85
2018
vhs
DVV International
Educación de
Adultos
y Desarrollo
Papel e impacto
de la educación de adultos
Con el apoyo financiero del
Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

© 2018
DVV International
Institut für Internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.
Obere Wilhelmstr. 32 / 53225 Bonn / Alemania
Teléfono: +49 228 97569 0 / Fax: +49 228 97569 55
E-mail: info@dvv-international.de
Internet: www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/
Facebook: facebook.com/AdEdDevjournal

85
2018

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)
Roberto Catelli Jr. (CEAAL)
Esther Hirsch (DVV International)
Per Paludan Hansen (EAEA)
Timothy D. Ireland (Universidad Federal de Paraíba)
Steffi Robak (Universidad de Hannover)
Medha Soni (ASPBAE)
Rabab Tamish (Universidad de Belén)

Consejo asesor:
Sturla Bjerkaker (Noruega)
Nélida Céspedes Rossel (Perú)
Uwe Gartenschlaeger (Laos)
Heribert Hinzen (Alemania)

Composición, diagramación: Stetzer Kommunikationsdesign, Munich
Reprografía e impresión: inpuncto:asmuth druck + medien gmbh, Bonn/Cologne

ISSN: 0935-8153

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

Climáticamente neutro
Impresión
ClimatePartner.com/12220-1810-1003

Créditos de las imágenes: p. 12: Maria Zaitzewsky Rundgren; p. 14: Håkan Elofsson; p. 36, 39: Women & Society Association; p. 48, 49: Elisabeth Gerger; p. 53: Linda Graham; p. 59, 61: Mikko Takkunen; p. 62-71: Steve Camargo
Ilustraciones: p. 5, 10, 18, 34, 43, 72, 76, 95: Shira Bentley

Editorial
Aprendizaje seriamente inútil

Johanni Larjanko
Redactor jefe

La mayoría de las personas no tiene la menor noción sobre educación de adultos. El aprendizaje se realiza en la escuela, cuando somos niños, y consiste en aprender a leer y escribir. Es cierto que hay lugares en el mundo donde no existen escuelas; hay muchas personas que nunca verán el interior de una sala de clases. Resulta indudable que saber leer, escribir y calcular es un requisito fundamental para poder desenvolverse en la mayoría de las sociedades actuales. Necesitamos esas habilidades para organizar nuestra vida en el mundo moderno. Lo anterior es válido tanto para los niños y niñas como para los adultos. El hecho de no contar ni siquiera con la formación práctica más elemental mantiene a muchas personas atrapadas en un círculo vicioso de pobreza y desesperanza, realidad que ha sido reconocida en todo el mundo. En el último tiempo se han suscrito acuerdos con el fin de subsanar este problema; me refiero a los ODS, los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Así pues, contamos con metas, con cifras específicas, con plazos convenidos, lo cual no constituye ninguna novedad, ya que en el pasado hemos sido testigos de una situación similar. Los resultados son diversos, pero están muy por debajo de los objetivos acordados. Nuestra solución ha consistido en reformular los acuerdos y volver a intentarlo. Hoy en día, los especialistas de todo el mundo coinciden en que si garantizamos una educación para todos ayudaremos a las personas a abandonar ese círculo vicioso. ¿Y quién podría discutirlo? Desgraciadamente, en estos casos por lo general se acaba prestando una atención preferencial a la educación primaria.

El problema es que también es preciso educar a los padres. La educación de adultos posee un historial comprobado de mejoramiento de la calidad de vida de las personas, ya que efectivamente contribuye a empoderarlas. No obstante, muchos especialistas de nuestro sector recurren a argumentos socioeconómicos a fin de promover un aumento de la financiación para la educación de adultos y un mejoramiento de su condición. Cuando efectivamente se debate en torno a la educación de adultos, se suelen utilizar términos como “competencias empresariales” y “empleabilidad”. Según se afirma, la educación de adultos nos ayuda a conseguir un empleo, y de ese modo mejora nuestra situación. Ella “fomenta la cohesión social” y crea un “capital social”. ¿Quién puede discutirlo?

Sin embargo, permítanme actuar como un provocador y poner palos en la rueda. Si, como educadores de adultos, tratamos de emular la jerga económica del mundo empresarial, siempre llevaremos las de perder. ¿Por qué? Porque el aprendizaje es mucho más que eso. El aprendizaje no es un producto que se ofrece en un mercado. No somos cifras. Y el aprendizaje no consiste en transferir un conjunto predefinido de aptitudes o comportamientos deseados. Aprendemos porque somos humanos. Aprendemos porque está en nuestra esencia. El mejor obsequio que podemos hacerles a los demás es encender en ellos una chispa de curiosidad y formularles preguntas, no entregarles las respuestas. El aprendizaje es frágil; es un viaje cuyo destino final desconocemos. Adoptar esta visión del aprendizaje a lo largo de toda la vida es aceptar la incertidumbre. Es reconocer que no controlamos la situación. Desarrollar un país no consiste en copiar el modelo de otra nación. La educación de adultos tiene muchos papeles importantes que cumplir, y su impacto es incuestionable, pero no siempre se trata de los papeles y del impacto a los que nos referimos con frecuencia.

Un buen educador de adultos es aquél que se dedica más escuchar que a dictar clases. Un buen sistema de educación de adultos nos anima a asumir riesgos, acepta los fracasos y permite que se cultive el aprendizaje seriamente inútil, pues sabe de sobra que gracias a lo inesperado podremos cosechar los frutos más valiosos: personas independientes, imaginativas y felices.

Índice

1 Editorial

4 El amigo invisible: la educación de adultos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible
Aaron Benavot

Cumplir un papel

16 De qué manera la educación de adultos puede salvar tu vida
Henrique Lopes

22 Por qué es importante la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica, y cómo su limitada prioridad en las agendas debilita su impacto
Carmen Campero Cuenca

29 Cómo formar personas resilientes en sociedades más sólidas
Carolyn Johnstone

Conseguir resultados

40 ¿Se puede producir un mayor impacto mediante la planificación de programas?
Sonja Belete, Steffi Robak

46 Empoderar a las mujeres senegalesas mediante las competencias numéricas
Elisabeth Gerger

52 Producir un impacto más allá de las evaluaciones: una educación de adultos que marca la diferencia
Chanell Butler-Morello

58 Cambios perdurables gracias a la alfabetización en Sierra Leona
Outi Perähuhta

Medir el impacto

74 Los desafíos que plantea la generación de datos
César Guadalupe

81 Hecho para medir: uso del INAF para determinar los niveles de alfabetismo
Roberto Catelli Jr.

85 Cómo analizar el impacto de la educación de adultos: el ejemplo del EduMAP
Francesca Endrizzi, Beate Schmidt-Behlau

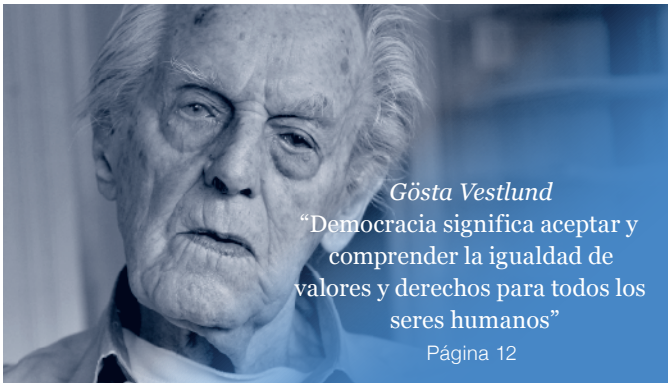
92 Medir el impacto de las políticas de educación de adultos
Shermaine Barrett

98 Contenidos adicionales en línea

99 *¡Participen!:* EAD en la Red; Convocatoria para el envío de colaboraciones; Inclusión y diversidad: variaciones sobre el tema de la vida. El seminario virtual 2018 **(Timothy D. Ireland)**; Seminario virtual 2019; Suscripción; Cuestionario

107 Artistas que colaboraron

Entrevistas



Gösta Vestlund
"Democracia significa aceptar y comprender la igualdad de valores y derechos para todos los seres humanos"
Página 12

Seham Negm
"La alfabetización consiste en aprender a conocer el mundo que nos rodea"
Página 36

Reportaje fotográfico

Página 62

Un día en Cochabamba

Testimonios reales

Rana Khoury, Palestina > Página 26; Vanna Peou, Camboya > Página 27; Kebeh Kollie, Liberia > Página 28; Khau Huu Phuoc, Vietnam > Página 55; Aizhamal Arstanbek-kyzy, Kirguistán > Página 56; Astrid von Kotze, Sudáfrica > Página 57; Uwe Gartenschlaeger, Laos > Página 79; Reem Eslim, Palestina > Página 80

Columna

La capacidad para emanciparse Página 21
Katarina Popović

Las claves para alcanzar la paz y la prosperidad en África Página 51
Samuel Asnake Wollie

Vincular la educación de adultos con el desarrollo Página 91
Christoph Jost

El amigo invisible: la educación de adultos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Aaron Benavot
Universidad de Albany – Universidad Estatal de Nueva York
Estados Unidos

Resumen – *En este mundo cada vez más globalizado las personas viven más tiempo. Nuestros ámbitos de trabajo se están expandiendo y estamos siendo afectados por el cambio climático. Necesitamos la educación de adultos para hacer frente a estos cambios. Al mismo tiempo, el sector educativo está decayendo en todo el mundo. Este artículo se concentra en la inclusión de la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Se ponen de manifiesto diversas contradicciones en esta nueva agenda y se aboga por un compromiso y una promoción de carácter innovador.*

A diferencia de otras áreas de la educación, el progreso de la alfabetización de adultos, la educación básica de adultos y otras oportunidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida ha ido menguando durante los últimos años en gran parte del mundo. Ya sea debido a que se le ha asignado una menor prioridad en los ministerios de educación, al escaso apoyo prestado por los donantes, a los deficientes mecanismos para dar a conocer los datos, o a la falta de una inversión privada sostenida, el impulso que había permitido ampliar el acceso al aprendizaje y la educación de adultos ha perdido fuerza.

Sin embargo, a nivel mundial se tiende a subrayar el valor del aprendizaje y la educación de adultos y se destaca la necesidad de invertir en esta área. Por citar algunos ejemplos, los adultos están viviendo más años y están generando una mayor demanda de aprendizaje durante toda la vida en diversos contextos y formatos. Las nuevas tecnologías, la creciente automatización y los cambios en los lugares de producción están determinando las habilidades necesarias y las trayectorias profesionales de los trabajadores en mercados laborales en constante evolución. La población de los países se está diversificando cada vez más, en parte debido a la intensificación de las olas migratorias, lo que ha dejado de manifiesto la necesidad de aplicar nuevos enfoques para promover la integración social y la solidaridad. Se espera que los adultos se vuelvan más resilientes frente a los efectos del cambio climático, las condiciones meteorológicas extremas y los desastres naturales. Ante el

creciente número de refugiados y desplazados, resulta aun más necesario impartir educación de adultos para situaciones de emergencia y ofrecer oportunidades para la (re)educación profesional y la adquisición de aptitudes. Teniendo en cuenta las tendencias anteriores, el interés internacional por el aprendizaje y la educación de adultos (AEA) debería estarse reavivando.

En medio de estas fuerzas opuestas, la nueva agenda de desarrollo, conocida como Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible[1], hace hincapié en las múltiples funciones y en el impacto de la educación de adultos en el área del desarrollo sostenible. En muchos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es posible encontrar referencias —en ocasiones explícitas y muchas veces implícitas— al AEA y al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es así como, a mi juicio, se ha abierto una enorme ventana de oportunidades para la promoción del AEA.

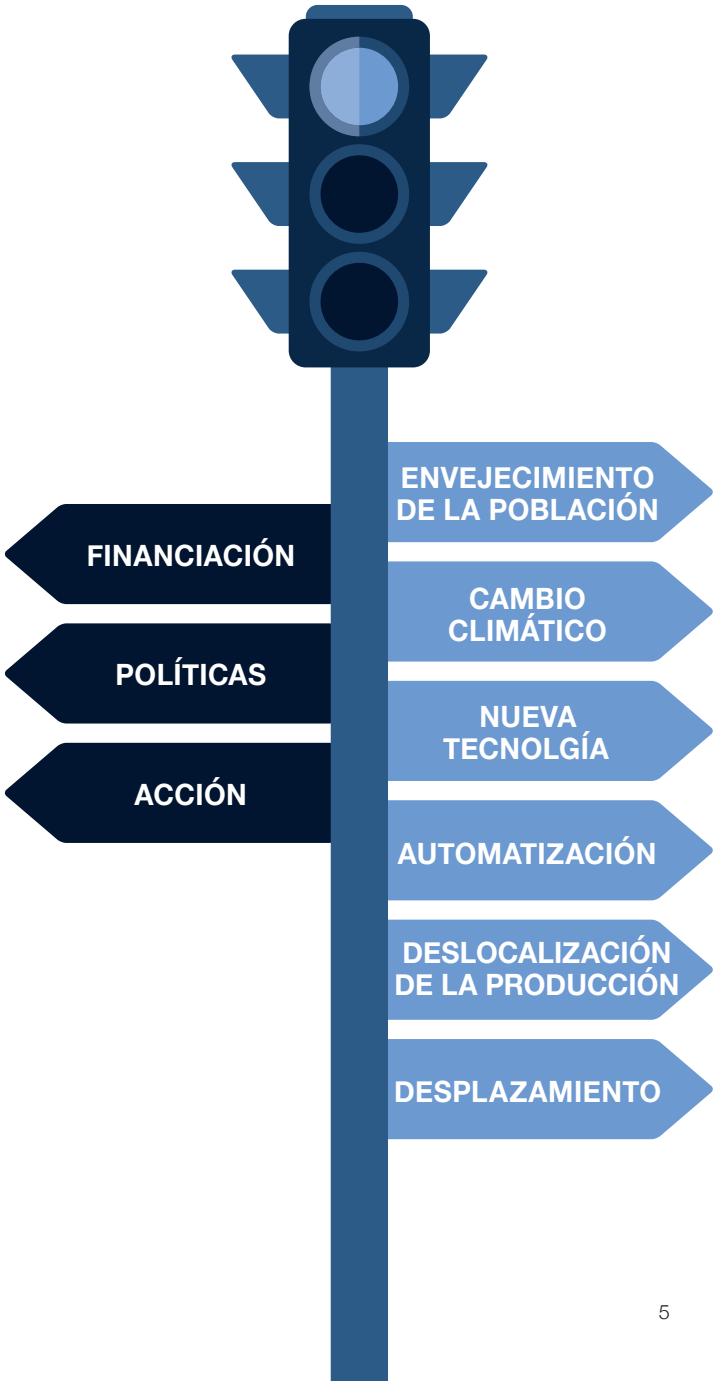
Aprendizaje a lo largo de toda la vida en la agenda post-2015

Si bien al comienzo de las conversaciones en torno a la Agenda de Desarrollo Post-2015 la idea de diseñar un objetivo independiente dedicado a la educación de adultos no contaba con un apoyo decidido, al final fue respaldada abiertamente. En la nota conceptual presentada durante la Cuarta Sesión del Grupo de Trabajo Abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible, celebrada en junio de 2013, se señala que "la educación es un derecho fundamental y la base para el desarrollo sostenible", y se proporcionan ejemplos de su impacto en una serie de logros sociales, económicos y políticos (Wulff 2018).[2]

El respaldo público a la inclusión de la educación en la agenda en ciernes también fue muy amplio. En 2013, la ONU llevó a cabo una serie de "coloquios a nivel mundial". En la sección dedicada a la educación participaron cerca de 2 millones de personas de 88 países. Asimismo, la ONU realizó la encuesta MI Mundo, en la que se les preguntó a las personas cuáles consideraban que eran las prioridades más importantes para ellas y sus familias en materia de políticas mundiales. En diciembre de 2014, más de 7 millones de personas habían respondido el cuestionario, y por abrumadora mayoría escogieron "una buena educación" y "una mejor atención de salud" como las máximas prioridades (ONU 2014).

Una vez conseguido un amplio apoyo internacional, la siguiente interrogante que surgió fue ¿qué formas de "educación" serían aceptadas por la comunidad internacional en el objetivo educativo? Si bien una educación primaria de calidad contaba con un sólido respaldo, no estaba claro qué otros niveles y tipos de educación había que priorizar. Algunos solo creían posible llegar a un consenso sobre un objetivo levemente ampliado que abogara por que todas las personas llegaran a completar la educación básica, al cual se agregarían metas referidas al aprendizaje. Otros procuraron llegar a un acuerdo en cuanto a ampliar la naturaleza y el ámbito de aplicación de las prioridades mundiales en materia de educación (Wulff 2018).

Para muchos el resultado final no fue una sorpresa. La redacción final del objetivo dedicado a la educación con sus correspondientes 10 metas (ODS 4) ofreció una visión sin precedentes de la educación y del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Wulff 2018). El ODS 4 se basa en todos los anteriores compromisos internacionales y objetivos en materia de educación, pero va mucho más allá. Prioriza la primera infancia, la aspiración de que todas las personas completen la educación primaria y secundaria, y el acceso equitativo a la educación postsecundaria. Se concentra en resultados de aprendizaje pertinentes, incluidas las habilidades fundamentales y otras aptitudes similares que sirvan para incorporarse a mercados laborales en permanente cambio. Promueve el acceso de las poblaciones marginadas a estos beneficios y destaca los valores y los comportamientos que fomentan la igualdad entre los géneros, al igual que la ciudadanía y la protección del medio ambiente.



Las ventajas del objetivo propuesto derivaban, en parte, de los numerosos vínculos que, según se percibía (o se había constatado), la educación mantenía con otros ODS. La nueva agenda de desarrollo —diseñada como un instrumento universal, indivisible e interrelacionado— fomentaba el diseño de políticas integradas y la planificación intersectorial (Persaud 2017). Gracias a esa visión, el objetivo dedicado a la educación produjo un amplio impacto y se adaptó perfectamente al contexto general.

Tras años de intensas negociaciones, el 25 de septiembre de 2015 193 estados miembros de la ONU aprobaron la Agenda de Desarrollo Sostenible, con sus 17 ODS y 169 metas. Aparte de la visión ampliada de la educación expuesta en el ODS 4, en los restantes 16 ODS se incluyeron numerosas referencias *directas* e *indirectas* a aspectos de la educación, entre ellos el aprendizaje y la educación de adultos (ISCU e ISSC 2015). Como observó John Oxenham: "Cada uno de los 17 objetivos cuenta con una serie de metas, y en cada conjunto de ellas se incluye por lo menos una que alude de manera directa o implícita al aprendizaje, la capacitación, la educación, o por lo menos recomienda crear conciencia respecto de uno o más grupos de adultos. Especialmente los objetivos 3 [salud], 5 [mujeres], 8 [economía], 9 [infraestructura], 12 [consumo] y 13 [clima] incluyen metas que abogan por mejorar sustancialmente las oportunidades de aprendizaje para una gran variedad de adultos, y por proveer una educación programática y organizada orientada a ese fin" (Rogers 2016: 10).

El impacto de la educación en muchos ODS queda, asimismo, de manifiesto en dos otros aspectos (UNESCO 2016: 368ff). En primer lugar, al desglosar los indicadores de los ODS por niveles de educación, los vínculos potencialmente estrechos entre la educación (o los adultos con un mayor nivel de instrucción) y diversos logros en materia de desarrollo se tornan evidentes, lo que a menudo viene a confirmar lo sostenido en investigaciones que se vienen realizando desde hace tiempo. En segundo lugar, el progreso en la Agenda 2030 dependerá del uso de la educación para desarrollar capacidades en los países. Las mejoras en los servicios de salud e higiene, en la productividad agrícola, en la mitigación del cambio climático y en la reducción de la delincuencia dependerán de la capacitación de profesionales y de la formación de trabajadores instruidos capaces de poner en práctica las políticas, encabezar campañas de información y comunicarse con las comunidades destinatarias.

Tan cerca, y sin embargo tan lejos

Si el aprendizaje y la educación de adultos tienen una presencia tan notoria en los ODS, entonces todo marcha bien, ¿no es cierto? Bueno, la verdad es que no es tan así, como lo demuestran las siguientes contradicciones.

Primera contradicción: Aun cuando en el ODS 4 se reconoce formalmente el aprendizaje a lo largo de toda la vida, los programas de gobierno y las realidades políticas siguen concentrándose en el poder transformador de medidas como la escolarización de niños, niñas y jóvenes y la promoción de habilidades fundamentales.

Nunca antes la noción de "oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos" ha sido enunciada como una prioridad para el desarrollo internacional. El aprendizaje a lo largo de toda la vida comprende todas las actividades de aprendizaje, desde el nacimiento hasta la jubilación y la etapa posterior a ella, emprendidas con el fin de desarrollar los conocimientos, las aptitudes y las competencias, dentro de una perspectiva personal, cívica, social y asociada al empleo (UIL 2015). El aprendizaje a lo largo de toda la vida implica la existencia de trayectorias de aprendizaje múltiples y flexibles, posibilidades de ingreso y reingreso a distintas edades, y el fortalecimiento de los vínculos entre estructuras formales y no formales (véase la Figura 1).

Sin embargo, pese a este reconocimiento del aprendizaje a lo largo de toda la vida, el progreso desde la enseñanza formal hasta la educación terciaria inclusive sigue siendo el elemento central del Objetivo 4. Las aspiraciones que concitan la mayor atención son ampliar el acceso a la educación preescolar, garantizar que todas las personas completen una enseñanza primaria y secundaria que produzca resultados pertinentes, y permitir que todos tengan acceso a una formación técnica, profesional y superior asequible. Los medios para conseguir esos objetivos —mejorar las instalaciones, crear ambientes de aprendizaje eficaces, aumentar la oferta de profesores cualificados— también son considerados prioritarios.

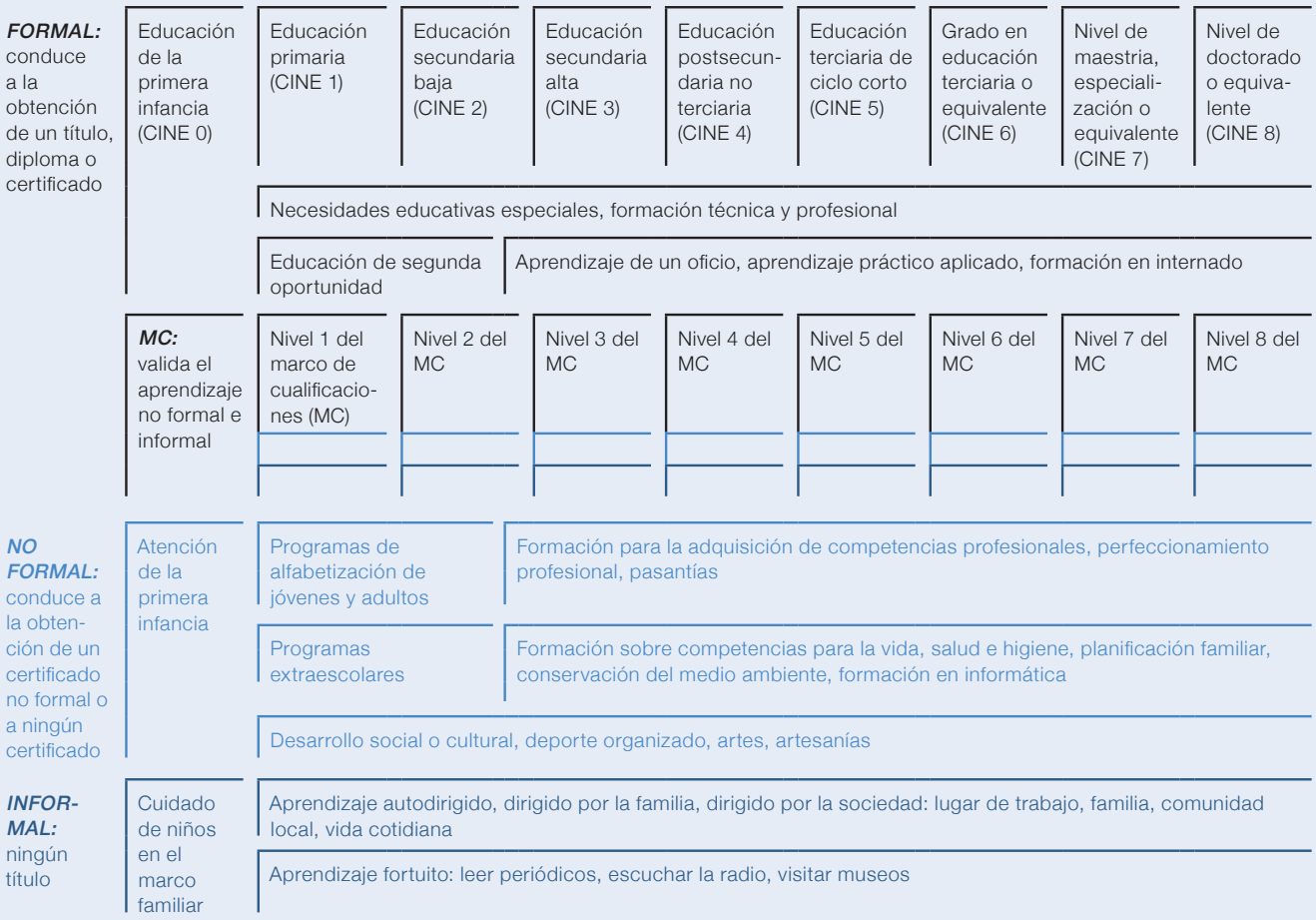
En cambio, la educación de adultos recibe escasa atención. Se espera que los países mejoren sus tasas de alfabetismo de adultos, impulsen políticas que promuevan la adquisición de aptitudes que entreguen herramientas para conseguir un empleo digno, y eliminen las desigualdades entre los géneros y otras formas de disparidad en el AEA. Sin embargo, el término "educación de adultos" no es mencionado explícitamente en ninguna de las metas del ODS 4. El único reconocimiento de la educación de adultos puede encontrarse en el indicador mundial para la meta 4.3, el cual mide el nivel de participación de los adultos en programas de educación y capacitación formal y no formal durante los 12 meses anteriores. Puesto que las "oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida" son mencionadas en dicho objetivo, cabría esperar que se garantizara el firme compromiso de todos los países para ampliar el aprendizaje y la educación de adultos, pero ello no ha ocurrido.

Segunda contradicción: Si bien en muchos ODS (aparte del ODS 4) se alude a distintas formas de aprendizaje de adultos, ¿son los actuales esfuerzos por definir y evaluar el AEA, desvinculando sus efectos de los producidos por la educación formal, insuficientes?

En numerosos ámbitos de la política de desarrollo se dispone de amplia evidencia, acumulada a lo largo de décadas, sobre el efecto de contar con ciudadanos que posean un mayor grado de instrucción.

Por ejemplo, en los países con mayores niveles educativos el nivel de pobreza es menor, las cifras en materia de

Figura 1: El aprendizaje a lo largo de toda la vida incluye oportunidades de educación en todas las etapas de la vida



Fuente: UNESCO 2016: 8

salud son mejores, existe mayor crecimiento económico y un grado progresivo de cohesión social (UNESCO 2013, 2014). Son, asimismo, abundantes las evidencias sobre los efectos demográficos de la educación (en los índices de fertilidad, mortalidad, nupcialidad y migración). La ampliación del acceso a la educación, que influye en las opciones matrimoniales y familiares, en las normas sociales y en las prácticas culturales, acelera el descenso de las tasas de fertilidad y la transición demográfica.

Puesto que la población mundial llegará a 9.700 millones de habitantes de aquí a 2050, se estima que será preciso aumentar en un 70 % el rendimiento de los cultivos para satisfacer las necesidades alimentarias. Cuando se planifican adecuadamente, los programas de extensión agrícola y las escuelas de campo para agricultores han contribuido a mejorar el rendimiento de los cultivos, a aumentar la seguridad alimentaria y a reducir la vulnerabilidad a la pobreza (FAO 2016; Waddington y otros 2014).

Las cifras sobre finalización de la escolarización también están asociadas a un mayor grado de conciencia, de preocupación y, en ocasiones, de iniciativa frente a los problemas ambientales. Por ejemplo, al contar con un nivel más alto de escolarización, una persona adquiere mayor conciencia sobre la protección del ambiente (Lee y otros 2015).[3] Los ciudadanos instruidos que revelan mayor preocupación por el medio ambiente se muestran más dispuestos a participar en actividades de carácter ecológico. La educación también les entrega a los ciudadanos las herramientas necesarias para adaptarse a los efectos adversos del cambio climático. Una encuesta realizada en diez países africanos reveló que los agricultores con mayor nivel de instrucción se encontraban mejor preparados para aumentar su nivel de resiliencia mediante la adaptación (UNESCO 2016).

Como lo ilustran los ejemplos anteriores, se dispone de numerosas evidencias sobre el impacto de la educación en aspectos del desarrollo sostenible. Aun así, resulta difícil desvincular el impacto que la participación en programas de educación de adultos y de formación profesional, o en otras oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida tiene en el desarrollo, de los efectos derivados de la cantidad y calidad

de la educación formal. (Puesto que los adultos con mayor nivel de instrucción son los que probablemente aprovecharán más plenamente las oportunidades de educación de adultos, resulta aún más difícil separar esos dos tipos de evidencias).

En la mayoría de las revisiones bibliográficas sobre el nexo entre la educación y el desarrollo sostenible las evidencias suelen concentrarse en las iniciativas de educación formal y no en el impacto de la participación en la educación de adultos. Los estudios sobre el impacto del aprendizaje y la educación de adultos tienen, por lo general, un alcance limitado y una calidad dispareja. Consideremos, por ejemplo, el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos de 2017, en el que se reunió un amplio conjunto de evidencias para evaluar el impacto del aprendizaje y la educación de adultos en la salud y el bienestar, en el empleo y en el mercado laboral, como asimismo en la vida social, cívica y comunitaria. Las investigaciones de las ciencias sociales en el campo del aprendizaje y la educación de adultos simplemente carecen de rigor, de alcance geográfico, o de ambos.

En resumen, pese a que la inclusión de la educación como una herramienta impulsora del desarrollo sostenible contiene muchas referencias al AEA, las evidencias empleadas para justificar dicha inclusión se basan principalmente en medidas de escolarización formal y, con menor frecuencia, en estudios sistemáticos sobre los resultados de la participación en el AEA.

> "No se cuenta con métodos estandarizados para definir, medir y supervisar los resultados de la participación en el AEA."

Tercera contradicción: En el ODS 4 se modificaron las prioridades educativas, que antes eran el acceso a la educación y la finalización de los estudios, y se las reemplazó por la calidad y el aprendizaje, en parte debido a los avances en los métodos de medición del aprendizaje en las evaluaciones internacionales. No se ha producido un salto cualitativo similar en el campo del AEA: no se cuenta con métodos estandarizados para definir, medir y supervisar los resultados de la participación en el AEA.

Uno de los aspectos centrales a este respecto es la concentración en el rendimiento —por ejemplo, en los resultados del aprendizaje— y no en el acceso, la participación o la finalización de los estudios. El interés de las políticas internacionales en el aprendizaje y en su medición ha aumentado desde el año 2000. Es así como el Banco Mundial incorporó mediciones del nivel de aprendizaje en casi todos sus proyectos educativos, y en 2011 publicó un nuevo documento de estrategia, *Aprendizaje para todos*. Al mismo tiempo, la participación de los países en evaluaciones del aprendizaje —tanto internacionales (TIMSS, PIRLS, PISA) como regionales (SACMEQ, PASEC, TERCE)— ha aumentado (Kamens y Benavot 2011). Otra iniciativa en este sector es la creación de la PIAAC, una importante herramienta de evaluación comparativa de la alfabetización de adultos. Al concentrarse en la competición mundial por mano de obra cualificada y en las incipientes sociedades del conocimiento, los medios de comunicación han destacado el papel decisivo que cumple el aprendizaje. Las investigaciones sobre el impacto de las habilidades cognitivas (medidas sobre la base de los puntajes obtenidos en los exámenes) en el crecimiento económico adquirieron mayor notoriedad (Hanushek y Woesmann 2008, 2012).

Con todo, por lo que se refiere a los adultos, en el ODS 4 los resultados del aprendizaje se definen de manera muy restringida: competencias de lectura, escritura y aritmética (meta 4.6), competencias necesarias para acceder al empleo y el trabajo decente (4.4), y conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible (4.7). No se reconocen ni valoran otras modalidades de aprendizaje de adultos. Por otra parte, los indicadores mundiales para las metas coinciden solo parcialmente con las aspiraciones que ellas manifiestan. Las competencias necesarias para conseguir un trabajo decente (4.4) se reducen al dominio por parte de los adultos de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC); los conocimientos para promover el desarrollo sostenible (4.7) se reducen a la incorporación de la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial en las políticas, los currículos, la formación docente y la evaluación de los alumnos. Estos indicadores constituyen sustitutos cuestionables de las metas del ODS 4. Desgraciadamente, existen pocas iniciativas destinadas a perfeccionarlos empleando estrategias de medición innovadoras. Puesto que carecemos de indicadores mundiales pertinentes y se ofrecen escasos incentivos para asumir el desafío de mejorar las mediciones, es poco probable que en el futuro podamos apreciar algún progreso en estas metas asociadas a la educación de adultos.

¿Se ha ganado la batalla, pero se ha perdido la guerra?

En los debates sobre la nueva agenda de desarrollo sostenible, los partidarios de la educación de adultos han presionado para que a través de los términos empleados se destaque el especial valor que posee el AEA y el papel específico que cumple, pero sus sugerencias fueron a menudo obstaculizadas. Antes bien, se les pidió que apoyaran un concepto de alcance más amplio como el de aprendizaje a lo largo de toda la vida, dando por supuesto que la educación de adultos podría encontrar allí el nicho que le corresponde. Quizás ahora, analizando la situación en retrospectiva y a medida que las contradicciones se van acumulando, resulta cada vez más claro que en la transición hacia el "aprendizaje a lo largo de toda la vida" no se está haciendo lo suficiente por mitigar las numerosas dificultades y la inminente marginación que sufre la educación de adultos. Si bien la comunidad internacional elaboró una excepcional agenda internacional para la educación mundial con una esfera de acción muy amplia, en la práctica se está priorizando la planificación, la asignación de recursos y la financiación. En la mayoría de los casos, el acceso de los adultos a trayectorias educativas claramente definidas sigue siendo un ferviente deseo, pese a la urgencia

de hacer frente a los efectos del cambio climático, las desigualdades económicas y sanitarias, las deficiencias democráticas y otros problemas similares.

Resulta irónico que este proceso tenga lugar cuando la Agenda 2030 está llena de referencias explícitas e implícitas al AEA. Y mientras los argumentos del desarrollo internacional a favor de la educación de adultos están a la vista de todo el mundo, los partidarios del AEA aún deben encontrar los medios para traspasar las fronteras convencionales de su ámbito y aprovechar las oportunidades que trae aparejadas la agenda de desarrollo sostenible. Ciertamente son muchas las dificultades —conceptuales, de definición, de medición y financieras— que se interponen, pero vale la pena afrontarlas de manera convincente y persuasiva recurriendo a ideas y enfoques novedosos. De lo contrario, en 2030 seguiremos lamentándonos de que, pese a la importancia que reviste, el AEA siga siendo tan poco valorado en la realidad.

Notas

1 / https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

2 / Este documento fue elaborado por UNESCO, UNICEF, UNFPA, WFP, ILO, ITU, UNV, OHCHR, PSO, UNDP e IFAD. https://bit.ly/2Lfcgcu

3 / http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp

Referencias

Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2008): The role of cognitive skills in economic development. En: Journal of Economic Literature, 46 (septiembre), 607-668.

Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2012): Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. En: Journal of Economic Growth, 17 (4), 267-321.

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida (2015): Conceptions and realities of lifelong learning. Documento de antecedentes para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016. París: UNESCO.

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida (2016): Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE III). Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida.

ISCU e ISSC (2015): Review of Targets for the Sustainable Development Goals: The Science Perspective. París: International Council for Science and International Social Science Council.

Kamens, D. y Benavot, A. (2011): National, regional and international learning assessments: Trends among developing countries, 1960-2009. En: Globalisation, Societies and Education, 9 (2), 285-300.

Lee, T. M.; Markowitz, E. M.; Howe, P. D.; Ko, C.-Y. y Leiserowitz, A. A. (2015): Predictors of public climate change awareness and risk perception around the world. En: Nature Climate Change, 5 (11), 1014–1020.

Naciones Unidas (2014): Nosotros los pueblos: Celebrando 7 millones de voces. Nueva York: Naciones Unidas/Instituto de Desarrollo de Ultramar/Ipsos Mori.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (2016): Farmer Field School Guidance Document: Planning for Quality Programmes. Roma: FAO, Naciones Unidas.

Persaud, A. (2017): Integrated planning for education and development. En: European Journal of Education, 52 (4), 448-459.

Rogers, A. (2016): Adult learning and the Sustainable Development Goals. Revised Background Paper for the 2016 Uppingham Seminar. Sussex, Gran Bretaña.

UNESCO (2013): La educación transforma vidas. París: UNESCO.

UNESCO (2014): Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4: Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos. París: UNESCO.

UNESCO (2016): La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. París: UNESCO.

Waddington, H.; Snilstveit, B.; Garcia Hombrados, J.; Vojtkova, M.; Phillips, D.; Davies, P. y White, H. (2014): Farmer field schools for improving farming practices and farmer outcomes: a systematic review. Campbell Systematic Reviews 2014(6).

Wulff, A. (2018): A new education goal in the making: the twists and turns of the negotiations. En: Wulff, A. (ed.): The history and evolution of a global goal in education (tentative). Bruselas: Education International.

Sobre el autor

Aaron Benavot es profesor en la Escuela de Educación de la Universidad de Albany-SUNY. Dentro de su ámbito de estudio se incluyen el perfil en permanente cambio de la educación básica, los enfoques aplicados a la alfabetización de adultos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y la educación para la sostenibilidad. Entre 2014 y 2017, Benavot cumplió la función de director del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, un documento anual publicado por la UNESCO, que es editorialmente independiente, se basa en evidencias y realiza un seguimiento del progreso de las metas en materia de educación contenidas en la Agenda para el Desarrollo Sostenible.

Contacto
abenavot@albany.edu
albany.academia.edu/AaronBenavot

85
2018

Sección 1

Cumplir un papel

El papel de la educación de adultos depende del cristal con que se mire. Muchos desean aprovecharla para sus propios fines, muchas veces como una mera herramienta para alcanzar objetivos limitados. Afortunadamente somos muchos los educadores de adultos que consideramos que la misión de la educación de adultos va mucho más allá.

Gösta Vestlund

"Democracia significa aceptar y comprender la igualdad de valores y derechos para todos los seres humanos"

Entrevista

Entrevista realizada por Sturla Bjerkaker, educador de adultos y miembro del Salón Internacional de la Fama de la Educación Permanente y de Adultos (International Adult and Continuing Education Hall of Fame).
Fotografías: Maria Zaitzewsky Rundgren (p. 12), Håkan Elofsson (p. 14)

En el pasado, Gösta Vestlund (105) fue profesor, rector e inspector en varias "universidades populares" de Suecia. En su inusualmente larga existencia y trayectoria profesional se ha ocupado en especial del aprendizaje para la democracia. Dedicó muchos años a trabajar junto a movimientos para la promoción de las universidades populares y la alfabetización en África. Su visión del impacto de la educación de adultos es bastante inequívoca: sin el aprendizaje y la educación a lo largo de toda la vida no existirían las sociedades del bienestar con que cuentan actualmente los países nórdicos, y no tendríamos democracias plenamente desarrolladas ni en Europa ni en ninguna otra parte del mundo.

Nos encontramos en una hermosa zona suburbana a la que se llega tras recorrer media hora hacia el este de la capital sueca, Estocolmo, en una casa adosada de ladrillos rojos construida en 1961. La débil luz del sol que se asoma esta mañana de fines de febrero se cuela por las enormes ventanas, desde las que se aprecia el hermoso panorama de un jardín cubierto de nieve. La sala de estar se ilumina con las parpadeantes imágenes que provienen de la pantalla del televisor, en la que se observan escenas de los Juegos Olímpicos de Invierno de Corea del Sur. Disciplinas nórdicas, triunfadores nórdicos.

Tranquilo, sentado en su sofá, Gösta Vestlund es el venerable abuelo de la educación popular nórdica y de la enseñanza y el aprendizaje de inspiración humanista para los adultos. En sueco se la denomina *folkbildning*, y tiene un sentido similar al de su sinónimo en danés: *folkeoplysning*. Resulta muy difícil traducir dicho término a otros idiomas. Me parece que no solo se debe al vocablo mismo, sino además al concepto que encierra, ya que difícilmente se encuentra la *folkbildning* en otros lugares fuera de Suecia.

"No es tan así" sostiene Gösta Vestlund, "ya que mi experiencia en Tanzania, por ejemplo, me ha demostrado que también es posible reproducir la *folkbildning* en otras culturas".

Más adelante analizaremos el tema con mayor detalle.

Gösta Verlund ha sido una figura ampliamente conocida durante muchísimos años en Suecia y en los países nórdicos. Nacido en 1913, en 2018 cumplió 105 años, lo cual significa que ha vivido no una, sino dos guerras mundiales en Europa.

Vive solo y se encarga personalmente de las tareas domésticas. Su único problema (!) es que ya no puede leer con la misma facilidad que antes. Para ello cuenta con un equipo especial que aumenta las letras 16 veces, lo cual le permite leer publicaciones tales como informes internacionales sobre los avances —o sobre la falta de progreso— en el campo de la educación. Su memoria es excelente y su perspectiva respecto del futuro resulta incluso más impresionante. Porque, como señala Gösta, "mientras estás vivo, ¡tienes una misión que cumplir!".

Su trayectoria desde una pequeña aldea en medio de Suecia hacia el escenario internacional, y su permanencia en Tanzania en la década de 1970, ¿cómo ocurrió todo eso?

