambos informes por lo menos se identifica el principio fundamental de la EDS: que cualquier agenda para el desarrollo sostenible tiene que reconocer que las dimensiones económica, social, medioambiental y de gobernabilidad de la sociedad están interrelacionadas. Sin embargo, en el artículo también se indica que para elaborar una agenda de desarrollo sostenible con un alcance verdaderamente mundial es preciso que no nos limitemos a reconocer ese vínculo. Hay que adoptar medidas para transformar el contexto específico que perpetúa el desarrollo insostenible. Desde la perspectiva de los educadores de adultos, cualquier agenda de desarrollo sostenible tendrá que referirse explícitamente al aprendizaje de calidad para todos a lo largo de toda la vida como un derecho. Ese objetivo solo puede alcanzarse aplicando un enfoque basado en asociaciones que tenga un alcance verdaderamente mundial. Se trata de una agenda de aprendizaje y acción ante la que no podemos permitirnos guardar silencio.*

En septiembre de 1962, Rachel Carson publicó su monumental obra titulada “Primavera silenciosa”. En ese libro se detallaba cómo los pesticidas ascendían por la cadena alimentaria envenenando a poblaciones de peces y aves hasta finalmente transformarse también en una amenaza para la vida humana. Esta fue una de las publicaciones fundamentales que contribuyó a sentar uno de los principios clave de la ecología moderna: que todos los componentes de nuestro medio ambiente están íntimamente relacionados. La experiencia de la autora, al haber tenido que enfrentarse con políticos y empresas para defender sus conclusiones, fue una demostración adicional de cómo este postulado ecológico se extiende, asimismo, a las dimensiones social, económica y política de la sociedad. Lamentablemente, cinco décadas después aún nos encontramos reaprendiendo esa misma lección, pero esta vez con repercusiones más graves de alcance mundial.

Recientemente se han publicado dos informes dirigidos al Secretario General de las Naciones Unidas, Ban-Ki Moon, durante el período previo a la Asamblea General de la ONU, que parece “guardar silencio” cuando se trata de propugnar lo que yo describo como una filosofía y una práctica educativas con resonancias mundiales. Este silencio resulta preocupante, ya que será la Asamblea General de la ONU la que ratificará la agenda de desarrollo sostenible para después de 2015.

Una rápida exploración de ambos informes en busca de la frase “educación para el desarrollo sostenible” (EDS)

arroja el mismo resultado: “no se han encontrado coincidencias”.

Los dos informes a los que me refiero son:

- 1 (1) El Informe del Grupo de Alto Nivel (GAN) de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015, titulado “Una nueva alianza mundial: erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible” (mayo de 2013); y
- 2 (2) El informe del Consejo de Liderazgo de la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (Sustainable Development Solutions Network – SDSN), titulado “Una Agenda de Acción para el Desarrollo Sostenible: Informe para el Secretario General de las Naciones Unidas” (6 de junio de 2013).

En ambos documentos se reconoce la necesidad de contar con una agenda de desarrollo unificada para después de 2015 si pretendemos alcanzar el desarrollo sostenible. Ambos informes son producto de amplias consultas realizadas en todo el mundo con el fin de elaborar una visión y una hoja de ruta unificadas, en lugar de la práctica habitual de abordar por separado problemas mundiales como la pobreza y el cambio climático, por nombrar solo dos de los más fundamentales.

“La idea es integrar las dimensiones social, económica y medioambiental de la sostenibilidad.”

La separación ha entorpecido el progreso

En el informe del GAN se señala que si bien existe un reciente reconocimiento de la mutua relación entre dimensiones sociales, medioambientales y económicas del desarrollo sostenible, rara vez han sido abordadas efectivamente con un enfoque integrado y global. Un claro ejemplo a este respecto se observa en los objetivos y metas aislados que forman parte de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En el Informe del GAN se indica que “el medio ambiente y el desarrollo nunca fueron debidamente integrados”. Como una reacción frente a esta situación, en dicho informe se añade que uno de los cambios transformativos esenciales está orientado a “colocar el desarrollo sostenible en el centro” de la “agenda universal” para después de 2015. La idea es integrar las dimensiones social, económica y medioambiental de la sostenibilidad.

El Informe del SDSN añade una cuarta dimensión. En él se reconoce “la visión Río+20 de desarrollo sostenible como un concepto holístico que aborda cuatro dimensiones de la sociedad:

- 1 Desarrollo económico (incluido el fin de la pobreza extrema).

- 2 Inclusión social.
- 3 Sostenibilidad ambiental.
- 4 Buena gobernabilidad, incluidas la paz y la seguridad”.

En el informe se hace presente la necesidad de alejarse de un enfoque que proponga “más de lo mismo”, y se sugiere adoptar un “un marco de desarrollo sostenible que sea operativo y que movilice a todos los actores clave (gobiernos nacionales y regionales, la sociedad civil, las empresas, la ciencia y el mundo académico) en todos los países”.

El silencio es de oro

Se trata de un “silencio” preocupante porque, mientras procuramos elaborar una nueva serie de objetivos de desarrollo sostenible al aproximarse la fecha límite para los ODM, el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DNUDS, 2005-2014) también se acerca a su fin. El DNUDS, aprobado por la Asamblea General de la ONU mediante la resolución 27/254, fue uno de los resultados de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible celebrada en Johannesburgo, Sudáfrica. En la resolución de la ONU se reconocía explícitamente que el DNUDS estaba vinculado a la necesidad de educación, sensibilización pública y capacitación, en virtud del capítulo 36 de la Agenda 21 de la Cumbre de la Tierra celebrada en Río de Janeiro en 1992, y al segundo de los ODM, que aspira a lograr la educación primaria universal en 2015. La Asamblea General reconoce explícitamente dichos vínculos en todos estos diversos documentos clave.

Pese a los actuales llamamientos para que se adopte un enfoque más integrado, que se base en las asociaciones mundiales, este “silencio” no es algo nuevo. En la revisión de mitad del decenio elaborada por Arjen Wals para UNESCO —el principal organismo responsable del DNUDS—, titulada “Análisis de los contextos y estructuras de la Educación para el Desarrollo Sostenible” (2009), se concluye que: “en este punto medio del Decenio, aún es demasiado pronto para hablar de una respuesta única y concertada de las Naciones Unidas por lo que respecta a la EDS, y aún queda mucho por hacer” (UNESCO, 2009: 39).

En efecto, como educadores de adultos comprometidos con el desarrollo sostenible, aún nos queda mucho por hacer. Pero podría afirmarse que, al mismo tiempo, se han obtenido muchos logros que es preciso reconocer.

