Año 32 • Número 2 • Julio - Diciembre 2010 • ISSN 0188-8838

REVISTA INTERAMERICANA de Educación de Adultos

CREFAL

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Contenido

Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 32 • número 2 • julio-diciembre 2010

3 Editorial
▶ Jaime Calderón López Velarde

Mirador

7 Conference organization as an adult learning experience
An analysis of the Brazilian perspective on CONFINTEA VI
La organización de la conferencia como una experiencia de aprendizaje de adultos
Un análisis de la CONFINTEA VI desde la perspectiva brasileña
▶ Timothy Denis Ireland

Exploraciones

21 ¡Sintiéndose fuera de lugar!
Un análisis sobre la inserción de jóvenes negros en la educación de personas jóvenes y adultas
Feeling out of place!
An analysis about the insertion of youth Afro-Brazilians in youth and adult education
▶ Natalino Neves da Silva

41 La reforma del Estado brasileño de la década de los 90
Implicaciones en la política de alfabetización de adultos
The Brazilian reform in the 90
Adult literacy policy implications
▶ Gladys Beatriz Barreyro

53 Aprendizajes de un Curso de Perfeccionamiento de Docentes de Educación de Adultos en modalidad b-learning
Learning outcomes of a on line adult education teacher training program
▶ Guillermo Williamson, Paola Velásquez, Isolde Pérez, Paola Uhart, Jaime González, Iván Pedraza

Contrapunto

73 Acá no pasa nada
Reflexiones desde diversas experiencias en comunicación/educación
Nothing happens in here
Reflections of some comunicational/educational experiences
▶ Darío G. Martínez

Reseñas

90 Sergio Tobón Tobón
Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación
▶ Enrique Medina Vidaña

Editorial

La situación que hoy día viven los jóvenes latinoamericanos que se encuentran fuera del sistema escolar y que tampoco trabajan se caracteriza por un contexto social problemático, complejo y amenazante que los convierte en una población en riesgo ante la falta de oportunidades educativas y laborales. Se calcula que en América Latina 23.6 % de jóvenes, entre los 15 y 29 años, están excluidos del mundo escolar y laboral y lo más grave aún es que no se preste la atención necesaria para instrumentar políticas públicas que reviertan este hecho que afecta a millones de jóvenes cuyos derechos se ven vulnerados.

Aprovechar y encauzar las capacidades y potencial de estos jóvenes mediante programas educativos que tomen en cuenta la diversidad de sus intereses y condiciones sociales para apoyarlos en la construcción de su proyecto de vida e integrarlos a las diversas actividades económicas, así como prepararlos para el ejercicio ciudadano, es una tarea conjunta que demanda mayor compromiso y responsabilidad de las instituciones políticas y sociales de los gobiernos de los estados, de los medios de comunicación, de los padres de familia y de los empleadores.

En este escenario adverso, la educación de personas jóvenes y adultas adquiere mayor importancia ya que representa una opción para incluir, mantener y reafirmar la identidad personal de los jóvenes en un mundo globalizado que demanda cada vez más el dominio de conocimientos para acceder a un empleo y convivir en ambientes laborales y sociales. De no menos importancia es escucharlos y comprenderlos, proporcionándoles la orientación adecuada y afianzando valores para la convivencia social y el arraigo de la cultura de la prevención de: adicciones, enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, sobrepeso, conductas violentas en sus diferentes manifestaciones (física, verbal, psicológica, laboral, sexual, de género) dentro y fuera del ámbito familiar y otros problemas sociales. En otras palabras, evitar el ocio obligado, la migración y el riesgo de que miles de jóvenes formen parte de grupos dedicados a todo tipo de actividad ilegal a cambio de dinero fácil y rápido pero a costa de perder la libertad e inclusive la vida.

Sin embargo, más allá de una renovación profunda de la educación de personas jóvenes y adultas para hacer frente a este desafío, se requiere de enfoques integrales que invariablemente se acompañen de políticas económicas y sociales, si se quieren romper los círculos de la exclusión y la pobreza. Asimismo cabe preguntarse, ¿qué ocurre cuando los jóvenes y personas adultas ingresan a los programas públicos escolarizados? En este número se analizan casos concretos de esta situación en el contexto social de tres países del cono sur: Brasil, Chile y Argentina. Por otra parte, se examinan los efectos de la reforma educativa en la alfabetización durante la década

de los 90 en Brasil, el análisis de temas de actualidad como la VI CONFINTEA y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en este campo educativo. En la parte final se presenta una reseña bibliográfica que centra su atención en las competencias, concepto controvertido y central de las nuevas reformas curriculares que adquiere mayor fuerza en todos los niveles de los sistemas educativos nacionales.

En la lectura de estas colaboraciones nuestros lectores podrán apreciar una diversidad temática y aportes que amplían el conocimiento de la educación de personas jóvenes y adultas y permiten una mayor comprensión de los procesos que se viven en la práctica educativa. A su vez, una invitación a la reflexión y a replantear acciones para dar respuestas a los problemas educativos que, dada su gravedad y complejidad, sugieren retomar perspectivas integrales tanto para su estudio como para el diseño e implementación de políticas públicas en sus diferentes ámbitos.

Con la edición del presente número, la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* mantiene su interés por fomentar el desarrollo de la investigación en este campo educativo y contribuir con sus resultados a generar múltiples caminos que confluyan en hacer realidad, sin excepción de ningún país, el derecho de todos y todas a una educación de calidad a lo largo de la vida. Por este motivo, reiteramos nuestra más amplia invitación a los estudiosos de la educación, en particular de personas jóvenes y adultas, para que participen en la revista, enviándonos sus colaboraciones y sugerencias.

A nuestros lectores interesados en la problemática de la juventud, les recomendamos consultar el número 26 de la revista *Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos* del CREFAL en donde se exponen experiencias educativas que ejemplifican la diversidad de caminos para construir futuros más promisorios con las actuales generaciones juveniles.

Jaime Calderón López Velarde

Mirador

7 Conference organization as an adult learning experience
An analysis of the Brazilian perspective on CONFINTEA VI
La organización de la conferencia como una experiencia de aprendizaje de adultos
Un análisis de la CONFINTEA VI desde la perspectiva brasileña
▶ Timothy Denis Ireland

Timothy Denis Ireland*
Recepción: 2 de noviembre de 2010 | Aprobación: 8 de diciembre de 2010

Conference organization as an adult learning experience

An analysis of the Brazilian perspective on CONFINTEA VI

CONFINTEA VI was held in Belém do Pará (Brazil) in December 2009. This article analyses the organization of the conference as an adult learning experience from the Brazilian perspective employing and integrating theories related to learning communities and the systematization of experience within the general framework of popular education. It argues that analysis of international conferences as learning experiences from the organizational perspective are rare in the literature. On the basis of the evidence it suggests that after six International Conferences on Adult Education held over the last 60 years, using similar formats, it would perhaps be relevant to submit the CONFINTEA process and event to a more rigorous evaluation.

Keywords: CONFINTEA, conference organizing, learning communities, systematization of experience, popular education.

La organización de la conferencia como una experiencia de aprendizaje de adultos

Un análisis de la CONFINTEA VI desde la perspectiva brasileña

La CONFINTEA VI se realizó en Belém do Pará (Brasil) en diciembre de 2009. Este artículo analiza la organización de la conferencia como una experiencia de aprendizaje de los adultos desde la perspectiva brasileña, en la que se emplearon e integraron teorías relacionadas a comunidades de aprendizaje y la sistematización de experiencias en el marco general de la educación popular. Estos argumentos para el análisis de conferencias internacionales como experiencias de aprendizaje son raros en la literatura existente. Con base en la evidencia se sugiere que después de seis conferencias internacionales sobre educación de adultos realizadas los últimos 60 años, usando formatos similares, tal vez sería relevante someter el proceso y evento de la CONFINTEA a la más rigurosa evaluación.

Palabras clave: CONFINTEA, organización de conferencias, comunidades de aprendizaje, sistematización de experiencias, educación popular.

* Especialista en Educación. UNESCO, Representación en Brasil. CE: timothy.ireland@unesco.org.br

Conference organization as an adult learning experience

An analysis of the Brazilian perspective on CONFINTEA VI

Timothy Denis Ireland

The Sixth International Conference on Adult Education was held just 60 years after the first in Elsinore in 1949. Documentation on the conferences deals largely with increasingly complex processes of macro-organization, reporting and mobilization during the preparatory phase for each conference and subsequently on the outcomes, commitments and recommendations generated by the conferences. There is, however, little analysis of the micro-organization of the conferences.

Concerns as to whether there is any internal consistency between the broad themes which orientate debates and the conference structure, about the impact of the conference on the social and natural environment, about the involvement of the local community in the conference process are rarely treated in the literature.

Discussion on the learning process implicit in the organization of an International Conference which mobilizes hundreds of thousands of people world wide in its different phases – global, regional and national preparations, direct participation at the conference and that small army engaged in organizing and structuring the contents and in providing the infra-structure and logistics on which the conference is built, is equally scarce. It would seem that as a new army faces the challenge of each edition of CONFINTEA there is little collective memory as to the internal mechanics and dynamics of the previous conference apart from those rules and regulations which determine the formal organization and structure of all category II conferences.[1]

This article, in the best Latin American tradition of popular education and democratic participation, sets out to construct what I classify as an analytical systematization of the Brazilian side of the organization of CONFINTEA VI as an adult learning experience. As Oscar Jara (2006) suggests in his book on systematization, the principal objective of this process for those involved in popular education, is that of extracting lessons from an experience, in order to share them with others. "In the same way that, inversely, being ready to learn from the experience of others, should be a permanent attitude of those who believe that they do not possess definitive truths nor are developing perfect practices. Learning and sharing are, thus, two verbs which cannot be separated from the exercise of sytematization."

1 See UNESCO Basic Texts (2004).

In the division of responsibilities established after the Brazilian candidacy to host the conference was finally approved, the overall responsibility for organising the event was delegated to the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) in Hamburg by the Organisation's General Conference.[2] Subsequently, a Host Country Agreement was signed with the Brazilian Government on the basis of which Brazil took responsibility for choosing the host city and providing the necessary infra-structure and logistics for the Conference.

The basis for this analysis is an attempted synthesis and adaptation of theories of learning communities and those of systematisation as a fundamental instrument for any educational learning process. The analysis is guided by three basic principles which came to direct and establish a degree of intellectual organicity with the organizational process: respect for the culture of sustainability, respect for democratic, inclusive and supportive participation and that for the indissociability between education and culture.

The article is structured around four sections. The first provides some background information to the process which led to the city of Belém being chosen as the host for CONFINTEA VI and to the first steps in the organizational process. The second discusses, defines and seeks to integrate the two theoretical approaches used to understand the process of organization under analysis – the systematization of experience and learning communities. The third section presents an analysis of the organization of the Conference structured around the three basic principles outlined above. The final section points to lessons learnt from the experience which may be of use to those responsible for organising the next CONFINTEA, for those organising other conferences and seminars and for the general community interested in understanding the dynamics of such an international conference.

In consonance with the concept of lifelong learning as developed over the last forty years beginning with the Faure Report in 1972 and developments in the field of popular education over the same period, this article takes as its overall framework that understanding of adult learning and education, as a process which extrapolates the formal boundaries of educational institutions and permeates diverse contexts, both non-formal and informal. Jara (2010) identifies two current trends in education – one which argues for an education that adapts itself to the changing globalized world and the other which argues in favour of an education that contributes to changing the world, making it more humane. As he points out, it is more common than we imagine to consider that the only way to learn is from books or courses and to relegate our own experience as a fundamental source of learning to a minor role. Jara (2006) concludes by stating that unfortunately we have been formed in an educational scheme in which "life and study are seen as two separate things, and we neither generate the habit nor the belief in the importance of 'studying' our own practice".

2 The 33 C/Resolution 5 of the General Conference invited the Director-General "to make the necessary arrangements to organize the Sixth International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI) in 2009 [...]". Further decisions concerning the organization of the conference are contained in 175 EX/10, Paris, 11 August 2006, and 175 EX/Decision 9, adopted by the 33rd Session of the General Conference of UNESCO and Draft Resolutions 2008-2009 (34 C/5 Vol.1, 2nd Version), debated during the General Conference of UNESCO in Paris, in the period 12/10 – 03/11 2007.

1. Background information: in search of a venue

As stated in the preparatory documents for CONFINTEA VI, the overall thrust of the Conference was "to draw attention to the relation and contribution of adult learning and education to sustainable development, whereby sustainable development is interpreted as encompassing a social, economic, ecological and cultural dimension" UNESCO/(UIL, 2008). This then became one of the principal criteria for the selection of the city to host the conference. Large international events in Brazil tend to gravitate round the Rio – São Paulo – Belo Horizonte – Brasília axis. The first decision taken by the local organizers was to seek a venue in the north or northeast regions of the country both for their symbolic and concrete value. These regions tend to offer the greatest challenges in terms of literacy and schooling for the young and adult population. A third criteria was that the selected city should offer those standards of safety necessary for holding an international event of the importance of CONFINTEA with a hotel network sufficient to offer adequate accommodation to all participants. Equally important was that the city should possess a Convention Centre capable of receiving this type of complex conference. Finally, great weight was given to the local government's commitment to adult and youth education.

The initial nucleus of the local organizing committee was made up of representatives of the UNESCO Brasilia Office – known affectionately as UBO – and of the Secretariat of Continuing Education, Literacy and Diversity (SECAD), the executive division within the Ministry of Education responsible for national adult and youth education policy, who sent a letter to the Mayors of the state capitals of the two regions inviting them to submit bids to hold the conference in May 2009. A total of five bids were received, two from the north region and three from the northeast. Technical visits were then arranged to see the installations in loco and to talk with local government education authorities.

After analysing the five proposals, the city of Belém, capital of the state of Pará, in the heart of the Amazon region was chosen to host the conference. In addition to satisfying the pre-established criteria, the city embodied one of the principal global challenges: how to promote human development based on paradigms of sustainability, in a region where policies of depredation of the natural wealth have been the rule rather than policies which conjugate development and growth with sustainability. And at the same time, how to develop policies of adult learning and education capable of responding to the challenges posed by complex levels of cultural, linguistic, ethnic and environmental diversity.

Having established the host city, a series of agreements were established between the Ministry of Education and the local state government concerning areas of responsibility for the organization of the Conference. Concomitantly, the local (as opposed to international) organizing committee was set up composed, at Federal level, of representatives from the Ministry of Education, the Ministry of Foreign Relations and UBO, and at the state and municipal level by representatives from different areas within the state and municipal governments (education, health, public safety, culture, tourism, transport), by representatives from the public universities (state and federal) and other public organs and civil society organisations. The organizing committee was then divided into seven working groups: ambientalization, ceremonial, communication, culture, logistics, security and

universities, each with its own specific responsibilities but with the common challenge of working together to prepare the infra-structure necessary for holding an international intergovernmental conference.

2. Learning communities and systematization: a marriage of convenience?

According to Coll (2001) there exist four broad categories of Learning Communities which can be classified as:

- Classroom based learning communities.
- School based learning communities.
- Community based learning communities; community learning networks; learning cities, learning towns and learning regions.
- Virtual learning communities.

Torres (2004) argues that the various applications of the Learning Community concept have in common two key terms - learning (face-to-face or distance, school or out-of-school, lifelong) and community (real or virtual)- crossed by premises such as identity, inclusion, dialogue, interaction, communication, collaboration, flexibility, diversity, team. Longworth (1996 apud Coll, 2001), on the other hand, conceptualizes a learning community as "a web of organizations linked together in a common cause – to create a learning environment by learning with and from each other. Within the web may be hospitals, voluntary organizations, theatres, sporting clubs, interest groups, museums as well as companies, schools, colleges and universities", whilst Yarnit (2000 apud Coll, 2001) emphasizes the principles of partnership whereby "A learning community addresses the learning needs of its locality through partnerships."

Messina (2010), in a recent project proposal for learning communities in Mexico, Brazil and Paraguay, lists some of the characteristics which she considers common to most learning communities:

a) They are developed in different environments, without being limited to the school; the learning community can take place both in formal and non-formal education contexts.

b) They are always associated with an explicit task, a Project defined by or with the group.

c) They constitute an interdisciplinary, inter-institutional and inter-sectorial experience, involving both the state (federal and provincial) and civil society. Thus, they can be either an educational or a social and cultural experience.

d) They constitute an intergenerational experience in which everyone learns from each other and for each other.

e) They are aimed at recuperating, developing the potential and respecting the existing diversity, in terms of subjects and knowledge.

f) They promote multiple learnings some of which are foreseeable and others not. In the learning community, one seeks to fulfil a task and at the same time one always learns something else […].

g) They are registered experiences or transformed into reports (oral and/or written, using both non verbal and verbal languages). The narration of the learning community is the path to

learn from the experience; one can learn from any experience, without limiting oneself to successful experiences.

The local organizing committee does not fit exactly into the existing classification as set out by Coll, where it would seem to straddle the categories of virtual learning communities and community based learning communities. The committee due to its composition functioned both virtually and presentially. Although its territorial base was Belém, it formed a community more in the vertical sense of a community of professionals than in the horizontal sense of a defined territorial community. It had a clearly defined task which was not decided by the group but the ways of fulfilling the task and its own organizational structure were determined by the group. At the same time the nature of the pre-established task set limits which could not be extrapolated. The regulations for international inter-governmental conferences, category II,[3] in the UNESCO terminology, establish the broad structure and the rules for participation.

Thus, the local organizing group was very much a learning community in Longworth's use of the concept as "a web of organizations linked together in a common cause". It involved different ministries at the federal level, different state and municipal secretariats with different ideological and political orientations, public universities and the state forum of youth and adult education. Whilst its common cause was organizing the Conference which established a definite time limit for its activities (initially May 2009 until the H1N1 influenza pandemic intervened to cause its postponement until December), the group was concerned with three different learning dimensions of the conference: the four days of the conference itself as an intercultural learning experience for the delegates, the training of students as bilingual monitors for the meeting and the group's own interactions and learning processes during the preparatory process. Whilst the larger group was divided into seven working groups each with its own responsibilities, tasks and coordinators, care was taken to maintain the flux of information between the groups. The working sessions of the group generally started with a plenary, followed by work in groups followed by a final plenary to share information and problems faced by the sub-groups. The majority of the members had no experience in organizing international events of the dimension of a CONFINTEA.

Finally, whilst preoccupation with registering the group process was directed principally at organizational and logistical questions, the very demands of the process became part of the group learning experience. Each group broke down and detailed its activities which then had to be crossed with those of other working groups: logistical needs were clearly a common dimension of nearly groups as were transport and safety. Some groups like security involved extremely complex operations requiring close cooperation between different categories of police and information agencies. All activities were registered on a common spreadsheet with details concerning dates and deadlines, resources required (human and financial), persons responsible, other organizational agencies involved.

This more formal level of systematization of the experience is part of what Jara (2006) describes as taking conscious knowledge of the experience in which one is engaged and of understanding it in order to share with others what one has learnt. Systematization of experience is importantboth for deepening one's understanding of the process and also for drawing out what can be learnt from this

3 Article 5 of the 2004 edition of UNESCO's manual "Basic Texts" defines the nature of each of the three categories of conference, I, II and III, whilst Article 2 determines the forms of representation at the Conferences (UNESCO, 2004).

and communicating it to others. Although Jara has in general elaborated his theoretical-practical reflections on systematization within the framework of popular education which he defines in the following terms:

> […] 'Popular' education refers to those political–pedagogical processes that seek to overcome relationships of domination, oppression, discrimination, exploitation, inequality and exclusion. Seen from a positive point of view, it refers to all educational processes that seek to build egalitarian and fair relationships that respect diversity and equal rights amongst people (Jara, 2010).

We understand that adult education as it is practiced in Brazil and other parts of Latin America still retains strong links with the popular education paradigm and the influences of Paulo Freire in its concern to contribute to the construction of egalitarian and fair human relationships in different spheres of life. In this sense, we deem that learning processes based on the political-pedagogic framework of popular education are part of a liberating perspective of lifelong learning. It is important to recall that the motto of CONFINTEA VI was "living and learning for a viable future: the power of adult learning". It was in this spirit that the local organizing group faced the challenge of organizing the logistics and infra-structure for the conference.

In the specific case of the organizing group, we suggest that the formal level of systematization was necessary for achieving the concrete objective of the process, organizing the logistics of the international conference with the purpose of guaranteeing the safety, comfort and well-being of the participants whilst providing the physical context for successfully holding the conference. As Jara (2006 : 29) indicates "Systematization is always a means at the service of determined objectives which direct it and give it meaning. That is, in function of a concrete utility which we attribute it in relation with the experiences which we are developing." As we have seen the registering and reporting of experiences is also an inherent instrument for the learning community. This text constitutes an additional level of systematization written by one of the group responsible for coordinating the national effort with a view to contributing to those 'concrete utilities' defined by Jara:

- To reach a deeper understanding of the experiences we develop as a way of improving our own practice;
- To share with other similar practices the lessons learnt from our experience: this is particularly relevant for the organization of future CONFINTEAS and other similar events. Organization is not an end in itself but a means which should be consistent with the contents of the conference and its principle themes;
- To lead to a theoretical reflection on the knowledge created by concrete social practices.
- To repeat what Jara stresses, learning and sharing are two verbs which cannot be separated from the exercise of systematization (2006) and systematization is, at the same time, an inherent attribute of a learning community.

3. In search of coherence between form and content

The organizing group faced a series of challenges which became more clearly defined as the process advanced. The response to these challenges was facilitated by the definition of three guiding

principles which emerged from the group's discussions and activities on how to respond to the uncomfortable mission of conciliating the broad theme of the conference 'adult learning and education' with the motto 'living and learning for a viable future: the power of adult learning', the formal regulations which serve as a guiding framework and the fundamental factor in favour of holding the Conference in Belém, the contribution of adult learning and education to the search for sustainable paradigms of development.

The logic which emerged served to translate these principles into three broad challenges. In response to the desire to seek ways of expressing respect for the culture of sustainability, the group sought to prepare the infra-structure of the conference in such a way as to minimize the possible negative effects on the city's natural environment. Implicit in the principle establishing the need to respect processes of democratic participation and inclusion was the challenge of how to create a dialogue between this and the status of the meeting as an inter-governmental conference. Given the existing regulations on forms of representation, were there means for broadening levels of participation utilizing the new technologies of communication without infringing the rules? And lastly, respect for the indissociability of culture and education was translated into the challenge of creating a dialogue between the cultural programme and the main themes of the conference. These principles and their respective challenges were situated within the overarching objective of characterizing both the organizing process and the conference itself as processes of individual and collective learning.