"Mi primera visita a África y a Tanzania se remonta a 1965", recuerda Gösta Vestlund. "En ese entonces éramos un grupo de diez profesores de una universidad popular sueca a punto de poner en marcha círculos de alfabetización en distintas zonas del país. Se trataba de una campaña de alfabetización financiada por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI) y la Asociación de Educación Obrera (ABF por su sigla en sueco), que en ese entonces era —y sigue siendo en la actualidad— la entidad educativa más grande de Suecia. Colaboramos con el Instituto de Educación de Adultos en Dar es-Salam y con el Instituto de Cooperación en Moshi".

¿Cómo fue que Suecia llegó a involucrarse en la cooperación para el desarrollo en Tanzania?

"Los primeros ministros suecos Tage Erlander y, años más tarde, Olof Palme, mantenían contactos a través de ASDI con Julius Nyerere, el célebre primer ministro de Tanzania. En 1971, una delegación del país africano visitó Suecia. Aquí se encontraron con un sistema de educación de adultos que, a su juicio, era el que se requería aplicar también en Tanzania. 'Necesitamos tiempo para lograr educar a los niños y niñas', reflexionaron, 'así que comencemos con los adultos'".

Usted visitó numerosas veces Tanzania y realizó allí varias estadías de trabajo

"Así es", continua Gösta. "Volví a Tanzania en 1974 con el fin de conversar sobre algunos temas. Debatimos sobre la ma-

A sus 105 años, Gösta continúa leyendo todos los días para mantenerse al tanto de los recientes avances en el campo de la educación de adultos. Su único problema es que le cuesta leer la letra menuda

nera de organizar la educación de adultos y de implementar los métodos basados en círculos de estudio. También les dimos a conocer el modelo escandinavo de escuelas populares, y les sugerimos que pusieran en marcha algunas instituciones de ese tipo para así determinar si encajaban en la cultura de aprendizaje de Tanzania.

'¡Solo unas pocas!', preguntaron extrañados nuestros amigos tanzanios. '¡Tenemos que educar a 14 millones de personas, por lo que necesitamos contar con universidades populares en cada uno de nuestros 86 distritos!'".

Fue así como se crearon numerosas universidades populares, y hoy en día existen 55. Se las conoce como universidades populares de desarrollo (Folk Development Colleges, FDC).

¿Siguen funcionando estas instituciones de acuerdo con los modelos sueco y escandinavo?

"Hasta donde sé", replica Gösta, y nos muestra una nota conceptual que hace poco le envió el Ministerio de Educación de Tanzania, titulada *El papel de las universidades populares de desarrollo en los esfuerzos por atender a las necesidades de niños, niñas y jóvenes vulnerables y no escolarizados*. En la nota se hace referencia a la etapa fundacional en 1975, y se señala que en una época más reciente —el año 2009— más de 30.000 alumnos estaban asistiendo a los cursos de las FDC. "El objetivo de la formación es entregarles a los jóvenes y adultos conocimientos y aptitudes que les permitan trabajar por cuenta propia y ser autosuficientes (…) Las FDC serán centros integrales orientados a jóvenes que han perdido la oportunidad de seguir estudiando en la educación formal", concluye la nota del ministerio.

Debe haber sido un agrado para usted leer esa publicación.

"Sí, me produce una enorme satisfacción, luego de haber trabajado para esas instituciones durante todos esos años".

Nos informa de que la fundación de las FDC en Tanzania puede remontarse a la década de 1920. En ese entonces, Gran Bretaña creó escuelas para agricultores en numerosas regiones a fin de enseñarles a cultivar la tierra. Estas instituciones no funcionaban bien, pero cuando se combinó la agricultura con el desarrollo social y local, al igual que con actividades de formación docente, comenzaron a operar satisfactoriamente. Se trató de una iniciativa similar a la emprendida un siglo atrás en Dinamarca por Grundtvig y Kold, gracias a la cual crearon el Movimiento Escandinavo de Universidades Populares.

"Lo que no tenían en Dinamarca", agrega Gösta, "era la oportunidad de sentarse a la sombra de los mangos a dialogar sobre la vida…".

Tras enviudar, en 1976 se trasladó a Dar es-Salam con su segunda esposa, y allí tuvieron que aprender el swahili. Asistieron a un círculo de estudio del swahili en Suecia, y luego a un curso de esa lengua impartido por la ASDI. En ese entonces ya tenía 62 años, por lo que no le resultó fácil aprender un nuevo idioma. La familia permaneció en África por dos años, tras lo cual Gösta regresó a Suecia para reasumir sus funciones habituales como inspector de universidades populares en el Ministerio de Educación en Estocolmo, cargo que ocupó durante 20 años en total, luego de haber trabajado como profesor en varias universidades populares y como rector de una de ellas en Suecia. Durante su larga existencia, Gösta también puso en marcha un programa de formación de docentes de universidades populares en la Universidad de Linköping, en el cual también se ofrecía a profesores y rectores tanzanios la posibilidad de asistir a cursos de menor duración.

Tanzania sigue siendo un país importante para las iniciativas suecas de cooperación para el desarrollo y para los educadores de adultos de las asociaciones de estudio y de las universidades populares suecas. Eva Önnesjö, quien durante muchos años fue la encargada de los asuntos internacionales en la asociación de estudios del Movimiento por la Templanza, declara que una ONG especializada, la "Karibu Association", aún continúa funcionando y cuenta con miembros en ambos países, y que cerca de 20 FDC de Tanzania están trabajando de manera conjunta con universidades de Suecia.

Una de las principales tareas a las que se ha dedicado Gösta Vestlund a lo largo de sus 105 años es la promoción de la democracia. Para él, la democracia es mucho más que elecciones libres; es una manera de ser, un estilo de vida. Él no pone en duda que las elecciones libres son esenciales en cualquier país y cultura, pero sostiene que la capacidad de leer y escribir constituye un fundamento y una condición imprescindible para la democracia. Por eso recuerda su labor en Tanzania, Kenia y Etiopía como una iniciativa en pro de la democracia.

¿Qué opina sobre las condiciones para la democracia en un país europeo occidental desarrollado como lo es Suecia? ¿Son las ideales?

Cada año, la universidad popular de Tollare, situada en las afueras de Estocolmo, organiza un ciclo de seminarios que lleva el nombre de Gösta: los seminarios Vestlund. El lema de estos seminarios es "democratizar la democracia".

"Debemos mantener siempre vivo el diálogo sobre la democracia", advierte Gösta.

"Acabo de leer el último Informe de la Encuesta Mundial de Valores (World Values Survey Report) y me parece que puedo advertir un cambio dentro de los grupos, por ejemplo en los países en desarrollo. Están atravesando un proceso en el que personas otrora oprimidas se están transformando en personas más empoderadas. Se trata de un cambio cultural que podemos percibir en muchos lugares, y el panorama es alentador. Son cada vez más los habitantes de muchos países que declaran que 'ya no seremos personas oprimidas sino ciudadanos empoderados y participativos'. También resulta esperanzador comprobar que hoy en día los jóvenes suecos se muestran cada vez más dispuestos a debatir sobre diversas inquietudes y a aprender sobre el funcionamiento de la sociedad y el rumbo que está adoptando. La esencia de la democracia es la aceptación y la percepción de que todos los seres humanos tienen los mismos derechos y valores. La alfabetización cumple, sin duda, un papel fundamental en este contexto, y no hay que olvidar que ello resulta igualmente aplicable a los fenómenos ambientales tales como el cambio climático. Lo anterior debe enmarcarse en un contexto democrático".

Nuestro venerable abuelo de las *folkbildning* ignora por qué goza de tan buena salud: es algo que va contra toda lógica, pero está bien así. Su mente está lúcida. Su único problema es que ya no ve como antes, pero puede escuchar audiolibros y participar en diálogos humanos que le parecen tan importantes. "Ser una persona *bildad* (educada)", señala, "consiste en no humillar a los demás".

Gösta, su visión de la humanidad debe tener algún origen. ¿Puede usted retroceder 100 años hasta los inicios de su vida y decirme qué fue lo que lo formó como ser humano?

"Oh, son tantas cosas, pero debería partir por mi abuela. Nacida a mediados del siglo XIX, ella sabía lo que era ser pobre. Vivió en un período de hambrunas que afectó a las zonas rurales de Suecia a fines de la década de 1860. Para ella fue fundamental tratar con cuidado todos los productos que le ofrecía la naturaleza y sembrar cultivos donde fuera posible. También me enseñó modales y me inculcó la puntualidad y la necesidad de hacer mi trabajo a conciencia. Ella irradiaba sensatez y sensibilidad, y me infundió la confianza para expresar mis opiniones, incluso si éramos pobres. Todos deben ser valorados de manera igualitaria'.

Otro suceso importante que moldeó mi carácter ocurrió a comienzos de la década de 1930, hace "solo" 85 años: tres jóvenes que habían huido de la Alemania de Hitler llamaron a nuestra puerta. Nos hablaron del creciente poderío del régimen nazi y de lo que estaba a punto de ocurrir en Alemania. Ello abrió mis ojos al mundo exterior que existía más allá de mi comunidad local enclavada en medio de Suecia, y debe de ser una de las experiencias que inspiraron mi labor en el extranjero y mis posturas con respecto a la democracia".

"La capacidad y la oportunidad de permanecer en contacto y de dialogar con otras personas debe constituir la motivación central de la educación popular, de la formación, del *bildning* y, en consecuencia, de la democracia", nos dice nuestro entrevistado de 105 años, quien aún da muestras de estar comprometido. En 2016 fue aceptado como miembro del Salón Internacional de la Fama de la Educación Permanente y de Adultos en la Universidad de Oklahoma, Estados Unidos.

"Para mí fue un gran honor", reconoce.

Y, sin duda, también fue un honor para el Salón de la Fama.

De qué manera la educación de adultos puede salvar tu vida

Henrique Lopes
Universidad Católica Portuguesa
Portugal

Resumen – *En este artículo se describe el impacto que la educación de adultos puede tener en nuestra salud. Ya es hora de que situemos la educación para la salud preventiva en el mismo nivel que la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo, y de que reevaluemos la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida para nuestra supervivencia.*

Todos los países del mundo tienen grandes dificultades para gestionar sus sistemas de salud. En algunas naciones ello ocurre porque carecen de los recursos económicos, técnicos y humanos que les permitan entregarles a sus habitantes niveles adecuados de atención sanitaria. Otros gobiernos disponen de vastas redes para la prestación de servicios de salud, dotadas de profesionales altamente cualificados, pero no son capaces de cumplir con las exigencias financieras impuestas por el sistema de "innovación sumativa" que prevalece en la actualidad, de tal manera que cualquier progreso o innovación se traduce en un aumento de los costos.

Hay una categoría de países, encabezados por Estados Unidos, que gastan cuantiosas sumas de dinero en atención de salud, y que por lo general cuentan con hospitales bien equipados. Pese a lo anterior, sus resultados e indicadores en materia de salud no son tan buenos como los de otros países —principalmente las naciones europeas— que gastan menos de la mitad en esta área.

Dicho de otro modo, las dificultades asociadas a la atención de salud no pueden reducirse a un problema económico. Al inyectarse más dinero y recursos al sistema tradicional solo se garantiza el mantenimiento de los indicadores de salud, los cuales experimentarán un paulatino descenso a medida que envejezca la población.

Agua potable

Un sencillo análisis histórico revela que cerca del 80 % del progreso logrado durante los dos últimos siglos en el área de la salud deriva de la disponibilidad masiva de agua potable, alimentos en buen estado y hábitos higiénicos. Toda la amplia variedad de recursos destinados a adquirir medicamentos y a establecer redes de modernos hospitales resulta de gran utilidad, pero no es este el aspecto que debe privilegiarse cuando se pretende mejorar la calidad de la atención de salud que se presta a los habitantes. La única excepción a este respecto han sido las campañas de vacunación, por motivos a los que nos referiremos más adelante.

La bibliografía científica en el campo de la salud pública y el combate de las enfermedades señala que el perfil de morbilidad de cualquier población tiene que ver en gran medida con el estilo de vida y la noción de riesgo implícito que se asocian a los comportamientos de sus miembros.

Resulta fácil aportar ejemplos sobre el impacto del estilo de vida: cerca del 90 % de los casos de diabetes tipo 2, la enfermedad más onerosa para los sistemas de salud de los países occidentales, podría evitarse al educar a la población sobre alimentación, dietas y modificación de estilos de vida sedentarios. Lo mismo puede afirmarse respecto de muchas de las enfermedades circulatorias que son la causa de alrededor de un tercio de las muertes en dichos países. Por añadidura, muchos casos de cáncer del aparato digestivo podrían prevenirse mediante ligeras modificaciones de la dieta, reemplazando algunos de los alimentos más nocivos por otras alternativas más saludables, las que generalmente son también más baratas y accesibles para todos.

En cuanto al segundo componente, el de la percepción o noción de comportamientos riesgosos, podríamos referirnos a la enorme cantidad de personas que fallecen o resultan heridas como consecuencia de accidentes que ocurren en la vía pública, en el trabajo o en el hogar, y que afectan en especial a niños y jóvenes. También son millones en todo el mundo las personas adictas a una enorme variedad de drogas por no haber sido formadas o educadas para tomar conciencia de que la farmacodependencia es una enfermedad y que el consumo de sustancias adictivas solo aumenta el riesgo de contraer una enfermedad. Si bien este planteamiento simplista no permite dimensionar la verdadera magnitud de la realidad, sí refleja la esencia del problema.

Y así podrían citarse miles de ejemplos sobre estilos de vida y comportamientos riesgosos, siempre con el mismo resultado final: un deterioro del perfil de salud de las personas aludidas y de las poblaciones a las que pertenecen.

La educación de adultos como herramienta para promover la salud

La modificación de ese estado de cosas, para lo cual se requieren medidas más complejas que la mera inyección de recursos, constituye una opción política en el sentido de escoger un paradigma. Podemos seguir gastando sumas cada vez más cuantiosas para tratar de atenuar una situación que ya se ha generalizado, o bien podemos educar a la población para que su salud se mantenga en las mejores condiciones posibles, con la esperanza de evitar así problemas que de lo contrario se presentarán en el futuro. En este sentido, la educación de adultos constituye una herramienta fundamental para promover la salud y consolidar un nuevo paradigma que refuerce la atención sanitaria mediante la gestión del conocimiento.

El actual paradigma de los servicios de salud consiste fundamentalmente en una actitud reactiva frente a la aparición de enfermedades, y recibe cerca del 98 % del presupuesto total disponible para atención sanitaria. Por lo general, las iniciativas de prevención no van mucho más allá de las campañas de vacunación, por lo que reciben una proporción muy reducida de los fondos estatales destinados a la salud.

Aún se requiere promover la noción de que los ciudadanos deben aprender sobre temas de salud con una modalidad similar a la que ya se emplea para enseñar a leer, escribir y calcular. Resulta innegable que saber leer y calcular constituyen habilidades fundamentales, pero estar vivos es una condición previa incluso para poder leer y calcular. Por tanto, diseñar un sistema de alfabetización para la salud es un requisito esencial, que merece el mismo nivel de difusión que la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo. Evitar una vida de dependencia, e incluso la muerte prematura, es un objetivo muchísimo más importante que recitar los poemas más hermosos o resolver teoremas avanzados. Existe claramente una jerarquía de prioridades, y la vida se encuentra, qué duda cabe, en la cúspide de esa pirámide.

Aprender en el momento adecuado

La naturaleza de este aprendizaje difiere de los procesos habituales de enseñanza. No es posible entregarle cualquier conocimiento a un niño y esperar que lo pueda aprovechar durante el resto de su vida, como sí ocurre, por ejemplo, cuando se le enseña a leer. La naturaleza misma de la salud determina que una persona está expuesta a distintos problemas según la etapa de la vida, a lo que se añaden variaciones no solo en los niveles y tipos de responsabilidades sociales, sino además en las capacidades físicas e intelectuales. Por tanto, aun cuando efectivamente necesitamos una formación y una educación básicas en etapas más tempranas de la vida, hay otros conocimientos que solo conviene entregar en etapas posteriores de la vida. Por ejemplo, no tiene sentido educar a un niño sobre cuidados geriátricos, ya que pasarán varias décadas antes de que esa información le sea de utilidad.

Asimismo, los conocimientos sobre la salud han ido evolucionando a un ritmo muy acelerado, y solo conviene entregar contenidos pertinentes para el usuario. Así pues, la alfabetización para la salud se convierte en un proceso de educación que debe extenderse desde el principio hasta el final de la vida, y en el cual cada etapa requiere una formación específica, ya sea respecto de las funciones sociales que le corresponde cumplir a cada persona, ya sea con relación a las necesidades específicas que los individuos deben satisfacer.

Por eso la educación de adultos es una herramienta clave en la alfabetización para la salud, sin por ello subestimar el bagaje de contenidos que tanto niños como jóvenes necesitan aprender.

En la búsqueda de respuestas es preciso incorporar un ciclo natural que tiene que ver con la necesidad de saber cómo cumplir la misión de padre y de madre. Si (como es lógico) para conducir se requiere poseer una licencia, ¿por qué el aprendizaje y la educación necesarios para la vida no deberían también abarcar este ámbito —la maternidad y paternidad— que entraña un enorme desafío del cual depende la salud de un bebé? Por ejemplo, un considerable porcentaje de la mortalidad infantil podría evitarse introduciendo leves cambios en la dieta y reconociendo a tiempo los síntomas de riesgo en el bebé.

En el caso de los adultos, existe la necesidad de saber qué grado de cuidado debemos entregarles a los hijos o a los enfermos que están a nuestro cargo (pues cada enfermedad requiere poseer distintos tipos de conocimientos, lo cual concuerda con la afirmación de que cuidar de alguien constituye una tarea compleja y exigente), cómo ocuparnos de los ancianos que tenemos que mantener, cómo conservar la noción de riesgo siempre que estamos conduciendo o caminando por la calle, o cómo afrontar otros numerosos riesgos a los que nos vemos expuestos diariamente. Al llegar a la última etapa de su vida, un ciudadano preparado e

informado sabrá cómo hacer más llevaderos los años que potencialmente aún le quedan, y especialmente cómo mantener una buena calidad de vida durante ese período.

Las ventajas de haber recibido una formación

En resumen, los ciudadanos que han recibido una adecuada formación en materia sanitaria tienden a adoptar estilos de vida más saludables, a disfrutar de una mejor salud mental y a incurrir en menos comportamientos riesgosos. Cuando se presenta una enfermedad, son pacientes o cuidadores que suelen reaccionar en las etapas más tempranas de la afección, con lo que logran mitigar los casos más graves al intervenir cuando es más fácil controlar la situación. Ello se traduce no solo en una disminución de los gastos en salud sino además en una mejor recuperación, que resulta ser más rápida y con menos sufrimiento.

La educación de adultos se encuentra estrechamente vinculada a estos objetivos en el campo de la salud, por lo que aparece como una aliada natural. La educación no formal e informal de adultos se perfila como una herramienta particularmente adecuada para entregar conocimientos que resultan de utilidad cuando alguien se enferma o tiene personas enfermas a su cuidado. Por otra parte, la educación de adultos ofrece un acceso permanente a los contenidos considerados apropiados para determinadas etapas del ciclo vital, para las funciones sociales que debemos cumplir y para las patologías específicas con las que debemos lidiar. Por añadidura, la educación de los adultos mayores cobra especial relevancia por ser la fase de la vida en que se presentan la mayoría de las enfermedades, junto con la correspondiente necesidad no solo de tratar la afección y de administrar los medicamentos prescritos, sino además de ocuparse de todos los demás aspectos relativos a la vida cotidiana.

La educación y la formación permanente y a lo largo de la vida revisten también una enorme importancia para los profesionales de la salud. Hace mucho que abandonamos la idea de que cuando obtenemos un título en un área de la salud estamos preparados para ser buenos profesionales por el resto de nuestra vida profesional. Entre los años 2000 y 2005, numerosas asociaciones que representan a los profesionales de diversas áreas de la salud percibieron la necesidad de impartir una formación y una educación regulares a través de modalidades formales, informales y no formales, ya que en la época actual los conocimientos vigentes que cualquier especialista ha adquirido en un determinado momento quedan obsoletos dentro de un plazo promedio de cuatro años. Actualmente, algunas asociaciones estipulan que, para conservar su licencia profesional, sus miembros deben participar regularmente en programas de capacitación (por lo general cada uno a cuatro años), o de lo contrario corren el riesgo de ser suspendidos.

Educación contra las epidemias

Otro aspecto de la relación entre salud y educación de adultos deriva de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible). Los ODS orientados específicamente a la salud contienen un total de trece metas que deberán alcanzarse de aquí a 2030. De ellas, solo dos no guardan una relación directa (aumentar sustancialmente la financiación de la salud y la contratación; apoyar las actividades de investigación y desarrollo de vacunas y medicamentos). En tres casos, la alfabetización para la salud resulta absolutamente fundamental para alcanzar una serie de objetivos: poner fin a las epidemias del SIDA, la tuberculosis, la malaria y las enfermedades tropicales desatendidas y combatir la hepatitis, las enfermedades transmitidas por el agua y otras enfermedades contagiosas; reducir en un tercio la mortalidad prematura por enfermedades no transmisibles mediante la prevención y el tratamiento; promover la salud mental y el bienestar; reducción de riesgos y gestión de los riesgos para la salud nacional y mundial. En las ocho metas restantes se observan niveles variables de convergencia, pero siempre son positivos. La conclusión es que solo se podrá alcanzar los ODS si se cuenta con una contribución activa de la alfabetización para la salud.

Es importante puntualizar que la alfabetización para la salud no es una disciplina del futuro. Ella existe en la actualidad, si bien aún se encuentra en una etapa inicial y temprana, con la excepción de las campañas de vacunación. Iniciativas similares a las campañas de vacunación actualmente en curso, las cuales han salvado millones de vidas humanas, también pueden emprenderse en otras áreas como las enfermedades crónicas, el envejecimiento, los accidentes y las adicciones.

Casos de la vida real

A continuación analizaremos algunos breves ejemplos proporcionados por nuestra Unidad de Investigación, los cuales demuestran cómo la educación de adultos contribuye a mejorar la salud y los indicadores sanitarios.

Primer ejemplo. Las mujeres adultas que vuelven a estudiar logran aumentar considerablemente su nivel de autoestima, extroversión y participación ciudadana.[1] Este estudio se realizó en Portugal, y en él colaboraron alrededor de 3.500 mujeres, las cuales realizaron autoevaluaciones sobre la base de una serie de indicadores que consideraban los tres conceptos interrelacionados tanto antes como después de haber participado en un curso de educación de adultos. Se incluyeron aspectos como la autoestima y la extroversión (los dos pilares de la salud mental) a fin de demostrar cómo la educación de adultos contribuye directamente a mejorar y conservar la salud mental.

Segundo ejemplo. Salud oral en Guinea-Bisáu. Este fue un proyecto llevado a cabo en conjunto con una ONG especializada en salud oral que trabaja en las islas Bijagós, la región más pobre de Guinea-Bisáu. El proyecto diseñó un programa de capacitación informal sobre la importancia de una buena higiene y salud oral, el cual estaba destinado a maestros, madres (el grupo étnico local vive sujeto a una estructura matriarcal) y actores sociales pertinentes. La ONG faci-

litó un dentista *ad honorem* a jornada completa, al que también se le encomendó la misión de organizar la campaña de capacitación. Entre sus tareas se incluía la de supervisar clases de enseñanza primaria en algunas de las islas. Al cabo de tres años, los responsables del proyecto estuvieron en condiciones de afirmar que el nivel promedio de salud oral de los niños y niñas de estas escuelas se acercaba a los niveles europeos. Asimismo, el hábito del cepillado de dientes también se extendió a los demás familiares de los niños y niñas. Ello dio origen a nuevos problemas, como el hecho de que todos los miembros de una familia compartieran el mismo cepillo de dientes.

Tercer ejemplo. A nivel mundial, 71 millones de personas han contraído hepatitis C. Se trata de una de las enfermedades más fáciles de prevenir cuando se adoptan las medidas sanitarias básicas. Se validó plenamente la eficacia de 24 políticas de salud, no solo en lo referente a la prevención sino además al mejoramiento del diagnóstico y al tratamiento de las enfermedades. En el marco de este proyecto se diseñó una herramienta que considera las características epidemiológicas en la toma de decisiones sobre asuntos de salud. Luego, a través de numerosas plataformas (teléfonos inteligentes, tabletas y computadores) fue puesta a disposición de cualquier persona interesada en simular dichas políticas para determinar cuál era la más adecuada, medir el nivel de intensidad de su aplicación y verificar su impacto en una serie de enfermedades, nuevos brotes, la cantidad de trasplantes, la cantidad de pacientes que necesitan tratamiento, etc.

Las herramientas de este tipo pueden llegar a transformar al ciudadano común en un potencial defensor de las más nobles causas y prácticas sanitarias, y serían de particular utilidad para que las asociaciones de pacientes, los encargados de tomar decisiones, los profesionales de la salud, etc. logren determinar si se encuentran bien encaminados. Usted puede someterla a prueba en el sitio www.lehc.com. La herramienta puede descargarse de manera gratuita.

Se está tendiendo un puente entre la salud y la educación de adultos, el cual, una vez afianzado, permitirá mejorar cualitativamente el estado de salud general de la población. Los meros beneficios potenciales transforman a la educación de adultos en el mejor aliado disponible en la actualidad para mejorar la salud de la población mundial.

Nota

1 / Estudio publicado por UNESCO-UIL (2011) en el libro "Acreditación del aprendizaje previo como palanca para el aprendizaje a lo largo de toda la vida", en el capítulo a cargo de Henrique Lopes

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 102)

¡Participen!
ICAE Seminario virtual 2019

Lecturas complementarias

Feinstein, L.; Sabates, R.; Anderson, T. M.; Sorhaindo, A. y Hammond, C. (2006): What are the effects of education on health? En: Organisation for Economic Co-operation and Development (2006): Measuring the Effects of Education on Health and Civic Education.

Howard, J.; Howard, D. y Dotson, E. (2015): A Connected History of Health and Education: Learning Together Toward a Better City. En: New Directions for Adult and Continuing Education, 145, 57-71.

Kasemsap, K. (2017): Promoting Health Literacy in Global Health Care. En: Culture of Learning Cities: Connecting Leisure and Health for Lifelong Learning Communities. IGI Global Ed.

Keikelame, M. J. y Swartz, L. (2013): Lost opportunities to improve health literacy: Observations in a chronic illness clinic providing care for patients with epilepsy in Cape Town South Africa. En: Epilepsy and Behaviour, 26, 36-41.

Kunthia, J.; Taniru, M. y Zervos, J. (2017): Extending Care Outside of the Hospital Walls: A Case of Value Creation through Synchronous Video Communication for Knowledge Exchange in Community Health Network. En: Dotson, E.; Hibbler, D. K. y Scott, L. (2017): Culture of Learning Cities: Connecting Leisure and Health for Lifelong Learning Communities. IGI Global Ed.

Lopes, H. (2011): Family, a key variable to explain participation in NOI and lifelong learning. En: Accreditation of prior learning as a lever of lifelong learning, 263-318. Bruselas: UNESCO/UIL y la Fundación Menon.

Lopes, H. (2015): Informe del Proyecto PIVS: Oral inspection of 8000 children made by MaS NGO. Analysis of efficiency, quality and epidemiology.

Spring, B.; Ockene, J. y otros (2013): Better Population Health Through Behavior Change in Adults A Call to Action. En: American Heart Association / Circulation, 128, 2169-2176.

UNESCO (1999): Promoción y educación para la salud. Folleto 6b de la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, CONFINTEA V. Hamburgo: UNESCO.

UNESCO-UIL (2016): Tercer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE, por su sigla en inglés). Hamburgo: UNESCO-UIL.

Sobre el autor

Henrique Lopes es profesor e investigador en el campo de la salud pública. Trabaja en áreas como políticas de salud pública, calidad de la salud y bibliografía sobre la salud. También ha trabajado en investigaciones sobre educación de adultos. En la actualidad es coordinador científico de "Let's End Hep C" ("Acabemos con la hepatitis C"), un proyecto de investigación europeo destinado a erradicar la hepatitis C de aquí a 2030.

Contacto
henrique.lopes@sharen.pt

Columna

La capacidad para emanciparse

Me parece que a alguien se le ocurrió la brillante idea de pulsar el botón de reinicio en el ámbito de la educación de adultos, borrando así toda su historia y gran parte de sus funciones. Cuando hubo que restaurar la información tuvo lugar el siguiente diálogo:

¿Cuál es el fundamento de la existencia humana? Las necesidades básicas. Por tanto, la educación de adultos debe proporcionarles a las personas los medios que les permitan satisfacerlas.

¿Cuál es la principal preocupación de los habitantes de todo el mundo? Conseguir y conservar un empleo. La educación de adultos debe ayudar a aumentar las oportunidades de empleo. Puesto que las personas enfermas no pueden trabajar, la salud es el siguiente aspecto que hay que abordar.

¿Cuál es la principal preocupación a nivel mundial? La crisis mundial, derivada de la falta de cualificaciones de los trabajadores pobres. La educación de adultos debería inculcar las aptitudes y competencias pertinentes.

Analicen la década anterior y díganme si eso no es exactamente lo que ha ocurrido.

A lo largo de los siglos, la educación de adultos ha tenido muchos significados: ayuda práctica, placer intelectual, sendas espirituales. Siempre ha representado algún tipo de empoderamiento de las personas y de las comunidades. Platón les recomendaba a los adultos que aprendieran, contemplaran y debatieran por el solo hecho de que ello engrandece su alma. Algunos buscaban el conocimiento para encontrar a Dios, o el conocimiento más allá de Dios. Otros iban en pos de la sabiduría y la verdad. Pero eso es historia. Incluso en la época moderna, la educación ha sido percibida con frecuencia como una práctica emancipadora porque gira en torno al empleo y la producción. John Dewey señaló que el objetivo de la educación de adultos consiste en "dotar de sentido a todos los aspectos de la vida". Hoy esa frase nos parecería más bien el título de un seminario organizado por una secta religiosa exótica. Si bien seguimos citando a Freire, el objetivo de nuestra labor no es la "concientización". Aun cuando no hemos dejado de aludir a los cuatro pilares de la educación mencionados en el Informe Delors de 1996, lo que en la mayoría de los casos queremos decir es "aprender a hacer". "An Educated Nation" ("Una nación educada"), la clásica obra de Basil Yeaxlee, se titularía hoy "A Skilled Nation" ("Una nación capacitada").

¿Cómo llegó a ocurrir todo esto? La respuesta es que estamos cometiendo un error conceptual. La educación humanista no tiene que ver con resultados, no conduce a resultados "modernos". En la época actual solo se valoran los resultados cuantificables, medibles y traducibles a términos financieros. El empoderamiento, la emancipación, la realización personal, la justicia o la igualdad cumplen un papel secundario como un marco decorativo en las principales agendas. La educación de adultos ha sido reducida a la categoría de un centro de contratación y un espacio para el mejoramiento de capacidades. El perfeccionamiento, las competencias y el rendimiento gozan de mayor prestigio, mientras que la verdad, la dignidad, la justicia e incluso la paz son los parientes pobres que deben permanecer callados en un rincón.

Al enfrascarnos en nuestras ocupaciones nos olvidamos de millones de otras personas que laboran en oficios precarios o se encuentran desempleadas, muchas veces no por carecer de aptitudes. Al preocuparnos de nuestro propio bienestar, no prestamos atención a los seres humanos que padecen hambre y a la comunidad mundial. Obsesionados con la idea de producir consumidores diestros y ávidos, nos comportamos como si el mundo fuera un entorno casi perfecto. ¿Acaso no deberíamos aprender a compartir y a convivir? Si solo valoramos lo que es cuantificable, tenderemos a sepultar los valores fundamentales de la humanidad. La historia nos dice que si tomamos la senda estrecha, ella generalmente nos conducirá a un callejón sin salida. ¿Acaso no habrá llegado el momento de revertir el efecto producido al pulsar el botón de reinicio en el ámbito de la educación?

Katarina Popović es secretaria general del Consejo Internacional de Educación de Adultos (International Council for Adult Education, ICAE).

Contacto
sec.general@icae.global

Por qué es importante la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica, y cómo su limitada prioridad en las agendas debilita su impacto

Carmen Campero Cuenca
Universidad Pedagógica Nacional
México

Resumen – *La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) es un campo amplio y complejo que se entrecruza con múltiples realidades sociales y educativas. En este artículo se señalan los roles fundamentales que la EPJA puede cumplir en Latinoamérica en beneficio de las personas, sus familias y sus comunidades. También se exponen algunas de las razones que explican el limitado impacto que la EPJA tiene actualmente en la región.*

La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) es un derecho humano y es la puerta al ejercicio de otros derechos. Las respuestas a problemas cruciales del mundo actual, que se expresan de manera global e interconectada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), están completamente ligadas a la educación y al aprendizaje permanente de calidad de toda la población. La EPJA es la clave para garantizar el desarrollo individual, comunitario y la construcción de sociedades más justas (GIPE 2018).

La EPJA cumple un papel relevante en diversos aspectos de la vida individual y comunitaria, tales como: salud y bienestar; empleo y mercado de trabajo (incluidos los medios de vida sostenibles); justicia y democracia; asuntos sociales, ciudadanos y comunitarios; arte y cultura; nuevas tecnologías y redes sociales.

Pese a su importancia y potencial, la EPJA ocupa un lugar secundario en las agendas con relación a la educación que se dirige a la niñez y a la juventud, condición que se puede apreciar en diferentes niveles y situaciones. Por ejemplo, la EPJA no es mencionada de manera explícita el ODS 4 y sus indicadores globales. Los organismos financiadores tampoco tienen en cuenta el importante papel que cumple la EPJA. Esta falta de prioridad se refleja en la mayoría de los presupuestos nacionales, en los que la EPJA tiene escasas asignaciones de fondos. La limitada o nula profesionalización de los educadores y educadoras, al igual que los enfoques compensatorios que prevalecen en muchos programas, con poca relevancia para los grupos a los que

se dirigen, son dos expresiones más de la insuficiente importancia que se otorga a este campo educativo (Campero 2017). Todo lo anterior contrasta abiertamente con la demanda potencial y debilita el impacto que eventualmente podría producirse.

Algunos impactos en América Latina

Los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas advertimos ciertos cambios en las personas que participan en los procesos socioeducativos, que ocurren en su vida cotidiana o a mediano o largo plazo. Dichos cambios pueden producirse en sus familias y/o entornos. En proyectos más amplios, se pueden valorar en los diferentes niveles de intervención territorial, sea nacional, regional o local. Es así como podemos afirmar que la educación de adultos produce un impacto[1] múltiple que se puede apreciar y es importante mostrar, reconociendo que es resultado de relaciones causales complejas. Algunos impactos pueden ser anticipados, y otros son inesperados (Gómez y Sainz 2008 y Bhola 2000).

Es frecuente que a las experiencias que tienen impactos se les nombren buenas prácticas, prácticas relevantes o exitosas. En la mayoría de los casos[2] que analizaremos, la sociedad civil ha jugado un papel central, al igual que organizaciones e instituciones locales de diversa índole. En conjunto, dan cuenta de la importancia y potencial de la EPJA:

1. Los centros escolares de reingreso, bachilleratos populares, centros educativos y de oficios que se orientan a la inclusión de las personas jóvenes y adultas alterando itinerarios y situaciones de exámenes rígidos. En su lugar, ellos consideran las trayectorias sociales y educativas de los sujetos, y reconocen los saberes que han generado; también incorporan tutorías y grupos de estudio colaborativo. Estas instituciones apoyan a los jóvenes en su vida social, afectiva y educativa. Su labor la realizan por lo general en coordinación con las organizaciones comunitarias. Estas iniciativas han mostrado su relevancia al fomentar la continuidad educativa y el empleo, al fortalecer los vínculos entre los estudiantes y sus comunidades y promover su participación ciudadana.
2. Los círculos de estudio, particularmente de alfabetización, en los que participan principalmente mujeres, además de fortalecer sus capacidades de lectura, escritura y matemáticas incentivan a las estudiantes para que se asuman como sujetos en igualdad de derechos y oportunidades. Para lograrlo, se utilizan estrategias como el fortalecimiento de su autoestima, el reconocimiento de sus saberes y de las contribuciones que han hecho a lo largo y ancho de su vida a sus familias, comunidades, compañeros y espacios de trabajo. Son resultados de los procesos que tienen lugar en los círculos de estudio la disminución de la violencia o maltrato, el cambio de roles al interior de sus familias, la participación en asuntos colectivos, al igual que una mayor autonomía para moverse y tomar decisiones que transformen sus vidas. De este modo, dichos círculos contribuyen a lograr un impacto en las nuevas generaciones y en las vidas de los propios estudiantes, contrarrestando así la triple discriminación de que son objeto por el hecho de no saber leer, ser mujeres y, además pobres.
3. Los programas orientados a las madres jóvenes y jóvenes embarazadas, que contemplan un apoyo económico para que las mujeres de 12 a 18 años puedan continuar con sus estudios de educación básica, también son un aporte positivo. En el programa se incluyen contenidos que les permitan construir un proyecto de vida y la toma de decisiones para el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos, la prevención de un segundo embarazo, fortalecer su autoestima y desarrollar competencias laborales y digitales. De esta manera se busca que ellas puedan resignificar su embarazo y encontrar opciones para su desarrollo, en un contexto en el que seguramente enfrentan dificultades de índole personal, social y económica. Un rasgo más de estos proyectos es que existe un trabajo de coordinación entre diversas instituciones sociales y de gobierno.
4. Los proyectos que se orientan a la población indígena son, asimismo, de gran relevancia. Poseen distintos objetivos y poblaciones meta: mujeres, jóvenes, educadores y educadoras. Aun así, todos ellos tienen como fundamento común la recuperación del sentido profundo de la educación a partir de las experiencias de vida comunitaria e individual y la autovaloración de estos aspectos. Otro rasgo que comparten tiene que ver con fomentar relaciones horizontales entre quienes fungen como facilitadoras/res (educadoras/es y formadoras/es) y las personas jóvenes y adultas (educandos/as). Una fortaleza más de dichos procesos es que incorporan la lengua materna, visiones, costumbres y tradiciones. Parte de sus impactos consiste en la capacidad de los participantes para valorar sus propias experiencias de vida, visiones del mundo y expresiones comunitarias, como también para actualizar su memoria histórica y fortalecer los liderazgos locales y los procesos organizativos para promover proyectos de autoempleo y de transformación que contribuyen a disminuir la migración.
5. Los espacios donde hay una disposición para invitar al que llega a: aprender, compartir sus saberes, participar, tejer proyectos de vida y transmitir saberes generacionales, también son importantes. Algunos ejemplos son las radios comunitarias, los centros sociales y culturales, el futbol callejero, las sesiones de baile y música en las plazas de las localidades, las bibliotecas y los museos. Mediante estos proyectos se fortalecen los vínculos entre vecinos, al igual que la solidaridad y el interés por seguir aprendiendo.
6. Las escuelas de formación ciudadana constituyen otro grupo de proyectos en los que los participantes conocen y promueven sus derechos. Se organizan para resolver problemas de su comunidad o barrio relacionados con la seguridad, la regularización de la tenencia de

la tierra, el cuidado del medio ambiente o la convivencia. A estos proyectos se suman otros que involucran procesos socioeducativos relacionados con la vivienda, el autoempleo, el intercambio de bienes y servicios, la comercialización de sus productos en un mercado justo y las cooperativas de diversos tipos, entre otros. De esta manera se logra mejorar las condiciones de vida, la disminución de la migración y el fortalecimiento de los vínculos comunitarios.

7. Otro grupo de proyectos, mediante un trabajo intersectorial, recuperan y/o conservan las reservas naturales y áreas protegidas. Ahí se articulan procesos de educación básica con la recuperación de la cultura y saberes locales; se promueve la conservación del medio ambiente y, paulatinamente, la explotación racional de sus recursos forestales, fauna y pesca. Estos procesos son apoyados con cursos de capacitación sobre conservación, administración y venta de los productos; las decisiones se toman en colectivo.

De sus rasgos a la propuesta de políticas

La amplia gama de proyectos y programas que se mencionaron en el apartado anterior dan cuenta de lo vasto de este campo educativo; al analizarlos, podemos identificar rasgos comunes a varios, otros presentes en menor número de programas, y unos más específicos.

Entre los rasgos que se identificaron se encuentran:

- Amplían las fronteras de lo educativo, ya que consideran y articulan aprendizajes que se construyen en diferentes contextos y situaciones; de esta manera vinculan la educación formal con modalidades y espacios más flexibles.
- Consideran una o varias de las dimensiones de la vida de las personas jóvenes y adultas: trabajo, salud, ejercicio de sus derechos, cultura, cuidado del medio ambiente, participación civil, convivencia; por lo mismo, existe trabajo intersectorial.
- Se reconoce a los participantes como actores que se desenvuelven en contextos específicos y que tienen saberes, experiencias, intereses y necesidades que se incorporan en los procesos educativos.
- Con diferentes énfasis, buscan promover el conocimiento crítico, las habilidades y destrezas, y las actitudes necesarias para plantear, conceptualizar y resolver problemas de diverso orden, así como para fomentar la creatividad, la solidaridad, la cooperación, la autodisciplina, la autoconfianza, la empatía, el liderazgo, la responsabilidad compartida y la autonomía.
- Utilizan metodologías participativas en diferentes momentos y etapas de los proyectos. Y, además, los programas se articulan con la población y con las organizaciones barriales y comunitarias promoviendo vínculos, así como creando o consolidando liderazgos locales.
- Buscan intencionadamente la transformación de las realidades.
- Pese al fuerte compromiso de las educadoras, educadores y demás promotores que desarrollan los proyectos, los programas y proyectos se realizan en condiciones de precariedad, con pocos recursos de todos los tipos, por lo que su alcance e impacto resulta limitado en muchas ocasiones.

