

84
2017

vhs

DVV International

Educación de
Adultos
y Desarrollo

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD

Con el apoyo financiero del



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo



DVV International es el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV). Como organización profesional líder en el campo de la educación de adultos y la cooperación al desarrollo, DVV International proporciona apoyo a nivel mundial para el establecimiento y desarrollo de estructuras sostenibles para la educación de jóvenes y adultos.

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, Christoph Jost

Publicada en cooperación con el ICAE

Redactor jefe: Johanni Larjanko

Directora editorial: Ruth Sarrazin

Consejo editorial:

Carole Avande Houndjo (Pamoja África del Oeste)

Shermaine Barrett (ICAE)

Sonja Belete (DVV International África Oriental)

Nélida Céspedes Rossel (CEAAL)

Esther Hirsch (DVV International)

Per Paludan Hansen (EAEA)

Heribert Hinzen (Alemania)

Timothy Ireland (Universidad Federal de Paraíba)

Steffi Robak (Universidad de Hannover)

Medha Soni (ASPBAE)

Rabab Tamish (Universidad de Betlehem)

Composición, diagramación: Stetzer Kommunikationsdesign, Munich

Reprografía e impresión: in puncto:asmuth druck + medien gmbh, Bonn/Cologne

ISSN: 0935-8153

Publicación impresa de manera climáticamente neutra en papel certificado por el Consejo de Administración Forestal.

ClimatePartner^o
clima neutral

Impresión | ID 12220-1708-1003

Créditos de fotografías:

p. 12: Nancy Chappell/Diario El Comercio, Peru; p. 14: Nélida Céspedes Rossel;
p. 15: CHIRAPAQ; pp. 17, 18: Aswat – Palestinian Gay Women; p. 20: Thinking Classroom
Foundation; p. 21: DVV International; p. 24: Prof. O. Famule/University of Wisconsin;
p. 27: Thomas Kuan; p. 35, 36: Maria Rehder/Campanha Nacional pelo Direito à
Educação; p. 38: Lao Disabled Women's Development Centre; p. 39: DVV International;
p. 40: Kobina Graham; p. 42: Africa Writes; p. 43: Fadoa Films; p. 45, 47: Ernesto
Santillán/Cristina González; p. 49: DVV International; pp. 57, 59: Ilya Tarasov;
p. 61: Youth of Osh; p. 80: Rafael Freire; p. 81: Frieder Bachteler; p. 83: Helenória de
Albuquerque Mello; pp. 88, 89: Julio César Tovar-Gálvez; p. 101: Chanda Mwenya;
p. 103: Victor Velychko

Yo te veo, pero tú... ¿te ves a ti mismo?



Johanni Larjanko
Redactor jefe

Todo comienza con la mirada. Según reza el dicho, los ojos son el reflejo del alma. Creo que los ojos son el portal de entrada a la vida humana. Todos queremos y necesitamos ser vistos. Vistos y aceptados como somos. Los seres humanos conformamos una especie social. El hecho de que aún existamos en este planeta se debe en gran medida a nuestras habilidades sociales. La colaboración, y no la competición, es lo que nos ha permitido llegar hasta donde nos encontramos hoy. Y sin embargo nos empeñamos en dividirnos. Entre ellos y nosotros, tú y yo.

Tal vez se trate de un fenómeno natural. Pienso que a la mayoría de nosotros nos gustaría sentirnos como un ser único, o al menos como un individuo. La manera más fácil de lograrlo consiste en fijar límites, en identificar una frontera que separe lo que soy yo de todo lo demás. Hacemos esto como una forma de encontrarnos y definarnos. Desde el momento mismo en que nos embarcamos en ese viaje corremos el riesgo de caer en la intolerancia, el odio, el prejuicio y el fanatismo. Es entonces cuando la situación se torna problemática y la educación de adultos adquiere importancia. Aceptar la diversidad es comprender que lo que es distinto a nosotros no constituye una amenaza. Pero no es fácil adoptar esa actitud.

Este número de EAD está dedicado precisamente a la inclusión y la diversidad. Se trata de un tema amplio, complejo y de gran actualidad. Gran parte de la labor de la educación de adultos y el desarrollo está relacionada con la inclusión en sus diversas formas. Mientras planificábamos esta edición, logramos percatarnos de lo vasto que es el tema. Tal parece que la noción de inclusión es tan diversa como el planeta en que vivimos. ¡Por cierto que ello nos impuso un desafío que no podíamos dejar de afrontar! En las siguientes páginas analizaremos el panorama general y las

implementaciones a nivel local. Exploraremos los mecanismos empleados y algunas soluciones encontradas.

A veces la inclusión es abordada como un mero concepto sistémico. La solución propuesta consiste en diseñar un programa educativo inclusivo o una iniciativa sobre políticas mundiales. Es preciso emprender iniciativas de alcance mundial si pretendemos cumplir nuestro objetivo. La educación de adultos debe ser inclusiva, qué duda cabe; pero ello no basta.

Señalé que el problema se inicia con la división entre tú y yo. La manera más eficaz de excluir a alguien es no viéndolo. ¿No queremos mendigos en las calles? Miremos hacia otro lado. Hagamos cuenta de que no están ahí. ¿Nos desagradan las personas con discapacidad, o la gente con otro color de piel o que tiene una orientación sexual distinta a la nuestra? Ignorémoslas. Nuestras razones para desviar la mirada son múltiples, y a veces bastante comprensibles. La inclusión no es algo fácil. Si lo fuera, en este momento viviríamos en un planeta inclusivo. Las inseguridades, el temor, la pobreza y la desigualdad, son todos factores que entran en juego. Por eso decidimos tratar este tema en la presente edición de la revista. La educación de adultos tiene un papel que cumplir. Y ustedes deben tomar una decisión: si creen en la inclusión, tienen que estar preparados para luchar en favor de esa causa, como también contra sus propios prejuicios.

Índice

- 1 Editorial
- 4 Inclusión y diversidad: definir la agenda
Heribert Hinzen, Steffi Robak

Identidad

- 16 Inclusión, diversidad y exclusión. Reflexiones desde el interior de “Aswat, lesbianas palestinas”
Rima Abboud
- 22 Inclusión y diversidad en la educación yorùbá
Diipo Fagunwa
- 26 Liberar el potencial de los adultos mayores: una perspectiva beneficiosa para todos
Thomas Kuan

Cambio

- 34 Para forjar un mundo más inclusivo se requiere mucho más que meros compromisos: es preciso tomar medidas
Camilla Croso
- 44 Promover la diversidad a partir de la experiencia intercultural
Emilia Cristina González Machado, Ernesto Israel Santillán Anguiano
- 50 Fomentar la diversidad en el personal: inmigrantes en calidad de profesionales en la educación de adultos austríaca
Annette Sprung
- 56 El poder del diálogo, o cómo algunos jóvenes comenzaron a conversar sobre la paz en Kirguistán
Akmaral Satinbaeva

Método

- 74 Desarrollar las capacidades de los educadores de adultos para crear aulas inclusivas
Shermaine Barrett
- 82 “Un cordel en la prisión, y así mejora mi educación”
Helenória de Albuquerque Mello, Hilderline Câmara de Oliveira
- 87 Educación ambiental ciudadana incluyente en ciudades multiculturales
Julio César Tovar-Gálvez, María Esther Téllez-Acosta, Diana Martínez Pachón
- 92 Aprender a practicar la inclusión en línea
Behrang Foroughi
- 98 Inclusión en el escenario: un caso de Zambia basado en el teatro
Daniel L. Mpolomoka, Selina Banda
- 104 Contenidos adicionales en línea
- 105 *¡Participen!:* EAD en la Red, Convocatoria para el envío de colaboraciones, Seminario virtual, Suscripción, Cuestionario
- 113 Artistas que colaboraron

Entrevistas



Reportaje fotográfico



Inclusión en la práctica

Estudios de casos de
Tailandia > página 20, Malí y Guinea > página 21,
Laos > página 38, Bielorrusia > página 39,
Jordania > página 49, Brasil > página 80,
Alemania > página 81, Ucrania > página 103

Columna

Hacer oír la voz de las personas sordas Página 31

Pham Anh Duy

Los vientos de la igualdad de género Página 61

Ella Mindja Ga Muderhwa

Aulas inclusivas Página 97

Rosa María Torres del Castillo

Inclusión y diversidad: definir la agenda



De la izquierda a la derecha:

Heribert Hinzen
Universidad Leibniz de Hannover
Alemania

Steffi Robak
Universidad Leibniz de Hannover
Alemania

Resumen – *La inclusión y la diversidad suelen constituir el punto de partida de buena parte del trabajo internacional en el área de la educación de adultos. Se ha logrado incorporar esos temas en muchos documentos fundamentales y en procesos de reforma de alcance mundial. En este artículo se presenta un esbozo de los eventos, los procesos de reflexión y las ideas más importantes que permiten encaminar la educación de adultos hacia un mundo más inclusivo y diverso. Resulta importante para nosotros hacer un seguimiento de los compromisos mundiales y determinar cuál es su significado para las personas a nivel local.*

“¿Cómo pueden las sociedades abordar la diversidad de las personas y aceptar no sólo sus similitudes sino además sus diferencias?”

Problemas e interrogantes fundamentales

No cuesta nada emitir declaraciones y proclamas en apoyo de un enfoque inclusivo en la educación de adultos. Lo que sí resulta difícil es responder a algunas preguntas complejas. ¿Cómo pueden las sociedades abordar la diversidad de las personas y aceptar no sólo sus similitudes sino además sus diferencias? ¿Cómo lidiar con la multiplicidad de interpretaciones, prejuicios, apreciaciones y experiencias que se asocian a los distintos aspectos de la diversidad? ¿Cómo resolver los problemas de discriminación por razones de género, edad, etnia, raza y religión? ¿Cómo reaccionar frente a la xenofobia? ¿Cómo habilitar a todos los grupos humanos para que participen en la sociedad y en la educación? ¿Cuáles son los conceptos adecuados y cómo habría que moldear sistemas educativos inclusivos a fin de contribuir a forjar sociedades inclusivas? ¿Cómo habría que diseñar los enfoques, los programas y las instituciones de aprendizaje si se pretende crear sistemas inclusivos?

Los discursos sobre la diversidad y la inclusión provienen de una diversidad de fuentes, pero deberían analizarse en conjunto. Existen dos caras de una misma moneda. Una inclusión que se proyecte a lo largo de toda la vida sólo podrá conseguirse desarrollando la diversidad como un componente de la educación inclusiva. Al combinarse las perspectivas de la diversidad y la inclusión se satisfacen las exigencias de las sociedades inclusivas en un mundo globalizado.

Un enfoque basado en los derechos

Tiene mucho sentido comenzar con el documento más fundamental: la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El artículo 2 reza de este modo: “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” (ONU 1948). En este caso se consideran ambos criterios: tanto la aceptación de la diversidad como la necesidad y el derecho de vivir en un ambiente de inclusión que se contraponga a cualquier tipo de exclusión.

Y más adelante, en el artículo 26 se señala: “1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental [...] 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” (ibíd.). Esta declaración no sólo concierne al derecho de niños y niñas a la escolarización; en el mundo actual debería interpretarse más precisamente como el derecho de todas las personas a aprender a lo largo de toda la vida.

Las agendas mundiales

Hoy en día todo nuestro quehacer gira en torno a los ODS, los Objetivos de Desarrollo Sostenible que fueron proclamados por las Naciones Unidas (ONU) en su cumbre celebrada en septiembre de 2015.¹ Se trata de criterios de orientación fundamentales y de herramientas de gran importancia política para las agendas de promoción de la sociedad civil, ya que han sido ratificados por todos nuestros gobiernos como un compromiso para el período restante hasta el año 2030. Sin embargo, cuando analizamos la diversidad y la inclusión parece lógico retrotraernos a algunos debates y polémicas muy intensos y prolongados que han tenido lugar anteriormente sobre la desigualdad de oportunidades, las desventajas, la discriminación y la estigmatización.

Las principales conferencias mundiales han allanado el terreno para profundizar los debates y prepararse para el cambio. Muchos recordarán la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en 1995, en la cual se redactó la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. En ella se estableció que “Los derechos de la mujer son derechos humanos”, y entre los objetivos estratégicos se incluyen:

- “Promover el objetivo de la igualdad de acceso a la educación tomando medidas para eliminar la discriminación en la educación en todos los niveles por motivos de género, raza, idioma, religión, origen nacional, edad o discapacidad, o cualquier otra forma de discriminación”.
- “Crear programas flexibles de enseñanza, capacitación y readiestramiento para un aprendizaje permanente que facilite la transición entre las actividades de las mujeres en todas las etapas de su vida” (ONU 1995).

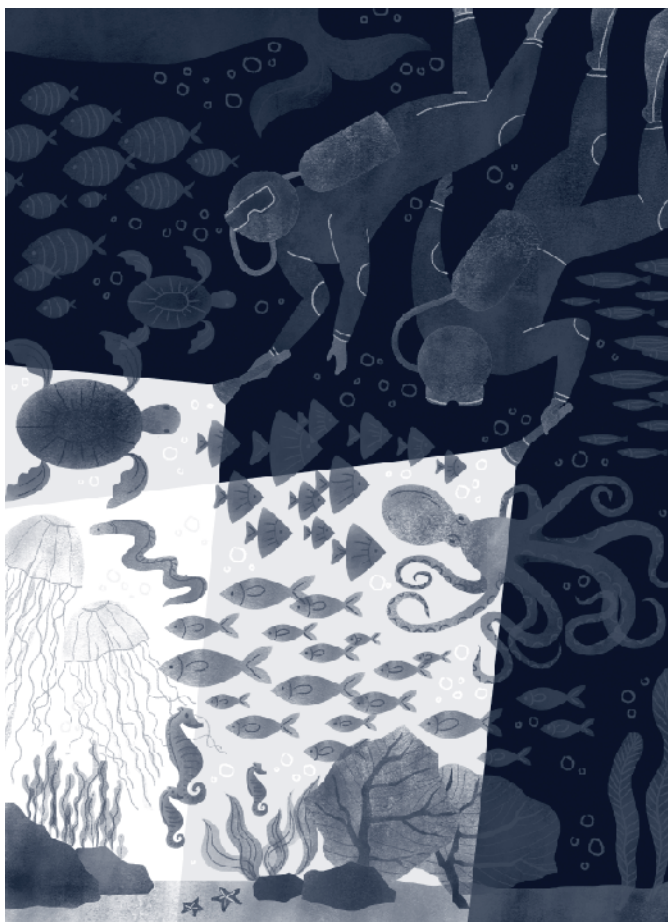
Tal vez sea menos conocido el impacto de otros dos compromisos pioneros de alcance mundial:

La *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales* (UNESCO 1994) tuvo su origen en una conferencia de la UNESCO celebrada separadamente en 1994. “La tendencia de la política social durante las dos décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades”.

La *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, organizada por la ONU en 2006, señala en su preámbulo: “Preocupados por la difícil situación en que se encuentran las personas con discapacidad que son víctimas de múltiples o agravadas formas de discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional, étnico, indígena o social, patrimonio, nacimiento, edad o cualquier otra condición”. En el artículo 24, que versa sobre la educación, se indica que: “[...] Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás” (ONU 2006).

Analizar los informes GEM

El año 2000 tuvieron lugar dos importantes conferencias mundiales: el Foro Mundial sobre Educación, que aprobó seis objetivos destinados a alcanzar la Educación para Todos (EPT),² y la Cumbre de la ONU, que fijó ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que habrían de alcanzarse a más tardar en 2015.³ Se elaboró un Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo con el fin de dar a conocer los logros anuales. Durante el proceso quedó claro que la mayoría de los objetivos no podrían ser alcanzados durante el plazo establecido, por lo que un nuevo planteamiento estratégico permitió avanzar hacia la elaboración del marco para el desarrollo después de 2015, cuando la Agenda Educación 2030 fue incluida íntegramente en lo que hoy se conoce como Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODG).⁴



La palabra “inclusivo” figura de manera destacada en los 17 ODS, e incluso se ha logrado incluirla en el texto de varios de ellos:

4. *Educación de calidad*: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
8. *Trabajo decente y crecimiento económico*: Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
9. *Industria, innovación e infraestructura*: Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
11. *Ciudades y comunidades sostenibles*: Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
16. *Paz, justicia e instituciones sólidas*: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

Los siguientes objetivos también revisten enorme importancia y guardan una estrecha relación con los anteriores:

5. *Igualdad de género*: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.

10. *Reducir inequidades*: Reducir la desigualdad en y entre los países.

El nuevo *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (Informe GEM) será un instrumento clave para seguir de cerca los logros alcanzados. En su edición de 2016, el aspecto relativo a la inclusión constituye ya un indicador clave del progreso; la edición de 2018 estará dedicada a la inmigración.⁵

La Consulta Colectiva de las ONG (CCONG) para la agenda Educación 2030 se reunió recientemente en Camboya para celebrar su primera reunión mundial sobre la implementación de los ODS, y del Objetivo 4 en particular. En su declaración final se expresó: “La inclusión y la igualdad de género siguen ocupando un lugar central en la Agenda 2030. Por lo tanto, alentamos a los gobiernos a que intensifiquen sus esfuerzos en pro de la educación inclusiva, en particular prestando atención a la igualdad de género, la discapacidad, los migrantes y los refugiados, y el respeto de la diversidad, comprendidos los derechos humanos de las personas LGBTQI, y abordando las cuestiones de las políticas y prácticas discriminatorias, el acceso, los planes de estudio y los procesos de aprendizaje y enseñanza” (CCONG 2017).

Con frecuencia se ha señalado que la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida son temas transversales indispensables para poner en práctica adecuadamente todos los ODS. Otro factor importante tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje —en todos los niveles y edades— sobre los ODS como un requisito que ayudaría especialmente a su implementación. En este caso, la UNESCO se ha limitado a publicar un manual de referencia muy útil titulado “Educación sobre los Objetivos para el desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje”. En él se incluyen ideas y sugerencias sobre las competencias fundamentales; objetivos de aprendizaje en los ámbitos cognitivo, socioemocional y conductual; temas, enfoques y métodos (UNESCO 2017).

Diversidad: educación sobre la diversidad

En las subdisciplinas de la educación existen diversos enfoques para abordar la diversidad (Baader 2013; Vertovec 2015). En lo tocante al aprendizaje de adultos y a lo largo de toda la vida en la educación de adultos y permanente podemos señalar que la diversidad adopta una configuración propia, como un sello distintivo en un tercer espacio social. Parte de este espacio está dada por la conexión entre el individuo y el mundo vital. El *habitus* también forma parte del sello distintivo como resultado de la socialización. El núcleo estructural dentro del sello distintivo está formado por aspectos propios de la diversidad como el género, la edad, la generación, la extracción social, el medio social, el historial de cualificaciones, la religión y las capacidades. Estos aspectos forman parte del *habitus* que confiere su aspecto definitivo a las configuraciones de la diversidad (Robak 2013).

Las otras subdisciplinas ponen de relieve distintos aspectos, pero todas coinciden en que la educación sobre la diversidad debe ser conceptualizada en dos direcciones: por un lado, la educación sobre la diversidad contrarresta

la desigualdad, y por otro, apoya y habilita a los individuos para crear sus competencias, sus intereses, sus capacidades y su personalidad.

“Contamos con evidencias que demuestran que existe una relación positiva entre el historial de cualificaciones, las iniciativas políticas destinadas a promover la igualdad entre los géneros y el aumento de la participación de la mujer en el mundo laboral, la política y la vida cultural.”

Inclusión y educación inclusiva: ¿Sociedades inclusivas?

La inclusión puede ofrecer una solución cuando se desea conformar sociedades inclusivas, reconocer la diversidad y preocuparse de las oportunidades y los desafíos propios de un mundo globalizado. A continuación se expondrán diversas perspectivas de la inclusión desde una óptica educativa. Todas ellas componen una conceptualización integrada para la educación inclusiva.

1. Un enfoque proviene directamente de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. La inclusión se ocupa de las personas con discapacidades físicas y mentales, y también con discapacidades que son fruto de procesos de estigmatización. El propósito de este enfoque de la educación inclusiva es permitirles intervenir más activamente en la sociedad y adoptar un comportamiento más participativo en la educación. Los datos de seguimiento demuestran que no sólo las discapacidades, sino además otras condiciones como la salud, el empleo y el historial de cualificaciones básicas resultan fundamentales si se pretende forjar una sociedad inclusiva (Schmidt-Hertha, Tippelt 2013).

2. La educación inclusiva como estrategia para contrarrestar la exclusión y la desigualdad, y para respaldar el acceso a la educación y la participación. Los procesos de selección comienzan en la escuela y, desgraciadamente, también continúan en el ámbito de la educación permanente y de adultos. El aprendizaje a lo largo de toda la vida en el sector de la educación permanente y de adultos no sólo procura contrarrestar los procesos de selección que restringen las oportunidades en todas las áreas de la vida cotidiana. También tiene por objeto respaldar las oportunidades de aprendizaje en general, al igual que la educación cívica y profesional que amplíe las posibilidades de participar en la sociedad y de desarrollar una personalidad propia para generar una identidad. Los mecanismos excluyentes y la desigualdad afectan con mayor frecuencia a determinadas personas, las que, por consiguiente, conforman grupos destinatarios de programas educativos especiales, por ejemplo analfabetos, personas

de origen inmigrante y desempleados de larga duración (Kronauer 2010).

Contamos con evidencias que demuestran que existe una relación positiva entre el historial de cualificaciones, las iniciativas políticas destinadas a promover la igualdad entre los géneros y el aumento de la participación de la mujer en el mundo laboral, la política y la vida cultural (Cornellíßen 2005). Con todo, en muchos casos no existe ningún factor específico que determine la exclusión. La menor participación educativa también obedece a diversas variables como género, edad, empleo y cargo. Estos aspectos pueden determinar una configuración que promueve u obstaculiza la participación. Por ejemplo, las personas de origen inmigrante se encuentran, por lo general, entre las que cuentan con menos capacitación, realizan trabajos no cualificados y poseen un escaso conocimiento del idioma, lo cual puede redundar en un escaso nivel de participación en la educación. Al mismo tiempo, existen muchos ejemplos y datos que aportan evidencias en cuanto a que las personas de origen inmigrante que cuentan con un buen nivel de instrucción también llegan a conseguir grandes logros en el ámbito educativo y laboral, y de hecho participan en actividades pedagógicas y de aprendizaje (Leven y otros 2013).

Organizaciones como los centros de educación comunitaria están en condiciones de elaborar programas y proyectos en los que procuran identificar las necesidades, las exigencias y los intereses de las personas, traduciéndolos en ofertas y proyectos. Estas instituciones son socios responsables y saben cómo interactuar profesionalmente con los habitantes de regiones específicas e incentivarlos para que participen en actividades de educación y aprendizaje. Un estudio de caso revela cómo los centros de educación comunitaria diseñan programas de educación artística como clases de teatro para inmigrantes. Se ha descubierto que estas actividades han motivado a los alumnos para asistir a cursos ofrecidos en otras áreas de estudio como educación básica y formación profesional. La enseñanza artística fue el punto de partida para participar más activamente en la educación (Käpplinger y otros (eds.) 2017).

3. Reconocer e integrar la diversidad como principio para una educación inclusiva. El proceso de integración de la diversidad no puede limitarse a investigaciones y conceptos relativos a determinados aspectos y categorías como género, edad o historial de inmigración. Resulta fundamental ampliar la perspectiva sobre la combinación de configuraciones de diversidad que una determinada persona o un grupo de individuos puede llegar a generar gracias a experiencias de socialización, educación y trabajo. La incorporación de la perspectiva de género y la gestión de la diversidad han ofrecido adecuadas puertas de entrada para incorporar el tema de la igualdad entre los géneros en las agendas de las instituciones y para fomentar la diversidad de las personas en organizaciones y empresas. Por otra parte, será necesario determinar con mayor claridad los obstáculos, las motivaciones, los intereses y los requisitos emocionales de las personas con respecto al aprendizaje y la participación. Con todo, se requiere

elaborar concepciones más fructíferas de organizaciones inclusivas y ambientes educativos donde se respete la diversidad.

4. El desarrollo sostenible como aspecto clave de la educación inclusiva. Si se pretende salvar el planeta y proteger el medio ambiente, la diversidad debería incluir además la noción y la conciencia de la biodiversidad con respecto a la diversidad de los seres vivos (incluidos los organismos y las plantas). El conocimiento y las actitudes frente a estas condiciones existenciales se perciben y se abordan de manera distinta en cada país. El hecho de que se reconozcan estas diversas configuraciones abre la posibilidad de pensar en conceptos educativos que permitan el desarrollo de competencias y al mismo tiempo fomenten la emancipación y la creación de una identidad propia. Se aprecian diversos obstáculos que dificultan la investigación y el desarrollo de programas; por ejemplo, ¿cómo inculcar y discutir valores, normas y prácticas de una manera que se ajuste a las exigencias democráticas en países donde no existe un debate democrático?

La diversidad es un hecho, la inclusión es una opción

“La diversidad es un hecho, la inclusión es una opción”. Este es el mensaje que entrega Zabeen Hirji, directora de recursos humanos del Banco Real de Canadá (Royal Bank of Canada – RBC) en el *Informe sobre diversidad e inclusión publicado* por esa entidad. Sostiene la ejecutiva: “La diversidad va mucho más allá de las definiciones básicas y del cumplimiento de los requisitos legales. Crear un clima de diversidad es sólo una parte del proceso; la clave reside en la eficacia con que la diversidad interactúa con otros factores. Nuestro enfoque incluye iniciativas para fomentar la inclusión, potenciar la diversidad de pensamiento y los principios de igualdad entre las personas. La idea es considerar a la persona como un ser integral, no sólo su educación, sus características físicas, su bagaje cultural o su experiencia laboral, sino además la manera en que esos elementos se interrelacionan” (RBC 2016).

En párrafos del mismo informe encontramos otras dos reflexiones:

- De hecho, estudios recientes demuestran que es más probable que las empresas con mayor diversidad (definida en función del género, la raza, la etnia, la orientación sexual y otros aspectos) gocen de una ventaja comparativa respecto de empresas con una composición menos diversa”.
- “El RBC cuenta con varios grupos de recursos para empleados PRIDE en Canadá y en el extranjero. PRIDE es la sigla de Proud RBC Individuals for Diversity and Equality (Miembros Orgullosos de RBC en favor de la Diversidad y la Igualdad). Estos grupos ayudan a crear un ambiente de trabajo positivo en el que se incluya a las lesbianas, los homosexuales, los bisexuales, las personas transgénero y otros empleados de minorías afines para así promover el compromiso, la retención, la atracción y la captación de talentos”.

A la sociedad civil no siempre le resulta fácil interactuar con el ámbito empresarial. No obstante, cuando se trata de conseguir ayuda para financiar la educación y el desarrollo, están aumentando progresivamente las solicitudes de asociación entre los sectores público y privado. Por consiguiente, nos parece importante analizar los conceptos y las prácticas de las empresas en todos los aspectos.

Los próximos pasos

Para fomentar y apoyar la diversidad como parte de la inclusión e implementar una educación inclusiva es menester aplicar un enfoque de cuatro niveles:

1. *Política y financiación:* La voluntad de desarrollar y conformar un sistema inclusivo con organizaciones y personal profesional financiados con fondos públicos, los cuales estén facultados para elaborar programas de educación inclusivos.
2. *Organización y programas:* Las organizaciones necesitan contar con conceptos propios sobre diversidad e inclusión que se adecúen a las características de cada región y de sus habitantes. Los funcionarios responsables de planificar los procesos deberían ser capaces de analizar las exigencias y necesidades desde una perspectiva de inclusión y diversidad.
3. *Investigación y teoría:* La comunidad científica (ciencias de la educación) tiene que establecer una base teórica y llevar a cabo investigaciones empíricas sobre las configuraciones de diversidad, los mecanismos de exclusión e inclusión y los procesos de aprendizaje.
4. *Personal profesional dedicado a planificar y enseñar:* Los miembros del personal tienen que ser personas con una formación cualificada en todos los aspectos de la diversidad y la inclusión, en combinación con procesos de planificación profesional y el necesario bagaje de conocimientos (Fleige y otros 2014).

Notas

- 1 / Para conocer más detalles sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, visite <http://bit.ly/1iKD85v>
- 2 / Para obtener más información, visite <http://bit.ly/1wCPPrEG>
- 3 / Para obtener más información, visite <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>
- 4 / Véase, por ejemplo, "Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción" en <http://bit.ly/2ij2B6k>
- 5 / Para conocer más detalles, visite <http://es.unesco.org/gem-report/>

Referencias

- Baader, M. (2013):** Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. "Diversity" as a buzzword. En: Hauenschild, K., Robak, S. & Sievers, I. (eds.) (2013): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 38-60.
- CCNGO (2017):** Consulta Colectiva de las ONG (CCONG) sobre Educación 2030. Consecución del ODS 4-Educación 2030. Declaración de la reunión mundial. <http://bit.ly/2uldMW2>
- Cornelißen, W. (2005):** Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <http://bit.ly/2um9UDV>
- Fleige, M.; Zimmer, V.; Lücker, L.; Thom, S. (2014):** Diversität und Weiterbildung. Expertise im Auftrag der Kommunen Bremen und Bremerhaven. Bonn.
- Käpplinger, B.; Robak, S.; Fleige, M.; Hippel v., A.; Gieseke, W. (eds.) (2017):** Cultures of Program Planning in Adult Education. Concepts, Research Results and Archives. En: Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology. Volumen 70. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Kronauer, M. (ed.) (2010):** Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann.
- Leven, I.; Bilger, F.; Strauß, A.; Hartmann, J. (2013):** Weiterbildungstrends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. En: Bilger, F.; Gnahn, D.; Hartmann, J.; Kuper, H. (eds.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Munich: Bertelsmann.
- ONU (1948):** Declaración Universal de los Derechos Humanos. <http://bit.ly/1QuA7mC/>
- ONU (1995):** Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. <http://bit.ly/Ns1QHN> [Para conocer más detalles, visite <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/>]
- ONU (2006):** Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. [Para obtener más información, visite <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/>]
- ONU (2015):** Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <http://bit.ly/2vZbmL>
- RBC (2016):** 2015 Diversity and Inclusion Report of the Royal Bank of Canada, 3. [Para los objetivos futuros, véase también RBC (2016): Diversity & Inclusion. Blueprint 2020].
- Robak, S. (2013):** Diversität in der Erwachsenenbildung(sforschung) im Spiegel theoretischer und empirischer Reflexionen - eine Standortdiskussion. In: Hauenschild, K.; Robak, S.; Sievers, I. (eds.) (2013): Diversity Education. Zugänge – Perspektive – Beispiele. Frankfurt (Main): Brandes & Apsel., 183-203.

Schmidt-Hertha, B.; Tippelt, R. (2013): Inklusion in der Weiterbildung. In: Döbert, H.; Weishaupt, H. (eds.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Münster, 241-262.

UNESCO (1994): Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. <http://bit.ly/1wiQz1c>

UNESCO (2017): Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. París.

Vertovec, S. (2015): Introduction: formulating diversity studies. En: Vertovec, S. (ed.) (2015): Routledge International handbook of diversity Studies. Routledge: Londres, 1-20.

i

Sobre los autores

El Prof.(H) Dr. **Heribert Hinzen** obtuvo su doctorado por la Universidad de Heidelberg con una tesis sobre educación de adultos en Tanzania. Asimismo, recibió un doctorado honorario por la Universidad de Pecs. Trabajó para DVV International entre 1977 y 2015 en Bonn, Sierra Leona, Hungría y Laos. Actualmente enseña en varias universidades. Anteriormente ocupó el cargo de vicepresidente de ICAE y EAEA.

Contacto
hinzenh@hotmail.com

La Prof.^a Dra. **Steffi Robak**, dicta la cátedra de educación de adultos y educación sobre la diversidad en la Universidad Leibniz de Hannover. En el Instituto para la Formación Profesional y la Educación de Adultos su labor se concentra en la investigación sobre educación intercultural y la educación internacional en áreas como la gestión educativa y la profesionalización en la educación de adultos.

Contacto
Steffi.robak@ifbe.uni-hannover.de



Sección 1

Identidad

¿Quién eres? Quiero decir, ¿quién eres realmente? La manera en que te defines a ti mismo y la imagen que los demás se forman de ti tienen que ver con la identidad. El hecho de que nos definamos y seamos definidos por los demás también puede ser empleado para incluirte en la sociedad o para excluirte de ella.



Tarcila Rivera Zea

“Yo tenía una enorme obsesión por estudiar”

Entrevista

Entrevista realizada por Nélida Céspedes Rossel

Fotografías: Nancy Chappell/Diario El Comercio, Perú (p. 12)/
Nélida Céspedes Rossel (p. 14)/CHIRAPAQ (p. 15)



Tarcila Rivera Zea es una activista quechua peruana que desde hace más de 30 años ha dedicado su vida a la defensa, el reconocimiento y la valoración de los pueblos y las culturas indígenas y amazónicas del Perú desde su organización CHIRAPAQ. Ha impulsado diversos espacios de lucha, combinando la protesta con la propuesta: desde

el Taller Permanente de Mujeres Indígenas Andinas y Amazónicas del Perú hasta la creación del Foro Internacional de Mujeres Indígenas de las Américas y el Enlace Continental de Mujeres Indígenas de las Américas. Actualmente es miembro del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la ONU.

¿Podría hablarnos sobre su infancia y juventud y sobre las experiencias que vivió por el hecho de ser indígena?

Soy quechuahablante, nacida en la comunidad de San Francisco de Pujas, en Vilcas Huamán-Ayacucho. Mis padres ya han fallecido, de hecho murieron monolingües. Soy parte de una familia de una comunidad típica que en las épocas posteriores a las cosechas venía a la costa a trabajar en las haciendas a fin de llevar de regreso algunos recursos para comprar velas, fósforos, azúcar o sal; es una comunidad que hasta ahora se encuentra en el mapa de la extrema pobreza. Fui monolingüe y fui a la escuela pública, la que se caracterizaba por vivir de espaldas a las necesidades y la cultura de nuestros pueblos.

A los 10 años emigré a Lima. Allí aprendí el castellano y cursé la educación primaria y secundaria: específicamente realicé la secundaria comercial; combinaba el estudio con el trabajo de empleada doméstica. Yo tenía una enorme obsesión por estudiar.

Viví diversas experiencias, algunas de ellas positivas porque demostraron respeto hacia mi persona e identidad. Para ellos fui más bien una experiencia folklórica, porque el señor era de Bélgica. De otros recibí un trato discriminatorio. Una de estas personas quiso que yo estudiara de noche, porque en general las empleadas domésticas estudiaban en ese turno. Yo no quise hacerlo, porque se sabía que en las clases nocturnas no se enseñaba bien. Pero mis empleadores me decían: “¿Por qué no hacerlo? Tú eres una indiecita y vas a seguir siéndolo”. Lamentablemente, nuestra sociedad es excluyente, racista y prejuiciosa.

¿Cuál fue la experiencia de sus compañeras en su comunidad?

La mayoría de las mujeres que salieron de mi comunidad trabajaron como empleadas domésticas. Muchas de ellas han logrado estudiar, profesionalizarse. Importantes para las

“El derecho a una educación que reconozca nuestras lenguas y culturas, una educación intercultural, ha sido siempre mi bandera de lucha y mi aspiración.”

personas que vivimos en comunidades son las oportunidades de poder ejercer el derecho a una buena educación. Estoy convencida de que todas las mujeres indígenas andinas y amazónicas podemos hacer grandes aportes a la sociedad, contribuir al desarrollo económico y a la solución de los problemas que tiene nuestro país. Para ello es importante garantizar las condiciones que nos permitan ejercer nuestros derechos.

El derecho a una educación que reconozca nuestras lenguas y culturas, una educación intercultural, ha sido siempre mi bandera de lucha y mi aspiración. Algo se está avanzando, pero lentamente.

En el Perú conocemos a Tarcila Rivera Zea como una líder que ha trabajado por y con los pueblos indígenas, y que sigue comprometida con el movimiento. ¿Cómo ha sido el paso de su vida infantil y juvenil a ser líder?

Muchas personas me han dicho que soy resiliente, visionaria; otras, que soy una líder. Yo me he preguntado, ¿cuándo he trascendido como líder? Creo que fue hace unos diez o quince años. Pero mirando mi vida hacia atrás, recuerdo que desde pequeña me rebelaba ante situaciones injustas, de racismo o de exclusión, ya sea en mi familia o en la comunidad.

Cuando cursaba la educación secundaria era tímida y hablaba poco para que no se burlasen de mi acento que-



Tarcila Rivera Zea (izquierda) y Nélida Céspedes Rossel durante la entrevista

chua. Usaba también una gran trenza y se burlaban de mí por mi origen andino. Y aun así me nombraron alcaldesa escolar; pienso que era por la rebeldía que siempre he tenido ante lo injusto. También fui miembro del periódico escolar y llegué a formar parte de una asociación de periodistas escolares provenientes de distintos colegios públicos y privados.

¿Cómo ha sido el proceso de reivindicación de su origen indígena?

En 1971, durante el gobierno de Juan Velasco Alvarado, entré a trabajar en el Instituto Nacional de Cultura como secretaria de archivos. En ese tiempo tuvieron lugar varios procesos de cambio en favor del reconocimiento de nuestra cultura indígena. Esta etapa marcó mi vida, pues me devolvió mi autoestima como quechuahablante y me dio seguridad en mí misma. En ese tiempo se oficializó el idioma quechua, se elaboró una política cultural en favor del reconocimiento de la diversidad cultural y se empezó a trabajar con todas las bases culturales del país.

En el Instituto tuve la oportunidad de ganar una beca para estudiar en Argentina. Quería conocer, saber y aprender más. En el curso participaron historiadores, directores de museos, de archivos históricos. Lamentablemente el racismo se da en diversos espacios: enviaron una carta criticando al Perú por haber enviado a una secretaria.

He pasado por otras experiencias de discriminación, pero aquí estoy. Siempre he asumido retos y desafíos. ¿De dónde me viene eso?, pues de mi cultura chanca que —en la época del Imperio Incaico— se enfrentó al dominio de los cuzqueños.

Y luego de tantos años, hoy formo parte del comité asesor de cultura en el Ministerio de Cultura, donde estamos discutiendo una nueva política cultural para el Perú.

Sabemos que eres parte del Movimiento Indígena. ¿Cuáles son los principales puntos de tu plataforma de lucha?

El movimiento indígena —el sudamericano— nació en Perú en 1980 (Ollantaytambo). Asistieron líderes de todo el mundo y se rumoreaba que participaría Marlon Brando, por-

que él reconoció su raíz indígena apache. El Ministerio de Cultura me envió como representante porque era “la única india ahí”. Fui invitada como representante del Instituto Nacional de Cultura. Allí comencé a formar parte del Movimiento Indio Peruano.

La plataforma de lucha del Movimiento era principalmente antiimperialista, anticolonialista, anticlasista. Porque reivindicaban los orígenes históricos preexistentes a las colonias y a los estados nación. La base del movimiento era la filosofía de los pueblos originarios, con propuestas políticas propias que aspiraban a adquirir poder desde nuestras culturas.

¿Cuál es la relación entre esas bases del movimiento con la perspectiva del “buen vivir”? ¿Qué aporta a la sociedad actual?

Los que nos hemos enrolado en el movimiento hemos afirmado nuestra identidad, hemos recuperado los valores y los conocimientos propios como un bien compartible con la sociedad de afuera. Somos fuertes porque nos hemos sobrepuesto a todas las discriminaciones y las burlas.

Entiendo que el “buen vivir” es un pensamiento que vino primero del Ecuador y luego de Bolivia, y considero que nosotros lo estamos repitiendo. Soy de la idea de que tenemos que rescatar sobre todo lo que llaman la filosofía de vida de los pueblos originarios, que se basa en la recuperación de la naturaleza, asumiéndonos como hombres y mujeres de la tierra, reconociendo que vivimos de la tierra, valorando y reconociendo que estamos en relación con ella, en armonía y reciprocidad, y esto hace que la vida sea sostenible.

Esta filosofía de vida, de vivir solo con lo necesario, de comer sano, de tener un sitio donde vivir, donde desarrollarse, produciendo de forma sana, relacionándonos fraternalmente, es lo sustantivo. Desde esta perspectiva podemos aportar al desarrollo de sociedades y de un mundo sostenibles, enfrentándola a maneras de organizarse y relacionarse basadas en tener más a costa de explotar a las personas y a la madre tierra.

¿Hay esfuerzos de articulación del Movimiento Indígena con las poblaciones amazónicas? ¿Con afrodescendientes?

Con mi institución CHIRAPAQ¹ hemos estado promoviendo desde 1997 el Comité Nacional Interétnico a fin de trabajar contra el racismo, vinculando a andinos, amazónicos y afrodescendientes. Cada cual en su lugar, pero tratando de analizar el tema del racismo y la discriminación. Y seguimos por este camino, con una gran aspiración, trabajando también esta perspectiva desde el Foro Indígena de Naciones Unidas.

¿Cuáles son los temas fundamentales que ustedes están abordando en el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la ONU?

Soy miembro del Foro Permanente y tengo el honor de decir que he sido designada por el Estado peruano. En mi condición de independiente participo en diversas políticas indígenas, lo que es parte de mi compromiso de vida.



Tarcila Rivera platica con mujeres de la comunidad de San Francisco de Pujas, Ayacucho, su pueblo natal

En los últimos 30 años los pueblos indígenas a nivel mundial hemos promovido y creado tres mecanismos al interior del sistema de las Naciones Unidas, con el objetivo de hacer realidad los derechos de los pueblos indígenas. Uno es el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la ONU, que es en el que estoy participando. Es un mecanismo donde las organizaciones indígenas presentan recomendaciones para que sean aprobadas por el sistema de las Naciones Unidas y para que los estados las implementen. Este mecanismo existe ya desde hace 15 años. El segundo mecanismo es de los expertos en pueblos indígenas. Funciona al interior del Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas con sede en Ginebra. Cuenta también con representantes indígenas y cumple un papel de asesor en la implementación por parte de los estados de las recomendaciones y las políticas para pueblos indígenas. El tercer mecanismo es la Relatoría Especial sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que recibe denuncias y realiza visitas a los países para analizar la situación de los pueblos indígenas en relación con sus derechos humanos.