The question of ambientalization, translated into the culture of sustainability, was one which created most latent resistance. The original proposal had to be diluted in order to achieve acceptance despite arguments that this was an excellent opportunity for questioning existing levels of consumption and waste particularly in the conference setting. The principal objection was that the organization should provide democratic options with regard to consumption rather than impose them. The measures that were adopted were more corrective than innovative. The first involved the development of an efficient system for on-line registration for the conference delegates linked with a solid data base of information. These measures together with the use of other technologies made it possible to reduce the use of paper and postal services. As part of the conference kit, delegates received 'pen-drives' for the storage of documents which could be downloaded via free wi-fi access which the Amazon Convention Centre – Hangar, offered to the participants along with access to desk-top computers located on totems around the centre. An additional component of the kit was a squeeze for water consumption again provided as a means of minimizing the customary mountain of plastic cups accumulated during a four day event in a tropical climate with over a thousand participants. Lastly, the use of individual cars for ministers was substituted by the provision of executive vans to transport heads of delegation to and from the Hangar.

On the symbolic level, the official opening of the conference was marked by the planting of seedlings of native species of trees from the Amazon region in the grounds of the Hangar by the VIPs present. Concomitant to the official planting, three schools in the vicinity which offer programmes of adult education also made their contribution by each planting 10 seedlings.[4] A further measure during the conference was the elaboration of an inventory of the significant emission of greenhouse gases (GGE) in tons of CO_2 considering separately the impacts caused by holding the event in Belém

4 The three schools - Jarbas Passarinho, President Costa e Silva and Don Pedro I - are part of the state school network.

(transport used for the local shuttles, use of material like paper and plastic, the production of food, the generation and consumption of electricity for illumination, sound equipment and air-conditioning, the use of water and the production of solid wastes) and air transport on national and international routes used by participants at the Conference. To mitigate the former, in March 2010 a further 144 seedlings (based on factors of emission related to the four days of the CONFINTEA) were planted in the Belém Ecological Park in a space which was named as the United Nations Wood. With respect to the latter, the results of air travel were converted into an estimated number of seedlings proportional to the size of each delegation and the number of kilometres covered in order to reach Belém.[5] The national delegations were invited to plant local species of seedling on their return to their home country. This invitation was reinforced at the beginning of 2010 by a letter sent to the head of each delegation. Of the 144 delegations present information was received that Kenya intended to adhere to the proposal. In addition to contributing to mitigate the negative effects of the conference on the local environment, the proposal was situated in the context of the State Government of Para's strategic environmental, social and economic programme entitled 'A billion trees for the Amazon' whose goal was to contribute to reforesting degraded areas of this 1,250,000km2 rainforest state. With regard to the relative failure of these measures, it should be remembered that CONFINTEA was held less than a week before the UN Conference on Climate Change in Copenhagen (07/12/2009).

Arguments concerning the elitist nature of the CONFINTEA are not consensual. The CONFINTEA process, in contraposition to the event, involves broad strategies of mobilization and debate. In global terms, UNESCO strongly encouraged member states to base their national report on an active and participative dialogue with all those actors involved – government, private sector and civil society. Five regional preparatory conferences were held in Kenya, South Korea, Mexico, Hungary and Tunisia. In the Brazilian case, state, regional and national meetings were held. Ten delegates from each of the 26 states and the federal district were elected to participate in the regional and national meetings. Hence the question of democratic participation and inclusion was raised not with the intention of criticizing, but as a way of stimulating the search for means by which a greater number of people could accompany the conference discussions and deliberations without contravening the established regulations.

Various strategies were elaborated to attempt to extend the rich learning experience which the Conference represented to a wider public. One of the potentially most effective was the transmission of the four morning sessions on-line to reception points in the State of Pará where the transmission was accompanied by a moderator whose task was to stimulate debate at the end of the session and to any person in Brazil or in any other part of the world with access to internet. Despite the relatively small number of people who made use of this service, messages were received from all over the world from internauts who had accompanied the proceedings via internet. As part of the local component of the on-line transmission, the two public Universities programmed what became known as Extended CONFINTEA. In addition to the daily transmissions, two round-tables were

5 This data is based on the report prepared by the Brazilian NGO ECOAR, contracted by the Brazilian Government for this end. The three basic factors of emission were consumption of electricity, the generation of waste and its disposal and land transport within the city. In all, 25.54 tons of CO2 were emitted over the four days of the conference.

organized – on adult education in Latin America and in Portuguese speaking African countries – in which national delegates attending the conference were invited to speak.

Within the Convention Centre, the exhibition area covering over 12,0002 meters was occupied by 70 stands. The objective behind this space was to stimulate an exchange of information and experiences within the broad field of adult learning and education but without the right to commercialize books, materials or other products. Those wishing to mount a stand were requested to submit their proposals by means of a web system developed specifically for that end. Approval was not automatic. Requests were then analyzed by the national coordinating group based on a set of criteria which included the direct link between the proposal and adult learning and education, a balance between different regions of Brazil and between national and international requests as well as between government, third sector and private sector requests. Those proposals which were approved received a standardized stand for which no charge was made.

Although professionals were contracted for some of the functions within the conference structure, a further 210 students (undergraduate and postgraduate) were selected[6] by the Universities, from a total of 419 applicants, to work as bilingual monitors during the days preceding the conference and the event itself. Whilst there was clearly a need for a large contingent of additional staff/helpers to offer services of information and support to delegates, this also constituted an opportunity to extend the benefits of the learning process to the wider community. Thus the students who were selected on the basis of a public call were offered a four month course prior to the conference with the payment of a small grant to cover their expenses. Students came from 41 different undergraduate course – from medicine to economics and from foreign languages to chemical engineering – and four postgraduate courses – neurosciences, economics, linguistics and anthropology - with the basic requirement that they should possess a good command of at least one of the six working languages of UNESCO (English, French, Spanish, Chinese, Russian and Arabic) and availability for the course (on Saturdays) and for the span of the Conference.

The course was conceived with two principal objectives. In keeping with the theme of the CONFINTEA, it aimed at contributing in a lasting way to the formation of this group of students. It was seen as a means of introducing students from diverse fields of study, to important concepts like lifelong learning, youth and adult education and learning, and their potential for changing approaches to development. Large international conferences of this nature tend to be rather predatory in that they take place and leave very little for the community in which they were held. The second objective was to prepare the students for their function within the conference setting by strengthening their linguistic competences and by providing information and discussion on wide themes like international relations, public policy for youth and adult education, the history of the CONFINTEAS, the role of UNESCO and other international agencies, on cultural diversity, critical citizenship, the history of Belém and of the state of Para, in addition to practical topics concerned with accommodation, alimentation, the geography of the city, security, health and the art of receiving foreign visitors. Talks were offered in French, Spanish and English. With the postponement of the Conference in May, the course was eventually extended for a further two months.

6 Of the 210 students selected, 196 concluded the first phase in May and 188 the final phase after the postponement of the Conference.

During the conference, the students were divided into teams under the responsibility of the seven working groups and based on their demands. They assisted in the reception of delegates at the airport, in the hotels, in the local museums and within the Hangar itself. Their contribution was both real and symbolic. On the one hand, they provided services of information and support to the participants. On the other, they served to remind those present that in many developing countries young people make up a large part of those programmes and projects destined to adults. Hence, the incorporation by many countries of the term youth in their methodological and conceptual discussions, expressed in the notion of Youth and Adult Education and Learning.

The final principle which underlay the organizing process of the conference was that of the indissociability between culture and education based on an understanding of events of this nature as learning processes. The internal and external cultural programmes were planned with several objectives. Firstly, to express the rich historical and cultural diversity of this multi-ethnic region. They were also elaborated as a means of interacting with the city and reinforcing the theme of democratic participation. Thirdly, the cultural programme provided the space in which to create a dialogue between popular and erudite culture and between different cultural languages – music, dance, folklore, poetry, theatre. Finally, the cultural programme sought to establish a dialogue with the thematic debates which took place during the conference on lifelong learning and education as an integral and undeniable component of the process of human and social development understood as a process of liberation.

Internally, the cultural presentations occupied temporal and spatial dimensions integrated in the common geography and chronology of the convention centre. They took place at the beginning of the day, during coffee and tea breaks and at the end of the day and occupied the stairs, the restaurant, the main auditorium, the halls, the entrance and exit. They were designed to create an environment in which the participants felt comfortable and welcome, questioned and challenged, surprised and intrigued: a cultural dialogue between what is universal and particular to different cultural expressions.

Externally, the city opened the doors of its historical, cultural and religious archives and heritage by extending opening times so as to facilitate visits by delegates after conference hours. Delegates also received a passport which allowed free access to the Mangal das Garças ecological park (the Heron Mangroves). In this way it was hoped that delegates would be led to comprehend the challenges faced by states like Para when seeking to provide educational responses to the demands posed by this vast bio- and cultural diversity within the search for new parameters of social and economic sustainable development – harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. The final event of the programme which provided a fitting conclusion to the conference was what was entitled as the Procession of Cultural Diversity, in which almost a thousand artists from the city and neighbouring regions paraded though the Old City accompanied, intermingled and surrounded by delegates and local inhabitants.

4. CONFINTEA: learning to organise for a viable future

CONFINTEAS are rarely evaluated on the basis of the consistency between the political agenda and the way in which the conference is structured. In general what is expected is an analysis of the political outcome of the Conference. Little importance is attached to internal consistency between content and form. At the same time, it would appear that there is little emphasis on evaluation. After six International Conferences on Adult Education held over the last 60 years, using similar formats, it would perhaps be relevant to submit the CONFINTEA process and event to a more rigorous evaluation. The employment of new technologies of information and communication has been little studied. The question of whether the end results justify the cost in human and financial terms of the process and event is one which requires a qualified answer.

For the local organizing group, the challenges were manifold. Forming a cohesive group composed of representatives from government and civil society, and from diverse administrative units required patience and practice. Changes in the occupants of key executive posts followed by the reorganization of support teams, involved realignments and flexibility. However, the underlying strength of the process was the commitment of the team to the established task and its ability to learn from experience and to seek information and build partnerships with entities not represented in the group when necessary. Whilst each working group enjoyed relative autonomy the sharing of information and the necessary integration between the groups was apparent. This new learning has already been employed by several integrants of the group in the organization of other events. At the same time, participation in the organizing group contributed to strengthening the self-esteem and confidence of its members. The holding of the Conference in a city in the northern region of the country had been questioned and criticized from the outset. It was important for the group to correspond to the task whilst organizing an event which whilst satisfying the demands of quality associated with an International Conference also incorporated the wealth of its own cultural diversity and hospitality.

The organizing group's capacity to learn and share and to systematize that process was central to the successful completion of the immediate task. This same spirit of sharing and learning drove the group to attempt to extend the experience to the larger geographical community, the virtual community, to the university community and to the small army of bilingual monitors. Whilst the coming months will demonstrate the world community's political will to implement and monitor the commitments and recommendations contained in the Belém Framework for Action, much too can be learnt from the spirit in which the Conference was organized and from the recognition that the adoption of lifelong learning as the underlying principle for all learning processes requires constant revision of our practices and of their contribution to the construction of socially, economically, culturally and environmentally sustainable strategies of development which seek, in Jara's words, "to build egalitarian and fair relationships that respect diversity and equal rights amongst people" (2010).

References

Coll, C. (2001), "Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje". Barcelona, in http://tariacuri.crefal.edu.mx/campusvirtual/comunidades/comunidades1/mod/resource/view.php?id=172 (Access 12 July 2010).

Jara H., O. (2010), "Educación popular y cambio social en América Latina", in *Community Development Journal*, 45(3), 1-11, in http://cdj.oxfordjournals.org (Accessed 15 July 2010)

Jara H., O. (2006), *Para sistematizar experiências*, Brasília, Ministério do Meio Ambiente.

Messina, G. (2010), "Proyecto Comunidades de Aprendizaje CREFAL: propuesta inicial", in http://tariacuri.crefal.edu.mx/campusvirtual/comunidades/comunidades1/mod/resource/view.php?id=172 (Accessed 01 August 2010).

Torres, R. M. (2001), "Comunidad de Aprendizaje: La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje", in http://tariacuri.crefal.edu.mx/campusvirtual/comunidades/comunidades1/file.php/6/Bibliografia/Comunidades_de_Aprendizaje_Rosa_Maria_Torres.pdf (Accessed 15 July 2010).

UNESCO/UIL (2008), Sixth International Conference on Adult Education. Official Folder, Hamburg, UNESCO/ UIL.

UNESCO (2004), Basic Texts, Paris, Unesco.

UNESCO (2007), Draft Resolutions 2008-2009, 34C/5, 1, 2nd version, Paris, Unesco.

Exploraciones

21 ¡Sintiéndose fuera de lugar!
Un análisis sobre la inserción de jóvenes negros en la educación de personas jóvenes y adultas
Feeling out of place!
An analysis about the insertion of youth Afro-Brazilians in youth and adult education
▶ Natalino Neves da Silva

41 La reforma del Estado brasileño de la década de los 90
Implicaciones en la política de alfabetización de adultos
The Brazilian reform in the 90
Adult literacy policy implications
▶ Gladys Beatriz Barreyro

53 Aprendizajes de un Curso de Perfeccionamiento de Docentes de Educación de Adultos en modalidad b-learning
Learning outcomes of a on line adult education teacher training program
▶ Guillermo Williamson, Paola Velásquez, Isolde Pérez, Paola Uhart, Jaime González, Iván Pedraza

Natalino Neves da Silva*
Recepción: 8 de diciembre de 2010 | Aprobación: 20 de diciembre de 2010

¡Sintiéndose fuera de lugar!

Un análisis sobre la inserción de jóvenes negros en la educación de personas jóvenes y adultas **

Este artículo tiene como objetivo central analizar algunos de los significados y sentidos que los/las jóvenes alumnos/as negros/as atribuyen a los procesos de escolarización que viven en la educación de personas jóvenes y adultas. Seleccionamos como campo de investigación a una escuela de la red municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. La pregunta base de esta investigación de tipo etnográfico fue: ¿qué significados dan los/las jóvenes negros/as a su proceso de escolarización y vivencia en la educación de personas jóvenes y adultas? El principal procedimiento metodológico fue la observación participante. Los resultados de la investigación nos llevaron a concluir que, además de los sentidos visibles atribuidos a la escolarización, se revelan otros significados y sentidos que todavía permanecen "invisibles" en las prácticas educativas y que se refieren a lo que implica "ser joven" negro/a en la sociedad brasileña y al sentimiento de encontrarse "fuera de lugar" en la educación de personas jóvenes y adultas, en la sociedad y en la escuela.

Palabras clave: educación de adultos, educación de jóvenes, diferencias raciales, juventud negra, discriminación racial

Feeling out of place!

An analysis about the insertion of youth Afro-Brazilians in youth and adult education

This article analyses the different meanings and senses that youth Afro-Brazilian youngsters give to the educational processes that is lived in youth and adult education. Our field research was conducted at a school in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. The research question of this ethnographic study was, what meanings do young Afro-Brazilians give to their schooling experience in the youth and adult education? The participant observation was our main methodological procedure. The results of our research help us to conclude that, beside all those visible senses given to schooling, some invisible ones are present in educational practice and they implied what is being a youth Afro-Brazilian in the Brazilian society, and to the facing the feeling of being out of place in the youth and adult education, in the society and at school.

Keywords: adult education, youth education, racial differences, racial discrimination, black youths

* Pedagogo, investigador docente en la Universidad del Estado de Minas Gerais (UEMG). CE: natalgerais@yahoo.com.br
** Traducción del portugués al español: Mariana Licéia.

¡Sintiéndose fuera de lugar!
Un análisis sobre la inserción de jóvenes negros en la educación de personas jóvenes y adultas

Natalino Neves da Silva

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar algunos de los sentidos y significados[1] que los/las jóvenes alumnos/as negros/as[2] atribuyen a sus procesos de escolarización en la educación de personas jóvenes y adultas,[3] la cual está pasando por un momento de significativa importancia política en el ámbito nacional e internacional. Su historia en este país se ha construido en medio de muchos reveses, conquistas, avances y retrocesos. En este sentido, la podemos entender en Brasil como una acción educativa *civilizatoria* y de emergencia cuyo principal objetivo es "regenerar la nación a través de la obra educativa" (Galvão y Soares, 2005), y también desde el derecho a la educación.

Entenderla como derecho nos motiva a reflexionar sobre el desarrollo de prácticas educativas más allá del mero proceso de transmisión de contenidos. Se vuelve necesario, entonces, que analicemos las condiciones sociales, históricas, económicas y culturales de los sujetos educativos,[4] que consideremos la diversidad, la pertenencia a un género, raza, clase social, religión, localización histórico-geográfica, en diferentes niveles de deficiencia, orientación sexual, historia de vida, que tanto los/las alumnos/as jóvenes como los/las adultos/as poseen.

Seleccionamos como campo de investigación a una escuela de la red municipal de Belo Horizonte que presenta un número significativo de jóvenes en la composición de su cuerpo discente, con la intención de comprender el fenómeno relativamente reciente que constituye el proceso de rejuvenecimiento o juvenilización de la educación de personas jóvenes y adultas en Brasil, así como

1 Los significados y sentidos abordados aquí se basan en las reflexiones desarrolladas por José Machado Pais cuando dice que la concepción del *significado* se encuentra en el campo simbólico (los signos, el lenguaje, la cultura, etc.); por otro lado el sentido consiste en la atribución valorativa o no cualitativa realizada por el *sujeto* al *significado* en un determinado tiempo y espacio sociohistórico contextual (seminario impartido en la Facultad de Educación de la UFMG, BH, MG, Brasil, el 15 de octubre de 2007).

2 Se entiende como negros a las personas que se autodeclaran como "prietos" y "pardos", categorías trabajadas por el Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (IBGE).

3 El análisis forma parte de la discusión de mi investigación de maestría en Educación (Silva, 2009).

4 Según Ezpeleta y Rockwell (1989), los sujetos son construidos *en y por* relaciones sociales específicas, por tradiciones e historias variadas que a menudo poseen también normatividades diferentes. Aun conociendo las reglas del juego institucional, los sujetos son capaces de distanciarse de ellas, manejarlas desde afuera, compartirlas, readaptarlas, resistírselas o simplemente crear otras nuevas.

de entender la percepción de la identidad étnico-racial de los sujetos jóvenes. El trabajo se desarrolló a partir de una pregunta central: ¿qué significados dan los/las jóvenes negros/as a su proceso de escolarización y vivencia en la educación de personas jóvenes y adultas? Los resultados de la investigación nos llevaron a concluir que, además de los sentidos visibles atribuidos a la escolarización se revelan otros significados y sentidos que todavía permanecen "invisibles" en las prácticas educativas y son los que se refieren a las relaciones educativas entre docentes y discentes, a lo que implica "ser joven" negro/a en la sociedad brasileña y al sentimiento de encontrarse "fuera de lugar" en la educación de personas jóvenes y adultas, en la sociedad y en la escuela. Esta situación puede ser considerada común cuando reflexionamos sobre los jóvenes pobres que participan en procesos de escolarización; sin embargo, en el caso de los/las negros/as, a ésta se le suman la vivencia y la percepción, a veces ambigua, de su condición racial.

Es necesario que los profesionales que trabajan con personas jóvenes y adultas tengan una mejor comprensión de ese sentimiento expresado por los/las jóvenes estudiantes, sobre todo en lo que se refiere a las cuestiones de diversidad; pero antes de adentrarnos en esas cuestiones, situemos el contexto de la escuela, los sujetos y la metodología que fue utilizada en la investigación. Más adelante haremos un recuento sociohistórico de la educación de personas jóvenes y adultas, marcado por enfrentamientos, luchas, y embates políticos y pedagógicos. Será indispensable que analicemos el concepto de juventud abordado aquí teniendo como referencia la literatura del área y las declaraciones de los/las jóvenes estudiantes, para, a partir de ahí, problematizar el sentimiento, identificado durante las entrevistas, de encontrarse "fuera de lugar" en la educación de personas jóvenes y adultas, en la sociedad y en la escuela.

La escuela y los sujetos

La investigación se realizó durante siete meses en la Escuela Municipal Carlos Drummond de Andrade.[5] A partir del levantamiento de datos estadísticos en la Secretaría Municipal de Educación[6] de Belo Horizonte (SMED), identificamos cuáles eran las escuelas de la red municipal que atendían al mayor número de jóvenes entre 15 y 24 años insertos en los procesos de escolarización de la educación de personas jóvenes y adultas.

La Escuela Municipal Carlos Drummond de Andrade está localizada en la región centro-sur de Belo Horizonte (BH), que cuenta con una población aproximada de 260,524 habitantes.[7] Esta institución está ubicada en un punto de la ciudad en el que los contrastes sociales son más visibles, es decir, de un lado, se pueden observar edificios de elevado costo y, de otro, asentamientos informales, villas y favelas. Pudimos constatar que los/las alumnos/as jóvenes y adultos atendidos en la escuela residen en diferentes barrios de esa región y también en otras regiones de la grande BH.

5 Este nombre es ficticio ya que, por motivos éticos, decidimos preservar el nombre real de la institución.

6 SMED/GPLI/Estadística Escolar/Datos Preliminares del Censo Escolar 2006.

7 Datos obtenidos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística – IBGE. Resultados de la Muestra del Censo Demográfico 2000. Disponible en: www.pbh.gov.br/prodabel.

La escuela trabaja desde hace 17 años exclusivamente con personas jóvenes y adultas y funciona en tres turnos con aproximadamente 1,274 personas distribuidas de la siguiente forma: 319 en el turno de la mañana; 299 en el turno de la tarde y 656 en el turno de la noche. La investigación se realizó en los turnos de día porque ahí había mayor concentración de jóvenes.