Estos rasgos de proyectos y programas respaldan propuestas de políticas que han sido expresadas con mucha fuerza en los últimos cinco años por la sociedad civil latinoamericana, de cara a la definición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y a la Reunión de Seguimiento de Medio Término de la CONFINTEA VI, en las que se consideran las precarias condiciones que prevalecen en la EPJA, las cuales se expusieron anteriormente.

También existen coincidencias con las políticas internacionales de la EPJA, como son la CONFINTEA V, la CONFINTEA VI y la Recomendación del Aprendizaje y la Educación de Adultos, cuyos planteamientos aún distan de ser concretados en la mayoría de los países.

En síntesis, se plantea promover y consolidar políticas integrales, incluyentes e integradas —intersectoriales e interdisciplinares— desde un enfoque de derechos humanos en el que la educación sea holística e integral. Estamos hablando de políticas que se concreten en programas y proyectos específicos con suficiente presupuesto; que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres, incluyendo acciones afirmativas para los grupos más desfavorecidos; que estén centradas en los contextos, intereses y necesidades de la población a la que se dirigen y en las que se promueva la participación de todos los sectores de la sociedad involucrados; que surjan de decisiones participativas en las que el Estado cumpla su papel como garante.

> "Si bien los impactos de la EPJA se pueden identificar, valorar, apreciar y mostrar, muchos de ellos difícilmente pueden ser medidos en el sentido estricto del término."

Una política adicional y fundamental para avanzar es que los gobiernos dediquen el 6 % del PIB al sector educativo y que paulatinamente vaya en aumento la inversión en campos desfavorecidos históricamente como la EPJA. Además, se requiere que la definición de las políticas sea no solo desde la educación sino en articulación con políticas económicas y sociales para mitigar las desigualdades existentes y la pobreza, que ha ido en aumento (Declaración de la Sociedad Civil 2013; ICAE 2015; Carta de Brasilia 2016; UNESCO 2009, 2015 y 2017; CLADE 2017; FISC 2017).

¿Qué cabe esperar para el futuro?

Las prácticas de la EPJA en Latinoamérica que se describen en este artículo contribuyen al desarrollo. Han producido un

cambio en la vida de las personas y sus familias, en sus entornos y en distintos niveles territoriales. Sin embargo, la situación marginal que ocupa la EPJA en comparación con la educación de la niñez y la juventud es un factor estructural que impide ampliar sus impactos, al generar condiciones precarias para su desarrollo, dando lugar a un nudo crítico.

Por otra parte, vivimos en un mundo en el que, por lo general, solo cuenta lo que se puede medir. Si bien los impactos de la EPJA se pueden identificar, valorar, apreciar y mostrar, muchos de ellos difícilmente pueden ser medidos en el sentido estricto del término. La realidad es compleja.

De ahí la importancia —para las personas que promovemos y estamos comprometidas con el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas y con la construcción de un mundo más justo— de sistematizar nuestras experiencias, destacando quiénes son las y los participantes, los factores que intervienen en los procesos, los resultados e impactos, así como los problemas enfrentados en el camino, todo ello con la finalidad de valorar nuestra labor, socializarla y reivindicar otras lógicas de reflexión y acción. Mediante las sistematizaciones se genera información que visibiliza y posiciona tanto a la EPJA como a las personas jóvenes y adultas que participan.

Notas

1 / Entendemos por impacto las modificaciones de la realidad que se producen por un conjunto de relaciones causales; en este caso, la EPJA es una de éstas.

2 / Estas experiencias fueron aportadas, por integrantes y amigos/as del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE por sus siglas en inglés) de América Latina, para ser incluidas en trabajos presentados en diversos foros internacionales, realizados el año 2017.

Referencias

Bhola, H. S. (2000): Evaluación: contexto, funciones y modelos. En: Schmelkes, S. (Coord.): Antología Lecturas para la Educación de Adultos. Conceptos, políticas, Planeación y evaluación en educación de adultos, Aportes para el Fin de Siglo, Tomo II, 554- 555. México: INEA – Noriega Editores.

Campero, C. (2017): Reflexiones y aportaciones para avanzar en el derecho de las personas jóvenes y adultas a una educación a lo largo de la vida. Revista Educación de adultos y procesos formativos, 4, 127-140. Chile: Universidad de Playa Ancha. https://bit.ly/2LYrsOx

Carta de Brasilia (2016): Seminario Internacional de Educación a lo largo de la Vida y Balance Intermedio de la VI CONFINTEA en Brasil. https://bit.ly/2BpP7Ds

CLADE (2017): Llamado a la Acción por el Derecho a la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas: Hacia la Revisión de Medio Término de CONFINTEA VI, Lima, Perú, 17 de agosto del 2017. https://bit.ly/2KoDvQu

Declaración Conjunta de la Sociedad Civil sobre el Derecho Humano a la Educación en la Agenda de Desarrollo Post 15. El derecho humano a la educación en la agenda de desarrollo post-2015. Septiembre del 2013. https://bit.ly/2n70zKn

Gómez, M. y Sainz, H. (2008): El ciclo del proyecto de cooperación al desarrollo (7ª Ed.), 98-99. Madrid: CIDEAL.

Grupo de Incidencia en Políticas Educativas con Personas Jóvenes y Adultas (GIPE) (2018): La sociedad civil por la promoción y defensa del derecho a la educación con las personas jóvenes y adultas. Propuesta de agenda a las coaliciones políticas y candidatos. México: GIPE.

ICAE (Consejo Internacional de Educación de Adultos) (2015): Declaración de la IX Asamblea Mundial del ICAE. Montreal, 14 de junio de 2015.

ICAE (2017): Educación 2030: Del Compromiso a la Acción. Declaración del Foro de la Sociedad Civil para la Revisión de Medio Término de CONFINTEA 6, 24 de octubre 2017, Ciudad de Suwon. https://bit.ly/2O91Mwe

UNESCO (2009): Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belém. VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Belem, Brasil.

UNESCO (2015): Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Paris, 18 de noviembre, 24-36.

UNESCO (2017): El poder del aprendizaje y la educación de adultos: una visión hacia el 2030. Declaración de Suwon-Osan sobre la Revisión de Medio Término de la CONFINTEA VI. Suwon-Osan.

Sobre la autora

Carmen Campero Cuenca es una antropóloga social y maestra de educación de adultos mexicana que ha dedicado más de 45 años a la educación de personas jóvenes y adultas, 36 de ellos en la Universidad Pedagógica Nacional. Es coautora y profesora de programas de formación que aplican diversos enfoques, y ha publicado numerosos trabajos.

Contacto
ccampero2@gmail.com

Testimonios reales

Rana Khoury, Palestina
Erradicar las prácticas patriarcales

Rana Khoury es vicepresidenta de desarrollo y extensión del College Universitario de Artes y Cultura de Dar al-Kalima en Belén, Palestina. Su área de interés es el papel que puede cumplir la educación de adultos en el mejoramiento de la calidad de vida de las mujeres palestinas.

Educación de Adultos y Desarrollo: **¿Cuáles son, según su percepción, los problemas que afrontan actualmente las mujeres palestinas?**

Rana Khoury: Hoy en día las mujeres palestinas enfrentan muchas dificultades. Al igual que sus compatriotas varones, ellas continúan viviendo bajo una de las ocupaciones militares más prolongadas de la historia moderna, impuesta por el estado israelí. Esa realidad implica la negación de de sus derechos fundamentales, al igual que drásticas restricciones a su desplazamiento y escaso o nulo acceso a los espacios públicos, al mercado laboral y a recursos viables que permitan impulsar su crecimiento, tanto a nivel individual como colectivo. Por añadidura, el hecho de vivir bajo la ocupación también exacerba las prácticas, normas y actitudes patriarcales que consolidan las posturas reaccionarias y tradicionalistas respecto de la mujer palestina y su papel en la sociedad.

Otro problema que también afecta a estas mujeres es una alta tasa de desempleo, que durante el primer trimestre de 2018 llegó al 48,9 %. El alto nivel de desempleo entre las mujeres trae aparejada la marginación social y una vida en condiciones de pobreza. Existe abundante evidencia que revela que entre las familias más pobres se incluyen aquellas encabezadas por mujeres. En cuanto a su participación y representación política, la cantidad de líderes femeninas en diferentes instancias, particularmente en procesos y cargos vinculados a la toma de decisiones, sigue siendo muy baja.

Rana Khoury

¿Cómo puede ayudar la educación de adultos a empoderar a estas mujeres?

Si se promueven iniciativas de educación de adultos orientadas a las mujeres palestinas, finalmente se logrará promover sus derechos. El aprendizaje de adultos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida constituyen modalidades de educación. La educación es un derecho, y la educación de adultos que procura mejorar las oportunidades socioeconómicas y políticas de las mujeres es un derecho que ellas deben adquirir en la sociedad. Por tanto, el objetivo de la educación de adultos es empoderar a estas mujeres para que defiendan creativamente sus causas y derechos. Hay que partir dejando en claro que su educación y su capacitación constituyen un derecho y no un acto de caridad.

Como primer paso, considero necesario adoptar medidas inmediatas a fin de generar oportunidades económicas para las mujeres y respaldar la promoción del empleo mediante programas de educación de adultos que sean integrales, sensibles a las cuestiones de género, innovadores y de calidad, y que permitan perfeccionar las competencias de las mujeres en todos los niveles: conductual, funcional (técnico) y profesional. Una educación de adultos adecuadamente planificada, proyectada a largo plazo y orientada a los objetivos permite capacitar a las mujeres para afrontar la realidad actual, pero también les proporciona competencias y aptitudes que les serán de enorme utilidad en el futuro. Al desarrollarse el capital humano de las mujeres no solo aumentarán sus oportunidades para generar ingresos y conseguir empleos —y por tanto, se ayudará a erradicar la pobreza—, sino que además se fomentará la sostenibilidad económica de todo el pueblo palestino, un fenómeno similar al observado en otros países que han vivido experiencias parecidas y ahora figuran entre las principales economías del mundo.

Vanna Peou, Camboya

"La mayoría de las escuelas fueron cerradas porque temíamos que los aviones nos bombardearan"

Vanna Peou es la directora nacional de DVV International en Camboya, y trabaja en iniciativas de interacción entre la educación de adultos y la cooperación para el desarrollo. Por el hecho de haber nacido en una familia pobre en Camboya durante el período de la guerra civil, el aprendizaje fue para ella una experiencia sumamente difícil.

***Educación de Adultos y Desarrollo:* ¿Por qué no pudo aprender cuando niña?**

Vanna Peou: Nací durante el período de la guerra civil. Fue una experiencia terrible, ya que la mayoría de las escuelas fueron cerradas porque temíamos que los aviones nos bombardearan. Debido a esta situación, una gran cantidad de niños y niñas, entre ellos yo, no pudieron ir a la escuela. En 1975 se inició lo que hoy se conoce como el genocidio camboyano. Todos los habitantes, incluida mi familia, fueron expulsados de Nom Pen y se vieron obligados a vivir en el campo, sin ninguna infraestructura social, entre 1975 y 1979.

¿Qué la motivó para desear estudiar años más tarde, y cómo logró cumplir su propósito?

Siempre quise estudiar. A fines de 1979, cuando el régimen de los Jemeres Rojos llegó a su fin, mi familia volvió a vivir en una aldea no lejos de Nom Pen, y finalmente me matricularon en una escuela en primer año de primaria. En ese entonces yo era mucho mayor y más alta que mis demás compañeros, por lo que la maestra me dijo que tenían que trasladarme al segundo o tercer año. El problema era que yo no sabía nada: no sabía leer ni escribir porque nunca antes había estudiado. Eso me causó gran inquietud, y cuando se lo conté a mi familia, mi padre decidió que él mismo me daría clases después de la escuela. Así pues, pasaba todo el día estudiando en la escuela, y en la noche recibía lecciones mi padre. Siete meses más tarde me presenté al examen y lo aprobé, lo que me permitió estudiar en quinto año; yo era la menor y la más pequeña de la clase.

¿De qué manera el aprendizaje ha provocado un cambio en su vida?

Durante cerca de nueve años trabajé en el sector público como encargada del pronóstico meteorológico. Paralelamente impartí clases de climatología a alumnos de la Universidad Real de Agricultura. Debido a que prefería tener un contacto más cercano con el área del desarrollo social, en 2001 renuncié a la administración pública para trabajar con diversas ONG. Fue una valiosa oportunidad para conocer en todo el país a distintas personas de diversos niveles con las que intercambié experiencias, y de las cuales aprendí muchas cosas. Cada día me enseñan algo que yo antes ignoraba, y a cambio también les aporto algún conocimiento novedoso. Si pretendemos cambiar el mundo, tenemos que cambiar nuestro propio entorno, y solo a través de la educación lograremos cambiar nosotros mismos. A mi juicio, la autoeducación es un tema de máxima prioridad, y cada día me transformo inconscientemente en una educadora comunitaria. Actualmente estoy trabajando con DVV International como directora nacional, lo que me ofrece más oportunidades para conocer el mundo.

¿Qué mensaje quisiera enviarles a otras personas que se encuentran en una situación similar a la que usted vivió?

Al analizar la situación de mi país, al igual que la de otros países pobres del mundo, he comprobado que muchos alumnos abandonan los estudios para siempre. Dejan de ir a la escuela y se ofrecen como mano de obra sin contar con ninguna habilidad, lo que resulta muy peligroso para ellos y para la sociedad. Aprovechando esta oportunidad, a aquellos que creen que no pueden continuar estudiando debido a su edad quisiera aclararles que ese no es un problema. Lo que realmente importa tiene que ver con nuestro deseo de vernos crecer como personas en el futuro. Para el aprendizaje no hay límite de edad.

Vanna Peou

Kebeh Kollie, Liberia

"En cuanto comienzas a aprender, te transformas en otra persona"

Kebeh Kollie ha participado de adulta en cursos de lectura, escritura y cálculo. Actualmente, su negocio está prosperando: administra con éxito un almacén de productos secos y ha logrado saldar su crédito. ¡La alfabetización con una finalidad obra milagros!

***Educación de Adultos y Desarrollo:* ¿Cuál es la razón de que usted no haya aprendido a leer y escribir cuando niña?**
Kebeh Kollie: De pequeña nunca tuve la oportunidad. Mis padres, especialmente mi madre, nunca tuvieron el dinero para enviarnos a mi hermano y a mí a la escuela al mismo tiempo. En consecuencia, fue mi hermano, y no yo, quien recibió apoyo para estudiar. Según la tradición de mi pueblo, son los hombres quienes permanecen en la familia y se hacen cargo de ella. Las mujeres siempre pasan a integrar otras familias. Por eso prefirieron que mi hermano fuera a la escuela en mi lugar. Hoy día mi hermano no es mucho lo que me ayuda. Comenzó a ayudarme antes de la guerra, cuando tenía trabajo. Ahora, no tiene trabajo y la vida se ha vuelto dura para él. Creo que si me hubieran dado a mí la oportunidad de ir a la escuela la situación actual sería mucho mejor. A las mujeres se les abren muchas posibilidades cuando aprenden.

Kebeh Kollie

¿Por qué quiso aprender?
Quise aprender porque a medida que pasaba el tiempo comprendí que la educación es la herramienta más valiosa para cualquier persona que quiera salir adelante. La educación permite cambiar nuestra vida y la manera en que somos consideradas entre los amigos. Me di cuenta de que, en cuanto comienzas a aprender, te transformas en otra persona. Al principio pensé que ya era demasiado tarde. Pero luego, al ver que mis amigos estaban aprendiendo, acepté el desafío.

¿De qué manera cambió su vida gracias a la alfabetización?
Lo primero que puedo decir es que cuando comencé a identificar los números mi calidad de vida mejoró enormemente. Pienso que toda persona que carece de educación es en parte ciega. En segundo lugar, al ser capaz de reconocer los números puedo sacar partido de mi teléfono móvil, ya que puedo llamar a mis clientes para informarlos sobre nuevas mercancías que tengo en existencia, y para decirles que si acuden a mi almacén en un determinado día les puedo ofrecer un descuento. Y, en tercer lugar, estoy aprendiendo a llevar un registro de utilidades y pérdidas. Conozco algunos números; bueno, no todos. A veces lamento que no me hubieran enviado al colegio cuando era niña, pero más vale tarde que nunca. Y seguiré aprendiendo a leer y escribir hasta el final de mi vida.

¿Qué es lo que más le gustó del método REFLECT con el cual usted aprendió a leer y escribir?
Quedé impresionada por el trabajo en equipo con otras mujeres de mi edad, y por la estrecha relación que las lecciones tienen con nuestras vidas. No aprendemos como lo hacen los niños. La mayoría de las lecciones tienen que ver con nuestras actividades en la comunidad y en el hogar. Cuando comencé a trabajar con este método, lo encontré muy divertido y pensé que se trataba de una broma. Cuando algunas amigas que asistían a clases de alfabetización en otras escuelas me comentaron que iban a dar examen, me asusté. Pero con el REFLECT no tuvimos que dar ningún examen. El método es sencillo y consiste en leer y escribir sobre nuestras familias y sobre la vida en la comunidad.

Cómo formar personas resilientes en sociedades más sólidas

Carolyn Johnstone
Federation University
Australia

Resumen – *En este artículo se exploran algunas maneras en que la educación de adultos puede formar personas resilientes y fortalecer el espíritu comunitario entre distintos grupos. Sobre la base de estudios de casos de Camboya, Bosnia y Herzegovina e Irak, países que se han recuperado de conflictos anteriores, el artículo propone algunas herramientas clave para diseñar una educación de adultos eficaz —entre ellas una lista de verificación de la calidad y un espectro de impacto—, las que podrían ser aprovechadas por los diseñadores de políticas para medir los efectos que produce la educación de adultos.*

Cuando una sociedad es frágil, probablemente por estar recuperándose de un conflicto o de una experiencia traumática, la principal prioridad en las iniciativas de asistencia no suele ser la educación de adultos. Sin embargo, quisiera dar a conocer algunos ejemplos de organizaciones internacionales y locales que han prestado servicios en Bosnia y Herzegovina, Camboya e Irak durante los períodos posteriores a los conflictos sufridos por cada uno de estos países *(véase el cuadro de la página 30)*.

En Bosnia y Herzegovina se diseñaron diversos programas de educación de adultos cuyo fin era que los alumnos adquirieran habilidades para resolver conflictos. El Proyecto de Facilitadores del Vecindario capacitó en la República Srpska a veinte habitantes locales pertenecientes a los tres principales grupos étnicos, y a cinco facilitadores especializados provenientes de otros países. Los heterogéneos equipos integrados por funcionarios internacionales, a los que se sumaron instructores pertenecientes a por lo menos dos de los grupos étnicos con los que numerosos habitantes se sentían identificados, se dedicaron a impartir educación sobre la convivencia entre vecinos, una iniciativa centrada en ayudar a las comunidades a resolver problemas locales. La variedad en la composición del equipo de instructores también fue una de las características de una iniciativa emprendida por el Comité de Asistencia en Sarajevo de la Iglesia Metodista Unida; su principal preocupación era la resolución de conflictos y empleaba la educación de adultos como herramienta para provocar cambios. Así y todo, la combina-

Reseña: Los conflictos en Bosnia y Herzegovina, Camboya e Irak

Bosnia y Herzegovina: Los tres principales grupos étnicos y las seis repúblicas de la desaparecida Yugoslavia lucharon por conseguir territorios, influencia y reconocimiento entre 1990 y 1995. El conflicto consistió en luchas independentistas y en una guerra civil, incluido el sitio de Sarajevo, que se extendió desde 1992 hasta 1995. Las luchas fueron encarnizadas y se caracterizaron por la limpieza étnica, en tanto que las poblaciones minoritarias fueron expulsadas a la fuerza de sus territorios o aniquiladas. La masacre de cerca de 8.000 hombres y niños en Srebrenica fue uno de los episodios más infames de la guerra civil bosnia. En septiembre de 1995, la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) realizó ataques aéreos contra blancos serbio-bosnios para obligarlos a entablar negociaciones de paz. El conflicto finalizó con la firma en París del Acuerdo Marco General de Paz en Bosnia y Herzegovina (Acuerdos de Dayton), el 14 de diciembre de 1995. Posteriormente se desplegaron en Bosnia fuerzas militares internacionales encabezadas por la OTAN.

Camboya: Los camboyanos sufrieron décadas de conflictos, entre ellos el levantamiento comunista de los Jemeres Rojos que llevó a Pol Pot al poder en 1975, limpiezas étnicas sistemáticas, una invasión emprendida por Vietnam en 1979, operaciones de guerrillas y una guerra civil que duró desde 1979 hasta 1988. En octubre de 1991 se firmaron en París los Acuerdos de Paz auspiciados por las Naciones Unidas, lo cual condujo a la creación de la Autoridad Provisional de las Naciones Unidas en Camboya (APRONUC). La APRONUC inició su labor en 1992, y en mayo de 1993 se celebraron elecciones.

Irak: Entre la década de 1980 e inicios de la de 2000, la política exterior de Irak se situó en un contexto de relaciones postcoloniales, supremacía estadounidense como superpotencia y complejas relaciones con sus países vecinos. Hubo una disputa territorial con Irán entre 1980 y 1988, e Irak invadió Kuwait en 1990. Entre 1991 y 2002, fuerzas internacionales realizaron ataques aéreos periódicos contra instalaciones militares y potenciales sitios de almacenamiento de armas de destrucción masiva en Irak, a lo que se sumaron iniciativas para garantizar el respeto de las zonas de exclusión aérea establecidas por la ONU con el fin de proteger de un genocidio a los kurdos y a los árabes de las marismas. En 2003, en una medida que desató una enorme polémica, Estados Unidos invadió Irak, depuso a Sadam Hussein y ocupó el país hasta que la soberanía fue restituida a un gobierno iraquí en 2004.

ción de personal internacional con funcionarios locales no siempre resulta beneficiosa, ya que pueden surgir problemas cuando la intervención externa no está informada de las virtudes y de los resultados positivos de la enseñanza a nivel local. Durante la intervención internacional en Bosnia y Herzegovina se llevaron a cabo programas para la consolidación de la democracia. Ya en 1996, la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa apoyó la realización de elecciones locales en ese país, y en dicho proceso se incluyó la educación de adultos.

A mediados de la década de 1990, en Camboya se creó una escuela de formación profesional tras percibirse la necesidad de proporcionarles medios para ganarse su propio sustento a los residentes mayores de un orfanato. Asimismo, una organización benéfica, que también se ha encargado de proporcionar agua a las comunidades rurales, impartió clases de alfabetización de adultos. Un grupo de voluntarios anglohablantes dieron clases de idiomas como parte de una serie de programas de formación profesional para docentes de la Universidad de Nom Pen, para funcionarios de la industria aeronáutica y para futuros médicos o maestros. El objetivo era facilitar el acceso de los alumnos a la bibliografía y capacitarlos para participar en debates profesionales. Para los camboyanos que se habían transformado en desplazados, las oportunidades de educación eran por lo general escasas, aunque probablemente mayores que las disponibles para quienes habían permanecido en Camboya. En Tailandia, por ejemplo, los esfuerzos se centraron en la educación primaria y preprofesional para refugiados, ya que hasta 1986 el Gobierno les había prohibido recibir cualquier tipo de instrucción más allá de la educación básica. El apoyo permanente a exrefugiados que han retornado a su país de origen puede fomentar su independencia económica, en tanto que otros cursos pueden servir para facilitar su reintegración en la comunidad. La participación en las elecciones nacionales de 1993 les ofreció a los camboyanos repatriados la posibilidad de incorporarse de manera más amplia a la comunidad. Antes de realizarse los comicios, en los cursos de educación de adultos se incluyeron vídeos de divulgación, obras de teatro itinerante e información específica sobre el proceso electoral, con el fin de explicar el papel de los partidos políticos y el derecho de cada ciudadano a un voto libre y confidencial.

Durante la ocupación de Irak por fuerzas de Estados Unidos y Gran Bretaña entre 2003 y 2004, se llevó a efecto un programa de integración para exsoldados y exmilicianos iraquíes, en los que se incluían pruebas para detectar aptitudes, al igual que beneficios educativos, capacitación laboral y colocación en puestos de trabajo. En ocasiones las autoridades les pagaban a los alumnos por asistir a clases, y les ayudaban a reintegrarse en la sociedad civil y en el sistema económico de Irak. No obstante, muchos de quienes deseaban conseguir un empleo estable en el sector de los servicios de seguridad carecían de los conocimientos básicos de lectura y escritura que les permitieran, por ejemplo, rellenar los formularios de solicitud y completar los exámenes para ingresar al Servicio de Protección de las Instalaciones, lo

cual reveló la evidente necesidad de impartir clases de alfabetización de adultos. Puesto que las tasas de desempleo eran muy altas, las organizaciones internacionales asesoraron al Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales de Irak para proporcionarles a los solicitantes de empleo información, capacitación y oportunidades de colocación en el mercado laboral. El programa se inició con la creación de cinco centros de formación técnico-profesional y diez centros de servicios para el empleo, los cuales concentraron sus esfuerzos en la alfabetización. A los alumnos también se les pagaba por asistir a dichos cursos, los que duraban hasta dos meses. Entre ellos se incluían cursos de carpintería, fontanería, reparación de ascensores y cosmetología. El 30 % de los asistentes eran adultos jóvenes, de los cuales el 10 % correspondía a mujeres. En 2005 se habían inscrito más de 1.000 alumnos, mientras que 1.500 personas habían sido colocadas en un empleo.

En los tres ejemplos anteriores, los alumnos adultos han desarrollado destrezas individuales de lecto-escritura, conocimientos idiomáticos, competencias profesionales y capacidades de negociación y comunicación. A continuación pasaremos a analizar detalladamente el impacto de dichos cursos.

La educación de adultos ayuda a formar personas resilientes

Cuando un adulto adquiere una nueva habilidad, los beneficios directos para esa persona son por lo general bastante evidentes: consigue un empleo mejor remunerado o puede comunicarse con un círculo más amplio de personas. Así y todo, los mayores beneficios que se obtienen al participar en la educación suelen permanecer ocultos. Los alumnos que logran acceder a un empleo disponen de mayores recursos, disfrutan de seguridad económica y física y, lo más importante, poseen una identidad y un sentimiento de autoestima que aumenta su confianza en sí mismos. Es probable que esos alumnos adultos lleguen a relacionarse mejor con la sociedad, lo cual refuerza su resiliencia.

“La formación de adultos resilientes redunda en beneficio de las personas, pero las comunidades también se ven beneficiadas por el hecho de contar con alumnos adultos entre sus miembros.”

Por lo general, una educación de calidad alienta a los alumnos para que aborden el contenido del curso con un espíritu crítico e inquisitivo y se planteen inquietudes a sí mismos y a los demás. Los alumnos adultos pueden extender esta práctica a sus interacciones más amplias, lo cual los animará a interrogarse sobre las relaciones y a reflexionar sobre experiencias de la vida cotidiana. Esos hábitos se traducen en un aprendizaje permanente y en un desarrollo continuo de aptitudes que permiten encontrar maneras de reaccionar frente a los cambios que se producen en los ámbitos político y laboral.

La educación de adultos les ofrece también a las personas un nuevo grupo social compuesto de condiscípulos con objetivos comunes y que se extiende más allá de las redes familiares o laborales de cada individuo. En los anteriores ejemplos de educación de adultos, los alumnos que cuentan con estas redes más amplias han aumentado su capital social, y de esta manera se encuentran en mejores condiciones para reaccionar frente a una amplia variedad de sucesos adversos. Muchas personas que comienzan a participar en la educación de adultos se sienten impulsadas a cumplir un papel más activo dentro de su comunidad. Uno de los frutos de este proceso es el aumento de la cohesión social.

La formación de adultos resilientes redunda en beneficio de las personas, pero las comunidades también se ven beneficiadas por el hecho de contar con alumnos adultos entre sus miembros. Estos efectos operan en dos niveles, creando una serie de beneficios compartidos y, al mismo tiempo, aumentando de manera más directa la productividad general del grupo. A continuación pasaremos a analizar las maneras en que la educación de adultos puede fortalecer las comunidades.

Forjar comunidades más sólidas mediante la educación de adultos

Muchas personas consideran que las maneras en que la educación de adultos se encuentra incorporada en las comunidades constituye una característica que define este tipo de aprendizaje. La educación de adultos permite forjar comunidades más sólidas al ayudar a crear un capital social, al fomentar el activismo comunitario, y al fortalecer los procesos democráticos para así hacer oír la voz de las comunidades. Existe un vínculo entre el capital social, la participación en las actividades educativas y el gobierno representativo. Tanto la pedagogía crítica como el discurso sobre el aprendizaje hacen hincapié en el nexo que existe entre el aprendizaje de adultos y las experiencias vividas por los alumnos. De esta manera se vincula el aprendizaje con la actividad política, de modo que los programas de educación de adultos tengan el potencial para producir un impacto en la comunidad. Este aspecto adquiere especial relevancia en nuestro globalizado mundo moderno.

”Debido a la coexistencia de fuerzas opuestas —las del mercado y las de la ideología de los derechos humanos—, el debate sobre democracia y ciudadanía se está tornando aun más complejo e intrincado. No es de extrañarse que la educación también se vea envuelta en este clima tormentoso” (Torres 2009: 127).

La participación de la comunidad dentro del marco de estrategias para un desarrollo centrado en las personas ha caracterizado a algunos de los programas de educación de adultos ofrecidos en Bosnia y Herzegovina, Camboya e Irak. Los grupos de aprendizaje basado en la comunidad recibieron ayuda de organizaciones internacionales en Bosnia y

Figura 1: Lista de verificación para diseñar programas de educación de adultos

1 / Tener conciencia de que la educación de adultos debe situarse en el **contexto** de la sociedad de acogida. ⊗

2 / Reconocer la existencia de **valores** inherentes: derechos humanos, diversidad, e igualdad entre los géneros. ⊗

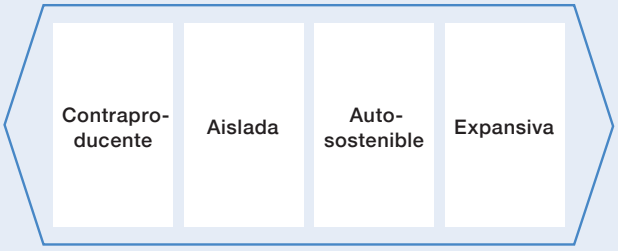
3 / Aprovechar los recursos propios de la **comunidad** y alentar la participación de todos los grupos compuestos por todo tipo de personas. ⊗

4 / Satisfacer las necesidades **psicosociales y de aprendizaje** de los adultos: ofrecer un aprendizaje centrado en el alumno, participativo e inclusivo. ⊗

5 / Utilizar **instalaciones** dignas y seguras, incluyendo, si es necesario, locales multiusos. ⊗

6 / Ofrecer formación profesional permanente y cursos de perfeccionamiento a **profesores** que estén familiarizados con la manera de aprender de los adultos. ⊗

Figura 2: El espectro de impacto de la educación de adultos



Herzegovina, a menudo con la expectativa de que cada grupo continuara representando a la comunidad y actuando en su nombre incluso una vez finalizada la actividad de aprendizaje. Según la visión del Banco Mundial, si se pretende que cualquier intervención sea sostenible en el tiempo, la comunidad debería constituir el elemento central cuando se planifica la reconstrucción tras las emergencias. Al entregar donaciones a las escuelas, dicho organismo involucra a toda la comunidad, y considera que la reconstrucción de las escuelas puede emplearse como un medio temprano para comprometer la participación comunitaria en las iniciativas posteriores a los conflictos (Banco Mundial 2005).

En una época reciente, tras el aumento de la cantidad de personas desplazadas en todo el mundo, ellas se han ido perfilando como comunidades aisladas en los países donde se han asentado. Numerosas comunidades que han acogido a grupos de refugiados en Australia han procurado impartir educación de adultos a los recién llegados para ayudarles a integrarse. Pero al mismo tiempo también se han ofrecido programas de educación de adultos dirigidos a la comunidad de acogida para así fortalecer la cohesión entre las comunidades, por ejemplo mediante talleres que ayudan a comprender la experiencia de ser un refugiado, o clases sobre iniciativas prácticas para apoyar a los refugiados y solicitantes de asilo.

Existe un vínculo sumamente estrecho entre la educación de adultos que se ofrece, el desarrollo de comunidades sólidas y estables, y la gestión del proceso educativo al interior de una comunidad. Cuando los alumnos completan los programas de educación de adultos, la identidad colectiva podría fortalecerse. Con todo, el término “comunidad” se refiere a un grupo claramente definido, lo cual implica que contiene en sí un elemento diferenciador. Ello podría generar divisiones al interior de la sociedad y provocar conflictos si los diversos grupos compiten entre sí. La educación de adultos tiene el potencial para actuar como un factor estabilizador y desestabilizador en la sociedad, por lo que existen riesgos inherentes cuando se imparte una educación de mala calidad. En la siguiente sección se sugieren métodos para diseñar una educación de adultos que permita apoyar de manera positiva la formación de personas resilientes en comunidades más sólidas.

Diseñar una educación de adultos que fomente la resiliencia

Si bien es importante contar con una educación de adultos de calidad garantizada, cuando las comunidades son frágiles o se encuentran fragmentadas resulta fácil justificar la disminución de la calidad aduciendo como pretexto la naturaleza irregular de la educación de adultos. Desgraciadamente, la educación de mala calidad resulta ser, por lo general, ineficaz, e incluso puede llegar a ser contraproducente, cuando lo que se procura es fortalecer las comunidades. La mejor manera de evitar esta situación podría consistir en emplear la lista de verificación de la columna izquierda (véase la Figura 1). En ella se resumen los principios y las normas que se aplican de manera prioritaria en la educación de adultos impartida con posterioridad a los conflictos.

Nótese que los puntos 1, 3 y 4 están directamente subordinados a una interdependencia entre la comunidad y la educación de adultos que imparte.

En el contexto de una o varias comunidades frágiles resulta de particular importancia que los programas de educación sean sostenibles y adaptables. Al verificar la sostenibilidad es esencial evaluar el impacto del programa o de la política. Lo ideal es desplazarse hacia la derecha del espectro representado en la Figura 2, aspirando a alcanzar como nivel mínimo una educación autosostenible.

Si se espera que la educación de adultos mejore las relaciones a nivel comunitario, es preciso tener en cuenta su

capacidad potencial para estabilizar y desestabilizar simultáneamente. La educación que tiene más posibilidades de fortalecer las comunidades consiste, por lo general, en un proceso más gradual —que tiene que ver con aspectos complejos en los que se sustentan la identidad y los valores— y no en el aprovechamiento de los vínculos positivos entre los alumnos adultos para producir efectos a corto plazo al interior de un grupo de pertenencia claramente definido. Como una actividad que se desarrolla dentro de un grupo y que fortalece la comunidad, el aprendizaje ayuda a adquirir capital social, mientras que el contenido del programa de educación de adultos puede contribuir a acumular un capital económico o cultural.

El enfoque general para abordar la educación de adultos en sociedades que se están recuperando de un conflicto ha perseguido fines específicos, contando con una financiación y unos mecanismos organizativos fragmentados. En la actual situación, en la que grupos de personas desplazadas y dispersas procuran construir una nueva vida en ambientes desconocidos, el potencial de la educación de adultos para formar personas resilientes en comunidades más sólidas no debe ser ignorado. Los financiadores, los diseñadores de políticas y los profesionales del sector tienen que considerar los proyectos desde una nueva óptica que permita trenzar un hilo de oro de educación de adultos, empleando medios complejos y multidimensionales para impartirla.

Referencias

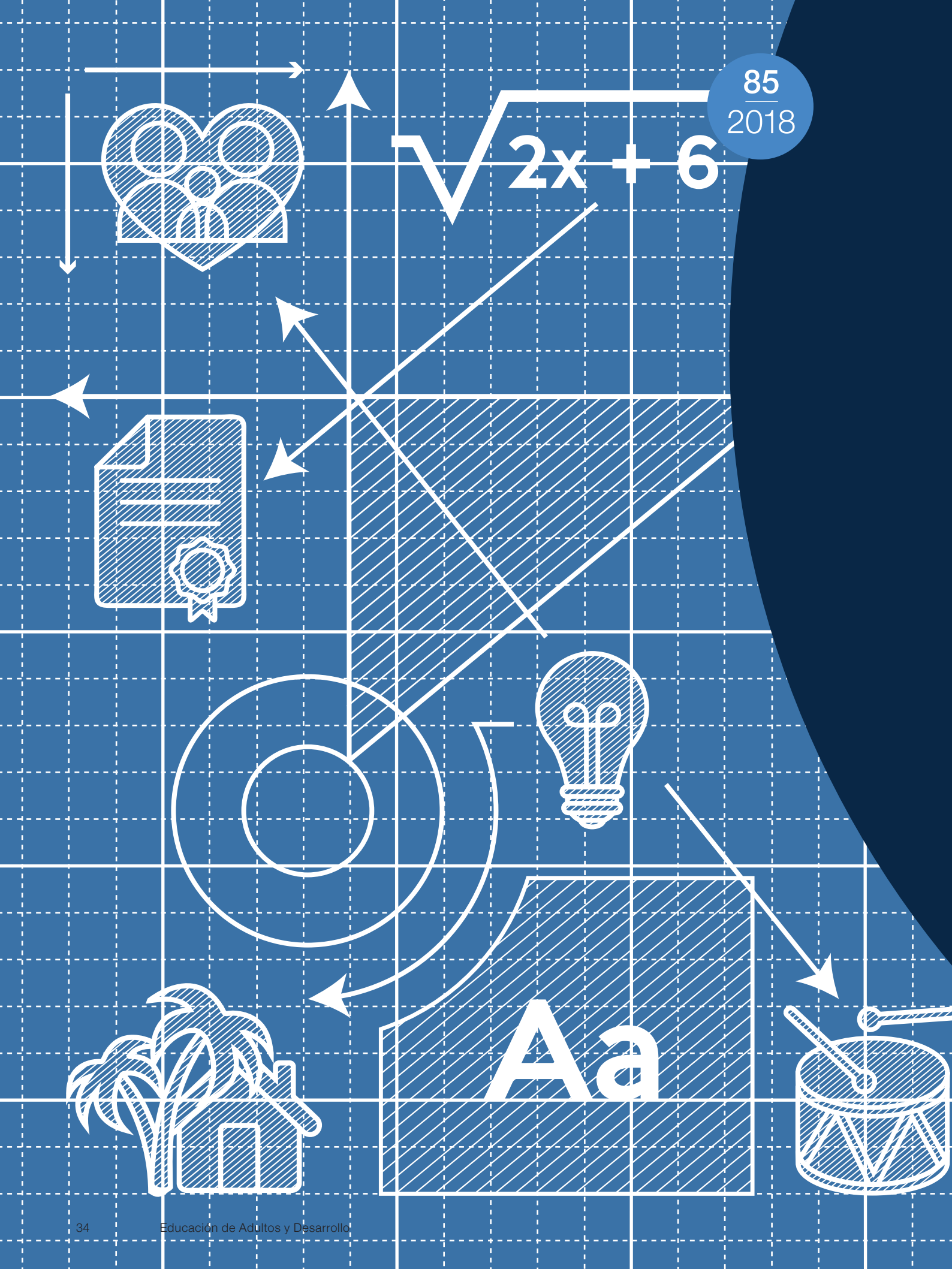
Banco Mundial (2005): Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction. https://bit.ly/2kQ7AMg

Torres, C. A. (2009): Globalizations and Education – Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State. Nueva York y Londres: Teachers College Press.

Sobre la autora

Antes de trasladarse a Australia para enseñar en Federation University, **Carolyn Johnstone** fue funcionaria del ejército británico. Carolyn se interesa en la labor mancomunada de los organismos internacionales, los gobiernos y las ONG, que aprovecha la educación de adultos como una herramienta de aplicación de políticas que permite afrontar problemas mundiales como los conflictos, el desarrollo sostenible y la seguridad de los seres humanos.

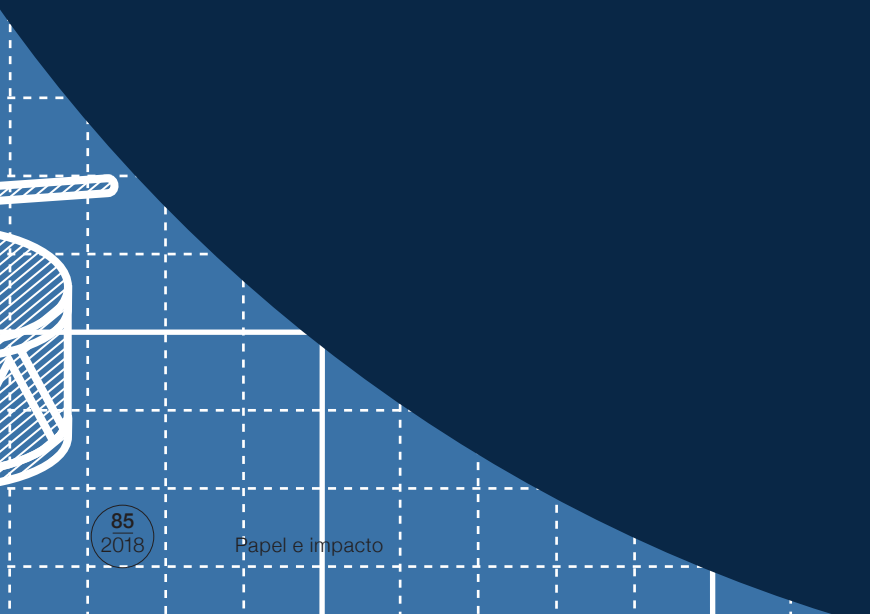
Contacto
c.johnstone@federation.edu.au


85
2018
√2x + 6
Aa

Sección 2

Conseguir resultados

Los resultados son importantes. Al demostrar los logros obtenidos podemos explicar por qué es necesaria la educación de adultos. Para producir un impacto en un país es preciso comprender las políticas. Para producir un efecto duradero hay que entender las motivaciones. Para comprender el proceso tenemos que saber lo que piensan los participantes.