Fundamental para nosotros es luchar para que se haga realidad la implementación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la que se encuentra en el mismo nivel de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Es decir, se trata de un

documento de obligación ética y moral para que los estados respeten e implementen los derechos humanos de los pueblos indígenas.

Personalmente, y como miembro del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la ONU, soy responsable del tema de mujeres, jóvenes y niñas indígena. Trabajamos en forma transversal con otras instancias del sistema de Naciones Unidas, buscando articular estas demandas con la Agenda 2030. La articulación entre educación y empleo, mujeres y educación, empleo y salud, es el desafío fundamental que impulso.

Tarcila Rivera Zea, le agradecemos la entrevista.

Nota

1 / CHIRAPAQ Centro de Culturas Indígenas del Perú es una asociación indígena que desde hace 30 años promueve la afirmación de la identidad y el reconocimiento de los derechos indígenas, con un especial compromiso por la niñez, la juventud y la mujer indígena. www.chirapaq.org.pe

Inclusión, diversidad y exclusión. Reflexiones desde el interior de “Aswat, lesbianas palestinas”



Rima Abboud
Aswat
Palestina

Resumen – *En atención a que este número de la revista versa sobre la inclusión y la diversidad, me complace compartir con ustedes mi modesta experiencia de trabajo de más de una década con “Aswat, lesbianas palestinas”. Si bien es difícil sintetizar la riqueza de la experiencia, intentaré destacar algunas de las estrategias empleadas y exponer los problemas afrontados por las comunidades LGBTQI+ (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, queer e intersexuales y otros) palestinas y árabes.*

Un espacio para nosotras

Aswat (en árabe “voces”) fue fundada por un grupo de mujeres palestinas que se sintieron decepcionadas por los círculos de activismo en los cuales participaban. Consideraban que no podían hacer valer todas sus identidades: como feministas, palestinas y lesbianas. Así por ejemplo, en los círculos de activismo LGBTQI+ se sentían acogidas en lo relativo a su orientación sexual, pero debían renegar de su identidad palestina. Al mismo tiempo, al interior de los grupos activistas palestinos notaban que, en su lucha por la justicia y la liberación, sus miembros solían privilegiar la justicia para todo el pueblo palestino por sobre la campaña en favor de la libertad sexual y de género. Por añadidura, dentro de los grupos feministas ellas estimaban que la lucha por los derechos de la mujer se centraba en la igualdad de género y no consideraba la igualdad de derechos para parejas de un mismo sexo. En consecuencia, la necesidad de disponer de un espacio adecuado para aunar todas las identidades oprimidas y denunciar todas las injusticias era una necesidad imperiosa. Aswat fue fundada para amparar al menos tres de estas identidades: la identidad palestina, las orientaciones sexuales inconformistas y la identidad femenina.

La división entre idioma e identidad

Uno de los mayores problemas que afrontaban las lesbianas palestinas era la sensación de soledad. El pensamiento de

que una podría ser la única lesbiana palestina o incluso la única lesbiana árabe era muy común. Una de las razones para experimentar esta sensación era la falta de información y bibliografía en árabe sobre sexualidad entre personas de un mismo género. Por otra parte, ante la ausencia de una educación sexual en las escuelas árabes, internet se había transformado en el único espacio anónimo y accesible donde buscar información en ese entonces. Lamentablemente, la mayor parte de la información "fiable" (en la medida de lo posible) se encontraba en hebreo o inglés. Por consiguiente, a raíz de la falta de experiencias y relatos personales en árabe, las lesbianas palestinas se sentían aisladas. Además, en los casos en que se lograba encontrar alguna referencia a relaciones sexuales o afectivas entre personas de un mismo sexo en lengua árabe, estaba llena de estereotipos negativos y términos despectivos. Así pues, muchos palestinos LGBTQI+ debían vivir con la sensación de que su identidad sexual era algo extraño, antinatural, ya que se los acusaba de poco auténticos —occidentalizados o israelizados— y se los trataba como a tales. Con ambas acusaciones se separaba su identidad LGBTQI+ de su identidad como originarios de Palestina.

Este desajuste entre el idioma con que uno se identifica, el contexto en que se vive, y la nula o negativa representación de los árabes LGBTQI+, o bien la imagen negativa de ellos, junto con las actitudes hegemónicas y prejuiciosas y las muestras de discriminación dentro de la propia comunidad y de las comunidades externas, distanciaban y marginaban a las personas LGBTQI+ dentro de sus propias familias y comunidades.

Los proyectos Aswat nacieron a partir de las necesidades de la comunidad. Una de ellas era el deseo de tratar en lengua árabe el tema de las relaciones afectivas entre personas del mismo sexo. Este fue el punto de partida del "Proyecto de información y publicación". El proyecto reivindicaba el árabe como la lengua en que las personas LGBTQI+ pudieran hablar sobre su sexualidad, su identidad de género y su orientación sexual en términos neutros. Ello incluía iniciativas como acuñar nuevos términos, rescatar algunos antiguos, e indagar en la historia árabe en busca de representaciones de relaciones sexuales y afectivas entre personas de un mismo género que hubieran sido intencionalmente ocultadas y marginadas. Otro objetivo del proyecto fue documentar historias personales como un intento de escribir y movilizar la historia oral que hasta entonces había sido transmitida de boca en boca sólo entre mujeres que se conocían personalmente. Al documentarse las experiencias y los testimonios personales se derribó el muro de silencio y soledad que rodeaba a las lesbianas palestinas y árabes. Con el paso de los años, la información recopilada permitió elaborar un glosario de términos en árabe, dos libros con testimonios personales de miembros de comunidades LGBTQI+ árabes y palestinas (véase Waqfet Banat, en inglés), una guía sobre orientación sexual e identidad de género para maestros y consejeros escolares, al igual que más de 20 folletos y manuales en árabe en los que se tratan todos los aspectos de la vida.¹



"Mi derecho a vivir, a escoger, a ser": el eslogan de Aswat



Póster de Kooz: Segundo festival de cine queer organizado por Aswat

Exponerse o no exponerse

¿Cómo logró Aswat alcanzar sus objetivos pese a que sus fundadoras y las comunidades en que estaba inmersa no creían que la única manera de lograr un cambio fuera revelando la propia identidad? Esta asociación fue creada como un medio para hacer oír la voz de las lesbianas palestinas. Por consiguiente, todas las publicaciones fueron presenta-

das de manera anónima, ya que el propósito principal fue movilizar los conocimientos y transmitirlos a otras personas. El equipo a cargo de la información y la publicación trabajó de manera clandestina, pues el objetivo central era dar a conocer la mayor cantidad posible de experiencias y testimonios personales.

Aswat publicó también una revista feminista clandestina que promovía la diversidad, y que a primera vista parecía una revista convencional. Pero una vez abierta, se podía encontrar una enorme variedad de contenidos que incluían información, conocimientos y experiencias relacionados con la diversidad y la inclusión. La revista de Aswat estaba dirigida a un amplio círculo de lectoras, desde jóvenes escolares hasta mujeres adultas, que expresaban su entusiasmo y su interés por contribuir a la publicación. También recibimos un comentario en el que se señalaba que, gracias a la apariencia inofensiva de la revista, las muchachas podían llevarla a casa sin despertar las sospechas de los padres. Con el correr de los años, nuestras publicaciones en árabe ayudaron a cerrar la brecha entre el aislamiento y la inclusión que existía entre personas LGBTQI+ árabes y palestinas y el resto de la sociedad y de las comunidades. Al brindarles la posibilidad de hablar sobre su propia sexualidad en la lengua materna, las personas LGBTQI+ palestinas estrecharon sus lazos con sus círculos sociales, donde se sintieron más a gusto. Al difundir y dar a conocer los testimonios de vida en lengua árabe, las personas LGBTQI+ no solo adquirieron una dimensión más humana dentro de la sociedad sino que además se refutaron los estereotipos deshumanizantes con respecto a los grupos LGBTQI+ palestinos en general, y al interior de sus propias comunidades.

Educación a través de testimonios personales: entre el anonimato y la exposición

Otra necesidad identificada por las integrantes de Aswat se refería a la falta de educación en materia de orientaciones sexuales e identidades de género. Como respuesta a esta inquietud, Aswat puso en marcha un proyecto educativo destinado a corregir esta deficiencia. El proyecto se centró en historias personales, partiendo del supuesto de que un testimonio personal compartido incorpora experiencias y puntos de vista complejos y fuera de lo común que tendrían el poder de desvirtuar los estigmas y modificar las conciencias.

El empleo de los testimonios personales en nuestros talleres supuso un desafío para las integrantes de Aswat, ya que implicaba revelar la propia identidad de género. De hecho, esta divulgación fue motivo de debates al interior de Aswat. Varias participantes plantearon la siguiente pregunta: “¿Por qué tengo que exponer mi historia privada ante personas extrañas?”. Pero hubo otras que sí creían en el poder de un testimonio personal y percibieron un cambio de conciencia de manera casi inmediata. En definitiva, formar parte del grupo que dio a conocer su testimonio en nuestras sesiones educativas fue una decisión opcional para las integrantes que creían en la estrategia sin que les incomodaran las reve-



Portada de la "Waqfet Banat", publicación de Aswat en la que se comparten testimonios personales de mujeres palestinas LGBTQI+

laciones. Al mismo tiempo se publicaron otros testimonios anónimos, de modo que cada colaboradora pudo decidir qué aspectos iba a revelar.

Cabe mencionar que algunas integrantes que sí estuvieron dispuestas a compartir su historia personal no pusieron mayores reparos con respecto a dónde o con quién iban a hacerlo, en tanto que otras no se sintieron muy cómodas al tener que revelar su identidad de género en un entorno familiar. A fin de lograr que esta experiencia resultara tan agradable y fortalecedora como fuera posible, las integrantes asistían a talleres en sedes alejadas de su lugar de residencia para así reducir las probabilidades de encontrarse con algún conocido. Cada vez que Aswat participaba en una sesión sobre orientación sexual e identidad de género, el colectivo se informaba sobre la composición de la audiencia y determinaba qué integrante del equipo se sentiría más cómoda al asistir a esa actividad. De esta manera, las integrantes de Aswat gozaban de autonomía y libertad de acción, pudiendo decidir en cada oportunidad cuándo y dónde iban a exponerse y cuándo y dónde iban a mantenerse en el anonimato. El hecho de poder optar permitió que nuestras integrantes experimentaran el cambio que deseábamos producir, y al mismo tiempo logramos satisfacer nuestras necesidades respetando ciertas restricciones.

Trabajo en red e integración: mientras mayor sea, mejor

La fundación de Aswat fue una medida muy audaz, en la que un grupo de valientes mujeres decidió iniciar una transformación que consideraban necesaria, sin dejar de admitir, al mismo tiempo, sus temores e inquietudes. Su espíritu de cohesión y su liderazgo compartido lograron poner de manifiesto los diversos problemas transversales relativos a la

opresión. Al percibir los aspectos en que coincidían, lograron apreciar sus puntos en común con otros grupos, entre ellos las organizaciones de cambio social. Desde sus inicios, Aswat ha procurado crear un espacio que acoja a las personas y les proporcione el marco de apoyo necesario para poner en marcha sus actividades. Afortunadamente, Aswat encontró dicho espacio dentro de las organizaciones feministas de Haifa.

Al establecer asociaciones con otras organizaciones, Aswat logró ampliar la cantidad de destinatarios de su programa educativo. Entre ellos se incluyen feministas, jóvenes activistas, educadores, consultores, diseñadores de políticas, defensores de los derechos humanos, académicos, asistentes sociales, jóvenes, etc. Además, Aswat ha emprendido un trabajo en red con otros grupos árabes y no árabes de la región. Pese a las restricciones y amenazas geopolíticas que han afrontado cuando se reúnen con otros activistas de países vecinos u hostiles, estos encuentros han resultado ser eficaces impulsores del cambio. Permitieron que los grupos intercambiaran ideas y experiencias y discurrieran conjuntamente soluciones para determinados problemas, y al mismo tiempo generaron oportunidades para que distintos grupos de la región realizaran esfuerzos simultáneos a fin de alcanzar objetivos similares, tales como promover una terminología y un nuevo vocabulario en árabe. Mientras mayor sea el contacto con la terminología, mejor será su asimilación.

¿Qué viene a continuación? El futuro

La pequeña comunidad de Aswat fue siempre la fuente de nuestros proyectos. Era tanto lo que había que hacer, eran tantas las necesidades y tan pocas las organizaciones que se ocuparan de ellas. Hoy en día, transcurrida más de una década desde su fundación, hay más grupos y personas dedicados a promover los derechos de las personas LGBTQI+ en las sociedades palestina y árabe. Aswat continúa observando y explorando las necesidades de las comunidades. Así por ejemplo, en 2015 organizamos el primer festival palestino de cine queer. Apoyamos y alentamos a los artistas, aportando nuestros modestos recursos para que pudiesen realizar sus proyectos. Nuestra experiencia nos ha señalado la necesidad de recurrir a la investigación comunitaria participativa, de manera que este año hemos estado trabajando para emprender nuestra primera iniciativa basada en este método. Una y otra vez la realidad nos ha demostrado que los conocimientos están a nuestro alcance y que es nuestro deber propiciar la recopilación de esa información para compartirla con el mundo, pues estamos convencidas de que las víctimas de la discriminación y el aislamiento son capaces de inspirar las soluciones.

El valor de la justicia y la libertad como criterios orientadores

Para concluir, resulta de suma importancia subrayar la interconexión entre los problemas locales y mundiales relativos a la justicia y la equidad. Desde nuestra perspectiva, la inclu-

sión no consiste meramente en formar asociaciones con grupos o individuos que tengan identidades similares. Creemos más bien que se debe promover la justicia y la equidad en las distintas esferas de la vida donde percibamos posibilidades factibles de colaboración, como por ejemplo grupos que se oponen al militarismo; grupos feministas; grupos que combaten la pornografía, la violencia y el acoso; y grupos que promueven los derechos de los pueblos indígenas. Consideramos que la justicia y la libertad son valores consustanciales a nuestro trabajo y al de nuestros socios. Creemos que no podemos defender la causa de las personas LGBTQI+ si no adoptamos una postura abiertamente contraria a la opresión, la ocupación y la discriminación de otros grupos y personas, o si nos hacemos cómplices de medidas que perpetúan mecanismos opresivos y discriminatorios. Así pues, estimamos que la inclusión y la diversidad se basan en valores y prácticas que nuestros socios adoptan al relacionarse con sus comunidades y con el mundo. Al crear conciencia en nuestras comunidades con respecto a las orientaciones sexuales y las identidades de género estamos también asumiendo la responsabilidad de sensibilizar a todo el mundo frente a actos de injusticia y desigualdad que acrecientan nuestro sufrimiento y aislamiento.

Nota

1 / Para ver los documentos visite: <http://www.aswatgroup.org/en>

i

Sobre la autora

Rima Abboud es una activista lesbiana y feminista palestina, al igual que defensora de los derechos humanos. Es educadora especializada en asuntos relativos al género y a la sexualidad no conformista, diseñadora gráfica y recientemente madre de mellizos que ahora tienen dos años de edad. Rima Abboud ha encabezado por más de una década el “Proyecto de información y publicación” de Aswat.

Contacto

rima.abboud@gmail.com
<https://www.facebook.com/aswat.voices>

¡Participen!
ICAE
Seminario virtual
2018

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 108)

Inclusión en la práctica

Fundación Aulas de Reflexión: estudio de caso de Tailandia

Contexto

La Fundación Aulas de Reflexión (Thinking Classroom) fue creada en 2001 en Chiang Mai, Tailandia, con el objetivo de promover la educación de los refugiados e inmigrantes de Myanmar que se habían establecido a lo largo de la frontera entre este país y Tailandia. La fundación ofrece dos programas educativos, a saber formación docente y educación de adultos.

Los destinatarios del programa de formación docente son maestros que trabajan en escuelas situadas en los campamentos de refugiados y en las comunidades de trabajadores inmigrantes. Por otro lado, la educación de adultos está dirigida a trabajadores inmigrantes birmanos que se encuentran en Tailandia, a quienes se les imparten cursos básicos de tailandés e inglés, nociones de informática, como asimismo información jurídica y cultural; también se les inculcan otras aptitudes de utilidad en el ámbito laboral.

Factores de éxito

Todas las iniciativas de educación se basan en las necesidades de los alumnos. La formación docente incentiva el aprendizaje activo y el pensamiento crítico entre los participantes. Se fomentan estrategias centradas en el aprendizaje a fin de entregar conocimientos e inculcar aptitudes sobre

lectura, escritura y cálculo, estudios sociales, ciencias naturales, ciudadanía mundial y competencias para aprender a convivir. Gracias a la experiencia acumulada luego de impartir formación docente durante 16 años, en la actualidad podemos comprobar los progresos realizados por los alumnos. Muchos de los jóvenes se encuentran trabajando hoy para organizaciones comunitarias, mientras que algunos han continuado sus estudios en la educación superior.

La educación de adultos orientada a los trabajadores inmigrantes les ayuda a satisfacer sus necesidades en el lugar de trabajo, y al mismo tiempo les inculca las aptitudes que requieren para vivir en Tailandia. El centro de capacitación organiza dos sesiones —una matutina y una vespertina— basadas en las necesidades de los alumnos. En el centro no sólo se ofrece educación, sino que además se proporciona cohesión social. Es así como los estudiantes se ayudan mutuamente brindando alojamiento, consiguiendo empleos, y especialmente brindando asistencia cuando alguien se enferma. También les ayudamos a los alumnos a desarrollar sus técnicas de estudio y a obtener becas para la educación superior.

Para obtener más información, visite

www.thinkingclassroom.org

Contacto

Dr. Thein Lwin

Director Thinking Classroom Foundation
thein.lwin@thinkingclassroom.org



Jóvenes y adultos de la comunidad de trabajadores inmigrantes de Myanmar en Tailandia estudian en un centro de aprendizaje de la Fundación Aulas de Reflexión

Inclusión en la práctica

Postalfabetización mediante las TIC: estudio de caso de Malí y Guinea

Contexto

Entre 2014 y 2016, los cursos de alfabetización funcional ofrecidos por DVV International en Malí y Guinea contaron con 30.000 participantes jóvenes y adultos, de los cuales 25.000 fueron mujeres. Para lograr que estos resultados sean sostenibles, es necesario promover una “cultura escrita”. Por tanto, es preciso asegurarse de que el dinamismo que traen consigo la lectura y la escritura permanezca en el tiempo, para así evitar que las personas recién alfabetizadas recaigan en el analfabetismo. El objetivo de las actividades realizadas dentro de esta campaña de “postalfabetización” es permitir que las personas exploren y aprovechen su potencial socioeconómico y sociocultural. Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) deben emplearse de manera innovadora a fin de impulsar y mantener el nivel de alfabetización alcanzado por estas personas y capacitarlas para acceder a información que de lo contrario estaría fuera de su alcance.

Factores de éxito

El proyecto “Postalfabetización mediante las TIC” comenzó por ofrecer en Google Playstore una aplicación gratuita en tres lenguas distintas (bambara, fula y susu). El proyecto también puso a disposición de los grupos destinatarios tabletas y cargadores alimentados por paneles solares, y les impartió cursos de capacitación para aprender a usar la aplicación y los dispositivos. Los beneficiarios comenzaron a redactar artículos breves y a leer y comentar las contribuciones de otros blogueros. Al cabo de una fase piloto de seis meses, se habían escrito 150 artículos sobre una variedad de temas, tales como salud, educación, informática y agricultura.

El éxito del proyecto se debe a que la aplicación ha sido adoptada por los beneficiarios, quienes la aprovechan para intercambiar información sobre sus actividades agrícolas, para fijar los precios de venta de sus productos y cosechas, al igual que para comunicarse con agricultores de otras regiones. Muchos de ellos han comprado teléfonos Android en los que han descargado la aplicación. Mujeres y hombres de aldeas que en algunos casos ni siquiera cuentan con electricidad están empleando hoy de manera autónoma y regular las TIC y ya no se encuentran excluidos del mundo digital.



Participantes aprenden a usar tabletas y la aplicación en los cursos de capacitación

Para obtener más información, visite
www.balikukalansoba.org

Contacto

Mouhamadou Diagne

Director nacional, DVV International Mali
diagne@dvv-international-ao.org

Assitan Nanakasse

Asistente de proyectos, DVV International Malí
nanakasse@dvv-international-ao.org

Inclusión y diversidad en la educación yorùbá



Diipo Fagunwa
Servicios de Cuidado y Apoyo
para la Tercera Edad (Elderly Care
and Support Services – ELCASUSE)
Nigeria

Resumen – Los yorùbás son un importante grupo tribal que habita principalmente en la región Sudoccidental de Nigeria. En este artículo se analiza la educación autóctona de los yorùbás (a la que, para abreviar, denominaremos “educación yorùbá”), y se destaca la manera en que ésta constituye un ejemplo de inclusión y diversidad. La educación yorùbá es un sistema de enseñanza complejo y holístico que abarca todas las etapas de la vida y es impartido por agentes culturales. Ente éstos se incluyen el clan familiar, los grupos de pares, las sociedades culturales, los gremios, etc. La educación se ofrece en forma de conocimiento integrado y se transmite a través de mitos, cuentos populares, tradiciones, relatos, tambores parlantes, cánticos, elegías, proverbios, festivales, el empleo, el aprendizaje práctico, etc.

En el mundo yorùbá, la inclusión y la diversidad son tan antiguas como la creación. Olódùmaré (el Dios Supremo) creó el universo y las deidades, y luego les otorgó el control sobre determinadas áreas de la naturaleza a fin de regular el rumbo y el objetivo de su creación. Así pues, Olódùmaré involucró a sus diversas deidades en el manejo de la naturaleza, e introdujo la inclusión y la diversidad institucionalizadas en el universo.

Según la mitología yorùbá, el hombre fue creado cuando una divinidad conocida como Ọ̀bàtálá le pidió a Olódùmaré que viniera a vivir en el mundo, a lo que Olódùmaré accedió. Luego la divinidad solicitó el apoyo de otras deidades. Ọ̀rúnmilá (el dios de la sabiduría y la inteligencia) le regaló un gato, una caracola rellena de arena, un pollo con cinco dedos y algunas frutas de palma. Otras divinidades le obsequiaron oro, con el que Ọ̀bàtálá elaboró una cadena por la cual descendió desde los cielos. Cuando llegó al mundo, se encontró con una extensión de agua. El pollo esparció la arena de la caracola sobre las aguas y así creó la tierra firme. Ọ̀bàtálá plantó las frutas de palma, que germinaron de inmediato, con lo que se inició la agricultura. El gato le hizo compañía a Ọ̀bàtálá, pero éste pronto se quedó solo. Se dedicó a moldear imágenes de sí mismo con lodo. Como tenía sed, extrajo jugo de las palmeras que había en las cercanías y bebió hasta quedar aletargado; debido a su estado de aturdimiento comenzó a modelar imágenes con deformidades. Ọ̀bàtálá le llevó estas imágenes, incluidas las que tenían deformidades, a Olódùmaré para que les insu-

flara vida y pudieran transformarse en seres humanos que lo aliviaran de su soledad. Olódùmaré hizo lo que le pidió Ọ̀bà-tálá y así nacieron los seres humanos; las personas con deformidades fueron parte de la diversidad humana.

Educación con una larga tradición

Los yorùbás son de ascendencia africana y constituyen un importante grupo tribal en la región sudoccidental de Nigeria. Una gran cantidad de ellos habita también en Benín y Togo, y se observan, asimismo, pequeños focos de población de esa etnia en algunos países de África Occidental como Ghana, Liberia, Sierra Leona, Costa de Marfil y Gambia. También se encuentran descendientes de los yorùbás como grupos de diáspora en Norteamérica, Latinoamérica y el Caribe. Estos últimos son descendientes de personas que fueron vendidas como esclavos, o bien son inmigrantes económicos.

La educación yorùbá fue practicada antes de que el hombre blanco entrara en escena. Se impartía de manera permanente a lo largo de toda la vida. Iniciaba a los miembros de la sociedad en las tradiciones, las costumbres, los principios y las prácticas de la tribu. Respetaba la individualidad y la diversidad, de modo que no había fracasados ni desertores. El conjunto de asignaturas enseñadas era vasto, con un plan de estudios exhaustivo. Era complejo y se basaba en el ethos Ọ̀mọ̀lúwàbí, que se refiere a una educación orientada a forjar una persona integral, un individuo con buen carácter y con un empleo remunerado que participa de manera productiva en la sociedad. La palabra Ọ̀mọ̀lúwàbí deriva de “Ọ̀mọ̀ tí olú iwà á bí” (niño o niña que ha nacido con buen carácter o que posee una sólida formación moral).

La educación yorùbá incluía a todos los miembros de la colectividad y era dictada por las instituciones de la comunidad. Entre los agentes educativos se incluían la familia, los grupos de pares, las sociedades tradicionales y la comunidad en general. Se organizaban festivales para promover la enseñanza de prácticas morales, culturales y ancestrales. Llegado el momento apropiado, las personas eran iniciadas en la adultez por su grupo de pares, mientras que las sociedades tradicionales las instruían en los secretos, la lógica y la filosofía de la comunidad. Lo que se enseñaba tenía utilidad práctica para la vida comunitaria y se fundaba en las necesidades, las tradiciones y la historia de la sociedad. Los contenidos se entregaban íntegramente en la lengua materna, que era vernácula y comprendida por todos. Las asignaturas y las aptitudes que se enseñaban eran vastas, pertinentes, diversas e integrales. Los maestros y los recursos que se empleaban en la enseñanza eran diversos, pero locales, por lo que resultaban familiares y fáciles de organizar. El aprendizaje era para todos e inclusivo, y respondía de manera comprobada a las necesidades. Los métodos de enseñanza eran variados, y abarcaban la observación, la participación, la práctica, la narración de cuentos, la recitación, la repetición, el canto, el juego, la comprensión oral, las adivinanzas, los proverbios, el aprendizaje práctico y el trabajo, etc.

La familia es lo más importante

La familia yorùbá es ampliada, y en ella se valora la antigüedad y la edad. La unidad fundamental es el ẹ́bí (familia). El hombre más anciano es el jefe de toda la familia, y por lo general se trata de una persona que posee sabiduría y discernimiento en lo relativo a las tradiciones familiares. Recurre al consejo de otros parientes de edad avanzada, a quienes incluye en la administración de la familia. Los ancianos son un tesoro oculto de conocimientos y sabiduría, y ofician de custodios de la cultura y las tradiciones. En el ẹ́bí los criterios de antigüedad también se aplican a asuntos concernientes al linaje, los grupos de pares, las sociedades tradicionales y la jefatura de la tribu.

La educación yorùbá se inicia en el hogar, cuando los hijos reciben de la madre las primeras nociones del idioma; en su aprendizaje cuentan con el apoyo de diversos agentes, como la familia y la comunidad en general. Los niños y niñas son integrados a la comunidad mediante juegos, tonadas, canciones de cuna, refranes, mitos, cuentos, etc., en todos los cuales se narra la historia de la comunidad y se ensalzan sus valores. Los niños y niñas se imponen de las normas de la comunidad al participar en sus actividades. Se comparten adivinanzas y relatos narrados a la luz de la luna, actividad en la que todos son incluidos y participan independientemente de sus capacidades. Los hijos de la familia comen juntos del mismo cuenco. Mantienen una relación armoniosa, aprenden a transformarse en personas ecuanimes, a apoyarse unos a otros y a cultivar la preocupación por los demás. A niños y niñas se les motiva para que participen en un sistema diverso de tutelaje que promueve la dedicación y el buen comportamiento en la vida comunitaria mediante la experiencia cotidiana y ejemplos de honradez, trabajo arduo, piedad, disciplina, generosidad, para lo cual cuentan con el apoyo de otros miembros de la comunidad. Todos están incluidos en el deber de preocuparse por los demás. Los ancianos, los niños, las viudas jóvenes, las personas con discapacidades y las personas vulnerables son valorados y reciben cuidados.

La religión en la vida diaria

Los yorùbás son religiosos. La familia, la comunidad, los grupos de pares, los gremios y las instituciones religiosas imparten formación en la fe para reforzar las enseñanzas en este ámbito. Entre los principios de la religión yorùbá se incluye el de que deben llevar una vida casta y moralmente recta. En todas las declaraciones de los yorùbás se incluye a Dios y están presentes las diferentes deidades en su vida. En su uso del lenguaje abundan las alusiones y referencias religiosas, con lo que manifiestan su creencia en Dios. El día comienza con saludos. Un yorùbá pregunta “A à jí i ‘re bí?” or “Sé à jí daadaa bí?” (“¿Amanecemos bien?”). A lo que otro yorùbá responde “A dúpẹ”, que significa “gracias”, aunque ese agradecimiento no se debe sólo a que se hayan preocupado por su bienestar, sino que además se dirige a Dios por su protección y participación en sus vidas. Así pues, “A dúpẹ”



El Dios Supremo Olódùmaré se reúne con las deidades yorùbá para consultar su opinión e incluirlas en la gestión de los asuntos del mundo (ilustración/collage del profesor O. Famule, del Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Wisconsin)

en yorùbá es una forma abreviada de “A dúpẹ̀ lówọ̀ Ọlọrun” (“Agradecemos a Dios”), que se fusiona con el agradecimiento de cortesía. No es inusual escuchar a un yorùbá jurar “Ọlọrun ń gbọ” (“Dios está escuchando” o “Dios es mi testigo”), o utilizar una fórmula similar invocando a una deidad familiar como Ifá, Ọṣun, Ọya, etc., en prueba de honradez o de veracidad. Se realizan libaciones como una señal de respeto por los espíritus de los antepasados y los predecesores, y para incluirlas en la vida cotidiana de los yorùbás. Es posible observar ermitas dispersas por todas las aldeas y campamentos como recordatorios de la presencia divina y de la necesidad de demostrar piedad, humildad, reverencia y responsabilidad para con la comunidad y sus protectores.

La educación yorùbá respeta el género. Tradicionalmente, las mujeres eran miembros permanentes y activos de las familias de sus esposos. Allí ejercían una autoridad de la que tal vez no gozaban en su hogar biológico. En efecto, hay un dicho que reza “ti obinrin ba pe nile oko tan a dajẹ sibe” (“Cuando una mujer permanece largo tiempo en el hogar de su marido, se convierte en una hechicera). De modo que se transformaba en una persona muy poderosa en la familia de su esposo. Si el primogénito de la esposa es una niña, los yorùbás dicen que ella es ọwọ ẹrọ (“de mano suave”), queriendo decir que marca un comienzo sereno. A las mujeres no se les imponía la abrumadora tarea de labrar la tierra y cavar con azadón, ni la ardua faena de la cosecha en la granja o de extraer la savia de las palmeras. El verdadero trabajo pesado lo realizaban los hombres. Sin embargo, se esperaba

que las mujeres ayudaran a los hombres ocupándose de las labores domésticas y preparándoles la comida tras una extenuante jornada de trabajo. Ellas y los hijos también transportaban cestas y otras cargas desde las granjas al hogar.

La educación yorùbá entrega herramientas para asegurar el futuro económico de sus beneficiarios. Ningún yorùbá se encuentra desempleado. Los hijos son criados con una mentalidad de “ise ni oogun ise” (“el empleo es el antídoto contra la pobreza”). Se los educa para conseguir un empleo remunerado y se los integra en el proceso de desarrollo de su comunidad.

La educación yorùbá se preocupa de los grupos desfavorecidos. A los siervos se los respetaba y a los esclavos se les permitía casarse en el hogar de su amo. En las granjas y en las casas se cocina más comida de la necesaria a fin de estar preparados para la llegada de invitados o viajeros inesperados. Los viajeros pueden entrar libremente a las granjas para alimentarse, incluso si el dueño no está presente. Los primero que hace un yorùbá tras intercambiar cortesías con un invitado o visitante es ofrecerle agua y luego alimentos.

Ifá es el vínculo de los yorùbás con el mundo espiritual y un depositario de la tradición. Se lo consulta para la adivinación sobre padecimientos, y para el diagnóstico y el tratamiento de enfermedades graves. Se recurre a Ifá para contrarrestar las fuerzas del mal, mientras que Èṣù, cuyo tótem está grabado en el ọpọ Ifá (cuenco adivinatorio), es el principal consejero de Ifá. Los sacerdotes de Ifá son formados de manera muy diligente y con un alto grado de disciplina,

debido a la inclusividad y diversidad de los conocimientos que adquieren y al lugar que ocupan en el culto religioso. El sacerdocio está abierto a hombres y mujeres por igual y su instrucción es un proceso intensivo, exhaustivo y formal. Algunos autores y estudiosos consideran que la educación tradicional africana es esencialmente no formal, pero la formación de los sacerdotes de Ifá desmiente esta impresión.

Recuperar la tradición

Nigeria está afectada por problemas sociales y económicos. Se ha implantado un nuevo paradigma educativo, el cual ha desechado la educación Ọmọ́lúwàbí que apunta a formar a una persona integral. Se ha producido un conflicto entre la educación occidental y la educación yorùbá, por lo que muchos miembros de esta etnia han llegado a adoptar una cultura mestiza, lo cual los ha sumido en la confusión. Se observa un sometimiento de la religión autóctona promovido por dos credos foráneos: el cristianismo y el islamismo. Los relatos a la luz de la luna han desaparecido; los proverbios, los aforismos y otras manifestaciones son algo muy poco frecuente. El ethos Ọmọ́lúwàbí, que incluía la honradez, la modestia, la decencia, la laboriosidad y los elevados principios morales es ahora una farsa y los padres ya no crían a sus hijos según esos principios. La lengua yorùbá es la vernáculo en muchos hogares, pero el idioma imperante es el inglés. Lamentablemente, hay niños y niñas que, siguiendo el ejemplo de sus padres, ignoran su lengua nativa pese a no haber abandonado nunca el territorio yorùbá. Las instituciones tradicionales basadas en el parentesco están sometidas a la autoridad política, y las religiones y prácticas ancestrales han quedado avasalladas. Las sociedades tradicionales son consideradas enemigas del progreso, y su cantidad de miembros ha disminuido considerablemente. En lugares donde se celebran festivales tradicionales ya no se respira la atmósfera reverencial e imponente de otra época, y no se aprecian la intensidad y la adhesión de antaño. Incluso los gobernantes tradicionales están reinventando la cultura. Un Oba (soberano) exigió que los monarcas ya no fueran enterrados de acuerdo con la costumbre, sino según su religión. Otro calificó la religión tradicional de idolatría, y atribuyó los problemas económicos a la intervención de los monarcas. Lo irónico es que “la fe autóctona [de los yorùbás], calificada de idolatría y rechazada por muchas personas, se ha transformado en la piedra angular de una nueva tradición religiosa que se vanagloria de contar con millones de adherentes en el continente americano” (Olupona 2012:19). De hecho, Ifá ha vaticinado en el corpus de Ìrètẹ̀ Ogúntán que “Ọ̀hun a bínì mọ̀ kì í wù wọ̀n, ẹ̀tẹ̀ni ẹ̀lẹ̀ni ní í bá wọ̀n lára mu” (“Ellos nunca amarán lo que es suyo, sino lo que les pertenece a otros”).

Es preciso adoptar medidas de alfabetización cultural y de custodia cultural acompañada de alfabetización religiosa a fin de fortalecer la mentalidad yorùbá y mejorar la situación de la educación de esta etnia. Ello se puede lograr mediante la alfabetización. En la custodia cultural se emplean diversas herramientas, entre ellas la comunicación, la

información, la indagación, la investigación, las entrevistas, la corrección de errores, los incentivos, la presencia visual y la inteligencia, que son herramientas prescritas en el ethos Ọmọ́lúwàbí para supervisar la cultura de una manera pacífica basada en la tutoría. El proceso de custodiar la cultura surtirá efecto con la cooperación de los padres (al entregar formación en el hogar), las escuelas (al inculcar prácticas provechosas) y la religión (al enseñar buenas costumbres). La alfabetización religiosa consiste en permitir que los jóvenes yorùbás entren en contacto con las diversas tradiciones religiosas, no con el fin de convertirlos o de adoctrinarlos, sino de familiarizarlos con las tradiciones que constituyen el patrimonio cultural de la fe (ibíd.).

Se observan valores positivos en la educación yorùbá, la cual se ocupa de las necesidades de la comunidad, es flexible e inclusiva. Se amolda a los diversos intereses y necesidades al inculcar los valores de Ọmọ́lúwàbí de manera inclusiva. Es preciso que la educación yorùbá adopte y adapte los aspectos beneficiosos de otras culturas y resista y rechace los que son negativos. Un renacimiento de su ethos inclusivo y diverso favorecerá la transferencia de aptitudes y costumbres tradicionales e incentivará las prácticas positivas.

Referencias

Boroffka, A. (2006): Psychiatry in Nigeria. A partly annotated Bibliography. Kiel: Brunswiker + Reuter Universitätsbuchhandlung.

Falola, T. (2016): The yorùbá Factor in World History. Conferencia pública ofrecida el 8 de julio de 2016 en la Universidad Trenchard Hall de Ibadán con motivo de la celebración de séptimo aniversario de la radio Splash 105.5 FM y del 77 cumpleaños del jefe Muritala Adebayo Akande MFR.

Odugbemi, T. & Ayoola, A. (eds.) (2008): A textbook of Medicinal Plants in Nigeria. Lagos: University of Lagos Press.

Olupona, J. K. (2012): Bonds, Boundaries and Bondage of Faith – Religion in Private and Public Spheres in Nigeria. Discurso pronunciado durante la ceremonia de entrega de los Premios Nacionales al Mérito de Nigeria.

i

Sobre el autor

Diipo Fagunwa es el fundador y director ejecutivo de Servicios de Cuidado y Apoyo para la Tercera Edad (Elderly Care and Support Services – ELCASUSE) en Nigeria. Anteriormente fue catedrático en el Departamento de Educación Permanente de la Universidad Obafemi Awolowo, en Ile-Ile, Nigeria.

Contacto
diipofagunwa@gmail.com

Liberar el potencial de los adultos mayores: una perspectiva beneficiosa para todos



Thomas Kuan
U 3rd Age
Singapur

Resumen – Si bien la agenda mundial Educación 2030 incluye ahora a los niños y niñas en la primera infancia, a los jóvenes y a los adultos, carece de indicadores claros respecto de los adultos mayores. Ese grupo constituye un importante y cada vez más numeroso sector de la población. Los adultos mayores aprenden de manera distinta debido a su trayectoria laboral y su experiencia de vida, y prefieren los ambientes de aprendizaje donde puedan compartir con otros compañeros y donde el trabajo en red forme parte del desarrollo de su aprendizaje. En la actualidad, los adultos mayores son por lo general más sanos, disponen de más tiempo libre, y suelen organizarse en comunidades para el aprendizaje informal en la tercera edad. Los adultos mayores deben ser incluidos en la educación, para así evitar que se produzca una brecha digital y al mismo tiempo garantizar la sostenibilidad. Las comunidades se beneficiarán al contar con una población adulta que comprenda la diversidad cultural regional.

En esta era de internet, la educación es una importante herramienta de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje. La agenda Educación 2030 de la UNESCO recomienda que cada persona tenga acceso a oportunidades de educación, a fin de que adopte un estilo de vida sostenible y aprecie los valores culturales y sociales.

UNESCO Educación 2030: ODS objetivo 4.7:

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

Este objetivo resulta tranquilizador, porque los adultos mayores suelen ser marginados de la educación como resultado de las políticas públicas y de globalización. Con el objeto de garantizar la equidad, se espera que en la implementación de la agenda Educación 2030 se reconozca que la edad adulta está compuesta en realidad de tres grandes grupos: los adultos jóvenes (entre 18 y 35 años), los adultos de mediana edad (entre 36 y 55 años), y los adultos mayores (de 55 años en adelante).

Los adultos mayores constituyen un importante sector de la población, con cerca de 901 millones de personas de 60 años y más en 2015. Por añadidura, se trata de un grupo en vías de crecimiento, pues se espera que de aquí a 2030 llegue a los 1.400 millones (World Ageing Report [Informe mundial sobre el envejecimiento de la población], ONU 2015). En las economías desarrolladas ha aumentado la proporción de adultos mayores alfabetizados que se han acogido a una jubilación (formal o forzosa), y un número creciente de ellos dispone de más tiempo para ponerse al día en su aprendizaje. La urbanización y el ascenso de la clase media han permitido que la educación adquiera una dimensión personal, de modo que los adultos mayores, al poseer una “comprensión cultural” y un “aprendizaje humanista” (Elias y Merriam 2005), desean ser incluidos para disfrutar de una vida significativa.

La familia de los adultos mayores

Ahora pasaré a concentrarme en los adultos mayores de la “tercera edad” (entre los 55 y los 75 años). Este grupo es como una gran familia, vinculada de manera personal y virtual por aspiraciones comunes en cuanto a un envejecimiento activo gracias al aprendizaje a lo largo de la vida. Ellos constituyen plataformas de aprendizaje al estudiar en universidades para la tercera edad (U3E o UTE, www.worldu3a.org, www.myu3a.org), y al inscribirse como “alumnos” de los centros de aprendizaje comunitario (CAC).