La observación participante del quehacer cotidiano en el aula ocurrió a finales del año escolar de 2007, en el grupo de enseñanza primaria, por indicación de la coordinadora pedagógica, debido a que ese grupo presentaba, según ella, el "perfil" de jóvenes alumnos/as que se quería estudiar. Al comienzo del año escolar de 2008 las observaciones continuaron realizándose en el mismo grupo, que para entonces ya cursaba la enseñanza secundaria. Durante las observaciones nos percatamos de que el alumnado atendido por la escuela era muy diversificado, sobre todo en lo que se refiere a los grupos de edad, al género, a las personas con deficiencia, jóvenes oriundos de clases socioeconómicas favorecidas y un número significativo de jóvenes que expresaban libremente su orientación sexual.

Por tratarse de un estudio que busca entender el rejuvenecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas a través del testimonio de los/las jóvenes y de las relaciones sociales, optamos por la investigación cualitativa de tipo etnográfico. La relevancia específica de la investigación cualitativa para el estudio de las relaciones sociales se debe al hecho de la pluralización de las esferas de la vida (Flick, 2004:17). La observación participante, las entrevistas semiestructuradas y la recopilación de datos por medio de la aplicación de un cuestionario[8] fueron las principales técnicas utilizadas.

Tratamos de seleccionar a jóvenes que presentaran "perfiles" variados de conductas, posturas y comportamientos en el cotidiano del aula, puesto que, en nuestra opinión, eso contribuiría a la ampliación de percepción de los sujetos participantes en la investigación. Hubo una delimitación del grupo de edad comprendida entre 15 y 24 años.[9] Se seleccionó a seis jóvenes: de éstos, tres son mujeres y tres son hombres que se autodeclararon negros o pardos en el cuestionario aplicado en la escuela. De esa forma, se buscó trabajar de acuerdo con las categorías raza/color adoptadas por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). Por ello, cuando nos referimos a la categoría "negro" en el transcurso de esta investigación estamos indicando tanto a los negros como a los pardos.[10] Consideramos que la elaboración de tales criterios nos ayudó a comprender el perfil del/a joven alumno/a de la educación de personas jóvenes y adultas, y facilitó nuestra aproximación a los posibles jóvenes alumnos/as negros/as a los que nos interesaba escuchar.

Por otra parte, los sujetos de esta investigación no están necesariamente vinculados a movimientos sociales, culturales, estudiantiles y políticos. Esta elección fue deliberada, ya que, de alguna manera, el/la joven negro/a que forma parte de movimientos como el hip hop, el Movimiento

8 Reunimos un total de 205 cuestionarios que fueron analizados y categorizados. Los datos obtenidos se utilizaron en la elaboración de un banco de datos que componen el perfil del alumnado de la escuela. Además, los datos se trabajaron en el ámbito de la formación de profesores que actúan en la institución.

9 No se trata de reducir la definición de la juventud a criterios simplemente demográficos, sino de reconocer que estos criterios son importantes y útiles en la delimitación inicial del campo de estudio. Vale la pena reiterar que, en Brasil, los pocos estudios demográficos sobre juventud son de reconocida calidad e importancia como, por ejemplo, dos trabajos lanzados a fines de la década de 90 sobre jóvenes (CNPD, 1998 y Fundación SEADE, 1998).

10 Según Osório (2003) existen básicamente tres métodos de identificación racial, que pueden ser aplicados con variables. El primero es la autoatribución de pertenecimiento, en el cual el propio sujeto de la clasificación escoge el grupo del cual se considera miembro. El segundo es la heteroatribución de pertenecimiento, en el cual otra persona define el grupo del sujeto. El tercer método es la identificación de grandes grupos poblacionales de los cuales provienen los ascendentes cercanos por medio de técnicas biológicas, como el análisis de DNA (Osório, 2003: 7-8).

Negro y el Movimiento Estudiantil enuncia un discurso de militancia cargado de politización necesaria para su ejecución. Para este trabajo elegimos y escuchamos a mujeres y hombres jóvenes que realizan sus actividades diarias en otros espacios, con referencias diversas a la militancia o la actuación en grupos culturales.

Desde el primer momento nos quedó claro, aunque de alguna manera no lo esté para algunos profesionales de la educación de la escuela, que los tiempos escolares no siempre coinciden con los de la formación humana, es decir, se cree que el rejuvenecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas implica pensar en nuevas formas de organización de la temporalidad que, en la escuela en cuestión consiste en los tiempos de aprendizaje y las relaciones intergeneracionales.

> Durante la clase de portugués percibo que algunos/as jóvenes alumnos/as demuestran mucha curiosidad por los temas que se están discutiendo, especialmente cuando se les presentan ejemplos que están relacionados directa o indirectamente a su realidad de vida. A cada instante durante la clase una novedad, un ejemplo y una experiencia vivida tanto por el alumnado joven como por el adulto surgen, lo cual hace posible una interacción de relaciones que son establecidas entre jóvenes y adultos con la profesora (Diario de campo, 19 de febrero de 2008).

Sin embargo, algunos docentes de la escuela intervenían para decir: "ustedes ahora ya son adultos... aquí no hay ningún niño", frente a conductas indisciplinadas de algunos jóvenes. Lo que pude comprobar es que, por lo general, ese discurso no les ayudaba a mejorar su conducta. Además, en algunas conversaciones informales y en las declaraciones obtenidas en las entrevistas identificamos que un gran número de jóvenes se siente "fuera de lugar" en la educación de personas jóvenes y adultas.En general, el alumno o alumna adulta ven al joven como "perturbador". De noviembre de 2007 a junio de 2008, fueron rarísimos los momentos en los que adultos consideraron importante estudiar junto al estudiante joven. A partir de la confirmación de una relación intergeneracional poco amistosa nos preguntamos a lo largo de la investigación: ¿al fin y al cabo, la educación de personas jóvenes y adultas es una educación de jóvenes y adultos o una educación de adultos? Sin pretender responder a esta pregunta, tal vez al analizar la configuración de la educación de personas jóvenes y adultas a lo largo de la historia podemos encontrar posibles indicios que nos ayuden a entender esta cuestión.

De la configuración de la educación de personas jóvenes y adultas a los procesos de escolarización

La educación de personas jóvenes y adultas en la red municipal de Belo Horizonte, como otras prácticas existentes en todo Brasil, no se construyó limitada al contexto local.[11] Aunque los sujetos que participan en ella no tengan la debida dimensión, ésta forma parte de un campo de luchas a nivel nacional y también internacional. Además, se encuentra dentro de un campo de preocupaciones políticas y estudios teóricos.

11 No es la intención de este artículo retomar todo el transcurso de la educación personas de jóvenes y adultas en Brasil pues esa discusión ya se presenta en una amplia bibliografía: Beisiegel (1974), Eugênio (2004), Carli (2004), Di Pierro; Galvão (2007), Haddad; Di Pierro (2000), entre otros.

A partir de su visión como medida de compensación, pasando por las luchas populares en pro de la alfabetización de adultos hasta llegar a la conquista del derecho a la vivencia de la vida adulta como un importante ciclo de formación humana, ha sido largo el camino recorrido. La Escuela Municipal Carlos Drummond de Andrade, aunque no todos sus docentes, funcionarios y alumnos sepan o reconozcan ese recorrido, es fruto de ese tenso proceso.

Al revisar la historia política de nuestro país y los procesos de constitución y configuración del derecho a la educación en Brasil y en América Latina, podemos notar que tales procesos están marcados por una trayectoria de luchas. Ese es el campo en el que se sitúa la educación de personas jóvenes y adultas, como parte de la lucha por el derecho al acceso y a la permanencia en la educación. Este hecho lleno de tensiones acompaña a la historia de la educación brasileña.

El recorrido sociohistórico ha sido marcado por enfrentamientos, luchas y embates políticos y pedagógicos que, a partir de la década de los 60, por medio de acciones populares, tuvo a la educación popular como la principal expresión de reivindicación por una educación de calidad para todos, sobre todo para los grupos sociales marcados por procesos de exclusión del sistema de enseñanza. En ese sentido Miguel Arroyo afirma que:

> La educación de personas jóvenes y adultas siempre se muestra vinculada a otro proyecto de sociedad, un proyecto de inclusión del pueblo como sujeto de derechos. Fue siempre uno de los campos de la educación más politizados, lo que fue posible por ser un campo abierto, no cerrado ni burocratizado, por ser un campo de posibles intervenciones de agentes diversos de la sociedad, con propuestas diversas de sociedad y del papel del pueblo (2005: 31).

El autor explica, además, que desde la constitución de la educación de personas jóvenes y adultas como campo educativo, las personas son las mismas que en el transcurso de la historia de la educación brasileña han sufrido un trato negligente de sus derechos a la educación básica.

El proceso de escolarización de la educación de personas jóvenes y adultas como modalidad de enseñanza nos remite directamente a la historia de luchas y embates políticos e ideológicos marcados por la educación popular en un determinado contexto histórico brasileño, en el cual las prácticas educativas estaban orientadas por acciones de movimientos populares, por la poca sistematización escolarizada del proceso de enseñanza y aprendizaje y por la valoración de los sujetos jóvenes y adultos involucrados. Como nos dice Osmar Fávero, cuando se refiere al movimiento de cultura y educación popular:

> Entre las formas de lucha popular que surgieron en los años 1960-1964, o que lograron fortalecerse en ellas, una de ellas fue llamada de cultura popular; y ella subordinaba a otra: la educación popular. En este campo todo se rehizo y todo se imaginó crear o recrear, a partir de la concientización y de la politización –es decir, de la organización de las clases populares. ¿Qué era lo que se quería? Transformar la cultura brasileña y, a través de ella, por las manos del pueblo, transformar el orden de las relaciones de poder y la propia vida del país. ¿Con qué instrumentos? Círculos de cultura, centros de cultura, plazas de cultura, teatro popular, radio, cine, música, literatura, televisión... sindicatos, ligas... con/para/sobre el pueblo (1983: 9).

Una de las principales críticas sobre el proceso de escolarización de esta modalidad educativa consiste en la constatación de que cuando se escolariza son también escolarizadas sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. Esta tensión señalada por la literatura del área también se pudo observar

en la escuela investigada. Pudimos verificar la sensibilidad de algunos profesionales de la educación para concebir los procesos de escolarización que no se restringen solamente a la transmisión de contenido disciplinar. Además, durante el trabajo de campo se confirmó que, en general, el proceso de enseñanza y aprendizaje estaba basado mucho más en la transmisión de contenidos y menos en la exploración de los potenciales y de la vivencia de los alumnos. De esa forma, la escuela enfrenta las mismas dificultades que la enseñanza regular ya ha enfrentado históricamente desde hace varios años.

> Mientras los/as profesores/as están escribiendo su clase en la pizarra en todo instante existe una negociación con los/las alumnos/as jóvenes y adultos. El esfuerzo por parte de los docentes en convencer y despertar el interés de sus alumnos y sus alumnas sucede todo el tiempo. Para el/la adulto alumno/a las cuestiones que se refieren a la disciplina y el convencimiento de que la escuela es algo que todavía es importante no es tan "arduo", según la opinión de algunos/as profesores/as, como lo es para los/las jóvenes alumnos/as. Ante eso, me di cuenta de que el tiempo de aprendizaje en el aula sucede de forma diferente, es decir, mientras algunos alumnos/as tienen ganas de "extraer"' todo el saber escolar que les es ofrecido, por otro lado, otros alumnos/as tienen ganas de charlar, hablar sobre el equipo de fútbol y bromear (Diario de Campo, 6 de marzo de 2008).

Al lado de cuestiones políticas, legales y de destino de recursos públicos para esa modalidad de enseñanza se observa una tensión: entenderla como derecho implica concebir a los jóvenes y adultos como sujetos ricos en vivencias, prácticas, luchas y experiencias (formadoras y deformadoras). Esa concepción debe orientar sus políticas y prácticas.

Un aspecto casi consensual en los estudios sobre la educación de personas jóvenes y adultas tomada como un derecho es que por ella pasan luchas, concepciones divergentes y formas de reglamentación del Estado. A pesar de eso, inclusive los trabajos que caminan hacia una perspectiva más crítica, acaban incurriendo en una lectura homogeneizadora de ese público desde el punto de vista generacional. Es muy común encontrar discursos, investigaciones y prácticas referentes a las personas jóvenes y adultas como si ambas formasen un mismo contingente de estudiantes o incluso la dilución de la juventud de la educación de personas jóvenes y adultas dentro de la vida adulta.

Por tanto, se debe tener cuidado de no homogeneizar el público de la educación de personas jóvenes y adultas como si éste constituyese un bloque indiferenciado. Las personas jóvenes y adultas son sujetos que poseen diversos lugares sociales, identitarios, generacionales, de raza, de género y de orientación sexual. Juventud y vida adulta presentan especificidades y son marcadas por la diversidad. Estas cuestiones no se discuten en los textos legales y se encuentran abordadas de forma todavía muy incipiente por los propios teóricos del campo.

En el cotidiano de las prácticas educativas la diversidad cultural, etaria, racial y de género se expresan. ¿Pero cómo se articula todo eso en una experiencia de escolarización de la educación de personas jóvenes y adultas? Al focalizar a los jóvenes negros y blancos que cada vez más la frecuentan en los últimos años y localizarlos en una práctica específica de una escuela de la red municipal de enseñanza de Belo Horizonte, nos aproximamos a un fenómeno cada vez más intenso y todavía poco discutido en la investigación educacional: el rejuvenecimiento o juvenilización de la educación de personas jóvenes y adultas.

"Los jóvenes entran en escena": el rejuvenecimiento o juvenilización de la educación de personas jóvenes y adultas

Se hace notar que el proceso de rejuvenecimiento o juvenilización no es una característica sólo de nuestra capital. Han sido comunes en las narrativas de docentes de las más diversas regiones del país la alerta, los reclamos y los conflictos vividos por un público cada vez más heterogéneo desde el punto de vista generacional, con un aumento paulatino de la presencia de jóvenes, sea por la búsqueda de la educación de personas jóvenes y adultas como estrategia más rápida de conclusión de la enseñanza primaria, o como resultado de la exclusión implementada por las escuelas de enseñanza regular de los estudiantes que pertenecen a un grupo de edad más avanzado que el público infantil o adolescente y son considerados "indisciplinados" o "indeseables".

Del total de 319 alumnos matriculados en el turno de día en la escuela investigada nos fue posible recopilar 205 cuestionarios. Entre ellos verificamos la siguiente distribución etaria: 130 jóvenes de 15 a 24 años de edad y 75 adultos entre 30 y 65 años de edad. El número significativo de jóvenes provoca opiniones diversas tanto por parte de los jóvenes y adultos como de los profesionales de la educación de la escuela.

> Estamos cerca del fin del año escolar y se nota la agitación de los/las jóvenes alumnos/as por el corredor de la escuela ansiosos por el término de las actividades escolares para disfrutar las vacaciones. Durante las observaciones en aula se puede escuchar el sonido de petardos que son lanzados en los corredores y que nos asustan a todos/as y en ese instante escuchaba los siguientes comentarios realizados por algunos adultos alumnos/as siendo respaldados por algunos profesores: "no se incomode, es que a esos jóvenes alumnos les gusta perturbar" (Diario de Campo, 19 de noviembre de 2007).

Constatamos, a partir de las múltiples situaciones que observamos durante el trabajo de campo, que la presencia de jóvenes en el interior de las prácticas escolares constituyen uno de los principales desafíos de la escuela investigada. Tal situación parece señalar hacia las mismas consideraciones realizadas por los estudios de Sérgio Haddad y Maria Clara Di Pierro (2000: 127) que muestran que el perfil de los estudiantes de la educación de personas jóvenes y adultas asume una nueva identidad a partir de la última década del siglo XX. A diferencia de las décadas anteriores, donde eran atendidos principalmente adultos oriundos de origen rural, con la entrada de los jóvenes en el programa emerge un nuevo desafío para la educación de personas jóvenes y adultas. Desde hace más de dos décadas los jóvenes atendidos son de origen urbano con malos antecedentes escolares.

Eliane Ribeiro Andrade también aborda el tema. La autora cita que la entrada de jóvenes en la educación de personas jóvenes y adultas es uno de sus actuales desafíos, es decir, las demandas que esos sujetos presentan son diferentes a las demandas de los sujetos adultos. Además, en su opinión,

> valorar el regreso de los jóvenes pobres a la escolaridad es fundamental para que se tornen visibles, ya que representa la oportunidad que, una vez más, ese joven le está dando al sistema educacional brasileño de considerar su existencia social, cumpliendo el derecho constitucional de todos de tener acceso a la escolaridad básica (2004: 51).

Paulo Carrano también nos llama la atención hacia el desafío que constituye lo que hemos denominado "juvenilización de la educación de personas jóvenes y adultas"

> deberíamos caminar hacia la producción de espacios escolares culturalmente significativos para una multiplicidad de sujetos jóvenes –y no sólo alumnos– histórica y territorialmente situados e imposibles de ser conocidos a partir de definiciones generales y abstractas. En este sentido, sería necesario abandonar toda la pretensión de elaboración de contenidos únicos y arquitecturas curriculares establecidas de forma rígida para los "jóvenes de la educación de personas jóvenes y adultas" (2007: 56).

¿Pero qué motivos han llevado a esos jóvenes a la educación de personas jóvenes y adultas? Parreiras (2007: 10) comprende que es importante tomar en cuenta que el valor que la escuela puede llegar a tener para los jóvenes y adultos transciende la mera adquisición de conocimientos o nuevas conquistas intelectuales. A pesar de que la mayoría presentó como motivo de regreso a la escuela "el crecimiento y/o la mejoría de condiciones educacionales para ingresar en el mercado de trabajo, encontramos también varias respuestas que expresan el deseo de conquistas en relación a su autoimagen y a su sociabilidad".

Sin embargo, uno de los desafíos observados en el cotidiano de la escuela, principalmente en el turno de día, en el cual la presencia de jóvenes se hace notable, revela algo sobre cómo los ven los docentes. Entenderlos como jóvenes puede parecer fácil en teoría, pero el día a día de un aula exige que esa comprensión esté presente en la relación pedagógica, en las metodologías adoptadas y en la resolución de conflictos generacionales. Con ese objetivo, se hace necesario entender y ver a tales jóvenes más allá de la categoría abstracta de "alumno", comprendiéndolos como sujetos jóvenes.

La conciencia acerca del desempeño del papel social de alumno manifestada por el joven Milton,[12] considerado como alborotador por sus compañeros de clase, refuerza la tesis presentada por los autores (Baeza; Costa, 2008; Perrenoud, 1995, entre otros) de que sólo entender el papel social de alumno no es suficiente para responder a lo que está detrás de determinado comportamiento del estudiante en el aula. A ese respecto Milton nos dice:

> Ya conozco aquellas materias, entonces si yo dijera: hagamos otra cosa que eso ya lo sé no servirá de nada y es que los adultos también tienen que aprender entonces tengo que quedarme allá prestando atención y rever aquella materia. Yo creo que no es muy bueno, pero **si no le di valor antes ahora tengo que pagar** entonces ahora tengo que estudiar de verdad y **cumplir mi misión** allá, pero ver siempre la misma cosa, un año entero no es muy bueno, risas (Milton, joven alumno de educación de personas jóvenes y adultas, resaltado nuestro).

La declaración revela el lugar poco cómodo de Milton en la educación de personas jóvenes y adultas. Para él, hay una repetición de los contenidos y esto hace que pierda interés; pero, al mismo tiempo, reconoce que los adultos que tienen un contacto inicial con las disciplinas necesitan estudiarlas. ¿Qué hacer? Seguramente, distraerse con otras cosas. Lo más interesante es que en ningún momento de la observación en campo se notó que algún docente preguntara al joven sobre lo que ya sabía o tratara de colocarlo en algún lugar más dinámico como, por ejemplo, contribuyendo con aquello que ya conocía. Ésta podría ser una estrategia de reconocimiento de su saber y, tal vez, lograría presentarle algún sentido de estar en aquella escuela. Como eso no ocurrió, el joven se atribuyó a sí mismo la culpa de no haber completado su proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela regular: "no le di valor antes ahora tengo que pagar entonces ahora tengo que estudiar de verdad y cumplir mi misión allá".

12 Por motivos éticos los nombres utilizados de los sujetos de la investigación son ficticios.

Desde lo cotidiano escolar, fue posible observar que el proceso de rejuvenecimiento exaspera las relaciones que son instituidas entre alumnos, los jóvenes y los adultos, así como entre jóvenes y profesores/as adultos. Además de eso, el papel social de alumno/a no agota las múltiples dimensiones del sujeto/joven. De esa manera, ser joven y alumno/a es una entre otras características de los procesos de escolarización de la educación de personas jóvenes y adultas. Adicional a esto se encuentran las dimensiones de género, de nivel socioeconómico, diferentes niveles de deficiencias, culturales y étnico-raciales. Sobre estas últimas hablaremos a continuación.

Reflexiones sobre el concepto "juventudes"

La categoría juventud ha sido ampliamente discutida por varios investigadores como Spósito (1999), Peralva (1997), Melucci (1997), entre otros. De esa manera, "la propia categoría encierra un problema sociológico pasible de investigación, en la medida que los criterios que la constituyen en cuanto sujetos son históricos y culturales" (Spósito, 1999).

Según la autora, cualquier intento de caracterización de la juventud brasileña requiere, inicialmente, el reconocimiento de la diversidad social y cultural que define a ese segmento. Por tanto, el concepto de juventud en singular es impreciso, tanto teóricamente, como desde los datos estadísticos (Spósito, 1999: 8).

Es cierto que la juventud como tema de investigación[13] se ha expandido gradualmente en el campo de las investigaciones educacionales, pese a que, en lo que atañe a la temática étnico-racial, aún existe la necesidad de elaboración de más estudios al respecto.

En ese sentido, nos interesaba comprender qué piensan las personas jóvenes entrevistadas sobre sí mismas y cómo entienden el ciclo de vida que la juventud abarca. Veamos qué nos dicen sus narrativas.

> Es poder aprovechar la vida, pero hay que tener responsabilidad. Sí hay jóvenes que andan por ahí haciendo de las suyas, fuman y también se drogan, pero creo que ser joven es bueno porque mientras eres joven puedes aprovechar la vida y hacer todo lo que quieras, pero también hay que sentar cabeza para hacer las cosas bien. Porque hay mucho joven rebelde por ahí dándole dolor de cabeza a los padres (Lélia, joven alumna de la educación de personas jóvenes y adultas).