Red para toda la vida

En su comprometida labor, los educadores comunitarios y de adultos se han ocupado habitualmente de asuntos como la alfabetización de adultos, la pobreza, la salud y el medio ambiente, aplicando a la educación enfoques innovadores, culturalmente sensibles y holísticos. Los educadores que trabajan a nivel local suelen reconocer que

estos problemas sociales, económicos y medioambientales están interrelacionados y los abordan en conjunto, teniendo en cuenta la necesidad de crear y fortalecer las organizaciones de la sociedad civil basadas en la comunidad. Las medidas tempranas en el campo de la educación destinadas a hacer más explícitas estas relaciones a través de actividades innovadoras, como “Red para toda la vida” (Web for Life), han sido documentadas en muchos manuales de educación comunitaria y de adultos.

La “Red para toda la vida” es una popular modalidad de educación medioambiental en la que se visualizan físicamente, mediante cuerdas, las interrelaciones de los distintos elementos del medio ambiente, y se enseña que la forma de mantener estos vínculos reticulares es fundamental para conservar el delicado equilibrio del medio ambiente. No obstante, la actividad también ha sido empleada para ilustrar otras interrelaciones de elementos sociales, económicos y medioambientales de la sociedad.

Últimamente se ha percibido con mayor claridad la dificultad que supone generar una conciencia y una percepción de las interrelaciones de estos fenómenos locales con otros que tienen una dimensión más bien nacional y mundial. El cambio climático y sus repercusiones en distintas regiones del mundo han contribuido a apreciar esta conexión como algo tangible. Aun así, existe una tendencia demasiado frecuente a concentrarse únicamente en el dióxido de carbono como factor responsable, en lugar de asociar el cambio climático a la explotación esencialmente abusiva de recursos limitados y la consiguiente producción de desechos, uno de cuyos resultados es la generación de dióxido de carbono.

Volver a las raíces

Por tanto, en nuestra calidad de educadores comunitarios y de adultos deberíamos señalar la necesidad de revisar los fundamentos de la labor realizada hasta ahora. Es cierto que los problemas parecen haberse agravado, pero sin las bases sentadas por nuestra labor culturalmente sensible y de utilidad en el plano local, habría sido mucho más difícil hacer visibles relaciones que de otro modo hubieran pasado inadvertidas.

Con todo, como se señala en el propio Informe del GAN, lo que más ha costado ha sido aplicar esta concepción holística e integrada a nuestras acciones.

El nivel mundial

A nivel mundial, iniciativas como los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), próximos a ser aprobados, y los ODM, nos proporcionan una finalidad común, al tiempo que se reconoce la necesidad de entregar respuestas adaptadas al contexto local. Estas iniciativas de alcance mundial contribuyen a propiciar el diálogo en torno a nuestras propias prácticas educativas. Pero lo que resulta más importante es que nos hacen apreciar con mayor claridad cómo la mayoría de los fenómenos locales están vincula-

dos a fenómenos mundiales, por lo que deben ser percibidos simultáneamente en su dimensión local y mundial.

“El peligro es, una vez más, que el objetivo educativo se limite a ocuparse de las necesidades de la economía.”

El enfoque que permite comprender paralelamente los fenómenos locales y mundiales, y a la vez abordar de manera holística e integrada las dimensiones social, económica, medioambiental y de gobernabilidad de la sociedad, constituye el sello distintivo de la educación para el desarrollo sostenible.

Pese a que tanto en el informe del GAN como en el del SDSN se reconoce la necesidad de permitir un acceso equitativo a una educación de calidad como un derecho, se sigue haciendo hincapié en la educación de niños, niñas y jóvenes, a menudo a expensas de valiosos recursos necesarios incluso para la alfabetización básica en el contexto de la educación de jóvenes y adultos. Las múltiples crisis mundiales de tipo económico, social y medioambiental han sido habitualmente señaladas como la causa de que sea necesario readiestrar a jóvenes y adultos para que se adapten a la nueva “economía verde”, pero el peligro es, una vez más, que el objetivo educativo se limite a ocuparse de las necesidades de la economía. Incluso la así llamada “economía verde” puede, con demasiada frecuencia, corresponder a una interpretación limitada de lo que es el medio ambiente, como lo podemos apreciar en las campañas que promueven el ahorro de agua y energía, o la reducción de la contaminación.

Un objetivo prometedor

Así y todo, el objetivo del informe del GAN de “proporcionar educación y aprendizaje permanente” resulta hasta cierto punto prometedor. A quienes trabajamos con adultos y comunidades locales nos ofrece un punto de partida para comprometernos con nuestros gobiernos a ampliar la agenda educativa para después de 2015. No solo reconoce el valor de la sostenibilidad medioambiental y del crecimiento económico, sino también de la inclusión social. Sitúa la educación de calidad dentro de la perspectiva de los derechos humanos. De igual manera, si bien el informe del SDSN recomienda lo que parece ser un objetivo de alcance limitado —“Garantizar un aprendizaje efectivo para todos los niños, niñas y jóvenes para su vida y sustento”— lo cierto es que lo amplía para incluir la necesidad de que “todos los jóvenes y adultos tengan acceso a una formación continua”.

Al aproximarnos a la fecha límite para los ODM, el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, y los objetivos de Educación para Todos (EPT), considero que necesitamos una nueva estrategia para transformar esta concepción con vínculos y conexiones de alcance mundial en una iniciativa interco-

nectada. El llamamiento a establecer una asociación efectivamente mundial va más allá de comprender cómo se relacionan estos fenómenos a fin de transformar la esencia misma de nuestro método para trabajar en conjunto. Sin embargo, mientras no llegue ese momento en que las asociaciones mundiales se enmarquen en el contexto de una sociedad justa e igualitaria, es probable que esta idea de asociaciones equitativas continúe siendo un desafío difícil de cumplir.

Mientras tanto, las iniciativas de EDS en el contexto del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible han arraigado en algunas regiones de Asia-Pacífico, donde las interconexiones han sido generalmente reconocidas en la práctica de una educación comunitaria y de adultos que tenga utilidad práctica. La Oficina del Asia y el Pacífico Sur para la Educación de Adultos (Asian South Pacific Bureau of Adult Education – ASPBAE), en su calidad de centro de excelencia en el área de la EDS, junto con otros socios en la región, como el Centro Cultural Asia-Pacífico de la UNESCO (Asia Pacific Centre for Culture of UNESCO – ACCU), seguirán promoviendo los principios de la EDS que reconocen las interconexiones de las distintas dimensiones. Y lo que es aun más importante, la ASPBAE señalará cómo esta propia concepción necesita, tal vez, redescubrir distintas maneras de pensar y aprender.

lujo de guardar silencio sobre las contribuciones de nuestra práctica educativa. Debemos luchar por conseguir los recursos y el reconocimiento político necesarios para elaborar programas de calidad sobre educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida para el desarrollo sostenible, ¡como un derecho para todos!