Seham Negm
"La alfabetización consiste en aprender a conocer el mundo que nos rodea"

Entrevista

Entrevista realizada por Rabab Tamish,
Universidad de Belén, Palestina
Fotografías: Women & Society Association

Seham Negm es la fundadora de la Asociación Mujer y Sociedad de Egipto, que desde 1994 ha trabajado activamente promoviendo el empoderamiento y la educación de la mujer, y de la "Iniciativa árabe para el empoderamiento social y económico de mujeres que han superado el analfabetismo". Durante las últimas tres décadas ha dedicado su esfuerzos a luchar contra el analfabetismo y a promover la justicia social y la igualdad. Seham participa en redes internacionales y regionales de educación de adultos y fue elegida vicepresidenta para la región árabe del Consejo Internacional de Educación de Adultos (International Council for Adult Education, ICAE).

Tengo curiosidad por saber cómo percibe usted el impacto de la educación de adultos en la región árabe. Pero, antes que nada, cuénteme cómo llegó a involucrarse en el área de la educación de adultos.

Mi compromiso con este ámbito se desarrolló en dos etapas. Comenzó en 1971, cuando cursaba la enseñanza secundaria y era miembro de la "Organización de Jóvenes Egipcios". Llevamos adelante programas educativos en los que yo participé como voluntaria dando clases de alfabetización.

Más tarde, cuando empecé mis estudios en la Facultad de Ciencias Empresariales, se nos pidió que organizáramos proyectos comunitarios. En ese entonces nos dedicábamos a trabajar en zonas rurales remotas y altamente marginadas. Esa experiencia me ayudó a vincular mi vida académica con la comunidad. Gracias a ello aprendí mucho sobre mi pueblo y me di cuenta de que la alfabetización no solo consiste en aprender a leer y escribir, sino además en aprender a conocer el mundo que nos rodea.

Éramos tres chicas jóvenes que, tras obtener nuestro título universitario, fundamos la "Asociación Mujer y Sociedad" con el fin de aumentar la participación y promover el empoderamiento de la mujer. En esa época, El Cairo era uno de los destinos de la migración interna, por lo que habitantes de zonas rurales acudían a la ciudad en busca de oportunidades laborales. Gracias al trabajo comprometido con estos grupos nos enteramos de sus condiciones de vida y pudimos constatar que el hecho de no saber leer ni escribir, al igual que su condición social, limitaban sus oportunidades para desenvolverse de manera normal en El Cairo. Por ejemplo, no podían obtener documentos oficiales para conseguir un empleo o para acreditar su residencia en El Cairo. Muchos carecían de un certificado de nacimiento para sus hijos, por lo que no podían matricularlos en la escuela. Nuestros esfuerzos se concentraron especialmente en estos grupos, y organizamos clases de alfabetización dedicadas preferentemente a las mujeres. Yo diría que durante este período se produjo un cambio en mi percepción de la educación de adultos. Me pareció que a pesar de haber impartido cientos de clases a mujeres no habíamos obtenido los resultados esperados. Las mujeres se sentían menos motivadas, por lo que comenzamos a percibir el empoderamiento como un proceso que va más allá de inculcar aptitudes de lectura y escritura.

¿Cómo procedieron?

A principios de la década de 1990, en Egipto había muchas organizaciones femeninas que prestaban diversos servicios orientados a promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento. Comenzamos a realizar un trabajo en red y establecimos algunas formas de asociación con estas organizaciones a fin de intercambiar experiencias y conocimientos especializados. Descubrimos que las mujeres se sentían más motivadas para asistir a los cursos de alfabetización cuando lográbamos despertar su interés por aprender sobre temas como servicio social, asistencia jurídica y salud reproductiva. Las asociaciones resultaron ser eficaces, ya que cada entidad ofrecía clases relacionadas con su especialidad. Ofrecimos capacitación en programas de alfabetización, y en ciertas ocasiones invitamos a participar en estas actividades también a mujeres que se habían beneficiado de las iniciativas. De gran utilidad en estos casos fueron los vínculos que establecimos con estudiantes universitarias, a quienes les asignamos algunos programas específicos. Su formación académica sirvió para llevar a cabo estudios de evaluación de necesidades que permitieran recopilar datos necesarios para la planificación de nuestros programas. Por ejemplo, entrevistaron a mujeres de zonas rurales para identificar los temas que les interesaban, y reunieron datos sobre su nivel de conocimientos y sobre estereotipos respecto de temas específicos; fue así como se detectó que tenían conceptos erróneos sobre la salud reproductiva y se determinó hasta qué punto estaban conscientes de

sus derechos legales. Esta experiencia fue fundamental para ampliar el trabajo en red y profundizar el compromiso de todos los socios, y también para garantizar que la labor no estuviera asociada únicamente a determinadas organizaciones.

Usted mencionó hace un momento que el proceso se desarrolló en dos etapas. ¿Cuál fue la segunda?
Durante nuestra labor dedicada a los programas de alfabetización de adultos advertimos que la cantidad de alumnos jóvenes estaba aumentando. Llegamos a la conclusión de que la verdadera crisis radicaba en el hecho de que el sistema educativo marginaba a los niños y niñas y les impedía ejercer su derecho a recibir una educación de calidad. Así pues, decidimos ampliar el alcance de nuestros servicios e impartir clases para los cursos inferiores, esto es, desde cuarto hasta sexto año de primaria. Prestamos mayor atención a estos grupos, dedicando nuestros esfuerzos a impedir que abandonaran la escuela. Logramos cubrir los costos anuales de 1.200 alumnas para que pudiesen seguir estudiando. Tenemos registros de cientos de alumnos que han logrado completar la educación secundaria e incluso han ingresado a la universidad. Fue así como nos dimos cuenta de la importancia de intervenir en una etapa temprana, y comenzamos una labor conjunta con el sistema de educación formal.

¿Por qué focalizar la labor en la población femenina?
Tal como ocurre también en otros países, en Egipto la alfabetización es un problema económico y social. Las familias pobres no cuentan con los recursos para enviar a sus hijos a la escuela, y si tienen la oportunidad de hacerlo invierten en la educación de sus hijos varones, pues suponen que son ellos los que estarán en condiciones de encontrar un empleo y deberán mantener a su familia. Cuando nos encontrábamos con una situación en que la familia se negaba a permitir que las niñas asistieran a la escuela si no se matriculaba igualmente a los hijos varones, por lo general les ofrecíamos a éstos las mismas oportunidades. En todo caso, les dimos prioridad a las niñas para ayudarlas a contrarrestar su falta de igualdad de derechos.

En el transcurso de la intervención modificamos el enfoque contactándonos con las instancias que diseñaban las políticas y adoptaban las decisiones a fin de permitir que estos jóvenes alumnos tuvieran acceso al sistema escolar regular. El Ministerio de Educación fue muy cooperativo en ese entonces y permitió que las escuelas regulares fueran empleadas como lugares comunitarios, ayudando a los jóvenes alumnos a superar su dificultad para asistir a la escuela. Lo anterior nos sirvió para influir en los diseñadores de políticas y los responsables de adoptar decisiones. Debo admitir que recibimos de ellos un decidido apoyo a la educación de adultos, principalmente en el área de la alfabetización.

¿Entonces usted sostiene que en Egipto el término "educación de adultos" equivale a programas de alfabetización?
No. Nuestra activa participación en los debates locales, regionales e internacionales nos ha permitido adquirir una visión más amplia de este ámbito. Es lo que yo denomino Tercera Fase, la cual refleja este tipo de compromiso. La Organización Educativa, Científica y Cultural de la Liga Árabe (Arab League Educational, Scientific and Cultural Organisation, ALECSO) ofreció foros donde se debatieron las posibilidades de comprometer la participación de la sociedad civil en el proceso, tomando de esta manera la iniciativa en la creación de redes a nivel regional. Como resultado de lo anterior, nuestra cooperación inicial con la Dirección General de Educación de Adultos (que fue creada por el Gobierno egipcio para encabezar las iniciativas a nivel nacional) consistió en organizar la primera conferencia, a la que asistieron más de 150 organizaciones civiles. En esa ocasión, los participantes abogaron por que la educación de adultos fuera considerada un derecho y una herramienta para el desarrollo. Esta conferencia sirvió de incentivo para que la ALECSO apoyara el llamado a crear la Red Árabe para la Alfabetización, en estrecha cooperación con las oficinas de la UNESCO en El Cairo y Beirut, y mi papel consistió en trabajar junto a miembros de la red en la elaboración de su visión, sus valores y su constitución.

Esta atmósfera de comunicación regional e internacional contribuyó a que me diese cuenta de que el término "educación de adultos" abarca otros elementos, por lo que ampliamos nuestras actividades en la región con el respaldo de la ALECSO. Fue así como en 2004 nos incorporamos a la red de educación de adultos de la UNESCO, y en dos oportunidades fui designada coordinadora regional de la iniciativa "Aprendizaje para todos" de la UNESCO. Nuestra participación a nivel internacional también nos mantuvo al tanto de los desafíos y las nuevas inquietudes que se plantean en este ámbito, y nos motivó a actualizar nuestros métodos y herramientas. En 2010, debido a los cambios políticos que se produjeron en Egipto, surgió la necesidad de invertir en campañas destinadas a enseñar a la gente a debatir y ejercer sus derechos ciudadanos, para así ayudar a los habitantes a desenvolverse adecuadamente en el proceso electoral y alentar a las mujeres a asumir un papel protagónico.

¿Han repercutido estos cambios en otros sectores?
Por cierto. Quisiera compartir nuestra última iniciativa, denominada "Iniciativa árabe para el empoderamiento social y económico de mujeres que han superado el analfabetismo". Decidimos recompensar a las alumnas que habían logrado superar la pobreza y ayudarles a definir nuevos proyectos de vida. Pensamos que de esta manera podríamos, en primer lugar, motivar a otras mujeres a que hiciesen lo mismo y, en segundo lugar, lograr que las personas aquirieran mayor conciencia de la importancia de la educación. Decidimos comprometer la participación de actores del sector privado, pidiéndoles que se asociaran con nosotros y gestionásemos conjuntamente el proyecto. El consejo asesor estuvo integrado por representantes de los sectores privado y civil. Nuestro principal objetivo fue comprometer a las fuerzas económicas y sociales de la comunidad a fin de que asumiesen conjuntamente la responsabilidad de liderar el cambio social. Así por ejemplo, incorporamos en el proceso a los medios de comunicación para que premiaran iniciativas que ayuden a mejorar la calidad de la educación de adultos. Gracias a estas campañas, muchos periodistas jóvenes y productores de

televisión prestaron atención a los temas relacionados con la educación de adultos que estaban siendo debatidos. El sector de los medios de comunicación se puso en contacto con actores y cantantes populares que participaron en breves videos promocionales y grabaron canciones sobre la importancia de la educación. Estos productos se difundieron rápidamente y lograron llegar al corazón y la mente de las familias pobres de Egipto. Como la música es una herramienta poderosa, nuestros socios del mundo de las comunicaciones lograron popularizar nuestra causa, incluso en zonas rurales. Algunos actores famosos se interesaron vivamente en la educación de adultos y produjeron series dramáticas sobre cuestiones de género y el papel de la mujer en la sociedad.

En suma, ¿cómo evalúa usted el impacto de la educación de adultos?
Me parece que este tipo de compromiso ha llegado a producir un impacto, pero coincido en que no poseemos las herramientas apropiadas para medirlo. Hemos llevado a cabo estudios y recopilado evidencia sobre el terreno respecto de la calidad de la educación que reciben los adultos. Hemos compartido esa información con la comunidad y de ese modo hemos producido un impacto. Por ejemplo, en conjunto con el sector de las comunicaciones realizamos un estudio en el que analizamos los contenidos de los seis principales diarios de Egipto a lo largo de un año. Llegamos a la conclusión de que ninguno de ellos había cubierto temas relativos a la educación de adultos. Por tanto, con nuestra campaña logramos despertar una inquietud en los periodistas y jefes de redacción, quienes incorporaron el tema en su lista de prioridades. Este año hemos galardonado a periodistas destacados que contribuyeron en esta área.

Todos los esfuerzos realizados nos han permitido llegar a ser escuchados por los diseñadores de políticas, quienes actualmente se están esforzando por mejorar la calidad de la educación de adultos pese a la inestabilidad política y económica observada en la región, particularmente en Egipto. Yo percibo que nuestra labor, al igual que la de nuestros socios, tiene un impacto en la comunidad. Nos parece que los distintos sectores se muestran más dispuestos a cumplir un papel activo. Gracias a los vínculos que mantenemos con la gente nos es más fácil buscar ayuda. Contamos con testimonios de cientos de personas que han trabajado en sus respectivos entornos para promover la toma de conciencia sobre la educación de adultos o compartir modelos exitosos. Hoy en día mantenemos un contacto fluido con los diarios, los canales de televisión, las estaciones de radio y los actores, a quienes les solicitamos su ayuda para que promocionen un tema específico o proporcionen un espacio para que los alumnos practiquen sus habilidades, y siempre nos responden con entusiasmo y cariño.

Sin embargo, las estadísticas sobre el mundo árabe entregan indicadores alarmantes con respecto a la baja calidad de la educación de adultos y a un aumento del porcentaje de analfabetos. ¿Cómo explica ese fenómeno?
Concuerdo con que la situación política ha influido en la sostenibilidad y el cambio. He comprobado que no resulta fácil emprender el trabajo en red y organizar debates, en especial cuando los recursos financieros y humanos son limitados. Desarrollar una práctica común es también una tarea compleja, porque los encargados de tomar las decisiones adoptan un punto de vista cuantitativo y no cualitativo, lo cual se ha traducido en cifras estadísticas inexactas que no reflejan la realidad más profunda.

Seham Negm (derecha) junto a Mahmoud Saad (centro), presidente del jurado del "Premio para mujeres liberadas del analfabetismo" e Islam Qandil (izquierda), socio de la iniciativa

También considero que los genuinos esfuerzos de los gobiernos por producir cambios aún son insuficientes. Los jóvenes siguen siendo marginados, y las decisiones adoptadas en los círculos oficiales no consideran la participación plena de la comunidad y de los socios que se han involucrado en esta área. Los programas de alfabetización formal no hacen un seguimiento de los exalumnos de los cursos, por lo que éstos sienten que los conocimientos adquiridos no les han permitido mejorar su nivel social y económico. Es así como muchos de ellos han recaído en el analfabetismo. Corremos el riesgo de crear una situación en la que los jóvenes se unen a grupos fundamentalistas como una forma de desarrollar un espíritu de pertenencia y sentirse valorados. A mi juicio, existe la necesidad de invertir seriamente en la educación como una herramienta para alcanzar el desarrollo y la sostenibilidad.

Tenemos que usar como referencia las actuales iniciativas emprendidas en el mundo árabe y aprender de ellas para ver cómo producir cambios. Por ejemplo, nuestra interacción en el mundo árabe y el discurso internacional nos han ayudado a mejorar los servicios para las mujeres y a aumentar su participación en nuestros programas. Si bien a veces las soluciones no son radicales, existe la necesidad de estar siempre dispuestos a actuar y a proponer ideas creativas.

¿Qué espera para el futuro?
Espero que mi labor y la de nuestras asociaciones influyan en la formulación de políticas que fomenten las cooperaciones entre los sectores público, privado y civil, para así mejorar la calidad de la educación de adultos en Egipto.

¿Se puede producir un mayor impacto mediante la planificación de programas?

De la izquierda a la derecha:

Sonja Belete
DVV International
Etiopía

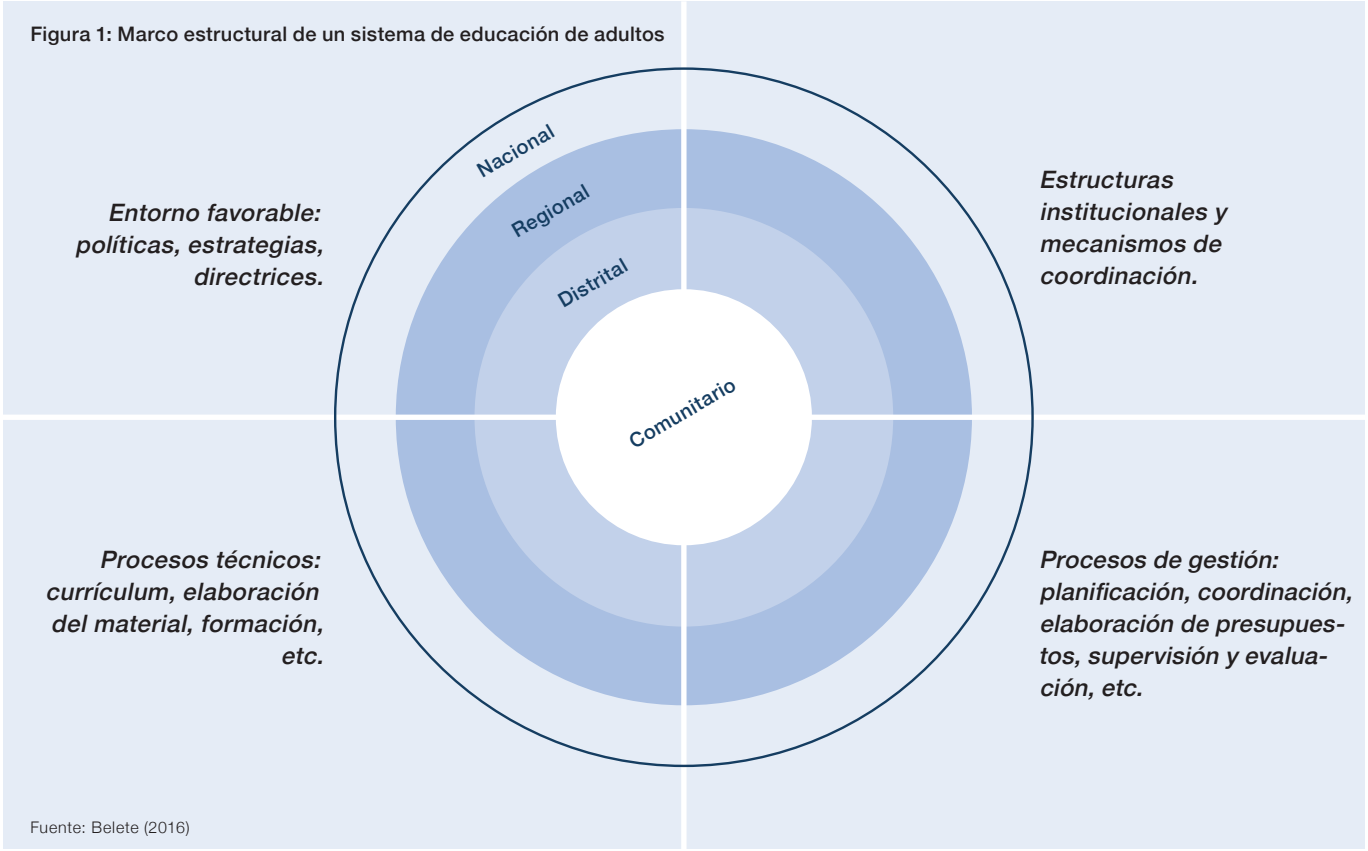
Steffi Robak
Universidad de Hannover
Alemania

Resumen – *En este artículo se explica cómo y por qué la planificación de programas ha ido cobrando fuerza en el área de la educación de adultos. Se describen algunas características centrales de esta herramienta y los posibles beneficios de su uso para potenciar el impacto de la educación de adultos. Por último, se describe cómo se puede llevar a cabo la planificación de programas, empleando como ejemplos prácticos los casos de Etiopía y Uganda.*

Las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y los programas de educación de adultos dependen en parte de las interpretaciones, las ideas, los modelos, los recursos y la financiación que aportan estados, gobiernos, comunidades y actores involucrados. Es lo que se suele denominar nivel macro. Por otra parte, las actividades de aprendizaje a lo largo de toda la vida dependen también de las competencias de los educadores de adultos y se basan en ellas. Son ellos quienes deben transformar estas ideas, interpretaciones y posibilidades en programas, proyectos y ofertas de capacitación y, por último, en seminarios o cursos de formación propiamente tales, teniendo en cuenta los requerimientos y las necesidades de la población. Es lo que comúnmente se conoce como nivel meso.

La función y las políticas de la educación de adultos al interior de un sistema nacional de aprendizaje a lo largo de toda la vida se fundamentan en políticas internacionales (por ejemplo, de la ONU, la UE y la OCDE), pero el trabajo propiamente tal se realiza a nivel nacional. Los principales desafíos para la educación de adultos a nivel nacional son satisfacer las necesidades específicas de la población en materia de educación y aprendizaje, y crear culturas de aprendizaje que estén en consonancia con el trasfondo socio-biográfico, económico y educativo de las personas, al igual que con sus hábitos de aprendizaje. La educación de adultos solo puede producir un impacto si cumple con estos requisitos básicos. Esta es, sin duda, la mejor manera de lograr que las personas tengan acceso a la educación de

Figura 1: Marco estructural de un sistema de educación de adultos



Fuente: Belete (2016)

adultos, de prepararlas para aumentar su empleabilidad, de mejorar sus condiciones de trabajo, o incluso de permitirles recibir educación por primera vez en su vida. La educación permanente y de adultos también está inserta en contextos más amplios de políticas y procesos de conformación de sistemas que están arraigados en la realidad social, política y económica de un país. Es más, lo anterior repercute en la manera de impartir la educación permanente y de adultos.

De origen humilde

Hubo un tiempo en que la educación de adultos estuvo compuesta por cursos únicos, grupos de debate o clases de lectura, escritura o aritmética. La integración de estos cursos o clases únicos en un programa integral y continuo fue un enorme logro en la historia de la educación permanente y de adultos. Hoy en día, el número de actividades de aprendizaje es un factor que permite determinar el rendimiento educativo de una sociedad. Se mide empleando sistemas comparativos de seguimiento educativo, como el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (Global Report on Adult Learning and Education, GRALE). El enfoque y las capacidades para estructurar un sistema de educación de adultos varían de un país a otro. Sin embargo, la capacidad para diseñar programas, proyectos, seminarios y otras formas de aprendizaje a distancia y aprendizaje digital constituye la base de toda educación. Planificar y ofrecer programas para adultos es una de las actividades más importantes del personal profesional que trabaja en la educación de adultos (DVV International/DIE 2015).

Un programa y/o un concepto sistemático de proyectos es el resultado de los fenómenos históricos, sociales, económicos y educativos de una época determinada, al igual que de las aspiraciones pedagógicas específicas al interior de diversos contextos institucionales (Gieseke y Opelt 2003). Un programa es el reflejo de los procesos sociales (Gieseke 2017) porque revela las necesidades, los requerimientos y los intereses en materia de aprendizaje en una determinada época en función de los fenómenos sociales y económicos que están teniendo lugar en un país. En una perspectiva sistémica, cuando instruimos a alumnos adultos o capacitamos a profesionales, definimos los programas como herramientas macro o meso didácticamente diseñadas que ofrecen una combinación de modalidades de aprendizaje, proyectos, cursos, grupos de debate y grupos destinatarios. Cada institución de educación permanente y de adultos tiene su propia manera de impartir educación e inculcar competencias a los adultos mediante su programa de formación y aprendizaje (ibíd.).

Aprender a planificar

La educación de adultos o el aprendizaje a lo largo de toda la vida se inscriben dentro del marco operativo del sistema de educación de adultos de un país. La experiencia en Etiopia, Uganda y otros países africanos ha demostrado que la competencia de los educadores de adultos para planificar progra-

mas que satisfagan las necesidades de los grupos destinatarios no es suficiente. Otro factor decisivo es la capacidad de los educadores de adultos para considerar otros factores y actores influyentes fuera del ámbito de su especialidad técnica, para así garantizar que estos programas puedan impartirse efectivamente al grupo destinatario. Ello implica que los educadores de adultos deben planificar conjuntamente con con los así llamados "administradores de sistemas". Estos pueden ser especialistas de los departamentos de planificación y finanzas de instituciones públicas o privadas o de ONG. Si los programas de educación de adultos tienen un alcance multisectorial, se requiere también la cooperación de especialistas técnicos de diferentes campos. Figura 1 (página 39) entrega una visión general de los principales componentes de un sistema de educación de adultos en los distintos niveles administrativos que existen en un país. Ellos constituyen el marco y el trasfondo operativo para cualquier educador de adultos que planifique programas y ofertas de formación.

Según este modelo, un educador de adultos debe estar al tanto de las políticas, de las directrices y de la orientación estratégica a nivel nacional, y de la manera en que se aplican a nivel local. En Etiopía, el Ministerio de Educación ha diseñado y aprobado una "directiva de transferencia" que permite que los alumnos sigan diversas trayectorias de educación de adultos, y además reconoce los estudios anteriores. El hecho de conocer las distintas estructuras y organizaciones institucionales que imparten o coordinan programas de aprendizaje para adultos garantiza que la planificación no se realice en el vacío y pueda ajustarse a otros cursos existentes o bien complementarlos.

Muchos educadores de adultos manejan con soltura los procesos técnicos necesarios para planificar e impartir sus programas de formación y aprendizaje. Cuando afrontan una dificultad, la mayoría de las veces optan por rediseñar el currículum o los materiales didácticos. Con todo, no se puede ofrecer un programa de formación si el educador de adultos no se coordina con los departamentos de planificación y de finanzas de la institución en que trabaja. Lo anterior resulta especialmente aplicable a los programas gubernamentales, en los que los presupuestos públicos nacionales y locales determinan lo que puede llevarse a cabo y el departamento de planificación armoniza las correspondientes iniciativas. La supervisión y evaluación de los programas de formación, al igual que la incorporación de sus resultados en un sistema integral de gestión de información, también son fundamentales para el éxito de un determinado programa de formación. Procesos tales como la planificación, la elaboración de presupuestos, la coordinación, la supervisión y la evaluación reciben el nombre de "procesos de gestión". Es preciso considerarlos como factores que favorecen o entorpecen la planificación y la implementación de los programas. En los casos en que el presupuesto es insuficiente, o en que las instituciones no cuentan con los recursos humanos necesarios, será difícil impartir un programa de formación, independientemente de si ha sido bien planificado desde el punto de vista técnico o de si se adecúa a las necesidades del grupo destinatario.

La clave para la planificación de programas

¿A qué nos referimos cuando hablamos de planificación de programas como competencia clave? La planificación profesional de un programa incluye todas las actividades necesarias para desarrollar programas, cursos de educación individual o proyectos. Se trata de encontrar temas, formular ofertas y agrupar distintos contenidos de programas, e incluso de armonizar los perfiles de organizaciones de educación de adultos o educación postsecundaria. La planificación de programas consolida las estructuras curriculares y proveedoras de las organizaciones de educación de adultos y postsecundaria; incluso, y por sobre todo, legitima la organización como tal (Käpplinger y Robak 2017). Nuestras investigaciones sobre la planificación de programas revelan cómo se generan los programas integrales, cómo influyen las políticas en los programas y en los procesos de planificación de los mismos, cómo los profesionales encargados de los procesos de planificación de programas equilibran diversos aspectos (por ejemplo, los requerimientos, las necesidades y los intereses de aprendizaje) y, por último, cómo miden las competencias y las capacidades de los distintos grupos destinatarios. Nuestras investigaciones también demuestran que las misiones educativas y extraeducativas del proveedor influyen en los procesos de planificación de programas; por ejemplo, los centros de educación de adultos tienen una concepción de la educación que difiere de aquella que tienen las instituciones administradas por iglesias y sindicatos. Asimismo, las visiones y convicciones (contenido, pedagogía, ética) de las instituciones de educación de adultos de los planificadores de programas profesionales se ven reflejadas en los procesos de planificación de programas.

¿De qué manera podemos concebir la panificación de programas como una competencia profesional?

Existen distintos modelos de planificación de programas, los cuales pueden describirse brevemente como modelos lineales o cíclicos, por una parte, e interactivos, relacionales o de ajuste, por otra (von Hippel y Käpplinger 2017). Los modelos lineales y cíclicos definen las etapas de un proceso de planificación, esto es

1. Interacción.
2. Valoración.
3. Diseño de un plan.
4. Ejecución.
5. Evaluación.

Las observaciones en la práctica revelan que la planificación de programas es más compleja y no se desarrolla en etapas lineales. Los modelos interactivos demuestran que los procesos de planificación son procesos complejos de ajuste interactivo (Caffarella y Daffron 2013). Las investigaciones indican que la capacidad para agrupar las decisiones de los programas empleando determinadas islas de conocimiento forma parte de estos procesos de ajuste.

Estos modelos son no lineales y carecen de una jerarquía de tareas. La investigación realizada por Wiltrud Gieseke revela que la planificación de programas constituye un acercamiento de las posturas mediante una negociación. Se requiere coordinar y, por ende, también optimizar la evaluación de las necesidades y de las exigencias para el desarrollo de programas. El desarrollo de un programa no sigue una trayectoria lineal, sino que pasa por distintas etapas antes de alcanzar el objetivo. Dichas etapas dependen de contextos situacionales.[1] Cada oferta o proyecto dentro de un programa sigue una trayectoria distinta. Entre las posibles trayectorias se incluyen:

1. Análisis de necesidades; trabajo en red (negociación con socios y políticos); elaboración de ofertas; evaluación.
2. Evaluación; debates con los colegas; modificación de conceptos; elaboración de una oferta adaptada.
3. Una nueva idea derivada de un debate en red; análisis de necesidades; negociación con socios, partes interesadas y políticos; esfuerzos para conseguir financiación; diseño de una oferta junto con los profesores.

La planificación de programas es un proceso con idas y venidas que requiere conocimientos, comunicación y toma de decisiones sobre la base de una idea y una interpretación de la educación, las cualificaciones y el desarrollo de competencias. Requiere autonomía, lo cual resulta especialmente difícil en una perspectiva transnacional. También debe considerar el sistema de educación de adultos del país en cuestión como marco de referencia para así asegurarse de que los programas de formación puedan impartirse de manera sostenible.

Figura 2: Modelo de islas de conocimiento en la planificación de programas.

Fuente: Gieseke (2006)

Planificación de programas en Uganda

El Ministerio de Género, Trabajo y Desarrollo Social es el departamento gubernamental responsable de la alfabetización de adultos y del desarrollo comunitario en Uganda. En 2014 decidió rediseñar su programa de educación de adultos, prestando especial atención a las necesidades reales de los alumnos y ajustándose a lo dispuesto en el plan Uganda Visión 2040, el cual propone objetivos estratégicos de nivel superior para el país. Las principales necesidades que se han ido detectando no solo tienen que ver con el alfabetismo funcional, sino además con el desarrollo de aptitudes para la subsistencia y habilidades empresariales, con la adquisición de conocimientos financieros básicos y con la creación de un entorno más propicio mediante actividades de desarrollo comunitario que podrían incluirse en los planes de acción de las aldeas a nivel del gobierno local. Las contrapartes del Ministerio a nivel de distritos y subcondados se encargan de la implementación. Sin embargo, estas estructuras no cuentan con un presupuesto y con recursos humanos suficientes para asumir la organización de un programa de esta naturaleza.

Como reacción frente a esta situación, el Ministerio, con el apoyo de DVV International, emprendió la tarea de rediseñar su programa de educación de adultos y desarrollo comunitario para transformarlo en un programa integral con cinco elementos centrales: alfabetización funcional de adultos, desarrollo de aptitudes para la subsistencia, desarrollo de habilidades empresariales, planes de ahorro y préstamo (a fin de generar capital inicial para pequeños negocios), y desarrollo comunitario mediante la planificación e implementación de puntos de acción locales identificados durante el proceso de aprendizaje participativo. Para implementar este programa fue necesario elaborar un nuevo currículum (lo cual se hizo de manera participativa), una nueva metodología (basada en el enfoque REFLECT), y nuevas estructuras de implementación (comités técnicos integrados por especialistas de diversas oficinas del sector público). Esa labor conjunta ha permitido diseñar y poner en práctica este tipo de programa de formación integrada. En la actualidad el programa está siendo aplicado de manera experimental en tres distritos de Uganda. A nivel macro se han realizado diversos estudios para evaluar la posibilidad de extender el programa a a todo el país con financiación del Gobierno.

Planificación de programas en Etiopía

También en Etiopía fue necesario diseñar un programa de educación para el sector rural que pudiera atender a las necesidades de diversos grupos destinatarios, desde los agricultores (hombres y mujeres) hasta los jóvenes. El programa

debía considerar las condiciones generales de subsistencia de la población, al igual que los principales objetivos estratégicos contemplados en el Plan Quinquenal para el Desarrollo del Sector Educativo de Etiopía, el cual se enmarca dentro de la Estrategia Nacional de Educación de Adultos del país. Con el objetivo de ofrecer una amplia variedad de programas de educación de adultos, DVV International cooperó con el Ministerio de Educación y sus contrapartes a nivel regional y distrital, al igual que con oficinas del sector público, entre ellas la de agricultura, de la mujer, de comercio e industria. El objetivo fue diseñar centros de aprendizaje comunitario (CAC) que funcionaran como centros de aprendizaje donde se pudiera ofrecer una amplia variedad de programas de formación para diferentes grupos destinatarios. Estos CAC son gestionados por un coordinador (que es un funcionario público), en tanto que los miembros de la comunidad cuentan con un comité a través del cual pueden dar a conocer sus necesidades e intereses. Los directivos y los comités técnicos, al igual que los representantes de las oficinas gubernamentales antes mencionadas, se reúnen regularmente para planificar programas y cronogramas de formación. Los centros ofrecen oportunidades de aprendizaje a los miembros de la comunidad, pero también sirven como espacios donde los proveedores de servicios y las instituciones pueden contactarse directamente con un grupo destinatario más numeroso.

Para planificar estos programas de formación en ambos países, los educadores han tenido que recurrir a un repertorio distinto de habilidades. Se han contactado con especialistas en distintos ámbitos, han trabajado con expertos en finanzas y planificación, y se han ocupado de tareas tales como diseñar no solo programas de formación, sino además estructuras institucionales y procesos de gestión que permitan crear programas de formación.

Nota

1 / Para una perspectiva africana, véase Gboku y Nthogo Lekoko (2007).

Referencias

Caffarella, R. y Daffron, S. (2013): Planning programs for adult learners. San Francisco: Jossey-Bass.

DVV International y DIE (eds.) (2015): Curriculum GlobALE. Global Curriculum for Adult Learning and Education (2nd edition). Bonn: DVV International y DIE.

Gboku, M. y Nthogo Lekoko, R. (2007): African Perspectives on Adult Learning. Developing Programmes for Adult Learners in Africa. Hamburgo: UNESCO.

Gieseke, W. y Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen: Leske und Budrich.

Gieseke, W. (2006): Programmforschung als Grundlage der Programmplanung unter flexiblen institutionellen Kontexten. En: Meisel, K. y Schiersmann, C. (ed.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik, 69-88. Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2015): Why do we need program research? Ponencia presentada el 28 de septiembre de 2015 durante la conferencia "Cultures of Program Planning in Adult Education: Policies, Autonomy and Innovation" ("Culturas de planificación de programas de educación de adultos: políticas, autonomía e innovación").

Gieseke, W. (2017): Programs, Program Research, Program-planning Activities – Rhizome-like Developments. En: Käpplinger, B.; Robak, S. y otros (eds.) (2017): Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives. Fráncfort: Peter Lang.

Käpplinger, B. y Robak, S. (2017): Introduction. En: Käpplinger, B.; Robak, Steffi y otros (eds.) (2017): Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives. Fráncfort: Peter Lang.

von Hippel, A. y Käpplinger, B. (2017): Models of Program Planning in Germany and in North America – A Comparison. En: Käpplinger, B.; Robak, Steffi y otros (eds.) (2017): Cultures of Program Planning in Adult Education: Concepts, Research Results and Archives. Fráncfort: Peter Lang.

Sobre las autoras

Sonja Belete es directora regional de DVV International para África Oriental y el Cuerno de África, y respalda y asesora a los gobiernos de Etiopía y Uganda en el diseño de sistemas integrales de educación de adultos. Posee el grado de máster en educación de adultos y cuenta con más de 30 años de experiencia en el diseño y la implementación de programas de educación de adultos y medios de subsistencia en diversos países africanos.

Contacto
dvveastafrica@gmail.com

La Prof.ª Dra. **Steffi Robak**, es profesora de educación de adultos y de educación sobre diversidad en la Universidad de Hannover. En el Instituto de Educación Profesional y Educación de Adultos su área de especialidad es la investigación sobre educación intercultural y educación internacional en áreas como la gestión educativa y la profesionalización en la educación de adultos.

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

Empoderar a las mujeres senegalesas mediante las competencias numéricas

Elisabeth Gerger
SIL International África
Senegal

Resumen – *El impacto de las aptitudes de lectura y escritura en la vida de los adultos es un hecho universalmente reconocido. Lamentablemente, no es posible afirmar lo mismo respecto de las competencias numéricas. Es un aspecto que suele permanecer en las sombras, como una suerte de pariente pobre. Este artículo está dedicado precisamente a analizar la manera en que las habilidades numéricas pueden repercutir en la vida cotidiana de las mujeres senegalesas.*

Si bien existen mujeres analfabetas que poseen sorprendentes habilidades para realizar cálculos mentales, muchas otras cuentan con escasos conocimientos sobre esta materia. Con frecuencia me siento impresionada al ver que muchas de las vendedoras de los mercados de mi pueblo en la zona meridional de Senegal son incapaces de calcular correctamente el cambio que deben entregarme tras una compra. Estas observaciones, al igual que las solicitudes de mujeres que han participado en proyectos de alfabetización que yo me encargué de coordinar, nos llevaron a adoptar la decisión de diseñar un programa de alfabetización numérica.

Tras realizar una serie de investigaciones sobre prácticas tradicionales de alfabetización numérica aplicadas a un grupo étnico de la región, elaboré un programa de alfabetización numérica para mujeres, el cual se basaba en sus prácticas ancestrales y tendía puentes hacia otras técnicas más modernas. Junto con el altamente motivado personal de tres organizaciones asociadas dedicadas a la alfabetización (las asociaciones Pëpántar Manjaku, AMOJ y Sempe Kaloon), al cual se sumó un excelente formador de docentes, aplicamos el programa de manera experimental entre 2015 y 2017 en tres idiomas: manjaku, joola-fonyi y karon.

Hacer valer la importancia de la aritmética

El objetivo del programa piloto de alfabetización numérica era incentivar a las mujeres para que practicaran sus apti-

tudes de lectura y escritura y perfeccionaran sus destrezas numéricas, de modo que estuvieran mejor capacitadas para gestionar sus actividades de generación de ingresos y las finanzas familiares. Las investigaciones han demostrado que las aptitudes de lectura y escritura solo se aplican en el contexto de las actividades comerciales y el mantenimiento de registros (Maddox 2001), y "se ha sostenido que las aptitudes numéricas constituyen un punto de partida de mayor utilidad práctica para los adultos que la capacidad de leer y escribir" (Rogers 2005: 5), opinión con la cual concuerdo.

Durante un periodo preparatorio que duró varios años, elaboramos un vocabulario de matemáticas, una guía planificada para el maestro y un manual para el alumno con ejercicios en cada uno de los tres idiomas ya mencionados. La Fundación R.C. Maagdenhuis, con sede en Ámsterdam, financió un programa piloto aplicado entre 2015 y 2017, en el que se impartieron seis cursos, dos por cada grupo lingüístico. La mayoría de los cursos se dictaron en la región meridional de Senegal: dos en joola-fonyi en las aldeas de Baila y Boutégol, y otros dos en manjaku en las aldeas de Toniataba y Djidinki. Al mismo tiempo, se ofrecieron dos cursos en idioma karon en las aldeas de Dombondir, en Senegal, y Darailami, en la vecina Gambia.

El obstáculo de la conversión

El plan de estudios incluía temas como el refuerzo de las habilidades para el cálculo mental, las cuatro operaciones matemáticas (suma, resta, multiplicación y división) por escrito, estimaciones de valor, técnicas para medir la longitud, el peso y la capacidad, y cómo usar una calculadora y gestionar pequeños negocios. También se incluyeron en el programa la elaboración de presupuestos, la confección de listas de ingresos y gastos, y el cálculo de las utilidades. La conversión de monedas supone un obstáculo en nuestro contexto africano occidental: la unidad monetaria en francés es el "franco CFA", pero en los idiomas locales se toma como referencia la moneda de 5 francos, de modo que 5 francos CFA equivalen a 1 *ékori* (en idioma joola-fonyi). Puesto que muchas mujeres tenían problemas al momento de realizar las conversiones monetarias, decidimos emplear dinero plástico para practicar esa operación.

"Muchas de las participantes no eran capaces de expresarse en francés, el idioma oficial de Senegal."

Algunas clases sirvieron para crear conciencia en torno a diversos temas: cómo planificar y ahorrar dinero para los gastos que surgen al comienzo del año escolar o para una celebración importante, o cómo reducir los gastos "innecesarios", por ejemplo enviando un sms en lugar de realizar una llamada telefónica. Las mujeres aprendieron sobre la importancia de mantener separado de las finanzas personales el dinero destinado al negocio, y de reservar siempre un capital de explotación para así poder adquirir nuevas existencias cuando las antiguas se agoten. También se trataron otros temas como la formación de "tontinas" (grupos de ahorro) y la solicitud de préstamos.

Mediante ejercicios basados, en la medida de lo posible, en situaciones de la vida cotidiana, las mujeres analizaron diversos problemas y aplicaron sus aptitudes y conocimientos a una serie de situaciones. Se las instó a razonar en voz alta a fin de que explicaran su estrategia para resolver un problema, por ejemplo un cálculo mental. Leer adivinanzas tradicionales, y describir los métodos ancestrales para calcular la longitud o la capacidad, fueron algunas de las técnicas empleadas para que el curso se basara en conocimientos que las mujeres aportaran a la clase; de este modo, se asignaba importancia a su cultura y su idioma. La creatividad fue otro elemento considerado en el programa, a través de actividades como componer y entonar canciones, analizar imágenes y representar *sketches* sobre escenas propias del mercado. El trabajo conjunto y la ayuda recíproca ofrecieron una oportunidad para dar a conocer los valores tradicionales.