> Lo mejor de ser joven es salir, risas, divertirse mucho y estudiar bastante también, aprovechar bastante y ser feliz, ser muy divertido y aprovechar porque va a llegar un día en que no vamos a ser más jóvenes y vamos a tener que tener más responsabilidad con las cosas y tomarlas más en serio y divertirse también, porque quedarse solamente en eso de trabajar es agobiante ¿no? No se puede pensar solamente en eso, hay que meterse en algo diferente para divertirse (Milton, joven alumno de la educación de personas jóvenes y adultas).

Los testimonios ponen en evidencia algo que las investigaciones acerca del campo de la juventud han señalado, es decir, para los jóvenes, vivir la condición juvenil en el interior de la sociedad brasileña está asociado a la posibilidad de tener más libertad. Para algunos, esa libertad está relacio-

13 Vale la pena consultar el *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*, vols. I y II. La recopilación, organizada en dos volúmenes, es resultado de la investigación nacional desarrollada y coordinada por la investigadora Marilia Spósito sobre la producción de conocimientos docentes de maestría y doctorado en el tema juventud.

nada al acto de "salir y disfrutar de la vida", algo que en la opinión de Beatriz no podía hacer antes sin el permiso de sus familiares.

La libertad aparece también como posibilidad de autonomía, según el testimonio de Lélia. Ella asocia la adolescencia con el momento en que no podía ser libre para realizar determinadas acciones, y la vivencia de la juventud como oportunidad de ser más libre, pero con responsabilidad.

El "disfrute" es expresado como forma de autonomía y se relaciona a la posibilidad de no depender totalmente de las reglas impuestas por la familia y por el adulto. Generalmente tanto la familia como el adulto representan el rol de regulación de la vida de los niños, adolescentes y jóvenes. Sin embargo, podemos indagar: ¿qué significa disfrutar de la vida para los jóvenes en situación de pobreza?, ¿hasta dónde el "disfrute" y la libertad se relacionan? Se puede afirmar con seguridad que: los testimonios revelan que los entrevistados atribuyen al "vivir la juventud" el sentido de que son más dueños de sí y que tienen más libertad de elección. Algunos anuncian las implicaciones de responsabilidad causadas por tal proceso, pero no nos fue posible saber hasta qué punto la relación entre libertad, límites y responsabilidad se realiza en la práctica.

De esa forma, se hace necesaria la comprensión de que la juventud no se reduce meramente a la transición de una fase de la vida; ella incluye tiempo, espacio y vivencias que poseen sentidos en sí mismos. Peralva (1997: 15) corrobora esta comprensión al decir que las edades de la vida, aunque basadas en el desarrollo bio-psíquico de los individuos, no son fenómenos puramente naturales, sino sociales e históricos y datados, por tanto, inseparables del lento proceso de constitución de la modernidad.

Dayrell (2005) analiza el concepto de juventud de manera amplia, es decir, para el autor, en el interior de la sociedad brasileña, el análisis de esa categoría se da alrededor del concepto de "juventudes" demarcadas por especificidades socioeconómicas, culturales, étnico-raciales, históricas y de género.

Por tanto, los jóvenes se comprenden aquí como sujetos portadores de singularidades, que establecen relaciones con la sociedad de un modo general y con el tiempo y el espacio escolar. Son sujetos que poseen diferentes condiciones socioeconómicas y participan en diferentes procesos de constitución de identidad, marcados por la raza, por el género, por la edad y por la clase social. En el caso específico de la investigación, nos interesaba percibir a esos sujetos como jóvenes y como negros en la modalidad de la educación de personas jóvenes y adultas.

Juventud negra en la educación de personas jóvenes y adultas: raza/etnia como construcciones sociales

Durante el trabajo de campo observamos que la diferencia racial estaba presente en las relaciones cotidianas de los jóvenes y tendía a expresarse satíricamente a través del humor y la burla. En una conversación entre dos jóvenes sobre el fin de semana, durante la clase, escuché el siguiente comentario: "te vi con aquella chica negrita" e inmediatamente el joven respondió riéndose: "yo no beso a chicas negritas… sólo a rubiecitas". Lo que al inicio puede parecer un chiste, puesto en el contexto de las relaciones raciales brasileñas puede darnos pistas de la manera negativa como se considera la pertenencia étnico-racial en nuestra sociedad. ¿Por qué será que al ser acusado por alguien de

haberse "dado el lote" con una "chica negrita" el joven responde con la contraposición de que sólo "se da el lote" "con chicas rubiecitas"?

En realidad, esa charla informal y relajada entre los dos jóvenes puede indicar cómo las formas de clasificación social refuerzan determinados estereotipos raciales en Brasil. Todo eso fluye a modo de "chiste" o de forma relajada, una forma propia en que nuestro país construyó su discurso sobre las relaciones raciales en el contexto de una democracia racial inexistente.[14] De acuerdo con Telles (2003: 301-303), "el racismo y la discriminación racial existen en todos los países multirraciales; sin embargo, los brasileños crearon su propio sistema de relaciones raciales siendo que las clasificaciones, en el caso brasileño, son especialmente ambiguas o ligeras".

En ese sentido Nilma Gomes (2001) pone en evidencia que es posible trabajar con la categoría raza, de forma re-significada, para entender las relaciones entre negros y blancos en Brasil. Según la autora, durante el movimiento negro investigadores/as de las relaciones raciales trabajaron con el concepto de "raza", y lo re-significaron. Se trabajó raza como una construcción social, histórica y política. Se reconoció que, desde el punto de vista biológico, somos todos iguales, sin embargo, en el contexto cultural, político y en las relaciones sociales, la raza no puede dejar de ser considerada: ella tiene una operacionalidad significativa.

En conformidad con la autora, Kabengele Munanga (2003) elucida que el concepto de raza, tal como hoy lo utilizamos, nada tiene de biológico. Está cargado de ideología, pues, como todas las ideologías, lleva consigo un significado oculto: la relación de poder y dominación. El mismo autor nos dice, además, que etnia es un conjunto de individuos que, histórica o mitológicamente, tienen un ancestro y una lengua en común, una misma religión o cosmovisión, una misma cultura y viven en un mismo territorio. Al considerar la especificidad de las relaciones raciales brasileñas, se observa que el concepto de etnia es volátil cuando analizamos la complejidad de la vivencia de los negros en Brasil.

Ante la compleja discusión en torno a cuál sería la categoría que mejor explicaría la especificidad étnico-racial de la población brasileña, Jacques D'Adesky (2001) resalta lo difícil que es aprehender los conceptos de raza y etnia como categorías de análisis. Sin embargo, alerta sobre la importancia de considerar que, en el contexto social y simbólico, las categorías raciales (o de color) pasaron a tener vida propia, es decir, adquirieron operacionalidad en la vida social.

En Brasil, el concepto de raza establece una relación directa con el "color", lo que ocasiona determinados conflictos en torno a la identificación de la población, generando, muchas veces, dificultad de la afirmación de identidad étnico-racial. Antônio Sérgio Guimarães (2003) analiza que:

> Color no es una categoría objetiva, color es una categoría racial, pues cuando se clasifica a las personas como negros, mulatos o pardos es una idea de raza la que orienta esa forma de clasificación. Si pensamos en "raza" como una categoría que expresa un modo de clasificación basado en la idea de raza, podemos afirmar que estamos tratando con un concepto sociológico, ciertamente no realista, en el sentido ontológico, pues no refleja algo existente en el mundo real, sino un concepto analítico nominalista, en el sentido de que se refiere a algo que orienta y ordena el discurso sobre la vida social (2003: 103-104).

14 Entre tantos estudios realizados consúltese Freyre (1999). Además, una contraposición al pensamiento ideológico de la democracia racial siendo tratado como mito puede encontrarse en los trabajos de Munanga (1999) y Nascimento (1980), entre otros.

Dados los acuerdos y discordancias entre el uso de raza o etnia como categorías de análisis que mejor expresen la pertenencia racial de los negros brasileños, las tensiones entre la clasificación de color usada por el IBGE y la construcción de la identidad de aquellos socialmente clasificados como negros, en la investigación optamos por el uso de la expresión étnico-racial para nombrar y abarcar las diversas formas de ser "joven negro" y también garantizar la articulación entre los rasgos de ascendencia africana recreados en Brasil y el peso social de los rasgos fenotípicos en la clasificación de color y en la identidad de los afrobrasileños.

Adoptamos también el procedimiento analítico del IBGE y de otros investigadores que trabajan sobre la cuestión étnico-racial en Brasil para resaltar a los jóvenes negros seleccionados en nuestra investigación, aquellos que se autoidentificaron en los cuestionarios como negros y pardos.

Buscando comprender el sentimiento de encontrarse "fuera de lugar": la relación entre raza/color y juventudes

Algunos estudios han mostrado que el color de la piel representa, en Brasil, un importante factor de diferenciación y/o estratificación social (Theodoro, Jaccoud y Osório, 2008; Sabóia, 1998, entre otros). En nuestro estudio, nos interesa comprender en qué medida la relación entre raza/color y juventud suscita el sentimiento de estar "fuera de lugar" en los sujetos jóvenes negros/as. Cuando se levantan los datos referentes a los índices de escolarización de los jóvenes y adultos por raza/color en la escuela, se identifica que 30% de los autodeclarados blancos habían dejado de estudiar alguna vez. Ese número llega a 78% en las respuestas de los que se autodeclararon negros y pardos.

Esa situación nos permite inferir que los/las alumnos/as jóvenes y adultos autodeclarados/as negros y pardos presentan una trayectoria escolar más accidentada en contraposición a los jóvenes y adultos que se autodeclararon blancos. Se puede concluir, de esa manera, que la distorsión edad/serie, la evasión escolar y el proceso de inclusión subalterna han afectado de manera más directa a algunos segmentos de la escuela investigada: el segmento negro es uno de ellos.

El estudio desarrollado por Ricardo Henriques (2001) corrobora la reflexión anteriormente desarrollada cuando el autor afirma que la pertenencia racial tiene significativa importancia en la estructuración de las desigualdades sociales y económicas en Brasil. En la investigación realizada por el Instituto de Pesquisa Económica Aplicada (IPEA), las desigualdades raciales se retratan a partir de indicadores que incluyen grupo de edad, condiciones de vivienda, de empleo y de educación, entre otros, sobre todo en lo que atañe a la situación de los jóvenes y adultos negros.

De acuerdo con Henriques (2001), a pesar de la significativa mejoría en los niveles medianos de escolaridad de la población brasileña a lo largo del siglo pasado, se percibe aún la desigualdad educacional entre blancos y negros.

El estudio constató además, que,

> El 8% de los jóvenes negros/as entre 15 y 25 años eran analfabetos, a diferencia de 3% de blancos; el 5% de los jóvenes negros entre 7 y 13 años no frecuentaron la escuela y sólo el 2% de los jóvenes blancos del mismo grupo de edad no lo hicieron; la escolaridad media de un joven negro de 25 años de edad oscila entre 6.1 años de estudio, un joven blanco de la misma edad tiene un promedio de 8.4 años de estudio.

Los datos que inciden principalmente en la escolarización de los jóvenes y adultos negros dan a conocer una profunda desigualdad en las trayectorias de negros y blancos en Brasil. Sin embargo, ¿estas distorsiones se perciben por los jóvenes negros/as entrevistados/as? Veamos cómo Carolina comprende la relación entre raza/color y la escolarización.

> [El color] ¡Influye! En algunos casos influye todavía más en personas de piel negra. Hay mucha gente con prejuicios, el empleo y esas cosas porque no sé de eso de porcentajes igual que en la universidad la mayoría que se ve son personas claras, son pocas las que tienen la piel negra no sé si es poca oportunidad que tienen esas personas, no sé si es el color, creo que es mucho prejuicio con las personas de piel […] es del color negro (Carolina, joven alumna de la educación de personas jóvenes y adultas).

La jerarquización en el contexto de las relaciones de poder, que refuerzan las desigualdades y producen oportunidades desiguales, puede ser identificada en el testimonio de la estudiante. Carolina reconoce las pocas oportunidades de acceso de la población negra, sea al mercado de trabajo, sea a la universidad, como fruto del prejuicio racial vigente aún. Por tanto, al identificar las pocas oportunidades "reales", ella reconoce que tal característica genera un sentimiento de estar "fuera de lugar", sobre todo en las personas que pertenecen a la población afrobrasileña.

Sentirse "fuera de lugar" es también percibido por Clóvis, estudiante negro, cuando evalúa que no tenía oportunidades porque era pobre y vivía en la favela. Hoy él considera que había también una interferencia por su pertenencia racial.

> Yo jugaba en un equipo de fútbol, pero pasó el tiempo, seguí jugando, jugando y el entrenador llevaba a los niños para que hicieran el test y yo pensaba ¿por qué lleva a estos chicos y no me lleva a mí? […] Entonces, dejé de jugar a la pelota en el equipo, pasé a jugar solo en la cancha junto con mis compañeros de la favela, lugar donde vivo, y preferí quedarme en casa, mi mamá me compró un videojuego y fue lo mejor que ella me compró. **Creo que fue un prejuicio racial también siempre quise ser un jugador de fútbol, pero no me dieron la oportunidad. En verdad, ahora eso no me importa, pero antes me importaba, después uno para y piensa por qué. ¿A causa de la raza blanca de aquellas personas que venían a la cancha, pero que venían de un departamento o de una mansión? Para mí era una realidad ver eso** (Clóvis, joven alumno de la educación de personas jóvenes y adultas, resaltado nuestro).

No cabe aquí la discusión de los motivos que llevaron el entrenador a no incluir a Clóvis en el equipo de fútbol. Lo que nos llamó la atención del relato es la reflexión sobre las pocas posibilidades de inclusión social de la juventud negra. Factores como vivienda, origen social, condiciones económicas y pertenencia racial, en la percepción de Clóvis, operaron de forma conjunta y negativa en esta inclusión. Clóvis exterioriza de forma más acentuada su indignación de cómo el origen socioeconómico y racial influye de manera significativa en las relaciones sociales instituidas en el interior de nuestra sociedad y cómo, en su opinión, afectaron su trayectoria. Comprender esas cuestiones presentes en la vida de un joven negro a punto de que sean expuestas en un testimonio sobre su pertenencia étnico-racial es un reto para el investigador que se inclina hacia el análisis de las relaciones entre raza y juventud. Es nuestro desafío entender la complejidad de la existencia y la influencia de tales factores en la condición y situaciones juveniles.

En ese sentido, se buscó identificar el nivel de participación de los jóvenes estudiantes en algún grupo y/o en actividades culturales como el teatro, la música, la danza, el *graffiti* y *skate*, entre otros, en su barrio o en cualquier rincón de la ciudad. Como ya se sabe, una de las posibilidades de comprensión de la juventud implica entender su inclusión en los distintos espacios de socialización (Carrano, 2000).

Los resultados obtenidos nos llamaron la atención porque identificamos que 60% de los jóvenes presentes en el proceso de escolarización utilizan, aún de manera muy tímida, los espacios y las instituciones socioculturales de la ciudad. Este cuadro situacional nos plantea una reflexión sobre el perfil del joven de la educación de personas jóvenes y adultas, en la desigualdad de la calidad del tiempo libre juvenil y en el precario acceso a los bienes, servicios y espacios públicos de cultura y recreo (Brenner, Dayrell y Carrano, 2005).

Comprobamos que el sentimiento de estar "fuera de lugar" que los/las jóvenes perciben, viven y denuncian por ser negros y negras, según los testimonios de las entrevistas, se relaciona con situaciones específicas que los mismos enfrentan cotidianamente, en sus trayectorias y experiencias de vida: condición socioeconómica, prejuicios sociales y raciales y las innumerables situaciones "límites" del/la joven negro/a morador/a de periferias de los grandes centros urbanos. Veamos el posicionamiento de esos sujetos con respecto al mundo laboral:

> Yo dejé de estudiar porque hubo una época en la que tuve dificultades en mi casa, problemas en la familia y entonces dejé los estudios, me pasó que me bloqueé, sólo me quedaba en casa, no tenía más ganas de estudiar. Después me decidí a volver, después que empecé a trabajar volví a estudiar por eso. Creo que todavía hay pocas oportunidades de trabajo, especialmente para los que no tienen experiencia si no les dan la oportunidad no aprenden no van a tener tal experiencia, no sirve de nada haber estudiado porque hay gente que pide más experiencia, pero para tener experiencia hoy en día necesitas tener una oportunidad, lo que falta es eso (Carolina, joven alumna de la educación de personas jóvenes y adultas).

> Entrar en el mercado de trabajo, es que la sociedad les exige mucho a los jóvenes hoy nos exigen mucho y para conseguir un trabajo nos piden experiencia, pero no tenemos ninguna experiencia entonces creo que eso es lo que pasa, la sociedad les impone mucho a los jóvenes y, o sea, tenemos que lograr más cosas, un buen empleo ¿no?, yo pienso eso (Lélia, joven alumna de la educación de personas jóvenes y adultas).

La inclusión en el mercado laboral es uno de los problemas que más preocupan a Carolina y Lélia y, de acuerdo a los datos obtenidos, 54.9% de los jóvenes de 18 a 24 años en la escuela no desempeña ninguna actividad remunerada. Las investigaciones sobre juventud y trabajo indican que la búsqueda del primer empleo y el ingreso en el mercado laboral constituyen, de manera general, las principales preocupaciones de la población juvenil brasileña. La exigencia de la escolaridad como una de las condiciones básicas para el ingreso en el mercado laboral fue la motivación para que las jóvenes regresaran a la escolarización que ofrece la educación de personas jóvenes y adultas.

Pese a su trayectoria escolar accidentada, Carolina y Lélia creen que la educación aún es uno de los pocos caminos posibles de acceso al mercado laboral, que es cada vez más competitivo. Ambas reproducen el discurso sobre el carácter integrador entre escuelas y mercado laboral manejado por esta misma institución, por los órganos oficiales y por los medios de comunicación. Un discurso que muchas veces se realiza ingenuamente y, otras, de forma intencional y con una carga ideológica

que no considera que el mercado laboral posee otros mecanismos y criterios de selección y exclusión aún más rigurosos que van más allá del certificado de escolarización básica y superior, que están relacionados con la exacerbación de la desigualdad social, la exclusión social y étnico-racial que influyen en el modelo de trabajo instituido en nuestra sociedad. Lamentablemente, incluso los educadores, producen ese mismo discurso.

El hecho de que no estén integrados al mercado formal de trabajo no significa que los jóvenes negros de la investigación no se relacionen con el mundo laboral. El trabajo es una experiencia común para los jóvenes pobres y negros, pero no como forma de realización y derecho social, como la escuela suele enseñar. Generalmente surge de manera precoz en sus vidas, involucrado en la informalidad, en los trabajos ocasionales. Esa situación persiste, incluso para muchos que a duras penas consiguen concluir la escuela básica, aunque para eso sea necesario adoptar la educación de personas jóvenes y adultas como estrategia de formación. De esa manera, "comprender la juventud en nuestro país exige también una mirada hacia su relación con el mundo laboral, sus experiencias y condiciones de trabajo" (Leão, 2007).

¿"Fuera de lugar" o en el lugar de las estadísticas? la juventud negra quiere vivir

El fenómeno de la violencia urbana es uno de los principales problemas que enfrenta la juventud negra, reflejado en sus altas tasas de mortalidad. En ese caso, los jóvenes negros del sexo masculino, más que los jóvenes blancos en el mismo grupo de edad, se someten a un contexto social marcado por violencias, con profundos impactos en su vida cotidiana, lo cual influye directamente en sus posibilidades concretas para el futuro.

En 2002, según los datos del Ministerio de la Salud, 28 mil jóvenes de 20 a 24 años murieron en Brasil, 80.5% del sexo masculino. Para el IPEA (2007), la tasa de homicidio entre la población blanca es de 20.6% en 100 mil, y de 34% para la población negra, es decir, la proporción de víctimas de homicidios entre la juventud negra y parda es alrededor de 65% superior a la blanca. En este caso, más que ocupar los números expresados en las estadísticas sobre la violencia, el joven estudiante negro de la educación de personas jóvenes y adultas quiere insertarse de manera digna en la sociedad en su condición plena de ciudadano y ciudadana. Sin embargo, Clóvis percibe la diferencia en el tratamiento por grupo de edad, situación socioeconómica y la cuestión racial.

> Creo que la delincuencia. [Sobre el uso de drogas] Los niñitos ricos están peor por ejemplo aquí todos los días en esta escuela, eso no solamente sucede con nosotros del suburbio. Pero para mí si la policía llega y ve a un niñito rico pasa como si no lo hubiera visto o para y le habla, pero si es un favelado es otro lío, los policías ya llegan repartiendo golpes y hasta matando porque en muchos casos si el tío está fumando son capaces hasta de matarlo. ¿Y por qué no los llevan presos a esos policías también? Muchas veces las madres del suburbio hablan, se reúnen y conversan, pero cuando van a hablar con los policías ellos no les dan la razón, porque ellos están cumpliendo su papel y, claro que lo hacen, pero algunos lo han quebrado, y las madres que están sufriendo viendo a sus hijos morir, entonces creo que esto tiene que cambiar mucho (Clóvis, joven alumno de la educación de personas jóvenes y adultas).

El sentimiento de impunidad expresado en el relato de este joven es reiterado en el discurso social de la población, de manera general. Clóvis señala que la culpa del aumento de la criminalidad es de la escuela, de la familia e incluso de la policía. Sin embargo, en nuestra opinión, más importante que encontrar un culpable, es analizar los problemas generados por esa situación, sobre todo para la población juvenil negra.

Comprender el sentimiento de estar "fuera de lugar" que expresan los sujetos jóvenes alumnos/as negros y negras incluidos en la educación de personas jóvenes y adultas es preocuparse por las distintas dimensiones sociales, cognitivas, culturales e históricas relacionadas con su condición de vida. Además de esto, es saber que junto a los denominados contenidos escolares que se perciben en los procesos de escolarización, los jóvenes construyen sus experiencias de vida, sus sueños, su visión de mundo, sus percepciones identitarias étnico-raciales etc. De acuerdo con lo que vimos, la presencia de esos sujetos hace que repensemos el hacer educativo y nos lleva a ponderar un sentimiento tan visible para la juventud negra que está presente en esa modalidad de enseñanza y de cierta manera es invisible en las prácticas pedagógicas desarrolladas.