Allí donde no existan las U3E o los CAC, es preciso crear espacios de aprendizaje a fin de ofrecerles a los adultos mayores una educación que permita su desarrollo sostenible. Al crearse más espacios de este tipo será posible descentralizar el aprendizaje y justificar la destinación de fondos a estas actividades, porque redundan en beneficio de las personas y las comunidades. Hoy en día, el aprendizaje informal tiene lugar en redes sociales como WhatsApp, Twitter, Facebook, Goo-

Centros de aprendizaje comunitario (CAC):

Los espacios, centros y redes de aprendizaje comunitario (en adelante, centros de aprendizaje comunitarios o CAC) operan en diversas culturas y sociedades, y desempeñan un papel fundamental en los esfuerzos por ampliar el acceso de los adultos, los jóvenes y los niños y niñas al aprendizaje a lo largo de la vida. Personas de todas las edades, de diferentes orígenes culturales, económicos, sociales y étnicos, se benefician al tomar parte en actividades de aprendizaje organizadas por o en los CAC. Si bien se observan diferencias de una cultura a otra, las características comunes de los CAC son: (1) un marcado sentido de pertenencia a la comunidad; (2) diversidad en las modalidades de aprendizaje; (3) bajo costo de participación en las actividades de aprendizaje (UIL 2014).

gle+, y en aplicaciones basadas en la ubicación (Myer 2012), al igual que en muchas aplicaciones de aprendizaje a nivel local en China, India y otros países. La creación de redes sociales dedicadas a la educación de los adultos mayores podría ser respaldada por la UNESCO en una labor conjunta con países asociados. Esta podría ser una manera de incorporar a los adultos mayores a la educación, y la cantidad de alumnos podrá luego ser calculada sobre la base del número de usuarios.

Adultos mayores en línea

El hecho de poseer habilidades informáticas sirve para conseguir de manera rápida y eficiente la información necesaria. Gracias a internet, la educación del futuro se impartirá mediante los teléfonos inteligentes, las tabletas, los ordenadores portátiles, la ropa tecnológica y otros dispositivos similares, lo cual ha transformado la alfabetización digital en una importante habilidad para la vida. Para algunos adultos mayores, se trata de una “nueva” educación, por lo que se están instruyendo rápidamente para incorporarse a las comunidades “inteligentes”. Estadísticas correspondientes al período entre 2000 y 2016 revelan que los adultos mayores ya constituyen el grupo etario de usuarios de internet que está creciendo más rápidamente en Estados Unidos (véase la figura 1).

En Australia, el 79 % de los ciudadanos de la tercera edad han navegado por internet en algún momento de su vida, y 7 de cada 10 (el 71 %) han estado en algún momento conectados a internet durante los tres meses previos a junio de 2015 (Australian Communications and Media Authority 2016). En Singapur, las personas ocupan la mayor parte de su tiempo de vigilia (un promedio de 12 horas y 42 minutos) empleando dispositivos tecnológicos; de ellos, los teléfonos inteligentes fueron utilizados durante 3 horas y 12 minutos cada día. Casi el 89 % de los habitantes de Singapur emplean aparatos electrónicos para operaciones bancarias y financieras (“The Straits Times” 3 de abril de 2017). Muchos países también están adoptando sistemas de pago digitales.

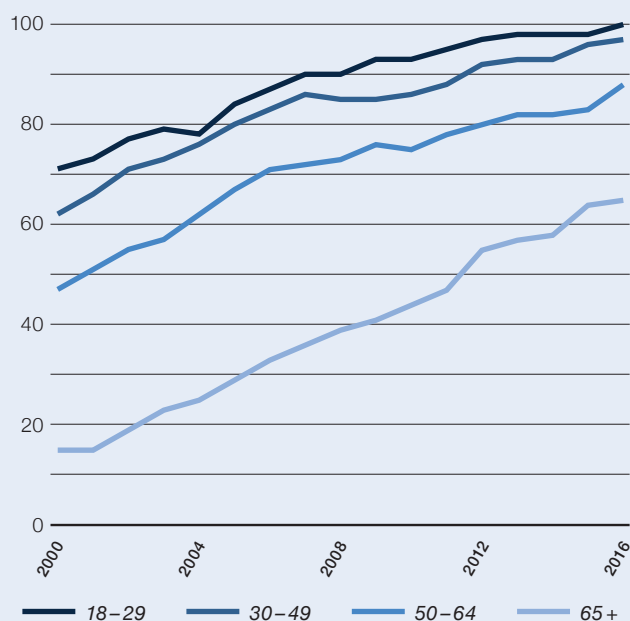
Singapur cuenta con una de las más numerosas poblaciones de adultos mayores de la región de Asia y el Pací-

Universidades de la tercera edad (U3E):

La ‘Universidad de la tercera edad’ es un movimiento internacional cuyo objetivo es educar e incentivar a miembros de la comunidad —particularmente jubilados— que se encuentran en la ‘tercera edad’ de la vida. Se las conoce comúnmente como U3E. (Wikipedia)

Las U3E son grupos con características propias compuestos por alumnos de la comunidad pertenecientes a la tercera edad. Forman parte de un movimiento internacional que incentiva a los adultos mayores para que participen en actividades holísticas asociadas a un envejecimiento activo. Las U3E ofrecen un aprendizaje informal que es a la vez interdependiente e independiente. Cuando a los alumnos de las U3E se les inculcan capacidades y se les ofrecen oportunidades para aprender, no se les está diciendo “ustedes tienen que aprender”, sino “aprendan lo que les gustaría aprender”. Se trata de alumnos autónomos que procuran dotar de significado a sus modos de vida holísticos (Kuan 2013).

Figura 1: uso de internet por grupo etario, período 2000-2016
Porcentaje de adultos estadounidenses que usan Internet, por grupo etario



Fuente: Encuestas de Pew Internet y America Life Project.
<http://pewinternet.org/Trend-Data/Internet-Adoption.aspx>

fico. Las políticas sobre aprendizaje continuo para alfabetización computacional les permitirán tener acceso a información actualizada sobre educación, salud y temas relacionados, a fin de acometer tareas propias de la vida cotidiana e identificar fuentes fidedignas para enterarse de las noticias. En el estilo de vida denominado “internet de las cosas” (en inglés, Internet of things, abreviado IoT), los jóvenes y los adultos mayores pueden participar en programas de aprendizaje intergeneracional, lo que implica que las personas de la tercera edad deben asimilar el fenómeno del microaprendizaje y la ludificación tal como lo han hecho los miembros de la Generación del Milenio (los millenials).

Los adultos mayores como alumnos

Cuando se diseñan políticas para los adultos mayores, es necesario comprender que tienen sus propias características de aprendizaje.

- Son alumnos autónomos y autodirigidos, que pasan por estados de aprendizaje disfuncionales que van de la dependencia a la independencia (Confessore 2009).
- Prefieren las plataformas en que pueden compartir con otros compañeros dentro de un ambiente igualitario, donde los adultos mayores puedan participar en el aprendizaje independientemente de su condición social y su nivel educativo.
- Disfrutan del aprendizaje comunitario porque fomenta una adquisición de conocimientos que contribuye a su desarrollo como personas (Thornton, Collins, Birren y Svensson 2011).

- Consideran el empleo de la reflexión crítica para llenar los vacíos en el intercambio de información.
- Se valen de la conversación para facilitar el entendimiento mutuo de distintos idiomas y valores culturales. La ventaja de emplear el idioma materno al compartir conocimientos y aptitudes culturales es que pueden contribuir a crear productos (y servicios) valiosos, ya que el aprendizaje de los adultos mayores no necesariamente se centra en la escritura y la lectura.
- Se sienten inspirados para generar nuevos conocimientos a partir de la sabiduría vernácula.
- Consideran que el respeto y la disposición a escuchar forman parte del proceso de envejecer con dignidad.
- Animan a los adultos mayores solitarios a integrarse a un ambiente de aprendizaje acogedor en el que se relacionan con las comunidades locales y amigos del vecindario.
- Conservan los valores culturales: idiomas, música y bailes tradicionales.
- Utilizan plataformas informales en las que se comparten valores intergeneracionales, multiculturales y sociales.

De las políticas a la práctica

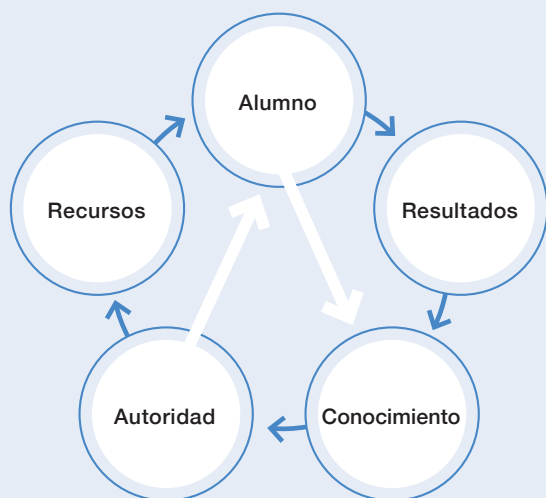
A fin de comprender la manera en que los adultos mayores acceden al aprendizaje, consideremos el caso de un centro de aprendizaje en Singapur. Allí se organizó un curso de “pintura batik para principiantes”, y la información sobre las clases fue publicitada en internet por el Consejo para la Tercera Edad.¹ Una vez que contaron con una cantidad suficiente de participantes inscritas en línea, se iniciaron las clases. La señora Amita, una instructora voluntaria de 54 años (véase la foto a continuación), compartió con las alumnas sus conocimientos sobre la técnica de pintura batik. Para satisfacción de la señora Amita, cuando las participantes se enteraron de que las técnicas de batik podían emplearse para escribir la caligrafía china, o para realizar diseños kolam o rangoli (estampados en colores creados a base de harina de arroz) propios de la India, se sintieron motivadas. Se trata de una forma de crear conocimientos, fusionando técnicas de pintura pertenecientes a dos culturas para generar nuevos diseños que permiten exhibir la armonía racial y la apreciación cultural.

En otra ocasión, un participante en un curso sobre “autobiografía guiada o AG” (Birren y Cochran 2001), se interesó tanto en el tema que se inscribió en un curso virtual para instructores de AG. Con la ayuda del autor de este artículo, los materiales fueron traducidos al malayo (existe ya una versión en chino), por lo que se transformó en el primer curso de este tipo en ser impartido en la región de Asia Oriental. ¿Es esta una forma de crear conocimientos? ¡Sin duda que lo es!

Los cinco factores

Las actividades anteriormente descritas demuestran que la educación para adultos mayores puede organizarse sobre la base de cinco factores (adaptados del antiguo concepto asiático de BaZi²), a saber: alumno, recursos, resultados,

Figura 2: Factores del aprendizaje holístico



conocimiento y autoridad, todos ellos vinculados en un ciclo interactivo holístico, como se ilustra en la figura 2.

El alumno es el adulto mayor con sus propias capacidades y aptitudes. Al ser un alumno autónomo y autodirigido, es consciente de las ventajas y las limitaciones de las iniciativas de aprendizaje personal. El alumno controla el conocimiento como un bagaje propio, y es guiado por la autoridad para producir resultados. La mentalidad está orientada a maximizar recursos limitados para producir los resultados deseados que finalmente se transformarán en su propio conocimiento.

Los resultados son los objetivos deseados, las consecuencias, las metas alcanzadas, los objetivos de aprendizaje, las expectativas. Los resultados acumulados, al igual que las aptitudes y competencias, originarán el conocimiento.

El conocimiento es fructífero si la información y el aprendizaje se organizan y se aprovechan. El conocimiento puede ser un activo tangible, o reflejar aptitudes intelectuales y experiencias intangibles.

Cuando el conocimiento se comparte con otras personas, se transforma en autoridad.

La autoridad corresponde a las normas y los reglamentos necesarios para conseguir un verdadero aprendizaje. También se ejerce a través de mentores, instructores, profesores, capacitadores, reglas básicas para el intercambio con otros compañeros, incluido el comportamiento social aceptado. Garantiza un clima de no violencia mientras se trata de alcanzar los objetivos, y establece las normas fundamentales de la camaradería. La autoridad es, asimismo, una “semilla” donde se gesta el deseo de aprender, generando así la necesidad de conseguir recursos.

Los recursos son la financiación, las sedes, la infraestructura para el aprendizaje, el apoyo de familiares y amigos. Si se carece de recursos, por lo general resulta difícil obtener los resultados (u objetivos) de aprendizaje deseados. Los recursos aportados por diseñadores de políticas servirán para alentar a los adultos mayores a aprender.

Al emplear el modelo de “factores del aprendizaje holístico”, los cursos de educación pueden ser organizados equi-

librando la disponibilidad de recursos con los resultados deseados. La transformación de un factor en otro va formando el ciclo de aprendizaje continuo, que permite que las colaboraciones produzcan resultados medibles. Como ocurrió en el programa antes mencionado, cuando se adoptó la decisión de aprender pintura batik (el factor de autoridad), se trató de conseguir recursos. A fin de poner en marcha el programa, se designó a un instructor y a un administrador, y se escogió una sede. Los esfuerzos de aprendizaje realizados por los adultos mayores dieron como resultado hermosas pinturas batik. Una vez que han adquirido un mayor dominio de la técnica, algunas alumnas pueden emplear la técnica batik para producir pinturas más creativas.

¿Cuál es el camino futuro?

Los adultos mayores constituyen un importante sector de la sociedad a la que se debe ofrecer acceso a la educación para así promover sus derechos humanos y poner a su alcance un modo de vida sostenible. La inclusión de la educación para adultos mayores como tema de debate en las futuras reuniones asociadas a Educación 2030 constituirá un espaldarazo para sus esfuerzos de aprendizaje. Los objetivos y metas mundiales a nivel macro para los adultos pueden incluir indicadores independientes a nivel micro para la educación de adultos mayores.

De aquí a 2030 (solo quedan 13 años), los computadores serán más avanzados y se reducirá el precio de los teléfonos inteligentes, que serán empleados por el 70 % de las personas para acceder a una educación de calidad (Gollub 2016). Al disminuir el costo de la enseñanza en línea y de los dispositivos digitales, el aprendizaje virtual estará al alcance de una gran cantidad de adultos mayores para su desarrollo educativo. La inversión en educación para la tercera edad será más rentable porque “mientras mayor sea el nivel de conocimientos generales de una persona y de una colectividad, más fácil les resultará adquirir las aptitudes y competencias necesarias para adaptarse a los complejos cambios que están experimentando las sociedades” (Hinzen y Robak, 2016). La educación combinada con la experiencia genera creatividad, una habilidad para la vida que resulta fundamental en el siglo XXI.

Los diseñadores de políticas afrontan el desafío de motivar a los adultos mayores para que se decidan por la educación de segunda oportunidad. El hecho de permitirles a los alumnos que tomen la iniciativa de diseñar su propio currículum de aprendizaje basándose en el modelo de los “factores del aprendizaje holístico” puede ser una manera de responder a sus intenciones conductuales de aprender. Los adultos mayores suelen ser percibidos como “alumnos dependientes” que tienen que recurrir a otras personas para moldear su proceso de aprendizaje. Lo que en realidad se necesita es emprender una mayor cantidad de iniciativas de aprendizaje colaborativo y crear oportunidades para trabajar en red y establecer vínculos.

Con respecto a las condiciones médicas y sanitarias, el aprendizaje continuo a través del compromiso social permitirá retrasar el proceso de demencia al mantener la salud

psicológica, espiritual y mental. La neurociencia postula que los músculos poseen relojes biológicos (Current Biology 2017) que nos ayudan a comprender por qué los adultos mayores continúan aprendiendo para retardar inconscientemente el inicio de la demencia. El apoyo y la dedicación prioritaria brindados por el sector público a la educación de los adultos mayores permitirán mejorar su salud mental y física; tampoco hay que descartar el empleo de la videoatención de salud (o telemedicina).

Para construir ciudades del aprendizaje se requiere un liderazgo político enérgico y un compromiso constante (UNESCO 2015). Este autor espera que ese mismo compromiso se traduzca en más inversiones en espacios de aprendizaje para adultos mayores, a fin de que estos logren su realización personal mediante la educación. Los beneficios para los adultos mayores son: aprovechar una segunda oportunidad para recibir educación, envejecer de manera activa, desarrollar su aprendizaje y contribuir a los estilos de vida digitales.

Las comunidades se beneficiarán, ya que, a medida que envejezcan, los adultos mayores se transformarán en personas más creativas al sentirse a gusto y acogidos en la sociedad: “para ser un genio, piensa como una persona de 94 años” (Kennedy, abril de 2017). Los adultos mayores comprometidos son por lo general más saludables y manifiestan un pensamiento positivo; asimismo, sus historias de vida pueden enriquecer el bagaje de conocimientos autóctonos. Al reducirse el costo de la educación virtual, resulta factible respaldar la educación para adultos mayores a fin de brindarles una longevidad sostenible.

Notas

1 / El Consejo para la Tercera Edad (Council for Third Age – C3A), es un organismo gubernamental que fomenta el envejecimiento activo en Singapur mediante la educación pública, los programas de extensión y el trabajo con instituciones asociadas. www.c3a.org.sg.

2 / El BaZi es una antigua teoría de origen chino (que se remonta a unos 2000 años atrás), la cual puede revelar las características y los talentos innatos de las personas en sus esfuerzos de aprendizaje. Para conocer más detalles, busque en Google “BaZi” o contáctese con este autor.

Referencias

Australian Communications and Media Authority (2016): Older Australians and digital engagement. <http://bit.ly/2pXtkeN>

Birren, J., & Cochran, K. (2001): Telling the Stories of Life through Guided Autobiography Groups. John Hopkins University Press.

Confessore, J.G. (2009): The Role of Learner Autonomy in the Reconciliation of Cognitive Dissonance. Ponencia presentada durante un taller de CLAP (Certified Learner Autonomy Profile), Singapur.

Current Biology (2017): Astrocytes Regulate Daily Rhythms in the Suprachiasmatic Nucleus and Behavior. Artículo escrito por Chak Foon Tso, Tatiana Simon, Allison C. Greenlaw, Tanvi Puri, Michihiro Mieda y Erik D. Herzog, en Current Biology. Publicado en línea en marzo de 2017.

Elias, J.L. & Merriam, S.B. (2005): Philosophical Foundations of Adult Education, 128-130. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.

Gollub, U. (May 2016): Online feature about Udo Gollub's views on the changes in time, technology and society. <https://thecoverage.my/lifestyle/will-amazed-guy-speaks-changing-times-technology-society/>

Hinzen, H. y Robak, S. (2016): Conocimientos, competencias y habilidades para la vida y el trabajo. En: Educación de Adultos y Desarrollo. Bonn: DVV International. <http://bit.ly/2qycnES>

Kennedy, P. (ST April 2017): To be a genius, think like a 94-year-old. Artículo de Pagan Kennedy publicado en “The Straits Times” el 10 de abril de 2017.

Kuan, T. (2013): Universities of the third age (U3As) – communities of non-formal learners. Presentación en PowerPoint ofrecida en la Universidad de Chulalongkorn, Tailandia.

Myer, T. (2012): Social Networking for the Over 50s. Pearson Education Ltd.

ONU (2015): World Ageing Report, 2. <http://bit.ly/1Y2LeF4>

“The Straits Times” (3 de abril de 2017): Digital habits in Singapore, A8.

Thornton, J.E.; Collins, J.B.; Birren, J.; Svensson, C. (2011): Guided Autobiography's Developmental Exchange: What's in it for Me? En: The International Journal of Ageing and Human Development. Sage Publications.

UIL (2014): Notas sobre política del UIL, n° 8. El aprendizaje basado en la comunidad para el desarrollo sostenible. <http://bit.ly/2o3XYzX>

UNESCO (2015): Directrices para la Creación de Ciudades del Aprendizaje. Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO. <http://bit.ly/2qu9l56>

Lecturas complementarias

Crumpton, B. y Montoya, S. (March 2017): Why we need a flagship indicator for education: all children in school and learning. Entrada de blog publicada en marzo de 2017 en <http://bit.ly/2qsl9AD>

Kuan, T. (2014): Understanding Seniors' Motivation in E-Learning Through the Classical BaZi Theory. Conferencia E-Learning Korea, celebrada en 2014.

Swindell, R. & Thompson, J. (1995): An International Perspective of the University of the Third Age. www.worldu3a.org/resources/u3a-worldwide.htm

i

Sobre el autor

Thomas Kuan es el fundador de U 3rd Age, una organización sin ánimo de lucro que opera en Singapur. Es el Secretario General (y presidente entrante) de la Federación de Educación de Adultos para Asia Oriental (EFAAE) y miembro de la plataforma virtual Universities of Third Age-Asia Pacific Alliance (U3A-APA).

Contacto

u3asingapore@gmail.com
www.u3a-singapore.com
www.facebook.com/u3rdage

Hacer oír la voz de las personas sordas

En Vietnam viven alrededor de un millón de personas sordas. Les resulta muy difícil acceder a la información, a la salud, a la educación, al transporte público y a otros servicios sociales. El lenguaje de signos —el lenguaje de las personas sordas y de su cultura— sigue siendo bastante desconocido en Vietnam. Actualmente se dispone de diez intérpretes del lenguaje de signos en todo el país. Para las personas sordas es muy difícil hacer oír su voz al interior de sus familias, en sus lugares de trabajo y en la sociedad.

Hay pocas escuelas primarias y secundarias para sordos en Vietnam, y sólo dos establecimientos donde pueden cursar el segundo ciclo de educación secundaria. En las escuelas a las que asisten alumnos sordos, los profesores se valen principalmente de la lectura de labios. Al no poder escuchar o al escuchar con dificultad, teniendo que guiarse por la posición y el movimiento de los labios del maestro, los alumnos sordos no logran comprender cabalmente las lecciones. Ello afecta el desarrollo del vocabulario del alumno sordo, al igual que sus habilidades lingüísticas y de comunicación, lo que se traduce en un desempeño insatisfactorio.

Siendo sordo de nacimiento, estudié en una escuela primaria privada para sordos de Hanoi, donde los maestros empleaban la lectura de labios. Mientras que en condiciones normales un alumno tarda cinco años en completar la educación primaria (primero a quinto año), yo requerí doce años. Luego cursé el primer ciclo de enseñanza secundaria en el Centro de Educación para Sordos de la provincia de Dong Nai (a 1.200 km de mi Hanoi natal). En este centro, los profesores empleaban el lenguaje de signos. Aquí por primera vez las lecciones despertaron mi interés, pues comprendía con

mayor facilidad. Fue una experiencia de aprendizaje absolutamente distinta. Tardé ocho años en cursar del 6.º al 12.º año y luego estudié otros tres años en el Instituto Superior de Educación de Dong Nai, donde obtuve mi título de maestro de enseñanza primaria. En todo Vietnam son sólo 18 las personas sordas que cuentan con un diploma universitario, y una con el grado de máster otorgado por una universidad estadounidense.

Actualmente soy el maestro del curso 1B de la escuela primaria Xa Dan de Hanoi. Si bien hoy en día ha aumentado la cantidad de niños sordos que tienen la oportunidad de aprender el lenguaje de signos, muchos aún no tienen la posibilidad de desarrollar un lenguaje, una herramienta para comunicarse con su entorno, o de acceder a la educación. Este año fui elegido presidente de la Asociación de Personas Sordas de Hanoi (Hanoi Association of the Deaf – HAD). La misión de esta entidad consiste en mejorar las condiciones de reinserción de estas personas en la sociedad, y desarrollar la comunidad formada por quienes sufren esta discapacidad. Si bien nuestros recursos son limitados, estamos permanentemente empeñados en apoyar la educación, pues somos conscientes de su enorme importancia para el progreso de una comunidad como la nuestra.

Espero que nuestra sociedad considere a las personas sordas como seres humanos normales y confíe en sus aptitudes. El Ministerio de Educación debería instaurar políticas de apoyo adecuadas destinadas a la comunidad de personas sordas —especialmente de los adultos, que siempre son ignorados—, de manera que puedan participar en todos los niveles y modalidades de la educación (formal y no formal).



Pham Anh Duy (Vietnam) es presidente de la Asociación de Personas Sordas de Hanoi (Hanoi Association of the Deaf – HAD).

Contacto
phamanhduy2020@gmail.com



Sección 2

Cambio

Algunas personas se encargan de los discursos y otras ponen manos a la obra. De las políticas mundiales a los proyectos locales, a todos nos corresponde cumplir un papel si pretendemos forjar un mundo distinto e inclusivo. Ahora bien, ¿cuál es exactamente el cambio que hay que producir?

Para forjar un mundo más inclusivo se requiere mucho más que meros compromisos: es preciso tomar medidas



Camilla Croso
Campaña Mundial por la Educación
Brasil

Resumen – *Llegar a un consenso mundial en torno a las metas sobre aprendizaje a lo largo de toda la vida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible fue una tarea bastante compleja, y los resultados finales siguen dividiendo a muchos especialistas dentro del sector de la educación de adultos. En este artículo se exponen algunos de los problemas que dificultan la puesta en práctica del ODS 4, y asimismo se analiza desde tres perspectivas el grado de inclusividad del propio proceso de implementación.*

Fue un momento de celebración tanto para los gobiernos como para los ciudadanos. Finalmente se había aprobado la Declaración de Incheon sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, el Marco de Acción para la realización del ODS 4 y la Agenda Educación 2030. Fueron necesarios muchos años de intensas y largas negociaciones. Tanto la agenda de los ODS como la de Educación 2030 son amplias, abarcan varios aspectos y se basan en perspectivas asociadas a los derechos humanos. Por cierto que en ellas también se advierten contradicciones, las cuales reflejan la naturaleza de los procesos de negociación y los esfuerzos por facilitar el logro de un consenso.

La comunidad educativa aprobó el ODS 4, que hace un llamamiento a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO 2015a). En él se exponen los principios fundamentales del derecho a la educación. También contiene metas amplias y profundas que reflejan un compromiso con varios aspectos, entre ellos:

- Educación primaria y secundaria gratuita, con al menos 9 años de enseñanza obligatoria.
- Servicios de atención y desarrollo en la primera infancia.
- Educación superior.
- Alfabetización y educación de adultos.
- No discriminación.
- Ciudadanía mundial.



Camila Croso (segunda desde la izquierda) durante el Foro de ONG de Incheon, celebrado en mayo de 2015

- Educación en materia de derechos humanos y educación para el desarrollo sostenible.
- La valoración de los maestros.
- Instalaciones escolares seguras y adecuadas.

Transcurrido un año y medio de la fase de implementación de los ODS, al igual que del ODS 4 y Educación 2030, podemos comenzar a distinguir cada vez con mayor claridad algunos de los problemas que impiden que dichas iniciativas se desarrollen en la práctica de manera coherente y eficaz. En este artículo analizaremos la inclusión y la diversidad desde tres perspectivas: 1) El grado en que está aumentando el alcance y el espacio de una y otra en los sistemas educativos; 2) la manera en que se está supervisando el respeto de esos derechos; 3) el grado en que los ODS están siendo implementados de manera inclusiva.

Hacia la privatización

En la Declaración Final emitida en el Foro de ONG de Incheon, celebrado en 2015, se señala: “Reiteramos nuestro llamado para garantizar que el acceso y la equidad sean dirigidos para todas las edades, dentro y fuera de la educación formal”, y “De hecho, el desafío central que enfrentan la mayoría de los sistemas de educación es garantizar la equidad en la educación de calidad, poniendo fin a los sistemas de segregación que exacerban las desigualdades en las sociedades” (UNESCO 2015b). Desgraciadamente, hemos notado con honda preocupación que desde la aprobación del ODS 4 y Educación 2030 el impulso de privatizar y comercializar la educación no ha dejado de intensificarse. Las principales instituciones financieras y agencias de cooperación internacionales están respaldando abiertamente el aumento de la cantidad de cadenas de escuelas privadas “de bajo costo” con ánimo de lucro y de pésima calidad, orientadas a los sectores más pobres de la población.

Se advierten una serie de problemas en esta iniciativa, los cuales sin excepción ponen en riesgo el derecho a la educación para todos y perjudican gravemente la calidad, la equidad y la inclusión en y de los sistemas educativos. En primer

lugar, se transgrede el principio de la educación gratuita, consagrado en las convenciones internacionales sobre derechos humanos, en el ODS 4 y Educación 2030. En efecto, según Katarina Tomasevsky (2006) son tres los elementos fundamentales que deben concurrir para garantizar que se ejerza el derecho a la educación: para que sea universal, la educación tiene que ser gratuita y obligatoria. Durante el período comprendido por el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos (2000-2015), las políticas y los cambios constitucionales que abolieron los derechos de matrícula en los sistemas de educación pública proporcionaron un impulso fundamental. Garantizaron un aumento en las tasas de matrícula en el sistema educativo, promovieron la accesibilidad —y, por ende, la inclusión y la equidad— para los sectores más pobres de la población. Ello contribuyó a reducir la brecha entre las personas más ricas y las más pobres.

El auge de las así llamadas escuelas privadas de bajo costo vulnera el principio de la gratuidad, al tiempo que excluye a aquellos sectores de la población que no pueden sufragar lo que según se afirma son “bajos derechos de matrícula”. Por añadidura, promueve una educación carente de los estándares más básicos de calidad, en la cual se observa una desprofesionalización y minusvaloración de los profesores. El resultado es una combinación perversa entre sistemas educativos de doble nivel —en los que se fomenta la segmentación y la segregación al interior de las sociedades— y la exacerbación de las desigualdades en función del patrimonio, el género, la discapacidad, el lugar de residencia, la etnia y la condición de inmigrante. Al mismo tiempo, promueven el lucro, con lo cual infringen los principios de gratuidad, igualdad e inclusión. Se trata de una clara transgresión del derecho humano a la educación. El año pasado se han observado varios casos en que comités de derechos humanos y otras instancias han debido intervenir para invertir esa tendencia, como por ejemplo la Resolución del Consejo de Derechos Humanos emitida en 2015 (A/HRC/29/L.14).

Seguir los pasos del dinero

Fuera de la creciente promoción de las escuelas privadas de bajo costo emprendida por algunos actores, en la declaración final emitida durante la Octava Conferencia Mundial de la Consulta Colectiva de las ONG sobre Educación para Todos (CCONG/EPT), celebrada en 2017, se indica que “los compromisos financieros no han ido a la par de la aprobación entusiasta de los ODS y el Marco de Acción Educación 2030 y, en algunos casos, se ha observado una disminución”. Es imposible alcanzar la calidad, la equidad y la inclusión si no se proveen los recursos necesarios. Con este fin, es menester aumentar la cantidad de recursos nacionales destinados a la educación y protegerlos de las crisis, y también es preciso que la cooperación internacional rectifique su tendencia descendente y aporte la cantidad mínima acordada en el Marco de Acción Educación 2030, aprobado en noviembre de 2015. Asimismo, en dicha declaración final se afirma que las inversiones públicas “deben dirigirse a la educación pública y ser evaluadas a la luz de los criterios pertinentes a fin de velar



Participantes del Foro de ONG de Incheon, celebrado en mayo de 2015

por que permitan a todas las personas, en particular a las más marginadas y vulnerables, ejercer su derecho a la educación”.

La reacción negativa del sistema

En la declaración final emitida en el Foro de ONG de Incheon celebrado en 2015 también se advierte que “Especial énfasis debe darse a la inclusión de los marginados por género, raza, idioma, religión, origen étnico, condición de indígena, discapacidad, orientación sexual, estado de salud, situación geográfica, condición de refugiado o inmigrante, situación socioeconómica, edad, emergencias, catástrofes provocadas por el hombre y conflictos, entre otros” y se admite que “las mujeres y niñas de los grupos marginados afrontan formas múltiples e interrelacionadas de discriminación”. Hemos advertido algunos progresos, pero también hemos notado que desde la aprobación de los ODS se han intensificado la discriminación y la xenofobia. Lo anterior plantea graves problemas adicionales con relación a los sistemas educativos. Las niñas, las mujeres, al igual que la población de lesbianas, homosexuales, bisexuales, transexuales e intersexuales, están afrontando graves tendencias regresivas. En varios países latinoamericanos se está cuestionando la mera alusión al género en los programas escolares, y algunos gobiernos han adoptado medidas concretas en este sentido, como es el caso de Brasil.

Es cierto que el aprendizaje a lo largo de toda la vida ha cobrado relevancia en el EDS 4 y en Educación 2030. Lamentablemente, según el documento de antecedentes elaborado para la Octava Conferencia Mundial de la CCONG/EPT, celebrada en mayo pasado (2017) en Siem Reap, Camboya, las organizaciones de la sociedad civil (OSC) “consideran que aún se presta nula atención a esta perspectiva, ya que la educación de adultos, la alfabetización de adultos (incluidas las nuevas modalidades en esta especialidad) y la educación no formal ocupan un lugar muy secundario en la agenda”. En el documento se subraya la necesidad de “continuar desarrollando los indicadores de la

educación de adultos y —como un requisito fundamental— asegurarse de que ésta no siga siendo dejada de lado en el marco financiero del ODS 4 y de Educación 2030”. Más adelante se recomienda que “el aprendizaje a lo largo de toda la vida sea adoptado más resueltamente como enfoque, y que se apoye el ofrecimiento de oportunidades de aprendizaje equitativas”, ya que “el principio de no discriminación implica que la educación debe estar al alcance de personas de todas las edades a lo largo de toda la vida” (UNESCO 2017).

Estas realidades no están consideradas en los datos

Cuando analizamos el proceso de supervisión y seguimiento de la inclusión y de la equidad en la educación y a través de ella desde la aprobación del ODS 4 y de Educación 2030, advertimos muchos problemas. De hecho, en la declaración final del Foro de ONG celebrado en Incheon los participantes ya habían manifestado su preocupación ante escasa variedad de indicadores, y se recomendaba, entre otras cosas, que “en mediciones quinquenales los indicadores nacionales y regionales lleguen a reflejar una reducción progresiva de las diferencias en acceso y resultados entre el 20 % más rico y el 40 % más pobre de la población”. Por otra parte, en la declaración final emitida durante la Octava Conferencia Mundial de la CCONG/EPT se destacó la ausencia de datos confiables y desglosados como uno de los factores que entorpecían la implementación de la inclusión y la diversidad en la educación y a través de ella. Se hizo, por tanto, un llamamiento a los gobiernos para que “asignen los recursos financieros y técnicos” que permitan recopilar datos que “se desglosen por edad, género, discapacidad, condición de inmigrante y situación geográfica”.

Cabe señalar que, desde la aprobación de los ODS, en el debate en torno a los indicadores han estado participando progresivamente actores de los niveles nacional y regional, con lo que se abren nuevas oportunidades para mejorar los indicadores y para promover una mejor recopilación de los datos en la que se tengan en cuenta la equidad, la inclusión y la diversidad. Algunas iniciativas de las OSC se concentran especialmente en hacer un seguimiento de la educación inclusiva, como en el caso del Observatorio Regional de la Educación Inclusiva (OREI) que se lleva a cabo en Latinoamérica.

Ahora bien, ¿qué ocurre con el proceso?

Por último, es importante referirse al grado de inclusividad de la implementación de los ODS. Llama la atención que en la Declaración Final del Foro de ONG celebrado en Incheon se recuerde la importancia de que la sociedad civil participe de manera institucionalizada para garantizar que los gobiernos rindan cuentas, y de que esta medida incluya a todos los actores interesados, entre ellos los profesores, los alumnos, los padres y, muy especialmente, los grupos más excluidos y marginados. A renglón seguido se señala que “los derechos humanos solamente pueden hacerse realidad en

un contexto democrático que reconozca la participación como un derecho en sí mismo” y se exige que “se ponga fin a la discriminación, la persecución y la criminalización de activistas y movimientos de la sociedad civil, en especial del sector educativo”.

Lo más lamentable es que la participación de las OSC ha seguido una trayectoria irregular —por decirlo suavemente—, con algunos casos aislados de progreso, muchas contradicciones y varios reveses. A nivel internacional, y a veces a nivel regional, observamos que se ha avanzado en alguna medida en lo que respecta al involucramiento de la sociedad civil en la supervisión y el seguimiento de los ODS y de Educación 2030, gracias a la creación o la consolidación de infraestructuras y procesos que fomentan un mayor grado de diálogo y participación. A nivel nacional advertimos que en la mayoría de los casos el progreso se ha estancado o ha experimentado un retroceso. En efecto, muchos de los especialistas entrevistados con miras a la elaboración del Documento de Antecedentes para la Octava Conferencia Mundial de la CCONG/EPT “hicieron especial hincapié en una grave situación, en la que la sociedad civil dispone de un espacio cada vez más reducido en muchos países”, por lo que resulta evidente que “el problema de la progresiva reducción de ese espacio es un fenómeno mundial que afecta particularmente las vías de expresión de los más pobres entre los pobres”.

Progresiva reducción de los espacios para las organizaciones de la sociedad civil

El cierre de espacios ocurre especialmente cuando se critica “a los gobiernos por existir vacíos en las políticas, por la situación de las minorías y el escaso nivel de educación que se les brinda, o por prácticas discriminatorias, como por ejemplo la existencia de escuelas privadas o religiosas no reguladas”. Ahora bien, ¿por qué está disminuyendo el espacio para las organizaciones de la sociedad civil? Podemos identificar varias razones: el debilitamiento de las democracias, un creciente clima de desconfianza, la aprobación de leyes represivas, la existencia de condiciones restrictivas, la criminalización de las protestas pacíficas, o el acceso cada vez menor a la información.

Conscientes de estas dificultades, los participantes en la Octava Conferencia Mundial de la CCONG/EPT hicieron hincapié en esta situación extraordinariamente problemática y señalaron que “el ambiente político —en particular las guerras, los conflictos, la violencia, el fundamentalismo y la inseguridad— ha exacerbado este clima adverso. La educación para la paz, la democracia y la ciudadanía adquiere más importancia que nunca, ya que se empeña en proteger las libertades y los derechos fundamentales”.

Resulta fundamental que los gobiernos, al igual que los organismos de la ONU y otros socios en la cooperación para el desarrollo, intensifiquen sus esfuerzos por invertir las tendencias regresivas y al mismo tiempo implementen políticas, prácticas y procedimientos que garanticen que los principios de inclusividad y diversidad se reflejen de manera coherente

en los procesos de aplicación de los ODS, especialmente en lo que concierne al ODS 4.

Referencias

Tomasevski, K. (2006): The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: Informe Mundial 2016. <http://bit.ly/2tHuOwQ>

UNESCO (2015a): Agenda Educación 2030: Declaración de Incheon. <http://bit.ly/2f0cbMz>

UNESCO (2015b): Declaración final emitida por el Foro de ONG de Incheon. <http://bit.ly/2uxbLSZ>

UNESCO (2017): Documento de antecedentes de la Octava Conferencia de la CCONG/EPT. <http://bit.ly/2p3og88>

i

Sobre la autora

Camilla Croso es la presidenta de la Campaña Mundial por la Educación (CME), y coordinadora de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE). En 1998 obtuvo un máster en política social y planificación en países en desarrollo por la Escuela de Economía y Ciencias Políticas de Londres. Es autora de una serie de artículos y libros en el área de la educación y los derechos humanos.

Contacto
camcroso@gmail.com



Maestros y estudiantes del Centro de Desarrollo para Mujeres con Discapacidad de Laos durante una reunión de planificación estratégica en favor de personas con discapacidad, celebrada en Laos en 2016

Inclusión en la práctica

Centro para el Desarrollo de Mujeres con Discapacidad de Laos: estudio de caso de Laos

Contexto

El Centro de Desarrollo para Mujeres con Discapacidad de Laos (The Lao Disabled Women's Development Centre – LDWDC), fundado en 1990, crea oportunidades prácticas para personas con discapacidad mediante la capacitación profesional y la formación sobre habilidades para la vida. Cada año, hasta 30 nuevas alumnas se inscriben en los programas de capacitación que ofrece el centro. Si bien todas las participantes han vivido alguna experiencia asociada a los impedimentos físicos, la mayoría son mujeres con discapacidad. Algunas son personas sanas que tienen familiares con alguna discapacidad y cumplen la misión de cuidadora o sostén económico para esas personas. La mayoría de las alumnas provienen de las zonas rurales pobres de Laos, y muchas pertenecen también a alguna minoría étnica. Sobre el 80 % de las mujeres con discapacidad que concurren al centro han perdido a uno de sus padres, o a ambos.

Factores de éxito

Durante los seis meses que dura el programa de capacitación, las alumnas viven en el albergue del LDWDC. El componente central de la capacitación son las clases de costura y bordado, ya que constituyen oficios muy apreciados en Laos. Las participantes reciben también formación en varias otras áreas, entre ellas el desarrollo social y la creación de

conciencia social, los derechos civiles de la mujer, atención de salud e higiene, gestión de pequeños negocios, tecnologías de la información y clases de idioma lao y de inglés. El objetivo de la formación no es sólo inculcarles a las mujeres con discapacidad aptitudes provechosas que les permitan generar ingresos, sino también infundirles mayor confianza y ayudarlas a transformarse en personas autónomas.

El centro empodera a las personas al permitirles descubrir sus capacidades, y les brinda apoyo al crear un ambiente de ayuda mutua y de liberación. El centro promueve activamente los derechos, el reconocimiento y la igualdad de oportunidades de las mujeres con discapacidad al fomentar la toma de conciencia sobre el tema y al elevar el perfil de estas personas. El centro trabaja con varias entidades gubernamentales y con otros socios (como instituciones donantes y organizaciones no gubernamentales internacionales), y fomenta el entendimiento y la aceptación de las personas con discapacidad en la sociedad.

Para obtener más información, visite

www.laodisabledwomen.com

Contacto

Lao Disabled Women's Development Centre

info@laodisabledwomen.com

Inclusión en la práctica

“La educación abre puertas”: estudio de caso de Bielorrusia

Contexto

El proyecto “La educación abre puertas” fue llevado a cabo en Bielorrusia entre 2015 y 2017, y en él se permitió que los reclusos tuvieran acceso a la educación. Sus preocupaciones centrales fueron: aumentar la cantidad de reclusos que reciben educación en instituciones penitenciarias, ampliar la variedad y el alcance de los temas abordados en los programas educativos, como también reclamar la atención del personal de las prisiones, y del público en general, hacia asuntos relacionados con el ejercicio del derecho a la educación.

Factores de éxito

En el proyecto participaron 595 reclusos de 6 recintos carcelarios. La elaboración y los contenidos de los programas de enseñanza se basaron en las tradiciones y en el potencial de cada una de las instituciones penitenciarias participantes, y en una encuesta sobre las necesidades educativas de los internos. Asimismo, se ofreció la oportunidad para que organizaciones y especialistas externos participaran en esta iniciativa.