Habíamos planeado vincular la enseñanza y la adquisición de aptitudes numéricas a un proyecto de generación de ingresos, por ejemplo un proyecto de jardinería, pero no logramos encontrar una organización que financiara y gestionara esta iniciativa.

Hablar el idioma

Muchas de las participantes no eran capaces de expresarse en francés, el idioma oficial de Senegal. Como la enseñanza y el aprendizaje se relizaron en sus respectivos idiomas, lograron comprender el contenido de los debates, aprender de ellos y aportar sus puntos de vista.

Fueron 126 mujeres las que comenzaron participando en el curso, y 110 lograron completarlo. El promedio de asistencia a las clases fue de un 86 %, lo cual sugiere que el contenido del curso respondió a las necesidades que previamente habíamos detectado entre las alumnas. Al iniciarse el programa, sometimos a las mujeres a una evaluación para determinar su nivel de conocimientos y su capacidad para calcular correctamente. Posteriormente debieron realizar el mismo test al final del primer y del segundo año. Los resultados de estas evaluaciones se vieron distorsionados, porque los encargados de supervisar los exámenes no lograron evitar que las mujeres se ayudaran mutuamente al responder las preguntas. Por añadidura, no todas las mujeres participaron en dichas evaluaciones. Así y todo, los resultados revelaron una notoria mejoría, desde un promedio de 34 % antes de iniciarse el curso, hasta un 53 % al final del segundo año.

Si pretendemos comprender los efectos más profundos, debemos analizar los testimonios de las participantes, reproducidos por los alfabetizadores en las sesiones de capacitación durante la docencia o expresados por las propias mujeres durante mis visitas a las clases.

Un profesor manjaco le ayuda a una participante a resolver problemas de multiplicación con decenas, centenas y miles

Muchas mujeres declararon que ya les resultaba más fácil entregar el cambio correcto en las ventas. Algunas señalaron que sus hijos ya no podían engañarlas. Varias participantes se refirieron a la utilidad de las calculadoras, especialmente cuando debían atender a muchos clientes o había que sumar una gran cantidad de cifras. Algunas destacaron la ventaja de poder distinguir la diferencia entre capital de explotación y utilidad, al igual que la importancia de ahorrar dinero para poder adquirir nuevas existencias. A una vendedora de vino de palma le pareció muy útil la clase sobre técnicas para la medición de líquidos. Varias alumnas manifestaron su satisfacción por haber adquirido la capacidad de realizar estimaciones en relación con las operaciones comerciales.

Alentamos a las alumnas de cada una de las clases para que formaran una "tontina". Esta práctica, que consiste en ahorrar dinero de manera regular, es común entre las agrupaciones femeninas. Cada participante contribuye habitualmente con una cuota durante un determinado periodo de tiempo. En una de las clases sobre competencia numérica, el monto ahorrado durante el desarrollo del curso a lo largo del año se empleó para comprar herramientas de jardinería que podrían alquilar a otras personas por una suma módica. Otros grupos se interesaron en establecer contactos con una organización de microcrédito a fin de obtener un préstamo que les permitiera formar un capital inicial. Algunas mujeres valoraron el hecho de haber aprendido sobre el manejo de cuentas bancarias y los trámites para solicitar préstamos a instituciones financieras.

El impacto en el desarrollo

Las bajas tasas de alfabetismo constituyen uno de los obstáculos que dificultan el desarrollo en la región subsahariana (Moore 2015; UNESCO 2012). El uso insuficiente de los idiomas locales en la instrucción es considerado una de las posibles razones que explican el bajo nivel de alfabetismo (UNESCO 2017). Las aptitudes cognitivas, como la capacidad de lectura, escritura y cálculo, son un elemento fundamental y constituyen la condición básica para adquirir más conocimientos y aptitudes orientados específicamente al mundo laboral. Revisten importancia a nivel personal cuando se trata de gestionar más eficazmente un negocio o de aumentar las probabilidades de ser contratado para ocupar un cargo bien remunerado. También resultan esenciales a nivel nacional. "Los bajos niveles de competencias reducen la productividad de la fuerza laboral y disminuyen los incentivos para invertir, y por tanto decrece el nivel de transferencia de tecnología y conocimientos especializados por parte de los países de altos ingresos. Asimismo, el bajo nivel de competencias perpetúa la pobreza y la desigualdad, ya que el sector privado no puede prosperar en un país que carece de una fuerza de trabajo cualificada que le permita sustentarse" (Banco Mundial 2017).

Si bien aún resulta difícil (y demasiado prematuro) exhibir resultados concretos que demuestren en qué medida el programa contribuyó a mejorar en el largo plazo la vida de estos maestros, mujeres y familias, quisiera sugerir dos argumentos principales:

Las mujeres trabajan en parejas resolviendo problemas en su cuaderno de ejercicios

1. El programa contribuyó al desarrollo al aumentar las "opciones, capacidades y libertades" de la mujeres (Sen 1999)

El programa permitió que mujeres pertenecientes a grupos minoritarios (¡y también sus maestros!) mejoraran sus aptitudes de lectura, escritura y aritmética, como asimismo sus conocimientos financieros y sus competencias numéricas. Según Sen (1999), la distribución equitativa de los programas de perfeccionamiento es un aspecto importante del desarrollo, y el hecho de trabajar con grupos minoritarios permite avanzar en este sentido.

Opciones

En la actualidad, las mujeres se encuentran mejor preparadas para adoptar decisiones bien fundadas al poder acceder a la información escrita y participar en debates grupales. Cuentan con diversas estrategias para realizar tareas aritméticas (recurriendo al cálculo mental, empleando la calculadora o realizando las operaciones por escrito). Saben qué preguntas deben formular cuando desean abrir una cuenta bancaria. Aprendieron nuevas técnicas para gestionar el dinero y ahora tienen la oportunidad de ponerlas en práctica. Teniendo en cuenta el contexto local, las soluciones no suelen ser fáciles. Por ejemplo, muchas mujeres tienen que volver a poner en marcha su negocio con dinero prestado, porque no han podido conservar su capital de explotación. Los maestros compararon el ahorro de capital de explotación con la conservación de una olla o de las herramientas de jardinería, artículos que una mujer jamás pensaría vender. Sin embargo, muchas mujeres señalaron que la pobreza las obliga a gastar de inmediato la mayoría de sus ingresos. Por las mismas razones, muchas de ellas no podían mantener separadas las finanzas personales del dinero destinado al negocio. Ahorrar puede resultar muy difícil, ya que hay que satisfacer muchas necesidades propias de la familia ampliada. Uno de los valores culturales que constituyen una fortaleza de la sociedad senegalesa es la interdependencia y la ayuda que se presta a los demás familiares. Las mujeres afrontan muchos obstáculos en esta era de globalización, a medida que cambian las tradiciones y los valores, aumentan los gastos de subsistencia y crece la influencia del dinero y el materialismo. El programa les permitió adquirir conciencia de que existen distintas opciones, y de que con el tiempo pueden llegar a decidir realizar un cambio en su vida.

Capacidades

Las mujeres adquirieron nuevas aptitudes, tales como calcular empleando diversas técnicas, realizar estimaciones y utilizar las unidades internacionales de longitud, peso y capacidad. Ahora están en condiciones de gestionar más eficientemente sus finanzas, por ejemplo al entregarles a los clientes el cambio correcto. Ahora comprenden más claramente diversos aspectos de la gestión financiera. Gracias a los debates grupales, han aprendido a analizar problemas de tipo numérico, a razonar y a aplicar sus aptitudes a diferentes situaciones.

Libertades

Aparte de la libertad de elegir, ahora las mujeres disfrutan también de otras libertades. Algunas expresaron su satisfacción por ser capaces de gestionar más eficientemente sus finanzas sin depender de otras personas para leer sus extractos bancarios. Valoraron el hecho de que ya no pudieran ser estafadas fácilmente. Algunas fueron tratadas con mayor respeto por haber aumentado sus capacidades. Por ejemplo, una mujer fue autorizada por su marido a trabajar en la tienda que este gestionaba. Casi todas las mujeres estaban interesadas en adquirir una calculadora a un precio subvencionado. Ello les permitió trabajar con mayor eficiencia y (en lo posible) cometer menos errores. Algunas apreciaron el hecho de que ahora se encontraran en igualdad de condiciones con personas a las que antes admiraban.

La mayoría de las mujeres formaba parte de una asociación femenina. Las participantes en el programa de alfabetización y competencias numéricas ahora tienen muchas más posibilidades de conseguir un puesto de secretaria, contadora o ejecutiva dentro del sistema imperante, ya que están mejor capacitadas para leer, escribir y realizar sumas. Muchas de las mujeres mencionaron el hecho de que ahora están en condiciones de ayudar a sus hijos con sus deberes de matemáticas. Están mejor preparadas para cumplir un papel activo en la educación de sus hijos. Lo anterior demuestra que los beneficios del programa se han extendido más allá de las meras competencias numéricas.

Las "opciones, capacidades y libertades" mencionadas por Sen están vinculadas al respeto, la autoestima y el empoderamiento. A mi juicio, el programa permitió que las mujeres desarrollaran sus aptitudes, ampliaran su percepción y "afrontaran el mundo llenas de orgullo y con un objetivo en mente" (International Bureau of Education 1990, citado en Indabawa y Mpofu 2006: 9).

2. El programa sentó las bases para el progreso económico de las mujeres

Gracias al programa, las mujeres cometieron menos errores, lo que les permitió aumentar sus ingresos. Ahora comprenden la diferencia entre las dos unidades monetarias (franco CFA y *ékori)* y saben que deben multiplicar o dividir por 5 cuando realizan la conversión entre ambas.

Puesto que en el programa de competencias numéricas se hizo especial hincapié en la gestión financiera, las mujeres cuentan con herramientas más adecuadas para administrar sus pequeños negocios. Ahora comprenden con mayor claridad cómo calcular sus utilidades. Son capaces de elaborar un presupuesto y llevar un registro de ingresos y gastos.

Al poder gestionar con mayor eficiencia sus ingresos, las mujeres podrán disponer de una mayor cantidad de efectivo, el que podrá gastarse o invertirse apropiadamente.

Impulsar el progreso

En mi opinión, el programa de alfabetización y competencias numéricas impartido en tres idiomas locales sentó una sólida base para el permanente desarrollo personal y económico de las mujeres. Se basó en sus fortalezas, es decir en sus aptitudes lingüísticas, sus valores tradicionales y sus usos de las competencias numéricas. Las mujeres practicaron el razonamiento, analizando y aplicando la información a otras situaciones. Adquirieron nuevas competencias numéricas, con ejemplos aplicables a situaciones de su vida cotidiana, y asimismo aprendieron técnicas básicas de gestión financiera. De acuerdo con los testimonios de varias participantes, lo anterior les permitió gestionar más eficientemente sus negocios. Cuentan con más información y conocimientos para adoptar decisiones que redundan en beneficio propio y de sus familias y comunidades. Toman decisiones de manera autónoma, determinando cómo desean desarrollarse, qué aspectos desean cambiar y en qué momento lo harán, si desean o no integrar las prácticas y los valores occidentales en su cosmovisión senegalesa y, en caso afirmativo, cómo lo harán.

Las mujeres están hoy en día en mejores condiciones para cumplir un importante papel en otros programas de formación, por ejemplo en el contexto de proyectos para la generación de ingresos o iniciativas de educación y capacitación técnica y profesional (ECTP). Lo anterior también les sirve de incentivo para seguir poniendo en práctica lo que han aprendido, y les ayuda a superar los obstáculos que debían afrontar.

Referencias

Banco Mundial (2017): Skills Development. https://bit.ly/2qcQR94

Indabawa, S. y Mpofu, S. (2006): African perspectives on adult learning: The social context of adult learning in Africa. Hamburg and Cape Town: Instituto de la UNESCO para la Educación y Pearson Education South África.

Maddox, B. (2001): Literacy and the market: The economic uses of literacy among the peasantry in North-West Bangladesh. En: Street, B. (ed.) (2001): Literacy and Development: Ethnographic perspectives. Londres: Routledge.

Moore, K. (2015): Fostering economic opportunities for youth in Africa: a comprehensive approach. Enterprise Development & Microfinance (EDM), 26 (2), 195-209. DOI: 10.3362/1755-1986.2015.017.

Rogers, A. (2005): Training adult literacy educators in developing countries. Documento de antecedentes elaborado para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006. La alfabetización, un factor vital. París: UNESCO. https://bit.ly/2wanZG1

Sen, A. (1999): Development as Freedom. Oxford: Oxford University Press.

UNESCO (2012): Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2012. Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación. París: UNESCO. https://bit.ly/2AWbWhS

UNESCO (2017): Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2017-2018. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos. París: UNESCO. https://bit.ly/2EMARmp

Sobre la autora

Elisabeth Gerger es consultora en alfabetización y educación en SIL International África. Ha vivido en Senegal desde 2003 y ha coordinado iniciativas de alfabetización en más de diez idiomas locales. Entre 2015 y 2017, junto con tres entidades de Senegal, diseñó y organizó un programa piloto en tres idiomas locales sobre competencias numéricas para mujeres.

Contacto
elisabeth_gerger@sil.org

Columna

Las claves para alcanzar la paz y la prosperidad en África

África está experimentando un proceso de cambio, pues aspira a ser un continente completamente pacífico y próspero de aquí a 2063. Este puede parecer un objetivo demasiado ambicioso, dados los múltiples problemas que se afrontan tanto dentro como fuera del continente. Además, existe actualmente un intenso debate sobre si estos cambios sociales, económicos y culturales representan un pasivo o un activo cuando se pretende alcanzar una verdadera unidad nacional y continental y un desarrollo sostenible. La compleja pregunta que se plantea es cómo transformar un pasivo en un activo para forjar una nación. En mi humilde opinión, solo la alfabetización funcional y un proceso continuo de educación permiten afrontar con éxito este problema. A mi modo de ver, si bien la alfabetización supone un activo para el progreso de una persona a lo largo de la vida, la alfabetización básica y funcional proporciona la llave que abre las compuertas de un océano de conocimientos y de sabiduría en ese contexto.

Muchos países africanos consideran que la respuesta es la escolarización, la cual, si bien corresponde a una forma de educación, no es la única disponible. Por lo tanto, ya es hora de que cuestionemos esa noción. Además de ampliar la educación formal, es preciso que descubramos y construyamos un innovador entramado social de transición y transformación mediante una alfabetización que aporte un valor añadido.

Así pues, mucho más que la enseñanza del alfabeto, son estos círculos de alfabetización los que permiten afrontar crisis relacionadas con el empeoramiento y la aceleración de fenómenos como el desplazamiento de la población y la inmigración, los conflictos y la violencia, el cambio climático y el aumento de las desigualdades. El aprendizaje repercute en el desarrollo y fomenta un tránsito social y cultural armónico hacia la globalización. Contribuye a asignar nuevas responsabilidades a las familias y a las comunidades cuando se trata de modificar los modelos de vida, y además puede armonizar la comunicación y los negocios en una economía del conocimiento competitiva. El aprendizaje tiene la capacidad de revolucionar las oportunidades de subsistencia, y de desarrollar la agricultura a fin de aumentar la productividad, mejorando así la seguridad alimentaria. Por eso la exigencia de crear un entorno alfabetizado viable e inclusivo para todos, como asimismo de promover la alfabetización y la educación de adultos, sigue encabezando la lista de prioridades en la agenda de desarrollo de África.

Así y todo, los programas de alfabetización de adultos están por lo general mal organizados y no logran entusiasmar a los alumnos. La mayoría de los estudiantes adultos tampoco se sienten motivados para asistir a las clases o a los círculos de alfabetización de adultos. Si se desea despertar la motivación de las personas para aprender no basta con crear una política y un entorno físico, sino que además resultan fundamentales la superación personal y el desarrollo social. El criterio fundamental que debe considerarse es el grado de utilidad práctica que tiene la enseñanza para el alumno en el contexto de la vida real: esa es la fuerza impulsora del aprendizaje de adultos. Sin motivación, nadie se siente estimulado para aprender y cambiar. Descubrir cómo motivar a los alumnos adultos para que participen plenamente y persistan en su propio proceso de aprendizaje resulta más importante que construir instalaciones físicas. Si deseamos que la alfabetización y la educación de adultos formen parte de la agenda de desarrollo de África, debemos basarnos en la compulsión interna que se origina en la vida cotidiana de los adultos. Escuchar a los alumnos y atender a sus aspiraciones de aprendizaje es el requisito fundamental para convertir los problemas en un compromiso de mejorar la vida en África.

Samuel Asnake Wollie (Etiopía) es el Coordinador Jefe de Programas Educativos en la Oficina de Enlace de la UNESCO en Addis Abeba.

Contacto
wollesami@gmail.com

¡Participen!
ICAE Seminario virtual 2019

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 102)

Producir un impacto más allá de las evaluaciones: una educación de adultos que marca la diferencia

Chanell Butler-Morello
Catawba Valley Community College
Estados Unidos

Resumen – *El Programa de Educación Básica de Adultos (Adult Basic Education, ABE) que se imparte en el Catawba Valley Community College, en Hickory, Carolina del Norte, Estados Unidos, es un programa de dos años de duración en el que se educa y prepara a adultos con discapacidad para que vivan de manera más independiente, mejoren sus habilidades académicas y consigan un empleo. Estos grupos de alumnos constituyen un caso excepcional, ya que si bien solo evidencian progresos moderados en los exámenes estandarizados, consiguen mejorar considerablemente su calidad de vida. En este artículo se analizan los logros obtenidos por estos alumnos, que los exámenes simplemente no pueden medir.*

Los exámenes estandarizados son los típicos instrumentos que se emplean para medir el rendimiento de los alumnos en muchas partes del mundo. Sin embargo, los adultos con discapacidad son solo un ejemplo de una población para la cual el uso de exámenes estandarizados no es la alternativa más adecuada. En el programa de Educación Básica de Adultos (ABE por su sigla en inglés) que se ofrece en Hickory, Carolina del Norte, estos alumnos adultos con necesidades especiales han evidenciado enormes progresos y ofrecen una amplia variedad de testimonios de éxito pese a la dificultad para demostrar esos logros mediante exámenes escritos.

La Academia ABE es un programa de dos años de duración que se imparte cuatro días a la semana. La mayoría de los alumnos padecen discapacidades físicas, discapacidades intelectuales, autismo, síndrome de Down, lesiones cerebrales traumáticas, parálisis, etc. Una característica que todos ellos comparten es el deseo de aprender, de crecer, de hacer nuevos amigos, de encontrar un propósito en la vida. Estos alumnos asisten a clases con la esperanza de mejorar sus habilidades académicas, adquirir mayor independencia y conseguir un empleo, o perfeccionar su formación. Los maestros dividen las abarrotadas clases de aproximadamente cuarenta alumnos en cuatro grupos, de acuerdo con su nivel académico. Muchos estudiantes acuden con un asistente personal.

Alumnos de la Academia ABE en el Catawba Valley Community College participan en la “Operación de limpieza a fondo”, una iniciativa de voluntariado destinada a retirar los desperdicios de las calzadas del condado de Alexander, en Carolina del Norte. Al realizar esta labor, los alumnos prestan un servicio a la comunidad y al mismo tiempo se preparan para desarrollar una posible carrera en el Servicio de Tratamiento de Residuos o en el Servicio de Sanidad y Medio Ambiente

Aprender haciendo

El currículo se basa en situaciones de la vida real: la interacción diaria en el mundo exterior, cómo solicitar un empleo, cómo ser un buen ciudadano local, etc. El método de enseñanza es muy motivante y está adaptado a las necesidades y los objetivos de aprendizaje de cada alumno. En esta clase no se emplea una gran cantidad de textos de estudio. Las actividades son más bien prácticas, interactivas y entretenidas. Por ejemplo, los estudiantes aprenden a cultivar su propio huerto con frutas y verduras frescas, a leer recetas y a preparar alimentos saludables, actividad que realizan juntos en la cocina situada cerca de la sala de clases.

El currículo también incluye temas semanales que guardan directa relación con determinados campos profesionales para los que existe demanda a nivel local. De este modo los alumnos pueden informarse de los tipos de empleo que podrían interesarles, algunos de los cuales probablemente desconocían o ni siquiera habían considerado en el pasado. También acuden conferenciantes invitados de todos los sectores de la comunidad, quienes conversan con los alumnos y comparten información sobre distintas profesiones. Las empresas y los clubs locales donan materiales y suministros para la clase porque tienen fe en la tarea que está realizando la escuela. Lo que hemos encontrado es una fórmula para el éxito.

Normas exigentes

La escuela les deja bien claro a los alumnos que deben cumplir con las reglas de asistencia, ser puntuales, participar activamente, y respetar estrictas normas de conducta. Si bien los alumnos deben rendir exámenes estandarizados, los cuales están asociados a criterios de financiación basada en el desempeño, estamos profundamente convencidos de que estas evaluaciones no reflejan la multitud de logros conseguidos por los estudiantes.

A continuación se mencionan algunos ejemplos de logros conseguidos por los estudiantes, que no pueden ser medidos por un examen estandarizado:

- Mejora su autoestima y aumenta la confianza en sí mismos.
- Mejora su capacidad para comunicarse verbalmente y para expresar sus deseos y necesidades a los demás.
- Son capaces de interactuar de manera socialmente aceptable y de hacer amigos (probablemente por primera vez).
- Son capaces de redactar un currículum, de desenvolverse en una entrevista de trabajo y de conseguir un empleo.
- Logran ser admitidos en otros programas de enseñanza, ya sea en nuestro college o en una universidad.

- Son capaces de desarrollar las “habilidades blandas” que les permiten desenvolverse adecuadamente en el lugar de trabajo o en el campus del college.
- Son capaces de cultivar y cocinar sus propios alimentos saludables.
- Logran descubrir una profesión que les agrada.
- Adquieren un mayor grado de autonomía y logran depender menos de los parientes para satisfacer sus necesidades diarias.
- Aumenta su sensación de felicidad, de realización y de tener un propósito en la vida.

De la violencia al descubrimiento de sí mismos

Uno de los testimonios de éxito que realmente merece ser destacado es el de nuestra alumna Staci.* Staci estaba afectada por diversas formas de discapacidad física e intelectual. Debido a sus extremadamente limitadas habilidades de comunicación, exhibía un carácter muy explosivo y casi violento tanto en casa como en el campus (por ejemplo, volcaba mesas y sillas, gritaba, daba portazos). Como asistía a clases de manera muy esporádica, no fue capaz de realizar ningún progreso. Desde el principio quedó claro que ella realmente no tenía fe en sí misma y por tanto no se molestaría en hacer el menor esfuerzo por aprender; incluso antes de comenzar ya estaba segura de que iba a fracasar. Sin embargo, cuando se inauguró la academia ABE, que ofrecía un ambiente estructurado con una política de asistencia obligatoria, Staci decidió hacer un intento y se inscribió. Desde el primer día su personalidad fue floreciendo de una manera que, francamente, ninguno de nosotros habría podido imaginar. Rápidamente fue demostrando el orgullo que sentía al asistir regularmente a clases, al completar sus actividades en clase o al participar de manera continua en el programa. Empezó a comunicarse más eficazmente y en el campus fue capaz de hacer amigos por primera vez. Sus habilidades de interacción social mejoraron de manera sorprendente, y comenzó a sonreír cada vez que llegaba a la clase. Aun cuando en los exámenes estandarizados Staci exhibía solo leves progresos, el aumento de la confianza en sí misma y las nuevas habilidades que logró adquirir fueron impresionantes. Logró llamar la atención de los profesores, del personal, y de los orientadores de rehabilitación profesional. A Staci le ofrecieron un empleo en un restaurant de la zona, y al concluir el programa pudo trabajar por primera vez en su vida. Realmente quedamos encantados con su experiencia.

Cuando ingresó en nuestra academia, Jeffrey,* otro joven, no tenía el menor interés en conseguir un empleo. Aunque deseaba mejorar sus habilidades académicas, sentía un enorme rechazo ante la posibilidad de trabajar. Sin embargo, a medida que iban mejorando sus habilidades sociales y académicas, también se fue incubando en su mente la idea de que era posible considerar una profesión. Gracias a los estrechos lazos con la comunidad que fomenta el programa, finalmente se le ofreció a Jeffrey un puesto a jornada completa en una reconocida fábrica de muebles local, y en la actualidad desempeña eficientemente su labor 40 horas a la semana. Hoy goza de un mayor nivel de independencia y se enorgullece enormemente por ser capaz de ganarse el sustento.

En resumen, si tuviéramos que evaluar los resultados de la escuela basándonos únicamente en los datos recopilados por los exámenes estandarizados, tendríamos la impresión de que estos adultos no están aprendiendo mucho. Con todo, las observaciones diarias y diversas otras mediciones de los logros obtenidos han demostrado que la calidad de vida de estos alumnos adultos con discapacidad está mejorando a pasos agigantados, y están aprendiendo con métodos que les permiten desarrollar un propósito en la vida y contribuir positivamente a su comunidad local.

*Los nombres de los alumnos han sido cambiados por razones de confidencialidad.

Sobre la autora

Chanell Butler-Morello es directora ejecutiva del Centro de Innovación para el Aprendizaje y el Enriquecimiento como Personas (educación de adultos) en el Catawba Valley Community College, en Hickory, Carolina del Norte, Estados Unidos. Cuenta con muchos años de experiencia como docente e impulsora de iniciativas en el ámbito de la educación de adultos.

Contacto
cmorello@cvcc.edu

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 102)

¡Participen!
ICAE Seminario virtual 2019

Testimonios reales

Khau Huu Phuoc, Vietnam

11.000 lugares de aprendizaje en Vietnam

Khau Huu Phuoc es gerente de investigación y capacitación del Centro Regional de Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la Organización de los Ministros de Educación del Sudeste Asiático (Southeast Asian Ministers of Education Organization, SEAMEO) en Vietnam.

***Educación de Adultos y Desarrollo:* ¿Cuándo se inauguraron los centros de aprendizaje comunitario y qué programas ofrecen?**
Khau Huu Phuoc: Los primeros diez centros de aprendizaje comunitario (CAC) fueron creados en 1998 con el apoyo financiero del Gobierno japonés. Desde entonces, bajo la supervisión de dicho Gobierno, ha ido aumentando la cantidad de CAC y ahora están presentes en todas las comunas (la mínima división administrativa) de Vietnam. Hoy en día existen más de 11.000.

Los CAC vietnamitas son entidades jurídicas y cumplen tres funciones principales:

- Educación y capacitación.
- Información y asesoramiento.
- Desarrollo comunitario.

El objetivo de los programas y actividades es mejorar la calidad de vida de las personas, entregándoles conocimientos y ofreciéndoles cursos sobre habilidades laborales. También se celebran breves sesiones de información y difusión en las que se dan a conocer nuevas políticas y directivas del Gobierno.

¿Qué cambio han producido los CAC en la comuna?
En lugares donde los CAC han contribuido activamente al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y al desarrollo de la comunidad se han observado notorios cambios en su vida cultural, espiritual, física y familiar. Ello se puede apreciar principalmente en las zonas rurales y suburbanas, cuyos habitantes tienen dificultades de acceso a la educación. En los CAC los alumnos aprenden nuevas técnicas que les permiten mejorar su productividad y aumentar sus ingresos.

¿Cuál es, a su juicio, la característica más destacable de los CAC?
Probablemente es la impresionante cobertura de la red de CAC en el país, ya que existe uno en cada comuna y en cada barrio. Ello ha permitido maximizar las oportunidades de aprendizaje para las personas, especialmente las más desfavorecidas y marginadas, muchas de las cuales son analfabetas. Según datos de la Oficina General de Estadísticas de Vietnam, el 95% de la población a partir de los 15 años de edad sabe ahora leer y escribir. Los CAC han beneficiado especialmente a las familias de bajos ingresos, a las personas que dependen de la agricultura, y a los jóvenes con una situación financiera restringida que les impide financiar su aprendizaje. En cierto sentido, los CAC constituyen un factor clave que ha permitido acelerar la transición hacia un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Para obtener más información: visite el sitio del CAC de la comuna de Xuat Hoa, en la provincia de Hoa Binh, Vietnam, en https://youtu.be/28vEX0NAxzw

Khau Huu Phuoc

Aizhamal Arstanbek-kyzy, Kirguistán

"Si quieres cambiar a los demás, comienza por ti mismo"

Aizhamal Arstanbek-kyzy participó en el "Proyecto regional para el empoderamiento de los jóvenes en Asia Central", que fue llevado a cabo en Osh, Kirguistán. Esta experiencia le sirvió para dar a conocer sus opiniones y defender sus decisiones frente a sus familiares.

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿De qué se trató el proyecto?

Aizhamal Arstanbek-kyzy: Hoy en día los jóvenes deben contar con una formación integral y múltiples habilidades, pero, desgraciadamente, en la región de Asia Central el porcentaje de aquellos que reúnen esas características es muy reducido. Si bien los jóvenes poseen talentos ocultos, no pueden transformarlos en fortalezas y llegar a aprovecharlos. Son muy pocos los jóvenes que pueden servir de ejemplo y de guía para sus pares. El "Proyecto regional para el empoderamiento de los jóvenes en Asia Central" incluyó cursos de capacitación sobre los temas más relevantes y necesarios para los jóvenes. Aparte de los conocimientos teóricos, consideró aspectos prácticos. En comparación con otras iniciativas de formación de corta duración, este programa duró cerca de un año. El proyecto contribuyó a resolver diversos problemas y nos permitió descubrir cualidades y talentos ocultos que estaban en "estado latente" en nuestro interior. Yo personalmente pasé por todas esas etapas.

Aizhamal Arstanbek-kyzy

¿Por qué participó en el proyecto?

Decidí participar en el proyecto porque deseaba derrotar a una enemiga en mi interior que solo pensaba en sí misma y no en la sociedad. Hay un refrán que dice "Si quieres cambiar a los demás, comienza por ti mismo". Al participar en esta iniciativa tan provechosa pude ampliar mi círculo de amigos y conocidos. Deseaba obtener logros tan positivos como los conseguidos por otros participantes y capacitadores que conocí durante la implementación del proyecto.

De acuerdo con su experiencia en este proyecto, ¿cómo se puede infundir la confianza en sí mismo?

La confianza en ti misma solo puede aumentar cuando aprendes a superarte. Una vez completada una etapa, cuando se me presentaba un nuevo desafío me preguntaba "¡Por qué no podría conseguirlo si ayer superé un reto similar! ¡Cada nuevo desafío ofrece una nueva oportunidad para obtener otro logro!". Esta reflexión sirvió para reforzar la confianza en mí misma. Por cierto que surgirán obstáculos en el camino, pero una vez superados nos enseñarán a ser pacientes y a continuar luchando por alcanzar nuestras metas. De modo que también me guié por la siguiente máxima: ante a las dificultades y los obstáculos no debemos amilanarnos y tenemos que seguir adelante.

¿Ve ahora a su comunidad con otros ojos? Y si es así, ¿por qué?

Por cierto que comencé a formarme una idea distinta de mi comunidad. Los cambios se iniciaron cuando mis amigas me preguntaron: "Aizhamal, ¿cómo te las arreglas para participar en otras actividades y proyectos después de las clases? ¿Cómo es que no temes a los posibles riesgos? A pesar de que te cubres con un pañuelo, tu día no es aburrido ni una pérdida de tiempo. ¿Cómo lo logras?". Después de escuchar esas preguntas, mi deseo de esforzarme por salir adelante no ha hecho sino aumentar cada día.

Astrid von Kotze, Sudáfrica
La violencia doméstica entra en escena

Astrid von Kotze se dedica a impartir cursos de educación y desarrollo comunitario a comunidades de clase trabajadora dentro del marco del Programa de Educación Popular. Una de sus herramientas de enseñanza preferidas es el teatro popular.

***Educación de Adultos y Desarrollo:* ¿Qué es el "teatro popular"?**

Astrid von Kotze: A diferencia del teatro para el desarrollo, en el que se procura sensibilizar a la gente para mejorar un aspecto de la comunidad, el objetivo del teatro popular es concientizar. Concientizar, tal como lo plantea Paulo Freire, significa identificar, analizar y focalizar una situación de relaciones de poder y restricciones sistemáticas subyacentes, y además movilizar a los participantes para que actúen y produzcan un cambio. Así pues, el teatro popular no consiste en "dotar de voz a los que no tienen voz": considera que tanto los actores como el público son sujetos y agentes de su propio desarrollo y cambio, por lo que los incentiva y apoya en su lucha contra las fuerzas opresoras. Cuando se lo practica como es debido, el teatro popular se transforma en una estrategia válida en la permanente lucha por la justicia.

¿Por qué emplea este método en su trabajo?

El teatro ofrece un magnífico espacio para abordar temas delicados y para "encender la llama", es decir, para despertar la ira y la pasión, que son las energías necesarias para incitar a la acción. En el teatro se saca provecho de la creatividad y la imaginación de las personas. A través de la experimentación y las improvisaciones en torno a temas que los tocan de cerca, los participantes llegan a percibir sus problemas personales como un asunto de interés público. De esta manera, el teatro ofrece un espacio para explorar de manera crítica, con profundidad y de forma lúdica nuevos vínculos y relaciones (horizontales). Al tiempo que los participantes experimentan nuevas posibilidades de reflexión, sentimiento y comportamiento, el teatro les ofrece también un proceso de narración de historias que genera una identificación colectiva, y les proporciona una herramienta que les permite movilizarse para la acción.

¿Puede mencionarnos un ejemplo del impacto del teatro popular?

En 2016 trabajé con un grupo de mujeres de Delfy, una zona muy pobre situada en las afueras de Ciudad del Cabo. Ellas escogieron el tema de la violencia doméstica como un problema persistente y grave en su comunidad. En los talleres, más de 25 mujeres analizaron ese tema en relación con los sistemas sociales, económicos y políticos, lo que les permitió percibir de qué manera las diferencias de poder están profundamente condicionadas por el género, y la violencia doméstica se inscribe en una cultura patriarcal de agresión. Las mujeres vieron la situación desde otra perspectiva y lograron darse cuenta de que los hombres también están siendo oprimidos por esta cultura. Al final del taller, seis mujeres representaron la obra, pero además 25 de ellas señalaron que habían comenzado a mantener una interacción más empática con sus parejas y con sus hijos, y al mismo tiempo habían desarrollado herramientas de diálogo para transformar las relaciones. Tras la presentación de las obras, los hombres solían acercarse al escenario para ofrecer un testimonio "confesional", pidiendo disculpas por su conducta. Cabe destacar que las mujeres que participaron en la obra comenzaron a forjar con sus pares una relación en la que el desprecio fue reemplazado por la empatía, y a nivel colectivo planificaron medidas para contrarrestar el abuso mediante actos de solidaridad. Desde entonces han transcurrido dos años, y hoy en día muchas de ellas llevan a sus hijos a la escuela en "buses caminantes" como una manera de protegerlos; frente al escándalo provocado por el maltrato a una mujer, reaccionan brindando ayuda a la víctima; cocinan juntas y se reúnen regularmente en grupos de apoyo.

Sin embargo, si bien solo un pequeño grupo de mujeres ha logrado producir algunos cambios, para llegar a modificar los sistemas será necesario organizar un movimiento social y deberá transcurrir un largo período de aliento revolucionario. Las obras de teatro insertas en movimientos sociales tienen una posibilidad más realista de producir un impacto duradero. Por ejemplo, una obra sobre desalojos y propiedad de la tierra fue representada originalmente ante los miembros de la comunidad afectada con el fin de instruirlos sobre los aspectos jurídicos y conseguir su apoyo. Actualmente está siendo ensayada y será presentada como una de las estrategias para crear conciencia en los habitantes frente a un proceso judicial sobre propiedad pública que tendrá lugar próximamente. De esta manera, el teatro popular constituye una modalidad de educación popular que puede comunicar contenidos con gran inmediatez y así acercar los temas al público.

Astrid von Kotze

Cambios perdurables gracias a la alfabetización en Sierra Leona

Outi Perähuhta
Consejo Finlandés para los Refugiados
Finlandia

Resumen – *¿Cómo lograr que la educación de adultos produzca cambios perdurables en la vida de las personas y las motive a continuar sus estudios de manera independiente? En este artículo nos referimos a las lecciones aprendidas en Sierra Leona, donde el Consejo Finlandés para los Refugiados (Finnish Refugee Council, FRC) puso en marcha un programa de alfabetización funcional que ha sido continuado por las comunidades beneficiadas a lo largo de muchos años después de que el FRC pusiera término a sus actividades.*

Sierra Leona, ubicado en África Occidental, es uno de los países más pobres del mundo. En 2003, luego de que finalizara la prolongada guerra civil que devastó el país entre 1991 y 2003, el Consejo Finlandés para los Refugiados (FRC) inició un programa de cooperación en Sierra Leona.

Cuando se puso en marcha el programa, alrededor del 80 % de la población adulta del país era analfabeta. Durante el periodo de reconstrucción, y debido a que el progreso económico requería ciudadanos instruidos, la alfabetización revistió gran importancia. Como respuesta a la situación posterior al conflicto bélico y a fin de promover la reconstrucción social del país, el programa se centró en la alfabetización de adultos. El FRC trabaja en situaciones de presencia prolongada de refugiados, pero también en regiones que se recuperan de un conflicto o bien en zonas de repatriados. Las iniciativas se concentran en la educación de adultos y en la ayuda para la subsistencia.

Las actividades en Sierra Leona se desarrollaron entre 2003 y 2016, en cooperación con once socios, entre los cuales se encontraban también radioemisoras.[1] En total fueron 620 las comunidades y 30.000 los adultos beneficiados. En el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo se incorporaron la capacitación en técnicas agrícolas y aptitudes empresariales, como también la educación en materia de salud e higiene. La implementación del programa se basó en la capacitación y supervisión de instructores por parte del FRC y sus socios. Algunas de las comunidades retribuyeron el trabajo de los

instructores con modestas sumas de dinero o bien con mano de obra.

Se trabajó con un enfoque basado en el método REFLECT (Regenerated Freirian Literacy through Empowering Community Techniques, o alfabetización freireana regenerada mediante técnicas para el empoderamiento de la comunidad). Este enfoque prioriza el aprendizaje de los adultos y la generación de cambios sociales más amplios. Crea un espacio abierto permanente en el cual los participantes pueden reunirse y debatir sobre temas y problemas que les conciernen. Además, el REFLECT ofrece una serie de herramientas y métodos de interacción que les permiten a los participantes identificarse y exponer los cambios que desean que ocurran. Son los participantes quienes dicen lo que desean aprender, y pueden priorizar determinados temas según su relevancia subjetiva. Luego, los participantes son capacitados y apoyados por instructores locales que son miembros de sus propias comunidades.

El enfoque REFLECT que se emplea generalmente fue sometido a ajustes a fin de asegurar su compatibilidad con el currículo nacional no formal e incorporar exámenes de nivelación para los alumnos. Además, cada comunidad formó un comité administrativo cuya labor era supervisar los cursos de alfabetización y extender el alcance de las iniciativas a toda la comunidad cuando fuese necesario y pertinente. Se optó por este enfoque con el objeto de asegurar la sostenibilidad del programa desde un comienzo, capacitando a las comunidades para mantener funcionando el proyecto una vez que dejaran de recibir financiación y apoyo. Para apoyar el aprendizaje se recopilaron y emplearon "materiales elaborados por los participantes", en los cuales se incorporaron todos los temas, ideas y contenidos que aportaron los alumnos de los cursos de alfabetización y los instructores comunitarios. A los instructores y a otros miembros interesados de la comunidad se les ofrecieron diversos cursos de formación en la modalidad de CDC (capacitación de capacitadores), por ejemplo sobre técnicas agrícolas o habilidades empresariales. Los programas de educación cívica ofrecidos por la radioemisora asociada, al igual que las visitas de círculos de aprendizaje, también sirvieron como medio de expresión para las comunidades.

Resultados perdurables

En algunas comunidades el programa finalizó en 2011. Luego de cinco años sin haber recibido apoyo, llegó el momento de determinar si aún quedaban algunos vestigios del proyecto en las comunidades beneficiarias. Deseábamos verificar si habían ocurrido cambios duraderos y, de ser así, qué se podía aprender de dichos cambios. Uno de los motivos de esta evaluación fue que, debido al brote de ébola entre 2014 y 2015, las reuniones de personas habían estado prohibidas durante más de un año, lo cual impidió el funcionamiento de los círculos de aprendizaje. Nos imaginábamos que el brote de ébola había arruinado el programa. Suponíamos que, en circunstancias normales (es decir, de no haber ocurrido una epidemia), podríamos haber encontrado vestigios del proyecto en algunas

Miembros de la comunidad de Largo practican la escritura en el local de su escuela. La presencia de este edificio constituyó una excepción entre las comunidades rurales que participaron en el proyecto

comunidades. Sin embargo, ni siquiera esperábamos que en circunstancias normales alguna comunidad hubiese llevado adelante el programa por su cuenta y sin recibir apoyo una vez que los socios y el FRC se hubieron retirado.

Para realizar la evaluación empleamos un método participativo. Trabajamos en doce comunidades escogidas, y en las sesiones participaron en total 403 personas. Once de las comunidades evaluadas, entre ellas la comunidad piloto, habían continuado el programa hasta el brote de ébola, y muchas de ellas lo habían reanudado cuando se logró superar la epidemia. Las habilidades adquiridas gracias al programa eran aplicadas en todas las comunidades, independiente-

Testimonios de participantes:

"Antes, yo era un ama de casa analfabeta y no podía contribuir al desarrollo de mi comunidad. Luego de participar en los cursos de alfabetización aprendí a fabricar jabón. Cuando vendo mis productos, llevo un registro de mis ingresos y gastos. Conozco la labor de las organizaciones de derechos de la mujer, por lo que no permito que mi marido viole mis derechos. Antes yo era una mujer tímida y ahora digo lo que pienso. Además, soy la presidenta de mi comunidad".