Consideraciones finales

Al analizar la juventud bajo la mirada de la diversidad hemos intentado hacer visibles las dimensiones presentes en la educación de personas jóvenes y adultas que están, de cierta forma, todavía en el plano de lo "invisible". Indagando aún más, podríamos decir que algunas de ellas son soslayadas en el (y por el) quehacer cotidiano de la escuela. La cuestión étnico-racial es una de ellas.

Los/las jóvenes negros/as comprenden que la educación de personas jóvenes y adultas se da de forma más amplia, y va más allá de las actividades cotidianas de la clase. En ese quehacer diario se realizan las interacciones sociales, la constitución de procesos de identidad, las expresiones de la diversidad sexual, la inclusión de personas discapacitadas, las cuestiones de género y raciales. Finalmente, esa modalidad de enseñanza se compone "por una multiplicidad de sentidos, que a su vez forman parte de un universo cultural que debe ser estudiado por el investigador" (André, 1992: 30).

De acuerdo con los/las jóvenes negros/as la escuela aún no se preocupa de forma efectiva por los problemas que afrontan en su vida diaria. La discusión de temas sociales que se relacionan con la experiencia de vivir la situación juvenil negra podría ser un aspecto importante del proyecto pedagógico de la educación de personas jóvenes y adultas ya que, de acuerdo con la evaluación de los/las jóvenes entrevistados/as, la escuela ocupa un rol importante en su vida. En la selección curricular de la escuela aquí tratada, a lo largo de la observación de campo fuimos testigos del esfuerzo por parte de algunos docentes para que se articularan conocimientos escolares y experiencias extraescolares como visitas a museos y paseos por centros históricos, entre otros. Sin embargo, ese esfuerzo aún está, de cierta manera, limitado frente al sentimiento de encontrarse "fuera de lugar" vivido por los/as jóvenes negros en la sociedad contemporánea, de acuerdo con lo señalado a lo largo de este artículo.

Finalmente, revelar ese sentimiento no significa que la juventud negra sea pasiva e indiferente ante las desigualdades sociales y raciales que inciden sobre ella. Hoy en día sabemos que varias instituciones escolares, así como la educación de personas jóvenes y adultas, ofrecen oportunidades para que los/as jóvenes negros actúen como educadores y educadoras sociales y, de esa manera, puedan contribuir a transformar determinados cuadros de violencias y vulnerabilidades sociales. Además de eso, la juventud negra ha promovido encuentros nacionales, por ejemplo, el Encuentro Nacional de Juventud Negra (Enjune); está organizada en movimientos sociales; se organiza en consejos nacionales, estatales, municipales de la juventud y tiene una participación activa en el movimiento hip hop, entre otros. De esa manera, con el fin de promover una educación para la diversidad y enfrentamiento a las desigualdades en el contexto brasileño, se vuelve necesario valorar las múltiples dimensiones de la diversidad a partir de las prácticas educativas desarrolladas en la y por la escuela. Se cree, por tanto, que comprender el sentimiento de estar "fuera de lugar" manifestado por la juventud negra incluida en los procesos de escolarización de la educación de personas jóvenes y adultas puede ser un buen comienzo.

Referencias bibliográficas

Andrade, E. R. (2004), "Os jovens da EJA e a EJA dos jovens", en Inês Barbosa de Oliveira y Jane Paiva (org.), *Educação de jovens e adultos,* Rio de Janeiro, DP&A, pp. 43-54.

André, M. E. D. (1992), "Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas", en *Aberto,* núm. 53, año 11, enero-marzo, pp. 29-38.

Arroyo, M. G. (2005), "Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública", en L. Soares, M. A. Giovanetti y N. L. Gomes (org.), *Diálogos na educação de jovens e adultos*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 19-50.

Baeza, J. y A. Costa. (2008), "Conhecer o Aluno: condição necessária para uma reforma educativa de qualidade", en http://www.revistaiberoamericanadeeducación.org (consultado el 13 de mayo de 2008).

Beisiegel, C. (1974), *Estado e educação popular,* São Paulo, Pioneira.

Brenner, A.K., D. Juarez y P. Carrano (2005), "Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros", en Helena Wendel Abramo y Pedro Paulo Branco (orgs.), *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional,* São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo, pp. 175-214.

Carli, S. A. S. (2004), *Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no sistema de ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional, 2004,* 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Carrano, P. (2000), "Juventudes: as identidades são múltiplas", en *Movimento,* mayo, pp. 11-27.

Carrano, P. (2007), "Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da 'segunda chance'", en *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, núm. 0, vol.1, agosto, pp. 55-67, en http://www.reveducación de personas jóvenes y adultas.com.br (consultado el 8 de mayo de 2008).

D'adesky, J. (2001), *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil,* Rio de Janeiro, Pallas.

Dayrell, J. T. (2005), *O jovem como sujeito social,* en http://www.fae.ufmg.br/objuventude (consultado el 11 de marzo de 2005).

Eugênio, B. G. (2004), *O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte,* 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Ezpeleta, J. y E. Rockwell (1989), *Pesquisa Participante*, São Paulo, Cortez.

Fávero, O. (org.) (1983), *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60,* Rio de Janeiro, Edições Graal.

Freyre, G. (1999), *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal,* 35ª ed., Rio de Janeiro, Record.

Galvão, A. e L. Soares (2005), "História da alfabetização de adultos no Brasil", en E. Albuquerque e T. Leal (org.), *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento,* Belo Horizonte, Autêntica, pp. 27-58.

Galvão, A. M. de O. y M. C. Di Pierro (2007), *Preconceito contra analfabeto,* São Paulo, Cortez. (Coleção Preconceitos).

Gomes, N. L. (2001), "Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade", en E. Cavalleiro (org.), *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola,* São Paulo, Summus, pp. 83-96.

Guimarães, A. S. A. (2003), "Como trabalhar com 'raça' em sociologia", en *Educação e Pesquisa*, núm.1, vol. 29, enero, pp. 93-107.

Haddad, S. y M. C. Di Pierro (2000), "Escolarização de jovens e adultos", en *Revista Brasileira de Educação,* núm. 14, mayo, pp. 108-130, .

Henriques, R. (2001), *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90,* Rio de Janeiro, Ipea.

Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada (2007), *Educação, Juventude Raça/Cor,* vol. 4, octubre, Brasília, pp. 1-22, en http://www.ipea.gov.br (consultado el 15 de abril de 2009).

Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) (2008), *Resultados de la Muestra del Censo Demográfico 2000,* en www.pbh.gov.br/prodabel (consultado el 4 de marzo de 2008).

Leão, G. M. P. (2007), "Trabalho e desemprego entre os jovens: desafios para as políticas públicas", en *Revista Outro olhar*, núm. 6, vol. 9, noviembre, pp. 37-41.

Melucci, A. (1997), "Juventude, tempo e movimentos sociais", en *Revista Brasileira de Educação,* núm. 5, 6, septiembre-diciembre, pp. 5-14.

Munanga, K. (1999), *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra,* Petrópolis, RJ Vozes.

Munanga, K. (2003), *Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia.* 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. Rio de Janeiro, PENESB, en http://www.uff.br/penesb (consultado el 7 de mayo de 2007).

Nascimento, A. (1980), *O Quilombismo,* Petrópolis, Vozes.

Osório, R. G. (2003), O *sistema classificatório de "cor ou raça" do* IBGE, Brasília, Ipea. (Texto para discussão; 996).

Parreiras, P. C. (2007), "Jovens e adultos em processo de escolarização: especificidades etárias e sócio-culturais", en http://www.anped.org.br (consultado el 25 de abril de 2007).

Peralva, A. (1997), "O jovem como modelo cultural", en *Revista Brasileira de Educação,* núm. 5, 6, septiembre-diciembre, pp. 15-24.

Perrenoud, P. (1995), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar,* Porto, Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação).

Saboia, A. L. (1998), "Situação educacional dos jovens", en *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas,* 2 v. Brasília, CNPD.

Silva, N. N. (2009), *Juventude*, EJA *e relações raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJ*, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Spósito, M. P. (1999), "Educação e juventude", en *Educação em Revista*, núm. 29, junio, pp. 7-13.

Spósito, M. P. (coord.) (2009), *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006),* Belo Horizonte, Argvmentvm.

Telles, E. E. (2003), *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.* Tradução de Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen, Rio de Janeiro, Relume Dumará, Fundação Ford.

Theodoro, M., L. Jaccoud y R. Osório (orgs.) (2008), *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição,* Brasília, Ipea.

Gladys Beatriz Barreyro*
Recepción: 16 de noviembre de 2010 | Aprobación: 20 de diciembre de 2010

La reforma del Estado brasileño de la década de los 90

Implicaciones en la política de alfabetización de adultos

El trabajo analiza el Programa Alfabetización Solidaria como un producto del modelo de Estado propuesto durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1997-2002), en Brasil. Se analiza la propuesta de Reforma del Estado desarrollada a partir de la *publicización* y su contrapartida en el área socioasistencial del gobierno con la creación de la comunidad solidaria, la cual fue un ensayo de tercerización en el área de las políticas sociales y el Programa Alfabetización Solidaria, que surgió como un subproyecto de ella. Fue un laboratorio que desarrolló ese modelo de Estado en el área de la educación. Por eso, algunas características de ese programa se discuten, contextualizándolas en ese marco y analizando conceptos como tercerización, filantropía, empleabilidad temporaria, participación social y derecho a la educación.

Palabras clave: política educativa, reforma educativa, alfabetización, adultos, tercerización

The Brazilian reform in the 90

Adult literacy policy implications

This paper analyses the Solidarity in Literacy Program as a product of the model of State proposed during the two presidential terms of Fernando Henrique Cardoso (1997-2002), in Brazil. It analyses the proposal of State Reform based on publicisation and its counterpart in the social welfare area of the government: the creation of the Solidarity Community. This was a test of outsourcing in the area of the social policy and the Solidarity in Literacy Program, which arose as a subproject of this, was a laboratory that developed that State model in the educational area. Therefore, some of the characteristics and conceptual frames (philanthropic, temporal employability, social participation, educational rights) of the program are discussed, and contextualized.

Keywords: educational policy, adults, educational outsourcing

.

* Profesora en la Universidad de San Pablo, en el Programa de Posgrado en Educación y en la Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades.
CE: gladysb@usp.br

La reforma del Estado brasileño de la década de los 90
Implicaciones en la política de alfabetización de adultos

Gladys Beatriz Barreyro

Introducción

En 1995, en Brasil, en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso se propuso una reforma del Estado que promovía lo que se llamaba "publicización" de las actividades que no se consideraba que debían ser realizadas por el propio aparato del Estado. Paralelamente, en el área socioasistencial del gobierno era creada una política: Comunidad Solidaria que, presidida por la primera dama y, compuesta por un consejo de notables, iría a crear programas "innovadores" y modificar la legislación del llamado " tercer sector". En este artículo se presenta el Programa Alfabetización Solidaria, uno de los programas innovadores sobre alfabetización de adultos implementado a partir de 1997, evidenciando que, algunas características de ese programa, las más polémicas, surgieron al seguir la lógica de la reforma del Estado y no de las necesidades educativas.

El trabajo se basa en una investigación realizada para tesis de doctorado en educación y constó de investigación documental y de campo.[1]

El Programa Alfabetización Solidaria

Brasil es uno de los países latinoamericanos con mayor porcentaje de analfabetos. En 1991, el Censo Nacional indicaba que 20.07% de la población de 15 años o más lo era, cifra que bajó a 13.6%, según el Censo

1 Las actividades se realizaron entre 2001 y 2004 en el marco del Programa de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo, Brasil. El objetivo de la investigación fue estudiar una política educativa focalizada, gestada en el ámbito de la política asistencial en Brasil, desarrollada entre 1997 y 2002. Los objetivos específicos fueron el análisis de esa política en el contexto de las reformas de los Estados latinoamericanos en la década de los 90; el análisis del Programa Alfabetización Solidaria como política de alfabetización de adultos y la participación de las IES en su implementación (la política en acción). La investigación se centró en el Programa Alfabetización Solidaria como política social asistencial y educativa. La didáctica y los métodos de alfabetización no fueron objeto del estudio, sólo se consideraron cuando era relevante para la temática abordada. La investigación se basó en fuentes documentales (documentos producidos por el Programa Alfabetización Solidaria y otros); observación de clases de alfabetización y fueron acompañadas tres Instituciones de Educación Superior en la realización de diversas tareas de implementación: tres cursos de capacitación, 19 clases de alfabetización de adultos en San Pablo y 40 en el nordeste de Brasil, tres coordinadores, 18 alfabetizadores, ocho profesores. Se recopilaron datos de 168 alfabetizandos y se recibieron 18 cuestionarios con respuestas de autoridades de escuelas, iglesias y asociaciones vecinales donde se implementaba el Programa. También se realizaron 11 entrevistas a dirigentes de IES participantes del Programa.

del 2000. La educación de los adultos fue garantizada por la Constitución Nacional recién en 1988 para "aquellos que no tuvieron acceso en la edad ideal" (Brasil, Presidencia da República, 1999).

El Programa Alfabetización Solidaria fue creado en 1997, como una estrategia de alfabetización de adultos. Fue divulgado como un programa innovador porque tenía las características de: a) financiamiento con dinero público y con fuentes privadas; b) duración predeterminada del proceso de alfabetización de seis meses, c) costo bajo por alumno d) realización fuera del sistema formal de educación y e) focalización en los municipios con Índice de Desarrollo Humano más bajos del país, principalmente en las regiones norte y noreste. Posteriormente, el programa también se desarrolló en los grandes centros urbanos del país por ser ciudades que concentraban gran número de analfabetos.

Eran las instituciones de educación superior (IES) las que implementaban la propuesta de alfabetización en escuelas, iglesias e instituciones comunitarias, por medio de coordinadores seleccionados.

El Programa Alfabetización Solidaria en sus comienzos no tenía directrices pedagógicas, pues, al ser concebido para ser implementado por IES, que tienen autonomía didáctico-pedagógica garantizada por la Constitución Federal, hubiera sido impositivo y recordaría un programa centralizado del gobierno militar brasileño, el MOBRAL (Movimiento Brasileño de Alfabetización). Más tarde fue encomendada a una ONG especializada en educación de jóvenes y adultos, Ação Educativa, la elaboración de cartillas para el profesor y cartillas para los alumnos, que tenían un carácter orientador y no obligatorio.

Las IES capacitaban a los alfabetizadores cada semestre. En el caso de los municipios, los alfabetizadores viajaban a la ciudad sede de la IES (generalmente en avión porque estaban, a veces, a más de mil kilómetros de distancia) para realizar el curso de capacitación, que duraba dos semanas, siguiendo las directrices generales del programa; luego los profesores de las IES viajaban a los diferentes municipios, una vez por mes, para supervisión. En los grandes centros urbanos generalmente los alumnos de las instituciones eran los alfabetizadores y eran capacitados en la propia institución. En las observaciones realizadas en tres instituciones, durante la investigación, fue constatada gran heterogeneidad entre ellas: algunas contrataban profesores o pagaban extra a sus propios profesores y organizaban cursos por materias, muy completos, y otras ofrecían cursos muy básicos con muy pocas clases impartidas por profesores y la mayor parte de ellas por alumnos de la propia institución.

Los alfabetizadores debían dar cinco meses de clases, en los cuales alfabetizaban a los jóvenes y adultos con los conocimientos recién adquiridos en los cursos y siguiendo las cartillas del programa. A éstos, cada semestre, los seleccionaba el coordinador de la IES en su primer viaje al municipio, de acuerdo con los criterios que cada institución o coordinador determinaba y también con la oferta de mano de obra en cada municipio, por lo que a veces podía contarse con personas que habían terminado la escuela media con formación de profesor.

Después de terminado el semestre, el programa iniciaba un nuevo módulo con otros alumnos y otros alfabetizadores y, entonces, el ciclo comenzaba nuevamente con nuevos alfabetizadores, porque no podían permanecer los mismos durante más de un semestre, con otro curso de capacitación y otros viajes.

Los recursos provenían del gobierno federal y de empresas. También se promovían donaciones de ciudadanos, por medio de la campaña "adopte un analfabeto". Los recursos que aportó el gobier-

no fueron, en 2002, R$ 107,000,000.00[2] (Brasil, Ministério da Educação, 2004). Según el programa, los recursos públicos cubrían 50% del costo por alumno por año y los fondos privados, el 50% restante. Cabe señalar que los coordinadores recibían como pago becas de R$ 300.00 por mes y los alfabetizadores de R$ 120.00, después actualizada a R$ 200.00).

El programa contaba con 2,010 municipios participantes, 135 empresas financiadoras, 219 instituciones de educación superior participantes y 4 millones de alumnos "atendidos", en 2003. Los alumnos "atendidos" significaban 26% de la población analfabeta del país de 15 años o más. Entre esos alumnos, el abandono era de entre 20 y 24% (Brasil, Ministério da Educação, 2002: 14). Era gestionado por una Asociación de Apoyo que recibía los recursos del gobierno y de los particulares. Contaba con un Consejo Consultivo de las Instituciones de Educación Superior participantes.

La reforma del Estado, la "publicización" y el tercer sector

En 1997, cuando el Programa fue creado, en América Latina se estaban implementando las políticas sociales derivadas del modelo de Estado difundido en la región que se alejaba de la provisión directa de servicios, proponiendo políticas sociales caracterizadas por la focalización, la descentralización y la privatización (Di Pierro, 2001).

En Brasil, el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) implementó una Reforma del Estado que, además de las privatizaciones comunes en América Latina, contenía elementos de la administración gerencial, destinada a superar las "limitaciones de la administración pública burocrática" (Brasil, Presidencia da República, 1995). La reforma distinguía sectores estratégicos que debían mantenerse, como el "núcleo estratégico" (presidencia, ministerios de Estado y poder judicial) y las "actividades exclusivas del Estado" (poder de legislar y tributar, de policía, fuerzas armadas, órganos de fiscalización y de regulación) (Brasil, Presidencia da República, 1995). Otros sectores, como la "producción de bienes y servicios para el mercado" (empresas de economía mixta en sectores estratégicos o de servicios públicos) debían ser de propiedad privada. La novedad estaba en los definidos como servicios no exclusivos o competitivos del Estado, aquéllos en los que no estaba comprometido su poder, pero que se realizaban o subsidiaban por él pues eran considerados de importancia para los derechos. En ese caso, la propuesta indicaba que fueran de propiedad pública no estatal, distinguiendo así, un tercer tipo de propiedad, además de la privada y de la pública estatal (Bresser, 1998).

La publicización considera que las actividades culturales, servicios sociales e investigación científica y tecnológica deberían ser públicas, no estatales, porque ganarían calidad y eficiencia. El poder público transferiría subvenciones sociales y dotaciones presupuestarias a las organizaciones sociales (personas jurídicas de derecho privado, creadas para tal fin) que podrían recibir recursos financieros y gerenciar recursos materiales y humanos cedidos por el Estado.

Es importante destacar este contexto, pues la implantación de este modelo de publicización en Brasil ocurrió paralelamente a otras estrategias políticas de gobierno desarrolladas con la misma lógica, en el ámbito de las políticas sociales. Así, fue creada Comunidad Solidaria, que inició un movimiento de cambio promoviendo un modelo de tercerización de políticas sociales.

2 El real (R$) es la moneda brasileña. Un dolar estadounidense (USD) tiene el valor de 1.80 real.

Comunidad Solidaria tuvo como ejes de trabajo el fortalecimiento de la sociedad civil (que se concentró en la promoción del voluntariado y del tercer sector) y el desarrollo de programas innovadores: Universidad Solidaria, Capacitación Solidaria y Alfabetización Solidaria (Franco, 2000).

El área de Comunidad Solidaria relacionada con el fortalecimiento de la sociedad civil postulaba que estimular el crecimiento del tercer sector implicaba fortalecer a la sociedad civil (Ferrarezi, 2000). La acción que privilegió, entonces, fue la creación de un Marco Legal del Tercer Sector. Para eso, contó con el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entidad que promovía, en sus documentos generales para toda América Latina:

> […] el fortalecimento de las organizaciones de la sociedad civil (OSC): la promoción de un marco jurídico que propicie la asociación y participación de los ciudadanos, la identificación de nuevas formas de prestación de los servicios sociales a través de los gobiernos locales y las organizaciones intermedias y de base; la promoción de la filantropía y el voluntariado (BID, s/d: 20).

Por todo esto, creemos que había coherencia entre la Reforma Administrativa del Estado brasileño y la tercerización realizada en el área de las políticas sociales. En ese momento, la legislación en vigencia podía evitar el pago de impuestos de algunas instituciones filantrópicas, pero para poder tercerizar la ejecución y adjudicarles fondos, era necesaria una legislación diferente. Así Comunidad Solidaria concentró sus actividades en la sanción de la Ley 9790/99[3] que creó las Organizaciones de la Sociedad Civil de Interés Público –OSCIPs– incluyendo dentro de ellas a las organizaciones no gubernamentales dedicadas a la educación. En la ley, se excluyen otras entidades como movimientos sociales y cooperativas, evidenciándose la concepción de sociedad civil que, para Comunidad Solidaria, parece limitarse a las ONG.

La otra línea de Comunidad Solidaria fueron los programas innovadores, entre los cuales está el Programa Alfabetización Solidaria, objeto de este trabajo.

Cabe destacar que Comunidad Solidaria se definía como independiente del Estado y gobierno señalando, en sus documentos, que la política pública no es más un sinónimo de política de gobierno: "Política pública es aquella que se realiza en el espacio público, con la participación de actores gubernamentales y no gubernamentales, estatales y no estatales" (Franco, 2000: 81). Pero ocupaba la presidencia de Comunidad Solidaria Ruth Cardoso, profesora universitaria, que era la esposa del presidente.

Aún así, ella afirmaba: "No somos Gobierno" en la 2ª Semana de la Alfabetización, en San Pablo. El Ministro de Educación de la época, Paulo Renato Souza, estaba en desacuerdo pues, en el caso del Programa Alfabetización Solidaria, ese Ministerio aportaba cuantiosos recursos: "Es un absurdo, sin el gobierno, el Programa [Alfabetización Solidaria] no habría existido […] el gobierno paga el 50% de los gastos" (Ainda um país de analfabetos, 2001: 41).