Como resultado de lo anterior, los reclusos tuvieron la posibilidad de escoger una de entre cinco nuevas ocupaciones (el principal criterio de selección fue la falta o la pérdida de cualificaciones): nociones de informática, cina, técnicas para la resolución de conflictos, experiencia en actividades de voluntariado y aprendizaje entre pares. Las instalaciones para impartir la capacitación fueron remodeladas y equipadas como parte del proyecto, y las relaciones de camaradería que se han establecido han sentado las bases para futuras iniciativas de educación complementaria.

Instalación para la capacitación de peluqueros en una prisión de Bielorrusia

Por primera vez en Bielorrusia, los reclusos han tenido la oportunidad de recibir educación superior mediante programas a distancia. Cabe mencionar el caso de 23 internas de una institución correccional de Gómel, que han sido admitidas en la universidad y se encuentran estudiando asignaturas como psicología; gestión de la información; contabilidad, análisis y auditoría; y economía y gestión de empresas.

La práctica de la educación a distancia está siendo adoptada por otras instituciones penitenciarias. Asimismo, se han propuesto iniciativas sobre programas de educación a distancia a mayor escala destinados a reclusos, para que sean incluidas en la legislación nacional.

Para obtener más información, visite

<http://www.dvv-international.org.ua/belarus/>

<http://www.dvv-international.org.ua/belarus/projects/2017/education-opens-doors/>

Contacto

Galina Veramejchyk

Directora nacional, DVV International Bielorrusia
veramejchyk@dvv-international.by

Marina Malinina

Coordinadora de proyectos, DVV International Bielorrusia
malinina@dvv-international.by



Ama Ata Aidoo

“Nadie me pudo decir que escribir es una ocupación masculina”

Entrevista

Entrevista realizada por la princesa Arita Anim

Fotografías: Kobina Graham (p. 40) / Africa Writes (p. 42) / Fadoa Films (p. 43)



Ama Ata Aidoo (nacida el 1942 en Ghana) es una escritora y feminista africana. Sus protagonistas son generalmente mujeres que se rebelan contra los estereotipos femeninos que les impone su época, como por ejemplo en “Anowa”. Su novela “Changes” obtuvo en 1992 el Premio de Escritores de la Mancomunidad de Naciones (África). Su poemario “Someone Talking to Sometime” fue distinguido con el

Premio de Poesía Nelson Mandela en 1987. Entre 1982 y 1983 ocupó el cargo de ministra de educación de Ghana. El año 2000 creó la Fundación Mbaasem, una organización no gubernamental con sede en Ghana, cuya misión es apoyar el desarrollo y la sostenibilidad de escritoras africanas y fomentar su producción artística.

¿Cómo se transformó en escritora?

Comencé a escribir a muy temprana edad. En aquel entonces no me imaginaba que llegaría a ser escritora. Sólo sé que leía todo el tiempo. La casa estaba llena de libros y recuerdo haber hurgado en estantes y cajones en busca de libros para leer. Siempre había uno a mano. Crecí en una aldea, una pequeña localidad en la región central llamada Abiadze. Mi padre era el jefe de la aldea, que en aquel entonces se llamaba Kyiakor. De hecho, él inauguró la escuela de la aldea, que al principio sólo contaba con nuestra clase y algunos profesores excelentes. Mi madre y otro hombre de la aldea nos narraban cuentos todas las noches. Me imaginé que todas esas actividades me prepararon para convertirme en una buena escritora.

Uno de los aspectos que, al educar a sus hijos, los padres de hoy aparentemente no tienen en claro es que para ayudarles a los jóvenes a desarrollarse es preciso brindarles estímulos positivos, como por ejemplo interactuar con ellos en buenos términos, darles amor, preocuparse de sus necesidades, hablarles personalmente y corregirlos cuando sea necesario.

¿Se encuentra usted escribiendo un libro en estos momentos? Y en caso de que así fuera, ¿me podría contar algo de su argumento?

Sí, estoy escribiendo un libro. Trata de un grupo de personas que han escapado de una terrible epidemia similar al SIDA. Pensaban que la única manera de poder salvarse era abandonando su actual entorno y construyendo en algún otro lugar un nuevo poblado donde establecerse. Debían adoptar algunas medidas que les permitieran mantenerse a salvo del resto del mundo, posiblemente lejos de los demás seres humanos. Al interior de ese nuevo país implantaron algunos reglamentos y normas que pensaron que les podrían ser de utilidad, incluida la decisión de construir un muro de

acero más alto que la Gran Muralla china. Puesto que no sé cómo termina la historia, tampoco puedo decir qué será de ellos. Si esta estrategia les va a ayudar, si se salvarán o no.

A muchas personas les cuesta aceptar su forma de feminismo. ¿Por qué?

Bueno, pienso que, en primer lugar, suponen que feminismo es equiparable al lesbianismo, lo cual no es cierto. El feminismo es una orientación ideológica y una perspectiva del mundo y la vida. Lo otro es una orientación sexual, pero ambas posturas no deberían estar en conflicto ya que pertenecen a distintas esferas de la vida humana. Una es un estado mental, y la otra una opción sexual. En un ensayo que escribí en la década de 1980, titulado *African Women at century's end* (“La mujer africana al finalizar el siglo”), sostuve que todos deberían ser feministas, incluso los hombres. El feminismo no es un “ismo” que concierna exclusivamente a las mujeres, sino que además corresponde a una manera de percibir el mundo. El feminismo insiste en que en este mundo las jóvenes contemporáneas merecemos tener acceso a los mejores servicios disponibles que garanticen nuestro desarrollo, nuestra salud, nuestro bienestar y nuestro empleo, de manera que cuando lleguemos a la vejez recibamos los mismos cuidados que se les brindan a los hombres de edad avanzada.

Sobreviví como mujer en un entorno dominado por hombres, pues en mi pueblo se apoyaba a las mujeres. En muchos lugares del mundo existe la creencia de que las mujeres africanas son las más oprimidas, lo cual no es cierto: ¡No lo somos! Por lo menos no todas. Como mujer fante-akan crecí en una sociedad donde la discriminación contra las niñas no era tan marcada. Por eso logré llegar a convertirme en escritora y nadie me pudo decir que escribir era una ocupación masculina. Tuve que asistir a la universidad para que alguien me dijera que yo hablaba y hacía otras cosas como un hombre. Lo que lamento es que las niñas



Ama Ata Aidoo durante la celebración de "Africa Writes" (África Escribe), el festival anual de literatura de la Real Sociedad Africana. Londres, 2014

ghanesas no aprovechen la libertad que hemos heredado y que sean los hombres los que estén invadiendo este espacio para colonizarnos.

Usted nació en una época en que la educación de las niñas era algo poco común. ¿Qué motivó a sus padres?

Bueno, mi padre era el jefe de la aldea y nunca había ido a la escuela, pero lo inspiró el Dr. Kwegyir Aggrey.¹ Cuando yo era una niña, la escuela más cercana en nuestra región tradicional se encontraba en Ahenkuro, la sede del Jefe Supremo, en Abiadze Dominase. Nuestra aldea, que hoy en día es un pequeño pueblo, se encontraba completamente rodeada de agua. En la temporada de lluvias, a los habitantes, especialmente a los jóvenes, les resultaba imposible cruzar el río sin dificultades. De modo que mi padre literalmente organizó una campaña en favor de la construcción de una escuela tomando contacto con la oficina distrital de educación en Saltpond. Los funcionarios acudieron y pusieron en marcha la escuela del Ayuntamiento de Abiadze-Kyiakor. Recuerdo el día de su inauguración, cuando mi padre les dijo a todos los presentes que si le preguntaban por qué algunas niñas también asistían a la escuela, él citaría al Dr. Kwegyir Aggrey: "Si educas a un hombre, educas sólo a una persona, pero si educas a una mujer, educas a una nación", expresando esto último en el idioma local, el fante. Cuando tenía seis años de edad, escuché a mi padre citar una reflexión del Dr. Aggrey sobre la importancia de la educación femenina.

Durante el Gobierno del Consejo Provisional de Defensa Nacional (Provisional National Defence Council – PNDC) usted ocupó el cargo de ministra de educación sólo por 18 meses. ¿Por qué fue tan breve su gestión?

Porque me di cuenta de que en mi condición de escritora y ministra no estaba logrando ningún progreso en la defensa

de mis ideas sobre educación. Todos prestaban atención cuando mis colegas masculinos tomaban la palabra en las reuniones de gabinete. Pero a mí, por el hecho de ser mujer, cuando planteaba un tema de debate nadie me hacía caso. En consecuencia, me pareció que nadie estaba dispuesto a escuchar mis aportaciones.

Algunas de mis ideas fueron simplemente ridiculizadas y me sentí desalentada por el comportamiento de estas personas. Redacté una carta de renuncia y se la presenté. Como reacción a esta carta, dieron a conocer mi destitución del cargo por radio. No creo que a nadie le haya sorprendido. Ellos consideraban que yo era una persona demasiado complicada, que hablaba en exceso y hacía comentarios incómodos.

¿Cuáles son, a su juicio, los problemas que afronta hoy en día el sistema de educación ghanés?

En este país, los niños y niñas prácticamente no reciben educación. Incluso en las así llamadas escuelas privadas, donde se pagan elevados derechos de matrícula, los niños aprenden contenidos que les son ajenos y, en definitiva, no reciben una buena educación. La relación entre maestros y alumnos no es cercana, lo cual perjudica la enseñanza y el aprendizaje.

La religión y las prácticas religiosas obstaculizan en gran medida la educación. En las escuelas subvencionadas por el Estado, tanto las remuneraciones como otras formas de apoyo dejan mucho que desear. El sistema de internado en las escuelas secundarias de segundo ciclo plantea graves problemas. En un país avanzado, ningún sistema educativo centra su educación secundaria en un sistema de internado. Éste fue traído de Inglaterra, los amos coloniales. En Inglaterra, todos esos internados públicos se encuentran actualmente en manos privadas. Las escuelas públicas

tienen régimen diurno. ¿Cómo es posible mantener a todos los adolescentes de un país viviendo en internados? A menos que adoptemos alguna medida al respecto, no será posible observar progresos significativos en el sistema educativo del país.

¿Cómo puede contribuir la educación a lograr cambios o a incluir a las mujeres en la sociedad?

La exclusión de la mujer no es algo que hayamos heredado en Ghana. Por lo menos en la mayor parte de Ghana, e incluso en las regiones tribales "patrilineales", las niñas reciben el mismo trato que los niños. De manera que esta situación en que las mujeres no pueden hacer esto o aquello es de alguna manera bastante nueva. No me crié en un hogar donde se me obligara a aprender a cocinar. Probablemente mi familia era demasiado singular. Nunca nadie me dijo que no hiciera algo determinado porque era una niña.

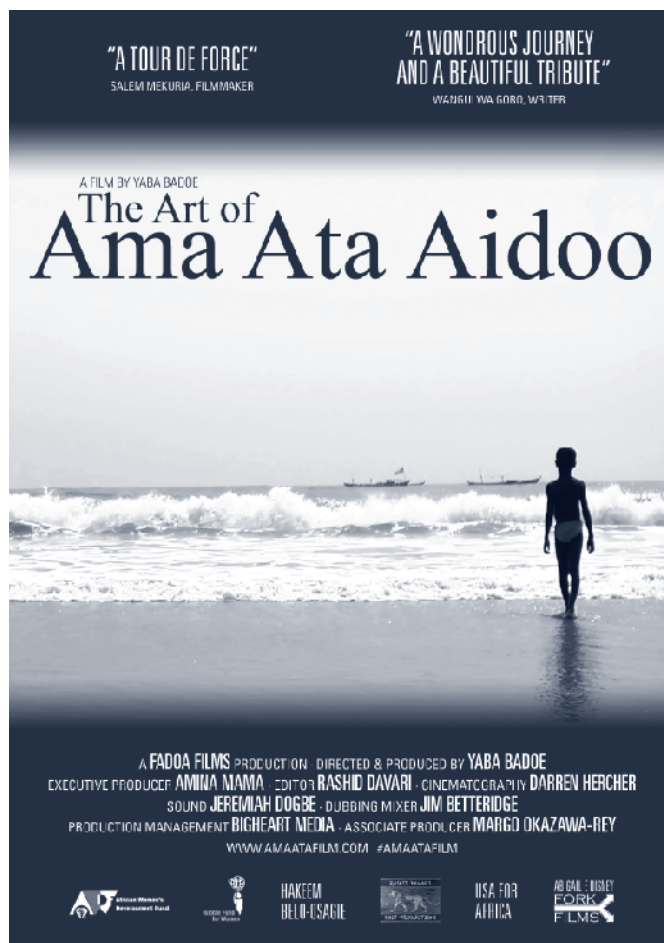
Debemos educar a las niñas. Es preciso implantar en la sociedad una educación en la que no se las menosprecie. Debemos abrir nuestra mente, dialogar y escribir, interrumpir estas tendencias negativas y someterlas a análisis y discusión, y contemplar su abolición, e incluso su prohibición. A mi modo de ver, lo que se necesita es un cambio de actitud de la sociedad.

Hablemos sobre la educación de adultos. Me parece que durante la última década la educación ha afrontado problemas significativos en cuanto a su importancia para el desarrollo económico a medida que procura definirse a sí misma. A pesar de esta reconceptualización, continúa siendo relegada a la periferia y carece de los recursos que necesita para cumplir un papel clave en el desarrollo del país.

¡Concuerdo con usted! En nuestro contexto, la educación de adultos es un complemento muy necesario para la educación. La educación de adultos como institución debe ser revitalizada y reorganizada, logrando que la opinión pública vuelva a adquirir conciencia de su importancia. En una sociedad como la nuestra, donde tantos adultos literalmente no han recibido ningún tipo de educación formal, la educación de adultos debería ser lo suficientemente dinámica para llenar algunos de estos vacíos. El hecho de que la educación de adultos parezca haberse deteriorado de manera tan drástica es también un síntoma de lo que nos ha ocurrido como pueblo y como país, tanto en lo referente a la educación propiamente tal como a la aplicación general de los conocimientos.

¿Cuál es su visión del papel de la educación occidental en las sociedades africanas? ¿Cuáles son sus ventajas y desventajas?

Creo que ha sido extraordinario, pero que ahora se está transformando en la causa del problema. Nuestros gobiernos nunca han sabido aplicar herramientas que fueran de utilidad en nuestro propio idioma, por lo que, en ese sentido, el uso de un idioma europeo como principal vehículo de instrucción ha tenido un efecto negativo en nuestra cultura. Con respecto a las ventajas, el inglés es el idioma de Estados Unidos, Ca-



Ama Ata Aidoo es la protagonista de un documental titulado "El arte de Ama Ata Aidoo", realizado en 2014 por Yaba Badoe

nadá y otros países. Puesto que se trata de que una lengua predominante, el que hayamos sido educados en inglés supone una ventaja, pues significa que el ghanés promedio es capaz de desenvolverse al interior del país o en el extranjero si cuenta con un mínimo nivel de educación.

Desgraciadamente, también significa que como nuestro propio idioma no se ha transformado en el principal vehículo de instrucción y en fuente de sabiduría, pareciera que hubiésemos perdido nuestro patrimonio cultural y que continuáramos perdiéndolo. Hablar inglés nos permite el acceso a un vasto mundo y a los conocimientos, lo cual parece positivo. El único inconveniente es que nos ha privado de algunas tradiciones que podrían haber sido beneficiosas para nuestra educación con raíces ghanesas.

Ama Ata Aidoo, le agradecemos la entrevista.

Nota

1 / El Dr. J.E. Kwegyir Aggrey (1875-1927) es una de las personalidades destacadas en la historia de la educación en África.

Promover la diversidad a partir de la experiencia intercultural



De izquierda a la derecha:

Emilia Cristina González Machado
Universidad Autónoma de Baja California
México

Ernesto Israel Santillán Anguiano
Universidad Autónoma de Baja California
México

Resumen – Tanto la diversidad como la interculturalidad se han convertido en un discurso presente en la educación actual. En este artículo describimos un taller para promover estos elementos entre estudiantes, docentes y miembros de la comunidad indígena paipai en el noroeste de México. La interculturalidad es percibida aquí como un intercambio de saberes con la comunidad y su contexto. La intención es promover el diálogo a partir de un encuentro entre personas y culturas diferentes.

“¿Cuál es el papel que juegan los procesos multiculturales en la promoción de la diversidad y la educación inclusiva?”

Una de las paradojas de los procesos globalizadores es el reconocimiento del multiculturalismo como elemento potencial de la humanidad. Este potencial no solo se ve reflejado en manifestaciones integradoras y desintegradoras de los escenarios geopolíticos, sino también en la diversidad de manifestaciones culturales. La diversidad cultural se encuentra íntimamente ligada a los procesos de identidad; se manifiesta en los espacios locales y ayuda a definir nuevas manifestaciones culturales en lo individual y lo grupal. En los nuevos escenarios globales, donde las fronteras se definen constantemente, surgen nuevas reglas en las relaciones sociales y al mismo tiempo se plantea una interrogante: ¿Cuál es el papel que juegan los procesos multiculturales en la promoción de la diversidad y la educación inclusiva?

El concepto de interculturalidad es central para la educación, ya que indica que la relación entre grupos e individuos de diferentes culturas debe basarse en el respeto mutuo, y por lo tanto implica parámetros de igualdad entre ellas. En ese sentido, la interculturalidad es un concepto con fuerte sentido democrático, donde las relaciones de dominación desaparecen (Schmelkes 2006). Los grupos sociales no pueden explicarse sin una relación entre los sujetos



El reconocimiento del espacio geográfico y la historia local, es un factor importante para acercar a estudiantes y profesores a la cultura paipai. Durante miles de años los pueblos yumanos han vivido de su relación con el desierto

—hacia el interior y al exterior del mismo grupo— que los componen. De esta forma, la interculturalidad se relaciona con los procesos de construcción de identidad de los actores colectivos. La identidad en términos de Giménez (1997) implica que el grupo comparte una diversidad de manifestaciones simbólicas y culturales que funcionan al mismo tiempo como elementos integradores al interior del grupo y elementos de distinción al exterior del mismo.

La comunidad

La comunidad de Santa Catarina se encuentra ubicada en el estado de Baja California al norte de México. Tiene una población de alrededor de 150 habitantes, pertenecientes al pueblo paipai de ascendencia yumana. El asentamiento de Santa Catarina fue fundado a finales del siglo XVII por miembros de la Orden de los Predicadores (dominicos), los cuales se establecieron en el lugar por sus características geográficas y de recursos naturales. Los dominicos establecieron una misión y obligaron a las poblaciones indígenas del lugar a modificar su estilo de vida tradicional, basado en el nomadismo, la caza y recolección, el cual pasó a convertirse en una vida sedentaria apegada a los criterios de los colonizadores. El establecimiento de la nueva frontera entre México y Estados Unidos en 1849 modificó sustancialmente las comunidades indígenas yumanas, las que debieron dividir su territorio y sus familias. Finalmente, las modificaciones en la tenencia de la tierra, debido a las

políticas agrarias provenientes de la revolución mexicana de 1910, implicaron de nuevo una alteración en la relación de los grupos yumanos con el territorio, convirtiendo a varias comunidades en espacios comunales y provocando posteriores conflictos con los grandes propietarios privados (Santillán 2015).

Santa Catarina, al igual que otras comunidades indígenas en México, posee niveles de desarrollo inferiores al del resto de la población mestiza. En México, los municipios con mayoría de población indígena son los que presentan los índices más altos de rezago social. En otras palabras, existe una relación causal, estrecha y directa entre ser indígena y ser pobre (Puyana 2015).

Taller comunitario

Junto con un grupo de profesores y estudiantes de distintas disciplinas, visitamos la comunidad indígena de Santa Catarina, donde organizamos un taller. Planeamos la visita y el taller de Educación intercultural en comunidades indígenas de Baja California, México como una estrategia alternativa de aprendizaje, donde pudieran combinarse aspectos formativos e informativos (Ferreiro 2007). El objetivo era que los participantes tuvieran un acercamiento con las comunidades indígenas, que construyen el conocimiento de manera colectiva. Un elemento fundamental es romper con la idea de que el saber es un producto individual asociado a un espacio áulico. Este último elemento es de especial importan-

Tabla 1. Diseño de contenidos y competencias del taller

<i>Contenidos</i>	<i>Competencia</i>
1. Instrumentos internacionales sobre derechos indígenas. 1.1 Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. 1.2 Convenio sobre pueblos indígenas y tribales OIT-169.	Analizar la pertinencia de los instrumentos internacionales sobre los derechos de los pueblos indígenas en la comunidad paipai.
2. Contexto de los pueblos indígenas en América Latina. 2.1 Los pueblos indígenas en América Latina. 2.2 Desigualdad horizontal y discriminación étnica en cuatro países latinoamericanos.	Distinguir los distintos contextos de los pueblos indígenas en América Latina.
3. Educación en la población indígena en México. 3.1 Panorama educativo de la población indígena en México 2015. 3.2 Directrices para mejorar la atención educativa de niños, niñas y adolescentes de familias de jornaleros indígenas migrantes.	Contrastar las condiciones educativas de la población indígena en México en general en relación con la población indígena de Baja California en particular.
4. Educación intercultural en México. 4.1 Programa especial para la educación intercultural en México. 4.2 Educación para un México intercultural.	Sintetizar a través de la reflexión personal y grupal la propuesta del Estado para la atención en educación intercultural en México.

Fuente: Elaboración propia.

cia, ya que los estudiantes están habituados a estudiar en una universidad pública. Así pues, cuando generamos la idea de vincular las actividades de aprendizaje con prácticas en una comunidad indígena, intentamos aproximar a los estudiantes a procesos de comprensión y acercamiento a una cultura diferente a la suya, una cultura que ha mantenido una relación de subalternidad con respecto a la cultura mestiza dominante en México. A continuación se muestra una tabla de contenidos y competencias desarrollados en el taller.

Con la intención de ser una aproximación crítica a la vida cotidiana, el taller abordó el papel de los estudiantes como actores inmersos en sus relaciones y experiencias. Reconoció en los estudiantes a seres humanos con necesidades que requieren ser satisfechas socialmente en sus relaciones con los otros actores: estudiantes, profesores y comunidad. En ese sentido, un objetivo central fue reforzar los lazos de interacción social dentro del taller, así como consolidar la idea de que los procesos de formación de las distintas disciplinas se construyen también bajo procesos sociales definidos. En términos de Häbich (1997) existen una serie de implicaciones culturales, sociales, políticas y ecológicas de la formación profesional, las que no deberían estar subordinadas a un saber, a una práctica, a ciencias particulares, o a formas culturales específicas, sino que deberían contemplar que se encuentran en las intersecciones múltiples de diversas disciplinas, ciencias, saberes, actividades y culturas. En otras palabras, la formación universitaria de las y los estudiantes tiene que verse reforzada con experiencias que les permitan ampliar sus conocimientos de otras culturas. Esto difícilmente puede desarrollarse a partir de experiencias dentro del aula, y puede apoyarse con experiencias de contacto “directo” con las comunidades. Al final se es-

pera que la experiencia sea un detonante que sirva de apoyo en una nueva forma de relacionarse con las comunidades indígenas.

“El facilitador debe estar preparado para una escucha activa y tolerante, con un acercamiento positivo hacia la diversidad, el diálogo, la aceptación y el respeto por el otro, y la crítica.”

El taller estuvo conformado por una serie de estrategias didácticas que intentaban conectar la experiencia escolar con la vida, es decir, la teoría con la práctica. Un ejemplo es la creación de un ambiente socioafectivo entre los participantes que favorezca el pensamiento creativo y reflexivo. Un elemento importante consiste en generar un ambiente de confianza mutua entre los participantes y los facilitadores. Este ambiente permite a los estudiantes expresar de manera libre sus concepciones y creencias sobre la realidad. La idea es romper con la idea hegemónica de que los profesores/facilitadores son los únicos poseedores del conocimiento. En este punto, el consenso juega un papel primordial en el cumplimiento de tareas, normas y roles dentro del grupo. Buscamos promover el desarrollo de cada uno, y al mismo tiempo el cumplimiento cooperativo y planificado de las tareas del taller (Ferreiro 2007). En ese mismo sentido, el respeto por la diversidad de opiniones va ligado al respeto por la expresión de emociones. Es común que los participantes alcancen un punto de reflexión que se traduzca en



Para muchos estudiantes la visita no solo es una experiencia fuera de la ciudad, sino que también es su primer contacto con las culturas nativas de la región

emociones diversas como alegría, tristeza, rabia. Por este motivo, los facilitadores y los demás participantes deben generar un clima de aceptación, apoyo y canalización de las emociones en un sentido positivo para el participante, el grupo y la comunidad:

“En una ocasión, terminando de revisar algunos puntos del Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo, una estudiante se levantó y pidió la palabra para expresar su tristeza y decepción por la educación que había recibido: ‘En ningún momento del tiempo que he estado en la escuela me había dado cuenta de lo que les hemos hecho como país a los pueblos indígenas... Eso tiene que cambiar’, comentó. En ese momento, algunos de sus compañeros se levantaron y la abrazaron, otros comenzaron a opinar sobre lo que ellos y ellas pensaban. A partir de ese momento, la experiencia del taller se transformó...” Daniel (Facilitador)

Un elemento del que es preciso ocuparse especialmente es el papel del facilitador, que interviene administrando los tiempos que posibiliten los acercamientos, los encuentros, el diálogo y la búsqueda de soluciones. El papel del facilitador implica realizar un diagnóstico de la dinámica del grupo, valorar los cruces y anudamientos entre miembros, para así impulsar ciertos objetivos comunes. El facilitador debe estar preparado para una escucha activa y tolerante, con un acercamiento positivo hacia la diversidad, el diálogo, la aceptación y el respeto por el otro, y la crítica.

Un componente central que influye en la dinámica grupal es el cambio del espacio físico conocido. Trasladar a los estudiantes y profesores fuera de los espacios áulicos hacia espacios naturales convierte la experiencia en algo novedoso en términos de la dinámica enseñanza-aprendizaje. El trabajo cooperativo intenta ser una alternativa a la rigidez

escolar cargada de normas y reglas. No es posible seguir argumentando, por ejemplo, la inclusión de los derechos humanos y la promoción de la democracia cuando la mayoría de las prácticas docentes se basan en procesos arbitrarios y autoritarios (UNESCO 2008).

Algunas experiencias de los estudiantes:

“Si tuviese que definir en tres palabras la experiencia que dejó en mi ser la convivencia con algunos miembros de la comunidad paipai emplearía los términos sensibilidad, compromiso y bondad...” (José)

“Durante mi experiencia hubo tres momentos especiales que trascendieron mis emociones y mis ideas, que me ayudaron a generar un aprendizaje para mi vida: los relatos de las mujeres de la comunidad sobre el proyecto ecoturístico; los cantos y bailes tradicionales de las niñas; y el encuentro con la señora Teresa (artesana paipai), siendo este último, el clímax de la convivencia...” (Michell)

“Conocer a las niñas de la comunidad, me ayudó a retroalimentar mi experiencia. Con ellas tuve un poco más de comunicación e interacción, me contagiaron de entusiasmo y las actividades que realizamos juntos me permitieron profundizar más en conocer sus costumbres y forma de vida; creo que los jóvenes tienen un papel clave dentro de una comunidad pues son quienes cuidan y transmiten el legado de una cultura de manera activa...” (César)

La apuesta educativa: el contacto

El objetivo de todo lo anterior es ayudar a estudiantes y docentes a conocer de cerca las necesidades sociales de la región. De acuerdo con el proyecto (Tuning 2007), las sociedades requieren profesionales con pensamiento crítico y un conocimiento profundo de su realidad local y mundial, al igual que un compromiso ético con la sociedad.

El pensamiento imperante en América Latina sigue conteniendo orientaciones asociadas al pensamiento europeo, y por consiguiente con un énfasis en la “cultura letrada” asociada a la modernidad. Sin embargo, a mitad de la década de los ochenta del siglo XX, la llamada “modernidad periférica” se acercó más a una nueva serie de experiencias abiertas a lo heterogéneo, lo multicultural y lo multitemporal. Este pensamiento innovador pretende poseer una perspectiva más libre, con aproximaciones fundadas en la transdisciplinariedad, con fuerte influencia de la sociología de la cultura y la nueva antropología (Sosa 2009).

Ello significa que una visión educativa basada en la diversidad no puede hacerse realidad al mismo tiempo que existen diferencias sociales y económicas significativas. Mientras existan ideas del mundo que se consideren superiores a otras, la interculturalidad, la inclusión y la diversidad no pueden crecer donde no exista un acercamiento real.

Con este trabajo intentamos acercar el mundo del estudiante a la realidad indígena regional. Buscamos disminuir la distancia que la educación oficial ha generado con el llamado “México indígena”. Lograr identificar lo que Krotz (1994) llama “la igualdad en la diversidad y la diversidad en la igualdad”, un fenómeno que sólo es posible lograr a través del contacto cultural, y que al mismo tiempo implica hacerlo consciente, reflexivo y crítico.

Referencias:

- Ferreiro, R. (2007):** Nuevas alternativas de aprender y enseñar. México: Trillas.
- Giménez, G. (1997):** Materiales para una teoría de las identidades sociales. En: Frontera norte, 9(18), 9-28.
- Häbich, G. (1997):** Formación en arte y estudios culturales, una apuesta. En: Nómadas, 5(1), 193-199.
- Krotz, E. (1994):** Alteridad y pregunta antropológica. En: Alteridades, 4(8), 5-11.
- Proyecto Tuning América Latina (2007):** Informe final del Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Puyana, A. (2015):** Desigualdad horizontal y discriminación étnica en cuatro países latinoamericanos. Notas analíticas para una propuesta política. México: Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe en México.
- Santillán, E. (2015):** Prácticas culturales y construcción de identidades en jóvenes indígenas Pai Pai en el espacio social de Santa Catarina, Baja California. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.

Schmelkes, S. (2006): La interculturalidad en la educación básica. En: Revista PRELAC, 3, 120-127.

Sosa, E. (2009): La otredad: una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. En: Letras, 51(80), 349-372.

UNESCO (2008): Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO: Santiago.

i

Sobre los autores

Emilia Cristina González Machado

Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Sus investigaciones implican el estudio de los jóvenes y sus condiciones sociales. Actualmente lidera un equipo de profesores universitarios para realizar proyectos que acerquen a sus estudiantes a las comunidades indígenas.

Contacto

cristina.gonzalez@uabc.edu.mx

Ernesto Israel Santillán Anguiano

Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Su trabajo es el estudio de la identidad de los jóvenes indígenas y las prácticas culturales. Intenta acercar el trabajo de investigadores para que estos se involucren en proyectos productivos que apoyen a las comunidades indígenas.

Contacto

santillan_er@uabc.edu.mx

Inclusión en la práctica

Proyecto de Educación de Adultos para el Desarrollo: estudio de caso de Jordania

Contexto

El proyecto de Educación de Adultos para el Desarrollo (Adult Education for Development – AEforD) respalda a centros de desarrollo comunitario (CDC) para que se transformen en activos organismos de coordinación de iniciativas para la educación y el aprendizaje de adultos en aldeas rurales y marginadas de toda Jordania. Los CDC reciben apoyo para crear estructuras basadas en la comunidad que les permitan ofrecer una educación de primer nivel, al igual que oportunidades de generación de ingresos para sus grupos destinatarios. De esta manera se ayuda a los beneficiarios inculcándoles las aptitudes necesarias para conseguir empleo o para trabajar por cuenta propia, y se los empodera para mejorar su calidad de vida. Las estructuras se desarrollan sobre la base de necesidades que son evaluadas en estrecha cooperación con la propia comunidad, aprovechando principalmente los recursos locales e incorporando su patrimonio cultural, social y económico.

Factores de éxito

El enfoque de AEforD incentiva a los alumnos para que reflexionen, resuelvan problemas, evalúen evidencias, analicen argumentos y formulen hipótesis en el contexto de procesos destinados a evaluar necesidades, planificar y coordinar proyectos, evaluar su impacto y mantenerlos en el tiempo. El primer paso en la labor con los CDC consiste en instar a los alumnos a reflexionar sobre lo que están aprendiendo y lo que los motiva para adquirir conocimientos. Ello les permite comprometerse de lleno en los proyectos, de tal manera que éstos, a su vez, puedan tener en cuenta sus necesidades, sus capacidades, sus realidades y sus aspiraciones, al igual que los recursos disponibles y la herencia cultural. Un grupo de mujeres de una de las aldeas participantes emprendieron un largo proceso de aprendizaje que les permitió explorar a fondo su propio potencial, como también el de su comunidad. El resultado obtenido fue un proyecto de turismo basado en la comunidad que aprovecha los atractivos turísticos de la región bajo la supervisión de las autoridades locales. En la actualidad, las mujeres gestionan el proyecto y acogen cada mes a por lo menos dos grupos turísticos. Una de las mujeres a cargo del proyecto señala: “Siempre quise dedicarme a actividades que me permitieran relacionarme con otras personas, aprender cosas nuevas y conocer diferentes culturas, pero nunca pensé que podría hacerlo aquí mismo, desde las distintas esquinas de mi propia aldea”.



Maram, quien participa en el proyecto de turismo basado en la comunidad, trabaja con un agricultor local en la aldea de Jdetta, ubicada en el norte de Jordania

Para obtener más información, visite
www.dvv-international.jo

Contacto
Alaa' AbuKaraki
DVV International Jordania
abukaraki@dvv-international.jo

Fomentar la diversidad en el personal: inmigrantes en calidad de profesionales en la educación de adultos austríaca



Annette Sprung
Universidad de Graz
Austria

Resumen – En este artículo analizaremos en qué medida la creciente diversidad social, producto de los movimientos migratorios, se ve reflejada también en la composición del personal que trabaja en la educación de adultos. Algunas conclusiones de un estudio llevado a cabo en Austria revelan tanto los obstáculos como las condiciones favorables que afrontan los inmigrantes que desean incorporarse a este ámbito profesional. También se analizará el potencial del origen y de la inmigración como capital cultural al momento de buscar un empleo cualificado en el área de la educación de adultos. Las conclusiones del estudio revelan la existencia de mecanismos de exclusión aplicados por las instituciones, pero destacan también el potencial para aplicar una política de apertura cultural, así como para emprender iniciativas antidiscriminatorias.

“Cuando hablamos de diversidad e inmigración en la educación de adultos pensamos en primer lugar —y con frecuencia de manera exclusiva— en la diversidad (o, de hecho, en la desigualdad) entre los alumnos.”

Los procesos migratorios provocan cambios permanentes en las sociedades, como puede apreciarse en numerosos lugares del mundo. La educación de adultos está llamada a cumplir un papel fundamental en este contexto. En primer lugar, porque con ella se intenta ayudar a las personas que han inmigrado para que se transformen en personas “integradas”, por ejemplo en lo referente al idioma, el trabajo y la cultura. En segundo lugar, porque adquiere una dimensión adicional como promotora de la democracia, al procurar desarrollar modalidades pacíficas para afrontar el cambio social, por ejemplo mediante iniciativas antirracistas con las que se pretende concienciar a toda la población.

Cuando hablamos de diversidad e inmigración en la educación de adultos pensamos en primer lugar —y con frecuencia de manera exclusiva— en la diversidad (o, de hecho, en la desigualdad) entre los alumnos. Por consiguiente, los programas y métodos han sido desarrollados

teniendo en cuenta la heterogeneidad de los participantes y con la finalidad de prevenir la marginación. En este artículo me gustaría modificar la perspectiva y analizar la diversidad del personal que trabaja en el campo de la educación de adultos, fenómeno que está asociado a la inmigración. Al hacerlo me baso en la idea de que, en vista de la creciente heterogeneidad de los destinatarios de la educación de adultos en las sociedades de inmigración, no sólo resulta necesario ofrecer servicios específicos sino también asegurar que el profesorado cuente con nuevas aptitudes, al menos en cierta medida. También es preciso introducir reformas en todos los niveles de las organizaciones a fin de disponer de estructuras que estén a la altura de los nuevos desafíos sociales. Los conceptos desarrollados con esta finalidad —principalmente en Europa y Norteamérica— son designados con términos populares como “apertura intercultural” (Griese, Marburger 2012), “gestión de la diversidad” (Göhlich y otros. 2012), o “antidiscriminación” (Gomolla 2012). Se aplican en los sistemas sociales y educativos, al igual que en la administración pública o en la industria privada. Si bien cada uno de estos métodos persigue distintos objetivos, todos ellos consideran el desarrollo personal como un área fundamental en la cual debe reflejarse la diversidad de la sociedad.

Hasta ahora se carece de datos estadísticos representativos sobre la cantidad de funcionarios de origen inmigrante, por ejemplo en el sector de la educación de adultos en Austria o Alemania. Los estudios exploratorios y las opiniones de especialistas sugieren que los inmigrantes aún se encuentran insuficientemente representados (Kukovetz, Sadjed y Sprung 2014:64 y ss.). En consecuencia, lo que cabe preguntarse es en qué medida a las personas con un historial de inmigración les resulta más difícil acceder a un empleo cualificado en el área de la educación de adultos, y de qué manera se podría superar cualquier obstáculo que se presente en este contexto.

Me gustaría analizar el tema presentando en este artículo algunas conclusiones específicas de un estudio realizado en Austria entre 2012 y 2014 (“Profesionales cualificados de origen inmigrante en el área de la educación de adultos”). Analizamos los obstáculos, al igual que las condiciones favorables, con que se encuentran los inmigrantes que buscan un empleo en el área de la educación de adultos. A continuación identificamos las estrategias empleadas por los actores involucrados al momento de definir el curso de su carrera profesional. Hicimos un seguimiento de los inmigrantes y de los ciudadanos que eran hijos de padres inmigrantes y se habían criado en Austria (la “segunda generación”). Orientamos nuestro análisis hacia determinados grupos profesionales en el campo de la educación de adultos: especialistas pedagógicos en el área de la capacitación, la docencia y la orientación, así como el personal administrativo de instituciones educativas. El estudio comprendió un cuestionario de carácter cuantitativo (1.056 ejemplares) y 34 entrevistas de tipo cualitativo. Incluimos, asimismo, tres estudios de casos a fin de analizar la manera en que determinadas instituciones educativas abordan

el problema de la inmigración y la diversidad. Estos métodos de investigación “tradicionales” fueron complementados con talleres ofrecidos por especialistas y con un taller de investigación participativa.

¿Promover la diversidad? Entre la justicia social y la maximización de las utilidades

El llamamiento a aumentar el personal de origen inmigrante en la educación de adultos puede obedecer a una serie de razones, como lo demuestran dos posturas típicas al interior de este campo: el acceso inicial puede ser descrito con términos populares como representación y justicia social. En resumidas cuentas, lo que se plantea es que los inmigrantes forman parte de la sociedad que los acoge y que, en consecuencia, se les debe permitir participar en igualdad de condiciones en todas las áreas de esa sociedad y en todos los ámbitos laborales. Por consiguiente, la educación de adultos también debe buscar la forma de evitar cualquier tipo de exclusión, y de garantizar el acceso equitativo a todos los potenciales aspirantes a un puesto de trabajo. En este sentido, los conceptos en contra de la discriminación y en favor de la igualdad cumplen un papel fundamental.

Un segundo enfoque se centra primordialmente en variables orientadas a los recursos, considerando debidamente la diversidad. En consecuencia, el objetivo de los conceptos asociados a la gestión de la diversidad es que se reconozcan las características propias de la diversidad como un recurso potencial, y que sea posible emplearlas para fines empresariales. En el caso de la educación de adultos, ello significaría que la diversidad lingüística y cultural —como también la de tipo general asociada a la inmigración— del personal debe ser también considerada una condición favorable para ocuparse de tareas relacionadas con la inmigración, como por ejemplo la contratación de nuevos grupos destinatarios. Más adelante me referiré al significado concreto de ese planteamiento. Los descendientes de inmigrantes suelen ser también plurilingües y disponen de conocimientos relacionados con la migración, porque al interior de sus familias se han compartido experiencias pertinentes, o porque los hijos han asumido desde la infancia el papel de mediadores entre sus padres y la sociedad inmigratoria. Por supuesto que lo anterior no equivale a afirmar que cualquier persona que tenga un historial de inmigración contará necesariamente con esos recursos. Por tanto, quisiera desde ya advertir del peligro de incurrir en generalizaciones y de atribuir colectivamente ciertas competencias o características a determinados grupos de personas.

Numerosas estrategias institucionales incluyen tanto objetivos contra la discriminación como una concepción vinculada a los beneficios económicos, algo que Emmerich y Hormel (2013) describen como “la equidad frente a la rentabilidad”. La importancia asignada a uno u otro de estos objetivos puede, qué duda cabe, variar enormemente. El debate en torno a la discriminación institucional aún se encuentra en ciernes en los países de habla alemana, a dife-

rencia de lo que ocurre, por ejemplo, en Gran Bretaña (Gomolla 2012). Ahora bien, es posible observar una promoción exagerada de los programas que fomentan la diversidad. Es preciso determinar en cada caso el verdadero grado de compromiso con iniciativas contra la discriminación o con actividades de gestión de la diversidad, o bien verificar si las instituciones se limitan a adoptar una retórica para promover su imagen.

Por principio, siempre habrá un dilema asociado a la exigencia de un reconocimiento de las competencias específicas relacionadas con la inmigración, y en importantes investigaciones sobre la inmigración se ha analizado a fondo este aspecto (Mecheril y otros 2010). A su vez, el reconocimiento de competencias “especiales” reproduce categorías y atributos que constituirían lo que se considera una “característica diferencial” propia de los inmigrantes. Por otra parte, las ventajas potenciales relacionadas con el origen (p.ej. el dominio de una lengua determinada) o con determinadas experiencias deberían ser adecuadamente reconocidas como capital cultural (Sprung 2011). Lo anterior adquiere especial importancia en relación con determinados grupos de inmigrantes a los que en el debate público se les suele atribuir ciertas limitaciones o se les acusa de provocar supuestos “problemas de integración”.

