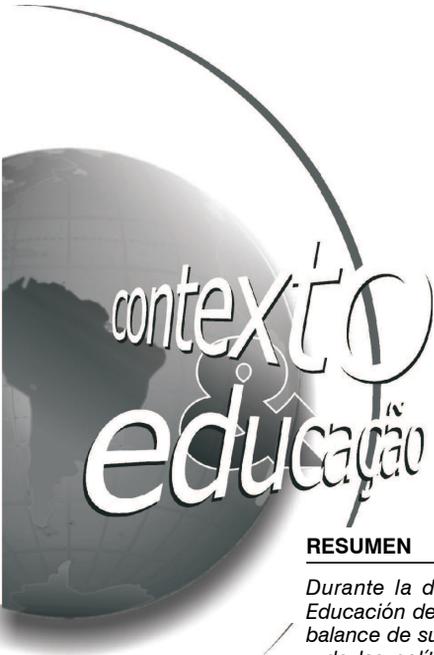


EDUCACIÓN

CON ALTERNATIVAS:

Notas Para una Agenda Ciudadana de la Educación de Personas Adultas

JORGE OSORIO VARGAS



contexto
educação

RESUMEN

Durante la década de los noventa el "movimiento" de la Educación de Adultos de América Latina realizó un importante balance de su experiencia histórica, de su trabajo pedagógico y de las políticas públicas de educación desarrolladas en el período. Cuestionado, en el pasado, por su supuesta incapacidad para sistematizar sus prácticas y para proyectar propuestas de alcance global, que integraran todas las modalidades educativas escolares y no escolares, los principales centros de Educación de Adultos del continente construyeron una posición crítica respecto a las políticas educativas en curso e iniciaron un proceso de interlocución con los gobiernos y los organismos internacionales, con el propósito de evidenciar sus puntos de vista. En este intento tuvo un rol muy importante Ceaal, que articulaba el conjunto de instituciones no gubernamentales, junto a la Unesco que cumplía similar tarea a nivel de los gobiernos.

Palabras-clave: educación, alternativas, personas adultas, Ceaal, Unesco.

Aceito para publicação em abril de 2002

EDUCAÇÃO COM ALTERNATIVAS: notas para uma agenda cidadã de educação de pessoas adultas

Resumo: *Durante a década de noventa, o “movimento” da Educação de Adultos da América Latina realizou um importante balanço da sua experiência histórica, de seu trabalho pedagógico e das políticas públicas de educação desenvolvidas no período. Questionado, no passado, por sua suposta incapacidade para sistematizar suas práticas e para projetar propostas de alcance global, que integraram todas as modalidades educativas escolares e não-escolares, os principais centros de Educação de Adultos do continente construíram uma posição crítica a respeito das políticas educativas em curso e iniciaram um processo de interlocução com os governos e com os organismos internacionais, com o propósito de evidenciar seus pontos de vista. Neste intento teve importância o Ceaal, que articulava o conjunto de instituições não-governamentais, juntamente com a Unesco, que cumpria tarefa igual em nível dos governos.*

Palavras-chave: *educação, alternativas, pessoas adultas, Ceaal, Unesco.*

EDUCATION WITH ALTERNATIVES: notes for a citizenship agenda in people's education

Abstract: *During the 90's the “movement” of adult education in Latin America made an important assessment of its historical experience, the pedagogic work and public policies of education developed in the period. Questioned in the past for its presumed incompetence to systematize its practices and projects proposals of global reach, able to integrate all educational modalities, scholastic and non-scholastic, the main centers for adult education produced a critical stand point about the current educational policies and triggered an interlocutional process with governments and international organizations aiming to highlight their points of view. In this intent had pivotal importance Ceaal which articulated the set of non-governmental institutions, together with Unesco which performed the same role in governmental level.*