La negación del carácter gubernamental era reiterada. Ese énfasis en la negación puede mostrar, en el contexto antes explicado, que el Programa Alfabetización Solidaria y los otros programas de la Comunidad Solidaria eran ensayos de tercerización de políticas sociales. Alfabetización Solidaria pretendía mostrar que era posible alfabetizar sin intervención del gobierno o con el financiamiento

3 El proceso de gestión de la ley puede verse en las publicaciones del Consejo de la Comunidad Solidaria, financiadas por el BID: Falcão y Cuenca (1999) y de la asesora del Consejo, Elisabethe Ferrarezi (*op.cit.*).

de algunos de los gastos, tercerizando en una "gran ONG" –la Asociación de Apoyo[4] que distribuiría sus recursos a las IES para la implementación del Programa. Este modelo permitiría también la participación de las empresas, gobiernos estatales e instituciones que aportaban fondos para Alfabetización Solidaria.

Esa dialéctica entre lo gubernamental y lo no gubernamental le dio al programa un margen importante de gestión. Por una parte, aunque se postulase como no gubernamental, tenía el peso de la primera dama que lo legitimaba y, además, de una primera dama con una trayectoria de profesora universitaria, lo cual favorecía la aceptación del programa en esas instituciones. El peso gubernamental, comprobado en la investigación, también influía positivamente en la aceptación del programa por parte de los municipios, que debían proveer la infraestructura: en algunas entrevistas afirmaban que aceptando ese programa, también recibían otros recursos y otros programas de gobierno.

La afirmación de que el programa era independiente del gobierno le permitía a Alfabetización Solidaria ensayar algunas estrategias, como el empleo temporal, la definición de tiempos para la alfabetización, utilización de profesores legos, pago con becas (de R$ 120.00 a los alfabetizadores) tiempos menores que en la escuela formal, etc., que serán analizadas a continuación.

Empleo temporal

El Programa Alfabetización Solidaria priorizó algunas decisiones en su formulación que no eran intrínsecamente educativas, como el cambio de alfabetizadores. Esto implicaba que después de cada módulo de seis meses de clases, los alumnos terminaban su aprendizaje en el programa y los alfabetizadores no podían continuar (Brasil. Ministério da Educação, 2002). Esa decisión respondía más a la lógica de Comunidad Solidaria que a la educativa, porque después de que los alfabetizadores pasaban por un curso de alfabetización y comenzaban su experiencia como alfabetizadores tenían que dejar su función y el programa comenzaba todo de nuevo: nueva selección de alfabetizadores, nuevo curso de capacitación, etcétera.

Esa característica se criticó en diversas instancias, especialmente en las instituciones de educación superior que implementaban el programa e, inclusive, fue debatida en el consejo consultivo de las instituciones de educación superior que participaban.

Una de las argumentaciones que el programa desarrolló para justificar ese requisito fue que favorecía la participación de más personas con un empleo temporal, probablemente con la intención de ofrecer algún tipo de experiencia laboral a los jóvenes de sectores desfavorecidos, especialmente en el caso de los municipios del Norte y Noreste del país, que son las regiones más pobres. Así, alfabetizar sacaría al joven de la inexperiencia laboral ofreciéndole su primer empleo.

Otro argumento circulante era el que decía que de esta forma más personas recibían capacitación y se cualificaba a un mayor número.

4 No existe, en el Brasil, la figura jurídica Organización no Gubernamental (ONG). "Asociación" es una "organización sin fines de lucro y de utilidad pública" (www.alfabetizacaosolidaria.org, consultado el 3 de diciembre de 2001).

A veces, ese argumento se relacionaba con el anterior (primer empleo). Pero Comunidad Solidaria ya había desarrollado otro programa específico para favorecer la obtención de un primer empleo, el Programa Capacitación Solidaria.

También, Alfabetización Solidaria[5] explicaba que, de esa forma, más personas podían viajar para las ciudades donde estaban establecidas las IES, propiciando más integración y conocimiento de las diferentes regiones. Sin cuestionar la validez del viaje como experiencia de aprendizaje, evaluada como positiva, ¿por qué ligarla a un programa de alfabetización? ¿Por qué no crear un programa "Viaje solidario" o "Integración solidaria", por ejemplo? Esos viajes demandaban un gasto muy alto al trasladar personas de los municipios de las regiones Norte, Noreste y Centro-Oeste a las ciudades del Sur y Sureste que contaban con mayor cantidad de IES participantes. ¿No podría gastarse ese dinero en el municipio de origen y destinarse a la educación de adultos y a la formación de profesores?

En fin, los criterios señalados no parecen estar inspirados en lograr que las personas estén preparadas para la realización de un buen trabajo de alfabetización, sino que responden a otra lógica: no se valora la experiencia, pues cuando la persona estaba comenzando a adquirirla, debía ser sustituida por otro alfabetizador y comenzar todo de nuevo. Ese tópico –la experiencia– es muy importante en el éxito de cualquier tarea educativa y, más todavía, en el caso de la alfabetización que requiere no solamente un profesor experimentado, sino también especializado en educación de adultos, población con características diferentes a las de los niños.

Por tanto, en esa decisión del programa, prevalecen criterios extraeducativos: la rotación de alfabetizadores no genera relación de dependencia laboral, lo que implica un menor costo. Al mismo tiempo, se utilizaba, la modalidad de beca que evita, en Brasil, el pago de cargas sociales y el establecimiento de la relación de dependencia.

El trabajo de los alfabetizadores, incluso, recibía remuneraciones inferiores a los salarios de mercado de los profesores y era irrisorio. Por ejemplo, en 2002, un profesor de un grupo de educación de adultos en un municipio en los alrededores de la ciudad de San Pablo, ganaba cerca de R$ 1,000.00 mientras que un alfabetizador recibía R$ 200.00. Así, los costos, en un Estado que pasaba por una reforma, reduciendo y cortando gastos, era un elemento importante y los alfabetizadores rotativos tenían un pago menor que los profesores.

El mantenimiento de este criterio en la formulación del programa desde 1997, a pesar de todas las opiniones contrarias manifestadas,[6] muestra que no es una casualidad ni un error de concepción, sino una cuestión central. Ese criterio hacía más barato el programa y eso también se utilizaba como argumento de propaganda: se anunciaba por televisión que Alfabetización Solidaria costaba R$ 34 por alumno por mes. El bajo costo motivaba ese requisito: el Estado precarizaba sus políticas y reducía la calidad.

En síntesis, el criterio de cambio de alfabetizadores (¿alfabetizadores descartables?) proviene de políticas compensatorias de empleabilidad e inclusión temporal, complementarias al modelo de Es-

5 La fuente de estas afirmaciones son las entrevistas con los coordinadores de IES participantes, realizadas en ocasión de las 2ª. 3ª. 4ª. y 5ª. Semanas de la Alfabetización, evento anual del Programa Alfabetización Solidaria, en San Pablo en el mes de septiembre de 2001, 2002, 2003 y 2004, respectivamente.

6 Basado en lo manifestado por coordinadores de IES entrevistados, en la discusión del tema en el Consejo Consultivo del Programa Alfabetización Solidaria, según expresaron varios de los entrevistados, y en respuestas en la 2ª. Semana de la Alfabetización (2001). El Tribunal de Cuentas de la Unión (2003) también cuestiona ese aspecto del Programa.

tado que la reforma proponía y que eran aplicados en varios países de América Latina. La empleabilidad rotativa prevaleció, inclusive en detrimento de la identidad pedagógica del programa. A pesar de que capacitación y empleo temporal podían ser objetivos deseables, no deberían comprometer el éxito del objetivo principal del programa: la alfabetización de personas jóvenes y adultas.

Inducción de subjetividades. ¿Filantropía o derecho?

En Brasil, la Constitución Nacional de 1988, llamada "Constitución Ciudadana" por proclamar los derechos sociales, garantiza el derecho a la educación también para aquellos que no tuvieron acceso en la edad correspondiente (art. 208°). La Carta Magna también prioriza la erradicación del analfabetismo y la universalización de la escuela primaria (art. 214° I.). La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, n° 9394/96, mantiene el derecho a la educación, pero una enmienda constitucional, la n° 14/96, en 1996 destina 60% de los recursos destinados a la educación por la misma Carta Magna, exclusivamente para el desarrollo de la educación primaria, pero son excluidas las matrículas de los adultos. En la práctica, al excluirse del financiamiento, los municipios no contaron con recursos para garantizar y desarrollar la educación de adultos.

En ese contexto de no cumplimiento de la Constitución, un año después surgió el Programa Alfabetización Solidaria, difundiendo su modelo innovador. Entre sus prácticas, el programa, como toda política gubernamental, puede crear o inducir subjetividades con sus discursos y acciones.

Así, el financiamiento del programa, que contó con fondos públicos y privados, como ya se dijo, destacó a los privados en la difusión y en la propaganda. Por ejemplo, se juntaba en la 2ª. Semana de la Alfabetización, organizada en la Ciudad de São Paulo, a los empresarios responsables por el 80% del PBI del país, que habían hecho donaciones para el programa, que se emocionaban con los relatos de los alfabetizandos. También se destacaba la campaña "Adopte un analfabeto" (Brasil. Ministério da Educação, 2002) que fomentaba la "adopción" de analfabetos. Esto es, las personas físicas, los ciudadanos individuales mediante una cuota mensual de R$ 17.00 que se descontaba de la tarjeta de crédito realizaban una donación al programa, "adoptando" un analfabeto y convirtiendo, de esta forma, un derecho constitucional en un acto filantrópico. De hecho, el programa ocupó el vacío que los fondos no cubrían, con parte de sus recursos provenientes del sector privado (empresarios y ciudadanos). Esas personas, como señala Traversini (2005: 8) "[…] son interpelados, en ese proceso, para ocupar una posición de sujeto: la de ciudadanos solidarios". Según la autora, la estrategia de la solidaridad es utilizada para desresponsabilizar al Estado.

Entonces, donaciones y adopciones incentivadas desde un programa ligado al gobierno, reactualizaron el modelo filantrópico de donación de dinero para causas nobles, atentando contra la educación de los adultos que había sido incorporada, apenas en 1988, a la Constitución Nacional, porque le costó muchos años al país reconocer esa deuda social histórica.

La promoción de la filantropía y de la beneficencia se reprodujo al interior de las IES, como un discurso, a veces apelando a la solidaridad y al sacrificio de los alumnos para "ayudar" a los analfabetos, desarrollando un trabajo semivoluntario. Es muy diferente que el discurso oficial promueva el derecho a la educación y que el alumno sea interpelado y considerado de esa forma a que se promuevan e induzcan dispositivos de ayuda desde el gobierno. Esto trajo como consecuencia, en la

práctica de algunas IES, que las tareas de educar y enseñar estén permeadas por el discurso asistencial, generándose referencias a los analfabetos llamados: "pobrecitos" y "víctimas" y no en tanto sus potencialidades como sujetos.

Todo este movimiento crea o consolida subjetividades "asistidas" (Duschatzky, 2000), tanto en el alfabetizando cuanto en el propio alfabetizador, e implica una diferencia en la educación. ¿El alfabetizador planea las mismas estrategias para "un sujeto que no estudió porque no tuvo esa posibilidad" que para "un pobrecito"? ¿Considera que tiene las mismas posibilidades de apropiarse del conocimiento? También, la adopción de analfabetos, induce una subjetividad "tutelada" (Duschatzky, 2000). Un adulto adoptado implica una concepción no de igualdad sino de superioridad del "adoptante".

Parece significar que la igualdad legal es inferior a la desigualdad de renta. Considerar que un sujeto adulto puede ser pasible de adopción no es considerarlo como un "sujeto de derechos" que precisa estrategias pedagógicas específicas escogidas por cada alfabetizador de acuerdo con las características, necesidades y expectativas de su grupo de alumnos sujetos de derechos y que le permitan aprender como un adulto y no como un adulto " adoptado", o sea, un adulto que no lo es.

Otra extraña elección discursiva del Programa Alfabetización Solidaria es llamar a su actividad principal "atender" a los alumnos. En efecto, los destinatarios son "alumnos atendidos".

Esto significa que pasaron por el programa, que en algún momento estuvieron en contacto con él, pero sin por eso ser alfabetizados. Este estatus de alumno-atendido y no de alfabetizado se explica por el hecho de que el pasaje por un módulo (seis meses) a pesar de lo proclamado, no garantice una alfabetización efectiva. Los cuestionamientos de las propias IES llevaron a reconocer, en 2001 en la 2ª. Semana de la Alfabetización, que no se alfabetiza en ese tiempo sino que se realiza una sensibilización que requiere una continuidad de estudios posteriores. Por todo eso, y para evitar polémicas, en los documentos del programa, los participantes son llamados alumnos atendidos, o sea, que participaron en el programa. Ese eufemismo indica a quien alguna vez pasó por el programa sin mencionar si fue o no alfabetizado, si abandonó el estudio o lo continuó. Así, las cifras de 5,100,000 de alumnos atendidos en 2006, aunque importantes en cantidad, no dicen mucho sobre la calidad.[7]

Se fomentaron también otras subjetividades, por ejemplo, la que se refiere al perfil profesional del alfabetizador de adultos. Alfabetización Solidaria muestra que la figura del profesor alfabetizador de adultos no es necesaria. En la práctica, se difundió la idea de que la alfabetización de adultos no es una tarea profesional, o sea, no requiere desarrollarse por un profesor especializado en alfabetización de adultos y ni siquiera por un profesor, contra todo lo que se ha desarrollado en la bibliografía sobre ese tema. Cualquier persona, con un mínimo de entrenamiento, puede realizar esa función.

Esa inclusión de personas, casi sin experiencia, en vez de profesores, pretendió justificarse afirmando que es posible alfabetizar con "legos". Así, las experiencias de Paulo Freire e iniciativas de la sociedad civil, como el Movimiento de Alfabetización (MOVA), se utilizan como ejemplos; pero se recuperan esas experiencias descontextualizándolas, porque Alfabetización Solidaria llega "de arriba para abajo" con todo el formato listo mientras que en aquellas experiencias había: a) el desarrollo de una metodología de investigación (el universo vocabular freireano a partir de la inmersión en la cultura); o b) el cuestionamiento a las condiciones de vida o la motivación de cambio social,

7 Para conocer más acerca de Programa Alfabetización Solidaria se recomienda visitar el sitio www.alfabetizacao.org.br

como en la década de los 60, momento de las experiencias pioneras de Paulo Freire; o c) la democratización de los 80, con la participación popular en los MOVA. En cambio, la elección de "legos" en Alfabetización Solidaria parece deberse al principio del bajo costo.

Consideraciones finales

Las experiencias de educación y alfabetización de adultos en Brasil, desde mediados del siglo XX, muestran cuánto la educación de los adultos demoró en ser incorporada como un derecho, con la Constitución de 1988, y cuán rápidamente las intenciones de priorizar la erradicación del analfabetismo fueron sepultadas por las políticas educativas de fines de la década de los 90, influidas por el ideario neoliberal. La educación de los adultos fue excluida de las matrículas contadas para el financiamiento público de la educación y, por tanto, de las prioridades educativas.

Pero los compromisos internacionales llevaron a la necesidad de crear acciones que consideraran las cifras alarmantes sobre analfabetismo de adultos del país. La lógica de ajuste de las políticas sociales y especialmente educativas del gobierno de Fernando Henrique Cardoso llevó a la creación de una alternativa basada en el menor costo. Así, la educación de jóvenes y adultos, concepto superador de la mera alfabetización y que reconoce la necesidad de educación formal durante un período mayor que el de la alfabetización (por lo menos cuatro años) no se consideró.

Se concentraron los esfuerzos gubernamentales para la reducción del analfabetismo, en la creación de un programa, instalado en la órbita social-asistencial del gobierno –la Comunidad Solidaria– y no en la educativa, utilizando la figura de la esposa del presidente, que tenía una trayectoria profesional y académica, para movilizar otras instancias e instituciones y, así, huir del modelo de instalación de una red de educación. El Programa Alfabetización Solidaria aplicó un modelo de tercerización de políticas educativas, coherente con la Reforma del Estado, en este caso, de alfabetización de jóvenes y adultos, utilizando Instituciones de Educación Superior, con ese fin.

El programa priorizó criterios de menor costo, empleo temporal y filantropía. También indujo subjetividades, diferentes de aquellas que definen a los analfabetos como sujetos de derecho. La solidaridad que su propio nombre implica introdujo elementos filantrópicos y de beneficencia, en el ámbito propio de la educación. Filantrópicos, al reactualizar el modelo de donaciones privadas para el financiamiento de un programa que debería atender a un derecho garantizado por la Carta Magna del país.

De beneficencia, al justificar con su discurso el trabajo semivoluntario de los alumnos de las instituciones de educación superior que se sacrificaban para "ayudar" a los analfabetos. Eso podía crear una subjetividad asistida tanto en el alfabetizador como en el alfabetizando.

La adopción de analfabetos también inducía una subjetividad "tutelada" (Duschatzky, 2000) porque un adulto adoptado implica una visión construida, no a partir de la igualdad, sino de la superioridad del adoptante. Parece significar que la igualdad legal es inferior a la desigualdad de renta, porque ese sujeto no precisa tutela ni asistencia sino oportunidades educativas que lo diferencien en la aplicación de estrategias pedagógicas específicas para alfabetizar adultos.

Referencias bibliográficas

"Ainda um país de analfabetos" (2001), en *República*, São Paulo, núm. 55, vol. 5, mayo, pp. 38-41.

Banco Interamericano de Desarrollo, BID (s.f.), *Modernización del Estado y fortalecimiento de la sociedad civil,* Washington, BID.

Brasil. Ministério da Educação (1998), *Lei de Diretrizes e Bases da Educação:* 9394/96, Río de Janeiro, Ed. Esplanada.

Brasil. Ministério da Educação. Programa Alfabetização Solidária (2002), *Trajetória 6 anos,* Brasilia.

Brasil. Ministério da Educação (2004), *Brasil alfabetizado,* en www.mec.gov.br (consultado el 8 de septiembre de 2004).

Brasil. Presidencia da República, Câmara da Reforma do Estado (1995), *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado,* Brasilia.

Brasil. Presidencia da República (1999), *Constituição da República Federativa do Brazil,* São Paulo, Imprensa Oficial.

Bresser P., L. C. (1998), "Da administração pública burocrática à gerencial", en Bresser Pereira, L. y P. Spink (comps.), *Reforma do Estado e administração pública gerencial,* Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

Di Pierro, M. C. (2001), "Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos", en *Educação e Pesquisa*, núm. 2, vol. 27, julio-diciembre, pp. 321-337.

Duschatzky, S. (comp.) (2000), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad,* Buenos Aires, Paidós.

Falcão, J. y C. Cuenca (comp.) (1999), *Mudança social e reforma legal. Estudos para uma nova legislação do Terceiro Setor,* Brasilia, Conselho da Comunidade Solidária, Unesco, BID.

Ferrarezi, E. (2000), *OSCIP: Organização da sociedade civil de interesse público: a lei 9790/99 como alternativa para o terceiro setor,* Brasilia, Comunidade Solidária.

Franco, A. (2000), "O caráter inovador dos Programas da Comunidade Solidária. Estratégias inovadoras de parceria no combate à exclusão social", en *Avaliação, diálogo e perspectivas,* Brasília, Comunidade Solidária-PNUD-UNESCO.

Pontual, P.C. (1997), ¨Desafios pedagógicos na construção de uma parceria: a experiência do MOVA-São Paulo (1983-1992)¨, en *Alfabetização e Cidadania, núm. 5,* pp. 23-32.

Traversini, C. (2005), *Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado*. Trabajo presentado en 28ª Reunião Anual da ANPED, GT 18, Caxambú, 17-19 de octubre de 2005, en http:// www.anped.org.br (consultado el 15 de noviembre de 2005).

Tribunal de Contas da União (2003), *Avaliação do TCU sobre a Alfabetização solidaria de jovens e adultos,* Brasilia, TCU (Sumário Executivo).

Guillermo Williamson, Paola Velásquez, Isolde Pérez, Paola Uhart, Jaime González, Iván Pedraza*
Recepción: 22 de junio de 2010 | Aprobación: 11 de octubre de 2010

Aprendizajes de un Curso de Perfeccionamiento de Docentes de Educación de Adultos en modalidad b-learning*

En Chile se está llevando a cabo una compleja y completa reforma educacional en el nivel de educación de adultos que considera varias medidas complementarias, entre ellas una profunda Reforma Curricular de Planes y Programas (Decreto Supremo del Ministerio de Educación Nº 239, 2007). Se difunde en el sistema a través de cursos de perfeccionamiento de profesores que se llevan a cabo en diversas regiones del país. En ese contexto, el Ministerio de Educación y la Universidad de La Frontera, iniciaron el año 2009 la experimentación con una nueva modalidad de perfeccionamiento: la de b-learning. El artículo presenta los resultados de aprendizajes y gestión del primer curso sobre un sector innovador del nuevo currículo: Instrumentales, particularmente los sub-sectores de Inserción Laboral y Convivencia Social. Este curso se implementó en forma de pilotaje en dos regiones del extremo sur del país, en las regiones de Aysén y Magallanes de Chile. La evaluación demostró que esta modalidad fue muy favorable al aprendizaje de los contenidos específicos de los sub-sectores y de competencias en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de cambios de prácticas en algún grado, mostró también algunos aspectos técnicos, pedagógicos y de procesos sociales que deben ser mejorados.

Palabras clave: **Educación de adultos, b-learning, perfeccionamiento docente, educación y tecnología, Chile.**

Learning outcomes of a on line adult education teacher training program

Chile is carrying out a complex and multidimensional Educational Reform at the level of Adult Education that considers several strategies, including a deep Curriculum Reform in the Plans and Programs of our Educational system, among others. (Decree No. 239, 2007, Ministry of Education Chile). This Reform is disseminated into the system through training courses for teachers, established in several Regions of the country. In this context, during 2009 the Ministry of Education and the Universidad de La Frontera developed an experimental training course for teachers, called b-learning. This article presents the learning and management's results of the first course which was created in an innovative sector of the Chilean curriculum, Instrumental Skills, specifically, the subsector of employability and Social Cohabitation. The course was implemented as a pilot program in two regions of the south of Chile; Aysen and Magallanes. The evaluation showed that this delivery mode improved the learning outcomes of some contents, as well as the ICT (Information and Communication Technologies) teacher´s competences. It also confirmed that some technical, pedagogical and social issues must be enhanced.