Conclusiones específicas del estudio

En la siguiente sección quisiera referirme con mayor detalle a algunas conclusiones específicas de nuestro estudio empírico, como también dar a conocer los potenciales obstáculos y las condiciones favorables cuando se pretende acceder al sector profesional en el ámbito de la educación de adultos.

Capital social y marginación jurídica

La falta de capital social ha sido identificada como uno de los principales obstáculos para capacitarse y conseguir un empleo en el campo de la educación de adultos. Los contactos y las redes laborales revisten, al parecer, particular importancia para las personas que llegan a ocupar cargos de responsabilidad al interior del sistema educativo (Sadje y otros 2014: 145 y ss.). Nuestros entrevistados generalmente fortalecieron este capital debido a que ellos mismos participaron en programas de capacitación. Por ejemplo, algunos interesados fueron alentados y apoyados activamente por sus exprofesores de los cursos de idioma para buscar un empleo en el área de la educación de adultos. Hubo casos en que algunas personas fueron reclutadas directamente del curso al que asistían para ocupar un cargo de alto nivel en la misma institución educativa. Una vez que habían asumido sus funciones en el área de la educación de adultos, recibieron el estímulo y el apoyo selectivo de superiores y colegas (consistente, por ejemplo, en tutorías), lo cual les ayudó enormemente a progresar en su carrera profesional. Por lo general, las personas que sólo habían inmigrado al llegar a la adultez poseían menor capital social que quienes

ya habían tenido la oportunidad de establecer los contactos apropiados, por ejemplo al haber desarrollado una extensa carrera educativa en Austria.

Otras barreras derivan de los marcos jurídicos, por ejemplo reglamentaciones asociadas a la residencia o el reconocimiento de los títulos académicos concedidos en el país de origen. En general se pudo constatar que los encuestados en Austria participaban activamente en programas de formación complementaria. El objetivo era obtener certificados en el país de acogida que permitieran compensar en alguna medida la falta de reconocimiento de sus calificaciones previas.

Racismo, idioma

Otro obstáculo para lograr afianzarse en una carrera tenía que ver con una serie de experiencias de racismo (generalmente de carácter sutil). Por ejemplo, los encuestados señalaron que les desagradaban las miradas despectivas o los cuchicheos de otros funcionarios. Asimismo, casi todos declararon que tenían la sensación de ser observados de manera especialmente crítica, o incluso con desconfianza, por colegas o superiores a causa de su origen. Por añadidura, la exigencia de que dominaran el alemán “a la perfección” les dificultó el acceso al campo profesional, pese a que todos los especialistas hablaban bastante bien el idioma. A su vez, las instituciones encuestadas también indicaron que “dominar el alemán a la perfección” es un requisito indispensable y un criterio de particular importancia para contratar a inmigrantes. Esta exigencia, que frecuentemente fue señalada como de cajón, puede, no obstante, ser sin duda cuestionada ya que en muchos casos resulta materialmente injustificable, y a menudo tampoco parece estar definida con claridad. O, dicho de otro modo, según sea el área de actividad, el hecho de poseer competencias distintas bien puede ser más importante que escribir sin errores gramaticales. El principio de exigir un dominio “perfecto” del idioma constituye una forma de marginación que desvaloriza determinadas prácticas lingüísticas y las califica como desventajas (Mecheril y otros. 2010: 99 y ss.). Aquí las instituciones deben establecer de manera bastante inequívoca qué competencias lingüísticas son consideradas un requisito para postular a un empleo en un área determinada. Después de todo, lo importante es la capacidad para comunicarse adaptándose a una determinada situación, y en este caso el multilingüismo de los inmigrantes puede incluso ser considerado una ventaja particular. Finalmente, a los empleados se les debería ofrecer de manera sistemática la oportunidad de perfeccionar su dominio del alemán, o apoyo en aspectos específicos (por ejemplo, la revisión de material escrito).

Si bien los obstáculos parecen ser mayores para los inmigrantes inmediatos, también la así llamada “segunda generación” es víctima de actitudes discriminatorias. Ello sucede cuando se les atribuye “un origen inmigrante” en atención a su aspecto o nombre. En consecuencia, hemos podido observar entre estas personas, que ya se han criado en Austria, una tendencia a ocultar su historial de inmigración o bien el



origen de sus padres. Esto puede ser interpretado también como una resistencia a los procesos de categorización o etiquetado. De igual manera, la permanente atribución de una supuesta diferencia, denominada "alterización" (Bhabha 1994), también pone, de manera implícita, en permanente entredicho su pertenencia a la sociedad (Mecheril y otros. 2010).

El potencial implícito en el historial de inmigración

Nuestro estudio reveló claramente que un historial de inmigración puede conllevar determinadas desventajas cuando se trata de crearse una posición en el campo de la educación de adultos. Por otra parte, intentamos verificar igualmente en qué medida los especialistas hacen uso de su experiencia como inmigrantes como recurso para avanzar en su profesión. El capital cultural vinculado a la inmigración puede ser puesto al servicio de la educación de adultos por una variedad de razones: el dominio de varios idiomas es una enorme ventaja cuando se atiende a personas de diferentes países u orígenes. También la profunda comprensión de las circunstancias y las necesidades de estudiantes que han vivido experiencias similares puede ser vista como un punto a favor. Muchas de las personas entrevistadas señalaron que, con frecuencia, el historial de inmigración que compartían con los participantes en un programa se transformaba en un elemento vinculante que tenía un efecto de empoderamiento. El conocimiento de los sistemas en los países de origen o una mayor comprensión del historial académico de los participantes contribuyen igualmente a una exitosa interacción educativa.

Los mismos especialistas adoptaron una variedad de enfoques en lo concerniente a sus recursos asociados a su origen inmigrante. Fueron capaces de referirse a ellos de manera más frecuente y natural en las instituciones especializadas en programas de integración para inmigrantes. Estas instituciones solían ser su primer contacto con el campo profesional, y en algunos casos incluso sirvieron de trampolín para sus futuras carreras profesionales. Por otra parte, los especialistas rara vez contribuyeron con sus habilidades relacionadas con la inmigración y sus orígenes en instituciones no especializadas en el trabajo de integración, salvo que fuesen explícitamente llamados a hacerlo, generalmente por determinadas personas o superiores. Se trató más bien de iniciativas individuales, y por lo general no de una estrategia institucional para abordar la diversidad y la discriminación (Kukovetz y otros 2014: 104 y ss.q.).

Los propios profesionales describen la situación de una manera algo ambivalente. El aprovechamiento activo de su capital relacionado con su origen inmigrante conlleva, por una parte, el riesgo de ser objeto de actitudes discriminatorias y estereotipos. Pero, por otra parte, puede también ser considerado como un conjunto de competencias particulares que ayudan a promover la carrera profesional. Pero a fin de cuentas son las instituciones las que definen cuáles competencias específicas son exigidas y reconocidas. En consecuencia, los especialistas se mostraron flexibles y prudentes en sus actitudes, explorando la conve-

“Ante el trasfondo de los procesos de cambio social que están teniendo lugar, la educación de adultos no sólo debe desarrollar sus conceptos y servicios, sino también reflexionar sobre su auto-percepción o incluso sus propios mecanismos de exclusión.”

nencia de hacer hincapié en su historial de inmigración o bien de omitirlos. En este contexto se mencionó también el riesgo adicional de que una especialización en asuntos relacionados con la inmigración pueda significar una reducción de la actividad de estos especialistas a campos relacionados con esta disciplina. Ello derivaría en una falta de reconocimiento de otras habilidades y en la delegación en estas personas de toda la responsabilidad institucional en materia de integración y diversidad.

Liberar el potencial

Ante el trasfondo de los procesos de cambio social que están teniendo lugar, la educación de adultos no sólo debe desarrollar sus conceptos y servicios, sino también reflexionar sobre su autopercepción o incluso sus propios mecanismos de exclusión (Kukovetz, Sprung 2014). Ello también es válido en lo que a la creciente diversidad social se refiere. Este artículo se ha centrado particularmente en los desafíos relacionados con la inmigración, pero éstos indudablemente están vinculados con otros aspectos intersectoriales. La progresiva toma de conciencia de los diferentes aspectos de la heterogeneidad se puede apreciar en una variedad de enfoques, tales como la gestión de la diversidad, la apertura intercultural y la reducción del racismo institucional. La formación del personal en instituciones de educación de adultos es, en este contexto, un elemento importante. La creciente incorporación de personas de origen inmigrante en empleos cualificados dentro de la educación de adultos puede ser justificada tanto en términos de equidad social como desde el punto de vista del enriquecimiento con potenciales profesionales capacitados para trabajar en el contexto de una sociedad de inmigración. Por ello, los recursos potenciales derivados de la experiencia migratoria o del origen de un individuo deberían ser debidamente identificados, reconocidos y desarrollados. Al mismo tiempo, hay que evitar adscribir de manera generalizada determinadas características o habilidades a los inmigrantes, o reducir a estas personas a su historial de inmigración.

El proyecto de investigación aquí presentado fue realizado en permanente y estrecha colaboración con las personas que trabajan en la práctica. Alrededor de 100 representantes de la educación de adultos austriaca se incorporaron a distintos grupos en el proceso de discusión participativa posterior al estudio. Ello posibilitó la elaboración de las “Di-

rectrices para la educación de adultos en una sociedad de inmigración".¹ Estas directrices deben ser vistas como un impulso al debate y una ayuda para las organizaciones educativas que desean asumir de manera activa el desafío de una sociedad inmigratoria.

Nota

1 / Para descargar las Directrices (en alemán), visite:
<https://migrationsgesellschaft.wordpress.com/>

Referencias

Bhabha, H. K. (1994): The location of culture. Londres: Routledge Classics.

Emmerich, M. & Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.

Gomolla, M. (2012): Interventionen gegen Diskriminierung und Ungleichheit als Aufgabe pädagogischer Organisationen: Konzeptionelle Überlegungen und Praxisbeispiele. En: M. Göhlich y otros. (eds.): Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung, 25-36. Wiesbaden: Springer VS.

Göhlich, M. y otros. (eds.) (2012): Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung. Wiesbaden: Springer VS.

Griese, Ch. & Marburger, H. (eds.) (2012): Interkulturelle Öffnung. Ein Lehrbuch. Munich: Oldenbourg.

Kukovetz, B. & Sprung, A. (2014): Is adult education a 'white' business? Professionals with migrant backgrounds in Austrian adult education. En: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA), Volumen 5, 2/2014, 161-175.

Kukovetz, B.; Sadjed, A. & Sprung, A. (2014): (K)ein Hindernis? Angehörige der zweiten Generation von Migrant_innen als Fachkräfte in der Erwachsenenbildung. Viena: Löcker.

Mecheril, P. et al. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim y otros: Beltz.

Sprung, A. (2011): Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster y otros: Waxmann.

i

Sobre la autora

La Prof.^a Dra. **Annette Sprung** ha trabajado de manera activa en el campo social, la educación de adultos y la investigación. Actualmente se desempeña en la Universidad de Graz, donde se dedica a la educación de adultos en sociedades de migración, racismo, diversidad e injusticia social. Participa activamente en diferentes redes científicas, incluyendo la Red ESREA sobre Migración, Transnacionalismo y Racismo (ESREA Network on Migration, Transnationalism and Racism).

Contacto

annette.sprung@uni-graz.at

¡Participen!
ICAE
Seminario virtual
2018

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 108)

El poder del diálogo, o cómo algunos jóvenes comenzaron a conversar sobre la paz en Kirguistán



Akmaral Satinbaeva
Jóvenes de Osh
Kirguistán

Resumen – *Este artículo trata sobre cómo es posible modificar el comportamiento y las actitudes de los jóvenes de Kirguistán a fin de promover ideas de tolerancia y de una sociedad abierta y diversa empleando enfoques innovadores.*

Vivo en la región meridional de Kirguistán, en la ciudad de Osh. En 2008, nosotros, un grupo de jóvenes entusiastas inspirados por diversos ideales, creamos la organización de la sociedad civil Jóvenes de Osh. En la actualidad, Jóvenes de Osh es una de las principales organizaciones juveniles de Kirguistán.

El 2010 fue en Osh un año muy complejo y de emociones intensas, ya que estalló un violento conflicto interétnico. Esta situación nos impuso un enorme desafío, y al mismo tiempo nos brindó una oportunidad para ampliar las actividades de la organización. Considerábamos que teníamos una responsabilidad para con la ciudad, ya que había mucho trabajo por hacer en distintos niveles con respecto a la reconciliación y la consolidación de la paz. Como una manera de responder al desafío y de atender a las necesidades, Jóvenes de Osh puso en marcha una serie de proyectos de consolidación de la paz destinados a identificar, incentivar y apoyar a jóvenes capaces de movilizar e influenciar a sus pares, promoviendo así los ideales de una sociedad tolerante y abierta. Los proyectos y las actividades implementados transformaron a Jóvenes de Osh en una organización ampliamente conocida y le granjearon una buena reputación, especialmente en las comunidades de la región meridional de Kirguistán. Desde entonces, Jóvenes de Osh ha llevado a cabo numerosos proyectos de consolidación de la paz empleando diferentes enfoques. Hemos trabajado con escolares de diversas etnias aplicando la idea del voluntariado y el servicio comunitario. Hemos aumentado la capaci-



Miembros del "grupo de teatro" del proyecto PEACE presentan un espectáculo cómico con payasos

dad de los jóvenes periodistas para publicar material de difusión en el que se entregue una adecuada cobertura del conflicto. Creamos parques infantiles en comunidades multiétnicas con la activa participación de ciudadanos vinculados al sector de la construcción. Capacitamos a jóvenes de aldeas fronterizas para que dictaran charlas sobre temas asociados a los conflictos y compartieran testimonios de su vida en comunidades fronterizas, empleando herramientas de internet y el periodismo cívico.

Un proyecto que merece un análisis más detenido tiene que ver con la prevención de conflictos y la promoción de valores como la tolerancia, la unidad, el multiculturalismo y la diversidad. En el proyecto de Promoción de la Igualdad Étnica y del Compromiso Cívico (Promotion of Ethnic Equality And Civic Engagement – PEACE) se emplearon algunos enfoques innovadores y creativos. Este proyecto —que duró dos años, entre 2012 y 2014— fue llevado a cabo por Jóvenes de Osh en cinco ciudades de Kirguistán (Biskek, Tokmak, Osh, Jalal-Abad y Batken) en asociación con DVV International y el Instituto para el Desarrollo Juvenil.

PEACE promovió la igualdad étnica y el compromiso cívico de los jóvenes con el desarrollo comunitario. El objetivo general era contribuir a aliviar las tensiones interétnicas e interreligiosas en Kirguistán, al igual que fortalecer el potencial para alcanzar la paz en el país. Las capacidades de las dos ONG juveniles fueron reforzadas con miras a reunificar, integrar y aglutinar a jóvenes de distintos orígenes, permitiéndoles dar a conocer sus propios problemas y cumplir un papel

activo en sus comunidades y en la solución de los problemas que los afectan.

El proyecto ofreció oportunidades a más de 500 jóvenes entre los 15 y los 24 años de edad, personas talentosas y creativas cuyos trabajos u obras hacen un llamamiento a la paz dirigido a todo el mundo. Son muchachos y muchachas que acaban de incorporarse, o ya se han dedicado durante un tiempo, al grafiti, el hip-hop, el rap, la música, la danza, la pintura, la poesía, la fotografía, el videoarte, etc.

Derribar los estereotipos

La filosofía que inspiró el proyecto era la de abordar problemas delicados, como los conflictos, aplicando un enfoque innovador y motivador basado en “grupos de jóvenes creativos”. Estos les proporcionaron a los jóvenes un espacio seguro, acogedor e interactivo, y permitieron adquirir una percepción más profunda de los intereses de los distintos grupos, incorporando sólidos elementos educativos y de liderazgo. Los productos elaborados por los grupos creativos constituyen innovadoras herramientas para promover la paz y para derribar el estereotipo de “los otros”, instando de este modo a los jóvenes a cuestionar esa postura discriminatoria.

Durante el proyecto se utilizaron diversos métodos y herramientas: cursos de formación académica sobre liderazgo y sobre temas y métodos empleados por los grupos creativos, mesas redondas, festivales ambulantes en aldeas y ciu-



Miembros del "grupo de danza" del proyecto PEACE presentan una coreografía de hip-hop durante un evento al aire libre en la ciudad de Osh

Testimonios de los participantes

"Durante el proyecto me di cuenta de que solemos juzgar a la gente por su apariencia, pero que debemos conocer su mundo interior".

"Mi actitud hacia los demás ha cambiado y deseo comportarme como una persona tolerante. Es fantástico vivir en una sociedad diversa y pacífica".

"Yo era una persona proclive al conflicto. Ojalá hubiera aprendido antes sobre métodos para prevenirlos. Ahora me doy cuenta de que estaba equivocado".

"Antes creía que en el proyecto me iban a entregar una gran cantidad de contenidos, pero ahora comprendo que sirve para resolver algunos problemas".

"El objetivo de dichas obras era enviar un mensaje a los jóvenes de Kirguistán empleando un lenguaje comprensible, interesante y motivador: el lenguaje de las subculturas juveniles."

En todos ellos los participantes trabajaron en conjunto para crear plataformas destinadas a consolidar la paz, a promover la dignidad y el diálogo, y a producir obras para fomentar la paz (cómic, spots de motivación social, fotografías, juegos de mesa, canciones de rap, grafitis, videoclips, etc.), en todas las cuales se hablara de la diversidad, la tolerancia interétnica, la consolidación de la paz y otras cuestiones sociales desde la óptica de los jóvenes. El objetivo de dichas obras era enviar un mensaje a los jóvenes de Kirguistán empleando un lenguaje comprensible, interesante y motivador: el lenguaje de las subculturas juveniles. También aspiraban a promover intereses comunes entre los jóvenes. Con el paso del tiempo, el proyecto ejerció, de hecho, un efecto multiplicador, repercutiendo en círculos cada vez más amplios de jóvenes de todo el país, instándolos a cuestionar los estereotipos y las generalizaciones respecto de personas a las que en ocasiones se denomina "diferentes". Se procuró especialmente involucrar a los jóvenes más conflictivos de las zonas rurales. Se comprometió la colaboración de cantantes, deportistas y figuras del espectáculo de Kir-

dades, teleconferencias públicas, giras de estudio, intercambios regionales entre grupos, etc.

Se escogió a 25 jóvenes de diversos contextos culturales, religiosos, geográficos y socioeconómicos, y se los dividió en 5 grupos asociados a 5 localidades. Estos grupos creativos fueron creados en función de intereses comunes de los jóvenes, incluidas las subculturas como el grafiti, el rap, la fotografía, el cómic, el hip-hop o la danza.

Caso exitoso....

“Participé en el proyecto de Promoción de la Igualdad Étnica y del Compromiso Cívico (PEACE), y colaboré en él por más de un año. Durante ese período, de ser un chico antisocial y retraído pasé a transformarme en un líder seguro de mí mismo, alegre, activo y creativo. El proyecto me brindó una oportunidad para descubrir mi potencial creativo. Aprendí a organizar eventos, a bailar como un profesional, a participar en concursos y competencias, lo que me permitió viajar a diversos lugares. Me alegra que mi familia se enorgullezca de mí al ver cómo desarrollo mi potencial. Estoy comenzando a quererme y respetarme. El proyecto PEACE me ha entregado una enorme cantidad de recuerdos únicos, y me permitió conocer a personas que compartían mis intereses y que en la actualidad son mis mejores amigos.

Uno de los momentos de alegría en mi vida que me proporcionó el proyecto fue el campeonato de break dance Red Bull BC One Cypher 2015 para Asia Central. Quedé entre los 8 mejores bailarines de Asia Central; antes de mí ningún kirguís había logrado pasar a la segunda ronda, y yo lo logré. En ese momento me sentí como uno de los amos del universo. ¡Fue una experiencia realmente fantástica, y yo explotaba de felicidad!

Después del proyecto no me cupo la menor duda sobre dónde deseaba trabajar. Comencé a colaborar activamente como voluntario en Jóvenes de Osh. Yo y mi equipo de voluntarios, que también habían participado en el proyecto, empezamos a organizar de manera independiente festivales, conciertos benéficos y campañas, con lo cual ayudamos a nuestra sociedad y desarrollamos nuestras aptitudes profesionales.

¡Luego ocurrió un milagro! Por el hecho de haber participado en el proyecto, pasé a formar parte del personal de Jóvenes de Osh. Trabajé oficialmente como funcionario y recibí un sueldo. Fue algo increíble; nunca habría pensado que podría trabajar en un ambiente tan fantástico, dinámico e interesante.

¡Muchas gracias al proyecto y a Jóvenes de Osh! Lograron cambiarme. ¡Cambiaron toda mi vida!”

Dastan Turdaliev, 23 años

guistán, de “estrellas” que gozaran de popularidad entre los jóvenes, para que participaran en las actividades del proyecto en calidad de “embajadores de la paz”. Todas las actividades del proyecto fueron ampliamente difundidas en los medios de comunicación locales, regionales y nacionales.

El proyecto contribuyó en gran medida a modificar la mentalidad de los jóvenes, sus percepciones, sus actitudes, sus comportamientos y su cultura de comunicación, y además permitió sentar sólidas bases para emprender futuras



Un grupo de jóvenes observan la exposición fotográfica al aire libre organizada por el "grupo de medios de comunicación" del proyecto PEACE

iniciativas sostenibles y viables orientadas a la consolidación de la paz (manual de ayuda para los maestros, red de grupos y ONG para promover la paz entre los jóvenes, conjunto de herramientas para la promoción de la paz, etc.). El hecho de trabajar en grupos creativos multinacionales permitió eliminar las divisiones étnicas y religiosas. El intercambio regional entre grupos creativos también sirvió para derribar las barreras geográficas. La totalidad de las actividades del proyecto capacitaron a los jóvenes para cumplir un papel activo en la consolidación de la paz y para promover iniciativas cívicas, contribuyendo así a crear un clima de convivencia digna y a despertar la voluntad de entablar un diálogo (mediante eventos como festivales y manifestaciones ambulantes, o la creación de obras para fomentar la paz). Al involucrarse en las actividades del proyecto, los participantes desplegaron sus aptitudes creativas y profesionales, las que, en algunos casos, han evolucionado desde entonces hasta transformarse en un modo de ganarse la vida. El proyecto sirvió para instar a los jóvenes a poner en tela de juicio los estereotipos y las generalizaciones respecto de personas a las que consideraban “distintas”, y a aprender juntos acerca de la diversidad aumentando las interacciones positivas entre muchachos de diferentes grupos identitarios de cinco lugares de Kirguistán.

Acercándonos al objetivo

En la evaluación externa final se consideró que, en definitiva, los resultados habían sido muy positivos. Los objetivos del proyecto eran pertinentes, alcanzables y realistas para los jóvenes; la metodología escogida para conseguirlos era adecuada y acertada. La participación de distintos actores involucrados a nivel nacional, y especialmente a nivel local, contribuyó a la apropiada implementación de todas las actividades del proyecto, las cuales lograron responder a las necesidades de los grupos destinatarios. El nivel de satisfacción del grupo destinatario de jóvenes con el progreso del proyecto fue considerado muy alto. El proyecto PEACE permitió incrementar las interacciones interétnicas e interconfesionales de los jóvenes al formarse 25 grupos creati-

vos que dieron a conocer 125 productos durante 58 eventos organizados dentro del marco de los festivales de las aldeas y de las ciudades en 40 lugares. Contaron con una asistencia superior a 5.000 personas y fueron cubiertos por los medios de información a nivel nacional y local. Por lo menos 500 jóvenes han sido capacitados para cumplir un papel activo en la vida pública, social y cultural de su comunidad y de su país.

Tanto en los grupos destinatarios directos como entre los beneficiarios, los jóvenes lograron modificar su actitud respecto de “los otros” y, empleando un enfoque de comunicación entre pares, emprendieron la misión de retraducirles a sus compañeros el mensaje central de intercomunicación cultural. Perfeccionaron sus aptitudes en materia de promoción, recaudación de fondos y comunicación, y al mismo tiempo adquirieron mayor confianza en sí mismos al asistir a programas de capacitación sobre liderazgo y desarrollo personal. Al tomar parte en el proyecto y al poner en marcha otras iniciativas similares, adquirieron mayor nivel profesional como activistas organizadores de procesos cívicos. El proyecto influyó en muchos de los participantes a la hora de adoptar importantes decisiones de vida, como escoger su futura profesión. En otros casos contribuyó a que los jóvenes decidieran modificar los valores que regían su vida, por ejemplo transformándose de matones callejeros en ciudadanos activos y, por ende, en agentes positivos que promueven el cambio social.

Más información en YouTube

Vídeo sobre la organización Jóvenes de Osh: https://www.youtube.com/watch?v=G38_ojKEvnM

Vídeo sobre el proyecto PEACE project: https://www.youtube.com/watch?v=sJC8t-SM_EQ

Canción titulada “We are the World” (“Somos el mundo”) interpretada por participantes en el proyecto PEACE: <https://www.youtube.com/watch?v=6xsyHJgoirQ>

Sobre la autora

Akmaral Satinbaeva es una de las fundadoras de la organización sin fines de lucro Jóvenes de Osh. Ha encabezado diversos proyectos destinados a transformar el conflicto que afecta la región meridional de Kirguistán, prestando especial atención a los medios de comunicación y a los jóvenes.

Contacto

as.osh.youth@gmail.com

osh.youth@gmail.com

<http://youthofosh.kg/>

Los vientos de la igualdad de género

Las mujeres congoleesas son víctimas de múltiples formas de discriminación, las que son el resultado de costumbres retrógradas, tradiciones, prejuicios y, en algunos casos, de su propio desconocimiento y de la ignorancia de los miembros de su comunidad. Percibidas como objetos, como propiedad de sus esposos, a las mujeres se les niega el acceso a la educación, y de esta manera pierden su derecho a heredar y a poseer bienes, entre otras cosas. Si bien esta práctica se ve favorecida por las costumbres y tradiciones, también se encuentra consagrada en la legislación nacional. El Código de la Familia no le reconocía a la mujer la capacidad jurídica, circunstancia que sólo fue revisada en julio de 2016.

Son los vientos de cambio hacia la igualdad de género los que han permitido que las mujeres de la República Democrática del Congo tomen las riendas de su vida, e incluso provoquen cambios en su comunidad. Ahora se les abre una oportunidad para afianzar su posición y quitarse la etiqueta de seres sumisos que les había marcado durante generaciones. Los numerosos conflictos y guerras que han azotado el país han dificultado aún más este proceso, ya que las mujeres han sido víctimas de violaciones y violencia sexual o han quedado viudas a muy temprana edad, debiendo hacerse cargo de los hijos.

Trabajo para SOS Información Jurídica Multisectorial (SOS Information Juridique Multisectorielle – SOS IJM), una asociación sin ánimo de lucro comprometida con la tarea de mejorar el nivel de información sobre los derechos humanos, las libertades fundamentales y su implementación

eficaz. Orientamos y acompañamos a las mujeres en su camino hacia la emancipación y la autonomía. Logramos que tomen conciencia de sus derechos, que muchas de ellas desconocen. A veces, incluso cuando se enteran de la existencia de estos derechos suelen negarse a reivindicarlos por temor a ser excluidas de su comunidad. El próximo paso es desarrollar una cultura empresarial, la cual nosotros procuramos inculcarles. Se trata de una importante herramienta para permitir su integración social, en particular si han sido víctimas de violación o de violencia sexual.

De manera gradual e informal les enseñamos a leer y escribir. Estas clases les ayudan a emprender sus propias actividades para generar ingresos. También se les entregan conocimientos y se les inculcan habilidades y cualificaciones para que reivindiquen el lugar que les corresponde en su comunidad. Gracias a esta capacitación adquieren confianza en sí mismas, lo que les permite dedicarse a una actividad regular y sobreponerse a las perjudiciales limitaciones sociales que determinan su esfera de acción en la comunidad. Este proceso logra motivarlas para enviar a sus hijos —sean niños o niñas— a la escuela.

La educación de adultos cumple un papel determinante, pues capacita a las mujeres para que recuperen terreno y se dediquen a actividades que nunca antes habían podido realizar; además les garantiza la posibilidad de labrarse un futuro y, al mismo tiempo, luchar contra las desigualdades entre hombres y mujeres. Esta batalla redundará en beneficio del desarrollo del país.



Ella Mindja Ga Muderhwa (República Democrática del Congo) es cabildera y oficial de promoción de SOS Information Juridique Multisectorielle.

Contacto
llmindja6@gmail.com



Fotografías
de Mário Macilau

Todos incluidos

Reportaje fotográfico



Elisa es dirigente de una comunidad de 60 casas, un sistema habitual en las zonas rurales. Al asistir a clases de alfabetización, Elisa se transformó en un modelo para otras personas. Reconoce que lo que ha aprendido también le sirve en sus actividades agrícolas, pues está cultivando mandioca en su terreno

Todos incluidos

Fotografías

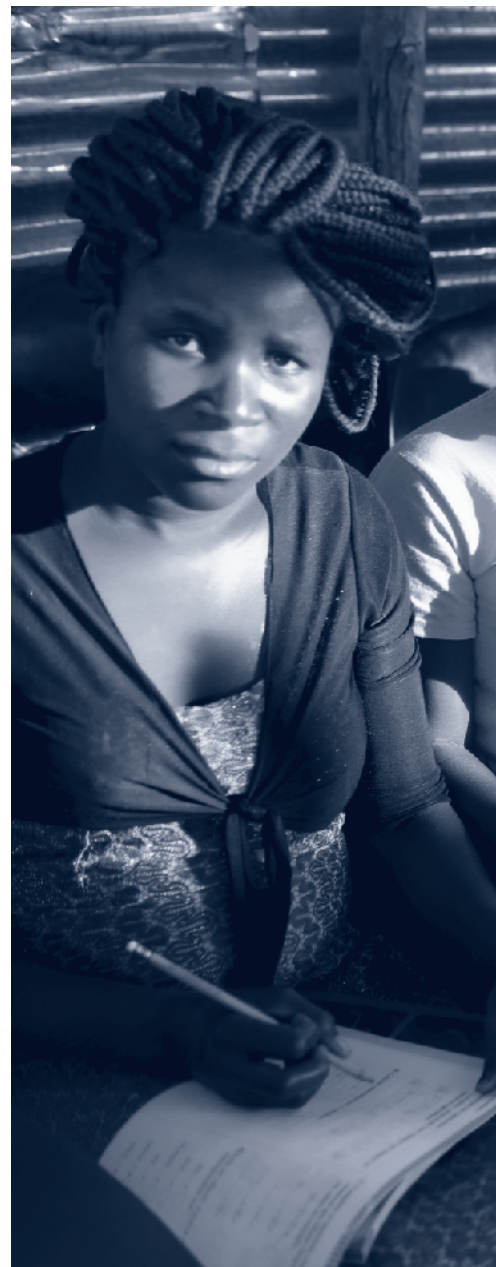
de Mário Macilau

Muchos habitantes de Mozambique, en especial las mujeres, no tienen acceso a la educación. Según fuentes oficiales, casi la mitad (el 48,1 %) de la población es analfabeta. Si una persona es discapacitada, su acceso a la educación es incluso más limitado. Ello se debe a la discriminación y a un sistema educativo que no está adaptado a las necesidades de la gente.

El Proyecto de Educación Inclusiva de Adultos (Inclusive Adult Education – IAE) fue puesto en marcha en 2012 con el objeto de hacer frente a estos problemas. El proyecto inculcó aptitudes de lectura y escritura a personas analfabetas y semianalfabetas de dos provincias de Mozambique, con especial preocupación por las personas con discapacidad. Asimismo, el proyecto creó conciencia acerca de las necesidades educativas de las personas con discapacidad, y apoyó la creación de un ambiente más inclusivo para la alfabetización y la educación de adultos. Los fondos fueron aportados por la Unión Europea y el proyecto fue puesto en práctica por DVV International en conjunto con organizaciones locales, los departamentos de educación de los gobiernos locales y la Asociación de Personas Ciegas y Ambliopes de Mozambique (Associação dos Cegos e Ambliopes de Moçambique – ACAMO).

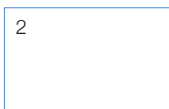
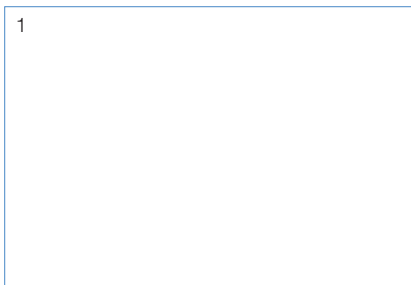
Cuando el proyecto finalizó en 2016, habían participado en él 2.355 personas, de las cuales el 88 % eran mujeres. Cerca del 12 % de los participantes padecían una discapacidad física (incluidas la pérdida de la audición y la visión). Muchos de los participantes señalaron que en el proyecto no sólo les inculcó aptitudes de lectura, escritura y algunas nociones de aritmética, sino que además les permitió adquirir mayor autonomía y mejorar su autoestima; también los incentivó a participar activamente en la vida de sus respectivas comunidades. El proyecto también les hizo presente a las comunidades que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación; los padres se dieron cuenta de la necesidad de enviar a sus hijos con discapacidad a la escuela, y comprendieron que los adultos con discapacidad también pueden asistir a cursos en los centros de alfabetización. Sin embargo, el final del proyecto no significó el término de las actividades, pues muchos participantes deseaban seguir aprendiendo. En el distrito rural de Manhiça, en la provincia de Maputo, tres profesionales que habían supervisado el área de alfabetización del proyecto trabajaron junto con las comunidades para poner en marcha una organización de desarrollo local denominada Asociación de Desarrollo Comunitario (Associação de Desenvolvimento Comunitário – ADC). Gracias a su esfuerzo mancomunado lograron conseguir el apoyo del departamento de educación local, el cual accedió a proporcionar los materiales y a remunerar a los voluntarios para los centros de alfabetización, mientras que el apoyo técnico corrió por cuenta de los miembros de la ADC. Esta entidad también logró mantener en funcionamiento los programas de capacitación en salud y las actividades de agricultura en pequeña escala, ayudando a las familias a construir retretes y a cultivar sus propias verduras.

Un año después de haber concluido el proyecto, *Educación de Adultos y Desarrollo* le pidió al fotógrafo Mário Macilau que visitara una de las comunidades en el distrito de Manhiça. En la actualidad allí se imparten clases hasta dos veces por semana, siempre que lo permita la agenda de la comunidad y los participantes estén libres de otras obligaciones.



1 / La tasa de analfabetismo en el distrito de Manhiça es de 58%. Las clases de alfabetización les brindan a los adultos la oportunidad de aprender a leer y escribir, lo cual les abre nuevas posibilidades en su comunidad y en su vida. La mayoría de los participantes son mujeres. El bajo nivel de participación masculina en estos cursos es un fenómeno habitual en Mozambique

2 / Los materiales didácticos que se emplean no sólo están destinados a inculcar aptitudes de lectura, escritura y cálculo, sino que también guardan relación con aspectos de la vida cotidiana, como la salud, el medio ambiente, la agricultura, la participación social y la sensibilidad con respecto a las cuestiones de género





3 / Mariana (en el centro) asiste a una clase vespertina de alfabetización junto a otras dos mujeres de su comunidad

4 / Las salas de clases son un lujo poco común, por lo que la mayoría de los cursos se imparten al aire libre

5 / Mariana es una de las participantes con discapacidad. Durante la Guerra Civil Mozambiqueña, que duró 15 años, los rebeldes asaltaron su aldea de Manhiça y Mariana intentó proteger a su hija; los rebeldes le cortaron un brazo y asesinaron a la pequeña. Mariana decidió inscribirse en el curso de alfabetización porque quería llegar a comprender las razones detrás del conflicto que azotó su país



3

4

5







6

8

7

6 / La mayoría de los habitantes del distrito de Manhica son agricultores familiares que cultivan cacahuètes, frijoles, mandioca, batatas, plátanos, maíz y verduras. Más del 70% de la agricultura familiar en Mozambique es realizada por mujeres. Los hombres generalmente parten a buscar empleos en el extranjero; muchos hombres del distrito de Manhica son trabajadores inmigrantes en las minas de oro de Sudáfrica

7 / Magdalena trajo a su hija a la granja. Vino a cosechar algunos alimentos para cocinar al atardecer

8 / En el centro de alfabetización local también se ofrecen clases prácticas sobre técnicas agrícolas, que se imparten en parcelas especiales donde los participantes pueden, por ejemplo, intercambiar sus experiencias con distintos tipos de cultivo. Aquí Felizmina está regando sus verduras, una tarea que se realiza diariamente a última hora de la tarde





9 / Julia es una dirigente comunitaria. Señala que las clases de alfabetización le han sido de utilidad porque ahora es capaz de comprender documentos oficiales y puede firmarlos con su nombre en lugar de tener que estampar su huella digital

10 / Al quedar embarazada a los 13 años de edad, Crizonia tuvo que abandonar la escuela; ahora es madre soltera. Decidió inscribirse en las clases de alfabetización para aprender a leer correctamente y a realizar operaciones matemáticas sencillas. Tras completar el tercer año de alfabetización, logró incorporarse al séptimo año de primaria en la escuela pública

11 / Cuando Mário Macilau llegó de visita, los niños que estaban jugando por los alrededores se entusiasmaron al ver al fotógrafo. Como ocurre en muchos entornos rurales, la población del distrito de Manhica es muy joven (el 41% tiene menos de 15 años de edad)



9

10

11



Sección 3

Método

La manera en que haces las cosas influirá en el resultado. La inclusión es un concepto diverso, y su significado dependerá del lugar que ocupes en el mundo, de quién eres, y de quién aspiras a ser. Para lograr cualquier objetivo, necesitamos diseñar y aplicar métodos adecuados.

Desarrollar las capacidades de los educadores de adultos para crear aulas inclusivas



Shermaine Barrett
Universidad Tecnológica de Jamaica
Jamaica

Resumen – *¿Cómo podemos desarrollar las capacidades de los educadores de adultos a fin de crear clases inclusivas teniendo en cuenta la diversidad del alumnado? En este artículo se describe un proceso gracias al cual los educadores de adultos podrán llegar a comprenderse mejor a sí mismos en cuanto a sus valores, su perspectiva moral, sus sesgos y prejuicios, y además serán capaces de identificar la manera en que estos rasgos influyen en su interacción con los alumnos. La premisa es que la reflexividad, la disposición para la autorreflexión, permite que el docente se conozca a sí mismo, lo que se traduce en un manejo más eficaz de las propias emociones y del contexto, y al mismo tiempo mejora su aptitud para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo.*

Debido a que vivimos en un mundo globalizado, conectado y en permanente cambio, la diversidad se ha transformado progresivamente en un tema candente en los ámbitos político, jurídico, empresarial y educativo. Como concepto, la diversidad reconoce que las personas difieren entre sí de muchas maneras, algunas visibles y otras imperceptibles. Entre los ejemplos típicos se incluyen la edad, el género, el estado civil, la condición social, la discapacidad, la orientación sexual, la religión, la personalidad, el origen étnico y la cultura.

Gardenswartz y Rowe (2003) clasifican estas numerosas dimensiones de la diversidad en lo que se conoce como modelo los Cuatro Estratos de Diversidad. En este modelo, los cuatro estratos están representados como cuatro círculos concéntricos. Desde el centro hacia afuera, estos estratos consisten en la personalidad en el centro, las dimensiones internas en el segundo círculo, las dimensiones externas en el tercer círculo, y por último las dimensiones organizativas en el cuarto círculo, que es el externo. La dimensión de la personalidad se relaciona con el estilo y las características personales del individuo, que revelan si es introvertido o extrovertido, reflexivo o expresivo, un pensador o un ejecutor. El segundo estrato, el de las dimensiones internas, nos habla de las características sobre las que el individuo no tiene control. Entre ellas se incluyen el género, la edad, la raza, la orientación sexual, el origen étnico y las capacidades físicas. El tercer estrato, el de las dimensiones externas, comprende aquellos aspectos que son resultado de las experiencias y opciones de vida, como la religión, la

formación académica, la experiencia laboral, el hecho de ser o no madre o padre de familia, el estado civil, los hábitos recreativos, la ubicación geográfica y los ingresos percibidos. El cuarto estrato, el organizativo, consta de características como el contenido y el ámbito del trabajo, la posición administrativa, la afiliación sindical, la antigüedad en el cargo, el lugar de trabajo, el departamento divisional y clasificación de nivel funcional. Las características de diversidad asociadas a este estrato son aspectos que están controlados por la organización en la que se trabaja.

Las dos caras de la educación de adultos

Todas las dimensiones analizadas por Gardenswartz y Rowe (2003) revisten importancia para la educación de adultos. En cualquier lugar del mundo en que nos encontremos, el tema de la diversidad es fundamental para las clases de educación de adultos. En ellas confluyen una amplia gama de edades, un sinnúmero de creencias, percepciones, valores, visiones del mundo, al igual que las diversas experiencias de los participantes. En algunas regiones, el problema de la diversidad se ve agudizado por la reciente oleada de migración masiva, un fenómeno en el que que numerosos ciudadanos huyen de la inestabilidad política y social en sus países de origen buscando de protección y ayuda en otras naciones. Estas personas necesitarán recibir educación y capacitación en muchos niveles a medida que procuran integrarse en sus países de acogida.

Asimismo, la educación de adultos suele estar asociada a iniciativas destinadas a resolver las dificultades que las personas afrontan en sus comunidades. Por ejemplo, problemas de pobreza, salud deficiente, delincuencia y violencia; desempoderamiento político; exclusión de las personas por razones de género, clase u otros factores; la necesidad de adquirir competencias laborales; y la degradación del medio ambiente. La educación cumple, por tanto, una doble función: debe conducir a una vida personal más satisfactoria y plena, pero al mismo tiempo debe contribuir a formar mejores ciudadanos y a forjar un mundo mejor. Para que esa estrategia dé resultado, los alumnos deben ser empoderados e incluidos. El entorno ideal para el aprendizaje es, por ende, un clima de mutualidad y respeto en el que los participantes se sientan valorados. Un rasgo característico de la educación de adultos es que se espera un alto grado de participación de todos los actores. Para ello es necesario que los alumnos se responsabilicen de su aprendizaje y tomen parte en un diálogo abierto y auténtico al interior de los ambientes de aprendizaje. En la sala de clases se propician las formas de comunicación positivas y la libertad para criticar y escoger, al tiempo que se fomenta la iniciativa y la autonomía de los alumnos (Barrett 2012).