Kadie Jigba, 38 años, Tikonko, Sierra Leona

"Antes solo me dedicaba a la agricultura. Ahora sé leer y escribir, y puedo realizar cálculos sencillos. Estas habilidades me son de gran utilidad. Al verme tan entusiasmado por aprender más, otros alumnos me eligieron presidente del círculo de alfabetización. Me animaron a pedir un préstamo para comprar una motocicleta; ahora conduzco un mototaxi y puedo sostener a mi familia. Gracias al FRC ahora ya no dependo de la ayuda de otras personas".

Tom Sandy, 25 años, Bongieya, Sierra Leona

mente de si aún se seguían desarrollando actividades de aprendizaje.

Los resultados fueron una agradable sorpresa. Las respuestas obtenidas son una prueba tangible de los cambios duraderos generados por el programa de alfabetización de adultos. Los cambios más significativos e importantes fueron el uso cotidiano de las habilidades prácticas de lectura, escritura y cálculo, al igual que de las aptitudes empresariales, y el perfeccionamiento de las técnicas agrícolas. También mejoró la autoestima, se apoyó la educación de niños y niñas y la agricultura colectiva. A ello se sumó un cambio sustancial en el papel de las mujeres, ya que comenzaron a participar más activamente en las actividades comunitarias, situación que fue mencionada tanto por los alumnos como por los ancianos de la comunidad.

"Las respuestas obtenidas son una prueba tangible de los cambios duraderos generados por el programa de alfabetización de adultos."

La alfabetización de adultos introdujo una serie de cambios en la vida de los miembros de los círculos de alfabetización. La capacidad de escribir y leer su nombre, de usar un teléfono móvil sin tener que pedir ayuda, y de participar eficazmente en las reuniones de la comunidad, son la punta del iceberg en cuanto a las aptitudes que la alfabetización permite adquirir. El programa de capacitación también ha repercutido de manera muy positiva en la autoestima de los alumnos. Personas, especialmente mujeres, que nunca habían participado en reuniones comunitarias ahora tenían el valor de expresar sus opiniones, a tal punto que mujeres que antes se habían mostrado tímidas terminaron siendo elegidas en numerosas comunidades para ocupar cargos de liderazgo en atención a su valentía y a su potencial oculto que había salido a la luz. Por otra parte, los alumnos reconocieron que habían adquirido mayor conciencia de sus derechos como personas, y ahora las mujeres sabían que debían presentar una denuncia ante las autoridades cuando eran víctimas de violencia doméstica.

La experiencia común del aprendizaje y de los círculos de aprendizaje sirvió también como un factor de unión de las comunidades: los encuestados mencionaron frecuentemente que, tanto a nivel familiar como comunitario, había aumentado la cohesión social y había mejorado la capacidad para resolver conflictos. Asimismo, gracias al espíritu de cohesión grupal generado en el círculo de aprendizaje, en todas las comunidades se pusieron en marcha y se mantuvieron en el tiempo iniciativas de agricultura colectiva que sirvieron para apoyarse mutuamente y reunir fondos. Igualmente se realizaron de manera espontánea algunas actividades de desarrollo comunitario, como el barrido común de las calles, los días de limpieza comunitaria o la construcción comunitaria. En numerosas comunidades, los jefes y los ancianos señalaron que la cantidad de conflictos en que se solicitaba su mediación había disminuido notoriamente luego de que el círculo de aprendizaje había comenzado a funcionar en la comunidad. Muchos manifestaron que la razón de ello fue la inclusión de aptitudes para la resolución de conflictos en el programa de alfabetización, pero también ayudó el hecho de que al interior de los círculos de aprendizaje todos tuvieren la posibilidad de hablar sin reservas.

Estos cambios evidencian un empoderamiento tanto a nivel individual como comunitario, así como una mayor cohesión social; ambos elementos resultan fundamentales para las comunidades que se están recuperando de un conflicto. Esta cohesión social ha servido de estímulo para que sus miembros se apoyen mutuamente y procuren además mejorar las condiciones de vida en las comunidades vecinas. Lo anterior cobra importancia cuando se pretende asegurar el desarrollo sostenible y pacífico de las comunidades.

Su utilidad para la subsistencia cotidiana

Teniendo en cuenta estos resultados, sentimos la necesidad de averiguar qué factores contribuyeron a perpetuar el aprendizaje, incluso si ya no se contaba con ayuda externa. El factor más importante fue que los temas y problemas tratados en el proceso de aprendizaje reflejaban las verdaderas necesidades de la comunidad: los temas tenían utilidad e importancia para la vida cotidiana, y las habilidades recién adquiridas podían ponerse en práctica de manera inmediata. Contar con nociones de lectura, escritura y cálculo era una necesidad muy frecuente en la vida diaria de las personas. Así por ejemplo, el temor a ser estafado en las transacciones monetarias corrientes limitaba las actividades para la generación de ingresos. Los participantes también expresaron que deseaban ayudar a sus hijos en sus tareas escolares, pero que ello no era posible siendo analfabeto.

Los participantes consideraban que las habilidades adquiridas les resultaban útiles, ya que las podían aplicar en su vida cotidiana. El hecho de poseer nociones de lectura, escritura y cálculo sirvió de estímulo para que cada vez más participantes se decidieran a poner en marcha sus propios pequeños negocios, ya que esos conocimientos les permitían mantener un registro de los ingresos y gastos, disminuyendo así el riesgo de ser estafados al momento de vender sus cosechas. Aquellos que ya contaban con su propio negocio informaron que gracias a las aptitudes adquiridas pudieron aumentar sus utilidades.

Otro de los beneficios inmediatos mencionados repetidamente por los participantes fue la influencia positiva en la educación de niños y niñas. Los adultos habían captado la importancia de una buena educación de los niños y niñas, y fueron especialmente las mujeres quienes expresaron la firme voluntad de asegurarse de que sus hijas no abandonaran la escuela. Como consecuencia de este aprendizaje, una gran cantidad de participantes habían decidido destinar una parte de sus ingresos a la educación de sus hijos, y declararon que ahora estaban en condiciones de supervisar sus tareas escolares.

En muchas comunidades, los alumnos prefirieron asistir a clases en horario nocturno, ya que la jornada de luz diurna la dedicaban a trabajar en el campo. Los participantes no permitieron que la falta de alumbrado público les impidiera realizar sus actividades de aprendizaje, por lo que desde sus hogares llegaban provistos de linternas o lámparas de gas para iluminar sus cuadernos de ejercicios

La función del instructor

El factor más determinante para continuar de manera autónoma las actividades de aprendizaje fue la presencia de un instructor cualificado en la comunidad. En consecuencia, el mayor obstáculo para la continuación del proyecto fue la falta de un instuctor, ya fuera porque se había enfermado, había fallecido o había sido trasladado a otro destino.

Otro elemento clave fue el respeto mutuo entre alumnos e instructores. Los instructores estuvieron dispuestos a visitar a los participantes en su hogar a fin de motivarlos o bien averiguar los motivos de su ausencia a clases. Los instructores también habían sabido ganarse el respeto de los miembros y los líderes de la comunidad. Con frecuencia fueron capaces de influir en la opinión pública, y por eso se recurría a ellos para que actuaran como mediadores en desavenencias.

La labor de alfabetización fue igualmente una experiencia que les cambió la vida a los propios instructores. Algunos de ellos reconocieron que habían sido personas tímidas y que jamás habían pensado que podrían liderar un grupo de otros adultos. Sin embargo, la capacitación y la experiencia les ayudaron a adquirir confianza en sus propias aptitudes. Numerosos instructores han recibido también otras ofertas de trabajo, y muchos se han inscrito en programas de formación docente a distancia para adquirir las cualificaciones que les permitan optar al cargo de profesor de escuela primaria en el sector público.

Lecciones aprendidas

Cuando se analizaron las razones de estos cambios, surgieron dos factores principales:

1. Los contenidos y la modalidad de instrucción se adecuaban a los deseos y las necesidades de los participantes.
2. Se optó por emplear una estrategia de implementación que no requiriera apoyo externo luego de transcurridos los primeros años de financiación y supervisión por parte de terceros. De esta manera se creó una situación en que el cese del apoyo externo no impidió la continuación de las actividades.

La utilidad práctica del aprendizaje, la identificación de las comunidades con los contenidos de los cursos, y la actitud de supervisar y no enseñar a los adultos, tienen su origen en el enfoque participativo y basado en los derechos que fue aplicado en las actividades de alfabetización. Sobre la base de estos resultados podemos concluir que la inversión en programas de alfabetización de adultos es una herramienta eficaz para provocar cambios tangibles, sostenibles y a largo plazo. Estos cambios tienen lugar más allá del nivel individual, y repercuten de manera significativa y positiva en las familias y las comunidades.

Para obtener más información, visite:

www.refugeecouncil.fi/materials

Nota

1 / Los socios sierraleoneses de este proyecto fueron: Agency for Community Development Initiatives (ACODI), Community Empowerment and Development Agency (CEDA), Community Action for Rural Development (CARD), Hands Empowering Less Privileged in Sierra Leone (HELP-SL), Islamic Action Group (ISLAG), Network Movement for Justice and Development (NMJD), Rehabilitation and Development Agency (RADA), Sierra Leone Adult Education Association (SLADEA), KISS 104 FM, Radio Bitumani FM 93.7, Sierra Leone Broadcasting Service (SLBS).

Sobre la autora

Outi Perähuhta trabaja desde el año 2000 en el ámbito de la cooperación para el desarrollo. Desde 2003, año en que como directora nacional puso en marcha el programa nacional para Sierra Leona, ha trabajado en el área de la educación de adultos del FRC. Sus campos de trabajo son la educación de adultos y los medios de subsistencia, especialmente en el contexto de los refugiados y la vulnerabilidad. Actualmente trabaja como asesora en las oficinas centrales del FRC en Helsinki.

Contacto
outi.perahuhta@refugeecouncil.fi

Fotografías
de Steve Camargo

Un día en Cochabamba

Reportaje fotográfico

4:30 a. m.

Es una fría mañana de invierno en Cochabamba, la tercera ciudad más importante de Bolivia desde el punto de vista económico y demográfico. Como cualquier otro día de trabajo, Nancy inicia su jornada en la hermosa cocina de madera construida a mano por su marido

Reportaje fotográfico

Un día en Cochabamba

Fotografías
de Steve Camargo

Cuando el horno comienza a calentarse, Nancy da inicio a su primera rutina de horneado del “brazo gitano”, un pastel dulce que puede servirse al desayuno y como postre. Ella aprendió a prepararlo durante las clases a las que asistió en el centro de educación de adultos

Nancy tiene 37 años y es madre de dos hijos. Vive en la zona de Pacata Alta, en la ladera oriental de la ciudad de Cochabamba, Bolivia. La población de Pacata Alta supera los 25.000 habitantes, la mayoría de ellos mineros migrantes que se trasladaron a esta región en la década de 1980.

También se encuentra allí el Centro de Educación Alternativa (CEA) Edmundo Bojanowski, donde Nancy comenzó a asistir a clases de gastronomía que cambiaron su vida y la de su familia.

El Centro de Educación Alternativa Edmundo Bojanowski, que cuenta con el apoyo de DVV International, ofrece enseñanza primaria y secundaria a jóvenes y adultos, al igual que cursos de gastronomía, contabilidad, manufactura textil y sistemas informáticos. Las clases se imparten en dos jornadas, en la tarde y en la noche. Este CEA recibe a más de 400 alumnos cuyas edades fluctúan entre los 15 y los 50 años.

Muchas de las mujeres que participan tienen hijos, y algunas de ellas son madres solteras que viven en condiciones precarias. Como las clases tienen lugar en la tarde y en la noche, las mujeres pueden trabajar durante el resto del día. Tras haber asistido a las clases de gastronomía, muchas de las participantes han puesto en marcha su propio negocio. Fue el caso de Nancy, quien abrió un almacén y restaurante familiar con el apoyo de sus hermanas. En la actualidad el negocio da empleo a 15 personas, entre ellos hijos, sobrinos y otros familiares.

Trabajar, aprender y ocuparse de la familia es una rutina agotadora. Nancy está siempre atareada, pero también se siente orgullosa de lo que ha logrado.

Por encargo de DVV International, el fotógrafo boliviano Steve Camargo pasó un día junto a Nancy, quien nos muestra cómo la educación ha cambiado su vida.

El horneado de un “brazo gitano” tarda cerca de media hora. En una buena mañana, Nancy prepara entre cuatro y cinco pasteles. Los vende enteros, previo encargo, a clientes particulares, y por trozos como parte de los desayunos que se sirven en el restaurante familiar

A las 7 a. m., Nancy llega al restaurante y almacén familiar situado frente a Semapa, una empresa local de tratamiento de aguas. Cada día, por lo menos cien hambrientos trabajadores de Semapa acuden aquí a desayunar y a almorzar

7:30 a. m.

Asistida por su sobrina, entre las 7:30 y las 9:30 Nancy sirve cerca de cien desayunos y otras comidas, principalmente a trabajadores de Semapa y a alumnos de una escuela cercana

10:00 a. m.

Siguiendo una tradición diaria, hacia las 10 todas las mujeres de la familia dedican un momento a relajarse, a compartir el desayuno y a disfrutar del sol

12:00 p. m.

Nancy toma los pedidos de capataces que están planificando el almuerzo de sus operarios

En el restaurante familiar, Nancy trabaja de cocinera, camarera y cajera, dependiendo de la hora del día. Cuando se han ido los últimos clientes después del almuerzo, ayuda a lavar los platos y a fregar el piso del restaurante. Luego —a veces con prisa— se dirige al centro de educación de adultos, donde asiste a clases de cocina

4:00 p. m.

Una vez dentro del aula, Nancy vuelve a transformarse en alumna. Aquí está recibiendo algunos consejos de su profesora de cocina

No es una clase silenciosa, sino que se escucha el armonioso sonido de la amistad en torno a la pastelería. Bajo la supervisión de sus instructores, Nancy aprende algo nuevo cada día y también les transmite sus conocimientos a alumnos más jóvenes. Esta modalidad de trabajo en la que se comparten conocimientos, se aprende y se enseña, es algo muy común en la cultura tradicional boliviana: les enseñas a cocinar a tus seres queridos

Antes de inscribirse en las clases de gastronomía, Nancy terminó sus estudios secundarios en 2016. Sus dos hijos también están cursando la enseñanza secundaria

5:30 p. m.

Al cabo de un día de arduo trabajo, Nancy regresa a casa y le dedica un tiempo a su familia. Antes de acostarse, se ocupa de limpiar y almacenar sus moldes de horneado, dejándolos preparados para el día siguiente, cuando estará en pie antes de que despunte el alba

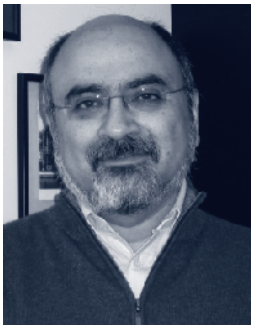
85
2018
y=x²-x-2

Sección 3

Medir el impacto

Si nos limitamos a contar a los alumnos presentes en la sala de clases, solo sabremos cuántos han asistido, pero no lo que han aprendido. El criterio de medición que escojamos para recopilar los datos sobre el impacto de la educación de adultos determinará los resultados que obtendremos. Al supervisar la implementación de las políticas y los programas también lograremos mejorar su impacto en la sociedad.

Los desafíos que plantea la generación de datos



César Guadalupe
Universidad del Pacífico
Perú

Resumen – *En este artículo se identifican algunos de los principales obstáculos que se afrontan en la generación y disponibilidad de datos sobre educación de jóvenes y adultos. Se analiza la generación de datos sobre programas y matrícula, al igual que sobre financiación y problemas que surgen cuando se trata de identificar las poblaciones destinatarias. Se hace especial hincapié en la evaluación mediante test de las habilidades y competencias, teniendo en cuenta la complejidad, el destacado perfil y la importancia que han adquirido estos test durante los últimos años. En el artículo se destaca el hecho de que los atributos técnicos de los procesos de generación de datos dependen de los objetivos que se persiguen. Se sugiere basar la generación de datos en un enfoque no tecnocrático y de mayor sensibilidad política.*

Los datos sistemáticos sobre la educación de jóvenes y adultos son escasos, y por lo general no se tiene información sobre su calidad o ésta no ha sido debidamente documentada. Se trata de un fenómeno habitual en un campo que es ignorado con demasiada frecuencia, también en las políticas educativas.

Fuera de esa actitud de desinterés puede haber otros factores que entorpecen el desarrollo de un conjunto de evidencias que no solo pueda influir en el análisis y los debates en torno a la educación de jóvenes y adultos, sino que además le permita a ésta adquirir mayor notoriedad.

En este artículo se exploran cuatro áreas en las que los datos son escasos o no son sistemáticos: (i) datos sobre programas y matrícula; (ii) resultados de aprendizaje; (iii) población destinataria; (iv) financiación.

Cada una de estas áreas afronta dificultades específicas. Una vez que los actores involucrados logren comprenderlas, y cuenten con un marco de referencia estructurado, serán capaces de coordinar más eficazmente sus actividades de gestión de datos.

Programas educativos y matrícula

Los programas de educación de jóvenes y adultos son sumamente diversos en cuanto a la manera de organizarlos e impartirlos, y en cuanto a las entidades encargadas de esas tareas. Igualmente variados son los objetivos que pretenden alcanzar. En comparación con los programas escolares tra-

dicionales destinados a niños y niñas, la educación de jóvenes y adultos se presenta como un ámbito mucho más difícil de abordar.

Así y todo, es posible clasificar los programas de educación de jóvenes y adultos en tres categorías principales: (i) programas equivalentes a aquellos que gozan de acreditación "oficial" en el país, es decir, que conducen a la obtención de certificados oficiales que permiten realizar estudios superiores en el sistema de educación formal; (ii) programas para fines específicos que satisfacen determinadas necesidades y no conducen a la obtención de certificados formales; y (iii) una combinación de las dos modalidades anteriores.

El primer grupo de programas puede incluirse en la estructura nacional de cualificaciones y en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO/UIS 2013). Las organizaciones encargadas de los registros de matrícula y graduación deberían facilitar la transferencia. El segundo grupo de programas plantea una dificultad distinta, ya que no es necesario insertarlos en trayectorias formales, a menos que se requiera una compilación normalizada de datos para un determinado fin. En tal caso, será preciso recurrir a un sistema de clasificación flexible en el que se reconozca la naturaleza de estos programas (iniciativas de educación continua que no conducen a la obtención de certificados formales).

En ambos casos (y también cuando se combinan las dos alternativas) es menester que las partes involucradas lleguen a un acuerdo. Es probable que algunas de estas partes deban aceptar que, si bien la generación de datos no adoptará la forma exacta que habían deseado, se obtendrá un beneficio más general gracias a la posibilidad de trazar un mapa integral y confiable de los programas de educación para jóvenes y adultos en general.

"La medición de los resultados de aprendizaje es quizás el área más compleja y polémica de la generación de datos sobre educación."

Una vez superado el escollo anterior, debemos concentrarnos en el registro de información sobre matrícula. En este caso hay que establecer una diferencia entre dos elementos de observación claramente distinguibles: (i) las personas y (ii) las unidades beneficiarias (las personas a las que está destinado un determinado programa). Uno de los problemas más comunes es el que surge cuando se confunden ambos componentes: una persona puede ser inscrita en más de un programa, y por tanto debe ser contabilizada como una sola (si el énfasis se pone en la cantidad total de personas), pero puede haber muchas unidades beneficiarias. El hecho de sumar los participantes de distintos programas no necesariamente arroja una cantidad total de participantes como individuos. La única excepción se da cuando la matrícula en un determinado programa impide la matrícula en otro programa durante un período determinado.

Ahora bien, el registro de unidades beneficiarias entraña el riesgo de considerar programas que son sumamente diversos como si fueran equivalentes. Por ejemplo, un programa de seis horas no debería considerarse equivalente a un programa de jornada parcial que dura un semestre. Lo anterior es especialmente relevante cuando lo que nos interesa es obtener información sobre financiación y asignación de recursos. Una de las maneras de sortear este obstáculo consiste en emplear alguna unidad equivalente, como las horas de crédito.

Por consiguiente, en último término sería posible dar a conocer el número de participantes (como cantidad total de personas) y las unidades beneficiarias empleando equivalentes de horas/días/créditos de participación.

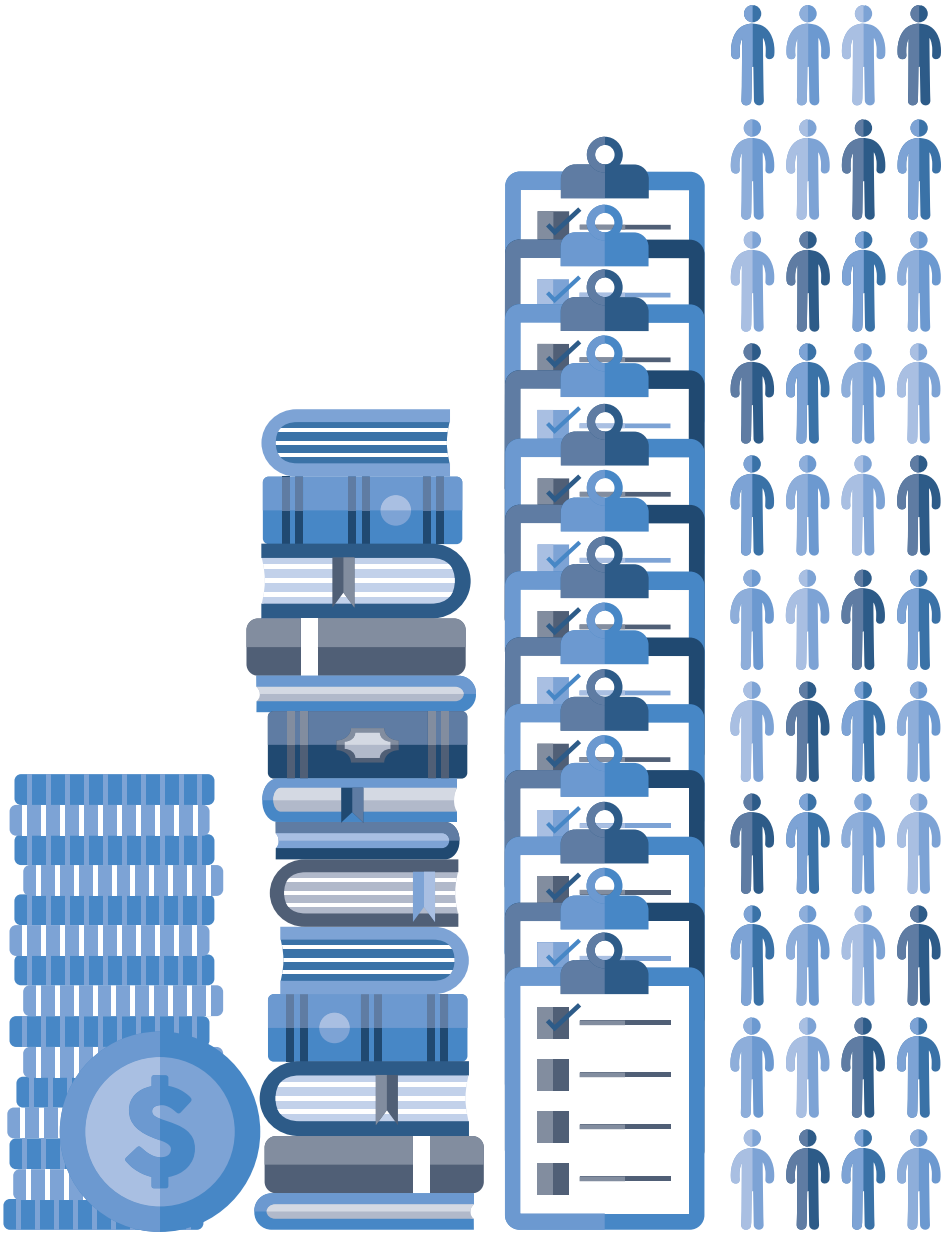
Resultados de aprendizaje

La medición de los resultados de aprendizaje es quizás el área más compleja y polémica de la generación de datos sobre educación. Tal como ocurre en toda iniciativa de generación de información, la pregunta clave es cómo identificar desde un comienzo el (los) objetivo (s) que se pretende alcanzar. Si la comparación (a lo largo de un período o entre distintos grupos) es un aspecto importante (para medir el progreso realizado o detectar lagunas de información), el logro de ese objetivo debería ser asegurado en cada etapa sucesiva del proceso. Ello incluye la manera en que se diseñan y gestionan los instrumentos de medición.

Por lo general, los programas se planifican con el fin de ayudar a los maestros o instructores a proporcionar una evaluación integral del progreso y los logros de los participantes. En esa labor de evaluación es preciso concentrarse en cada entorno particular y, por tanto, aplicar diferentes criterios. Por ello no resulta fácil generar datos agregados que sean significativos y vayan más allá de un mero (y no muy específico) recuento de los alumnos que concluyen exitosamente o no logran completar un programa. Carecemos de toda evidencia respecto de las competencias que efectivamente han adquirido los participantes. También es difícil hacer un seguimiento del progreso a lo largo del tiempo si los criterios reales de evaluación utilizados cambian (cuando uno desea medir los impactos, es importante mantener invariable el criterio de medición).

De estos últimos razonamientos surge la eventual necesidad de emplear parámetros estandarizados para medir las aptitudes y competencias. Con todo, medir las competencias a través de test es una tarea compleja que plantea dificultades en distintos aspectos, incluidos la validez y la fiabilidad. En este contexto, es importante prestar debida atención a la dificultad de llevar a cabo los test (American Educational Research Association y otros 2014) y considerar con cautela las propuestas que ofrecen una solución barata y rápida a un problema complejo.

Por ejemplo, un test puede ser diseñado de tal manera que clasifique a los participantes (diferenciándolos entre los que obtienen mejor o peor puntaje que los demás, independientemente del nivel de rendimiento que lleguen a alcanzar; es lo que se conoce comúnmente como test normalizado) o



evalúe su desempeño con referencia a una cifra esperada expresada de manera explícita como norma o nivel de rendimiento (lo que se conoce como test referidos a criterios), o una combinación de ambos (Glaser 1963). Ello influye poderosamente en las decisiones sobre las preguntas (ítems que contienen un estímulo y una pregunta o tarea) que son incluidas en un determinado test.

Un test debería describir adecuadamente lo que pretende medir ("validez de constructo"). Debería incluir los principales componentes de ese constructo ("validez del contenido"). También debería ser aplicable en relación con un determinado comportamiento observado que se pretende describir ("validez concurrente") o predecir ("validez predictiva"). Por último, es importante que al momento de diseñar un mecanismo de medición se preste atención a las consecuencias ("validez consecuencial") que puede tener en el entorno social en que opera (Zumbo y Hubley 2016).

Este último elemento también apunta a la consideración del contexto y las condiciones institucionales generales en que se diseña, aplica y emplea un determinado test. Los datos pueden ser manejados para alcanzar distintos objetivos, entre ellos algunos fines políticos polémicos (Gorur 2015, 2017; Grek 2009, 2015; Guadalupe 2017; Hamilton 2012).

También debemos considerar la manera en que los datos serán procesados y analizados. Las actuales prácticas para aplicar test tienden a basarse en modelos matemáticos agrupados bajo la denominación de *teoría de respuesta al ítem* (Baker 2001; Hambleton y Jones 1993; Hambleton y otros 1991). Este enfoque incluye un método más preciso para abordar los atributos de determinadas preguntas

(ítems) cuando se aplican a una determinada población y, por tanto, permite identificar aspectos relativos a la manera en que diferentes poblaciones responden a distintas preguntas que podrían influir en la posibilidad de usar algunos ítems para obtener datos comparables que sean confiables (Zumbo 1999, 2007).

Por último, si un determinado test va a ser aplicado a personas de distintos ambientes culturales y lingüísticos, surgen algunos problemas específicos respecto de la traducción y adaptación de los test (Hambleton 2005; Hambleton y otros 2005).

La población destinataria

Los programas de educación de jóvenes y adultos cobran cada vez más importancia en un mundo que está adquiriendo progresivamente conciencia de que la educación y el aprendizaje se realizan durante toda la vida. Así pues, definir la población destinataria es por lo general una tarea difícil, por lo que resulta imposible determinar adecuadamente la cobertura de estos programas más allá de un simple cálculo del "número de participantes".

Un primer método para abordar este tema requiere hacer una diferenciación según la intencionalidad de los programas: (i) programas que tienen un componente de recuperación en relación con el hecho de no haber concluido la educación obligatoria, y (ii) programas que van más allá de los fines de recuperación.

Resulta evidente que el primer grupo de programas debería contar con una población destinataria claramente definida: las personas que no completaron (o ni siquiera comenzaron) la educación obligatoria cuando se esperaba que lo hicieran. Se pueden utilizar los datos de encuestas domiciliarias para realizar estimaciones en este segmento de la población (Guadalupe y otros 2016; Guadalupe y Taccari 2004; UNESCO Santiago 2004). Esas cifras son de enorme importancia para evitar la tendencia a adoptar prácticas autocomplacientes que se concentran demasiado en lo que hacemos y no prestan atención a lo que debemos hacer. Al mismo tiempo, las estimaciones del número de personas que no completaron la enseñanza obligatoria podrían llevar a subestimar la necesidad de contar con programas de recuperación ya que, desgraciadamente, muchos alumnos terminan la etapa escolar sin haber desarrollado las competencias y las aptitudes esperadas. Para determinar la necesidad de programas de recuperación, se podría analizar la distribución de competencias entre los adultos.

En el caso de los programas sin carácter recuperativo no existe una manera clara o precisa de identificar una población destinataria, por lo que la cobertura solo puede determinarse como una proporción de la población total de jóvenes y adultos.

Recopilación de datos sobre financiación

Esta es tal vez el área más problemática debido a la enorme variedad de métodos con que se registra la información en las oficinas gubernamentales, y además a la enorme dificultad práctica que supone el intento de obtener datos estructurados y sistemáticos de fuentes no gubernamentales. No siempre resulta fácil establecer definiciones normalizadas de los componentes principales (gastos corrientes como algo diferente de las inversiones; sueldos como algo distinto de otros gastos corrientes, gastos generales o costos administrativos).

Por otra parte, la información sobre las finanzas debería ser interpretada con referencia a algún tipo de parámetro que proporcione un indicador del grado de disponibilidad de los recursos invertidos. Es difícil establecer un parámetro (UNESCO Santiago 2007), ya que se necesita contar con una estimación clara de las necesidades (las cuales son múltiples, por lo que para abordarlas hay que afrontar diversos costos). También debemos desechar las simplificaciones excesivas que han circulado durante décadas en el ámbito educativo, como la de establecer un porcentaje fijo ideal (imposible de sostener) de algo (producción, gasto público, etc.) que parece ser aplicable durante períodos prolongados (como si no existiera el cambio) en cualquier ámbito (como si no existiera la diversidad) en un mundo donde la diversidad y el cambio son la norma.

El próximo paso lo tienen que dar ustedes

Este artículo constituye un breve resumen de las principales dificultades que se afrontan en la tarea de generar datos sobre educación de jóvenes y adultos. La generación de datos (no la recopilación, ya que los datos no son un elemento natural que pueda ser recolectado como los frutos rojos, sino que corresponden a construcciones sociales basadas en conceptos, intereses, ideas, etc.) no puede ser considerada una tarea sencilla o una actividad meramente técnica, desprovista de una dimensión política o ideológica. Por el contrario, las decisiones sobre qué datos hay que producir, cómo deben generarse, compilarse, analizarse y darse a conocer, se basan fundamentalmente en los objetivos y en las agendas que un determinado actor procura promover (Guadalupe 2015). Por consiguiente, una definición sustantiva y explícita de los objetivos constituye la piedra angular de cualquier iniciativa de generación de datos.

Al mismo tiempo, el argumento anterior no debería emplearse como pretexto para justificar cualquier decisión relativa a los datos: existen complejidades y atributos específicos que hay que tener debidamente en cuenta en cualquier proceso de generación de datos si se pretende producir y dar a conocer datos fiables y útiles. En las soluciones "de parche" baratas y rápidas por lo general se desestiman las propiedades científicas de datos fidedignos y, por tanto, su facilidad de uso. Con frecuencia resulta preferible no contar con ningún dato y ser consciente de esta falta de evidencias que disponer de datos insuficientes y suponer que son una fuente de información confiable. La primera situación conduce a adoptar medidas precautorias (entre ellas, tratar de corregir los déficits de información), en tanto que la segunda lleva a cometer errores que afectan la vida de las personas.

Referencias

American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education (2014): Standards for educational & psychological test. Washington, DC: AERA.

Baker, F. B. (2001): The basics of item response theory (2nd ed.). USA: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.

Glaser, R. (1963): Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. En: American Psychologist, 18(8), 519–521. https://bit.ly/2vgo7Bd.

Gorur, R. (2015): Assembling a Sociology of Numbers. En: Hamilton, M.; Maddox, B. y Addey, C. (eds.): Literacy as Numbers: Researching the Politics and Practices of International Literacy Assessment Regimes, 1–16. Cambridge: Cambridge University Press.

Gorur, R. (2017): Towards productive critique of large-scale comparisons in education. En: Critical Studies in Education, 58(3), 1–15. https://bit.ly/2Mbw1Ce.

Grek, S. (2009): Governing by Numbers: The PISA "Effect" in Europe. En: Journal of Education Policy, 24(1), 23–37.

Grek, S. (2015): Transnational education policy-making: international assessments and the formation of a new institutional order. En: Hamilton, M.; Maddox, B. y Addey, C. (eds.): Literacy as numbers: researching the politics and practices of international literacy assessment, 35–52. Cambridge: Cambridge University Press.

Guadalupe, C. y Taccari, D. (2004): Conclusión Universal de la Educación Primaria: ¿cómo evaluar el progreso hacia esta meta? Santiago de Chile: UNESCO. https://bit.ly/2M9UmII

Guadalupe, C. (2015): Contar para que cuente: una introducción general a los sistemas de información educativa. Lima: Universidad del Pacífico. https://bit.ly/2n5LFUU

Guadalupe, C.; Castillo, L. E.; Castro, M. P.; Villanueva, A. y Urquizo, C. (2016): Conclusión de estudios primarios y secundarios en el Perú: progreso, cierre de brechas y poblaciones rezagadas (Documentos de Discusión No. DD1615). https://bit.ly/2OEy8zQ

Guadalupe, C. (2017): Standardisation and diversity in international assessments: barking up the wrong tree? En: Critical Studies in Education, 58(3), 326–340. https://bit.ly/2vpWhRW

Hambleton, R. K. et al. (1991): Fundamentals of Item Response Theory. Newbury Park, Londres, Nueva Delhi: Sage.

Hambleton, R. K. y Jones, R. W. (1993): An NCME Instructional Modul on Comparison of Classical Test Theory and Item Response Theory and their Applications To Test Development. En: Educational Measurement: Issues and Practice, 12(3), 38–47. https://bit.ly/2J6bmi7

Hambleton, R. K. (2005): Issues, Designs and Technical Guidelines for Adapting Test Into Multiple Languages and Cultures. En: Hambleton, R. K.; Merenda, P. y Spielberger, C. (eds.): Adapting Psychological and Educational Test for Cross-Cultural Assessment, 38(3). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hambleton, R. K.; Merenda, P. y Spielberger, C. (eds.) (2005): Adapting educational and psychological test for cross-cultural assessment. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hamilton, M. (2012): Literacy and the Politics of Representation. Oxford: Routledge.

UNESCO Santiago (2004): La conclusión universal de la educación primaria en América Latina: ¿Estamos realmente tan cerca? Santiago de Chile: UNESCO. https://bit.ly/2vvmPBt

UNESCO Santiago (2007): Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos. Santiago de Chile: UNESCO. https://bit.ly/2f0VWOK

UNESCO/UIS (2013): International Standard Classification of Education. ISCED 2011. Montreal: UNESCO/UIS.

Zumbo, B. (1999): A Handbook on the Theory and Methods of Differential Item Functioning (DIF): Logistic Regression Modeling as a Unitary Framework for Binary and Likert-type (Ordinal) Item Scores. Ottawa: Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense.

Zumbo, B. (2007): Three Generations of DIF Analyses: Considering Where It Has Been, Where It Is Now, and Where It Is Going. En: Language Assessment Quarterly, 4(2), 223–233. https://bit.ly/2LO0OsE

Zumbo, B. y Hubley, A. M. (2016): Bringing consequences and side effects of testing and assessment to the foreground. En: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 23(2), 299–303. https://bit.ly/2vbhJuZ

Sobre el autor

César Guadalupe es doctor en educación (Sussex), master of arts en pensamiento social y político (Sussex) y sociólogo (PUCP). Es profesor-investigador en la Universidad del Pacífico (Perú). Anteriormente trabajó durante once años en el Instituto de Estadística de la UNESCO y en UNESCO Santiago. Es miembro (2014-2020) y actual presidente (2017-2020) del Consejo Nacional de Educación de Perú.

Contacto
ca.guadalupem@up.edu.pe

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 102)

¡Participen!
ICAE Seminario virtual 2019

Testimonios reales

Uwe Gartenschlaeger, Laos

Capacitadores itinerantes en misión de ayuda

Uwe Gartenschlaeger es director regional de DVV International en Asia Sudoriental. El Instituto está trabajando en Laos con "capacitadores itinerantes" a fin de mejorar los medios de subsistencia de personas que viven en aldeas en condiciones de pobreza.

Educación de Adultos y Desarrollo: **DVV International ha estado enviando capacitadores itinerantes a regiones remotas de Laos. ¿Nos puede entregar una visión general de las condiciones de vida en esas zonas?**

Uwe Gartenschlaeger: Se trata de aldeas remotas, clasificadas por el gobierno laosiano como lugares de extrema pobreza. Sus habitantes se dedican sobre todo a la agricultura de subsistencia. Muchos de ellos pertenecen a minorías étnicas y la tasa de deserción de la enseñanza primaria y secundaria es alta. Puesto que estas aldeas se encuentran a gran distancia del próximo poblado de mayor extensión, a sus habitantes les resulta imposible recibir capacitación, ya que en Laos ésta se imparte exclusivamente en escuelas de enseñanza y capacitación técnica y profesional (ECTP) situadas en asentamientos más grandes.

¿Qué es un capacitador itinerante y cuál es su función?

Son profesores regulares en escuelas que ofrecen ECTP. Trabajan en parejas, visitando las aldeas destinatarias e indagando con las autoridades del lugar sobre las necesidades de capacitación; ponen a su disposición todo el programa de cursos que se imparten en dichas escuelas. Posteriormente, diseñan cursos a la medida con una duración de hasta dos semanas y los imparten las propias aldeas. Nuestra experiencia nos ha demostrado que los cursos sobre técnicas agrícolas, conocimientos básicos de electricidad, reparación de motores pequeños, sastrería y ciertos oficios asociados a la construcción son los más populares. Más de la mitad de la capacitación está dedicada al desarrollo de habilidades prácticas. La finalidad consiste en llevar la capacitación a las aldeas, ya que la mayoría de sus habitantes no están en condiciones de asistir a programas de mayor duración en escuelas centralizadas, ubicadas a gran distancia de sus terrenos y de sus familias.

En 2017 ustedes encargaron un estudio de seguimiento de este programa. ¿Cuáles fueron, en su opinión, los resultados más importantes?

El estudio constató que los pobladores estaban interesados en este tipo de capacitación, y que las escuelas formales de ECTP están en condiciones de entregar esa enseñanza a través de capacitadores itinerantes. Aún más, quedó demostrado que dos años después de haberse impartido los cursos era posible advertir un mejoramiento en la calidad de vida (por ejemplo, una mejor nutrición) y en algunos casos se pudo incluso observar un aumento de los ingresos, ¡aunque sería algo riesgoso considerar que el incremento de los ingresos es atribuible principalmente a esta capacitación! No obstante, el estudio demostró que la capacitación itinerante representa una alternativa económica para entregar a las personas más marginadas una ECTP orientada a las necesidades.

¿Cómo cree usted que se puede lograr que el impacto de esta capacitación sea sostenible?

Este tipo de capacitación debería ser integrado en un sistema oficial de ECTP. Nosotros, DVV International, asumimos la misión de demostrar la eficacia de este método y el impacto que puede producir. ¡Pero ahora le corresponde al Gobierno ofrecer esta modalidad de capacitación de manera regular y en todo el país! Actualmente estamos trabajando en la incorporación de la capacitación itinerante en el sector de la ECTP.

Uwe Gartenschlaeger

Reem Eslim, Palestina

"Un buen capacitador es alguien que aprende a lo largo de toda la vida"

Reem Eslim es capacitadora en el área del desarrollo humano y responsable de proyectos de desarrollo en el Ministerio de Desarrollo Social. Ella asistió a un curso de capacitación que le sirvió para adaptarse a distintos estilos, perspectivas y métodos de aprendizaje, y para trabajar con ellos.

***Educación de Adultos y Desarrollo:* ¿Por qué participó en el curso de capacitación de capacitadores (CDC)?**
Reem Eslim: Como capacitadora creo que las personas siempre tienen la aptitud para usar eficazmente su potencial. Por eso deseaba perfeccionar esta habilidad y aprovechar los nuevos conocimientos que puedo adquirir para desarrollar las competencias de los alumnos. He asistido a cursos de capacitación con participantes de varios sectores, y la característica común que he advertido en todos ellos es que se inscriben en los cursos con la esperanza de conseguir mayores logros en su vida como profesionales, o simplemente como personas. Desean mejorar su capacidad para adaptarse a condiciones de vida difíciles. Me inscribí en el programa de CDC porque estoy convencida de que necesito desarrollarme como capacitadora a fin de transformarme en alguien que cree en su vocación para empoderar a otras personas y que logra ponerla en práctica.