Keywords: *education, alternatives, adults, Ceaal, Unesco.*

La Conferencia Internacional de Hamburgo (1997), con sus eventos preparatorios y los posteriores de seguimiento y evaluación, y las actividades organizadas en torno a la Conferencia de Dakar (2000), que pretendían evaluar una década de vigencia de los planteamientos de la Cumbre de Jomtien, han sido las coordinadas de una reactualización de las propuestas de políticas para la Educación de Personas Adultas (EPA). Sin embargo, la pregunta que debemos realizar es si acaso este conjunto de debates, planteamientos, propuestas y movilización de los principales actores de la EPA ha sido capaz de generar cambios y renovar la agenda educativa en el continente y si los movimientos sociales y ciudadanos han podido incorporar en sus trabajos los conceptos y estrategias consensuadas durante este período. Aún más, es preciso que nos preguntemos si los nuevos planteamientos elaborados han sido suficientes para enfrentar tanto los principales desafíos educativos de los primeros años del siglo, como los cambios que se están produciendo en la sensibilidad cultural global, ante el impacto decisivo de nuevas formas de organizar y gestionar el conocimiento y sus relaciones con el poder político y la economía.

Antes de entrar a estas materias nos gustaría señalar algunas cuestiones que consideramos relevantes para el tema que estamos tratando. Todo el debate de los últimos diez años en el ámbito de la EPA basó su dinámica en el trabajo de la Educación popular latinoamericana, como resultado del llamado “proceso de refundamentación”, que lideró el Ceaal desde principios de los años ‘90, como, también, en las acciones implementadas desde los centros no gubernamentales e instituciones de investigación, que elaboraron un análisis crítico de las políticas educativas de los organismos internacionales multilaterales que definían el diseño, financiamiento e implementación de estas políticas en nuestros países.

No es el momento de revisar los contenidos específicos de estas críticas, pero consideramos importante recordar los planteamientos claves que se hicieron y sus repercusiones.

En términos generales, y en el nivel concreto de las políticas educativas, la EPA no tuvo prioridad en la políticas gubernamentales de educación en la década pasada, a pesar de la mencionada actualización de sus propuestas realizadas tanto desde la sociedad

civil (Ceaal) como desde la Unesco. La EPA no contó con recursos especiales; no se articularon sus proyectos con las reformas en general. Se redujeron sus equipos técnicos a nivel ministerial y sus antiguos cuadros perdieron influencia y notoriedad. Los organismos multilaterales no fueron convencidos de trabajar en la EPA y se reiteraron las opciones estratégicas por el mejoramiento de la educación básica escolar de niños y niñas. Estos organismos ratificaron una versión restringida de la visión de necesidades básica de aprendizaje planteadas en Jomtien. Lo básico se entendió como “escuela básica” y no hubo apertura a invertir en aprendizajes sociales que se desarrollan fuera de los espacios escolares.

Estas definiciones expresaron una gran contradicción, puesto que todo el mundo reconoce la importancia de estructurar un nuevo modo social de aprendizaje permanente, en el marco de una sociedad globalizada, donde la gestión del conocimiento es el capital fundamental del desarrollo social y económico. Es parte del lenguaje cotidiano de las autoridades y de los propios educadores que la educación de hoy debe ser pensada y practicada como un proceso continuo, que se desarrolla fuera y dentro de la escuela. También se reconoce unánimemente, en los foros internacionales de los Estados y de la sociedad civil, que todas las personas tienen el derecho humano de acrecentar sus capacidades y sus conocimientos durante toda su vida. Sin embargo, a pesar de estas formulaciones, el sistema educativo reformado en los 90 no ha podido concretar este concepto clave de la educación del siglo XXI y no hay muchas señales que nos permitan pensar que sí va a ocurrir en los próximos años.

Han existido razones para que este enfoque no prospere. Las reformas educativas se han desarrollado principalmente como reformas escolares, no han sido procesos de recreación cultural, que adopten como criterio fundamental poner al día la educación en relación a los radicales desafíos epistemológicos y éticos del mundo de hoy. Tampoco han sido reformas neoparadigmáticas. De igual manera, no podemos decir que estas reformas se han desarrollado con un componente sustantivo de participación ciudadana. Han sido reformas “ilustradas”, por no llamarlas tecnocráticas. No han sido capaces de superar el paradigma escolar e incluir en la idea de reforma la educación social y comunitaria y la valoración de todos los espacios y actividades públicas no escolares como eje del cambio educativo.

El concepto que guió la implementación de las reformas y su financiamiento fue modular. Es decir se consideró importante comenzar por la educación básica, y dentro de ella por el mejoramiento de las infraestructuras, la elaboración de nuevos textos de estudio, el cambio en las modalidades de enseñanza, y posteriormente por la profesionalización docente y el establecimiento de un sistema de medición de los resultados. En muchos países quedó pendiente una reforma curricular, un mejoramiento sustantivo de las condiciones laborales de los profesores, la incorporación de las familias y las comunidades al proceso educativo, entre otras cosas. Algunos países han iniciado con este mismo criterio modular una reforma de la educación técnica y de la educación secundaria.