Creación de aulas inclusivas

Teniendo en cuenta el contexto y el objetivo de la educación de adultos, quienes se dedican a esta tarea deberían gestio-

nar activamente y valorar la diversidad observada al interior de sus espacios de aprendizaje, para así asegurarse de que los alumnos se sientan incluidos en el ambiente pedagógico. El educador de adultos ya no debe limitarse a reconocer y aceptar que cada alumno es distinto, sino que tiene que pasar a adoptar una postura que le permita crear una atmósfera de inclusión. La clave para crear un aula inclusiva que promueva la participación, el trabajo en equipo y la cohesión es una gestión de la diversidad que inste a las personas a interactuar y a compartir ideas. La competencia de los docentes para crear aulas inclusivas al gestionar la diversidad adquiere, en este caso, una importancia decisiva.

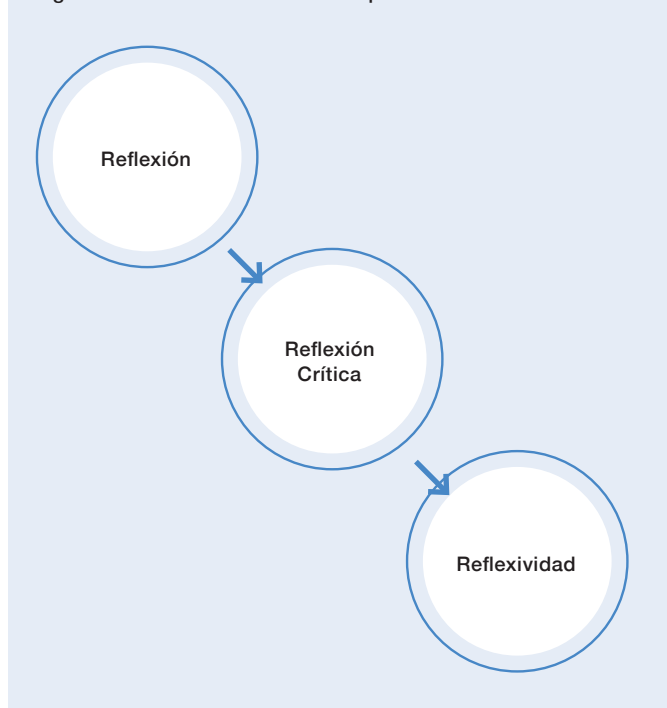
Analicemos con mayor detalle una serie de estrategias que les ayudarán a los educadores de adultos a desarrollar las competencias para crear aulas inclusivas. Nuestro punto de partida es el hecho de que los educadores que adoptan una práctica reflexiva se encuentran mejor capacitados para crear aulas inclusivas donde los alumnos se sientan respetados, sus opiniones sean consideradas y, por tanto, se sientan en libertad para participar.

Reflexividad

La reflexividad se refiere a la disposición de un maestro para analizar explícitamente la manera en que sus suposiciones, sus creencias personales y sus propensiones influyen en su actitud frente a la enseñanza y los alumnos, y en su consiguiente voluntad para examinar las situaciones desde una perspectiva distinta (Barrett 2012). La reflexividad requiere que una persona considere sus actos de manera más crítica y cuestione su visión del mundo. Se centra en las presuposiciones, las conjeturas, los valores, las filosofías personales, las cosas que damos por sentadas y su efecto en nuestras relaciones. Esta forma de pensar ha sido identificada por Mezirow como una reflexión sobre una premisa, es decir, una reflexión en torno a la pregunta de por qué nos comportamos de determinada forma: “¿Cuál es la razón que explica la manera en que percibimos a otras personas y que nos obliga a formular un juicio de valor polarizado y apresurado?” (Mezirow en Welton 1995: 45). La práctica de la reflexividad supone un cuestionamiento de la relación entre nuestro yo y los demás (Cunliffe 2004). Deja al descubierto contradicciones, dudas, dilemas y posibilidades (Hardy y Palmer 1999). Debido a su especial preocupación por la autorreflexión, la reflexividad encierra un profundo potencial para producir una importante transformación personal a nivel de lo que Mezirow (1997) describe como la modificación de nuestras perspectivas de significado. La reflexividad puede ser percibida como un aspecto de un ámbito de reflexión más amplio, y como tal podría aparecer como una progresión a lo largo de un proceso continuo que va de la reflexión sobre la acción y durante la acción (Dewey 1933; Schon 1983) a la reflexión crítica (Stephen Brookfield 1995), para luego pasar a la reflexividad o el aprendizaje transformacional (Mezirow 2000). (Véase la figura 1).

Una práctica reflexiva requiere que el instructor se entregue a la reflexión en diversas etapas de su práctica. En la bi-

Figura 1: La Reflexividad como un proceso continuo de reflexión.



bibliografía sobre la reflexión de los docentes se habla de reflexión antes, durante y después de la instrucción. Tanto Dewey (1933) como Schon (1983) y Laughran (2005) abordan la reflexión desde la perspectiva de la oportunidad cuando se refieren a la reflexión para la acción, la reflexión durante la acción y la reflexión sobre la acción. La reflexión sobre la acción (Dewey 1933; Schon 1983) tiene que ver con un análisis de las situaciones en forma retrospectiva y e intentando determinar cómo podrían haber ocurrido de manera distinta. Ella entraña un proceso sistemático y deliberado en el que reflexionamos sobre nuestras acciones luego de ocurrido un suceso. La reflexión durante la acción se refiere a pensar en hacer algo mientras se hace; este tipo de reflexión puede describirse como pensar sobre la marcha. Ocurre cuando una persona redefine lo que está haciendo mientras lo hace. Mezirow (1995) describió la reflexión durante la acción como un tipo momentáneo de reflexión que se emplea en una situación inmediata para guiar los próximos pasos. Un elemento clave para la reflexión durante la acción está representado por las experiencias pasadas que nos permiten reconocer el tipo de reacción que una determinada acción podría provocar, lo cual nos lleva a modificar nuestras acciones. Este tipo de reflexión puede alinearse con la noción de automanejo promovida en las obras sobre inteligencia emocional. La reflexión para la acción tiene una naturaleza anticipatoria. Alude a la reflexión que tiene lugar antes de una experiencia, y como tal puede describirse como una reflexión destinada a la acción. El centro de interés de esta forma de reflexión es la autoconciencia, otra noción fundamental propia de la inteligencia emocional. Si se pretende crear aulas inclusivas para la enseñanza de adultos, es preciso que el

instructor a cargo se entregue a prácticas reflexivas antes, durante y después de la experiencia de aprendizaje.

El valor de la reflexividad del maestro en la clase

En las sociedades contemporáneas, la enseñanza se imparte en entornos complejos y diversos. En ningún ámbito resulta esto más evidente que en las clases de educación de adultos, habida cuenta de la heterogeneidad que reina en ellas. El educador puede recibir el nombre de maestro, tutor, facilitador o guía. Independientemente de la denominación de su cargo, esta persona tiene que crear y gestionar un ambiente en el aula que propicie el aprendizaje de todos los alumnos. Lo que el educador hace o deja de hacer adquiere enorme importancia al momento de facilitar el aprendizaje. Al mismo tiempo, nuestros supuestos intelectuales, nuestras creencias y nuestras emociones influyen poderosamente en la naturaleza y las consecuencias de nuestro comportamiento como profesores. Al reaccionar frente a los alumnos, los maestros lo hacen en función de sus propios pensamientos, visiones de mundo, valores y presunciones. Así pues, en algunas situaciones, “lo que pensamos que son maneras democráticas y respetuosas de tratar a la gente, pueden ser experimentadas como una situación opresiva y restrictiva por las personas afectadas” (Brookfield 1995: 1).

La reflexividad proporciona una herramienta que permite a los docentes adquirir conciencia de la óptica que adoptan mientras enseñan y desde la cual ven a sus alumnos. Pero ella también funciona como un espejo que permite que el maestro se vea a sí mismo, y que explicita los aspectos tácitos o que se dan por sentados. En este proceso, el hecho de adoptar una actitud reflexiva les ayuda a los maestros a aclarar y a redefinir sus creencias, imágenes y supuestos pedagógicos, y les permite apreciar de qué manera sus conclusiones acerca de lo que ocurre en sus aulas corresponden meramente a su interpretación de esas interacciones. Gracias al proceso reflexivo, los maestros pueden integrar sus creencias profesionales y sus conocimientos teóricos para generar nuevos significados profesionales y prácticas concretas, logrando así crear y mantener aulas inclusivas y garantizar el aprendizaje de los alumnos. Village y Lucas (2002) observaron que los maestros se encuentran en mejores condiciones para establecer una comunicación más eficaz con sus alumnos cuando conocen las culturas de éstos, cuando destierran sus propios prejuicios y evitan dejarse llevar por cualquier sesgo. Por ende, la reflexividad, facilita el desarrollo de la competencia personal y social de los docentes —la inteligencia emocional— y favorece su crecimiento transformativo. Esto les ayuda a adoptar una actitud menos emocional en el aula, y a crear, de este modo, un ambiente de aprendizaje más acogedor.

Estrategias para promover la reflexividad en los educadores de adultos

Para que los educadores de adultos aprendan a ser reflexivos, el primer paso es que los docentes identifiquen con cla-



ridad sus valores fundamentales, desarrollen una visión, y ajusten conscientemente sus actitudes y creencias a sus acciones y su comportamiento.

Avery y Thomas (2004) advirtieron que en los cursos donde prevalecen las clases expositivas, y al mismo tiempo existe un escaso grado de interacción con los alumnos y de aprendizaje experiencial, difícilmente aumentará la conciencia sobre la diversidad. La participación activa y las iniciativas experienciales les ayudan a los alumnos a transitar desde la asimilación cognitiva de los conceptos hacia una comprensión más cabal y hacia aplicaciones prácticas. Por consiguiente, las estrategias para promover la reflexividad en los educadores de adultos que se han expuesto aquí tienen un carácter eminentemente experiencial y participativo. El fundamento teórico de las estrategias se encuentra en ideas de reflexión crítica (Freire 1995), aprendizaje transformativo (Mezirow 1997), aprendizaje experiencial (Kolb 1984; Jarvis 2010), constructivismo social (Vygotsky 1978) y práctica reflexiva (Brookfield 1995; Loughran 2005; Mezirow 1997).

Se recomienda emplear las cuatro estrategias antes descritas en la capacitación de los instructores previa a la docencia, o en la capacitación durante la enseñanza. Todas ellas permiten que los instructores en período de formación participen de manera activa, ya sea individualmente o en grupos, en experiencias de aprendizaje estructurado. Estas estrategias

generan experiencias de aprendizaje reales o simuladas que propician la autorreflexión o la introspección en los participantes. El objetivo no es, entonces, enseñar directamente sino permitir que los instructores, en su condición de alumnos, descubran información sobre sí mismos mediante la autorreflexión y la interacción grupal. En las siguientes secciones nos referiremos al educador de adultos en etapa de formación como “el aprendiz”, y al profesor como “el instructor”.

Diarios de reflexión

Los diarios personales son herramientas para promover el crecimiento entre los aprendices mediante la reflexión crítica y la construcción de significados. El objetivo de un diario es que los alumnos evalúen sus acciones y reflexionen sobre la manera en que podrían manejar la situación de manera distinta en el futuro, es decir reflexionar durante la acción. Pero además propicia la reflexión para la acción, ya que el resultado del análisis influirá en las acciones futuras. El hecho de escribir un diario de reflexión proporciona un espacio seguro para expresar libremente lo que pensamos y sentimos. Les ofrece a los alumnos oportunidades guiadas para “pensar en voz alta” sobre el papel y reflexionar sobre sus propias percepciones o interpretaciones de las situaciones que se les presentan (Brown y Sorrell 1993). Los aprendices son

capaces de explicar por qué se adoptaron ciertas decisiones o se tomaron determinadas medidas, al igual que de describir los sentimientos, las reflexiones y orientaciones para el futuro.

Como estrategia para inculcar la reflexividad, los aprendices tendrán que documentar situaciones en las que recuerden haber sido cuestionados por un alumno que pensara distinto o que se sintiera incómodo o disgustado al interior del espacio de aprendizaje. Se les pedirá que analicen sus reacciones frente a esas situaciones. Posteriormente, el instructor le formulará de manera personalizada a cada aprendiz comentarios y sugerencias sobre su anotación en el diario personal. Estas observaciones deben estar exentas de juicios y críticas. Por el contrario, tienen que servir para instar al aprendiz a reflexionar sobre sus experiencias, y para impulsarlo a meditar más profundamente respecto de sus suposiciones, presunciones y creencias sobre sí mismo, sus alumnos y el ambiente de aprendizaje. Entre otras iniciativas, hay que acicatear a los aprendices para que se pregunten continuamente por qué tomaron una determinada decisión o por qué un tema o un acontecimiento les produjo una determinada impresión. Para que sea eficaz, el proceso de escribir en el diario debe ser adecuadamente planificado y los alumnos deben tener claras sus expectativas. Por añadidura, los aprendices tendrán que poseer una mentalidad abierta y estar dispuestos a asumir la responsabilidad de sus actos en los diversos incidentes que se registren.

Debate crítico en grupos

El objetivo en este caso consiste en exponer los sesgos, los prejuicios y las inquietudes personales. La eficacia de este enfoque reside en la disposición de los aprendices a reconsiderar sus suposiciones y a someterlas a un proceso continuo de cuestionamiento, argumentación y contraargumentación. El educador de adultos en proceso de formación también tiene que ser objetivo al exponer y evaluar los razonamientos que sustentan su postura, y al revisar las evidencias y los argumentos a favor y en contra de una determinada aseveración polémica. Lo que se pretende en este caso no es llegar a un consenso, sino más bien ayudarles a lograr percibir el problema desde una dimensión más crítica; conseguir que adquieran un mayor grado de autoconciencia y mejorar su capacidad de autocrítica; ayudarles a los aprendices a reconocer e investigar sus suposiciones; fomentar en ellos la valoración de la diversidad de opiniones y de las perspectivas que surgen en el contexto de un debate abierto y franco; inculcarles la capacidad para escuchar de manera atenta y respetuosa; y ayudarles a tomar decisiones informadas (Brookfield y Preskill 1999).

El instructor planteará un caso polémico derivado de una situación ficticia o de la vida real relativa a un aspecto propio de la diversidad. Posteriormente, el instructor moderará un debate abierto sobre el tema. Se recomendará a los aprendices que sean objetivos al exponer sus argumentos, y que estén dispuestos a analizar la evidencia y

los argumentos aportados por sus compañeros a favor o en contra del tema en discusión. Mediante el debate crítico, los aprendices van a tomar conciencia de sus suposiciones y perspectivas sobre el tema analizado, y de cómo ellas pueden diferir de las expuestas por los demás participantes.

Juego de rol

El uso de situaciones hipotéticas y del juego de rol también puede ser una herramienta valiosa para propiciar el desarrollo de la reflexividad en los educadores de adultos. Por lo general, el juego de rol acelera la adquisición de conocimientos, competencias y actitudes, al concentrarse en la participación activa y en la sensibilización frente a nuevos comportamientos y funciones que asumen las personas. La oportunidad de involucrarse en situaciones similares a las de la vida real les ayuda a los aprendices a practicar y a retener información, y además les permite transferir conocimientos y competencias a situaciones propias de la vida cotidiana (Dawson, s.f.). El hecho de poner en contacto a los aprendices con situaciones hipotéticas, pero realistas, asociadas a la diversidad, les servirá para llegar a percibir la complejidad de los problemas relativos a la diversidad al adoptar el punto de vista de otra persona. El juego de rol también puede emplearse para que los aprendices demuestren cómo reaccionarían frente a una situación determinada, y evalúen los motivos para proceder de esa manera. En el aula, a los aprendices se les plantean situaciones hipotéticas propias de la vida real en las que surge un problema en la sala de clases, y se les pide que representen el episodio demostrando cómo reaccionarían ante el problema implícito. Tras el juego de rol, el instructor moderará un debate sobre la situación representada por los aprendices y las decisiones que adoptaron para afrontar la dificultad. Este proceso de reflexión ofrece otra vía hacia el autoconocimiento y la reflexión para la acción.

Estudios de casos

Esta estrategia posee una naturaleza similar a la del debate grupal que acabamos de analizar. Ello porque el caso en cuestión por lo general sirve de catalizador para un debate grupal abierto. Los estudios de casos resultan útiles para ayudarles a las personas a analizar los valores que sustentan respecto de diversos problemas sociales que afectan a muchas personas e involucran puntos de vista divergentes. Los estudios de casos se utilizan para exponer las distintas maneras de pensar sobre un mismo tema.

Como estrategia para fomentar la reflexividad, el instructor seleccionará, ya sea de manera independiente o en colaboración con los aprendices, casos basados en situaciones reales que reflejen situaciones de diversidad. Se les pedirá a los aprendices que lean el caso y que cada uno señale cómo reaccionaría personalmente. Luego el instructor moderará un debate en torno al caso, durante el cual los aprendices tendrán la oportunidad de compartir sus pers-

pectivas sobre el particular. La discusión sobre el caso permite que los aprendices den a conocer —y luego analicen— el punto de vista que adoptarían frente a numerosos problemas relativos a la diversidad. También les ayuda a aclarar sus creencias, suposiciones, sesgos y contradicciones.

Reflexiones finales

El mundo contemporáneo se caracteriza por la internacionalización, la globalización y tasas de inmigración cada vez mayores. Como consecuencia de lo anterior, el tema de la diversidad ha adquirido mayor importancia al interior de nuestras sociedades y, en gran medida, en nuestros espacios de aprendizaje. Es menester que los educadores de adultos desarrollen habilidades y competencias que les permitan gestionar la diversidad en sus aulas y crear, asimismo, un ambiente de aprendizaje donde todos los alumnos se sientan respetados y, por tanto, estén dispuestos a participar. El educador de adultos tiene que llegar a valorar la necesidad de analizar constantemente sus suposiciones, sus creencias personales, y sus predisposiciones, y de adquirir mayor conciencia de la manera en que los consiguientes comportamientos y actitudes se manifiestan en sus clases. Con ello el educador se encontrará en mejores condiciones para crear y mantener aulas más inclusivas.

Referencias

Avery, D. R. & Thomas, K. M. (2004): Blending content and context: The roles of diversity curriculum and campus heterogeneity in fostering diversity management competency. *Academy of Management Learning & Education*, 3(4), 380-396.

Barrett, S. (2012): Teaching beyond the technical paradigm: A holistic approach to tertiary professional education. En: *Journal of Education and Development in the Caribbean*, 14(2), 1-18.

Brookfield, S. D. (1995): Becoming a critically reflective teacher. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers..

Brookfield, S. D. & Preskill, S. (2005): Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms (2a ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Brown, H. N. & Sorrell, J. M. (1993): Use of clinical journals to enhance critical thinking. In: *Nurse Educator*, 18(5), 16-19.

Cunliffe, A. (2004): On becoming a critically reflexive practitioner. En: *Journal of Management Education*, 28(4), 407-426.

Darkenwald, G. G. & Merriam, S. B. (1982): Adult Education: Foundations of Practice. Nueva York, NY: Harper and Row.

Davies, E. (1995): Reflective practice: a focus for caring. En: *Journal of Nursing Education*, 34(4), 167-174.

Dawson, G. A. (s.f.): Integrating emotional intelligence training into teaching diversity. Business Quest.

Dewey, J. (1933): How we think. Nueva York, NY: Heath and Co.

Freire, P. (1995): Pedagogy of hope. Nueva York, NY: The Continuum Publishing

Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2003): Diverse teams at work: Capitalizing on the power of diversity. Society For Human Resource Management. <http://bit.ly/2r4ZWFv>

Hardy, C. & Palmer, I. (1999): Pedagogical practice and postmodernist ideas. En: *Journal of Management Education*. 23 (4), 377-395.

Kolb, D. A. (1984): Experiential Learning. Nueva Jersey, NJ: Prentice Hall.

Jarvis, P. (2010): Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice (4th ed.). Oxon, OX: Routledge.

Laughran, J. (2005): Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modeling. Londres, Inglaterra: RoutledgeFalmer.

Mezirow, J. (1995): Transformation theory of adult learning. En: Welton, M. (Ed.): In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning. 39-70. Albany, NY: State University of New York Press.

Mezirow, J. (1997): Transformative Learning: Theory to Practice. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.

Schon, D. A. (1983): The reflective practitioner: How professionals think in action. Nueva York NY: Basic Books.

Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002): Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. En: *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 20 - 32.

Vygotsky, L. S. (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

i

Sobre la autora

Shermaine Barrett (PhD) es profesora titular en la Universidad Tecnológica de Jamaica. En la actualidad ocupa el cargo de vicepresidenta para la región del Caribe del Consejo Internacional de Educación de Adultos (International Council for Adult Education – ICAE). Entre sus áreas de interés en la investigación se incluyen la enseñanza y el aprendizaje de adultos, la educación del personal y la formación profesional de los docentes.

Contacto

shermainebarrett@gmail.com

¡Participen!
ICA
Seminario virtual
2018

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 108)

Forjando un futuro: obreros de la construcción en João Pessoa



Inclusión en la práctica

El proyecto escolar Zé Peão: estudio de caso de Brasil

Contexto

El sector de la construcción ha sido durante mucho tiempo un refugio para los trabajadores que han debido abandonar sus hogares huyendo de la pobreza absoluta en busca de mejores perspectivas de trabajo, como por ejemplo los irlandeses y, últimamente, los polacos en Inglaterra, los norafricanos en Francia, los turcos en Alemania, los “intocables” en India, los mexicanos en los Estados Unidos, y los egipcios y ciudadanos provenientes de Asia Meridional en Kuwait. Muchos de ellos carecen de cualificaciones profesionales y no tienen acceso a la escolarización formal. En Brasil, la migración es más bien interna, desde las zonas rurales hacia las regiones urbanas.

El proyecto escolar Zé Peão se basa en un acuerdo suscrito entre la Universidad Federal de Paraíba (João Pessoa, Brasil) y la filial local del Sindicato de Trabajadores de la Construcción (SINTRICOM). La escuela ofrece alfabetización y educación básica a los trabajadores de este sector en aulas acondicionadas en las zonas de construcción donde ellos viven y pernoctan. Las clases se imparten en las tardes de 19:00 a 21:00 hrs.

Factores de éxito

El método de aprendizaje emplea un enfoque multidisciplinario y el contenido de las clases se basa en los contextos y las necesidades de los participantes. Entre los temas abordados se incluyen el medio ambiente, las enfermedades de

transmisión sexual y los accidentes laborales. Sin embargo, la alfabetización sigue siendo la prioridad del proyecto. Resulta fundamental que los trabajadores adquieran competencias para leer textos y enterarse de lo que pasa en el mundo, pudiendo emplear el lenguaje como instrumento para profundizar sus conocimientos. Existen otros programas destinados a permitirles a los trabajadores ampliar su comprensión del mundo: un cine al aire libre, un taller de arte, una biblioteca ambulante, un taller de aprendizaje ambulante en el que los participantes emplean tabletas y otros medios digitales, al igual que un programa de actividades culturales.

Transcurridos 25 años, la escuela ha atendido a más de 5.000 trabajadores y a sus familias, y más de 250 alumnos han sido formados como educadores populares. Este proyecto ha demostrado que socios improbables, como es el caso de una universidad pública y de un sindicato, pueden cooperar de manera eficaz para garantizar el derecho de los trabajadores a adquirir conocimientos que tengan utilidad práctica en la sociedad.

Para obtener más información, visite

<http://www.sintricomjp.com.br/projeto-escola-ze-peao/>
<https://www.youtube.com/watch?v=xxnY6sW-jg8>

Contacto

Timothy Ireland

Universidad Federal de Paraíba
ireland.timothy@gmail.com

Inclusión en la práctica

La canción de las culturas: estudio de caso de Alemania

Contexto

Cantar en grupo, bailar, disfrutar, dialogar. Recién llegados, residentes establecidos ya desde hace mucho tiempo, refugiados, vecinos y amigos: juntos entonan canciones de distintas culturas y regiones del mundo. Esto se vive cada jueves entre las 15:30 y 17:30 en el Centro de Educación de Adultos de Hamburgo, en el centro de esa ciudad. En un comienzo este evento fue concebido para que refugiados y vecinos del barrio se conocieran y reunieran. En el transcurso del último año, este espacio se ha transformado en un lugar de encuentro regular, donde personas de Siria, China, Irán, Afganistán y residentes establecidos ya desde hace tiempo disfrutan cantando en grupo.

Factores de éxito

“Quien canta su mal espanta”, reza el dicho. Cantando juntos en persa, español, alemán, ruso o chino, los participantes emprenden un breve viaje alrededor del mundo. Se trata de

aprender nuevas canciones, entonar viejos y nuevos ritmos de las patrias que dejaron atrás, y de crear algo que trascienda las fronteras.

En el evento se aplica deliberadamente un enfoque de mínima exigencia basado en el canto coral: cualquier persona a la que le guste cantar puede participar e incorporarse en cualquier momento al grupo. No se precisan conocimientos previos.

De esta manera es posible establecer contactos en un ambiente lúdico y atractivo, fuera del aprendizaje formal de la gramática y de la pronunciación propio de los cursos de alemán que se ofrecen en el Centro de Educación de Adultos.

Para obtener más información, visite:

www.bildung-fuer-alle.eu/gesangderkulturen.html

Contacto

Hans-Hermann Groppe

Hamburger Volkshochschule (Universidad Popular de Hamburgo)
h.groppe@vhs-hamburg.de

El coro “Canción de las culturas”
durante el festival cultural de
Osdorfer Born.



“Un cordel en la prisión, y así mejora mi educación”



De la izquierda a la derecha:

Helenória de Albuquerque Mello
Instituto Federal de Educación, Ciencia y
Tecnología de Paraíba
Brasil

Hilderline Câmara de Oliveira
Universidad de Potiguar
Brasil

Resumen – En este artículo se cuenta la historia de un experimento inclusivo relacionado con la educación de adultos en la prisión, llevado a cabo en el Instituto de Reeducción Penal Silvio Porto, situado en el estado brasileño de Paraíba. El experimento tuvo lugar en una sala de clases de 20 alumnos del primer ciclo de educación básica de jóvenes y adultos. Durante las clases, los alumnos elaboraron “cordelos” (cuadernillos o fascículos impresos populares y de bajo costo, que contienen novelas populares, poemas y canciones tradicionales; se confeccionan y venden en los mercadillos o son ofrecidos por vendedores ambulantes en Brasil, por lo general en la zona del Nordeste) que se refieren a la educación en la prisión o incluyen relatos sobre su vida.

La educación tiene que ver con los derechos

Todos tienen derecho a la educación. A nivel mundial, la educación es considerada la vía más adecuada hacia la inserción en la sociedad de los niños y niñas, los adolescentes y los adultos. También existe un creciente consenso en cuanto a que se trata de un derecho humano fundamental para el desarrollo personal, sin excluir a los reclusos.

Según las “Reglas mínimas de las Naciones Unidas para el tratamiento de los reclusos”: “Se tomarán disposiciones para mejorar la instrucción de todos los reclusos capaces de aprovecharla, incluso la instrucción religiosa en los países en que esto sea posible. La instrucción de los analfabetos y la de los reclusos jóvenes será obligatoria y la administración deberá prestarle particular atención” (ONU 1977). El derecho a la educación también está garantizado en la legislación brasileña (Presidência da República do Brasil 1984).

El experimento del que fuimos testigos se llevó a cabo en la unidad penitenciaria Silvio Porto, que fue construida en 1997 e inaugurada en enero de 2000. Actualmente cuenta con 1.328 reclusos, cifra equivalente a alrededor del 25 % de la población carcelaria del estado. El establecimiento consta de 189 celdas y 10 bloques, y tiene una capacidad para 530 presos, pero alberga a muchos más.

Sobre la base de datos proporcionados por la Dirección de Prisiones, el 22,29 % de los reclusos de esta institución estaba recibiendo educación formal y no formal en 2016: el Programa Brasil Alfabetizado (clases de alfabetización) con-



Al final del semestre, los reclusos presentan sus textos durante un acto de clausura

taba con 23 alumnos; la clase de movilidad en el primer ciclo de educación básica de jóvenes y adultos tenía 42 alumnos; en la segunda fase de la educación básica de jóvenes y adultos había 22 alumnos, y en la educación secundaria, 20; a la clase del programa Projooven Penitenciario asistían 40 alumnos, y al curso sobre la Biblia impartido por RHEMA, 55; en el club de lectura participaban 32 alumnos, y en el club de escritura, 13; a la clase de coro acudían 23 alumnos, y al club de teatro, 8; a la clase de baile (hip-hop y danza contemporánea) concurrían 12 alumnos, y a la de música, 6. Por tanto, durante este período, en la unidad penitenciaria asistían en total 147 reclusos a clases de educación formal y 149 a clases de educación no formal.

El papel de la educación en la prisión

Cuando se les preguntó acerca de la importancia de introducir prácticas de educación en las prisiones, el director de la unidad penitenciaria Silvio Porto y los guardias del establecimiento, que coordinan la incorporación de estas prácticas en el recinto, señalaron:

“La educación cumple un papel muy importante en el sistema penitenciario [...]. El progreso de los alumnos que estudian en la institución es evidente y, cuando firman la notificación de la sentencia, muchos de ellos declaran que saben leer, que ya no tienen que estampar el pulgar, y que saben lo que están firmando [...]. El proyecto de la institución para el futuro es aumentar la cobertura de la educación impartida, construyendo una sala de clases y ampliando la biblioteca, para así contar con más libros y facilitar, por tanto, el acceso de los reclusos a la lectura. Asimismo, nos proponemos implementar el modelo de aprendizaje a distancia, a fin de ofrecer cursos que conduzcan a la obtención de un título universitario”. (Director de la prisión).

“En la prisión hay espacios que deberían aprovecharse. Uno de ellos es la escuela, la cual debe constituir una plataforma para el crecimiento de los reclusos. La vida cotidiana y la convivencia con los internos demuestran que es posible transformar a un ser humano mediante la educación. He conocido casos de reclusos que no sabían una palabra de portugués, que no sabían leer ni escribir, y que ahora escriben textos, saben expresarse y están interesados en la lectura, lo cual resulta muy gratificante [...]. Aún nos queda un largo camino por recorrer, y para mí el cordel que elaboraron nuestros alumnos es el incentivo que nos anima a continuar por esta senda. El cordel es la prueba viviente de que, si le mostramos a una persona el horizonte y la alentamos a alcanzarlo, ella aspirará a crecer, a cambiar y a transformarse”. (Guardia del presidio).

La profesora Eliane Aquino, coordinadora de educación penitenciaria del Departamento Estadual de Educación, explica en qué medida se puede emplear la educación para la inclusión:

“Si se la desarrolla desde una perspectiva orientada a formar mejores seres humanos, la educación penitenciaria es una herramienta de inclusión social. En este proceso es importante destacar el papel de la formación pedagógica teniendo en cuenta la complejidad inherente a la tarea de impartir educación a un público destinatario de jóvenes y adultos que se encuentran privados de libertad. Los límites y los obstáculos asociados a una cultura correccional establecida históricamente, que aún se basa en la supresión o la negación de derechos, entorpecen el proceso. El enfoque inicial reasume la tarea de capacitar a los actores involucrados en el proceso de implementación de la educación penitenciaria (alumnos, maestros, directores de prisiones, guardias) por medio de una planificación pedagógica continua basada en los pilares de la educación, de modo que podamos crear un objetivo común y progresar juntos hasta lograr alcanzarlo”.

UM CORDEL NA PRISÃO FALANDO DA EDUCAÇÃO



Portada del cordel

Extractos del cordel

Yo vagaba sin rumbo por las ciudades
y me enfrentaba con las autoridades
y perdí todas mis cualidades
en la prisión conocí la educación
y cuando vuelva a ser parte de la nación
sabré cómo valorar mis prioridades.

Mi nombre es Fabricio y aquí estoy para contar
cómo es asistir a la escuela
para lograr que mi vida sea sólida como una roca
y demostrarle a la sociedad
que un recluso puede aprender cuando se le enseña
porque hoy asisto a la escuela
y no quiero detenerme nunca.

Quisiéramos agradecer de todo corazón
a todos los que pusieron de su parte,
el director, la maestra, el coordinador de arte,
los guardias que siempre mostraron dedicación
al llevarnos a la sala de clases
para que se abriera nuestra mente.

Ya estamos llegando al final
y este cordel se ha transformado en nuestro amigo
estaremos aquí esperando
que lleguen tiempos mejores
que la educación pueda continuar
ayudándonos a actuar con una sola voz.

No sabía lo que era la educación
mis lápices eran una azada y un cuchillo
ahora empuño un lápiz y un cuaderno
porque la educación trata de cambiar nuestra mente
ayuda a que nazcan nuevas ideas
para así vivir como personas capaces.

En la escuela aprendí a leer
a escribir y a pensar
me dieron a conocer la literatura
y he sido seducido por muchas historias
porque en la educación encontré
otra manera de resocializarse.

La escuela es ahora mi lugar
donde he hecho de la lectura mi destino
para que así recibamos cada vez más ayuda
y cuando juez nos permita romper el cascarón
nos enfrentaremos al mundo al abandonar este lugar
y nuevas historias se contarán.

La profesora Josefa Rosélia es la responsable del primer ciclo de la educación básica de jóvenes y adultos. Según ella:

“El cordel elaborado por mis alumnos es una de esas semillas que brotaron y hoy dan fruto. Es un motivo para que todos nosotros, como actores que participamos en este proceso, nos sintamos orgullosos de una labor colectiva en la que cada miembro cumplió su función, y que culminó con un broche de oro en 2016, cuando los actores-alumnos recitaron sus versos durante la ceremonia de clausura de nuestras actividades para ese año. La educación les abre nuevos horizontes a los reclusos; es una herramienta de transformación, que permite producir cambios. Desgraciadamente, la sociedad no cree en esta posibilidad, pues percibe a los reclusos como seres incapaces de generar un cambio positivo, y ve en la prisión un destino final en la vida de estas personas, un lugar donde deberían permanecer”.

Estas declaraciones reflejan un compromiso de parte de la institución para ofrecer educación, es decir, para hacer respetar el derecho de los reclusos a la educación como un derecho humano y una herramienta de inclusión en la sociedad. Por consiguiente, incluso después de que ellos han abandonado la prisión, la educación como derecho humano sigue siendo eficaz al demostrar que es posible hacer valer las prerrogativas de esta población.

De acuerdo, pero ¿cómo funciona este proceso?

En 2015 acompañamos a una clase de 20 alumnos de esta unidad penitenciaria que se inscribieron en el primer ciclo de la educación básica de jóvenes y adultos. Con la orientación de una profesora a cargo de la clase, 18 de estos estudiantes elaboraron un cordel titulado “Un cordel en la prisión, y así mejora mi educación”.

Los alumnos tenían entre 24 y 45 años de edad. De ellos, tres ingresaron a la prisión sin haber completado el primer ciclo de educación básica; a tres se les enseñó a leer y escribir en la prisión, y sólo uno había completado el primer ciclo de educación básica. En cuanto al tiempo dedicado a estudiar en la prisión, diez alumnos habían asistido a clases de educación formal durante un año, tres habían estudiado dos años, y uno había permanecido cinco años. Sólo un alumno estaba asistiendo a la escuela al momento de ser arrestado. Cabe mencionar que once alumnos declararon que habían abandonado los estudios porque necesitaban trabajar después de haber sido padres a temprana edad. Dos alumnos atribuyeron la interrupción de sus estudios a su incorporación a la vida delictiva, mientras que dos de ellos afirmaron que no habían asistido a la escuela porque eran personas sin hogar.

En cuanto al incentivo para estudiar mientras cumplían su sentencia, los alumnos se sentían motivados por la posibilidad de adquirir conocimientos, de profesionalizarse, de lograr que se les remitiera la condena, de mejorar su manera de expresarse, y de evadirse de la rutina diaria de ociosidad propia de una cárcel. Estos alumnos participaron activa-

mente en las clases de educación formal impartidas en la unidad penitenciaria.

El interés en la redacción de textos demostrado por los alumnos del primer ciclo de educación básica de jóvenes y adultos fue advertido por la profesora después de una mañana de poesía en la sala de clases, cuando ella y los alumnos comenzaron a realizar un ejercicio de rimas en cuartetos. A partir de esta actividad, los alumnos empezaron a redactar textos, y luego se les ocurrió la idea de elaborar un cordel basado en la percepción que cada uno de ellos tenía de la educación, transcribiendo en rimas sus historias de vida.

Si bien el cordel estaba redactado en un idioma sencillo y objetivo, permitió que los alumnos experimentaran el placer de leer y escribir, rescatando la obra de poetas regionales de la literatura de cordel, de antiguos cantores y de los “repentistas”, poetas populares del Nordeste brasileño que improvisan en torno a un tema determinado y cantan espontáneamente en rimas. Toda la labor anterior se realizó en un clima de armonía que permitió abordar una serie de temas distintos. Por tanto, “Un cordel en la prisión, y así mejora mi educación” es un ejemplo de educación en rimas en el contexto de la reclusión, a partir de experiencias y percepciones de los alumnos del primer ciclo de educación básica de jóvenes y adultos.

Dejar la celda atrás

Las reacciones y los sentimientos de los alumnos a medida que trabajaban en la elaboración del cordel fueron complejos, e incluyeron felicidad, gratitud, libertad y, lo más importante de todo, el honor de estar exhibiendo el fruto del esfuerzo y la dedicación de cada uno de los participantes que colaboraron en el proceso, lo cual refleja una dimensión de la vida en reclusión que la sociedad raras veces aprecia.

“Pensé en mí cuando diseñé la portada del cordel; pensé en mí abandonando la celda con un cuaderno y un lápiz en la mano. Busqué la inspiración en mí mismo, en la felicidad que siento cuando voy a clases. Me siento muy feliz por haber tenido la oportunidad de participar en este cordel, por sentirme reconocido. Me siento más vivo, más humano”. (Recluso).

“Para mí fue lo más maravilloso. Nunca pensé que subiría a un escenario a recitar los versos escritos por cada alumno y que habían brotado de nuestra alma [...] le dimos preferencia al estudio y le agradezco a la profesora que viene desde lejos a enseñarnos”. (Recluso).

“Fue una experiencia muy positiva. Me aportó conocimientos; me ofreció la oportunidad de contar brevemente quién era yo; me llevaré un buen recuerdo de este lugar. Hasta hoy sigo hablando de esa experiencia en el bloque de la prisión. Este cordel me dio las fuerzas para seguir adelante”. (Recluso).

“La elaboración de este cordel fue una experiencia positiva para nosotros, y también para los miembros de la sociedad, que pueden comprobar que existe la regeneración. La gente piensa que no cabe esperar nada de nosotros, que somos un caso perdido, que no tenemos salida, pero no es así. Podemos ser regenerados [...]. Allá afuera no creen en nuestras capacidades, pero se sorprenderían al ver este cordel. La sociedad no comprende que es nuestro cuerpo el que está encarcelado, pero nuestra mente es capaz de desarrollarse y transportarnos a muchos lugares. El cordel es una prueba viviente de ello”. (Recluso).

“Fue una experiencia muy beneficiosa, y además muy distinta, ya que no contábamos con ningún medio de comunicación en la prisión, por lo que este cordel fue un instrumento para contactarnos con la gente del exterior. Somos unos desconocidos para la sociedad, y también somos discriminados. Son pocas las personas en Brasil que creen que somos capaces de cambiar”. (Recluso).

“Me siento libre. Estoy encarcelado, pero al mismo tiempo estoy libre, porque ni siquiera sabía firmar cuando llegué aquí. Fue en este recinto donde aprendí a leer y escribir. Por eso participé en la elaboración del cordel [...]. Cuando aprendí a escribir mi nombre, me sentí como un niño ingenuo al que le dan un dulce: fui de celda en celda anunciándoles a todos que ya sabía leer y escribir, gracias a Dios. La gente piensa que quienes permanecemos aquí no tenemos futuro y somos un caso perdido, lo cual no es verdad. Si uno tiene la voluntad y lo desea, siempre habrá personas buenas dispuestas a ayudarte”. (Recluso).

“Participar en la elaboración de este cordel me dio ánimo. La educación es muy importante, porque nos revela un nuevo horizonte en medio de las enormes dificultades de la vida en prisión. Cuando salga de aquí, seguiré estudiando. La educación me ayudará a dejar atrás los malos recuerdos y mi vida anterior”. (Recluso).

Los testimonios de los reclusos reflejan que se han dado cuenta de que la educación es uno de los mecanismos para la inclusión social y el desarrollo como seres humanos. Es de esperar que la educación y la lectura puedan aportar una nueva perspectiva de la vida una vez abandonada la prisión y hagan ver que la inclusión es posible. El cordel fue completado, impreso y entregado a las autoridades, los familiares y los invitados que asistieron al acto de clausura de nuestras actividades de 2016, oportunidad en que los alumnos leyeron algunos extractos.

Así pues, el experimento sirvió para dar a conocer los positivos resultados de una iniciativa que dio fruto y aportó nuevos conocimientos, nuevas reflexiones y nuevas esperanzas para los reclusos. Dicho de otro modo, nos mostró el lado positivo de la prisión, lo cual contribuye al proceso de inclusión y resocialización de la población penitenciaria, al demostrar que las autoridades del sector pueden y deben invertir en el desarrollo de iniciativas, proyectos y pro-

gramas que permitan que los reclusos adquieran una nueva perspectiva mientras cumplen su condena y después de ser liberados. Por añadidura, se respetan los derechos de los prisioneros, la diversidad sociocultural y el principio de la dignidad humana.