¿Qué aprendió durante la capacitación?
Obtuve numerosos beneficios. En el plano personal, he notado un cambio en la manera en que me percibo como persona y como capacitadora: por qué me dedico a esto, cuál es mi misión y cómo puedo aprovechar mis conocimientos y aptitudes para ayudar a otras personas a desarrollarse. Ahora tengo una actitud más abierta con respecto a mis necesidades y prioridades, sin sentirme limitada por ideas preconcebidas que otros pueden plantear o esperan que yo suscriba. Ello me permitió percibir oportunidades absolutamente novedosas para mi carrera que nunca antes había considerado. En el ámbito profesional he advertido un cambio en mi manera de considerar las dinámicas de grupo y en la forma de interactuar con los distintos "tipos" de participantes. Como capacitadora he aprendido a percibir más claramente los espacios que puedo crear para que los participantes logren pensar de manera abierta y libre, y cómo puedo guiarlos para "liberar" sus opiniones sobre el tema de la capacitación.

Reem Eslim

¿Cuál fue el impacto de la capacitación en su trabajo?
Organicé e impartí con excelentes resultados un curso de capacitación para 100 colegas cuyo objetivo era ampliar sus conocimientos sobre enfoques aplicados a la capacitación desde la perspectiva de la emancipación, la capacitación y el empoderamiento. Asimismo, aprovechando los nuevos conocimientos adquiridos, procedí a modificar mis propios métodos de capacitación para el grupo destinatario con el que trabajo habitualmente (personal de los centros de formación profesional). Por último, diseñé un nuevo programa que incorporé a mi rutina de trabajo regular; su objetivo era ofrecerles a los capacitadores de estos centros diversos métodos y enfoques relativos a la educación de adultos. Este programa es considerado un método de referencia por el Ministerio de Educación y está ayudando a abrir nuevos horizontes e ideas respecto de los centros de formación profesional.

¿Qué cualidades se requieren para ser un buen capacitador?
Me parece que la cualidad más importante es su respeto por los pensamientos y las opiniones de los alumnos, y su capacidad para demostrar ese respeto en la práctica, especialmente cuando las ideas de los participantes son contrarias a las suyas. Otra cualidad importante consiste en valorar efectivamente no solo las aptitudes y la experiencia de los participantes, sino también sus limitaciones, y adaptarse a ellas para asegurarse de que todos participen en el proceso de aprendizaje. Un buen capacitador tiene que ser, asimismo, flexible, y estar dispuesto a abordar cualquier tema u opinión que se plantee. Un buen capacitador es aquel que se ve a sí mismo como otro miembro más de un grupo de alumnos. Y, por cierto, un buen capacitador es alguien que aprende a lo largo de toda la vida y que está bien provisto de conocimientos actualizados sobre su propio ámbito.

Hecho para medir: uso del INAF para determinar los niveles de alfabetismo

Roberto Catelli Jr.
Ação Educativa
Brasil

Resumen – *El artículo analiza la experiencia de crear y poner en práctica el Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) en Brasil como instrumento de medición de los niveles de alfabetismo. Esta metodología facilita el debate sobre el analfabetismo y las políticas públicas de educación para jóvenes y adultos. El estudio identificó una reducción del analfabetismo absoluto en Brasil entre 2001 y 2015, pero identificó también que un número significativo de personas están en un nivel rudimentario de alfabetización.*

Desde la década de 1980, en Europa y Estados Unidos comenzaron a desarrollarse nuevos estudios preocupados del nivel de aprendizaje. El debate tenía relación con los cambios económicos y sociales que se han producido a partir de la segunda mitad del siglo XX. Muchos procesos de producción y las condiciones de inclusión en el mercado laboral cambiaron durante este período. Esto ocurrió tanto en los países ricos como en las economías periféricas, en particular en América Latina. El cambio estimuló la renovación de los procesos educativos, destacando el problema del bajo nivel de educación. La investigación derivó en el diseño de estrategias internacionales destinadas a fomentar los procesos de enseñanza y de evaluación que servirían de base para informar sobre los conocimientos adquiridos de manera efectiva por los jóvenes y los adultos, tomando en cuenta sus necesidades personales y profesionales.

Los organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) formularon conceptos, metodologías de evaluación y políticas de alfabetización y educación de adultos, sobre todo después de la adopción del concepto de educación a lo largo de toda la vida, reemplazando una visión que concebía la educación de jóvenes y adultos como una mera política compensatoria.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)[1] dio a conocer los resultados de su primera Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos

Tabla 1 – Niveles de alfabetismo en Brasil según el INAF, 2001–2015

	2001 2002	*2002 2003*	*2003 2004*	*2004 2005*	*2007*	*2009*	*2011*	*2015*
Analfabetos	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%
Rudimentario	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%
Básico/Elemental (2015)*	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%	23% *
Pleno/Intermedio (2015)*	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%	42% *
Competente (2015)*								8% *
Analfabeto funcional	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%	27%
Funcionalmente alfabetizado	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%	73%

* El rango de interpretación de los resultados del INAF se reestructuró en 2015 con el fin de dimensionar mejor los resultados. Por lo tanto, los niveles básico y pleno pasaron a organizarse como elemental, intermedio y competente.

(IALS) en 1995. Esta evaluación se realizó en 1994 con jóvenes y adultos de entre 16 y 65 años en sus domicilios, tanto en Canadá como en Francia, Alemania, Países Bajos, Polonia, Suiza, Suecia, Irlanda y los Estados Unidos. El IALS se transformó en el primer perfil de alfabetismo de la población adulta y permitió realizar una comparación entre varios países.

> "El INAF analiza el nivel de alfabetismo con el objeto de influir en el debate en torno al desarrollo educativo del país y debatir sobre el significado del analfabetismo, que no puede ser restringido a una visión binaria de leer y escribir."

Los primeros resultados indicaron que muchos países necesitaban desarrollar estrategias para mejorar el nivel de alfabetismo de la población. En Polonia, en el Canadá francoparlante y en los Estados Unidos, la mitad de la población, o más, se situó en los dos niveles más bajos del dominio *Document literacy*.[2] El Canadá francoparlante, Polonia y Suiza se destacaron negativamente en el área de *Prose literacy*. Por último, los peores resultados en el dominio *Quantitative literacy,*[3] fueron obtenidos por Polonia y el Canadá francoparlante. Sin embargo, todos los países mostraron un alto porcentaje de personas con bajos niveles de alfabetismo en general, lo que confirmó la necesidad de contar con nuevas estrategias para elevar el nivel de alfabetismo de la población, con especial atención a las nuevas demandas del mercado laboral.

La creación del INAF en Brasil

En Brasil, las conclusiones de evaluaciones de la OCDE, junto con la iniciativa de la UNESCO para estudiar lo que se conoció como alfabetización funcional en América Latina, contribuyeron en Brasil a la creación del Indicador de Alfabetización Funcional (INAF), bajo la coordinación de la ONG Ação Educativa y el Instituto Paulo Montenegro.

En 1998, la Ação Educativa participó en el Taller Regional de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) a fin de estudiar los niveles de alfabetismo en la región, prestando especial atención a las poblaciones de adultos. Desde entonces, Ação Educativa ha desarrollado una metodología para medir los niveles de alfabetización de la población de 15 a 64 años, en colaboración con el Instituto Paulo Montenegro. El INAF no fue creado para analizar el proceso de inserción de los brasileños en el mercado de trabajo brasileño, sino más bien para crear un instrumento que pudiera contribuir a la defensa de los derechos educativos de la población brasileña y ampliar el debate educativo en el país (Ribeiro, 2015).

El INAF analiza el nivel de alfabetismo con el objeto de influir en el debate en torno al desarrollo educativo del país y

debatir sobre el significado del analfabetismo, que no puede ser restringido a una visión binaria de leer y escribir (x cantidad de personas no saben leer ni escribir). Se construyeron instrumentos que buscaron abarcar la complejidad del fenómeno, tanto en la dimensión de las capacidades cognitivas como en las prácticas sociales en diferentes contextos de la vivencia de los jóvenes y adultos. Estos instrumentos se aplicaron sobre el terreno por primera vez en 2001, generando informaciones sobre la situación de alfabetismo de la población brasileña.

El estudio se organizó a partir de una prueba cognitiva y un cuestionario contextual. Las entrevistas se llevaron a cabo por primera vez en 2002 en todo país, cubriendo las áreas urbanas y rurales de personas de 15 hasta 64 años. Las entrevistas se llevaron a cabo en el domicilio del encuestado y los resultados fueron producidos sobre la base de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)[4] para construir una escala de competencias.

> "Los resultados indicaron que la lectura y la escritura son muy poco utilizadas por la mayoría de los brasileños en el espacio de trabajo."

Los ítems que componen la prueba de alfabetismo involucran la lectura y la interpretación de los textos cotidianos (noticias, instrucciones, textos narrativos, gráficos, tablas, mapas y anuncios). El cuestionario de contexto aborda las características sociodemográficas y las prácticas de lectura, escritura y cálculo que los sujetos realizan en su vida diaria.

Lo que revelan las cifras

Las encuestas se realizaron anualmente, entre 2001 y 2005, alternando el enfoque entre la lectura y la escritura y la aritmética. Desde 2007, los avances metodológicos permitieron la integración de estas dos dimensiones en un mismo banco de ítems y en la misma escala de competencia. Desde entonces, la encuesta nacional se ha realizado cada dos años, y el rango de aplicación se extendió a tres años a partir de 2011.

Observando la serie histórica de resultados del INAF se puede reflexionar sobre el sentido que la educación de adultos puede tener para jóvenes y adultos, siendo posible también realizar algunas inferencias sobre la propia construcción de currículos y las propuestas de aprendizaje para este grupo.

Los resultados obtenidos en más de una década muestran una reducción significativa en el número de analfabetos, que cayó de 12% a 4%. Desde el punto de vista del nivel de alfabetismo ello significa que un número considerablemente mayor de brasileños logran aplicar la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas a sus tareas cotidianas, aunque en un nivel rudimentario. En este período se verifica una pequeña reducción, de 27% a 23%, del porcentaje de personas que están en el nivel rudimentario. Esto significa, a su vez, que a más de una cuarta parte de la población le costaba mucho emplear la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana, tales como reconocer la información en un cartel o un folleto, o incluso saber cómo calcular el precio de una mercancía, previendo también el interés más bajo en una compra.

También cabe señalar que a partir de 2009 observamos un estancamiento en el crecimiento de la población que podría considerarse funcionalmente alfabetizada para leer y escribir. En el estudio de 2001-2002, 61% de los encuestados eran considerados funcionalmente alfabetizados, cifra que aumentó a 66% en 2007. En los tres estudios llevados a cabo entre 2009 y 2015, el porcentaje de alfabetos funcionales se quedó estancado en 73%, es decir, 27% de la población era analfabeta funcional de acuerdo con el INAF 2015.

La escuela no es una garantía

El INAF 2015 también indica que entre aquellos que nunca han asistido a la escuela el 46% de los encuestados poseía un nivel de alfabetización rudimentario o elemental (8%). Es decir, eran capaces de utilizar las aptitudes de lectura y escritura en algunas actividades de la vida diaria, aunque las hubieran aprendido en ámbitos no escolares que pudieran estar relacionados con la vida familiar, espacios de educación profesional o no formales.

Por otro lado, sólo el 40% de los encuestados que tenían educación secundaria se encontraban en los dos niveles más altos de las escalas de alfabetismo INAF, lo que demuestra que el hecho de haber asistido a una escuela no garantiza que puedan tener suficientes habilidades para aplicar la lectura y escritura en diferentes contextos de la vida cotidiana.

Un estudio especial llevado a cabo por el INAF 2015 se dedicó a investigar si las actividades del mercado de trabajo también podrían colaborar para producir un aumento en los niveles de alfabetización. Los resultados indicaron que la lectura y la escritura son muy poco utilizadas por la mayoría de los brasileños en el espacio de trabajo. El 41,5% de los encuestados no había leído nada en el trabajo en los últimos tres meses, mientras que el 21% dijo que no leyeron nada en casa en los últimos tres meses. Sólo el 3% de los encuestados estaba usando correos electrónicos en el trabajo; el 21% utilizaba agenda y el calendario; solo el 2% leía formularios, y el 3,5% leía notas y mensajes. Es evidente que para la mayoría de los brasileños el lugar de trabajo no constituye un espacio en el que el uso de la lectura y la escritura pueda contribuir a elevar el nivel de alfabetismo de los individuos.

Las preguntas complejas

Las evaluaciones producidas por la OCDE a partir de la década de 1990 tuvieron como principal objetivo la integración de los ciudadanos en el mercado laboral, sobre la base de

su nivel de alfabetismo. Ya INAF produce los resultados para aportar al debate sobre el derecho de las personas a acceder a la sociedad letrada. Podemos preguntarnos cómo estos estudios pueden arrojar luz en el debate sobre la formulación de los currículos o programas no escolares para jóvenes y adultos. ¿Cómo los currículos para los jóvenes y adultos también podrían prestar mayor atención a los problemas reales en la vida de los ciudadanos, sin necesidad de tener que volver a hacer itinerarios de aprendizaje diseñados como estrategia de enseñanza para los niños? ¿Cómo podemos hacer que un alto número de personas identificadas como analfabetos funcionales puedan hacer uso de la lectura, la escritura, operaciones aritméticas, como también del conocimiento científico y las ciencias humanas, para ampliar sus oportunidades de vida en una sociedad letrada?

Las respuestas ciertamente no son simples, pero un análisis más preciso de los informes producidos sobre la base de estas evaluaciones, un análisis de algunos de sus elementos de prueba y del perfil del público involucrado, pueden contribuir a una comprensión del perfil de los alumnos adultos en el país y de las habilidades que precisan adquirir para vivir en una sociedad letrada de una manera más autónoma. Ello permitiría elaborar propuestas más relevantes para jóvenes y adultos, tanto en el contexto escolar como en el ámbito no escolar, al igual que en el contexto laboral. Este último podría ser un espacio rico en términos de ofertas de formación, o incluso podría conducir a la creación de estrategias que usaran más intensivamente la lectura y la escritura para llevar a cabo tareas en diversos campos de actividad.

Notas

1 / La OCDE, fundada en 1948, es una organización internacional compuesta de 34 naciones. En América Latina, México y Chile son parte de OCDE. La institución aboga en favor del libre mercado, teniendo como objetivo crear soluciones a los problemas comunes que enfrentan sus miembros. Con este fin se llevan a cabo estudios comparativos en diversos ámbitos de la vida económica, incluyendo su relación con la educación.

2 / Los conocimientos y aptitudes que se requieren para localizar y utilizar la información contenida en diversos formatos, incluidas las solicitudes de empleo, los formularios de nómina, los cronogramas de transporte, los mapas, tablas y gráficos.

3 / Más allá de la aritmética y la geometría, en la *alfabetización cuantitativa* se requiere también lógica, análisis de datos y probabilidades. Permite que las personas analicen evidencias, interpreten gráficos, comprendan argumentos lógicos, detecten falacias ideológicas, comprendan evidencias y evalúen riesgos. La alfabetización cuantitativa tiene que ver con saber razonar y pensar.

4 / La Teoría de Respuesta al Ítem es un método para analizar las respuestas a tests o cuestionarios, y su objetivo es aumentar el grado de exactitud y fiabilidad de las mediciones. Si deseamos que nuestro test mida efectivamente lo que se supone que debería medir (por ejemplo, la habilidad matemática, la competencia lectora o los conocimientos históricos de un alumno), la IRT es uno de los métodos que pueden aplicarse.

Referencias

Ribeiro, V. M.; Lima, A. L. y Gomes, A. A. B. (Orgs.) (2015): Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do Inaf. São Paulo: Global/Ação Educativa.

Lecturas complementarias

Benton, L. y Noyelle, T. (1992): Adult Illiteracy and Economic Performance. Paris: OECD.

Haddad, S. y Ribeiro, V. M. (1997): Alfabetismo e analfabetismo funcional. Camponas: Cadernos Cedes.

Murray, T. S.; Kirsch, I. S. y Jenkins, L. B. (1998): Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey. Washington: Department of Education.

OECD (2005): Learning a living: First results of the Adult Literacy and Life Skills Survey (2005). Ottawa/Paris: Statistics Canada, OECD.

Ribeiro, V. M. (1999): Alfabetismo e atitudes. Campinas: Papirus.

Tiana Ferrer, A. (2009): ¿Qué sabemos hoy acerca de la evaluación de los aprendizajes de jóvenes y adultos? Una perspectiva internacional. En: Evaluación de aprendizajes en alfabetización y educación de adultos. Madrid: OEI.

Sobre el autor

Roberto Catelli Jr. posee una maestría en Historia Económica por la Universidad de São Paulo (1993), y un doctorado en educación por la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Es coordinador del Programa Educación de Jóvenes y Adultos de la Ação Educativa, coordinador del Indicador de alfabetismo Funcional (INAF) y editor de libros.

Contacto
roberto.catelli@acaoeducaativa.org.br

Cómo analizar el impacto de la educación de adultos: el ejemplo del EduMAP

De izquierda a derecha:

Francesca Endrizzi
DVV International
Alemania

Beate Schmidt-Behlau
DVV International
Alemania

Resumen – *¿De qué manera es posible determinar la eficacia, los logros y las deficiencias de las iniciativas de educación? Esa es la pregunta clave que analiza el proyecto europeo "La educación de adultos como un medio para promover una ciudadanía activa y participativa" ("Adult Education as a Means to Active Participatory Citizenship", EduMAP). En este artículo se describe cómo fue diseñado este proyecto para medir el impacto y, asimismo, se presentan algunas conclusiones iniciales.*

La educación de adultos es un ámbito complejo. Identificar los factores que influyen en la transformación, el cambio, e incluso el empoderamiento de las personas en situación de riesgo puede ser un desafío muy abrumador, pero los potenciales beneficios justifican el esfuerzo. Si se lleva a cabo adecuadamente, un proyecto como EduMAP puede ayudar a comprender de qué manera encajan los distintos componentes de un sistema integrado por diseñadores de políticas, proveedores institucionales de enseñanza, profesionales del sector educativo y alumnos. Dicho de otro modo, sirve para analizar el impacto de la educación de adultos en las políticas y en la práctica.

Formular las preguntas apropiadas

En el proyecto de investigación titulado "La educación de adultos como un medio para promover una ciudadanía activa y participativa" ("Adult Education as a Means to Active Participatory Citizenship", EduMAP) se analizan las políticas y las prácticas de los programas de educación de adultos orientados a jóvenes de toda Europa entre los 16 y los 30 años de edad que se encuentran en riesgo de exclusión[1]. En el proyecto participan grupos de investigación de Finlandia, Estonia, Hungría, Gran Bretaña, Alemania, Grecia y Turquía. Uno de dichos grupos se ha dedicado a desarrollar el prototipo de un sistema inteligente de apoyo a la toma de decisiones. Nosotras, las autoras, por ser miembros de una de las organizaciones que dirigió la fase de recopilación y

Preguntas de la investigación

P. de I. 1.1 ¿Qué medidas es preciso aplicar en el campo de la educación de adultos para incorporar a los adultos jóvenes en riesgo de exclusión social a iniciativas de ciudadanía activa y participativa en Europa?

P. de I. 1.2 ¿Qué políticas es necesario aplicar en el campo de la educación de adultos para incorporar a los adultos jóvenes en riesgo de exclusión social a iniciativas de ciudadanía activa y participativa en Europa?

P. de I. 2 ¿Cómo es posible establecer una comunicación más fluida entre los programas y las prácticas de educación de adultos…

- para contactarse y comunicarse efectivamente con los adultos jóvenes en riesgo de exclusión social?
- para lograr una mejor interacción y una mayor participación de los alumnos?
- para aumentar el grado de participación y colaboración al interior de las organizaciones de educación de adultos y con los actores externos pertinentes?

P. de I. 3 ¿Con qué tipo de información deben contar los diseñadores de políticas, las autoridades educativas y los profesionales del área de la educación de adultos a fin de mejorar su capacidad para planificar y delinear políticas y programas de educación de adultos que respondan a las necesidades de los adultos jóvenes vulnerables?

análisis de los datos, colaboramos en la tarea de planificar el diseño general de la investigación y llevar a cabo la investigación.

¿Cómo puede contribuir la educación de adultos a aumentar la resiliencia de las personas y comunidades en riesgo, y cómo pueden los jóvenes llegar a cumplir un papel más activo y participativo en la sociedad? El proyecto analiza una amplia variedad de programas que se ocupan de los “ninis“ (personas que ni estudian ni trabajan), los migrantes y los refugiados, los roma y otras minorías étnicas, los desempleados de larga duración, los desertores escolares, las personas sin hogar y los reclusos).

> “El estudio sobre la disponibilidad, la accesibilidad y la manejabilidad de los datos reveló la existencia de diversas prácticas y políticas que reflejan diferencias en los procedimientos de recopilación de información.”

Estructurar la recopilación de datos

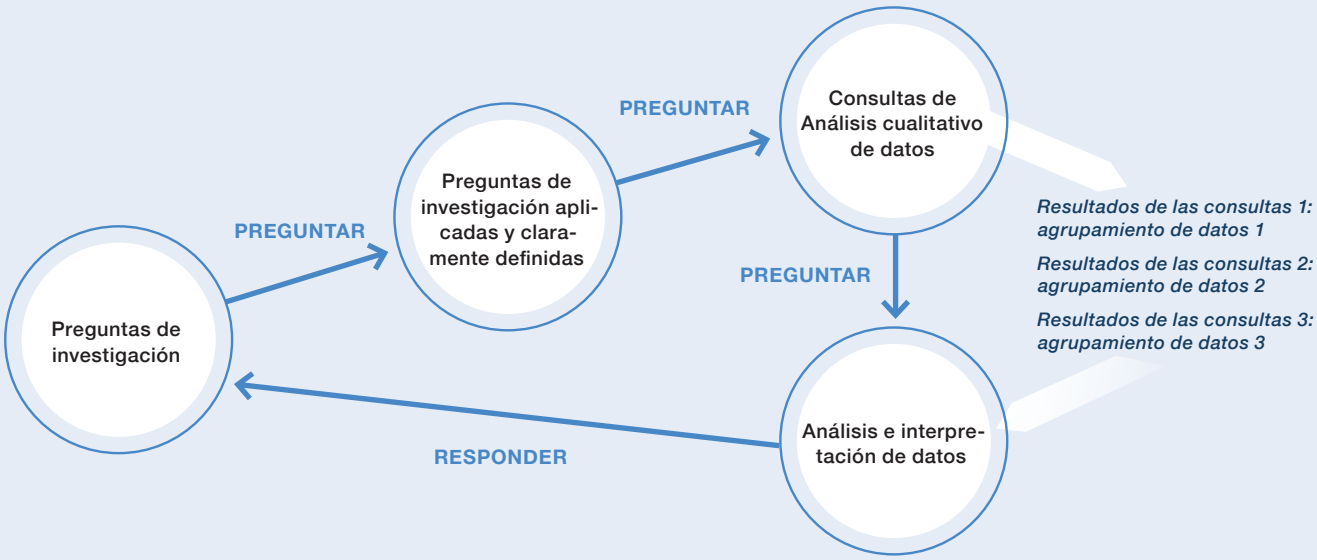
El proyecto de investigación se ha organizado en diferentes etapas de trabajo. El primer paso consistió en formarse una idea general de la situación del sector creando un inventario de las políticas de educación de adultos relacionadas con adultos jóvenes vulnerables en los 28 estados miembros de la Unión Europea (UE) y Turquía. También se analizó la disponibilidad y la accesibilidad de los datos, para así adquirir una visión preliminar del propósito de crear una base de datos. El estudio sobre la disponibilidad, la accesibilidad y la manejabilidad de los datos reveló la existencia de diversas prácticas y políticas que reflejan diferencias en los procedimientos de recopilación de información. Mediante una selección de casos se identificaron prácticas educativas exitosas en 20 países[2]. Se investigaron en total 40 de dichos casos, y se evaluaron las respuestas de más de 800 personas encuestadas en entrevistas personalizadas y grupos focales en los que participaron diseñadores de políticas, profesionales del sector educativo y jóvenes que asistían a programas de educación. Paralelamente se analizaron y mapearon las “ecologías comunicativas” de los proveedores de enseñanza y los potenciales beneficiarios de las prácticas de educación, para así comprender los flujos de información, las necesidades de comunicación y los canales empleados por grupos escogidos de adultos jóvenes (más adelante se analizará en detalle este tema).

El proceso de investigación

El proceso de investigación consiste en una revisión de las dificultades que afronta la investigación social y una indagación en el variado y transversal campo de la educación de adultos. Desde un comienzo quedó claro que al identificar políticas y prácticas pertinentes en materia de educación de adultos existen realidades que son propias de cada país y están determinadas por un contexto particular. Teniendo en cuenta la complejidad de nuestro tema, y que se trabajó con un repertorio de políticas muy diversas y con datos estadísticos altamente parcializados provenientes de todos los estados miembros de la UE y de Turquía, para el trabajo de campo decidimos adoptar un enfoque de investigación inductivo.

Para estudiar el impacto se requieren datos comparables. Por el hecho de trabajar en distintos entornos y países, el diseño de la investigación y los documentos de orientación cobran especial importancia. Ellos fueron elaborados en EduMAP con el fin de facilitar la recopilación conjunta de datos para todas las preguntas de investigación (véase el cuadro en la columna izquierda). El objetivo de las entrevistas semiestructuradas realizadas en la etapa de trabajo de campo era determinar el grado de eficacia e identificar los logros y las deficiencias de las iniciativas educativas que pretenden facilitar la participación de los alumnos en la vida social, política y económica, al igual que mapear y estudiar las diversas ecologías comunicativas que existen en la educación de adultos entre los proveedores de iniciativas educativas y los jóvenes en situación vulnerable. El diseño de la investigación había sido previamente sometido a prueba en Rumania. Esta

Figura 1: Fase de análisis. Representación gráfica de los pasos fundamentales en el proceso de análisis de datos. Se comienza por responder a las preguntas de investigación y finalmente se repite ese paso.



prueba piloto fue necesaria no solo para afinar el diseño de la investigación y las preguntas de la encuesta, sino además para formarse una idea de los problemas potenciales con que los equipos de investigación se iban a encontrar en el terreno. Con el objeto de crear una visión compartida y un enfoque común antes de iniciarse la etapa de trabajo sobre el terreno, en abril de 2017 se llevó a cabo un taller de capacitación adicional en el que participaron todos los investigadores.

Diseño, herramientas y análisis de la investigación

El diseño final de la investigación constó de tres líneas de acción.

Primera línea de acción. Análisis del contexto. Esta fase fue esencial, ya que proporcionó un contexto detallado y una validación para los programas educativos identificados. Permitió explorar la accesibilidad para fines de investigación y gestionar el acceso de los investigadores.

Segunda línea de acción. Investigación focalizada de casos escogidos. En esta etapa el proyecto se trasladó al terreno. Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas y se organizaron grupos focales en tres categorías de encuestados:

1. Diseñadores de políticas,[3] incluidos los políticos, las autoridades educativas, las propuestas de políticas, los especialistas en materia de políticas y los coordinadores de programas nacionales.
2. Profesionales del área de la educación de adultos, tales como profesores y educadores, al igual que asistentes sociales, orientadores e instructores.
3. Participantes en iniciativas de educación de adultos (entre 16 y 30 años de edad).

Tercera línea de acción. Investigación focalizada en adultos jóvenes en situación de riesgo: mapeo de ecologías comunicativas. Esta línea de investigación se concentró en los adultos jóvenes y no en los programas educativos, e incluyó por lo menos a un grupo de personas que no participaban —o nunca habían participado— en programas de educación de adultos. La intención era comprender su situación de vida, sus prácticas y códigos de comunicación, sus experiencias, los obstáculos que afrontan, sus actitudes y sus aspiraciones con relación a la educación de adultos y la ciudadanía activa y participativa. Los datos fueron recopilados a través de un mapeo de ecologías comunicativas.

El mapeo de ecologías comunicativas es una herramienta conceptual y metodológica empleada para comprender cómo los adultos que se encuentran en una situación de riesgo específica acceden a la información general sobre educación de adultos. Inserto en un enfoque etnográfico, este método nos permite analizar las prácticas y las necesidades de comunicación en el contexto de la vida y de las estructuras sociales y culturales de las personas (Lennie y Tacchi 2013). El mapeo permitió apreciar con mayor claridad las interconexiones y los desajustes entre la oferta y los usuarios de la educación de adultos, como también identificar potenciales oportunidades de comunicación que no han sido aprovechadas.

Al momento de escribir este artículo nos encontramos en plena fase de análisis de datos. El análisis de datos se efectuó aplicando un enfoque híbrido, combinando la codificación educativa e inductiva en ciclos iterativos (véase la figura 1). Ello significa que los datos que han ido surgiendo,

Figura 2: Algunos de los códigos elaborados para responder a la P. de I. 2 forman parte del libro de códigos principal utilizado por el consorcio de EduMAP en el análisis de datos.

P. de I. 2: ¿Qué políticas es necesario aplicar en el ámbito de la educación de adultos para incorporar a los adultos jóvenes en riesgo de exclusión en iniciativas de ciudadanía activa participativa en Europa?

las conclusiones de los estudios piloto y nuestro marco conceptual nos han orientado en el desarrollo de una biblioteca de códigos (libro de códigos principal) que es válida para todo el consorcio de socios (véase la figura 2 para apreciar un ejemplo). Sobre la base de este libro de códigos principal posteriormente codificamos los datos recopilados utilizando un software de análisis cualitativo de datos (ACD), y seleccionamos y agrupamos los datos necesarios para responder a las preguntas de investigación.

Los datos serán analizados por país, con especial énfasis en las particularidades y en el impacto de cada caso investigado. Los resultados finales serán utilizados para extraer conclusiones sobre políticas apropiadas y condiciones favorables en el terreno, al igual que sobre el diseño de programas de educación de adultos para incorporar a los adultos jóvenes en riesgo de exclusión social a iniciativas de ciudadanía activa y participativa, con lo cual se potenciaría el impacto de la educación de adultos.

Algunas conclusiones iniciales

- Las necesidades de los alumnos son importantes. Ha quedado demostrado que los programas educativos que adoptan un enfoque centrado en los alumnos producen un notorio impacto y responden más eficazmente a las necesidades de los jóvenes, fomentando el desarrollo de sus habilidades para practicar una ciudadanía activa y participativa.

- La existencia de una red de servicios de apoyo, incorporados en las prácticas educativas o no vinculados directamente con ellas, contribuye a potenciar el impacto de la educación de adultos. El hecho de apoyar a los participantes en su proceso de aprendizaje ofreciéndoles servicios personalizados —por ejemplo, ayuda financiera, psicológica y social—, les permite afrontar mejor las complejas situaciones que puedan presentarse.

- Los equipos profesionales que participan en la educación de adultos deberían ser multidisciplinarios. Además de los capacitadores técnicos y maestros tradicionales, otros especialistas de diversas áreas —tales como psicólogos, instructores y orientadores profesionales, que trabajen para los proveedores de enseñanza o colaboren con ellos— pueden contribuir a la obtención de buenos resultados.

- El hecho de contar con habilidades “blandas” o interpersonales también supone una ventaja. Los profesionales del área de la educación de adultos coincidieron en la importancia de poseer empatía, de tener una capacidad para escuchar y comunicarse, de demostrar una actitud positiva y un criterio flexible, y de contar con experiencia previa en el sector, como requisitos fundamentales para reforzar el impacto y los logros.

Sin ser una herramienta de investigación directa, el proceso de comunicación permite que los investigadores participen en la concepción del diseño de investigación y generen un sentido de pertenencia que resulta fundamental para que todos se mantengan al tanto de los progresos. Los debates y reflexiones regulares sobre los datos que iban surgiendo, al igual que el intercambio de percepciones y experiencias, se realizaron a través de reuniones virtuales entre los miembros del equipo. Durante el trabajo sobre el terreno se fueron tomando notas de campo, las cuales se recopilaron en un cuaderno en el que se registraron acontecimientos y conversaciones, al igual que impresiones e interpretaciones sobre lo que ocurría y se comentaba. Las notas de campo constituyeron un valioso apoyo para comprender con mayor claridad los datos y elaborar teorías sobre las investigaciones a lo largo del proceso.

Obstáculos y lecciones aprendidas

Durante el proceso fueron surgiendo múltiples obstáculos que, sin embargo, nos motivaron aun más para investigar el complejo y valioso papel que cumple la educación de adultos y el impacto que produce. A continuación nos referiremos a tres de ellos:

1. Obstáculos conceptuales

La primera dificultad tuvo que ver con la definición y el uso de dos términos interrelacionados: *vulnerabilidad*, en relación con el grupo destinatario de la investigación, y *ciudadanía activa y participativa*.

El grupo se negó terminantemente a emplear la expresión "grupos vulnerables". El hecho de agrupar a las personas en torno a ese criterio se presta para que sean estigmatizadas y etiquetadas. La vulnerabilidad podría ser considerada como una parte de la condición humana que potencialmente afecta a cada persona de manera especial según su situación personal y social. Una vez adoptada esta perspectiva, decidimos definirla en función de *una limitación de las opciones y capacidades de las personas* (Abrisketa y otros 2015). En este sentido, el concepto empleado en el proyecto EduMAP se encuentra estrechamente vinculado a la idea de "personas desfavorecidas", aquellas que sufren ciertas desventajas o posiblemente carecen de oportunidades.

Definimos la ciudadanía activa y participativa en función de tres dimensiones: la *dimensión político-jurídica*, que incluye la participación cívica y política, la posibilidad de optar a formar parte de comités o de otros órganos similares, de participar activamente en actividades del vecindario o encabezar proyectos basados en la comunidad; la *dimensión sociocultural*, que incluye el desarrollo de habilidades sociales, de capital social o de ambas herramientas, como también la activa participación en redes y en iniciativas culturales o la promoción de actividades de tipo artístico; y la *dimensión económica*, que se concentra en el sector laboral y está vinculada al desarrollo de todo tipo de aptitudes que mejoren las posibilidades de conseguir empleo, o a la entrega de información sobre los derechos y los recursos de apoyo disponibles. Coincidimos con la visión del EduMAP en cuanto a que la educación contribuye a fortalecer la cohesión social y la ciudadanía activa. En lo relativo al concepto de resiliencia humana, que es la cara opuesta de la vulnerabilidad, procuramos comprender cómo el fomento de la ciudadanía activa y participativa les ayuda a los jóvenes a afrontar de mejor manera los riesgos y los fracasos.[4]

2. El problema de la accesibilidad

Una dificultad de carácter más práctico tuvo que ver con la tarea de explorar la accesibilidad de los casos y con las negociaciones para conseguir que se les permitiera el acceso a los investigadores. La etapa de análisis del contexto fue fundamental a este respecto. Comenzamos por consultar con los contactos y redes existentes, tales como organizaciones y especialistas en el campo de la educación de adultos, quienes nos sugirieron buenas prácticas basadas en sus conocimientos y experiencia en el sector. Una vez establecido el contacto con el encargado de controlar el acceso, que podía ser el director de la organización o el coordinador del programa, las puertas ya estaban abiertas. Se identificaron otros actores pertinentes empleando el recurso del efecto multiplicador, y al mismo tiempo los profesionales del sector nos entregaron información sobre potenciales encuestados entre los jóvenes.

3. Problemas metodológicos

La interacción con los jóvenes también fue una tarea complicada. El empleo de entrevistas semiestructuradas para recopilar datos no resultó ser el método más eficaz para obtener información de los adultos jóvenes que se encuentran en una situación particularmente desfavorecida. Por otra parte, no había tiempo para establecer una relación de confianza, o incluso para realizar las entrevistas, ya que la mayoría de los adultos jóvenes tenían limitaciones de horario. Hubo experiencias positivas con el empleo del mapeo de ecologías comunicativas, y la incorporación de los entrevistados en la tarea de trazar el mapa demostró ser una herramienta más adecuada por su carácter interactivo y más práctico, lo que permitió que los jóvenes encuestados superaran la sensación de incomodidad asociada a la entrevista.

Conclusiones

El análisis cualitativo de datos se ha revelado como una herramienta eficaz para efectuar una investigación a fondo de los programas de educación de adultos. El estudio de la diversidad de experiencias y puntos de vista de los principales actores involucrados, incluidos los beneficiarios directos, nos permitió adquirir una visión global de la naturaleza sistémica de cada caso, y evaluar su impacto con mayor precisión.

Notas

1 / El proyecto de investigación fue financiado con fondos aportados por el Programa de Investigación e innovación Hotizonte 2020, de la Unión Europea.

2 / Los estudios de caso fueron investigados en Austria, Chipre, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Malta, Holanda, Portugal, Rumania, España, Suecia, Gran Bretaña y Turquía.

3 / Adoptamos la definición de "diseñador de políticas" que se proporciona en la Evaluación de los Ecosistemas del Milenio (2003), según la cual se trata de: "una persona con autoridad para determinar políticas y prácticas, o para influir en ellas, a nivel internacional, nacional y local".

4 / Para una visión más amplia de la conceptualización de la vulnerabilidad y la ciudadanía activa y participativa en el proyecto EduMAP, véase Adult Education as a Means to Active Participatory Citizenship: A Concept Note. https://bit.ly/2pWyBT2

Para obtener más información

Los resultados y actividades del proyecto EduMAP pueden consultarse en su sitio web: www.uta.fi/edumap

Referencias

Abrisketa, J.; Churruca, C.; de la Cruz, C.; Garcia, L.; Marquez, C.; Morondo, D.; Nagore, M.; Sosa, I. y Timmer, A. (2015): Human rights priorities in the European Union's external and internal policies: An assessment of consistency with a special focus on vulnerable groups. Proyecto FRAME dedicado a promover los derechos humanos en las políticas europeas: Paquete de trabajo n.° 12 – Informe de resultados n.° 2. https://bit.ly/2ujWnef

Lennie, J. y Tacchi, J. (2013): Evaluating communication for development: A framework for social change. Londres: Routledge.

Millennium Ecosystem Assessment (2003): Ecosystems and Human Well-Being. https://bit.ly/2RZ54VK

Sobre las autoras

La Dra. **Beate Schmidt-Behlau** cuenta con formación en ciencias de la educación, y desde 2002 ha ocupado diversos cargos en DVV International. En la actualidad es responsable principal para Sudamérica y coordinadora de investigación local en el proyecto EduMAP.

Contacto
schmidt-behlau@dvv-international.de

Francesca Endrizzi ha estado trabajando desde 2017 como investigadora junior en DVV International. Previamente realizó investigaciones en áreas tales como el desarrollo internacional y las políticas de innovación social.

Contacto
endrizzi@dvv-international.de

Columna

Vincular la educación de adultos con el desarrollo

Con la aprobación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el desarrollo mundial ha entrado en una nueva era. En la actualidad, dichos objetivos son aplicables a todos los países, ya no solo a las naciones en desarrollo y emergentes. Asimismo, el área de influencia de la educación se ha ampliado considerablemente. En el Objetivo 4 de la Agenda la atención se centra en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este tema también está incluida la educación (no formal) de adultos, la cual es abordada de manera implícita en varios de los subobjetivos. La educación de adultos cobra, por tanto, mayor importancia en los esfuerzos por alcanzar determinadas metas, tales como inculcar competencias de lectura, escritura y aritmética, eliminar las desigualdades entre los géneros, ofrecer programas de formación profesional e impartir una educación para el desarrollo sostenible.

La educación es un instrumento fundamental para alcanzar todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente en el caso del desarrollo de aptitudes no formales y de las actividades educativas. La concepción holística de la educación que prevalece en la Agenda 2030 le abre a la educación de adultos un campo de acción potencialmente más amplio. Es así como la educación de adultos y el desarrollo gradualmente llegan a confluir. Los ODS le proporcionan a la educación de adultos una oportunidad inmejorable para cumplir un papel más relevante al interior del sector educativo y como parte de la Agenda 2030 en su conjunto. Con el enfoque intersectorial que se aplica en el Tercer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (Global Report on Adult Learning and Education, GRALE) se ha dado un importante paso en esa dirección al revelar las aportaciones que la educación de adultos ha realizado a otras áreas del desarrollo, como la salud y el bienestar, el empleo y el mercado laboral, al igual que la vida social, cívica y comunitaria. Sin embargo, en los actuales debates no queda suficientemente clara la forma en que los enfoques integrados pueden promover simultáneamente la educación y otros objetivos consagrados en la Agenda 2030. Cuando, por ejemplo, se vincula la alfabetización con el desarrollo de aptitudes profesionales, las actividades para la generación de ingresos o la educación política, se produce no solo una correlación, sino además una interacción directa.

La educación de adultos y el desarrollo se encuentran estrechamente vinculados entre sí. Basta con analizar los conceptos y los objetivos fundamentales de cada uno: mitigación de la pobreza; participación; promoción de la democracia, la igualdad entre los géneros y la salud; prevención de conflictos y sostenibilidad. Al contar con la participación de una poderosa sociedad civil, la educación de adultos aporta contribuciones y soluciones sumamente importantes para resolver numerosos problemas relativos al desarrollo, en particular los que afectan a personas desfavorecidas que habitan en zonas más apartadas. Es preciso que analicemos con mayor profundidad este contexto desde una perspectiva empírica y demos a conocer las conclusiones en un ámbito mucho más amplio que el de la educación de adultos.