Lo que pudo ser un criterio acertado desde el punto de vista de la gestión de la reforma, que exigía a los responsables mostrar resultados concretos y construir gradualmente una ingeniería compleja y bajo la tuición de organismos financieros serios y exigentes, resultó una mala concepción, pues tendió a mirar la educación de manera parcelada y condicionó toda la planificación de la reforma a los criterios tradicionales de la organización del tiempo según la cultura escolar. Se confundieron planos y tiempos: un asunto puede desarrollar programas graduales como estrategia de la ingeniería de la reforma y otra cosa es dejar de pensar la educación de un país de una manera global. Se parcelaron las agendas: la prioridad en la educación básica postergó la reflexión de la educación secundaria y de la educación universitaria. El foco que se puso en la escuela básica impidió que se atendiera la educación social y la EPA.

Los gobiernos tampoco tuvieron capacidad para avanzar en una estrategia de coordinación intersectorial para la implementación o el fortalecimiento de la EPA ya existente, o de los programas existentes proveniente de épocas pasadas.

En suma, la educación permanente o la idea de “educación para toda la vida”, tal como lo señaló el Informe Delors, no operó como horizonte estratégico de las reformas. Incluso las sugerencias más pragmáticas, que se hicieron en el proceso previo y posterior de la Conferencia de Hamburgo, tampoco prosperaron, como fueron las propuestas tendientes a insertar los programas de EPA en el marco de las reformas en curso, tratando de atraer recursos financieros mostrando que la EPA podía contribuir a mejorar los resultados y rendimientos de la educación básica reformada en la medida que se

formaran a los padres y madres para habilitarlos en la función educativa de sus hijos e hijas. Propusimos articular la EPA con los proyectos de erradicación de la pobreza, integrar la EPA a los programas de empleo, mejorar los ambientes culturales de las familias populares a través de la alfabetización y el fomento de la lectura, promover acciones educativas ciudadanas vinculadas al desarrollo comunitario, desarrollar la educación de los consumidores, implementar programas de educación con mujeres de sectores populares, crear consejos de cooperación público-privada para desarrollar la EPA, entre otras iniciativas. Nada de esto se concretó de manera sistemática y continua. Se postergaron todas estas propuestas, en función de los criterios de focalización y de priorización ya existentes. Estas propuestas eran contradictorias con las visiones canónicas de las reformas en curso.

Lamentablemente la EPA no ingresó a la agenda pública de la reforma con la fuerza que nosotros queríamos. No obstante, en algunos países de la región continuaron desarrollándose programas oficiales de alfabetización y de educación escolar de adultos. No podemos dejar de reconocer estos casos de continuidad, pues representan una contribución concreta a las necesidades de los sectores excluidos de los beneficios de la educación escolar, sin embargo Pero el sueño de crear en los años 90 una nueva institucionalidad pública de la EPA no lo logramos. Los organismos no gubernamentales tampoco tuvimos los recursos y la influencia necesaria para avanzar en este sentido, a pesar de las acciones que continuamos realizando en distintos ámbitos de la EPA (nuevas tecnologías, educación ciudadana, educación de los consumidores, nueva alfabetización, educación de mujeres, entre otros). Terminamos por convencernos, luego de tantos esfuerzos de interlocución, que la reforma no concebía alternativas a su propio discurso. Felizmente esto ha comenzado a cambiar y se han abierto nuevos espacios de “interpretación” de las controversias de los años 90, aunque nada asegura que este clima de apertura a implementar una nueva EPA se vea coronado en decisiones políticas de alto nivel y con los recursos necesarios para actuar en un sentido diferente a lo que se ha realizado hasta hoy.