Referencias

Naciones Unidas (1948): Declaración Universal de los Derechos Humanos. <http://bit.ly/1O8f0nS>

Naciones Unidas (1977): Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos. <http://bit.ly/1Lh78Q0>

Presidência da República do Brasil (1984): Lei de Execução Penal. <http://bit.ly/1QOAeWs>

i

Sobre las autoras

Helenória de Albuquerque Mello posee el grado de máster en trabajo social. Es asistente social del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Paraíba, e investigadora de la Cátedra UNESCO sobre Educación de Jóvenes y Adultos. Cuenta con experiencia en el área del trabajo social, con énfasis en políticas de asistencia social, políticas penitenciarias y políticas de educación.

Contacto
helen.mello17@gmail.com

Hilderline Câmara de Oliveira posee el grado de PhD en ciencias sociales y de máster en trabajo social. Es investigadora de la Cátedra UNESCO sobre Educación de Jóvenes y Adultos, al igual que profesora del Programa de Máster en Psicología de la Universidad de Potiguar y del Centro Universitario Facex. Cuenta con experiencia en educación superior y en políticas sobre delincuencia y derechos humanos.

Contacto
hilderlinec@hotmail.com

Educación ambiental ciudadana incluyente en ciudades multiculturales



De la izquierda a la derecha:

Julio César Tovar-Gálvez
Universidad Martin-Luther Halle-Wittenberg
Alemania

María Esther Téllez-Acosta
Universidad Antonio Nariño
Colombia

Diana Martínez Pachón
Universidad Antonio Nariño
Colombia

Resumen – Bogotá, en Colombia, es una ciudad multicultural. ¿Cómo desarrollar procesos de educación ambiental inclusivos en una ciudad como ésta? En tal caso, la inclusión significa reconocer a las personas y sus experiencias, validar los diferentes saberes y formas de producir saber, así como aprender y actuar conjuntamente. En este artículo se propone un conjunto de principios y una alternativa pedagógica, explicados mediante ejemplos de procesos específicos..

La educación ambiental supone un desafío en una ciudad multicultural como Bogotá. La convivencia de sujetos de diferentes regiones del país que viven allí, con diversas historias y de múltiples culturas, nos plantea preguntas en torno a cómo entender procesos en los que se incluyan las particularidades de sus habitantes. Una gran cantidad de colombianos se ha trasladado a Bogotá, la capital, debido a motivos económicos o al conflicto armado interno. Como resultado de lo anterior, algunos sectores de la población de la ciudad tienen arraigo hacia Bogotá, con su historia, tradiciones, costumbres y valores, mientras que otros no. Algunos de los recién llegados han acabado por identificarse con Bogotá, pero otros no. Algunos valores, costumbres y tradiciones de otras regiones han perdurado, en tanto que en otros se han diluido. Algunos de los recién llegados aprenden lo relativo a la cultura de quienes ya viven en la ciudad, mientras que en otros casos quienes ya habitan en Bogotá asumen las nuevas costumbres que provienen de otras partes. Es esta diversidad la que motiva la pregunta sobre la inclusión.

Nuestra experiencia en educación ambiental en el ámbito escolar (Martínez-Pachón y Téllez-Acosta 2015), al igual que en el universitario (Tovar-Gálvez 2014) y ciudadano (Tovar-Gálvez 2012), nos ha enseñado algunas lecciones que nos han llevado a pensar que podemos aportar a la educación ambiental de las personas que están en la ciudad.



En algunas zonas de la periferia de Bogotá se puede apreciar cómo se entremezclan las culturas urbana y rural

Entender la educación ambiental

“La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT [Educación Para Todos]... La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella...” (UNESCO 2009: 8-9).

“¿Cómo llevar el concepto de educación inclusiva al campo de la educación ambiental ciudadana, de cara a la multiculturalidad?”

“La educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano.” (Parra 2010: 77).

En las citas anteriores se destaca el hecho de que la educación inclusiva debe llegar a todos los ciudadanos y atender

sus necesidades, lo cual significa que debe contemplar la diversidad en la participación y en los valores. ¿Cómo llevar el concepto de educación inclusiva al campo de la educación ambiental ciudadana, de cara a la multiculturalidad? Es en este aspecto donde la educación trasciende a las instituciones, donde los contextos tienen múltiples lecturas, donde los roles son diferentes (enseñante y aprendiente), donde es latente la diversidad en todas sus expresiones, y donde coexisten diferentes tipos de saberes e intereses. Para llegar a este punto, necesitamos un conjunto de principios.

1. Interpretación compleja de los contextos ambientales

Una lectura compleja de los contextos ambientales significa el encuentro de las perspectivas y experiencias de los sujetos, además de los conocimientos que aportan las entidades gubernamentales, no gubernamentales, de investigación y educativas. Así, un fenómeno ambiental es el resultado de interacciones de sujetos en y con un contexto biofísico histórico. Las personas se relacionan entre sí a través del lenguaje, conformando organizaciones, comunidades, etc., de lo que emergen instituciones (como las educativas, las gubernamentales, etc.). Todo esto se encuentra inmerso y en una constante relación con un espacio biológico, geográfico, geológico y climático. Un sistema influye en el otro, por lo que emergen fenómenos ambientales.

Consideremos, por ejemplo, el problema de la contaminación por las curtiembres en la Cuenca Media del río Tun-

juelito, al sur de Bogotá. Es un fenómeno ambiental que por lo menos amerita considerar: a) según lo tradicional: la política para vertimientos, los sistemas para optimizar los procesos de dar color a los cueros, el manejo de residuos orgánicos y de los residuos de sales de cromo, la “falta de conciencia de la población”; y b) según una perspectiva más compleja: el origen de las poblaciones que obtienen su medio de subsistencia de la de curtiembre de cueros (muchos son desplazados por la violencia), las opciones de empleo, la salud pública, la educación de la población, las alternativas que plantea el Gobierno, la pobreza extrema.

Esta nueva lectura exige nuevas acciones de parte del Gobierno y de las comunidades. De pronto ya no sería un problema que pueda resolverse con activismo en el que vamos a clasificar materiales, plantar árboles o hacer que la población “tome conciencia”. Más bien es algo tan complejo que implica el trabajo de varias instituciones en diversas áreas, de la población misma y del Gobierno.

Otro caso es el de las comunidades que viven en el sector donde se encuentra el Relleno Sanitario Doña Juana (RSDJ). Algunos de estos habitantes tienen una tradición campesina al sur de Bogotá, mientras otros vinieron a ocupar terrenos y otros han sido desplazados por la violencia. Sin embargo, la situación del Relleno Sanitario Doña Juana ha desbordado literalmente y está afectando la salud pública de la población, de tal manera que la lectura del fenómeno y la determinación de la problemática suponen una lectura y acción complejas. Entre los actores que procuran afrontar la situación se incluyen comunidades que han construido una identidad en torno al relleno sanitario y han emprendido iniciativas de organización comunitaria. Este fenómeno ha progresado hasta el punto de que en la zona existen diversas organizaciones ambientalistas comunales con una vasta experiencia. En la actualidad están proponiendo alternativas de convivencia y de gestión ante el Gobierno.

2. Reconocimiento del sujeto y de su cultura

La educación ambiental ciudadana culturalmente inclusiva implica partir de las historias de vida de los sujetos y las comunidades en sus contextos biofísicos. Incluye una aproximación a las costumbres, las creencias, los valores, los saberes y las tradiciones locales, así como a las nuevas formas de relación y a las lecturas de ciudad. Además de todo lo anterior, se tienen en cuenta los saberes que aportan las instituciones educativas y el Gobierno. Este proceso contribuye a lograr algo más que una condición de mera coexistencia entre culturas, y por tanto conduce a la comprensión mutua de un acercamiento real y a un trabajo inclusivo.

Un ejemplo a este respecto es un proceso de formación de los profesionales que trabajan en el Jardín Botánico de Bogotá, quienes en su labor tienen diversas interacciones educativas con las comunidades de Bogotá (Tovar-Gálvez, 2011). En este espacio se destacaron y priorizaron las experiencias de los profesionales en formación por sobre el discurso de los catedráticos. La lección aprendida es que para

que los profesionales formulen acciones o procesos de educación ambiental dirigidos a las diversas poblaciones de la ciudad, es importante que ellos recuperen sus propias experiencias con las comunidades, y al mismo tiempo analicen las experiencias y saberes de las comunidades con las que trabajan.

3. Formación política: organización y participación ciudadana

La formación política de los ciudadanos incluye dos niveles de trabajo de la comunidad, el interno y externo (Tovar-Gálvez 2015). En el nivel interno, las comunidades se forman en mecanismos y esquemas de organización basados en la historia e identidad que tienen en común. Su objetivo es resolver o mejorar aspectos relacionados con el territorio, la productividad, el desarrollo urbanístico, la salud, la educación, la alimentación, el transporte, la comunicación, etc. En el plano externo, las comunidades se forman en mecanismos y procesos para supervisar y regular los asuntos públicos (presupuestos, aplicación de normas, programas, proyectos, servicios, planes, etc.), para así negociar con los entes gubernamentales a fin de resolver situaciones de interés ciudadano.

En el caso de la ciudad de Bogotá, el Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal (<http://participacionbogota.gov.co/>) forma a la ciudadanía en los procesos, mecanismos, instrumentos y herramientas para la organización y participación en lo público (formulación y desarrollo de políticas, recursos, proyectos y programas, etc.) tanto en la veeduría (supervisión) como en la gestión y la injerencia.

4. Diálogo de saberes

Las comunidades poseen saberes y formas de generar conocimientos y productos que son particulares a su historia, costumbres y contexto biofísico. Quienes han estado en una ciudad como Bogotá, y quienes migran a ella, aportan un enorme bagaje cuando se trata de entender los fenómenos ambientales y la manera de abordarlos. Del mismo modo, las instituciones ofrecen conocimiento sobre lo ecológico, lo normativo, la gestión y la sustentabilidad, entre otros aspectos, los cuales pueden conjugarse potencialmente con miras a transformar una realidad ambiental. El diálogo de saberes, como parte de los procesos de inclusión, significa darles valor a los diferentes saberes y formas de saber, y también que los involucrados aprendan y hagan uso de dicha diversidad.

Un ejemplo de este proceso es el de la profesora Castaño (2009), quien ha liderado procesos de formación de profesores en la región de Valle de Tenza, a unas horas de la ciudad de Bogotá. Al integrar los conocimientos de la biología con los conocimientos populares y ancestrales de las comunidades locales para abordar problemáticas ambientales, es posible aprovechar los elementos más convenientes de cada parte para lograr el objetivo.



Bogotá es una ciudad donde convergen diversas culturas

5. Conocimiento de normativa y gestión

La formación de las comunidades en los aspectos normativos no sólo tiene un fin explicativo sino que también aspira a demostrar cómo estos se vuelven vehículo para la organización y participación ciudadana, por ejemplo para la obtención de recursos por partidas públicas como instrumento para la acción. Asimismo, la formación en gestión abarca tipos específicos como la gestión de recursos, de proyectos, de asuntos públicos y de gestión ambiental. Estos conocimientos son una herramienta para que las comunidades se organicen y participen en la transformación de su realidad ambiental, pero también para que sean incluidos en los procesos públicos enfocados al ambiente.

Además de la normativa y mecanismos de gestión internacionales, las comunidades de Bogotá también se han interesado por conocer las Políticas Nacional y Distrital de Educación Ambiental, el Plan de Desarrollo Distrital, los Planes de Desarrollo Local, el Plan de Ordenamiento Territorial, los Planes de Ordenación de Cuenca de los ríos, el Plan de Gestión Ambiental de la administración de la ciudad, la Política Pública Distrital sobre Humedales, y el Sistema Nacional Ambiental, entre otras iniciativas.

6. Educación Centrada en la Comunidad

La educación dirigida a las comunidades, con el objetivo de orientar el trabajo comunitario hacia situaciones sociales, ecológicas, políticas y educativas, se ha venido denominando de diferentes maneras: Educación Ambiental (EA), Educación Ambiental Comunitaria (EAC), Educación Comunitaria (EC), y Educación Popular (EP) (Tovar-Gálvez 2013).

Esta diversidad nos permite pensar en procesos que se ajustan a la naturaleza de los fenómenos y a los contex-

tos comunitarios, por ejemplo: a) EA, para las transformaciones de las formas de relación de los sujetos en sus contextos biofísicos históricos (incluidas las instituciones), b) EAC, cuando las comunidades buscan transformar de manera autónoma su contexto, sin mayor intervención por parte de las instituciones, y c) EC-EP, cuando las comunidades buscan resolver de manera endógena aspectos de su diario vivir, y no siempre en relación con la complejidad del contexto ambiental en su conjunto. El objetivo de la inclusión tampoco es excluyente de alguna de estas modalidades, siempre y cuando cada una sea un espacio en el que se practiquen los principios descritos anteriormente.

Trabajo centrado en proyectos: alternativa pedagógica

El desarrollo de procesos educativos ambientales ciudadanos inclusivos, así como su desarrollo a través de proyectos (Tovar-Gálvez 2012), nos permite vincular a todos los actores, escuchar sus experiencias, hacer uso de las diferentes formas de saber, así como aprender y actuar conjuntamente.

Para entender mejor los procesos de educación ambiental a través de proyectos, se retoma una experiencia formativa en la que profesor y estudiantes buscan conceptualizar la problemática ambiental de la Cuenca Media del Río Tunjuelito en Bogotá, para lo que cambian las clases tradicionales por el desarrollo de un proyecto que les permita abordar dicha problemática (Tovar-Gálvez 2014). En este proceso, el rol del profesor ha sido el de orientador, pero a la vez se transforma en un par de los estudiantes para conjuntamente desarrollar un proceso de aproximación a la problemática ambiental de la región, el cual abarca la consulta, la discusión, el acercamiento a las comunidades y la integración de diferentes dimensiones del conocimiento.

Lo que queda por hacer

La educación ambiental ciudadana culturalmente incluyente es un campo que requiere de mayor conceptualización, generación y desarrollo de políticas y sistematización de experiencias. Uno de los principales retos ha sido la búsqueda de principios que permitan que la inclusión y la educación inclusiva ya existentes sean trasladadas y aplicadas al ámbito de lo ambiental, lo ciudadano y la diversidad cultural. Una de las situaciones que atraviesa dicha búsqueda es que, como en el caso de Bogotá, algunas veces la multiculturalidad es producto de migraciones, lo que a su vez implica diversidad en cuanto a la identidad, las expectativas y los intereses de los ciudadanos. Los principios propuestos, así como los ejemplos y experiencias citados, permiten visualizar una educación ambiental ciudadana en la que hay un reconocimiento del sujeto y su cultura, una validación de las diferentes manifestaciones de los conocimientos y sus formas de producción, así como el aprendizaje, construcción y acción vinculantes.

Referencias

- Castaño, N. (2009):** Construcción Social de Universidad para la Inclusión: la formación de maestros con pertinencia y en contexto, desde una perspectiva intercultural. En: D. Mato (Coordinador): Educación Superior, Cooperación Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, 183-206. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Martínez-Pachón, D. y Téllez-Acosta, M. (2015):** Salidas de campo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del concepto ambiente. En: Libro de actas CIMIE 15, 1-9. <http://bit.ly/2v8x3H3>
- Parra, C. (2010):** Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. En: Revista ISEES, 8, 73-84. <http://bit.ly/2r9aGkA>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2015):** Condiciones de vida y su relación con las formas de asumir el ambiente: caso de comunidades en la Cuenca Media del Río Tunjuelito. En: M. Czerny y H. Córdova (Compiladores): Desarrollo sustentable en regiones rurales periféricas, 183-201. Quito: Abya Yala.
- Tovar-Gálvez, J. C. (2014):** Docencia universitaria a través de la investigación en el aula: proceso de formación ambiental. En: Memorias del XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, 1492-1506. Universidad de Alicante. <http://bit.ly/2thXjBh>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2013):** Relaciones entre universidad y comunidades: hacia un currículo de educación ambiental contextualizado. En: Revista del Centro de Estudios Latinoamericano de la Universidad de Varsovia, 16, 109-122. <http://bit.ly/2uu3EZZ>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2012):** Hacia una educación ambiental ciudadana contextualizada: consideraciones teóricas y metodológicas desde el trabajo por proyectos. En: Revista Iberoamericana de Educación, 58(2), 1-11. <http://bit.ly/2uzACsT>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2011):** La reflexión y la autoevaluación en la transformación de los procesos de educación ambiental: estudio de un caso en el Jardín Botánico de Bogotá. En: Revista Luna Azul, 32(Enero- Junio), 32-44. <http://bit.ly/2vtfNLZ>
- UNESCO (2008):** Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. UNESCO: París. <http://bit.ly/2dTbbv0>

Sobre los autores

Julio César Tovar-Gálvez ha sido el coordinador del Programa de Formación de Líderes Ambientales en el Jardín Botánico de Bogotá. Ha liderado clases, procesos formativos y proyectos de investigación en educación ambiental en diferentes universidades en Bogotá. En la actualidad se encuentra desarrollando su investigación doctoral en la enseñanza intercultural de la química.

Contacto

joule_tg@yahoo.com

María Esther Téllez-Acosta se ha dedicado a la labor de formar profesores de química y educación ambiental y ha ofrecido cursos especiales sobre aprovechamiento de recursos en la producción de biocombustibles y sobre políticas públicas sobre el cuidado del agua. Ha dirigido programas y proyectos de investigación en formación pedagógica y didáctica de docentes universitarios.

Contacto

maryesthertellez@hotmail.com

Diana Martínez Pachón se ha dedicado a la labor de formar profesores de química y educación ambiental. Ha liderado proyectos de investigación y programas dirigidos a la formación en educación ambiental de profesores de secundaria en servicio. Actualmente es candidata a doctora en ciencias aplicadas, enfocando su investigación en procesos de purificación de aguas.

Contacto

dianamartine@uan.edu.co

Aprender a practicar la inclusión en línea



Behrang Foroughi
Universidad Estatal de Arizona
Estados Unidos

Resumen – *Dada la creciente presencia de la educación en línea dentro y fuera del mundo académico, nosotros, los profesionales del sector de la educación comunitaria y de adultos, debemos familiarizarnos con el aprendizaje en línea y al mismo tiempo adquirir una comprensión más acabada del aprendizaje de adultos que tiene lugar en las plataformas virtuales. En este artículo se comparten los aspectos más destacados de las lecciones que he aprendido gracias a mis continuos esfuerzos orientados a diseñar e impartir, de manera eficaz e inclusiva, cursos profesionales en línea (o virtuales) sobre liderazgo comunitario, desarrollo e inclusión. Más concretamente, analizaré la manera en que los patrones de comunicación al interior de la plataforma de enseñanza virtual, al igual que el método para desarrollar e impartir los cursos, influyen notoriamente en el sentido de inclusión de los alumnos.*

Soy un educador de adultos en servicio activo, y he participado en diversas iniciativas de desarrollo comunitario, al igual que en organizaciones sin ánimo de lucro en Oriente Medio y Norteamérica. Recientemente me he incorporado al mundo académico como profesor auxiliar de desarrollo comunitario e internacional. También imparto cursos presenciales y en línea para alumnos universitarios y para profesionales que trabajan en iniciativas de voluntariado sin ánimo de lucro. Mi visión de la educación en línea es muy sencilla: ésta ha permitido ampliar notablemente la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje formal, las que ahora son más accesibles, flexibles, e incluso más asequibles (Cocquyt y otros 2017). Por este motivo, muchos alumnos adultos escogen y prefieren los cursos en línea para completar sus estudios universitarios o para obtener títulos profesionales. Los alumnos de un curso en línea también disponen de más tiempo y flexibilidad para ahondar en el contenido, para interactuar con el resto de la clase y para participar en debates. Todos los alumnos tienen la misma oportunidad de ser oídos, lo cual obviamente no ocurre en las clases presenciales.

Pese a la creciente y destacada presencia de la educación virtual, los teóricos y los profesionales que trabajan en el área de la educación de adultos no se han familiarizado mayormente con los cursos en línea relativos al desarrollo comunitario. Aun cuando el hecho de que se impartan en la web ha ampliado el acceso y la flexibilidad para los alumnos adultos, no deja de inquietarme la posibilidad de que los

cursos virtuales que se ofrecen en nuestro ámbito se transformen en un acervo de información y de contenidos que los profesores virtuales les entregan a cada alumno empleando modalidades pedagógico-didácticas tradicionales. Es preciso que nos involucremos de lleno en la educación en línea a fin de perfeccionar la práctica y al mismo tiempo comprender más a fondo el aprendizaje de adultos que tiene lugar en una plataforma virtual. Este artículo se enmarca dentro de ese empeño, y en él expongo mis reflexiones en torno a la manera en que me esfuerzo por ajustar mi práctica de enseñanza en línea a los principios de inclusión que predico en mi labor cotidiana de educación comunitaria y de adultos.

La óptica del déficit

Permítanme explicar, en primer lugar, lo que entiendo por inclusión en lo referente a la enseñanza y el aprendizaje. La inclusividad es percibida la mayoría de las veces desde una óptica del déficit, es decir velar por que a todos los alumnos que necesitan un apoyo adicional “se les ayude a alcanzar los estándares normales corrigiendo sus deficiencias”. Sin embargo, a mi juicio la inclusividad debe consistir en una actitud de reconocimiento, valoración y compromiso con la diversidad de experiencias —de ser y hacer— y formas de conocimiento que los alumnos aportan al foro de aprendizaje. Es así como, de conformidad con este principio de inclusión, hay que ajustar el diseño del currículo y las modalidades de instrucción a la evaluación del aprendizaje. Por tanto, un currículo inclusivo debe “tener en cuenta” y fundarse en “la base de conocimientos de los alumnos” (McLoughlin 2001: 12, 13), y también ha de reflejarse en las actividades de aprendizaje y de evaluación. En mis intentos por practicar la inclusión en línea descubrí que existe una estrecha interconexión del contenido del curso con las comunicaciones al interior del mismo. Como veremos a continuación, los patrones de comunicación y la manera en que se desarrolla y se imparte el contenido influyen enormemente en el sentido de inclusión de los alumnos.

Comunicación en el curso

Los patrones de comunicación determinan la manera en que los alumnos deciden involucrarse en un curso. La mayoría de las veces, la principal forma de expresión y de comunicación es la escrita. Los alumnos tienden —y a menudo se sienten compelidos— a acatar las normas y los estilos que son propios del lenguaje académico, los cuales inhiben a algunos y favorecen a otros. También tienden a preferir una forma de expresión y validación del conocimiento —a saber, mediante los textos escritos— por sobre otras. He descubierto que al permitirse y al fomentarse distintas maneras de expresión se afianza la presencia de los alumnos y se refuerza un concepto de sí mismos con el que probablemente se sienten más a gusto.

Por ejemplo, el empleo de tecnologías audiovisuales es una de las estrategias recomendadas, pues existe una serie de herramientas que permiten sostener conversacio-

nes de audio y video. Ahora bien, para crear contenidos de audio y video se requieren herramientas sofisticadas que aún resultan inaccesibles para muchas personas. De modo que, allí donde sea factible, yo recomiendo y facilito el empleo de las conversaciones y la creación de contenidos de audio y video. Por ejemplo, les pido a los alumnos que graben en video escenas cortas de reacciones frente a un estudio de caso, que compartan un breve video resumen de un módulo que haya sido completado, o un video con comentarios y observaciones sobre la presentación de cada participante. Asimismo, permito e incentivo la comunicación en modalidades alternativas como la poesía, la palabra hablada, los cuentos, los mapas mentales, los dibujos y los collages, para que así experimenten con distintas maneras de expresarse y compartir sus ideas. Una técnica que me ha parecido especialmente atractiva es la que consiste en inspirar modos de reflexión creativos durante los debates que tienen lugar en los cursos. Por ejemplo, les pedí a los alumnos que compartieran extractos escogidos de un hilo de debates por escrito sobre *Pedagogía de la esperanza*, la obra de Paulo Freire, componiendo un poema en el que se incluyeran las palabras usadas en el debate, o presentando un cuadro que contuviera una serie de imágenes relacionadas. Luego les solicité que diseñaran el esquema de un taller destinado a un público específico en el ámbito comunitario, empleando el poema o el cuadro como principal herramienta de aprendizaje. De esa experiencia he aprendido que, para aumentar el grado de inclusión y de compromiso de los alumnos, mi papel consiste en permitir y facilitar el uso de diversos formatos de comunicación. Así los alumnos se sienten más cómodos con sus maneras de comunicarse e interactuar, y por consiguiente aumenta su presencia en línea y se promueve la práctica de incluir distintas maneras de ser, aprender y conocer.

Herramientas como Wikispaces y VoiceThread —que los alumnos necesitan para crear contenidos de audio y video, imágenes, murales y cuadros— son cada vez más accesibles.

Con todo, yo siempre les dedico tiempo y les presto apoyo a los alumnos menos diestros en el manejo de la tecnología, para que practiquen y se familiaricen con los nuevos programas. O, simplemente, les permito usar papel y lápiz y publicar en línea imágenes de su trabajo, en lugar de crearlo digitalmente.

Estrategias para no decir demasiado

Otro elemento relevante que al principio determina el patrón de comunicación es la presentación ante el curso. Las presentaciones son un importante paso inicial para construir una comunidad, la cual es un entorno fundamental para respaldar el aprendizaje en un curso virtual. Lo que determina los patrones de comunicación durante todo el curso es el grado en que los alumnos se conocen entre sí, y hasta qué punto están dispuestos a compartir inicialmente aspectos de su vida personal ante un grupo de extraños. Les he pe-



dido a los estudiantes que no ahorren palabras cuando tengan que presentarse al comienzo del curso; se trata de una práctica habitual en las clases presenciales de educación de adultos. Sin embargo, he advertido algunos momentos de tensión durante ese proceso, los cuales obedecen a dos razones. En primer lugar, algunos participantes se muestran renuentes a compartir demasiada información personal y aspectos de su vida en una plataforma virtual, donde quedarán registrados para siempre. En segundo lugar, las presentaciones detalladas al comienzo de un curso pueden hacer resaltar demasiado pronto algunas diferencias, evidenciando incompatibilidades entre los alumnos (Hughes 2007). Dicho de otro modo, mientras algunos participantes se presentan de manera breve y superficial, otros comparten detalladas historias personales a las que suman sus logros académicos y profesionales, empleando distintos estilos para referirse a ellos. Esta amplia variedad de formas de presentarse influye en la motivación de los estudiantes y en los patrones de comunicación.

Las investigaciones no aportan una panacea perfecta. Mi solución consiste en una práctica guiada y gradual de presentaciones asociadas a diversas actividades de aprendizaje. Por ejemplo, primero les solicito a los alumnos que describan brevemente sus especialidades de estudio o sus afiliaciones laborales, es decir que hagan una presentación sencilla. Luego les pido que se refieran a un momento importante de su aprendizaje o de su ejercicio profesional con relación al tema del curso. Por ejemplo, en un curso sobre liderazgo comunitario tienen que mencionar una característica de liderazgo que crean poseer, y explicar cómo llegaron

a adquirirla. En parejas o en grupos pequeños analizan los comentarios de cada uno y presentan un análisis sobre cómo aprendieron a ser líderes. Si se trata de un curso sobre desarrollo de comunidades inclusivas, deben señalar un evento o una iniciativa —organizados por ellos o sus instituciones— de los que se sientan especialmente orgullosos. Posteriormente, divididos en pequeños grupos, debaten sobre sus ejemplos y comparten los valores implícitos en esas prácticas de inclusión. Allí donde resulta posible, les pido a estos pequeños grupos que se reúnan en persona, o si no de manera virtual recurriendo a herramientas accesibles como Skype o Google Hangout. Estas prácticas guiadas de presentación les ayudan a los alumnos a desarrollar una relación más armónica, y a comprenderse mejor unos a otros durante el proceso de creación conjunta de significados sobre la base de momentos de su propia vida y de atributos personales relevantes. A mi juicio, esta técnica fomenta un espíritu comunitario entre los alumnos, y al mismo tiempo alivia las tensiones asociadas al hecho de compartir presentaciones personales detalladas.

El acto de equilibrio del profesor

A la hora de establecer patrones de comunicación, la presencia del profesor resulta muy importante. La dificultad con la que debo lidiar constantemente es la de encontrar un nivel óptimo de presencia en mis cursos virtuales. La manera en que interactúo con los alumnos, mi estilo de comunicación y la frecuencia con que intervengo en la clase son todos indicadores relevantes de mi presencia. Por ejemplo,

me he dado cuenta de que, como demostración de empatía, el hecho de compartir información relativa a los intereses y objetivos personales y profesionales de los alumnos sirve para incentivar su motivación (Sheridan y Kelly 2010).

A fin de incrementar mi presencia en línea y demostrar empatía, me esfuerzo por conectarme con todos los alumnos, enviándole a cada uno un mensaje de agradecimiento por participar en el curso. A menudo incorporo videos breves para conectarme con los alumnos en un nivel más personal e informal. Asimismo, me pongo a disposición de los participantes fuera del horario laboral, ya que se trata de profesionales que trabajan a jornada completa y además tienen vida familiar. Con frecuencia utilizo las comunicaciones enviadas al curso como herramienta para incrementar mi presencia general. Por ejemplo, comparto los títulos y los extractos más destacados de trabajos individuales o grupales como una manera de fomentar la colaboración y la participación. Los alumnos agradecen sinceramente este gesto cuando se enteran de que su trabajo ha sido leído y de que se han interesado en él no sólo con el fin de revisarlo y calificarlo, sino que además ha sido destacado y valorado por la relevancia de su contenido. El método que empleo para diseñar y organizar mis cursos virtuales me exige a menudo una dedicación total y una presencia permanente, más allá de las horas semanales obligatorias de enseñanza. Se trata de un enorme desafío que me impone una estricta administración del tiempo.

Creación de contenidos

Dentro de la educación superior existe una creciente tendencia pedagógica a incorporar el constructivismo social —la orientación social o situacional hacia el aprendizaje (Smith 1999)— en el paradigma principal de la educación. En este caso, el alumno adquiere un carácter central, y el aprendizaje se realiza mediante comunidades que regulan, dirigen y, en alguna medida, determinan sus objetivos de aprendizaje y las vías para alcanzarlos. El profesor es un facilitador, un capacitador del espacio de aprendizaje y un mentor para la experiencia de aprendizaje. Esos enfoques colaborativos aplicados al aprendizaje, al igual que el empoderamiento del alumno, están en consonancia con décadas de educación comunitaria y de adultos inspirada en las enseñanzas de Paulo Freire. En virtud de la teoría del constructivismo social, lo que determina el compromiso de los alumnos es la estructura del curso, en este caso los componentes de la plataforma virtual y el diseño de las clases. Analicemos con mayor detalle la dinámica entre el desarrollo del contenido y los resultados del aprendizaje a través de los ojos de un educador de adultos.

El rápido aumento de la cantidad de programas universitarios virtuales ha sido posible en gran medida gracias a las principales normas sobre diseño instruccional (DI), y al apoyo que esta disciplina ha prestado en la planificación, la implementación y la evaluación de cursos en línea. Según Quality Matters (QM), la principal organización en el área del control de calidad de las normas para el diseño de cur-

sos en la educación virtual, el diseño instruccional es un proceso sistemático empleado para guiar el aprendizaje de manera coherente en una plataforma virtual.¹ Establece una trayectoria de aprendizaje claramente orientada hacia un conjunto definido de objetivos de aprendizaje; y si ha sido diseñada de manera apropiada, se observa en ella una manifiesta correspondencia entre los objetivos, las actividades y la evaluación del aprendizaje, y se la expone con claridad al inicio de un curso virtual. Según Quality Matters, un educador virtual competente establece “objetivos de aprendizaje (y de rendimiento) medibles, precisos, coherentes y claros”, y debe proporcionar un ambiente de aprendizaje estructurado a fin de guiar a los alumnos a través de actividades diferenciadas acordes con los objetivos. Este método generalmente supone el empleo de un sistema rígido de módulos y tareas semanales, y los alumnos deben estudiar individualmente o en grupos dentro de una suerte de marco temporal con plazos determinados, para así alcanzar los objetivos que se les hayan fijado. La idea es establecer expectativas claras con respecto a las actividades y las metas de aprendizaje. En pocas palabras, Quality Matters y el diseño instruccional procuran facilitar herramientas que permitan que los contenidos sean transmitidos con fluidez desde el instructor, a través de la plataforma virtual, hasta los alumnos, y que éstos tomen debida nota de lo que se espera que aprendan y de la manera en que su trabajo será evaluado.

Conflictos en el sistema

En los esfuerzos por acatar las normas de Quality Matters y del diseño instruccional he advertido algunos conflictos. Por ejemplo, la especial preocupación del diseño instruccional por alcanzar objetivos de rendimiento y por impartir los contenidos en función de objetivos de aprendizaje previamente establecidos (Reiser y Dempsey 2011) podría resultar incompatible con el énfasis de la educación de adultos en iniciativas e interacciones centradas en el alumno, al igual que con el apoyo a las investigaciones independientes o colaborativas. Al suscribir las recomendaciones del diseño instruccional, los educadores virtuales contradicen un importante principio de la educación de adultos, cual es el de generar contenidos mediante una negociación entre los alumnos y los facilitadores. Por añadidura, al ceñirse a las normas del diseño instruccional, el flujo de las actividades se restringe principalmente hacia objetivos de aprendizaje y rendimiento preestablecidos; estas presuntas expectativas impiden que los alumnos creen en forma conjunta, confirmen o refuten los contenidos de enseñanza a medida que se relacionan entre sí y comparten sus experiencias.

Lo que he aprendido gracias a la reflexión, y a los comentarios y observaciones de los alumnos, concuerda con un principio básico de la educación de adultos según el cual los alumnos llegan a apropiarse de su aprendizaje cuando participan en la creación de sus contenidos. Dicho de otro modo, he aprendido a permitirles a los alumnos que se incorporen a una actividad participando en un foro

abierto, y asimismo a incentivar y promover la creación conjunta de contenidos pidiéndoles que compartan experiencias y testimonios de interés y reflexionen sobre ellos. El aprendizaje se ve enriquecido cuando los alumnos participan con entusiasmo en investigaciones independientes vinculadas a sus inquietudes, objetivos y experiencias personales, y al mismo tiempo las comparten y debaten en un grupo de apoyo formado por compañeros. Invito a los alumnos a que exploren este repertorio de narraciones personales y escojan aquellas que les llaman la atención por coincidir con sus intereses, inquietudes y puntos de vista. Les pido que debatan sus conclusiones en grupos pequeños y, en la medida de lo posible, extraigan principios y directrices para luego exponerlos ante una audiencia de su elección (por ejemplo, una futura generación de profesionales de la salud en un complejo residencial público, o los encargados de un programa de extensión para jóvenes en un sector específico de la ciudad). A continuación les doy a conocer una serie de testimonios e investigaciones similares que están disponibles en diversos medios virtuales. El objetivo es reproducir los contenidos que han aprendido a la luz de las recomendaciones, estrategias y directrices compartidas por otras organizaciones o asociaciones de profesionales conocidas en este ámbito. En tercer lugar, los hago familiarizarse con algunas obras fundamentales de la bibliografía más pertinente. Para entonces ellos ya han logrado crear contenidos sustanciales a partir de sus testimonios personales y de otras iniciativas escogidas por ellos mismos. Así pues, los contenidos específicos sólo se imparten en una etapa posterior, y están relacionados con las lecciones que han aprendido. Esto añade otro estrato significativo a su análisis. Los comentarios y observaciones de los alumnos coincidieron en alabar el hecho de que se les permitiera crear contenidos de manera conjunta antes de entrar en contacto con el saber académico. A mi juicio, la circunstancia anterior está en consonancia con un principio de la educación de adultos que sugiere que el alumno es el contenido de su propio aprendizaje. Por último, les pido a los participantes que presenten un plan de acción comunitaria junto con su carpeta profesional relacionada con el plan propuesto. Esta estrategia les ayuda a imaginar y evaluar sus capacidades y competencias al interior de un escenario que ellos habían diseñado gradualmente para un contexto familiar al que pertenecen.

Conclusión

En este artículo he descrito cómo me he dedicado a explorar maneras de aplicar valores y principios de la educación de adultos a fin de crear vías de aprendizaje en línea para alumnos y profesionales del ámbito del desarrollo comunitario. Subrayé que el proceso de creación de contenidos y de comunicación al interior del curso son dos aspectos fundamentales para permitir un aprendizaje inclusivo. Me parece que ya es hora de que los educadores de adultos se familiaricen con la enseñanza en línea y con normas pedagógicas como las propuestas por Quality Matters. Es menester que

entremos en contacto con el diseño instruccional por tratarse de una disciplina académica floreciente, y nos relacionemos con los diseñadores instruccionales de nuestras respectivas instituciones a fin de practicar y crear en conjunto estrategias en ese campo que estén en concordancia con nuestros valores fundamentales en materia de educación de adultos.

Nota

1 / Para conocer más detalles sobre Quality Matters, visite www.quality-matters.org/

Referencias

Cocquyt, C.; Diep, N. A.; Zhu, C.; De Greef, M. y Vanwing, T. (2017): Examining social inclusion and social capital among adult learners in blended and online learning environments. En: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8 (1), 77–101.

Hughes, G. (2007): Diversity, identity and belonging in e-learning communities: some theories and paradoxes. En: *Teaching in Higher Education*, 12 (5–6), 709–720.

McLoughlin, C. (2001): Inclusivity and alignment: Principles of pedagogy, task and assessment design for effective cross-cultural online learning. En: *Distance Education*, 22 (1), 7–29.

Reiser, R.A., y Dempsey, J.V. (Eds.) (2011): Trends and Issues in Instructional Design and Technology (3rd ed.). Saddle River, Nueva Jersey: Pearson Education.

Sheridan, K. y Kelly, M. (2010): The Indicators of Instructor Presence that are Important to Students in Online Courses. In: *Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 6 (4).

Smith, M. K. (1999): The social/situational orientation to learning. En: *The encyclopaedia of informal education*. <http://bit.ly/2rvh6IG>



Sobre el autor

Behrang Foroughi es profesor auxiliar en Universidad Estatal de Arizona, donde trabaja en las áreas de liderazgo comunitario, innovación social y desarrollo internacional. Su labor práctica en el ámbito del desarrollo comunitario ha incluido el trabajo con comunidades nómadas e indígenas, líderes de organizaciones sin ánimo de lucro y activistas sociales en Oriente Medio y en Norteamérica.

Contacto

behrang@asu.edu

<https://isearch.asu.edu/profile/2450088>

Columna

Aulas inclusivas

Si entendemos inclusión en su acepción más amplia, ninguna educación es más inclusiva que la educación de adultos. Lo que falta en infraestructura y condiciones generales para la enseñanza y el aprendizaje, sobra en empatía, resiliencia, flexibilidad, compañerismo y solidaridad. Retos difíciles de lograr en el sistema educativo formal se dan de manera casi natural en la educación de adultos: aprendizaje colaborativo, aprendizaje intergeneracional, educación familiar, educación comunitaria.

La edad continúa siendo el factor de mayor discriminación en educación, pese a la retórica del Aprendizaje a lo Largo de la Vida; *educación, derecho a la educación* e incluso *aprendizaje* siguen fuertemente asociados a *infancia*. Los centros de educación de adultos quiebran esta lógica aunque por sí solos no logran tumbar el prejuicio. Desde adolescentes de 15 años —o menos— hasta personas de más de 90 años pueden compartir el mismo espacio y aprender juntas, a menudo desafiando las propias políticas que restringen la edad de los educandos. La rigidez del aula organizada por edad, propia de la educación formal, se libera en la educación de adultos.

Los centros de alfabetización en todo el mundo se caracterizan por la alta presencia de mujeres que ven en la alfabetización no solo una oportunidad de aprender sino de relacionarse, de encontrarse con otras mujeres, de escapar por unas horas a la agobiante esclavitud de las tareas domésticas.

Los espacios de educación de adultos son generalmente espacios de aprendizaje intercultural en los que confluyen personas de diferentes lugares, etnias y culturas. Muchas veces no son solo entornos multiculturales sino también multilingües.

La educación de adultos acoge a personas con todo tipo de discapacidad. Las "soluciones" que he visto desplegadas en muchos centros me han mostrado lo mejor del ser humano y las borrosas fronteras entre lo posible y lo imposible.

Adolescentes y mujeres embarazadas, a menudo mal vistas y hasta rechazadas en las aulas formales, son bienvenidas en las aulas de adultos. El multirepitente puede encontrar aquí un lugar para volver a intentar, sin miedo. He visto a personas LGBTI (lesbianas, gais, bisexuales, transexuales e intersexuales) plenamente integradas al grupo y a extranjeros sentirse como en casa. Hasta las diferencias religiosas, ideológicas y políticas pueden pasar desapercibidas o ser activamente toleradas en estos centros.

Los centros de educación de adultos son laboratorios vivos de resolución de problemas económicos, sociales y culturales, en condiciones de precariedad material y de gran riqueza humana y creativa. Es injusto que la educación de adultos, que aporta y enseña tanto, siga siendo tan incomprendida, discriminada y poco valorada en nuestras sociedades.



Rosa María Torres del Castillo (Ecuador)
es pedagoga, lingüista, periodista educativa
y activista social.

Contacto
rosamariatorres2021@gmail.com

Inclusión en el escenario: un caso de Zambia basado en el teatro



De la izquierda a la derecha:

Daniel L. Mpolomoka
Universidad Abierta de Zambia
Zambia

Selina Banda
Universidad Abierta de Zambia
Zambia

Resumen – *El teatro para el desarrollo (TPD) propicia el entendimiento y contribuye a transformar la vida de las personas al incentivarlas para que compartan ideas y actúen de manera conjunta. La idea es que sea inclusivo, con independencia de la raza, la edad, el color y la discapacidad. Pese a lo anterior, los grupos de teatro para el desarrollo de Zambia tienden a aplicar enfoques verticalistas que ponen en riesgo los principios en que se basa el TPD. En este artículo se analiza la manera en que se pone en práctica el TPD y se ofrecen sugerencias respecto de cómo podría redefinirse esta técnica sobre la base de sus principios fundacionales.*

El teatro africano cumple una función social, ya que se emplea para crear conciencia y para movilizar a las personas (Eyoh 1987). El teatro para el desarrollo incluye un proceso que obtiene excelentes resultados si se aplica de manera adecuada. Para que surta efecto, debe comenzar por tener en cuenta las necesidades de la comunidad; debe involucrar al público y entablar un diálogo.