Referencias:

Carson, R. (1962): “Primavera silenciosa”. Barcelona: Editorial Crítica, 2010.

Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015 (mayo de 2013): Una nueva alianza mundial: erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible. Disponible en <http://bit.ly/l4jcaS>

Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (2013): Una Agenda de Acción para el Desarrollo Sostenible. Informe para el Secretario General de las Naciones Unidas. Disponible en <http://bit.ly/ljUpiU>

UNESCO (2009): Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible: Análisis de los contextos y estructuras de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Disponible en <http://bit.ly/18deYtT>

Naciones Unidas (2002): Resolución aprobada por la Asamblea General [sobre la base del informe de la Segunda Comisión (A/57/532/Add.1)] 57/254. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo. Disponible en <http://bit.ly/1aM8nV0>

“Como educadores comunitarios y de adultos que promueven la enseñanza, ya no podemos permitirnos el lujo de guardar silencio sobre las contribuciones de nuestra práctica educativa.”

Hay que romper el silencio

El silencio en torno a la EDS como práctica educativa resulta, en un principio, preocupante para aquellos de nosotros que hemos invertido tiempo y recursos intentando alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible a través de la educación. ¿Acaso, tal como ocurre en “Primavera silenciosa”, debemos interpretar este silencio como una negativa a reconocer y apreciar una práctica educativa tan valiosa?

Me parecería lamentable que la EDS no sea reconocida más decididamente como práctica educativa al interior de la comunidad de la ONU. Pero considero que en los dos informes se identifican explícitamente los principios que sustentan la EDS, en cuanto a las interrelaciones de las dimensiones económica, social, medioambiental y de gobernabilidad de la sociedad. En ambos se admite, asimismo, que esa concepción debe llegar a traducirse en acciones concretas.

Como educadores comunitarios y de adultos que promueven la enseñanza, ya no podemos permitirnos el

i

Sobre el autor

Jose Roberto ‘Robbie’ Guevara, PhD, cuenta con una amplia experiencia en educación de adultos, comunitaria y popular, como asimismo en investigación-acción participativa, especialmente en el área de la educación para el desarrollo sostenible, la educación sobre el medio ambiente, la educación para el desarrollo y educación sobre el VIH/SIDA, dentro de la región de Asia y el Pacífico Sur. Robbie es profesor titular de desarrollo internacional en la Universidad RMIT de Melbourne, Australia. Es presidente de la Oficina del Asia y el Pacífico Sur para la Educación de Adultos (Asian South Pacific Bureau of Adult Education – ASPBAE) y vicepresidente (región de Asia y el Pacífico) del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE). En octubre de 2012 fue acogido en el Salón de la Fama Internacional de la Educación Permanente y de Adultos.

Contacto:

RMIT University
GPO Box 2476V
Melbourne, Victoria
Australia 3001
jose_roberto.guevara@rmit.edu.au
robbie.aspbae@gmail.com
www.aspbae.org

Dos caminos futuros para la educación: ¿cuál de ellos debemos seguir?



Sobhi Tawil
UNESCO, Francia

Resumen – *En el actual debate mundial en torno al futuro de la educación se advierten dos corrientes paralelas. La primera tiene que ver con el papel de la educación en la agenda internacional de desarrollo para después de 2015. La segunda se refiere a cómo la transformación de la sociedad a nivel mundial incide en nuestra forma de abordar la educación y el aprendizaje. Si bien ambas corrientes se complementan entre sí, el hecho de que las discusiones se perfilen de maneras muy distintas ofrece perspectivas sustancialmente diversas con respecto al futuro de la educación.*

La educación internacional y las agendas de desarrollo

La primera corriente de debate a nivel mundial está asociada a la agenda de desarrollo internacional, tal como se la define en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y, para el caso más específico de la educación, en el marco de acción de la Educación para Todos (EPT). Ambos marcos internacionales han fijado objetivos y metas que los países deben alcanzar en 2015. Dentro de esta vertiente de discusión acerca del futuro de la educación, la principal preocupación es explorar el perfil y el alcance de cualquier agenda que pueda proponerse y aprobarse con posterioridad a 2015. El primer paso en este sentido ha consistido en hacer un inventario de las principales tendencias que han ido surgiendo a medida que se supervisa el progreso hacia los objetivos educativos internacionales desde el año 2000. Estas tendencias predominantes pueden resumirse de la siguiente manera:

- Se han realizado notorios avances en cuanto a ampliar el acceso a la educación básica formal en todo el mundo. Ello queda demostrado por el aumento en las tasas de matriculación en las escuelas, la disminución de la cantidad de niños y niñas no escolarizados, la mejoría en las tasas de alfabetismo, particularmente entre los jóvenes, y la disminución de la brecha de género en la matriculación en las escuelas y en la alfabetización de adultos.
- Aun cuando se ha progresado considerablemente en la ampliación del acceso a la educación básica formal

en todo el mundo, todavía persisten notorias desigualdades entre países, y en muchos de ellos las medias nacionales encubren impresionantes desigualdades en cuanto a rendimiento educativo y resultados académicos. Los factores tradicionales de marginación educativa, como el género y la residencia en zonas rurales o urbanas, siguen combinándose con el ingreso, el idioma, la condición de minoría y la discapacidad, para crear “desventajas que se refuerzan mutuamente”, en especial en países de bajos ingresos y afectados por conflictos (UNESCO, 2011).

- Al reconocerse progresivamente el desafío de “tender una mano a los grupos aún no beneficiados”, es preciso aprovechar mejor los datos más desglosados (como los obtenidos en encuestas por hogares) para así identificar con mayor precisión los patrones y las causas subyacentes en los casos de no matriculación o de deserción escolar, teniendo en cuenta el diseño de estrategias más focalizadas para los niños y niñas, jóvenes y adultos de sectores más vulnerables.
- La ampliación del acceso a la educación formal básica también se ha traducido en un cambio desde una preocupación cuantitativa por el acceso y la participación en la educación formal hacia un interés por los aspectos cualitativos y los resultados del aprendizaje, al igual que por su distribución social. *[Para mayor información sobre las competencias, véase el artículo sobre PIAAC en la página 93, N. de la R.]*
- Del mismo modo, al ampliarse el acceso a la educación primaria se ha llegado a reconocer la creciente demanda de educación secundaria y terciaria, y está aumentando gradualmente la preocupación por el desarrollo de aptitudes profesionales, especialmente en un contexto de creciente desempleo juvenil y en medio de un proceso continuo de cualificación y recualificación.
- Por último, existe cada vez mayor conciencia de las presiones que se ejercen sobre la financiación pública para la educación, y la consiguiente necesidad de encontrar un método para aprovechar más eficientemente estos recursos limitados e imponer un mayor grado de rendición de cuentas en la inversión de recursos públicos en educación. Además habría que discurrir fórmulas que permitan complementar el mecanismo anterior aumentando la capacidad tributaria, formando nuevas asociaciones con actores ajenos al sector público, y promoviendo un incremento en la asistencia oficial para el desarrollo.