A fines de los ‘90 la matriz de la reforma es evaluada críticamente. Se valoran su logro en infraestructura, aumento de cobertura, cambios en la sensibilidad metodológica de los docen-

tes, programas de alimentación, descentralización de la gestión del sistema educativo entre otros logros, pero se comienza a reconocer sus limitaciones y se aceptan otras voces y pensamientos. Los mismos organismos internacionales hacen su autocrítica, más o menos pública. Las reformas de los 90 fueron pensadas en el contexto del auge de las políticas de mercado, de los intentos de abrir las economías de los países latinoamericanos, de generar disciplina en el gasto fiscal, de establecer incentivos a la competitividad del sector empresarial, de privatizar servicios y empresas públicas. Eran reformas de rasgo “productivista”. Tenían como gran referencia la economía, la modernización productiva: la educación era el factor de equidad de una época que se esperaba de crecimiento. Estas utopías no fueron posible como lo pensaba el modelo teórico de las reformas. Sobrevino en nuestros países una situación de inseguridad y pobreza mayor, se produjeron dinámica de exclusión social muy aceleradas, la corrupción y las imperfecciones de las democracias existentes devaluaron la política. Era evidente que la educación no podía ser sólo la viga maestra de la economía. Era algo y mucho más: tenía que ver con la construcción de sujetos y sentidos en la sociedad, debía ser un mecanismos de inclusión social y de creación de capital social. Por lo dicho, era evidente que las reformas requerían una vuelta de tuerca.

Algo de este nuevo ambiente ronda en nuestros países desde la Conferencia de Dakar hasta nuestros días. ¿Qué futuro tienen nuestras propuestas entonces? ¿Qué podemos decir y hacer para seguir trabajando por la EPA y las nuevas reformas? ¿Cómo podemos fortalecer la EPA que realizan los ciudadanos y el sector privado no lucrativo? ¿De qué manera colocamos en la agenda pública un debate ciudadano sobre los requerimientos educativos de la llamada sociedad del conocimiento? ¿Qué pueden hacer nuestros países para avanzar en la línea de la doctrina Delors? ¿Qué tipo de liderazgo requiere la EPA en la actualidad? ¿Cómo usamos los espacios políticos internacionales para desarrollar nuestras propuestas? ¿De qué manera seguimos manteniendo un justo equilibrio entre nuestras propuestas políticas y un necesario realismo técnico que no permita implementarla?

En esta parte de nuestra exposición queremos opinar sobre algunos de estos puntos. Lo queremos hacer a partir no desde la frustración de una década de insuficientes resultados en nuestro

empeño de influir en las políticas públicas, sino la calidad de las experiencias que el “movimiento” de la EPA ha desarrollado en América Latina y el Caribe, de sus planteamientos intelectuales y técnicos y de su perseverante lucha ciudadana por ampliar el derecho al aprendizaje permanente y renovar las instituciones educativas escolares y no escolares en una perspectiva de consolidar democracias participativas en nuestros países.

Nos parece pertinente traer aquí el análisis de Z. Bauman sobre la crisis de la educación. De manera muy lúcida, Bauman plantea que el abrumador sentimiento de crisis que experimentan filósofos y educadores y que la frustración de no encontrar una nueva identidad como profesionales, ciudadanos o intelectuales no tienen que ver con las fallas de los educadores, o con la limitación de la teoría educativa, sino con los procesos de privatización de los procesos de formación de los sujetos en las sociedades actuales. La función educativa le está siendo expropiada a los educadores.

A su modo, Bauman hace una crítica radical a los actuales procesos de reforma o modernización de la educación, pues estarían mal planteados en sus fundamentos. La sociedad actual (pos industrial, del conocimiento) exige un tipo de aprendizaje que las actuales instituciones educativas, heredadas o creadas por la modernidad, no están en condiciones de satisfacer. Las escuelas son, según Bauman, una manifestación de esta situación irónica: la modernidad le ha asignado a las escuelas un rol decisivo en la constitución de sujetos y ciudadanos bien formados para vivir de manera moderna. Pero ya no pueden cumplir tales funciones, pues las mismas bases de la modernidad están en crisis. El nuevo y necesario aprendizaje, aparte de requerir condiciones dinámicas, implica integrar nuevos procesos formativos para entender las dimensiones sapienciales de la realidad cotidiana y social que han estado subordinadas por la razón moderna. Bauman señala que la crisis de la educación es una crisis de instituciones heredadas y de filosofías heredadas. Esta crítica también la hizo J. Delors y más recientemente y con todas sus letras la profundizó E. Morin en su informe “Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro”, elaborado para la Unesco.