Cómo se emplea el teatro para el desarrollo en las comunidades de Zambia

El teatro para el desarrollo (TPD) cumple un papel fundamental en Zambia cuando se trata de fomentar el desarrollo de las comunidades. Existen muchos grupos de teatro que transmiten diversos mensajes sociales a miembros de distintas comunidades mediante el TPD. Ello explica el que sea una herramienta ampliamente utilizada por numerosas organizaciones (a las que denominaremos patrocinadores) que procuran tomar contacto con la gente. El TPD utiliza diversos códigos o estrategias para comunicarse con la gente a través del teatro, las canciones, la danza, la poesía y la escultura. Para hacer llegar sus mensajes, estos grupos visitan las comunidades o se valen de los medios de comunicación. Muchas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (ONG) de Zambia emplean el TPD en programas y proyectos orientados al desarrollo en las comunidades. Estas organizaciones contratan a grupos teatrales para que ayuden a entregar im-

portantes mensajes a las comunidades. Una revisión de la bibliografía sobre el tema revela que existe una notable sinergia entre el TPD y el mejoramiento de los medios de subsistencia de los destinatarios de estas iniciativas en muchas comunidades (Akashoro, Kayode y Hussein 2010; Mwansa 2006; Mwansa y Bergman 2003). Es preciso implementar este método de manera adecuada a fin de transformar positivamente la vida de las personas.

Los principios del teatro para el desarrollo

No todos los miembros de los grupos teatrales de Zambia han recibido una capacitación formal para practicar el TPD. Los conocimientos y las aptitudes se adquieren mediante un proceso de ensayo y error, observación y experiencia. Los participantes en un debate basado en grupos focales que organizamos recientemente dieron a conocer las diversas estrategias que ocupan para llevar a cabo actividades teatrales. A veces emplean la imaginación para lograr concebir las obras adecuadas, y en otras ocasiones evalúan las necesidades de las comunidades.

“Trabajamos en función de lo que somos capaces de hacer. Verás, hay algunas cosas que ya sabemos, por lo que nos basta con imaginar una situación para luego escenificarla. A veces, cuando ninguno de nosotros está familiarizado con el ambiente al que vamos a trasladarnos para representar una obra, hacemos un sondeo en la comunidad para averiguar qué contenidos debemos incluir y cómo transmitir los mensajes”. (Miembro de una agrupación teatral).

Por lo general, a los grupos se les asigna la tarea de trabajar en torno a un determinado tema empleando su imaginación. Por lo tanto, no se preocupan de la manera en que los mensajes son recibidos por la audiencia y aprovechados posteriormente.

Asimismo, algunas organizaciones carecen de conocimientos y aptitudes, por lo que su aspiración es formar artistas capaces de representar obras de nivel profesional. Por ejemplo, tras lograr poner en marcha una escuela de bellas artes, la Universidad Abierta de Zambia ha progresado bastante en sus esfuerzos por fundar una compañía teatral y crear un centro de formación.

Normalmente, en Zambia las obras de teatro se crean por encargo y su contenido está determinado por instituciones patrocinadoras, como gobiernos y ONG, pero también por auspiciadores individuales.

“Como grupo tenemos que hacer lo que nos piden las organizaciones. Nuestro papel consiste en crear obras y representarlas ajustándonos a determinados criterios”. (Miembro de una agrupación teatral).

“Trabajamos con las organizaciones, y a veces nos desplazamos a las comunidades en cuestión para investigar sus formas de vida. Luego procedemos a crear obras o a componer canciones que incorporamos al repertorio que vamos a representar”. (Miembro de una agrupación teatral).

“Nos interesa desempeñar las tareas que nos asignan las organizaciones financiadoras. Nuestra función consiste en transmitir los mensajes que ellas nos entregan a los ha-

bitantes de esas comunidades”. (Miembro de una agrupación teatral).

De las percepciones de estos participantes se deduce que lo que pareciera revestir importancia tanto para los patrocinadores como para los grupos es la transmisión de los mensajes. Los temas que se abordan son determinados de manera externa por las organizaciones que cuentan con el poder financiero.

Curiosamente, algunos integrantes de las agrupaciones teatrales ignoran en qué consiste el TPD.

“No sé lo que es el TPD. Lo que tenemos es un grupo que representa obras de teatro para comunicar mensajes a la gente”. (Miembro de una agrupación teatral).

“Nuestro grupo trabaja por contrato. Las agencias del Gobierno o las organizaciones no gubernamentales nos dicen lo que tenemos que hacer. Luego recorremos las comunidades representando las obras y las danzas como una manera de comunicar mensajes”. (Miembro de una agrupación teatral).

La gente no sabe cómo aplicar la técnica del TPD porque desconocen el concepto o no lo comprenden del todo. Participan en el proceso porque es entretenido, cautivador y permite pasar un buen rato.

Estudios de casos: agrupaciones teatrales

Daremos a conocer las experiencias de tres agrupaciones teatrales localizadas en dos áreas: dos se encuentran en Lusaka, mientras que la otra proviene de la localidad rural de Mpongwe: en Lusaka nos concentraremos en el Teatro Selvático de Chipata y Artistas Comunitarios de Kamoto; en Mpongwe analizaremos el caso del Teatro Cood Uprising.

Primer caso: el Teatro Selvático de Chipata

El Teatro Selvático de Chipata fue creado en 1984 por 5 jóvenes de la ciudad de Chipata. En ese entonces, algunos de ellos todavía estaban cursando la enseñanza primaria. El grupo ha crecido y hoy cuenta con 10 integrantes (3 mujeres y 7 hombres al momento de realizarse el estudio). El grupo pertenece desde 1990 a la Alianza Zambiana de Teatro Popular (Zambia Popular Theatre Alliance – ZAPOTA). Sus principales objetivos se relacionan con el entretenimiento y la educación.

Los miembros de esta agrupación teatral no recibieron inicialmente una capacitación formal sobre TPD, sino que adquirieron sus aptitudes mediante la práctica, bajo la guía de su líder. En ocasiones, el grupo incorpora al público en la última parte de su actuación (el debate), permitiéndole formular preguntas o contribuir al espectáculo. Sin embargo, el grado de participación de los asistentes no es motivo de especial preocupación para esta compañía.

Los miembros de la agrupación se quejan de falta de recursos financieros. Para sobrevivir, han recurrido a la búsqueda de apoyo y han ofrecido funciones de su espectáculo a cambio de dinero. Las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales suelen encomendarle al grupo trabajos por contrato. La mayoría de las veces representan obras

cuya temática ha sido especificada por los patrocinadores, en las cuales éstos identifican mensajes que desean que el grupo retransmita a las comunidades. Dichos mensajes abarcan temas como el VIH/SIDA, la educación cívica, la transmisión materno-infantil de enfermedades y el maltrato infantil. El teatro Selvático de Chipata firmó un contrato por un año con el Centro para Enfermedades Infecciosas de Zambia. Entre otras organizaciones con las que ha trabajado el grupo se incluyen la Unión Europea, USAID, Zambian Breweries, Family Health Trust y el Ministerio de Salud.

Segundo caso: Artistas Comunitarios de Kamoto

El grupo de Artistas Comunitarios de Kamoto tiene su sede en la localidad de Ngombre, en Lusaka. Compuesto inicialmente por 5 miembros, cifra que luego se elevó a 16, comenzó a funcionar y a representar obras a fines de la década de 1980. Tres de los miembros recibieron en Sudáfrica capacitación sobre técnicas de TPD, adquiriendo conocimientos y aptitudes que luego transfirieron a los demás integrantes de la compañía.

El grupo recibe frecuentemente el patrocinio de ciertas organizaciones para practicar el TPD en las comunidades. Estas actividades constituyen la fuente de ingresos para la mayoría de los artistas. Como trabajan a tiempo completo en iniciativas de TPD, se esmeran por conseguir financiación de las entidades que desean comunicar mensajes a la gente.

Entre las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que recurren al grupo para difundir información se incluyen el Ministerio de Salud (a través de las clínicas de salud locales), Keppa Zambia, el Programa Contra la Malnutrición (Program Against Malnutrition – PAM) y la Sociedad para la Salud Familiar (Society for Family Health – SFH). El grupo trabaja con tal dedicación que se ha granjeado un merecido prestigio. El hecho de comercializar sus servicios de esta manera ha inducido a las organizaciones a contratar a la compañía Artistas Comunitarios de Kamoto siempre que surge la necesidad de tomar contacto con los miembros de las comunidades de base.

Un detalle que resulta interesante es que el grupo realiza actividades de TPD en cualquier parte de Zambia donde sus patrocinadores detecten la necesidad de comunicar un mensaje. A fin de adaptarse a las exigencias de una amplia gama de audiencias, entre sus integrantes ha incluido a personas familiarizadas con los modos de vida de diversos grupos étnicos. Siempre que la compañía debe cumplir con una obligación en algún lugar del país, el miembro que mejor conozca las prácticas culturales de las comunidades destinatarias es el que asume la responsabilidad de elaborar los mensajes en el “idioma” local, y se ocupa de todo lo relacionado con los aspectos culturales del área. Ello le permite al grupo acometer misiones de TPD en cualquier lugar de Zambia.

Tercer caso: El Grupo Teatral Cood Uprising

El Grupo Teatral Cood Uprising fue fundado en Mpongwe, en un distrito rural de la provincia de Copperbelt. Comenzó a trabajar el año 2000 con 10 miembros. El grupo suele ser

contratado por instituciones que cuentan con información que desean comunicar a nivel masivo. En su etapa inicial, esta compañía representó obras y danzas a pedido de cualquier institución que requiriera sus servicios. Los ministerios de salud, de desarrollo comunitario y de servicios sociales han contratado al grupo principalmente para que difunda importantes mensajes en distintas comunidades.

Los temas tratados en las obras montadas son determinados por las instituciones. Una vez que le dan a conocer la idea central, el grupo se dedica a diseñar los contenidos de las actividades sin solicitar la colaboración de los miembros de la comunidad en cuestión. Rara vez comprometen la participación del público (la comunidad).

La influencia del patrocinio

Las actividades de TPD realizadas por grupos teatrales patrocinados no siempre respetan los principios fundamentales de participación del público y de empleo del entorno local. Por el contrario, los patrocinadores a menudo controlan unilateralmente las actividades, como una manera de resguardar sus propios intereses. Ello les deja un escaso margen a los difusores —y un espacio aún menor a los receptores— de los mensajes para participar en el proceso. Las investigaciones confirman que este sistema impone una relación en la que una de las partes pasa a empuñar las riendas y a impartir órdenes a los demás sobre lo que se supone que deben hacer (Kamlongera y Kalipeni 1996; Mwansa 2006; Butterwick y Selma 2006).

Cuando los temas empleados en las actividades de TPD son determinados por miembros de comunidades externas, adquieren la forma de una imposición. Kasoma (1974) es partidario de involucrar a los habitantes locales en el diseño y la puesta en práctica de las actividades de TPD. Este enfoque permite ofrecer un “teatro hecho por la gente”, en contraposición a un “teatro destinado a la gente”. La comunidad suele recibir con sentimientos contradictorios los mensajes que provienen de patrocinadores, lo cual obedece en parte a que éstos no comprenden adecuadamente la realidad, y en parte a que la percepción de los forasteros sobre los problemas que aquejan a la comunidad difiere de la visión de los propios miembros. Así pues, las personas ajenas a la realidad local no pueden estar en mejores condiciones para distinguir los problemas que realmente afectan a los habitantes de una comunidad. Ello explica por qué es preciso que los patrocinadores se limiten a financiar el TPD que aborde temas identificados por integrantes de la propia comunidad.

El hecho de poner en práctica el TPD sin tener en cuenta las experiencias vividas por la gente origina un distanciamiento del público objetivo. Cuando a las personas no se les entrega ningún contenido con el que logren identificarse, no llegan a involucrarse plenamente y se transforman en receptores pasivos de conocimientos y aptitudes. Butterwick y Selma (2006) coinciden en que la falta de participación de la gente la obliga a imitar nuevas formas de hacer las cosas que resultan ser incompatibles con los hábitos que prevalecen en la vida real. Las comunidades se estancan cuando a sus miembros se les



La agrupación teatral Africa Directions representa "Shades of my Village" ("Sombras de mi aldea"), obra escrita y dirigida por Eric Kasomo Jr. Lusaka, abril de 2017

niega el acceso a los conocimientos y las aptitudes que requieren para mejorar sus medios de subsistencia.

Este enfoque verticalista tiende en cierto modo a promover un síndrome de dependencia, e inhibe la transferencia de conocimientos y aptitudes. Siempre que una organización se traslada a una comunidad, los miembros de ésta esperan recibir donativos. El TPD que se practica de esta manera se siente distante y no estimula los procesos de pensamiento necesarios para alcanzar la autonomía. Cuando no existe un sentimiento compartido por los transmisores y los receptores del TPD, no se genera ningún entusiasmo por el ejercicio en su conjunto. Si se ejecuta de manera adecuada, la técnica del TPD permite establecer vínculos con la comunidad y actúa como herramienta para promover un cambio de enfoque que propicie la innovación.

El factor de empoderamiento

La esencia misma de las actividades de TPD radica en la capacidad de empoderar a las personas inculcándoles los conocimientos (la información), las herramientas y las aptitudes que les permitan mejorar sus medios de subsistencia (O'Connor, O'Connor y Welsh-Morris 2006; Osterland 2008; Chinyowa 2007). El TPD prepara a las personas para alcanzar su propio desarrollo al averiguar, gracias al contacto con el público objetivo, cuál es el tipo de desarrollo al que aspiran y qué opinan sobre el particular.

El hecho de pedirles a las personas que den a conocer su experiencia constituye el punto de partida para que salgan a relucir los problemas que afectan sus medios de subsistencia. Esta técnica ayuda a despertar el interés de la gente por participar en la búsqueda de soluciones a las dificultades que afectan su vida, y les permite desarrollar un espíritu de pertenencia y de identificación con el TPD que se ofrece en sus comunidades.

Ha llegado el momento de emplazar a los patrocinadores del TPD para que contraten a grupos teatrales que cuenten con los conocimientos y aptitudes pertinentes para llevar a cabo los procesos de rigor. Kid (1984) subraya la necesidad de que la gente se involucre en las obras teatrales y

así se familiarice con el método para aplicar adecuadamente estas competencias. Cuando se trata de apoyar a quienes no poseen la preparación necesaria, los patrocinadores deberían asociarse con instituciones de formación y facilitar la capacitación de esos grupos teatrales antes de encomendarles cualquier trabajo. Esta medida permitirá empoderar no sólo a estos grupos teatrales sino también a las comunidades a las que está destinada su labor. Este efecto de empoderamiento es el que debe transferirse a la gente siempre que se practica el TPD en las comunidades.

Problemas de interés

El objetivo del TPD es el de identificar y debatir los problemas que dificultan la vida. Los factores que afectan los medios de subsistencia de las personas son analizados detenidamente con el fin de descubrir los escollos que entorpecen un desarrollo constructivo. Entre ellos se incluyen obstáculos que impiden que las personas se concentren en las señales y los síntomas, por lo que tienden a culpar a la víctima de las circunstancias (Kidd 1984). El TPD ayuda a evitar el desperdicio de recursos, procurando ocuparse de los asuntos realmente importantes, que son los planteados por las personas afectadas. De esta manera ellas se sienten motivadas para adoptar medidas que les permitan resolver sus propios problemas con tal entusiasmo que no dejen piedra por mover. Ese es el efecto empoderador del TPD.

Con todo, resulta imposible mejorar la vida de las personas cuando el proceso no se ejecuta como es debido. Ello ocurre cuando se presta mayor atención a algunas etapas que a otras. Sucede cuando la escenografía de la obra se transforma en una preocupación más importante que los esfuerzos por involucrar a las personas en todo el proceso. O bien cuando se emplean enfoques verticalistas que consideran problemas identificados desde fuera por personas ajenas al entorno. También percibimos esta situación cuando los integrantes de la agrupación teatral están más preocupados de complacer a sus patrocinadores que de hacer llegar los beneficios del proceso del TPD en su conjunto a las personas, para así ayudarles a encontrar soluciones a los problemas que afectan su vida. Butterwick y Selma (2006: 44) sostienen que "las personas deben expresar sus opiniones y nosotros tenerlas en cuenta, en lugar de limitarnos a entregar soluciones predeterminadas a sus problemas".

Cuando los actores dedicados al TPD carecen de conocimientos y aptitudes, y por tanto no logran tomarse en serio el bienestar de la gente, toda la actividad estará condenada a tomar un rumbo equivocado y a ser empleada para el provecho personal. Si los programas de desarrollo no incorporan adecuadamente el TPD, el síndrome de dependencia se perpetuará en la vida de las personas.

Posibilidades y dificultades

El TPD requiere comprender a fondo las comunidades donde se llevan a cabo las actividades. Es una experiencia

enriquecedora que comporta investigación, educación y acción. Puesto que las comunidades poseen distintas experiencias, las actividades teatrales emprendidas por cualquiera de ellas no pueden ser reproducidas ni aplicadas en otro entorno. El criterio del “modelo único para todos” no es aplicable al TPD.

No obstante, la situación de Zambia es distinta porque en este país el TPD depende de cierto grado de patrocinio. Como consecuencia de lo anterior, la atención se centra en el entretenimiento y no en la educación. Cuando se gastan recursos en el espectáculo, las actividades de TPD ya no resultan tan motivadoras. Por este motivo, es preciso cambiar nuestro centro de atención hacia la organización de actividades de TPD que beneficien a la gente.

Referencias:

Akashoro, G.O.; Kayode, J. y Hussein, S. (2010): Theatre for Development: Opportunities and challenges in a developing world. En: *J Communication*, 1 (2), 107-112.

Butterwick, S.; Selma, J. (2006): Embodied metaphors: Telling feminist coalition stories through popular theatre. En: *New Zealand journal of adult learning*, 34 (2), 42-57.

Chinyowa, K. C. (2007): Helping them to help themselves: case study of an integrated popular theatre approach in Africa. En: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12:2, 133-147.

Eyoh, N. (1987): Theatre and community education: the African experience. En: *African Media Review*, 1 (3).

Kalipeni, E.; Kamlongera, C. (1996): The role of theatre for development in mobilising rural communities for primary health care: The case of Liwonde PHC unit in Southern Malawi. En: *Journal of Social Development in Africa*, 11 (1), 53-78.

Kasoma, K. (1974): Theatre and Development Media in PSC. Lusaka: UNZA Press.

Kidd, R. (1984): Popular theatre and political action in Canada. Toronto, ON: Participatory Research Group.

Mwansa, D.M. (2006): Theatre for development and empowerment in the African context: An historical-contemporary analysis. En: *New Zealand Journal of Adult Learning*, 34 (2), 71-86.

Mwansa, D.; Bergman, P. (2003): Drama in HIV/AIDS prevention: Some strengths and weaknesses: A study in Botswana, Tanzania, South Africa, Kenya, Ethiopia and Uganda. Stockholm: Swedish International Development Aid.

O'Connor, P.; O'Connor, B. y Welsh-Morris, M. (2006): Making the everyday extraordinary: a theatre in education project to prevent child abuse, neglect and family violence. En: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11:2, 235-245.

Osterland, E. (2008): Acting out of habits – can Theatre of the Oppressed promote change? Boal's theatre methods in relation to Bourdieu's concept of habitus. En: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 13:1, 71-82.

i

Sobre los autores

Daniel L. Mpolomoka es profesor de la Escuela de Educación de la Universidad Abierta de Zambia (Zambian Open University – ZAOU), y posee el grado de PhD en alfabetización y desarrollo. Entre sus áreas de interés en la investigación se incluyen la alfabetización, la educación de la primera infancia, la educación especial, la educación de adultos, la tecnología educativa, y el VIH/SIDA.

Contacto

daniel.mpolomoka@zaou.ac.zm
mpolomokadaniel@yahoo.com

Selina Banda es profesora del Departamento de Educación de Adultos de la Universidad Abierta de Zambia (Zambian Open University – ZAOU), donde imparte cursos sobre alfabetización de adultos, teatro para el desarrollo y economía doméstica. Antes de incorporarse a la ZAOU en 2010, ella enseñó durante 19 años en escuelas públicas. Posee el grado de PhD en alfabetización y desarrollo.

Contacto

selina.banda@zaou.ac.zm
bandaseli67@gmail.com

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 108)

¡Participen!
ICAE
Seminario virtual
2018

Inclusión en la práctica

Voces de Melitópol por la democracia: estudio de caso de Ucrania

Contexto

Las condiciones de vida de las personas con discapacidades en Ucrania siguen siendo bastante precarias. Se carece de la infraestructura adecuada, la actitud de la sociedad frente a estas personas deja mucho que desear y se caracteriza por una falta de comprensión de los problemas y necesidades de estos ciudadanos. Los expertos coinciden en que para poner en práctica un conjunto de medidas que transformarían las ciudades ucranianas en entornos más adecuados para las personas con discapacidades no se requiere efectuar cuantiosas inversiones, pero sí la voluntad política del Gobierno. La ONG “Fondo Social” de Melitópol ha puesto en marcha un proyecto llamado “Voces de Melitópol por la Democracia”, cuya motivación central es elaborar e implementar un currículum de educación no formal para adultos con discapacidades, capacitándolos para cabildear de manera independiente en favor de sus intereses y necesidades.

Factores de éxito

El proyecto se ocupa de los procesos de toma de decisiones al capacitar e incentivar a estas personas para que participen activamente en los procesos democráticos. “Social Fund” aplica un enfoque basado en las necesidades, y desde el comienzo ha incorporado a los responsables locales de la toma de decisiones en todas las actividades del

proyecto. Políticos locales y funcionarios directivos de organismos administrativos autónomos a nivel local comprometieron su apoyo integrándose al equipo del proyecto para contribuir a elaborar el currículum y a diseñar la conceptualización. Políticos locales también contribuyeron activamente a la capacitación compartiendo su experiencia práctica como oradores invitados. De esta manera, el proyecto ha creado una plataforma para el intercambio y la cooperación entre personas con discapacidades y los responsables políticos locales, dos grupos de la sociedad que no suelen dialogar entre sí en la Ucrania moderna. Igualmente, el consejo municipal de Melitópol elaboró y adaptó una estrategia municipal oficial para adecuar la infraestructura local a las necesidades de las personas con discapacidades.

Para obtener más información, visite

www.regionalvoicesfordemocracy.org.ua

Contacto

Oleg Smirnov

Country Director, DVV International Ukraine
smirnov@dvv-international.org.ua

Kateryna Kuchina PhD

Project Coordinator, “Social Fund” Charity Organisation
kuchina.e.o@gmail.com



Personas con discapacidad participan en el curso de formación “Soy un líder cívico” en Melitópol en febrero de 2017

Contenidos adicionales en línea

¡Nuestra revista continúa en línea! Pueden leer algunos contenidos adicionales sobre inclusión y diversidad, escritos exclusivamente para la versión digital de Educación de Adultos y Desarrollo. Están disponibles en www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/

Desde integrar a “otras personas” hasta capacitarse a sí mismo



Clara Kühlen
Universidad de Wurzburg
Alemania

Resumen – “Bildung für alle (BfA) (“Educación para todos”) comenzó en 2014 como una pequeña iniciativa en la zona meridional de Alemania. En el artículo se subraya cómo la educación de adultos puede influir en la toma de conciencia sobre la diversidad. Empleando BfA como ejemplo, se postula que es posible realizar una transición que permita ampliar nuestra propia comprensión de la integración.

El artículo completo puede leerse en:
www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/

Cómo el aprendizaje a distancia promueve la inclusión



Felix Kayode Olakulehin
Universidad Nacional Abierta de Nigeria
Nigeria

Resumen – En este artículo se analizan las experiencias de promover y fomentar los principios de inclusión y diversidad en la Universidad Nacional Abierta de Nigeria, una institución de educación a distancia en un país en desarrollo. En esta reflexión crítica se pretende abordar interrogantes como: ¿Puede ayudar el aprendizaje a distancia a aumentar el grado de inclusión y diversidad de la participación educativa en la era digital?

El artículo completo puede leerse en:
www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/

Inclusión en la práctica: estudios de casos

Educación de adultos de refugiados sirios en comunidades de acogida: estudio de caso de Jordania.
Reemplazar los muros por ventanas abiertas: estudio de caso de Ucrania.
Aplicación “Hello Hamburg”: estudio de caso de Alemania.

Para conocer mayores detalles sobre estos estudios de casos, visite www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/

¡Participen! EAD en la Red

Léannos en línea

La revista se encuentra también disponible en Internet. Pueden leer la publicación íntegramente o bien sólo determinados artículos. La pueden encontrar en:

<http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/>

También pueden usar el índice en línea:

<http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/>

para buscar artículos de números anteriores.

Los artículos han sido clasificados por autor, edición, año, tema, región y país.

Sígannos en Facebook

Si desean hacer comentarios o enviar sugerencias, compartir información o dar a conocer un evento de interés para los lectores, visítennos en

[facebook.com/AdEdDevjournal](https://www.facebook.com/AdEdDevjournal)

¡Participen! Convocatoria para el envío de colaboraciones

85
2018

Nº 85:

Papel e impacto de la educación de adultos

¿Por qué necesitamos la educación de adultos? ¿Tiene realmente alguna influencia? En la próxima edición de *Educación de Adultos y Desarrollo* analizaremos con mayor detalle el papel que cumple la educación de adultos, su influencia en el mundo y en nuestra vida. Tenemos especial curiosidad por conocer las opiniones sobre el papel que cumple la educación de adultos en la labor de desarrollo, y también estamos interesados en el debate que tiene lugar actualmente a nivel mundial en torno a la ampliación de los beneficios del aprendizaje.

Deseamos saber lo que ustedes piensan sobre su impacto: ¿Es importante saber cuál es? ¿Conviene evaluarlo? En caso afirmativo, ¿por qué y cómo evalúan ustedes el impacto de la educación de adultos en la sociedad, en el mejoramiento de determinadas situaciones, en la vida de la gente?

Quisiéramos recibir textos escritos desde un punto de vista personal, desde una óptica regional o local, o desde una perspectiva mundial. Nos agradecería también que nos enviaran textos analíticos, reflexiones personales, resultados de proyectos, textos comparativos y reflexiones críticas.

Les rogamos enviar su resumen en inglés, francés o español al redactor jefe, Johanni Larjanko (johanni.larjanko@gmail.com), y a la directora editorial, Ruth Sarrazin (sarrazin@dvv-international.de), antes del 1 de abril de 2018.

¡Participen!

Habilidades y competencias para un mundo en proceso de cambio: el seminario virtual 2017



Timothy D. Ireland es profesor asociado de educación de adultos en la Universidad Federal de Paraíba, en João Pessoa (Brasil).

Contacto
ireland.timothy@gmail.com

El último seminario virtual, organizado por el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) en cooperación con DVV International, tuvo como punto de partida cuatro artículos del número 83 de la revista *Educación de Adultos y Desarrollo*, que fue dedicado a las habilidades y competencias: “Las cinco habilidades que se requieren para construir otro mundo posible: aprender desde y para el Foro Social Mundial” de Alessio Surian; “Mejorar las competencias en el mundo árabe: aspectos que deben considerarse” de Rabab Tamish; “La nueva agenda de capacidades para Europa” de Dana Bachmann y Paul Holdsworth y, finalmente, “Habilidades interpersonales en la educación no formal: fomentar las capacidades de los jóvenes”, de Priti Sharma. La novedad de este año ha sido la inclusión de un webinar con el autor Paul Holdsworth.

Los artículos no solo representan a distintos continentes —Norteamérica, el mundo árabe, Europa y Asia— sino que los autores adoptan además posturas bastante distintas respecto del tema central de las habilidades y competen-

cias. Como señala Imelda Sáenz: “Los documentos compartidos en el Seminario demuestran que las realidades en el campo de la educación de adultos en la región árabe, en Asia Central y en Europa, y obviamente en todas las demás, son bastante diferentes entre sí, al igual que sumamente complejas y heterogéneas en su ámbito interno”. El contexto es un aspecto fundamental. Rabab Tamish se refiere a la diferencia entre la manera en que se presentan las competencias en el contexto internacional y su aplicación en el ámbito local. Es más, si bien todos los autores reconocen la necesidad apremiante de preparar a las futuras generaciones, así como a los inmigrantes recién llegados y a todas las personas con escasas habilidades y competencias, para que puedan tener buenas perspectivas de conseguir empleo en un mundo que cambia vertiginosamente, la manera en que llevan a cabo esas iniciativas así como la naturaleza del mundo al que aspiramos varían notoriamente, incluso dentro de un mismo continente. Tal vez sea acertado afirmar que la noción del espíritu de Davos y de Porto Alegre parece sintetizar claramente estas diferencias.

¿Debe privilegiarse la educación y formación profesional?

Los debates y comentarios sobre el Foro Social Mundial y el mundo al que aspiramos han resultado beneficiosos pues nos han llevado a preguntarnos: “¿En qué mundo nos gustaría vivir?”, y a la vez han sugerido eventuales habilidades y competencias necesarias para forjar otro mundo posible.

Sin embargo, las interrogantes planteadas por Cristina Maria Coimbra Vieira y Rosa Maria Torres me parecieron estimulantes y provocadoras. Cristina Vieira analiza la nueva agenda desde la perspectiva portuguesa. Plantea numerosas preguntas relevantes, sosteniendo, por ejemplo, que “el énfasis en la economía parece silenciar en cierta medida las necesidades y los intereses intrínsecos de los trabajadores en su calidad de sujetos de aprendizaje, al igual que sus experiencias de aprendizaje previas”. Añade que “concentrarse en el individuo desde una perspectiva funcionalista — que supone “equipar” a las personas con las habilidades necesarias para responder a las siempre cambiantes necesidades del mercado laboral— es la mejor manera para que la sociedad en su conjunto eluda sus responsabilidades”. Esta perspectiva portuguesa, que ve con ojos más críticos la nueva Agenda de Capacidades para Europa, parece sugerir que privilegiar la educación y formación profesional (EFP) no es una política consensuada en la comunidad. Si bien se expresa desde una óptica occidental, sugiere de todos modos que una receta aplicable a todos los casos no es la mejor manera de abordar la diversidad cultural, que es tan decisiva para Europa.

Rosa Maria Torres, de Ecuador, también plantea una pregunta fundamental: “¿Aprender para qué?” Y responde que “Hay distintas maneras de considerar y abordar este tema. El bienestar y la prosperidad tienen significados distintos para distintas personas y culturas de todo el mundo”. Añade que el concepto autóctono de Sumak Kawsay (buen vivir) es una alternativa al actual paradigma de desarrollo occidental: alternativo en el sentido de ser radicalmente diferente y no occidental. Para Artur Escobar (apud Gudynas 2011) el concepto de “buen vivir” ciertamente no representa un desarrollo alternativo sino una alternativa al desarrollo basada en la cosmología de los pueblos indígenas. El buen vivir tiene que ver con establecer una relación armoniosa entre uno mismo, los demás y el medio ambiente. Se considera que la naturaleza tiene derechos al igual que los seres humanos. Dávalos (2008) lo expresa de la siguiente manera: “Incorporar la naturaleza en la historia [...] no como un factor productivo ni como una fuerza productiva, sino como parte inherente del ser social”. Las habilidades y competencias necesarias para entablar esta relación les confieren un nuevo significado a la educación y el aprendizaje.

Para resumirlo en 6+1 afirmaciones

En general existió cierto grado de consenso en cuanto a que la preparación de las nuevas generaciones y de las personas con escasas habilidades y competencias para que puedan tener buenas perspectivas de conseguir empleos en un mundo que cambia vertiginosamente es una realidad que se debe afrontar. Está claro que debe haber un equilibrio entre el desarrollo de las habilidades sociales en la educación no formal, y el de las habilidades técnicas en el contexto de la educación y formación profesional. Quizás podamos resumir este planteamiento afirmando, en primer lugar, que el mundo que habitamos es único y alberga a toda la humanidad. En segundo lugar, que todos somos naturaleza, y esto nos vincula con to-

das las formas de vida. En tercer lugar, que a pesar de nuestra diversidad cultural y social vivimos en un mundo interdependiente, nos guste o no. En cuarto lugar, que resulta prácticamente innegable que nuestro mundo es un espacio cada vez más interconectado. En quinto lugar, que existen ciertos derechos humanos que son comunes a toda la humanidad, entre los que se incluyen el concepto de trabajo digno, aunque este aspecto no siempre se interpreta de la misma manera. En sexto lugar, que cuando se trata de garantizar la supervivencia del planeta no tenemos otra opción que invertir en proyectos de desarrollo sostenible o en otras modalidades de desarrollo. Por último, que vivimos en un mundo cada vez más globalizado, lo que significa que diálogos como el que se generó en este seminario virtual son de vital importancia en relación con nuestro intento por encontrar coincidencias entre las distintas posturas con el afán de lograr un entendimiento mutuo y generar un clima de cordialidad: la urgente necesidad de aprender a convivir.

Referencias

Dávalos, P. (2008): Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (El Buen Vivir) y las teorías del desarrollo. En: Copyleft-Eutsi-Página de izquierda antiautoritaria, No. 6, 2008.

Gudynas, E. (2011): Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. En: América Latina en movimiento, febrero 2011, 461-481.

Seminario Virtual 2017 en línea

Todas las colaboraciones al Seminario Virtual están disponibles en: <http://virtualeseminar.icae.global/>

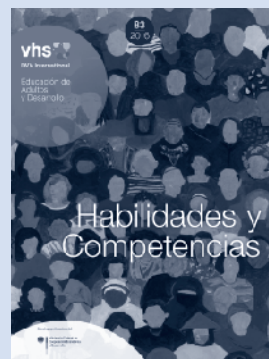
Un vídeo del webinar de Paul Holdsworth (Comisión Europea) sobre la “Nueva agenda de capacidades para Europa” está disponible en: https://youtu.be/NXLiOAOo_I4

Educación de Adultos y Desarrollo

Nº 83 >

“Habilidades y Competencias”

Aún se dispone de ejemplares impresos gratuitos del nº 83 de Educación de Adultos y Desarrollo, dedicado a las “habilidades y competencias”. Pueden solicitarse a info@dvv-international.de



¡Participen!

ICAE

Seminario virtual 2018

Tras la publicación de cada número de Educación de Adultos y Desarrollo, nuestro socio de cooperación, el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), les ofrece la oportunidad de debatir en un seminario virtual los temas planteados en la revista.

El próximo seminario virtual, que versará sobre inclusión y diversidad, comenzará a fines de febrero de 2018 y durará aproximadamente cuatro semanas. Los siguientes artículos de esta edición servirán de punto de partida para el seminario:

Inclusión, diversidad y exclusión. Reflexiones desde el interior de “Aswat, lesbianas palestinas”

Rima Abboud, Palestina
(véase página 16)

Fomentar la diversidad en el personal: inmigrantes en calidad de profesionales en la educación de adultos austríaca

Annette Sprung, Austria
(véase página 50)

Desarrollar las capacidades de los educadores de adultos para crear aulas inclusivas

Shermaine Barrett, Jamaica
(véase página 74)

Inclusión en el escenario: un caso de Zambia basado en el teatro

Daniel L. Mpolomoka y Selina Banda, Zambia
(véase página 98)

El seminario es gratuito y en él puede participar cualquier persona. ¿Desea participar? Envíe un correo electrónico a policy@icae.global. Las inscripciones estarán abiertas hasta el comienzo del seminario.

El seminario virtual se lleva a cabo en inglés a través del correo electrónico. Las colaboraciones pueden enviarse en inglés, o bien en francés o español para luego ser traducidas al inglés.

Si desea aclarar alguna duda antes del seminario, no dude en contactarse con Ricarda Motschilnig (policy@icae.global).

Webinars adicionales: Además del seminario virtual, ICAE organizará un debate en línea en forma de webinars. Los temas y las fechas de estos webinars serán anunciados durante el seminario virtual.



¡Participen! Suscripción a EAD

La revista *Educación de Adultos y Desarrollo* se publica en inglés, español y francés, y es distribuida sin costo.

- ☐ Deseo suscribirme a EAD (de forma gratuita).
- ☐ Ya no quiero seguir recibiendo la revista. Por favor, cancelen mi suscripción.
- ☐ Deseo seguir recibiendo la revista, pero ha cambiado la dirección y/o el nombre del (de la) destinatario (a).

Información de contacto

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



Desprenda la hoja del cuestionario y envíela a:
DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Germany;
envíela por fax al número: +49 (228) 975 69 55;
mándela por correo electrónico a: info@dvv-international.de;
o complete el formulario en nuestra página web:
<http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo>



¡Participen! ¡Comenten para que podamos mejorar!

Cuestionario sobre Educación de Adultos y Desarrollo, 84: Inclusión y diversidad

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.ne

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 diagramación de la revista permite una buena 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.

Muy en desacuerdo
Relativamente en desacuerdo
Relativamente de acuerdo
Muy de acuerdo

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐

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 destacadas personalidades son interesantes.

Las ilustraciones invitan a la reflexión.

El reportaje fotográfico visualiza adecuadamente el tema.

Muy en desacuerdo
Relativamente en desacuerdo
Relativamente de acuerdo
Muy de acuerdo

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐

Si escogió la alternativa de que está en desacuerdo con algunas de las anteriores afirmaciones, le rogamos señalar sus motivos en el espacio siguiente. De este modo nos ayudará a mejorar la revista.

Lo que realmente me gustó de este número fue...

¿Qué cambiaría usted en la revista?

Género



Femenino



Masculino

Edad



Años

País

.....

Mi actividad es ... (pueden marcarse varias respuestas)



Educador de adultos



Político



Científico



Estudiante



Bibliotecario



Trabajo en actividades de cooperación para el desarrollo



Miembro activo de una organización de la sociedad civil



Funcionario público



Otras

Desprenda la hoja del cuestionario y envíela a:

DVV International, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, Germany;

envíela por fax al número: +49 (228) 975 69 55;

mande una versión escaneada por correo electrónico a: info@dvv-international.de;

o rellene este cuestionario en línea en nuestro sitio web:

<http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo>

¡Muchas gracias por su colaboración!

Artistas que colaboraron

Nhung Le

*Artista de la portada
e ilustradora*



Nhung Le es una ilustradora y diseñadora de artículos de papelería nacida en Hanoi, Vietnam, y actualmente vive en Nueva York. Anteriormente trabajó como diseñadora gráfica para estudios de Manhattan, y hoy administra su propio negocio de material de papelería Chic+Nawdie, transformando sus ilustraciones en tarjetas de saludo. También trabaja de manera autónoma como ilustradora y diseñadora gráfica.

Contacto

E-mail: lh.nhung@nhungle.com

Instagram: @chicnawdie

La visión de Nhung Le sobre la inclusión y el enfoque que adopta para ilustrarla:

“Cuando creo ilustraciones para describir la ‘inclusión’, personalmente no trato de concentrarme en un aspecto específico del mundo que suele asociarse con ella, ya sea la raza, el género, o la etnicidad. Para mí, la ‘inclusión’ equivale a ‘estar juntos’, lo cual encierra un poderoso mensaje de calidez y acogida. Por tanto, cuando diseño una ilustración procuro despertar esos sentimientos en mis imágenes en lugar de preocuparme demasiado de si éstas se relacionan literalmente con la ‘inclusión’. Esto fue lo que me llevó a concebir la imagen de una naturaleza en la que todas las especies comparten el aire, el cielo y la tierra, conviviendo en armonía.”

Mário Macilau

Fotógrafo



Mário Macilau vive y trabaja en Maputo, Mozambique. Su trayectoria en el campo de la fotografía se inició en 2003, y se transformó en profesional en 2007, luego de intercambiar el celular de su madre por la que fue su primera cámara. Mário da a conocer periódicamente su obra en exposiciones individuales o colectivas, tanto en su país natal como en el extranjero, y ha obtenido numerosas distinciones, entre ellas el Premio de la Unión Europea en el área del medio ambiente (2015) y la Beca UNESCO-Aschberg de Artes Visuales (2014).

Contacto

E-mail: macilau@gmail.com

Sitio web: <http://www.mariomacilau.com/>

Mário Macilau opina sobre la fotografía en blanco y negro:

“Me he decantado por la fotografía análoga monocromática porque, a mi juicio, el blanco y negro permite que la composición, la iluminación, las sombras, la textura y las cualidades tonales de la imagen se transmitan de manera más poderosa y vívida que cuando se emplea el color. Asimismo, considero que mis retratos en blanco y negro producen un efecto muy distinto del que conseguiría si empleara el color, porque al prestar atención a los detalles formales somos capaces de percibir a las personas de manera inmediata, con menos elementos distractores. Me parece que podemos captar más vivamente las emociones y comprender a la persona en su dimensión de individuo.”

Educación de Adultos y Desarrollo es un foro destinado a educadores de adultos de todo el mundo, donde la práctica interactúa con la teoría y se entablan diálogos a nivel mundial, local y regional.

Si usted es un profesional, investigador, activista o diseñador de políticas en el ámbito de la educación, esta revista es la indicada. Si está interesado en la educación de adultos, en la labor de desarrollo, o en ambas áreas, esta revista es la indicada. Si siente curiosidad por el mundo y desea aprender más, esta revista es la indicada. Si usted es profesor, profesora, alumno o alumna de educación de adultos, esta revista es la indicada.

Educación de Adultos y Desarrollo ha sido publicada desde 1973 por DVV International, el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., DVV). Se edita una vez al año en inglés, francés y español. Cada número está dedicado a un tema específico.

Tras la publicación de cada número de la revista, el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), nuestro socio en la labor de cooperación, organiza un seminario virtual complementario en el que pueden participar personas de todo el mundo.

<http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo>

Publicada por



En cooperación con