Ese inventario de avances y obstáculos en el progreso hacia objetivos de desarrollo educativo acordados a nivel internacional constituye la base de las diversas propuestas formuladas hasta ahora en relación con un objetivo mundial de educación para después de 2015 (UNESCO-UNICEF, 2013; Secretaría del Commonwealth, 2012; Save the Children, 2012; UNESCO, 2013; Grupo de Alto Nivel, 2013). Estas propuestas se fundan aparentemente

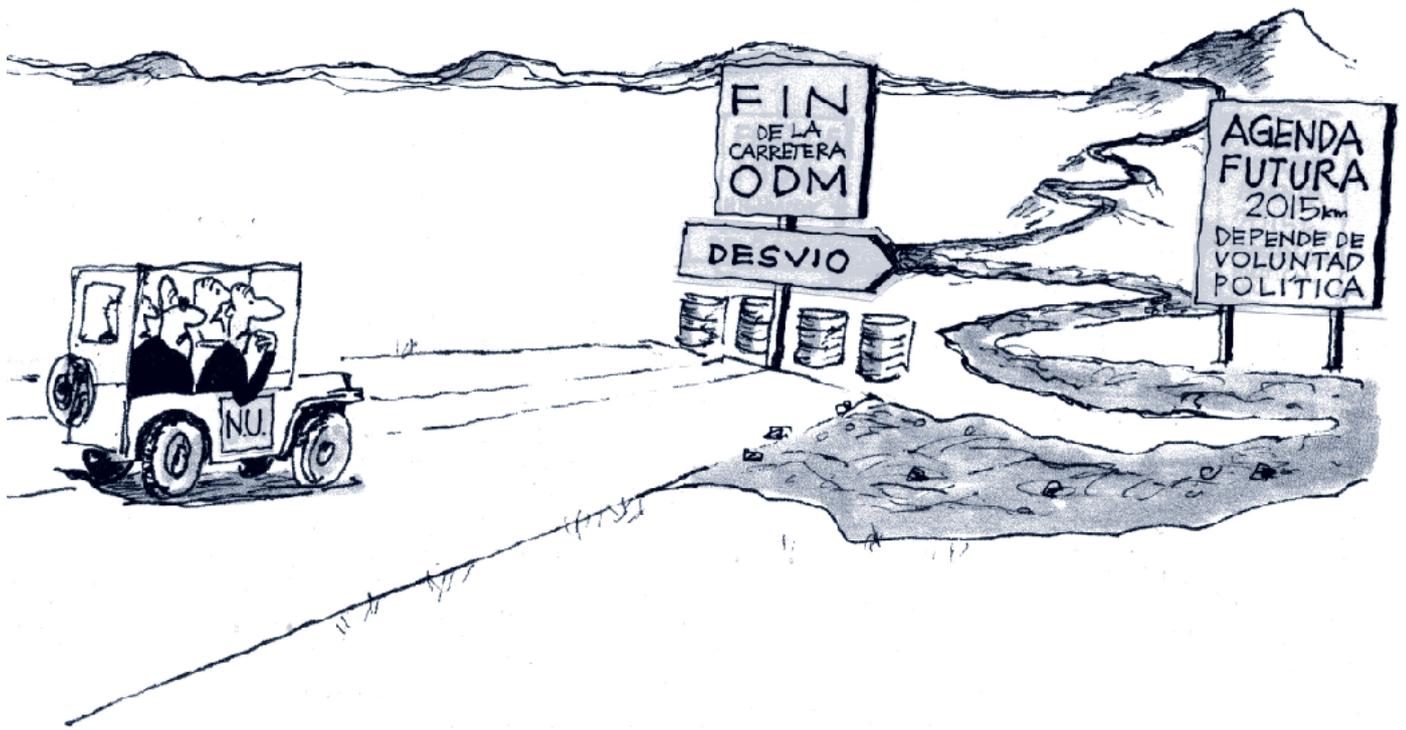
en la impresión unánime de que no será posible alcanzar los objetivos internacionales en la fecha límite fijada, por lo que la agenda quedará inconclusa; de que, a pesar de los avances realizados, en la agenda aún está pendiente el cumplimiento de la promesa de ofrecer oportunidades igualitarias y eficaces para satisfacer “las necesidades de aprendizaje básicas” de todos los niños y niñas, jóvenes y adultos. Así pues, en cualquier agenda para el futuro será preciso retomar los objetivos fijados en el pasado, introduciendo, probablemente, algunos ajustes y mejoras (Tawil, en prensa). También se ampliará la cobertura de la agenda para traspasar los estrechos límites de la escolaridad primaria —que ha sido asociada al marco de los ODM— para incluir la educación secundaria de primer ciclo, al igual que alguna referencia al desarrollo de aptitudes (profesionales) entre los jóvenes.

“Paradójicamente, si bien reconocemos que el mundo ha cambiado considerablemente desde el año 2000, la naturaleza de los objetivos de educación que se proponen para después de 2015 se mantiene fundamentalmente invariable.”

Sin embargo, cualquiera sea la naturaleza de las propuestas formuladas, todas ellas constituyen un reflejo de la actual estructura en cuanto a objetivos y metas, aunque con una mayor preocupación por el propósito de reducir las desigualdades y garantizar la eficacia del aprendizaje en lo relativo a la adquisición de aptitudes. Pese a que en los actuales debates a nivel mundial sobre la agenda para después de 2015 se han analizado las tendencias de desarrollo en sectores más amplios, las propuestas formuladas se mantienen dentro de los límites de la actual estructura de las agendas internacionales en materia de educación y desarrollo. Paradójicamente, si bien reconocemos que el mundo ha cambiado considerablemente desde el año 2000, la naturaleza de los objetivos de educación que se proponen para después de 2015 se mantiene fundamentalmente invariable.

Pensar “saliéndose del molde” de la educación

Esto nos lleva a la segunda corriente —mucho más amplia— del debate mundial sobre el futuro de la educación. A decir verdad, más allá de las preocupaciones directamente relacionadas con las agendas internacionales de desarrollo y de educación, los especialistas, los diseñadores de políticas y los profesionales del sector están re-examinando la interrelación de la educación con las múltiples dimensiones del desarrollo en un mundo cada vez más complejo y sumido en la incertidumbre. Ese proceso se vincula con un análisis de los cambios experimentados



por la sociedad a nivel mundial, y la manera en que están influyendo en nuestra percepción del desarrollo en general, y de la educación en particular. Más que proponer un marco para los objetivos y un cronograma para alcanzarlos, esta segunda corriente entraña una revisión crítica de los paradigmas que moldean nuestra concepción del desarrollo y la creación, la difusión, la apropiación y la repercusión de los conocimientos, las aptitudes y los valores. Esta vertiente del debate tiene que ver con la capacidad para pensar creativamente “saliéndose del molde” de la educación, comprendiendo las tendencias emergentes que están configurando el desarrollo mundial, reexaminando los modelos imperantes de desarrollo económico y de cooperación internacional, como también las posibles implicaciones de estas tendencias para la educación y el aprendizaje.