Keywords: **adult education, b-learning, teacher training, education and technology, Chile.**

* Guillermo Williamson es Profesor Asociado del Departamento de Educación y Director de la Línea de Educación de Adultos. CE: gwilliam@ufro.cl, gmowilliamson@gmail.com; Paola Velásquez es Profesional del Instituto de Informática Educativa. CE: pvelasquez@iie.ufro.cl; Isolde Pérez. CE: Isolde_perez@yahoo.es y Paola Uhart. CE: puhart@ufro.cl son profesionales de la Línea de Educación de Adultos. Jaime González es Profesor del Departamento de Educación y de la Línea de Educación de Adultos. CE: jaimego@ufro.cl todos ellos de la Universidad de La Frontera. Iván Pedraza es Encargado de la Línea de Perfeccionamiento del Programa Chilecalifica. CE: Miguel.pedraza@chilecalifica.cl

Aprendizajes de un Curso de Perfeccionamiento
de Docentes de Educación de Adultos en modalidad b-learning

Guillermo Williamson, Paola Velásquez, Isolde Pérez, Paola Uhart, Jaime González, Iván Pedraza

Introducción

Este artículo presenta la experiencia piloto del Curso de Perfeccionamiento en Educación de Adultos que trata del Sector Curricular Instrumental, particularmente de los Sub-Sectores de Inserción Laboral y Convivencia Social modalidad b-learning, realizada en las Regiones de Aysén y Magallanes de Chile, y se inscribe en el esfuerzo que ha hecho el Ministerio de Educación (MINEDUC) junto a la Línea de Educación de Adultos del Departamento de Educación con el apoyo del Instituto de Informática Educativa (IIE) de la Universidad de La Frontera (UFRO), por impulsar la apropiación curricular del nuevo marco curricular de Educación de Adultos y sus programas de estudio.[1]

A continuación se describe el diseño metodológico de esta experiencia educativa en cuanto a los fundamentos teóricos, perfil de usuarios, diseño general y metodología; para dar paso al detalle del proceso de acompañamiento por modalidad b-learning, que combina las principales ventajas de la modalidad *on line* utilizando un ambiente virtual de aprendizaje (LMS[2]), en la cual el docente/tutor incorpora las estrategias apropiadas para generar los aprendizajes esperados, por medio de la interacción con los contenidos y recursos que constituyen cada una de las actividades, y con las de la formación presencial.

En este contexto, se aplica un estudio evaluativo de la experiencia piloto con el propósito de determinar el grado de satisfacción de los participantes y la efectividad del programa de educación de adultos en una modalidad b-learning.

A modo de cierre se analizan los resultados de los aprendizajes a nivel de contenido, del proceso de acompañamiento y de evaluación. Finaliza en los comentarios y sugerencias que se desprenden de esta experiencia educativa con apoyo de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

1 Este artículo se fundamenta en la experiencia de un curso desarrollado por la Línea de Educación de Adultos del Departamento de Educación con el apoyo del Instituto de Informática Educativa de La Universidad de La Frontera, en cooperación con el equipo de perfeccionamiento docente de la Coordinación Nacional de Educación de Adultos del Ministerio de Educación durante el año 2009 en las Regiones de Aysén y Magallanes, zona austral de Chile. Contó con el apoyo de los supervisores del Ministerio de Educación, Sres. Luis Carrillo en Aysén y Jorge Vera de Magallanes. En Aysén colaboró el académico José Salazar y en Magallanes el Profesor Juan Manuel Pérez.

2 LMS: Learning Management System.

1. Descripción del curso. El diseño metodológico

1.1. Fundamentos

En Chile –desde el año 2000– la educación de adultos se ha desarrollado sostenidamente en un esfuerzo gubernamental por responder a los requerimientos sociales y educacionales generados para este nivel en las transformaciones políticas, sociales y económicas del país (Corvalán, J., 2008): nuevo currículo, aumento de subvención, nueva institucionalización y reglamentación, textos y materiales, perfeccionamiento de profesores y de directivos, redes de directores, programas especiales, mejoramiento de infraestructura, etc. Sin embargo, al analizar los estudios que hacen referencia a la educación de adultos –como el estudio de Corvalán citado o el Informe de Chile a la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos CONFINTEA (2009)–, lo hacen en una visión formal, institucional, estatal de la educación desconociendo o minimizando el ámbito no formal de la educación, la educación popular, el aporte de ONG y Universidades en diversos programas para jóvenes y adultos.

Desde el año 2005, la Línea de Educación de Adultos del Departamento de Educación ha impulsado, junto al Equipo de Perfeccionamiento del MINEDUC/Programa Chilecalifica y a los equipos regionales de educación de adultos, cursos de formación de profesores en Aysén y Magallanes –entre otras regiones– en los diversos sectores y sub-sectores del nuevo marco curricular de la educación de adultos. Para el año 2009, se determinó implementar una experiencia innovadora en los procesos de educación continua docente y se definió que fuera bajo modalidad b-learning. El curso se refiere al nuevo sector de Instrumentales en el marco curricular de educación de adultos y particularmente se centró en los sub-sectores de Inserción Laboral y Convivencia Social que recogen la preocupación por la articulación entre educación y trabajo, entre la formación de adultos pensada no sólo en sus objetivos inmediatos sino en el requerimiento de integración al mercado laboral, éstos se constituyen en los contenidos fundamentales; como transversal el sector Curricular "Tecnologías de la Información y Telecomunicaciones", de acuerdo a lo indicado en los programas de estudio de educación de adultos promulgados legalmente el año 2004[3] y que establece como objetivos –que incorpora el perfeccionamiento– manejar herramientas de mayor uso vinculadas a actividades cotidianas, laborales o académicas; desarrollar capacidad crítica frente a su uso; integrar la ética en la comunicación, acceso a fuentes de datos y publicación de contenidos (Chile. Ministerio de Educación, 2004: 197). Respecto a la cuestión tecnológica que otorga el soporte y modalidad del proceso formativo de los maestros hay enfoques diferenciados que muestran acuerdos en cuanto a su importancia pedagógica, con perspectivas críticas diferenciadas. Hopenhayn (2006) plantea que las TIC generan una redefinición radical de las comunicaciones, el acceso a la información, y los modos de producir conocimiento tornando difusas las fronteras entre el aprendizaje y otras dimensiones de la vida cotidiana; esto aplicado a la educación genera una serie de interrogantes referidas a la "densidad informática" (número idóneo de alumnos por computadoras); respuesta de los docentes ante el crecimiento de la brecha entre culturas virtual y pedagógica con un componen-

3 Decreto Supremo de Educación Nº 239 de 15.11.2004 que "Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación".

te generacional; posibilidades del sistema público de contar y mantener equipos de calidad. Gallego G., D. J. y C.M. Alonso García (1996) habían señalado algunas barreras que encuentran las TIC en su difusión: barreras técnicas: sistemas analógicos y digitales, capacidad de los medios, coexistencia de distintos sistemas operativos, lenguajes y procesos de intercomunicación, límites en capacidades de procesamiento, memoria, procesos de entradas y salidas; barreras sociales: se abre el abanico de las funciones laborales de los docentes, lo que exige nuevos procesos de formación; barreras económicas: relación entre precio y economía de escala; barreras culturales: tensión entre aprendizaje del uso del medio y aprendizaje de los contenidos. Kalman (2000) señala que la tecnología no existe como tal sino que se trata de diferentes avances y usos que enriquecen las prácticas educativas, productivas y comunicativas sin reemplazar el conocimiento disponible y procedimientos en el proceso de producir textos; el gran desafío pedagógico continúa siendo la conexión de los problemas que plantea el aprendizaje con la organización más amplia del conocimiento. Ferreiro (2005) señala que los desarrollos tecnológicos permiten juntar dos funciones que durante siglos habían estado separadas: el autor intelectual y el autor material de las marcas en los textos que –gracias a la computadora– se unen además al editor; por otra parte, gracias a las TIC se puede circular entre diversos tipos de textos –exigencia de la modernidad– sin que haya uno privilegiado sino exposición simultánea a la diversidad, pero también plantea que el desafío de la educación sigue siendo la creciente desigualdad provocada por el abismo entre los no alfabetizados y los alfabetizados.

La UFRO sustenta que los adultos aprenden –tanto docentes como alumnos/as– en relaciones sociales de aprendizaje concretas que se manifiestan en tres modalidades de praxis educativa: a) de cooperación pedagógica: aprendizaje social a través de procesos cognitivos y sociales de autogestión, autonomía y apoyo mutuo en el proceso de aprender; b) ayuda pedagógica: ampliación de categorías de pensamiento y de cogniciones disponibles en la memoria personal (y colectiva) del participante, a partir de la contribución de los/as educadores/as, formales o tradicionales, como del acceso a fuentes diversas de información que les amplía las opciones de decisión cognitiva; c) de colaboración pedagógica: aprendizajes específicos y funcionales generados por la movilización de información específica disponible en redes a las que se vincula el proceso educativo (Williamson, 1995). El cómo se actúa en estas relaciones es la enseñanza, es la pedagogía que se aplica como modo de educación que comprende una teoría y una metodología integradas en praxis educativas emancipadoras, liberadoras y transformadoras.

La formación docente se comprende como un acto de cooperación pedagógica, de aprendizaje social y cooperativo, que depende menos de determinaciones externas (el perfeccionamiento docente es una expresión de educación de adultos en sí misma, por ello debe responder a sus propios principios) como el Ministerio de Educación y más de las propias capacidades de los participantes, de su capacidad de autogestionar sus propios procesos de aprendizaje y desarrollo pedagógico (Williamson, G., 2008). Estas dimensiones de la praxis pedagógica son desafiadas por el uso y apropiación de las TIC. Entender y valorar los resultados de una experiencia e-learning, implica tener como referencia estudios sobre deserción en la educación a distancia, aunque no se obtuvo información de estudios para cursos de esta duración, características y nivel de adultos. Los datos dan un indicativo de la deserción y las dificultades de esta modalidad, que se mueven en rangos diversos y no siempre indicativos de tendencias continuas. Restrepo (2005) indica que al revisar diversos informes sobre deserción en diferentes instituciones de educación básica, media y superior y de universida-

des corporativas de la industria, es posible encontrar diversas situaciones. Refiere que: la West Texas A&M University informa para el año 2001 una deserción de 40% en cursos con mucha matemática y estadística; la Moraine Community College presenta una deserción de 70% en algunos de sus cursos (año 2000); el Insurance Institute of America informa sobre deserción de 50% en 1999; la British Broadcasting Corporation habla de una deserción en programas *on line* en Estados Unidos que fluctúa entre 37% y 65%; la Universidad de Quilmes, Argentina, universidad virtual, presenta tasas de deserción de 30% cuando aplica tratamientos personalizados; la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia informa una deserción de 40% en sus programas de educación a distancia (Restrepo, 2005). Estos datos muestran rangos de deserción entre 30% y 70% dependiendo del tipo de estrategia utilizada. Se señalan algunos factores determinantes de la deserción en educación a distancia que indican que hay cierto acuerdo en la literatura y evidencias aportadas por programas recientes. Brevemente se pueden resaltar los siguientes factores:

- Desconocimiento del formato que trabaja la educación virtual. Muchos esperan encontrar el formato al que están acostumbrados en la presencialidad, es decir, aprendizaje autónomo *versus* enseñanza expositiva.
- Baja capacidad de interactuar en la comunidad virtual. No se hacen amigos o compañeros.
- La experiencia de los docentes muchas veces no es la adecuada y también ellos reinstalan el formato de la presencialidad.
- El tiempo de los estudiantes para el estudio entra en conflicto con el tiempo que les demanda su trabajo, en el caso de estudiantes trabajadores.
- Muchos estudiantes virtuales, sobre todo trabajadores, desertan cuando obtienen lo que necesitaban y otros, los adultos cultos, no interaccionan permanentemente, incluso saltan unidades y obtienen calificaciones sobresalientes sin haber visto todas las unidades. No todo desertor es fracaso en e-learning ni toda ausencia de la plataforma significa deserción absoluta.

1.2. Participantes de la experiencia piloto

Participaron 44 profesores: 22 en Magallanes y 22 en Aysén. La mayoría de los participantes provienen de establecimientos con terceras jornadas, en general particulares subvencionados. Hubo también representantes de instituciones que desarrollan acciones en la modalidad flexible. Esto se debe a que los Centros de Educación Integrada de Adultos, CEIAS, son pocos en las regiones: en Coyhaique, Punta Arenas, Porvenir y Puerto Natales hay sólo uno en cada ciudad. Los participantes en este curso representan una mayoría de mujeres (61.4%), proporcionalmente superior en Magallanes (68.2%) a Aysén (54.5%). En lo global seis de cada diez docentes participantes son mujeres (61.4%). Esto es interesante pues es una pauta que se repite en general en las diversas regiones en que se dictaron cursos o talleres del Sector Instrumentales.

1.3. Diseño general de la experiencia piloto

El curso tiene una duración de 90 horas pedagógicas (40 presenciales y 50 virtuales). Se inició con una jornada de tres días en los que se trabajaron temas generales al contexto de la educación de adultos y el marco curricular y temas específicos con expertos en los programas de los sub-sectores y la plataforma tecnológica a usar en el curso. Luego, el trabajo e-learning se desarrolló utilizando una plataforma tecnológica con apoyo tutorial, a lo largo de tres meses, mediante los cuales se trabajaron los módulos en función de los aprendizajes esperados para cada unidad. En forma transversal se construyó un proyecto que se nutrió con los contenidos abordados durante el proceso de aprendizaje. Cada módulo estaba constituido por actividades, tales como: cuestionarios, foros, presentaciones y guías, que permitieron la posterior construcción grupal para la creación de materiales aplicables en los respectivos cursos de los docentes participantes; por tanto en cada módulo se debió crear, aplicar y evaluar materiales atingentes a los contenidos revisados; al finalizar, los docentes participantes tenían un portafolio con los materiales desarrollados y una sistematización de su proceso de construcción.

El curso se terminó con una jornada final de dos días, donde se compartieron los resultados (proyecto aplicable y muestra de productos) y aprendizajes del curso. Esta experiencia piloto consideró dos ámbitos de evaluación: a) Evaluación de Aprendizajes y b) Evaluación del Pilotaje. Además hubo un proceso de acompañamiento y sistematización.

1.3.1. Objetivo general del curso

Apoyar la apropiación de los nuevos programas de estudio de la educación media para jóvenes y adultos, en los sub-sectores Instrumentales de Inserción Laboral y Convivencia Social, en el contexto de la implementación del nuevo marco curricular (D.S. Nº 239, 2004 y modificaciones) y de la Reforma de la Educación de Adultos.

1.3.2. Objetivos específicos del curso

1. Conocer los fundamentos disciplinarios y didácticos de cada sub-sector de aprendizaje, a través de la lectura reflexiva de los programas de estudio respectivos.
2. Conocer y analizar los conceptos centrales contenidos en los programas de estudio de los sub-sectores de aprendizaje objeto del perfeccionamiento.
3. Conocer la organización de los nuevos programas de estudio, así como la metodología y actividades propuestas para los sub-sectores de aprendizaje objeto del perfeccionamiento.
4. Conocer y utilizar instrumentos tecnológicos disponibles como la plataforma de trabajo bajo una modalidad de aprendizaje b-learning, guiada y evaluada durante el proceso de perfeccionamiento.
5. Producir, sistematizar y difundir aprendizajes generados por experiencias desarrolladas en y durante el proceso de perfeccionamiento.

1.4. Metodología

La metodología de desarrollo de soluciones tecnológicas e-learning que se propuso para este curso se basó en el modelo de diseño instruccional que impulsa el Instituto de Informática Educativa, llamado "ADDIE Model",[4] –modelo educativo que considera aspectos pedagógicos, instruccionales, tecnológicos, de gestión y evaluación– que permite seguir un proceso sistemático para el logro de una solución e-learning pertinente y efectiva.La modalidad de trabajo constituye un procedimiento complejo que considera un inicio presencial para el tratamiento de contenidos y actividades prácticas, luego se trabaja en una plataforma tecnológica con la finalidad de profundizar contenidos y crear una comunidad de aprendizaje virtual, y finaliza con una sesión presencial para la evaluación de aprendizajes y de proceso más una feria (muestra de productos). A este modelo se le denominó b-learning basic, ya que combinaba una plataforma virtual con apoyo tutorial (académico y afectivo), combinadas con e-mail, MSN y teléfonos celulares, con la experiencia presencial de los cursos de educación de adultos que venía impulsando la UFRO.

Si bien este curso b-learning corresponde a dos subsectores independientes (Inserción Laboral y Convivencia Social), en la práctica constituyen uno y allí está la concepción innovadora del programa. Incluso es probable que ciertos profesores se "especialicen" en los instrumentales; sin embargo la propuesta de perfeccionamiento de la UFRO considera en sus principios la búsqueda de la integración curricular, por ello es que se organiza una propuesta metodológica en la que los dos sectores se tratan en forma conjunta y en otros de modo independiente. El medio de comunicación utilizado determina la riqueza potencial de la información procesada y, por tanto, el efecto del acto de comunicación (Vizcarro, 1998). Los contenidos se desarrollan a través de actividades y con fomento a la colaboración, interacción entre los actores, apoyado por los recursos digitales disponibles; todo esto asumiendo con responsabilidad los compromisos adquiridos.

En consecuencia, la propuesta de perfeccionamiento de la UFRO y sobre la base de los aspectos señalados anteriormente, se levanta esta solución e-learning, modalidad mixta:

- Curso sobre una Plataforma Tecnológica (Moodle).
- Curso basado en actividades.
- Contenidos con base en texto e imágenes.
- Comunicación sincrónica y asincrónica.
- Relatores expertos.
- Tutores virtuales.

2. El proceso de acompañamiento: aprendizaje cooperativo

2.1. Los contenidos

Los contenidos centrales del acompañamiento fueron: a) temas de los sub-sectores que se colocaron como ejes de aprendizaje en el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA); b) diseños de proyectos (de em-

4 ADDIE: Analizar, Diseñar, Desarrollar, Implementar y Evaluar. Para más detalle véase http://ed.isu.edu/addie/

prendimiento o comunitario según el Sub-Sector de Inserción Laboral o Convivencia Social respectivamente) que debían hacer los participantes; c) aprendizaje transversal de uso de TIC.

2.2. El acompañamiento

El acompañamiento virtual al proceso se desarrolló a través de la web, en el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) conformado en la Plataforma Moodle.[5] En sentido estricto más que acompañamiento –que lo hubo como monitoreo– lo que se estableció fue un proceso de aprendizaje cooperativo entre estudiantes (por ejemplo en los foros) y los académicos, en particular, las docentes de los dos sectores. Hubo acompañamiento-monitoreo a través de cuatro procesos: a) la revisión de la participación de los estudiantes en las actividades y decisiones de gestión curricular consecuentes respecto de tiempos, actividades; b) el aviso –a través de la plataforma, por teléfono celular, por correo electrónico o todas esas modalidades juntas– de las docentes a los estudiantes que no participaban según el ritmo sugerido; c) reuniones de equipo del curso para revisar la participación y el proceso, así como para tomar decisiones respecto del conjunto del curso, del proceso o de alguno de los participantes; d) los supervisores y el equipo de perfeccionamiento tenían acceso la plataforma tecnológica. En el caso de Aysén se agregó una reunión de acompañamiento coordinada por un académico de la UFRO.

2.3. Problemas técnicos

En términos generales el funcionamiento tecnológico fue el adecuado, la plataforma fue amigable e integrada al proceso educativo. Este factor no fue un problema en el proceso, pues se contaba con una plataforma robusta y con soporte permanente; por el contrario, fue una condición de éxito. La plataforma utilizada soportó muy bien el curso y promovió la participación de los docentes y tutores; su evaluación por los participantes fue positiva.

Se verificaron cuatro problemas tecnológicos:

a) Hubo un momento en que el sistema de la empresa que proveía el software de la plataforma falló: hubo algunos días en que se dificultó el acceso tanto desde Temuco, como de Aysén y Magallanes.

b) En Magallanes la Internet no funcionó bien, se cayó el sistema y fue lento, lo que ha sido comprobado por el equipo UFRO y es de común aceptación.

c) En Aysén los profesores manifestaron que la Internet no funcionaba adecuadamente, sin embargo el supervisor informó al equipo de la UFRO que se había comunicado con todas las empresas prestadoras de servicios y éstas manifestaron que entregaban un servicio de óptima calidad.

d) Algunos docentes no disponían de computadoras en su hogar y debían usar los de sus establecimientos, lo que dificultaba acceso en ciertos horarios.

En general estos problemas no fueron un factor de limitación de la estrategia metodológica o baja participación, pese a que para aquellos con menos experiencia digital en alguna medida les hizo bajar su rendimiento.

5 Para mayor información consúltese http://www.moodle.org

3. Evaluación de la experiencia piloto

3.1.Resultados cuantitativos

Con base en los resultados cuantitativos[6] se pueden establecer las siguientes conclusiones según los objetivos planteados en el estudio realizado:

Grado de satisfacción de alumnos y docentes. Alto nivel de satisfacción tanto de los docentes del curso como de los alumnos participantes. El aspecto que produjo mayor satisfacción fue la disposición y colaboración de las docentes. Se valoró su constante motivación para que los estudiantes pudiesen terminar de una manera positiva. Por el contrario, los aspectos que no lograron satisfacer las necesidades de los alumnos fueron, en el caso de Aysén, las dificultades que tenían con la red, aspecto que influyó en una percepción menos positiva que en la región de Magallanes.

Evaluación de la calidad de los servicios pedagógicos. Tanto docentes como estudiantes evaluaron positivamente la calidad de los cursos, haciendo especial énfasis en la gestión administrativa. En tanto los elementos calificados menos positivamente correspondieron al diseño de las actividades, en específico a los tiempos y los servicios de comunicación.