Bauman agrega otro aspecto en su planteamiento: el de la mercantilización de la capacitación. Por muchos años, para la EPA latinoamericana, la educación ha sido un proceso de creación de

capacidades para la vida autónoma, para el ejercicio de derechos, para la participación en la vida política, para generar movimientos sociales, para mejorar las condiciones laborales y para el gozo y el beneficio de las creaciones culturales de todo tipo. Pero, lo que tenemos ahora en la sociedad, en proceso de expansión, es la privatización y la estrechez de las oportunidades por parte de los sectores populares de acceder a los bienes intelectuales que se generan en los procesos culturales globales. Ha disminuido la oferta de los organismos sin fines de lucro y se ha mediatizado la formación social, mediante los servicios que ofrecen entidades privadas con fines de lucro. La exigencia de cuidar el derecho al aprendizaje permanente obliga a asegurar el acceso universal a los beneficios de la educación. El Estado tiene un rol en este sentido, para asegurar la democratización del acceso a la cultura y a la educación continua; para ello debe hacer alianzas con entidades de la sociedad civil. Si no cumple el Estado este rol se ampliará la brecha de la desigualdad y se condenará a importantes sectores sociales a no ser beneficiados por el desarrollo de los bienes y los conocimientos culturales. Una sociedad que tenga un índice elevado de marginados de esos beneficios no es capaz de contar con el capital social y el nivel de asociatividad suficiente para sostener una democracia.

¿Cuáles son los procesos que debemos impulsar para construir alternativas en educación? Nuestro punto de vista, en este plano, tiene que ver con la necesidad de construir un marco de actuación desde una ética ciudadana. Una *ética dialógica y basada en el cuidado mutuo de los seres humanos y de estos con la naturaleza*. No es tan urgente y decisivo, por ahora, entrar a un debate de carácter técnico acerca del futuro de la educación en general y de la EP en particular, sino más bien, impulsar un debate sobre las orientaciones que deben tener las nuevas formas de practicar la educación. La dialéctica educación – economía que primó en la reformas de los 90 deber ser redimensionada por la *dialéctica educación-mundo*, entendido “mundo” como el conjunto de dimensiones de la vida humana (la ciudadanía, la comunicación, la reciprocidad y el altruismo cívico, el trabajo, la creatividad, la producción, la salud, el cuidado del medio ambiente, las relaciones interculturales, la justicia de género, la recreación...). Entender la educación según este enfoque exige valorar más las *creaciones sapienciales* de los seres humanos y procurar el desarrollo de “comunidades educativas” que superen

el reduccionismo de la razón instrumental configurando una *racionalidad integrativa* al modo como lo plantean E. Morin, F. Capra, H. Maturana y F. Varela.

Desde esta perspectiva, hacer de la educación un espacio público y deliberativo es de gran importancia. *En la educación se juega hoy en gran parte la dinámica social de construir alternativas de vida.* Es preciso, entonces, promover procesos “deliberativos”, sin embargo, estos ya no pueden estar restringidos a los ámbitos de la llamada opinión pública, deben ser acontecimientos ciudadanos. Tampoco deben concebirse como acciones externas a la cotidianidad de la gente. Deben desarrollarse en los ámbitos cotidianos del trabajo, de las empresas, de las familias, de los movimientos sociales y comunidades, de los barrios, de las comunas, y de las regiones. *La EPA debe estar en el centro de la creación de una nueva cultura de los espacios públicos.* Esta visión requiere establecer nuevos modos de trabajo conjunto entre las ONGs, universidades y otras entidades públicas y privadas, capaces de construir alianzas ciudadanas para *construir una educación con alternativas.*

Esta es una forma concreta de vivir y practicar la ciudadanía en la educación. La EPA vuelve a ocupar el espacio local y regional, pero ahora con mayores capacidades de diseño y de articular sus proyectos con la realidad global. Esta estrategia exige un pluralismo social y político y la búsqueda de un nuevo contrato ciudadano por la inclusión social y el aprendizaje continuo como derecho humano. El punto de atención debe estar en la participación y en el acceso de las personas a los espacios de creación y fortalecimiento de capacidades. Esto exige control ciudadano y la necesidad de contar con nuevas instituciones directivas en la educación. Deben existir consejos público-privados para implementar la EPA.