“Al intensificarse la explotación desahogada de los recursos naturales, a lo que se suma la degradación ambiental y el cambio climático asociado a patrones insostenibles de consumo y producción, surge la necesidad de reexaminar nuestras concepciones del progreso y los modelos imperantes de desarrollo económico.”

Patrones de desarrollo que están surgiendo en un mundo en permanente cambio

Al explorar las perspectivas para el futuro de la educación debemos considerar los patrones de desarrollo emergentes y cómo pueden estar incidiendo en la educación a nivel mundial. Tras haberse intensificado la globalización en los planos social, económico, tecnológico y ambiental, nos percatamos de que todas las sociedades presentan un grado cada vez mayor de interconexión e interdependencia. Esta nueva fase de la globalización también está provocando crisis en varios frentes, las cuales se reflejan en las crecientes desigualdades observadas en la mayoría de los países (PNUD, 2013), al igual que en el progresivo incremento de las tasas de desempleo juvenil y de empleo vulnerable.¹ El resultado es un mayor grado de exclusión social y un debilitamiento de la cohesión social. Paralelamente, al intensificarse la explotación desahogada de los recursos naturales, a lo que se suma la degradación ambiental y el cambio climático asociado a patrones insostenibles de consumo y producción, surge la necesidad de reexaminar nuestras concepciones del progreso y los modelos imperantes de desarrollo económico. Con el rápido desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicaciones, aumenta el grado de acceso a la información al multiplicarse y diversificarse las fuentes. Lo anterior se traduce en el surgimiento de nuevas formas de socialización y movilización de carácter cívico y político en el contexto de diversas manifestaciones de una crisis de gobernabilidad a nivel local y mundial. [Para mayor in-

formación sobre la ciudadanía mundial, véase el artículo en página 14, N. de la R.].

Por último, los constantes cambios en la geopolítica multipolar del mundo también están modificando la dinámica de la cooperación internacional, pues los nuevos donantes que se incorporan al sistema introducen patrones innovadores de cooperación triangular y Sur-Sur. Esos cambios en los patrones mundiales de desarrollo tienen una serie de implicaciones para la educación y el aprendizaje.

El crecimiento exponencial de una información en constante cambio

En efecto, con el constante desarrollo de las sociedades del conocimiento está creciendo la influencia de las nuevas tecnologías en la creación de conocimientos. No solo continúan aumentando exponencialmente la velocidad de generación de información y el volumen de la misma, sino que además está cambiando la naturaleza de los datos. La información está dependiendo cada vez menos de la transmisión basada en textos, para incluir progresivamente soportes gráficos, visuales y de audio a través de diversos medios. El crecimiento exponencial del volumen de información en constante cambio está poniendo en duda el papel y la autoridad de los acervos de conocimiento tradicionales controlados por instituciones educativas genuinas y por una élite de especialistas.

Redefinir la alfabetización funcional en una sociedad del conocimiento en permanente evolución

Pese a los avances logrados en la reducción del analfabetismo a nivel mundial, este continúa representando un escollo, pues se estima que todavía existen 800 millones de jóvenes y adultos que no saben leer ni escribir (UNESCO, 2012a). En esa cifra no se consideran los millones de personas semianalfabetas que viven en todas las sociedades, las cuales son incapaces de desenvolverse normalmente en entornos donde la información y el conocimiento se basan cada vez más en los textos. De hecho, la noción de lo que constituye un umbral mínimo de alfabetismo funcional ha ido evolucionando como resultado de los progresos en la ciencia y la tecnología, y del desarrollo de la sociedad del conocimiento. A medida que las aptitudes asociadas al uso de los nuevos medios digitales en nuestra vida cotidiana evolucionan y se tornan más complejas, es importante considerar las diversas modalidades de información y de alfabetismo mediático que se requiere asimilar para integrarse plenamente a nuestra actual sociedad del conocimiento. Más allá de las definiciones tradicionales de aptitudes básicas de lectura, escritura y cálculo, la adquisición del suficiente grado de información y alfabetismo mediático debe transformarse en un elemento integral de las aptitudes básicas para la era digital.

Distanciarse de la enseñanza para prestar mayor atención al aprendizaje

Debido a la tradicional tendencia de la educación formal a privilegiar la enseñanza por sobre el aprendizaje, los sistemas educativos se han concentrado en la transferencia de información y conocimientos del maestro a los alumnos. Esa modalidad de enseñanza en función del maestro también depende del tiempo, del emplazamiento y de la situación” (Frey, 2010). Con la multiplicación de los medios digitales y de las nuevas tecnologías de información y comunicaciones, las fuentes de información y conocimientos se están diversificando y tornándose más accesibles fuera de los límites de los sistemas de educación formal. Al margen de las habituales preguntas relacionadas con el currículum —qué enseñar (contenido del aprendizaje) y cómo impartir la enseñanza (métodos de enseñanza y aprendizaje)—, la pregunta de cuándo y dónde se imparte está adquiriendo creciente importancia.

Mayor reconocimiento de las múltiples vías hacia la adquisición de aptitudes

Resulta sorprendente que el modelo de escolarización continúe asociando el aprendizaje más que nada con la enseñanza en el aula, cuando lo cierto es que en la actualidad gran parte del aprendizaje se realiza en el hogar y en otros lugares en forma de deberes escolares, lectura, redacción de trabajos, y preparación de exámenes. El espacio físico definido por el aula como el principal lugar de aprendizaje, o lo que Frey denomina “aprendizaje aula-céntrico” (Frey, 2000), sigue siendo un elemento central de los sistemas de educación formal en todos los niveles de aprendizaje. Este paradigma centrado en la sala de clases está siendo progresivamente cuestionado con la actual ampliación del acceso a la información y el surgimiento de espacios de aprendizaje situados más allá de las aulas y las escuelas (CISCO, 2011; Taddei, 2009). Al reconocerse que el aprendizaje y el reaprendizaje están ocurriendo fuera de los ámbitos en que se imparten la educación y la capacitación formales, en distintos horarios y ubicaciones, se da a entender que también deberá evolucionar el papel de los maestros, quienes de transmisores de información y conocimientos pasarían a convertirse en monitores y capacitadores de aprendizaje. Con todo, cada vez se reconoce más la importancia del aprendizaje y el reaprendizaje que se realizan fuera de los sistemas formales de educación y capacitación.