Está fuera de duda que la educación de adultos reviste gran importancia. Sin embargo, en la actualidad necesitamos pruebas concretas tanto en forma de resultados a corto plazo cuantificables como de impactos a largo plazo. Debemos concentrarnos en los aspectos centrales, independientemente de la diversidad de las áreas de actividad y de las diferencias entre las regiones. Es necesario generar mensajes clave que sean claramente comprensibles y formular declaraciones que tengan un fundamento cuantitativo: ese es el lenguaje que comprenden los donantes y los gobiernos. La recopilación de datos fiables representa un particular desafío, en vista de la gran cantidad de pequeños actores que participan en la sociedad civil. Una solución podría ser prestar mayor apoyo a las redes, a fin de poder recopilar y agrupar los datos y dar a conocer los resultados de manera más sistemática. Los estudios interdisciplinarios deberían demostrar con mayor precisión los vínculos que existen entre la educación de adultos y el desarrollo. Solo si empleamos argumentos más convincentes para describir el potencial que ofrece la educación de adultos en el contexto de los ODS, ella logrará atraer la atención y la financiación que merece.

Christoph Jost es director de DVV International, el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos.

Contacto
jost@dvv-international.de

Medir el impacto de las políticas de educación de adultos

Shermaine Barrett
Universidad de Tecnología
Jamaica

Resumen – *En este artículo se exploran factores, dificultades y recomendaciones que deben tenerse en cuenta cuando se mide el impacto de las políticas de educación de adultos. Se basa en un estudio en el que se entrevistó a profesionales, académicos y responsables de formulación de políticas en el ámbito de la educación de adultos para conocer sus posturas con respecto a principios fundamentales y medidas adecuadas que habría que considerar cuando se procura medir el impacto de las políticas aplicadas en esta área.*

En el ámbito de la educación de adultos abundan los documentos de política de carácter nacional, regional e internacional en los que se esbozan objetivos y se fijan metas. Entre ellos pueden mencionarse el Marco de Acción de Belém, el Marco de Acción Educación 2030, y las diversas políticas de educación de adultos y de aprendizaje a lo largo de toda la vida aplicadas en determinados países. Sin embargo, como señala Heck (2004), "las políticas pueden fijar rumbos o proporcionar un marco de referencia para producir cambios, pero no determinan directamente los resultados". Por tanto, la etapa de evaluación constituye un elemento decisivo en el proceso de implementación de políticas. Al estudiar el impacto de las políticas de educación de adultos se las evalúa mediante un proceso sólido y sistemático para determinar en qué medida han alcanzado los resultados esperados, y también para identificar las deficiencias más notorias y verificar si las políticas son sostenibles.

Este artículo se basa en reflexiones sobre cómo evaluar el impacto, formuladas por ocho especialistas en educación de adultos de Europa, África, América Latina y el Caribe.

Definición, esfera de acción y finalidad de la educación de adultos

El Marco de Acción de Belém (2010) define la educación de adultos como "el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen

sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad" (p.1). Esta definición permite apreciar la amplitud y el alcance de la educación de adultos y, por ende, su complejidad. De manera que no existe una perspectiva única —en cuanto a marcos conceptuales, supuestos básicos o principios— desde la cual todos los educadores perciben este ámbito. La UNESCO y diversas organizaciones de la sociedad civil, como el Consejo Internacional de Educación de Adultos, abordan la educación de adultos haciendo hincapié en los derechos, mientras que otras entidades, entre ellas los organismos financiadores, adoptan frente al tema una postura más cercana al terreno económico.

El objetivo de la educación de adultos abarca una amplia gama de reflexiones e ideas. A medida que los países procuran satisfacer crecientes exigencias tratando de alcanzar numerosos objetivos —a menudo incompatibles y determinados por las necesidades de las personas, el empresariado y la sociedad— surgen desacuerdos en torno a la finalidad de la educación de adultos (Alfred, Robinson y Alfred 2011). En los debates sobre el propósito de la educación de adultos entran en juego temas como: i) inquietudes económicas con respecto a la posibilidad de dotar a los adultos de habilidades y aptitudes laborales apropiadas que les permitirían a las naciones competir en los mercados mundiales; ii) inquietudes cívicas con respecto a una agenda educativa que prepare a los adultos para participar más plenamente en la vida pública; y iii) inquietudes individuales con respecto al desarrollo personal mediante la educación a lo largo de toda la vida (Kubow y Fossum, 2007). Pese a esta amplia variedad de inquietudes, la mayoría coincide en que la educación (incluida la educación de adultos) permite formar mejores ciudadanos, y como tal contribuye a mejorar el nivel de vida general de una sociedad (Olaniyan y Okemakinde 2008; McGrath 2010).

Papel y función de las políticas

Según una publicación en línea de la UNESCO (2018) "la existencia de políticas y planes sólidos y coherentes constituye la base para construir sistemas educativos sostenibles, alcanzar objetivos de desarrollo educativo y contribuir eficazmente al aprendizaje a lo largo de toda la vida". Para Fitzpatrick, Sanders y Worthen (2012), una política es una medida de mayor alcance adoptada por un organismo público o un poder del Estado, cuyo fin es producir un determinado resultado o cambio. Una política puede adoptar la forma de una ley o de una normativa que contiene las directrices y las disposiciones que propician el cambio.

¿Por qué debemos evaluar el impacto?

La evaluación del impacto es la recopilación, el análisis y la interpretación de información que permite apreciar con claridad los efectos de un cambio de política, que acarrea una serie de consecuencias de interés, incluso algunos resultados imprevistos. La evaluación del impacto es importante para demostrar la pertinencia, la eficacia y la calidad de una política. Uno de los entrevistados señaló que "las políticas se diseñan con el fin de crear un ambiente propicio para satisfacer una necesidad, en especial de poblaciones subatendidas. Por tanto, la evaluación de las políticas de educación de adultos cobra importancia cuando se trata de determinar en qué medida: i) se han satisfecho las necesidades de la población; ii) se han alcanzado las metas, los objetivos y los resultados previstos en la política; iii) se ha cumplido fielmente lo dispuesto en la política; iv) se han provisto recursos suficientes; y v) se han realizado los necesarios ajustes a la política" (Entrevistado 1).

En otro nivel, es importante evaluar el impacto de las políticas porque, puesto que los gobiernos deben lidiar con la escasez de recursos —y en muchos casos, con déficits presupuestarios— para resolver diversos problemas sociales —cuál de todos más urgente—, necesitan información sobre la relativa eficacia de los programas y las políticas para así adoptar decisiones e iniciativas inteligentes (Fitzpatrick y otros 2012). Otro entrevistado observó que "el impacto es importante para legitimar el gasto público" (Entrevistado 7). Es gracias a los estudios sobre el impacto de las políticas que los gobiernos pueden decidir cuáles de ellas están funcionando y cuáles no. Preguntas como: i) ¿Qué está funcionando bien?; ii) ¿Qué está fallando?; y iii) ¿Qué se puede hacer para mejorar la situación?, son factores clave en esa evaluación. Otro aspecto que es preciso considerar es la rendición de cuentas, que a juicio de los entrevistados es una razón fundamental para llevar a cabo estudios de impacto en el área de la educación de adultos.

"Los profesionales entrevistados para este artículo mencionaron tres factores que influyen en los resultados de las políticas. Ellos son: el contexto, el tipo de política y el objetivo de la política."

Otro motivo importante, pero menos analizado, para evaluar políticas que fue mencionado en el estudio es que los resultados pueden emplearse como herramienta de promoción. Uno de los entrevistados observó que "la evidencia del impacto resulta fundamental para las iniciativas de promoción, en especial si se tiene en cuenta que el aprendizaje y la educación de adultos se enfrenta con el obstáculo de que muchos responsables de la toma de decisiones la consideran un área ‚opcional', ya que su impacto es limitado en comparación con el de la escolarización" (Entrevistado 7).

¿Cómo deberíamos evaluar el impacto?

Otra pregunta clave que se plantea en este artículo es: ¿Cómo debería realizarse la evaluación del impacto? Ello incluye: i) los tipos de resultados que se evaluarán; ii) cómo in-

ferir el impacto; iii) métodos para recopilar datos; iv) tipos de evidencia que se emplearán; y v) cómo debería financiarse la evaluación.

Los profesionales entrevistados para este artículo mencionaron tres factores que influyen en los resultados de las políticas. Ellos son: el contexto, el tipo de política y el objetivo de la política. En cuanto al contexto, la idea es que la política social, por ejemplo una política de educación de adultos, no puede disociarse de su contexto social. Otro entrevistado sostuvo que "los tipos de resultados dependerán del contexto. Un enfoque genérico aplicable a todos los casos tal vez no sea el adecuado" (Entrevistado 3). En lo referente al tipo de política, la tendencia general es que lo evaluado depende de si la política es sectorial o propia de un segmento del sector educativo. Un entrevistado consideró que los resultados que se evalúan dependerán en gran medida del tipo de política y del alcance de la iniciativa en que se la ha aplicado: ¿Se refiere a todos los sectores educativos o solo a alguno de sus segmentos? ¿Se refiere a determinados grupos destinatarios, a ciertos aspectos, o a un conjunto de principios que hay que establecer? (Entrevistado 2). Otro entrevistado opinó que el impacto "dependerá sin duda de los objetivos fijados para la política. Los objetivos deberían generar impactos" (Entrevistado 6).

Teniendo en cuenta los tres elementos que acaban de analizarse, entre los resultados identificados se incluyen los educativos, los económicos, los asociados al bienestar, los sociales y los ambientales. Un entrevistado indicó que entre los resultados deberían incluirse los siguientes:

- Resultados educativos: ¿Qué porcentaje de la población adulta ha adquirido aptitudes de alfabetización básicas, tales como nociones de lectura, escritura, aritmética e informática? ¿Qué porcentaje de adultos ha logrado mejorar su nivel de instrucción?
- Resultados económicos: ¿Cuántos alumnos adultos han conseguido un empleo mejor remunerado gracias a haber participado en programas de educación de adultos? Hay que fijarse en si han logrado mejorar su calidad de vida.
- Resultados asociados al bienestar: ¿Han logrado los adultos aumentar la confianza en sí mismos y mejorar sus aptitudes de comunicación, su salud física y emocional y sus habilidades interpersonales?
- Resultados sociales: ¿De qué manera los alumnos adultos han logrado mejorar sus aptitudes cívicas? ¿Se han transformado en ciudadanos activos gracias a su participación en programas de aprendizaje de adultos?
- Resultados ambientales: ¿En qué medida los alumnos adultos han adquirido un mayor conocimiento sobre el ambiente y el impacto ambiental? (Entrevistado 8).

En lo concerniente a la manera en que inferimos el impacto, uno de los entrevistados sostuvo que "el impacto sería una clara indicación de las medidas que reflejan un cambio en el problema sobre la base de lo que se obtuvo al inicio y luego en el punto de medición" (Entrevistado 4). Lo anterior sugiere que para poder inferir el impacto es preciso contar con un conjunto de indicadores convenidos que permitan determinar si se ha logrado o no el objetivo. Los indicadores de resultados son las variables cuantitativas o cualitativas que ofrecen un método sencillo y confiable para medir los logros y para reflejar los cambios producidos por una intervención (Kusek y Rist 2004).

Medir los factores apropiados

En lo que respecta a los parámetros para medir los cambios, el Marco de Acción de Belém (2010) proporciona un conjunto de indicadores confiables de desempeño: i) crear un marco favorable para aplicar las políticas y aportar los fondos necesarios para aplicarlas; ii) crear estructuras de gobernanza apropiadas; iii) establecer criterios de calidad; iv) aumentar la participación, la inclusión y la equidad para la población subatendida; y v) aportar recursos suficientes. Con todo, el uso de estos indicadores depende de lo que consideremos que es la finalidad de la educación de adultos. Ello porque nuestra postura respecto del objetivo, el papel y la función de la educación de adultos influirá indudablemente en la percepción de lo que indica el impacto. Uno de los entrevistados resumió acertadamente la importancia de la perspectiva en las decisiones sobre los indicadores al señalar que: "Es muy importante tener presente el paradigma en que se basa nuestro enfoque de evaluación (el cual incluye la metodología, los indicadores, etc.), ya que va a determinar los resultados. El uso exclusivo de un solo enfoque (centrado, por ejemplo, en el capital humano) puede limitar nuestra percepción de los efectos y del impacto, e incluso crear una falsa imagen de la política. El análisis crítico del discurso es una herramienta útil para preparar la evaluación del impacto, y al recopilar los datos deberemos tener en cuenta los objetivos, las metodologías y los indicadores basados en determinados paradigmas (positivistas, interpretativos, transformativos o críticos-emancipadores). Ello también permitiría advertir los distintos tipos de sesgo que podrían influir en el análisis" (Entrevistado 2).

En lo relativo a los tipos de evidencia que podrían demostrar el impacto, los entrevistados señalaron que entre ellos se incluyen los indicadores estadísticos y los datos cualitativos. Uno de los entrevistados lo expresa de la siguiente manera: "La evidencia debería ser recopilada a partir de datos cuantitativos (estadísticas sobre educación, pero también sobre otros sectores, dependiendo del alcance de la evaluación), de diversos indicadores estadísticos y datos cualitativos, ya que los indicadores deberían reflejar los cambios positivos provocados por la aplicación de las políticas y demostrar que ellos ocurrieron gracias a esa intervención (…) los indicadores deberían ser escogidos antes de la implementación, pero no habría que descartar la inclusión de algunos indicadores nuevos y no planificados, al igual que consecuencias imprevistas" (Entrevistado 2).

Otro participante advirtió que: "es importante tener presente que el impacto puede ser favorable y desfavorable" (Entrevistado 3). En esta misma línea, otro entrevistado ob-

x
b
a
z
18%
20%
30%
8%
ab
fv
uk
pl
60
40
30
20
A
B
C

servó que “para demostrar el impacto es preciso contar con evidencia sobre todos los aspectos de la retroinformación positiva y negativa” (Entrevistado 8).

Cuándo hay que realizar una evaluación del impacto

Al momento de determinar el impacto de las políticas es importante que nos preguntemos cuál es el momento adecuado para hacerlo. Todos los entrevistados coinciden en señalar que esa evaluación debe realizarse durante la implementación de la política y en el período posterior. Dicho de otro modo, debe efectuarse permanentemente. Uno de los entrevistados aseveró que “en el seguimiento y la evaluación de las políticas sobre la base de los resultados se recomienda que la evaluación del ‘impacto’ se realice al final del ciclo de implementación de la política; sin embargo, es recomendable aplicar un proceso de evaluación formativa durante la implementación de la política” (Entrevistado 1). La idea de una evaluación continua fue respaldada por Heck (2004), quien recomienda que se lleven a cabo estudios de eficacia de la política mediante un enfoque longitudinal, recopilando datos en diversos puntos durante las etapas de implementación y de efectos.

¿Quién debería sentarse a la mesa de la evaluación?

Otros aspectos que deberíamos tener en cuenta al momento de planificar son cómo y de qué fuentes recopilaremos los datos de la evaluación del impacto. Dependiendo de su alcance, por lo general las políticas públicas se focalizan en la ciudadanía o en parte de ella. Por tanto, cualquier evaluación de esas políticas debería incluir a sus destinatarios. Así pues, los alumnos, que son los destinatarios de las políticas de educación de adultos, tendrían que ser incluidos, ya que son las personas que se ven directa o indirectamente afectadas por la aplicación de las políticas.

Por otra parte, también deberían incluirse los diversos actores involucrados, “como los gobiernos, los ministerios y departamentos de educación, los organismos de financiación, las instituciones que promueven e imparten programas de educación de adultos, los administradores y los instructores de los programas…” (Entrevistado 8). Asimismo, según sea la naturaleza de la política, en el grupo de actores involucrados se podría incluir al sector privado y a diversas entidades de la sociedad civil.

Los entrevistados coincidieron en que para recopilar datos de un espectro tan amplio de personas sin duda será necesario recurrir a métodos que van más allá de las cifras y estadísticas. Todos ellos recomendaron aplicar un enfoque de métodos combinados para recopilar los datos. Para apoyar esta postura, uno de ellos expresó: “Me parece que para llevar a cabo un análisis exhaustivo hay que emplear datos de tipo cuantitativo (como las encuestas, ya sean en línea o de otro tipo) o más cualitativo (como las entrevistas), al igual que mediciones no intrusivas” (Entrevistado 3). En una respuesta más detallada, otro entrevistado manifestó: “Se pueden emplear diversos enfoques: observación, entrevistas, cuestionarios, encuestas, comparación (entre los grupos afectados y no afectados por la aplicación de las políticas; puntos de datos múltiples: los mismos grupos antes y después de la aplicación de las políticas; entre regiones, sectores, etc.), experimentos, ensayos, análisis de informes, grupos focales, visitas de estudio, reuniones focalizadas, datos descriptivos, testimonios personales, estudios de casos, etc.” (Entrevistado 2).

Estas opiniones se ven respaldadas por la postura de Streatfield (2009), quien recomienda emplear métodos cuantitativos y cualitativos. Los datos cualitativos son útiles para recopilar datos asociados a la eficacia, mientras que los cuantitativos son necesarios para evaluar la eficiencia.

La financiación de la evaluación del impacto es un factor primordial, ya que puede influir en diversas variables: quién interviene, cómo se lleva a cabo el estudio, qué áreas de la política se focalizan y, lo más importante, cómo se emplean los resultados. Al abordar este aspecto, los entrevistados coincidieron en que los gobiernos deben transformarse en una fuente esencial de financiación, ya que deben tener un interés particular por los resultados. Uno de los entrevistados observó que “el hecho de llevar a cabo un estudio sobre el impacto de las políticas de educación de adultos reviste enorme importancia para el desarrollo de cualquier país. De modo que (…) dicho estudio debería ser financiado por el Gobierno o el Ministerio de Educación” (Entrevistado 8).

También se consideró que, aparte de los gobiernos, el sector privado y los socios internacionales para el desarrollo podrían convertirse en otras fuentes de financiación, y que el tipo de política, al igual que su alcance, podrían determinar el origen de los fondos. A este respecto, uno de los entrevistados consideró que “Dependiendo del tipo y del alcance de la iniciativa en que se aplica la política, el encargado de sufragar los costos puede ser un organismo gubernamental (ya es probablemente el principal responsable de planificar e implementar las políticas), pero los grupos involucrados o afectados (por ejemplo, los organismos del sector privado que intervienen en el diseño y la implementación de políticas de educación y formación profesional) podrían participar en la evaluación de determinados aspectos del impacto. Las organizaciones de ayuda internacional [también] podrían transformarse en una de las fuentes de financiación” (Entrevistado 2).

Entre las demás opiniones expresadas cabe mencionar la siguiente reflexión: “Lo ideal sería que, cuando se promulgue una política, quienquiera que sea el responsable de hacerlo reserve los fondos necesarios” (Entrevistado 5). Asimismo, otro entrevistado consideró que la evaluación de políticas debería recibir “un porcentaje de los fondos destinados a las políticas [y] debería ser presupuestada en el proyecto original” (Entrevistado 6).

Obstáculos

Uno de los entrevistados recalcó que “medir el impacto de las políticas en general, y particularmente en la educación

de adultos, puede revelarse como un proceso engorroso. Sería recomendable que, en la medida de lo posible, tengamos presente que no todo es mensurable. Por ejemplo, las reflexiones personales también pueden ser importantes como guía para mejorar la comprensión. Esa información puede comunicarse a través de testimonios de cambio aportados por actores clave. Otros factores relevantes que podrían mencionarse son: las influencias políticas, la manera en que la política fue comprendida, comunicada, implementada, etc. También resulta importante identificar a informantes conocedores de la materia que puedan contribuir con perspectivas sobre dinámicas potenciales que pasan inadvertidas, como las actitudes o relaciones que podrían haber influido en el impacto" (Entrevistado 3).

Otro entrevistado nos alerta de un obstáculo que puede advertirse con mayor claridad en algunas jurisdicciones que en otras: "los investigadores pueden tropezar con dificultades, ya que tal vez no existan políticas escritas sobre aprendizaje y educación de adultos, y probablemente se carezca de registros oficiales sobre iniciativas que se hayan llevado a cabo efectivamente en esa área" (Entrevistado 8).

Dos aspectos que deben tenerse en cuenta

En conclusión, quisiera retomar dos argumentos planteados anteriormente en este artículo. En primer lugar, "la existencia de políticas y planes sólidos y coherentes constituye la base para construir sistemas educativos sostenibles, alcanzar objetivos de desarrollo educativo y contribuir eficazmente al aprendizaje a lo largo de toda la vida" (UNESCO 2018). Sin embargo, las políticas pueden fijar rumbos y proporcionar un marco para el cambio, pero no determinan directamente los resultados (Heck 2004). De manera que el estudio periódico de la eficacia de esas políticas es vital para garantizar que están consiguiendo su propósito original. Aun así, resulta de suma importancia que al efectuarse esos estudios se preste atención a *cómo* y *cuándo* hay que emprenderlos y *quién* debe participar. Tenemos que formular claramente nuestros objetivos, considerar los indicadores de impacto, identificar el tipo de evidencia que se va a recopilar, y posteriormente determinar cómo se utilizará dicha evidencia para evaluar el impacto y, en último término, la utilidad de la política.

Referencias

Alfred, M. V.; Robinson, P. E. y Alfred, M. C. (2011): Adult education and lifelong learning in the Caribbean and Latin America. https://bit.ly/2KliUMW

Barrett, S. (2014): Adult education, social change and development in Post-Colonial Jamaica: Investing in human capital. Alemania: Lambert Academic Publishing.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. y Worthen, B. R. (2012): Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (cuarta edición). Nueva Jersey, NJ: Pearson Education.

Heck, R. H. (2004): Studying educational and social policy: Theoretical concepts and research methods. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2010): Marco de Acción de Belém. https://bit.ly/2wzs83o

Kubow, P. y Fossum, P. (2007): Comparative and international education. Exploring issues in international context. Nueva Jersey: Pearson Education, Inc.

Kusek, J. Z. y Rist, R. C. (2004): Diez pasos hacia un sistema de seguimiento y evaluación basado en resultados: manual para gestores del desarrollo. Washington, D.C.: Banco Mundial.

McGrath, S. (2010): The role of education in development: An educationalist's response to some recent work in development economics. Comparative Education, 46(2), 237-253.

Olaniyan, D. A. y Okemakinde, T. (2008): Human capital theory: Implications for educational development. European Journal of Scientific Research, 24(2), 157-162.

Streatfield, D. (2009): What is impact assessment and why is it important? https://bit.ly/2vviHl7

UNESCO (2018): Education policy review. https://bit.ly/2vpbxi6

Sobre la autora

Shermaine Barrett (PhD) es profesora titular en la Universidad de Tecnología 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) y de presidenta del Consejo Jamaicano de Educación de Adultos (Jamaican Council for Adult Education, JACAE). Entre sus áreas de interés para la investigación se incluyen la enseñanza y el aprendizaje de adultos, la educación del personal y el perfeccionamiento profesional de los docentes.

Contacto
shermainebarrett@gmail.com

Contenidos adicionales en línea

¡Nuestra revista continúa en línea! Usted podrá acceder a documentos adicionales sobre la función y el impacto de la educación de adultos, escritos de manera exclusiva para la versión digital de *Educación de Adultos y Desarrollo.* Están disponibles en: **https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/**. Solo tiene que seleccionar la edición 85 y buscar en la lista de contenidos la sección "contenidos adicionales en línea".

Plantar la semilla de una cooperativa de moringa

Nthakoana Jemina Maliehe-Arko
Academia TEFL
Sudáfrica

Lineo R. Johnson
Universidad de Sudáfrica
Sudáfrica

Resumen: *La empresa cooperativa "Sedikong sa Lerato", en la provincia sudafricana de Limpopo, demuestra cuál es la función y el impacto de la educación de adultos en el empoderamiento de comunidades mediante el cultivo de la moringa oleifera. La cooperativa recurre a actividades como la alfabetización y la educación básica para obtener ingresos. Los resultados demuestran que estas iniciativas de educación de adultos han contribuido a empoderar a comunidades rurales marginadas de Sudáfrica.*

De la alfabetización al aprendizaje articulado

Jorge F. V. Viapiano
Universidad Nacional de Moreno
Argentina

Resumen: *En Argentina, jóvenes y adultos concurren a centros y escuelas buscando formación. Tienen la necesidad de obtener respuestas a los desafíos que permanentemente les plantea su entorno social. En este artículo se analiza cómo la educación de adultos afronta el desafío de diseñar herramientas que favorezcan la empleabilidad y permitan lograr una mejor calidad de vida.*

Cómo la educación de adultos rescató a las niñas de las garras del suicidio

Wanga W. Chakanika
Universidad de Chalimbana
Zambia

Davies Phiri
Universidad de Zambia

Nelson Sakala
Ministerio de Jefes Tribales y Asuntos Tradicionales
Zambia

Phyllis I. Sumbwa
Universidad de Zambia

Resumen: *La práctica de los matrimonios infantiles en Zambia ha ido cobrando fuerza hasta transformarse en una pandemia que perpetúa el ciclo de pobreza. En este artículo se describe cómo el jefe Madzimawe recurrió a la educación de adultos para restringir la práctica del matrimonio infantil en el territorio bajo su mando. En el artículo se demuestra cómo estos principios de andragogía han contribuido a reincorporar en diversos niveles de educación a los alumnos liberados del matrimonio infantil.*

¡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**

Nº 86

El buen educador de adultos

¡Participen! Convocatoria para el envío de colaboraciones

86 — 2019

El próximo número de *Educación de Adultos y Desarrollo* estará dedicado a la profesionalización en la educación de adultos. Hoy en día tenemos más preguntas que respuestas. ¿Qué se necesita para ser un buen educador de adultos? ¿Cómo hay que capacitarse para llegar a serlo? ¿Debemos transformar la educación de adultos en un componente obligatorio de la formación inicial de los docentes? ¿Cómo afrontar el problema de la gran cantidad de profesores sumamente talentosos que nunca han obtenido un título reconocido en el área de la docencia docencia? Necesitamos su colaboración.

Deseamos recibir contribuciones sobre:

- Perspectivas de investigación teórica y empírica sobre la profesión de educador de adultos, sus dilemas y dificultades.
- Modelos de formación profesional de educadores de adultos.
  - Enfoques orientados a ofrecer una formación de educadores de adultos que influya en las cualificaciones que posean los profesionales en esta área, como la digitalización, la ética y los valores.
  - Ejemplos de programas de formación docente (instituciones y currículos) en los que se prepara a profesores de excelencia.
- Ejemplos de acreditación de educadores de adultos que cuentan con muchos años de experiencia pero no poseen títulos formales.
- Ejemplos de programas eficientes dedicados a la formación profesional de educadores de adultos.
- Ejemplos a nivel nacional de programas de formación de educadores de adultos, mecanismos de financiación, y apoyo financiero.

Si desea contribuir con un artículo o un informe sobre un caso de estudio, le agradeceríamos que nos enviara un resumen (que no supere las 100 palabras) en el que se describa el contenido principal de su artículo. Le rogamos enviarlo antes del 1 de abril de 2019 al redactor jefe, Johanni Larjanko, al correo johanni.larjanko@gmail.com, y a la directora editorial, Ruth Sarrazin, al correo sarrazin@dvv-international.de

¡Participen! Inclusión y diversidad: variaciones sobre el tema de la vida. El seminario virtual 2018

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

Contacto
ireland.timothy@gmail.com

Los problemas que plantean la inclusión y la diversidad en el ámbito de la educación de adultos son profundamente complejos. Por eso fue el tema de nuestro último número de EAD, y del seminario virtual celebrado en marzo de 2018. Debatimos sobre la metodología de enseñanza inclusiva, el uso de las narraciones y de los testimonios biográficos como una manera de ayudarles a las mujeres a expresar su identidad sexual, el teatro como herramienta de desarrollo, y la composición del personal que trabaja en el ámbito de la educación de adultos. Los autores (cuatro mujeres y un hombre) provenían de Palestina, Austria, Zambia y Jamaica. Sus textos provocaron una amplia variedad de reacciones. Sobre la base de estos debates, ¿cómo percibo yo la relación entre inclusión, diversidad y educación de adultos?

La uva de la vida

Parto de la base de que todos somos iguales, como también somos todos diferentes. Somos todos iguales, porque "la vida" es el denominador común, el elemento común que todos compartimos y que nos iguala unos a otros. Pero la manera en que esa vida logra expresarse también nos hace distintos. Así pues, no podemos limitar nuestro debate sobre la inclusión y la diversidad a una visión estrecha de la educación como un espacio neutro, que no se ve afectado por lo que ocurre en su entorno. Como sostuvo Paulo Freire en su *Pedagogía del oprimido* al analizar la metodología de la alfabetización: "No basta con saber leer que ‚Eva vio la uva'. Es necesario comprender cuál es la posición que Eva ocupa dentro su contexto social, quién trabaja para producir la uva y quién se beneficia con ese trabajo".

La educación se enmarca en el contexto de la globalización, y la globalización no es un proceso homogéneo que afecte de manera igualitaria a todos los países o incluso a distintas regiones de un mismo país. La globalización no es un fenómeno inclusivo, comoquiera que se la presente.

Las relaciones entre el Norte Global y el Sur Global, o entre las naciones desarrolladas y en desarrollo, tampoco son inclusivas. Representan relaciones de poder que permean todas nuestras acciones y relaciones, sean de carácter económico, cultural, social o educativo. Como señaló Meenu Vadera en su ponencia: "(…) No solo las personas son distintas, sino que además existen relaciones de poder definidas que garantizan que se conserve y se mantenga esa diferencia para beneficio de unos pocos". Manzoor Ahmed continúa en esta misma línea al afirmar que "La condición de clase y las circunstancias atraviesan las capas de

la diversidad (…) y tiñen las percepciones, las mentalidades, la autoestima, la confianza en sí mismo y las expectativas sobre nuestra vida".

Integración no equivale a inclusión

La estructura de poder sobre la cual se fundan nuestras sociedades de clase no permite la inclusividad, y no debemos confundir integración con inclusión. Ambas se basan en la exclusión, o en lo que podría llamarse inclusión tutelada. Inclusión no significa ser aceptado en el sistema de normas de otro grupo. La inclusión forma parte de nuestro derecho humano a la igualdad y a la dignidad humana. En nuestro mundo desigual, inclusión suele significar ser aceptado y acatar las normas establecidas por los miembros. En teoría, todos nacemos iguales, aunque en la práctica hemos de admitir que un niño negro nacido en Soweto, Sudáfrica, probablemente no tendrá las mismas oportunidades en la vida que otros niños blancos nacidos en una familia de clase media en Boston, Estados Unidos.

Por tanto, no podemos esperar que la educación por sí sola "corrija" el problema de la exclusión, o que garantice o genere inclusión; tampoco puede neutralizar el tipo de discriminación que fomentan nuestras sociedades. La educación puede —y frecuentemente logra— exacerbar la exclusión o conducir solo a una inclusión restringida. La educación de adultos en muchos países es una modalidad compensatoria o de segundo orden destinada a personas que se han transformado en ciudadanos de segunda clase. La educación suele ser un proceso que niega la diversidad en nombre de la metodología y procura homogenizar en nombre de un falso consenso, o de la así llamada cohesión social.

¿Cómo, entonces, podemos intentar incluir sin negar, al mismo tiempo, la diversidad? ¿Cómo podemos incorporar la diversidad en la sala de clases y en nuestras prácticas educativas? Freire escribió que incluso si la educación por sí sola no logra transformar la sociedad, ésta, sin embargo, no puede cambiar sin la educación. Continúa señalando que "no es la educación sistemática la que moldea de alguna manera la sociedad, sino que por el contrario, es la sociedad la que, según su estructura particular, modela la educación en relación con los fines e intereses de quienes controlan el poder en esa sociedad". Sin embargo, también señala que "La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que cambian el mundo".

"El derecho a la educación no debería depender del hecho de ser incluido."

La verdadera motivación de la lucha

Lo anterior nos lleva a analizar las opiniones de Rima Abboud, de Aswat, Palestina, sobre la educación como parte de una lucha más amplia por la justicia y la libertad. "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". Por eso Freire hacía constantemente hincapié en la naturaleza política de la educación. La educación nunca es neutral. Se trata de un proceso político que obedece a una agenda política, que fomenta la opresión o la emancipación. Así pues, la educación de adultos puede ser empleada para guiar las ovejas al redil, como es el caso de muchas campañas masivas de alfabetización, o puede ser concebida como un medio para intentar despertar conciencia crítica, para fortalecer la autonomía y la participación.

El derecho a la educación no debería depender del hecho de ser incluido. Con todo, teniendo en cuenta la estructura de clases que prevalece en nuestras sociedades, que son exclusivas en vez de inclusivas, la educación solo logrará incluir de manera igualitaria a las personas si contribuye a que adquiramos una conciencia crítica de nuestras diferencias —en toda nuestra diversidad— como una dimensión fundamental de nuestra humanidad. No aprendemos a vivir, sino que aprendemos viviendo o vivimos aprendiendo.

Seminario virtual 2018

Todas las ponencias presentadas en el seminario virtual pueden leerse en línea en http://virtualseminar.icae.global/

Las grabaciones en vídeo de los seminarios están disponibles en Youtube:
Seminario web con Shermaine Barrett (Universidad Tecnológica, Jamaica) sobre el concepto de "Reflexividad": https://bit.ly/2NTMw64
Seminario web con Selina Banda (Universidad Abierta de Zambia) sobre "Teatro para el desarrollo": https://bit.ly/2PGyUfS

Educación de Adultos y Desarrollo
Número 84 >
"Inclusión y diversidad"

Aún se encuentran disponibles ejemplares impresos gratuitos del nº 84 de Educación de Adultos y Desarrollo sobre "Inclusión y diversidad". Pueden solicitarse en info@dvv-international.de

¡Participen! ICAE Seminario virtual 2019

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 papel e impacto de la educación de adultos, comenzará a fines de febrero de 2019 y durará aproximadamente cuatro semanas. Los siguientes artículos de esta edición servirán de punto de partida para el seminario:

De qué manera la educación de adultos puede salvar tu vida

Henrique Lopes, Portugal
(véase página 16)

Las claves para alcanzar la paz y la prosperidad en África

Samuel Asnake Wollie, Etiopía
(véase página 51)

Producir un impacto más allá de las evaluaciones: una educación de adultos que marca la diferencia

Chanell Butler-Morello, Estados Unidos
(véase página 52)

Los desafíos que plantea la generación de datos

César Guadalupe, Perú
(véase página 74)

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

Por favor, marque una cruz en la siguiente casilla a fin de indicar su consentimiento para el tratamiento de sus datos. De conformidad con la legislación europea, necesitamos su consentimiento para tramitar su suscripción.

◌ Expreso mi conformidad para que mis datos introducidos en el formulario puedan ser almacenados y empleados en la tramitación de mi suscripción. Mis datos solo podrán ser empleados para ese fin. Ningún dato podrá ser facilitado a terceros.

Usted encontrará información adicional, incluido su derecho de retirar su consentimiento y de ordenar la eliminación de sus datos, en la política de protección de datos en https://www.dvv-international.de/es/confidencialidad/
En el reverso de esta página encontrará información sobre el tratamiento de sus datos personales de acuerdo con el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD).

Información de conformidad con el artículo 13 del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) con motivo de la obtención de datos personales (obtención directa)

Si usted se suscribe a la revista Educación de Adultos y Desarrollo, nosotros procesamos su dirección y datos de comunicación a fin de poder enviarle esta publicación. Desde el 25 de mayo de 2018 se aplica en los estados miembros de la Unión Europea el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD). Este Reglamento nos obliga a informarle sobre el tratamiento de sus datos por parte de nuestra organización.
De conformidad con el artículo 13 del RGPD le informamos a continuación sobre el tratamiento de sus datos.

Identidad del responsable:
DVV International
Institut für Internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verband e.V.
(Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos)
Obere-Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Alemania
Tel.: 0228 975690
Correo electrónico: info@dvv-international.de
Sitio web: http://www.dvv-international.de
Director: Christoph Jost
Vicedirectora: Esther Hirsch

Información de contacto del supervisor de protección de datos:
Al supervisor de datos lo puede contactar dirigiéndose a:
Supervisor de datos del
"Deutscher Volkshochschul-Verband e.V."
(Asociación Alemana para la Educación de Adultos)
Guido Dickmeiß
Correo electrónico: dsb@dvv-vhs.de

Finalidades del tratamiento y base legal:
El artículo 6, apartado 1, letra a del RGPD es para nuestra organización el fundamento de procesos de tratamiento que comprenden tratamientos con fines específicos para los cuales solicitamos el consentimiento del interesado.
Si el tratamiento de datos personales es necesario para la ejecución de un contrato o de medidas precontractuales que involucren al interesado como parte contractual, el tratamiento se fundamenta en el artículo 6, apartado 1, número b del RGPD.
Si el tratamiento es necesario para dar cumplimiento a una obligación aplicable a nuestra organización, como por ejemplo el cumplimiento de obligaciones fiscales, el tratamiento se fundamenta en el artículo 6, apartado 1, número c del RGPD.
Finalmente, procesos de tratamiento podrían estar fundamentados en el artículo 6, apartado 1, número f del RGPD. Esta disposición legal sirve de fundamento de tratamientos no comprendidos en las disposiciones antes indicadas, que son necesarios para la satisfacción de intereses legítimos perseguidos por nuestra organización o por un tercero, siempre que sobre dichos intereses no prevalezcan los intereses o los derechos y libertades fundamentales del interesado. Estamos especialmente autorizados a realizar estos tratamientos en atención a que han sido mencionados de manera explítica por el legislador europeo. Finalidad del Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International) es apoyar la creación y expansión de estructuras sostenibles para la educación de jóvenes y adultos en los países con los cuales coopera y fomentar la educación de adultos a nivel internacional así como el aprendizaje global en las universidades populares alemanas.

Categorías y orígen de los datos:
Tratamos las siguientes categorías de datos personales: datos relativos a la dirección, información de comunicación.
Los datos correspondientes a estas categorías nos son proporcionados por usted.

Plazo de conservación:
Si el plazo de almacenamiento no está prescrito por la ley, los datos serán eliminados cuando dejen de ser necesarios para los fines para los que fueron almacenados.

Los derechos del interesado:
Si se dan las condiciones legales, de conformidad con los artículos 15 a 22 del RGPD usted tiene los siguientes derechos: Derecho de acceso, derecho de rectificación, derecho de supresión, derecho a la limitación del tratamiento, derecho a la portabilidad de los datos.
Además, de conformidad con el artículo 13, apartado 2, letra b en relación con el artículo 21 del RGPD, usted tiene el derecho de oponerse al tratamiento de sus datos cuando este tratamiento se fundamenta en el artículo 6, apartado 1, letra f del RGPD.

Derecho a presentar una reclamación ante la autoridad de control:
De conformidad con el artículo 77 del RGPD, usted tiene el derecho a presentar una reclamación ante la autoridad de control si considera que el tratamiento de sus datos personales infringe las disposiciones pertinentes.

La dirección de la autoridad de control competente para nuestra organización:
Comisario de Protección de Datos y Libertad de Información de Renania del Norte-Westfalia
Helga Bock
Apartado Postal 200444
40102 Düsseldorf
ó
Kavalleriestr. 2-4
40213 Düsseldorf
Tel.: 0211/38424-0
Fax: 0211/38424-10
Correo electrónico: poststelle@ldi.nrw.de

¡Participen! ¡Comenten para que podamos mejorar!

Cuestionario sobre *Educación de Adultos y Desarrollo,* 85: Papel e impacto de la educación de adultos

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.

	Muy en desacuerdo 1	Relativamente en desacuerdo 2	Relativamente de acuerdo 3	Muy de acuerdo 4
Estoy satisfecho(a) con la revista *Educación de Adultos y Desarrollo*.	○	○	○	○
Me parece bien que 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.	○	○	○	○

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.

	Muy en desacuerdo 1	Relativamente en desacuerdo 2	Relativamente de acuerdo 3	Muy de acuerdo 4
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.	○	○	○	○

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, Alemania;
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

Shira Bentley
Artista de la portada e ilustradora

Shira Bentley es una ilustradora australiana que reside en Sídney. Shira inició su carrera como artista gráfica, exponiendo sus obras en toda Australia. Su afición a la narración colectiva de historias la condujo rápidamente al campo de la ilustración, donde perfeccionó su extraordinaria capacidad para transformar ideas en apasionantes relatos visuales llenos de color y humor, en los que incluye fragmentos de la vida cotidiana.

Contacto
E-mail: info@shirabentley.com
Sitio web: http://shirabentley.com/

Shira Bentley se refiere a cómo ha cambiado su visión del papel de la educación de adultos al realizar las ilustraciones de este número de la revista: "Al trabajar en estas ilustraciones se amplió enormemente mi percepción del papel y el impacto de la educación de adultos, especialmente en las regiones que han salido de un conflicto. Lo que más me impresionó fue comprobar cómo muchos aspectos de la rutina cotidiana se ven beneficiados cuando la gente tiene acceso a la educación en todas las etapas de la existencia. Me siento muy afortunada por vivir en un país donde la educación es en gran parte subvencionada por el Gobierno, y donde se emprenden numerosas iniciativas para alentar a las personas a adquirir nuevos conocimientos y aptitudes. Espero que surja una tendencia similar a nivel mundial, ya que resulta evidente que la solución a muchos de nuestros problemas más complejos se encuentra en la educación".

Steve Joseph Camargo Zenteno
Fotógrafo

Steve Camargo es un fotógrafo y documentalista boliviano-estadounidense que reside en Cochabamba, Bolivia. Sus obras han sido expuestas y publicadas en Estados Unidos, Europa y Asia. En la actualidad trabaja como fotógrafo free lance y profesor universitario.

Contacto
E-mail: contacto@stevecamargo.com
Sitio web: http://www.stevecamargo.com/

Steve Camargo se refiere a las lecciones que aprendió al realizar el reportaje fotográfico: "Tuve la satisfacción de poder comprobar que la antigua fórmula en la que se combinan la determinación con las oportunidades adecuadas sigue contribuyendo a mejorar la calidad de vida de las personas".

85
2018

Educación de Adultos y Desarrollo

Papel e impacto de la educación de adultos

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

vhs DVV International

En cooperación con

ICAE INTERNATIONAL COUNCIL FOR ADULT EDUCATION