Tareas importantes de la EPA en este tiempo son trabajar para detener la dinámica de exclusión social que generan la economía predominante y contribuir a generar más equidad y justicia en territorios concretos, a través de políticas que enfrenten el desafío de la continuidad educativa, el aprendizaje permanente y la participación de las comunidades. El sistema local o regional de la EPA debería funcionar a la manera de una red de cooperación gobierno-sociedad civil, valorándola como fuente de capital social para las regiones. De esta manera la EPA será también una herramienta en la política regional de competitividad en los mercados nacionales o globales.

Para terminar, ¿cuáles son las pistas que debemos trabajar a corto plazo? Se nos ocurren las siguientes:

1. Confeccionar una cartografía de las “buenas prácticas” latinoamericanas y caribeñas de la EPA, que se estén desarrollando desde la sociedad civil o desde el Estado.
2. Reforzar el liderazgo público de las entidades que realizan programas EPA y hacer visible los resultados de sus trabajos y su rentabilidad social.
3. Identificar nuevas maneras de construir la institucionalidad de la EPA, que expresen un nuevo trato entre los gobiernos y la sociedad civil y que se inserten en el desarrollo de regiones específicas.
4. Promover una nueva generación de Reformas que reivindiquen la participación ciudadana y el derecho humano al aprendizaje permanente.
5. Asociar la EPA con movimientos sociales para que den sustento ciudadano a la búsqueda de alternativas en educación.
6. Liberar el pensamiento educativo de las rejas de la lógica instrumental y situarlo en una lógica transformativa y constituyente de otra modernidad educativa (integrativa y sapiencial).
7. Desarmar desde la radicalidad del análisis neoparadigmático (Morin, Delors y otros) el pragmatismo de los administradores de las reformas y redefinir lo que significa el concepto de “resultado” en una sociedad del conocimiento, que no sólo significa convivir con nuevas tecnologías de la información, sino, sobretodo apertura a nuevas maneras de pensar y sentir la vida.
8. Liberar el pensamiento de las reformas de los límites del razonamiento económico dogmático y abrir la política educativa a la lógica de la creación de “riquezas humanizadoras” (salud, participación, recreación, etc.), entendiendo la educación como acontecimiento ético, estético, sapiencial, integrador y radicalmente ciudadano.
9. Desarrollar una propuesta de EPA a partir de un nuevo concepto de rentabilidad social de las políticas públicas, buscando asociaciones trisectoriales entre los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil y las empresas socialmente responsables.

BIBLIOGRAFÍA

BÁRCENA, Fernando; CARLES MELICH, Joan. *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra, 2001.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar*. Editora Vozes, 1999. (Sobre la relación educación-mundo mediada por una ética del cuidado, de la reciprocidad y del reconocimiento).

CEPAL. *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago, 2000. (Un reciente y documentado planteamiento de política social que integra educación, ciudadanía y aprendizaje permanente).

DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana; Unesco, 1996.

GUTTMAN, Amy. *La educación democrática*. Una teoría política de la educación. Barcelona: Paidós, 2001. (Un planteamiento conceptual y político para estructurar las Reformas desde la perspectiva de construir una “educación democrática”).

INEA. *Antología lecturas para la educación de adultos*. México: Noriega Editores, 2000 (5 tomos). (Un panorama completo de los principales planteamientos conceptuales, políticos y pedagógicos de la EPA en los años '90).

MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Informe a la Unesco, 1999.

_____. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2000.

REVISTA de CEAAL. *La Piragua*. Década de los '90. (El proceso de refundamentación de la Educación Popular).

REVISTA del IZZ – DVV. *Educación de adultos y desarrollo*. (Una visión internacional de la EPA en la década anterior).

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata, 2001.

TAYLOR, Charles. *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós, 1994. (Sobre la relación educación-mundo mediada por una ética del cuidado, de la reciprocidad y del reconocimiento).

TORRES Rosa María. *Una década de educación para todos: la tarea pendiente* y RIVERO, José. *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Lima: Tarea, 1999. (Una revisión crítica de lo que ha sucedido con la educación post Jomtien).

UNESCO; CEAAL; CREFAL; INEA. *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Prioridades de acción en el siglo XXI. Santiago, 2000. (El debate y los consensos en torno a las políticas de la EPA en el período preparatorio y posterior de la Conferencia Internacional de Hamburgo, 1997).