Hacia la evaluación y validación de la adquisición de aptitudes profesionales

Ese reconocimiento plantea el tema de la evaluación y validación de las aptitudes y competencias adquiridas a través del autoaprendizaje, del aprendizaje entre pares, del aprendizaje en el lugar de trabajo (incluidas las prácticas

y las pasantías), de la capacitación en el medio laboral, o de otras experiencias de aprendizaje y desarrollo de aptitudes que trascienden el ámbito de la educación y la capacitación de tipo formal. De manera que es importante contemplar la aplicación de nuevos enfoques de la educación y el desarrollo de aptitudes en los que se aproveche plenamente el potencial de todos los entornos de aprendizaje. En la actualidad el centro de interés se está trasladando desde la preocupación tradicional por el contenido de los programas de aprendizaje y los métodos de enseñanza y aprendizaje hacia el reconocimiento, la evaluación y la validación de los conocimientos y las aptitudes, independientemente de las vías formales, no formales e informales por las cuales se hayan adquirido. Desde el punto de vista del desarrollo de aptitudes, “[también] existen evidencias de que se está prestando creciente atención a la medición de los niveles de habilidad y la eficiente adecuación de estas destrezas a las requeridas por el mundo laboral. Ello se está realizando mediante el desarrollo de marcos de cualificaciones nacionales y profesionales basados en los resultados, o a través de evaluaciones a gran escala de los niveles de aptitud entre los adultos” (UNESCO, 2012b).

Hacia sistemas flexibles de aprendizaje a lo largo de toda la vida

Lo anterior se ajusta perfectamente al marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida. “Articulando el aprendizaje formal, no formal e informal, el aprendizaje a lo largo de toda la vida enfatiza la integración del aprendizaje y la vida, en contextos vitales amplios tales como la familia y la comunidad, el estudio, el trabajo y el ocio, y a lo largo de la vida de una persona” (IUAL, 2012). Si bien el paradigma en sí no es nuevo,² los recientes fenómenos observados en la sociedad están revitalizando la utilidad práctica de la educación a lo largo y a lo ancho de la vida. Fuera de los desafíos que impone el ritmo cada vez más acelerado de los adelantos tecnológicos y científicos, como también el crecimiento exponencial y la naturaleza cambiante de la información, el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida adquiere una importancia decisiva en el contexto de la cada vez más compleja tarea de pronosticar el surgimiento de nuevas profesiones y el consiguiente aumento en el nivel de las aptitudes requeridas. “Existe la necesidad de elaborar políticas más sensibles en materia de educación y aptitudes, que incluyan un mayor grado de diversificación y flexibilidad, permitiendo adaptar la enseñanza de aptitudes a necesidades rápidamente cambiantes y garantizar que las personas se encuentren mejor preparadas para adquirir una mayor resiliencia y puedan aprender a desarrollar y aplicar más eficazmente competencias adaptables a la carrera” (UNESCO, 2012b).

Replanteamiento de la educación en un mundo complejo

Esta es precisamente la perspectiva dentro de la cual la UNESCO está emprendiendo actualmente un proceso de revisión de la educación, a la luz de transformaciones que está experimentando la sociedad a nivel mundial. Al reconsiderar la naturaleza de la educación en un mundo cada vez más complejo y sumido en la incertidumbre, el proceso trata de alcanzar dos objetivos: (1) examinar cómo una transformación en múltiples ámbitos de la sociedad incide en la educación y en la manera de generar, transmitir y validar los conocimientos, las aptitudes y los valores, o de apropiarse de ellos; y (2) reconsiderar los principios fundamentales en que se fundan nuestros enfoques de la educación y el aprendizaje, a la luz de los nuevos parámetros de globalización. Esos análisis también permiten ampliar el actual debate mundial sobre la educación después de 2015, aplicando un enfoque interdisciplinario de la educación que proporcione un marco más coherente para comprender la enseñanza en el actual contexto de desarrollo mundial (Aubin/Haddad, 2013).

Notas

1 / Con casi 75 millones de jóvenes menores de 25 años del total de 200 millones de personas sin trabajo, queda claro que el desempleo en el mundo está afectando principalmente a los jóvenes. Además, el empleo vulnerable está aumentando sobre todo en el África Subsahariana (22 millones de personas) y en Asia Meridional (12 millones de personas). OIT (2012): “Mejores empleos para una economía mejor”. Informe sobre el trabajo en el mundo, 2012. Ginebra. Disponible en http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_179553.pdf

2 / Esto ya fue planteado, por ejemplo, a comienzos de la década de 1970 en el emblemático informe de Faure y otros (1972) “Aprender a ser. La educación del futuro”, París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>.

Referencias

Aubin, JP. y Haddad, G. (2013): Towards a Humanism of Knowledge, Action and Cooperation. In: International Review of Education; y UNESCO (de próxima aparición): Report of the first meeting of the Senior Experts' Group to rethink education in a changing world. Disponible en <http://bit.ly/1bylKrG>

Cisco (2011): Developing an Innovation Ecosystem for Education. A white paper. Disponible en <http://bit.ly/1cPnWOD>

Commonwealth Secretariat (2012): Recommendations for the Post-2015 Development Framework for Education. Disponible en <http://bit.ly/19NXtdl>

Faure y otros (1972): Aprender a ser. La educación del futuro, París: UNESCO. Disponible en <http://bit.ly/1dqZiFS>

Frey, T. (2010): The future of education. Disponible en <http://bit.ly/34UIKb>

Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015 (mayo de 2013): Una nueva alianza mundial: erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible. Disponible en <http://bit.ly/14jcaS>

IUAL (2012): Better Jobs for a Better Economy. World of Work Report. Ginebra. Disponible en <http://bit.ly/14eYqdh>

Save the Children (2012): Tras los objetivos de desarrollo del Milenio: Estableciendo las opciones y los elementos esenciales para un nuevo marco de desarrollo en 2015. Disponible en <http://bit.ly/1iDPW9j>

Taddei, F. (2009): Training creative and collaborative knowledge-builders: A major challenge for 21st century education. Informe elaborado para la OCDE sobre el futuro de la educación. Disponible en <http://bit.ly/1d9vkCX>

Tawil, S. (en prensa): Beyond 2015: UNESCO and the international education agenda. Documentos de trabajo sobre investigación y prospectiva educativas (Education Research and Foresight – ERF), No. 7. París: UNESCO.

IUAL (2012): UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of Outcomes of Non-formal and Informal Learning. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de toda la Vida. Disponible en <http://bit.ly/16nVNQS>

PNUD (2013): El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso. Informe sobre Desarrollo Humano 2013. Disponible en <http://bit.ly/18wuA9T>

UNESCO (2011): Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Disponible en <http://bit.ly/18fIHUd>

UNESCO (2012a): Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Disponible en <http://bit.ly/1aGi5ZZ>

UNESCO (2012b): Educación y habilidades para el desarrollo inclusivo y sostenible más allá de 2015. Artículo de reflexión temática, UNESCO Disponible en <http://bit.ly/1ecnOX8>

UNESCO (2013): EFA Global Monitoring Report. Proposed Post-2015 Education Goals: Emphasizing equity, measurability and finance. (Borrador para discusión publicado en marzo). Disponible en <http://bit.ly/13uPOI8>

UNESCO-UNICEF (2013): UNESCO-UNICEF (2013): Envisioning Education in the Post-2015 Development Agenda. Thematic consultation on Education in the post 2015 development agenda. Resumen ejecutivo -borrador preliminar- revisado el 3 de junio de 2013. Disponible en <http://bit.ly/1a7huRX>

i

Sobre el autor

Luego de haber trabajado durante cerca de una década en el área de la formación lingüística para adultos, **Sobhi Tawil**, PhD, trabajó en el Instituto Universitario de Estudios sobre el Desarrollo en Ginebra, en la Red de Políticas y Cooperación a Nivel Internacional en Materia de Educación y Capacitación (Network for International Policies and Cooperation in Education and Training – NORRAG), y en el Comité Internacional de la Cruz Roja (International Committee of the Red Cross – ICRC). Desde 2002, ha ocupado diversos cargos en UNESCO, primero en la Oficina Internacional de Educación, luego en la Oficina del Magreb en Rabat, y posteriormente en la sede de París. Entre sus áreas de interés para la investigación se incluyen la educación básica y el desarrollo, la alfabetización de jóvenes y adultos, como también la diversidad, los conflictos y la cohesión social. Actualmente es especialista principal en programas en el área de investigación y prospectiva educativas en UNESCO París.

Contacto:

UNESCO
Education Research & Foresight (ERF)
7, Place de Fontenoy
75352 París 07
Francia
s.tawil@unesco.org
www.unesco.org

GRSAED

(Guía de referencia para las siglas usadas en el ámbito de la educación y el desarrollo)

El mundo está lleno de siglas. Puede que en alguna época su objetivo haya sido simplificar nuestra vida, pero en la actualidad han creado una selva de espinosos arbustos de palabras, que le obstaculizan eficazmente el paso a cualquier persona que carezca de la pericia sufi-

ciente para descifrar las crípticas combinaciones de letras. Pero no se preocupen, porque *Educación de Adultos y Desarrollo* está aquí para echarles una mano con una “Guía de referencia para las siglas usadas en el ámbito de la educación y el desarrollo” (o GRSAED, para abreviar).



Documentos y eventos

Asamblea Mundial del ICAE – Asamblea de los miembros del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), que se celebra cada cuatro años.

CONFITEA – La Conferencia Internacional de la UNESCO sobre Educación de Adultos, que se celebra cada 12 años.

GMR – Global Monitoring Reports (Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo). Informes anuales presentados por el Banco Mundial y el FMI sobre el progreso hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

GRALE – Global Report on Adult Learning and Education (Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos). El primer GRALE fue publicado en 2009, y se basó en 154 informes anuales presentados por estados miembros de la UNESCO sobre la situación del aprendizaje y la educación de adultos, al igual que en 5 informes de síntesis regionales y en publicaciones secundarias. El último GRALE fue publicado en 2013.

Informe Delors – En el documento “La educación encierra un tesoro”, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, encabezada por el expresidente de la Comisión Europea, Jacques Delors, propuso que, tomando como referencia los cuatro pilares en que se sustenta la educación —*aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos*—, todas las sociedades aspiren a avanzar en pos de una necesaria utopía, en la cual no se deje de aprovechar ninguno de los talentos ocultos, cual tesoro enterrado, en cada persona.

Marco de Acción de Belém – El plan de acción aprobado en la CONFITEA VI, celebrada en Belém, Brasil, en 2009.

PIAAC – *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos). Estudio realizado por la OCDE en 25 países, con el fin de analizar las competencias de los adultos. Fue puesto en marcha en octubre de 2013.

PISA – Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos). Es un estudio internacional emprendido por la OCDE en 1997. Su objetivo es evaluar cada tres años los sistemas de educación de todo el mundo, midiendo las competencias de alumnos de 15 años de edad en las asignaturas clave: lectura, matemáticas y ciencias. Hasta la fecha son más de 70 los países y las economías que han participado en el PISA.

Plan de acción para el futuro – El plan de acción aprobado en la CONFITEA V, celebrada en Hamburgo, Alemania, en 1997.

Siglas generales

AEA – Sigla de “aprendizaje y educación de adultos” (terminología aprobada por UNESCO).

AGNU – Asamblea General de las Naciones Unidas.

Carta de responsabilidades de las ONGI – Es una iniciativa de las ONG internacionales (ONGI) en la que manifiestan su compromiso con la responsabilidad y la transparencia. En la actualidad es el marco transectorial de uso más generalizado en el mundo para la rendición de cuentas de las ONGI; abarca todas las principales áreas de trabajo y es compatible con los códigos existentes, a los cuales sirve de complemento.

CPS – Consumo y producción sostenibles.

EFTP – Educación y formación técnica y profesional.

EPT – “Educación para Todos”. Fue el resultado de las deliberaciones de 1.500 participantes en el Foro Mundial de Educación, celebrado en Dakar el año 2000, quienes acordaron adoptar seis objetivos que abarcaban áreas como la primera infancia, la educación primaria, las aptitudes de los jóvenes, la alfabetización de adultos y la educación permanente, la igualdad entre los géneros y el mejoramiento de la calidad.

EDS – Educación para el desarrollo sostenible.

LLL – Lifelong Learning (aprendizaje a lo largo de toda la vida).

ODM – Los Objetivos de Desarrollo del Milenio fueron el resultado de las deliberaciones de 193 estados miembros que se reunieron en la “Cumbre del Milenio, 2000” de las Naciones Unidas, que se celebró en Nueva York, donde acordaron alcanzar ocho objetivos orientados a reducir la pobreza, la mortalidad infantil, el VIH/SIDA, y a lograr mejoras en la educación primaria, la igualdad entre los géneros, la salud materna, la sostenibilidad del medio ambiente y la asociación para el desarrollo.

ODS – Objetivos de Desarrollo Sostenible. Denominación propuesta para los objetivos de la ONU una vez que expire la fecha límite para los ODM en 2015.

ONG/OSC – Organización no gubernamental/organización de la sociedad civil.

PMD – Países menos desarrollados.

PPP – Public Private Partnerships (Asociaciones entre los sectores público y privado).

PYMES – Pequeñas y medianas empresas.

Rio+20 – Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (CNUDS).

RTE – Right to Education. Derecho a la educación.

SIDS – Small Island Developing States (pequeños estados insulares en desarrollo).

QAE – Quality Adult Education (educación de adultos de calidad).

10YFP – Ten Year Framework of Programmes on Sustainable Consumption and Production. Marco Decenal de Programas sobre Consumo y Producción Sostenibles (CPS).

Actores, Organizaciones

ActionAid – Organización internacional que lucha contra la pobreza. Fundada en Inglaterra en 1972.

ANCEFA – African Network Campaign for Education for All (Campaña de la Red Africana sobre Educación Para Todos). ANCEFA es una red regional formada por coaliciones independientes de redes en 23 países del África anglófono y francófono. Su objetivo es promover, potenciar y desarrollar las capacidades de la sociedad civil africana para cabildear y organizar campañas en favor del acceso de todas las personas a una educación gratuita de calidad.

ASPBAE – Asian South Pacific Bureau of Adult Education (Oficina del Asia y el Pacífico Sur para la Educación de Adultos). Es el organismo coordinador de las iniciativas de educa-

ción no formal de adultos en Asia. Es miembro regional del ICAE.

CEAAL – Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Es el organismo coordinador de las iniciativas de educación no formal de adultos en Latinoamérica. Es miembro regional del ICAE.

BM – El Banco Mundial.

DVV International – Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., DVV). Colabora con más de 200 socios en más de 35 países. Publica la revista EAD.

EAEA – European Association for the Education of Adults (Asociación Europea para la Educación de Adultos – AEEA). Es el organismo coordinador de las iniciativas de educación no formal de adultos en Europa. Es miembro regional del ICAE.

ECOSOC – Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.

FMI – Fondo Monetario Internacional.

GAN ONU – Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015.

HLPF – High-level political forum (foro político de alto nivel).

ICAE – International Council for Adult Education (Consejo Internacional de Educación de Adultos). Organismo coordinador de las iniciativas de educación no formal de adultos a nivel mundial.

OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Oxfam – Confederación internacional de 17 organizaciones asociadas en red en más de 90 países, como parte de un movimiento mundial en favor del cambio. Su objetivo es forjar un futuro libre de la injusticia que conlleva la pobreza.

UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida). Su sede se encuentra en Hamburgo, Alemania.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Su objetivo es contribuir a la paz y a la seguridad, promoviendo la colaboración internacional por medio de la educación, la ciencia y la cultura, para así fomentar el respeto universal de la justicia, el imperio de la ley y los derechos humanos, al igual que de las libertades fundamentales proclamadas en la Carta de las Naciones Unidas.

¡Participen! EAD en la Red

Síguenos en Facebook

Si desea hacer comentarios o enviar sugerencias, compartir información o dar a conocer un evento de interés para los lectores, visítenos en [facebook.com/AdEdDevjournal](https://www.facebook.com/AdEdDevjournal)

Léanos en línea

La revista se encuentra también disponible en Internet. Puede leer la publicación íntegramente o bien solo determinados artículos. La puede encontrar en:

www.dvv-international.de.

También puede usar el índice en línea:

www.dvv-international.de para buscar artículos de números anteriores. Los artículos han sido clasificados por autor, edición, año, tema, región y país.

81
—
2014

Convocatoria para el envío de colaboraciones con miras al n° 81 de la revista

En la revista siempre serán bienvenidos los nuevos autores, por lo que invitamos a todos nuestros lectores a que escriban para nosotros. Nuestro consejo editorial escogerá un tema para cada número y todas las colaboraciones deberán tener relación con esa idea central. El tema para el próximo número (81/2014) de *Educación de Adultos y Desarrollo* será dado a conocer en febrero de 2014 en nuestro sitio web www.dvv-international.de, junto con una convocatoria para el envío de colaboraciones.

Convocatoria para
el envío de
colaboraciones
¡Participen!

Artistas que colaboraron

Oswaldo De León Kantule

Artista de la portada



Oswaldo De León Kantule nos cuenta cómo fue el proceso de creación de la obra y cuál fue su inspiración.

“Para crear esta obra, dibujé un boceto después de revisar los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas. Mi idea era crear una pintura que no fuera realista, sino que simbolizara los Objetivos del Milenio, como la erradicación de la extrema pobreza y el hambre. Los demás elementos de la pintura, como el libro, la mazorca de maíz, la mujer y el niño, el campo de cultivo junto a un río de aguas límpidas, también son representativos de los objetivos. Con la salida del sol en el segundo plano quiero representar la esperanza para todos los seres humanos.”

Oswaldo De León Kantule (también conocido como "Achu") nació en Guna Yala, Panamá, en 1964. Obtuvo el título de licenciado en Artes Plásticas y Visuales en la Universidad de Panamá. Ha participado en más de 18 exposiciones individuales y en diversas muestras colectivas en América del Norte y del Sur y en Europa.

En 1966 Oswaldo obtuvo el Primer Premio en el Concurso Nacional de Pintura de Panamá. En 2004, el Instituto Smithsonian de Washington le otorgó una beca de investigación para artistas visitantes. Ha participado en numerosas bienales de arte: Panamá (2002), Segunda Bienal de Arte Indígena (Quito, 2010), y la Primera Bienal de Arte Indígena Contemporáneo (México, 2012).

Oswaldo ha sido, además, curador de varias exposiciones, y ha ilustrado una serie de publicaciones. Actualmente vive y trabaja en Panamá y Canadá.



Contacto

Oswaldo De León Kantule
achu@deleonkantule.net
www.deleonkantule.net

Después de 2015

La revista internacional *Educación de Adultos y Desarrollo* es un foro destinado a los educadores de adultos de todo el mundo.

El principal grupo destinatario lo componen los educadores propiamente tales, los investigadores, activistas y responsables políticos de África, Asia, Latinoamérica y de los países en proceso de transformación de Asia y Europa. La revista ha sido concebida específicamente para facilitar el intercambio y el debate sobre temas de la práctica y teoría, sobre métodos y enfoques innovadores, sobre proyectos y experiencias, así como sobre iniciativas y posturas políticas. En este sentido, *Educación de Adultos y Desarrollo* constituye una herramienta para fomentar el intercambio Sur-Sur.

Asimismo, la revista también procura ofrecer a lectores de Europa, Norteamérica y otras naciones industrializadas del mundo, como Japón o Australia, la oportunidad de ponerse al día sobre las últimas tendencias observadas en este sector en África, Asia, Latinoamérica y en los países en proceso de transformación de Asia y Europa, para ayudarlos a convertirse en socios más eficaces en la cooperación práctica e intelectual. En este sentido, *Educación de Adultos y Desarrollo* también contribuye a fomentar el intercambio Norte-Sur y Sur-Norte.

La revista *Educación de Adultos y Desarrollo* es publicada una vez al año en inglés, francés y español. En cada número se aborda un tema de mayor alcance.

Publicada por



En cooperación con