Conocimiento de los contenidos abordados y las habilidades TIC. El curso de Convivencia Social es efectivo tanto en el desarrollo de habilidades TIC, como en los aprendizajes específicos del sector instrumental abordado. Aspecto que no ocurre en el caso del curso de Inserción Laboral. Si bien se desarrollan las habilidades TIC, las pruebas de conocimientos no evidencian un incremento en el nivel de conocimientos de los docentes, los cuales no superaron el 60% de logro. Este último elemento es contradictorio con lo reportado en los grupos focales, ya que los estudiantes del curso de inserción laboral perciben que su nivel de conocimiento en esta área ha aumentado de manera importante. Este elemento debería ser profundizado, ya que se puede plantear como hipótesis que las pruebas construidas para la evaluación de los aprendizajes de este curso hayan tenido elevados grados de dificultad.

Por otra parte, el siguiente cuadro muestra los resultados globales del curso:

	Total Matrícula	Inserción Laboral Aprobado	Inserción Laboral Porcentaje	Convivencia Social Aprobado	Convivencia Social Porcentaje	Total	Porcentaje
AYSEN	22	7 / 7	100	8 / 15	53.33	15 / 22	68.18
MAGALLANES	22	8 / 9	88.88	9 / 13	69.23	17 / 22	77.27
TOTAL	44	15 / 16	93.75	17 / 28	60.71	32 / 44	72.72

Los resultados son positivos. La promoción y asistencia es alta en relación a otras experiencias presenciales y a distancia, como se señaló en la fundamentación. Respecto del curso se alcanza sobre un 70% de aprobación, lo que implica asistencia a los periodos presenciales, participación en la plataforma y calidad de los productos presentados. Se verifica una diferencia sustancial entre la mayor aprobación de Inserción Laboral (93.75%) en relación a Convivencia Social (60.71%), una

6 Se utilizaron cuestionarios en línea para conocer percepción respecto a los cursos (docentes y alumnos); pruebas de aprendizaje de los temas del curso y prueba de autopercepción de competencias TIC.

diferencia de 33.04% que en parte se explica por razones internas del sub-Sector Convivencia Social en Aysén. Lo mismo sucede con el porcentaje superior en Magallanes (77.27%) respecto de Aysén (68.18%), con una diferencia de 9.09% al que afecta también el bajo porcentaje del mismo sub-sector. Hay una situación de diferencia en Convivencia Social entre Aysén y Magallanes, donde en el primer caso apenas se supera el 50% (53.33%) de los aprobados, en relación a Magallanes donde casi alcanzó 70% (69.23%). Uno de los problemas tuvo que ver con una comunicación formal de llamado de atención de la autoridad ministerial regional a los directivos de Aysén por la baja participación de los profesores, lo que no fue bien recibido por los participantes: la integración de una sanción institucional por la baja participación resultó en bajo rendimiento y mayor abandono; otra razón se debió a las diferencias de base en el manejo de Internet por parte de los estudiantes que llevó a un mayor retiro de algunos participantes del curso durante su desarrollo.

3.2. Resultados cualitativos

Las opiniones de los docentes fueron positivas respecto del curso,[7] tanto por las condiciones de realización de las jornadas presenciales como del proceso intermedio y el aprendizaje cooperativo; hay una muy buena consideración del cuerpo académico; se señala que efectivamente hubo aprendizaje de los sub-sectores a los que se refiere el curso y sobre el uso de tecnologías. En todos los casos hay una valoración de los perfeccionamientos ofrecidos en estos cursos. Hubo opiniones críticas referidas al acceso y funcionamiento de la Internet en ambas regiones (en Magallanes esta opinión es aceptada mayoritariamente, en Aysén hay opiniones divergentes entre el MINEDUC, empresas y profesores); se plantean problemas con los directivos que no facilitaron de modo espontáneo los compromisos asumidos para el perfeccionamiento con los profesores, sobre todo en los periodos presenciales; algunos manifiestan sus carencias de conocimiento tecnológico de base para trabajar con la plataforma; se plantea que, a partir de los tiempos efectivos de acceso a Internet a veces los plazos de las tareas eran muy cortos, pero, al mismo tiempo, se reconoce que al hacer estos planteamientos los docentes del curso (previa una reunión de trabajo o conversaciones virtuales) tomaban una decisión de ajuste metodológico y luego la concordaban con los estudiantes sin afectar el diseño general; se indica que no siempre es posible el trabajo en grupos y por ello es bueno el que se dé oportunidad para que se pueda trabajar en grupos, parejas o individualmente. En lo global se valora la modalidad b-learning que combina tiempos presenciales con modalidades a distancia. Esta combinación es clave, pues en estas regiones, por una parte, son muy escasas las oportunidades de conversar, reflexionar y discutir con académicos de otras universidades, a diferencia de lo que sucede en el resto del país y por otra, se puede estudiar y aprender en una combinación de estudio individual y/o cooperativo a través del ambiente virtual de aprendizaje soportado en la plataforma.

7 Se utilizaron grupos focales con los asistentes para conocer su percepción respecto de la calidad de estos cursos y Pauta de Evaluación elaborada especialmente para este efecto.

4.Análisis general

La revisión de los resultados cuantitativos nos muestra que para el caso de un curso que: a) combina momentos presenciales, estudio a distancia y acompañamiento virtual personalizado o a una comunidad de aprendizaje; b) en el nivel de educación de adultos; c) en un sector curricular nuevo; d) en el perfeccionamiento docente; e) en regiones de poco contacto profesional, la deserción es baja en relación a lo que la literatura mencionada reporta. Ello indica un primer logro.

Por otra parte la evaluación general de las docentes del curso –que vienen a continuación– confirma que hubo aprendizaje de contenidos, lo que se demuestra en las reflexiones y comunicaciones publicadas en la plataforma tecnológica, así como en los productos mostrados en las jornadas. El objetivo de apropiación curricular de los nuevos programas de estudio del sector Instrumentales se alcanzó a través de esta modalidad. Ello es otro logro.

Finalmente hay un aprendizaje, re-aprendizaje y profundización del uso de tecnología de información y comunicación en el espacio educativo y pedagógico y particularmente de la formación docente permanente. Esto constituye un aprendizaje transversal en el curso ya que corresponde al sub-sector de TIC del sector Instrumentales, donde se aprenden estos códigos y medios de comunicación desde el sentido de aplicabilidad y comprensión. Es un último logro.

5. Análisis de contenidos y de los sub-sectores

En este punto se analizan los contenidos del curso, fundamentalmente de los sub-sectores y de la metodología. Cada docente/tutora hizo su propio análisis, sin que se haya contado con tiempo para organizar un solo modelo de presentación de la información.

5.1. Contenidos generales e integrados

Los contenidos integrados (temas comunes y articulaciones entre los dos sub-sectores) se plantearon en las presentaciones iniciales y sobre todo en las finales, donde se fueron estableciendo vínculos conceptuales, metodológicos y pedagógicos, así como relaciones entre contenidos en torno a ejes temáticos escogidos por los docentes en sus diseños de proyectos. Se establecieron dos tipos de relaciones: entre los dos sub-sectores instrumentales y de cada sub-sector con otros sectores y sub-sectores de los programas de estudios.

Esta integración se logró en una serie de momentos de formación conjunta entre docentes y participantes de ambos sub-sectores. Las dos temáticas, más una presentación sobre TIC y educación en Magallanes, permitieron contextualizar el contenido de los cursos en la realidad de la educación de adultos. Para abordar los distintos contenidos del curso se utilizó una bibliografía obligatoria y una complementaria, además se confeccionaron presentaciones en Power Point utilizando la bibliografía definida en el programa del curso.

5.2. Sub-sector Inserción Laboral

En este sector se pretendió que los adultos enfrentaran situaciones cotidianas propias de su interacción en el mundo del trabajo y mejoraran la calidad de su participación en éste, para lo cual se promovió el desarrollo de herramientas que contribuyeran a participar creativamente en un mercado laboral. El curso se estructuró en tres focos temáticos que consideraron y reconstruyeron los tres módulos de los planes y programas (Legislación Laboral, Cuidado de la Vida Propia y Ajena en el Trabajo y Generando Capacidad Emprendedora), de esta manera los contenidos se organizaron bajo las siguientes temáticas: capacidad de emprendimiento social, legislación laboral, deberes y derechos y relación armónica entre el trabajo y el medio ambiente desde la perspectiva personal y colectiva. Los participantes debían crear un proyecto de desarrollo social que respondiera a las necesidades de su contexto, utilizando los conceptos revisados y que se desenvolviera en el marco de la normativa legal laboral existente en la actualidad. El programa del curso se concibió bajo el principio de la Organización Internacional de Trabajo (OIT) de Trabajo Decente (empleo y producción); como punto de inflexión de la inserción laboral en el encuentro entre capital y trabajo (expectativas mutuas en el momento del encuentro entre quien solicita y quien ofrece empleo); y como emprendimiento individual, familiar y asociativo; con una mirada desde el que busca trabajo y el que lo ofrece.

5.2.1. Curso región de Aysén

Resultó muy participativo durante las jornadas presenciales. Durante el proceso e-learning fue en un principio muy activo pero a medida que pasó el tiempo se complicó la participación. Cumplió cabalmente las tareas asignadas. Los alumnos plantearon la excesiva carga laboral que a menudo les dificultaba reunirse en comunidad para desarrollar las actividades; como también señalaron problemas de conectividad, ya fuese por computadoras en mal estado o por el uso de distintos programas operativos como el Window 97, Windows Vista o XP, que al cambiar de formato se dificulta el traspaso de información; también declaran algunos (sobre todo las personas de más edad) tener dificultades para entrar a la plataforma, terminan comunicándose y enviando sus materiales vía correo electrónico. En Inserción Laboral se pudo ir aplicando paralelamente los módulos que se desarrollaban durante el perfeccionamiento y el aula, lo que enriqueció la participación y compromiso de los participantes. Un factor durante el proceso que desalentó a los docentes, fue la forma en que la autoridad ministerial les llamó la atención en un periodo de baja participación en la plataforma y que definieron como coercitiva.

5.2.2. Curso región de Magallanes

Fue muy participativo y comprometido con el desarrollo del proceso de perfeccionamiento; sólo una alumna desertó del grupo; nunca fue posible comunicarse con ella. La motivación principal fue que tenían la posibilidad de aplicar contenidos en el aula, lo que ayudó en el desarrollo de los módulos. Los participantes comentan que se sobrepasaron en sus actividades laborales y esto les restó tiempo para cumplir con sus trabajos en las fechas acordadas; la flexibilidad planteada para resolver esta situación permitió terminar su curso en forma satisfactoria. Algunos, a pesar de su juventud, tienen problemas para entrar a la plataforma y terminan enviando el material por correo electróni-

co. Los docentes manifiestan la necesidad de abordar elementos metodológicos y de didáctica para el abordaje de contenidos sobre educación de adultos. Fue un curso en general muy intenso y con bastante dedicación horaria; los contenidos abordados fueron apropiados a los requerimientos del campo.

5.3. Sub-sector Convivencia Social

El sector se estructura en tres ejes disciplinarios, que consideran y reconstruyen los tres módulos de los planes y programas (Relaciones Interpersonales, Resolución Pacífica de Conflictos y Trabajo Colaborativo): Diversidad como punto de encuentro en las relaciones interpersonales, Conflicto como oportunidad de desarrollo, Comunidad bajo la noción de bien común. Los contenidos tenían por finalidad lograr que los participantes fueran capaces de construir un proyecto comunitario atingente a alguna problemática social de la comunidad local y educativa en la cual se desenvuelven, utilizando la conceptualización y estrategias revisadas.

En cuanto al dominio de los contenidos del sector Instrumental, Convivencia Social, se observó en los docentes una aproximación al curso correspondiente con el programa de estudio presentado por el Ministerio de Educación. Manifestaron que la mayor dificultad encontrada fue que el programa de estudio incluía las actividades a trabajar, mas no profundizaba en los contenidos a revisar, de allí que en general las actividades trabajadas con sus estudiantes las complementaron con insumos teóricos seleccionados de distintos sitios web, por ello expresaron la necesidad de contar con mayor cantidad de material bibliográfico para trabajar en el sector. Sin embargo, de acuerdo con las experiencias expresadas por los docentes, se puede inferir que inicialmente el trabajo se limitó a la reproducción de las actividades del programa con los estudiantes. Al finalizar el curso los docentes destacaron la importancia de contextualizar los contenidos y actividades de los planes y programas, pues al haberse posicionado conceptualmente sienten la confianza necesaria para realizar adecuaciones pertinentes a la población que integra sus unidades educativas, rescatando los puntos de encuentro que puedan identificarse desde la diversidad que atienden, con el propósito de definir objetivos comunes que apoyen el desarrollo del trabajo colaborativo, como estrategia para abordar este sub-sector Instrumental. En el trabajo presencial es necesario distinguir entre la jornada inicial y la jornada final, ya que los objetivos de ambas implicaban la utilización de distintas estrategias para su consecución.

La jornada inicial tenía por objetivo realizar un proceso de inducción más bien teórica de los contenidos a tratar durante el curso; para realizar este proceso se utilizaron exposiciones teóricas y se promovió el análisis y discusión de casos vivenciados por los docentes. También se promovió el trabajo cooperativo mediante la organización de los docentes en Comunidades de Aprendizaje Autogestionado (CAA) (Williamson, 2008). Para el trabajo en plataforma se diseñaron actividades para promover un aprendizaje activo mediante la investigación, colaboración, construcción y generación de estrategias centradas en la promoción de una convivencia social saludable centrándose principalmente en el compartir experiencias vinculadas a lo que los docentes vivencian cotidianamente en el trabajo con adultos. Ello con el objetivo central de promover la reflexión y análisis crítico de los contenidos revisados, mediante la utilización de herramientas de la plataforma, especialmente los foros, ya que éstos permiten un intercambio asincrónico del grupo sobre un tema

compartido, siendo parte integral de la experiencia de aprendizaje, pues ayuda a los estudiantes a aclarar y desarrollar su comprensión del tema propuesto. También se promovió el uso de chat, el cual permite la comunicación en tiempo real entre los participantes del curso. Las tareas permiten que la persona envíe documentos en cualquier formato. Todo lo anterior promueve la discusión y análisis de documentos ubicados en la plataforma de trabajo. Para promover la participación docente la tutoría involucró la participación activa con las CAA, respondiendo sus dudas y participando conjuntamente en los foros y chat. De manera transversal a los distintos módulos los docentes construyen un proyecto social generado a partir del diagnóstico de las necesidades más relevantes del medio social en el cual se encuentran insertos. De este modo la jornada final, tiene por objetivo cerrar el curso con la presentación de los proyectos construidos por los docentes durante los meses del trabajo en plataforma.

5.3.1. Curso región de Aysén

Con respecto a la participación de los docentes en la región de Aysén, ésta fue muy irregular tanto en general como entre las distintas CAA. La jornada presencial comenzó con una amplia participación de los docentes inscritos, sin embargo el trabajo en plataforma fue mucho más irregular. Se pudieron identificar tres grupos en función de la frecuencia de ingreso a la plataforma y la participación efectiva en las actividades propuestas: 1. Participación constante y regular, grupo caracterizado por una activa participación en las distintas actividades de la plataforma y un ingreso continuo durante todo el curso. 2. Participación esporádica, grupo caracterizado por un inconstante ingreso a la plataforma o a través de sus compañeros de Comunidad de Aprendizaje Autogestionado; participaron sólo en algunos foros, dejaron amplios períodos sin ingresar, o utilizaron principalmente el correo electrónico o el teléfono como medios de comunicación, lo cual conlleva un menor impacto en cuanto al desarrollo de habilidades en el ámbito de las tecnologías de información y comunicación. 3. Escasa o nula participación, grupo caracterizado por no ingresar durante amplios períodos a la plataforma y no participar en las distintas actividades; tampoco se observa una comunicación a través de otros medios.

5.3.2. Curso región de Magallanes

Con respecto a la participación de los docentes en la región de Magallanes, podemos decir que fue muy constante y regular; los docentes en general participaron activamente en la plataforma, mantuvieron un continua comunicación a través de ésta y utilizaron otros medios, tales como correo electrónico y teléfono. Sin embargo también pudimos observar la presencia de tres grupos de docentes en función de su participación, tenemos así: 1. Participación constante y regular, grupo caracterizado por una activa participación en las actividades de la plataforma, un ingreso continuo durante todo el curso y la utilización de las distintas herramientas de trabajo con que cuenta la plataforma. 2. Participación irregular, grupo caracterizado por tener una participación variable, en ocasiones muy alta para luego pasar largos períodos sin ingresar a la plataforma, sin embargo las actividades y la comunicación se realizan más por correo electrónico o en reuniones presenciales entre los distintos integrantes de la Comunidad de Aprendizaje Autogestionado. 3. Escasa o nula participación, en este grupo se encuentran las docentes que no ingresaron a la plataforma desde la

jornada inicial o su ingreso fue sólo para observar el material. Tampoco hubo comunicación constante a través de otros medios.

5.4. Acompañamiento

Para promover la participación de los docentes en las actividades de la plataforma se realizó un acompañamiento constante a través de correo electrónico y teléfono, sobre todo respondiendo rápidamente a las inquietudes y opiniones manifestadas por los docentes a través de los medios antes mencionados, tanto en la región de Aysén como en la región de Magallanes. El acompañamiento se realizó por tres medios principalmente, la Plataforma Moodle, el correo electrónico personal de los participantes y llamadas a celular. En cuanto a estos aspectos existen algunas diferencias entre ambas regiones, importantes de destacar.

Región de Aysén: el acompañamiento se realizó constantemente a través del curso utilizando los tres medios antes mencionados, sin embargo primó la utilización del correo electrónico y el teléfono, dada la escasa respuesta a las convocatorias o mensajes enviados a través de la plataforma, evidenciando una menor autonomía respecto del proceso de aprendizaje y de las habilidades TIC necesarias para un manejo fluido en la plataforma de trabajo. Ello supuso una fuerte inversión de tiempo en cuanto al seguimiento necesario para apoyar el proceso de los docentes, debido a la necesidad de un acompañamiento personalizado, sin embargo algunos docentes no respondieron ante ninguno de estos medios, lo cual se reflejó en su rendimiento final.

Región de Magallanes: el acompañamiento realizado se efectuó a través de los medios antes mencionados, sin embargo los docentes de esta región mostraron un proceso bastante autónomo, por lo cual el principal medio de seguimiento y acompañamiento fue la plataforma de trabajo Moodle y en menor medida el correo electrónico y teléfono celular. Por tanto en esta región cobró importancia el tiempo de respuesta ante las inquietudes presentadas por los docentes y la interacción constante a través de la participación directa en los foros cuando el ingreso a la plataforma decrecía.

Se estima un tiempo aproximado de una a dos horas diarias en promedio para la realización del seguimiento y acompañamiento de las comunidades virtuales, con un aumento durante el fin de semana debido al alza en la frecuencia de ingreso y participación de los docentes. También resulta importante considerar los márgenes de flexibilidad otorgados a los profesores y profesoras para la realización de las actividades, pues debido a que los docentes de educación de adultos cuentan con poco tiempo libre, ya que generalmente se desempeñan en distintos establecimientos educacionales, fue importante permitir cierto grado de ajuste a sus tiempos, sin mantener rígidos los plazos definidos al principio.

5.4. Percepción de los participantes

De acuerdo a la percepción de los participantes, se valora la iniciativa desarrollada, destacándose los logros evidenciados en el curso de Inserción Laboral y valorando que el trabajo en este tipo de curso, cuando no existen problemas externos de acceso a Internet, son una buena alternativa de formación docente. Al respecto, resulta gratificante que una participante que ya había vivenciado

experiencias de educación a distancia, declare que el participar en esta experiencia le ha servido para reencantarse con la educación a distancia.

El trabajo fue bien desarrollado y en especial el aporte de las docentes/tutoras, quienes con su motivación y disposición –sin duda– constituyen el motor fundamental de este proceso.

6. Comentarios finales y sugerencias

La experiencia de perfeccionamiento docente para la apropiación curricular de los sectores instrumentales a través de la modalidad b-learnig, resulta una experiencia significativa cuyo éxito o fracaso puede verse influida por distintos factores.

Respecto de la etapa anterior a la implementación del curso. Requiere un tiempo considerable para su diseño pues implica un período de contextualización a la realidad de los docentes a los que va dirigido, lo que demanda una continua reflexión respecto de los escenarios en que se desenvuelven, pues actúa como un facilitador el trabajar desde una perspectiva situada, con un fuerte énfasis en la contextualización de los contenidos (son sectores para la educación de adultos), por lo cual los docentes deben verse obligados a mirarlos desde las particularidades que caracterizan esta modalidad de educación y las necesidades generales y específicas de las distintas unidades educativas en que esta modalidad se imparte.

De manera general es importante agregar que esta modalidad representa dos desafíos principales para los docentes, que tienen que ver con el desarrollo de habilidades mínimas en el ámbito de las tecnologías de información y comunicación y con la disponibilidad y organización del tiempo para la dedicación a las actividades del curso. Ambos elementos se ven influidos por un criterio de realidad que tiene que ver con el tipo de conexión a Internet y las características técnicas de los equipos que utilizan, ya que esto puede aumentar significativamente los tiempos dedicados al curso lo cual se constituye como una amenaza para el éxito de un programa de formación con estas características. El curso se organizó en esta modalidad considerando: 1) que –en el caso de la educación de adultos en Chile– es una innovación pedagógica en el perfeccionamiento que amplía la modalidad presencial a esta otra estrategia formativa; 2) que es una innovación orientada a docentes o grupos de docentes que por su situación laboral o dificultades de acceso no alcanzan a constituir grupos con cantidad suficiente como para financiar actividades presenciales sistemáticas o que no están en condiciones de asistir más que algunos días a momentos presenciales, debiendo continuar sus aprendizajes por otras vías; 3) que experimenta progresivamente el uso de TIC en el proceso de perfeccionamiento docente de educación de adultos. La experiencia y evaluación muestran que el perfeccionamiento de docentes bajo el formato de b-learning como el de este curso: a) es una modalidad posible, interesante para los docentes, que obliga al estudio personal y a la reflexión sistemática, que permite el diálogo y discusión: que permite aprender; b) que, por ser b-learning no excluye momentos presenciales, que son también necesarios, sobre todo en lugares en que el contacto con otros docentes, por su aislamiento respecto del resto del territorio, es bajo o limitado, particularmente en lo académico; c) la impresión general es positiva en cuanto pueda combinar momentos presenciales con momentos a distancia, trabajo individual y trabajo cooperativo presencial y virtual, vínculo a la práctica y reflexión compartida sobre aprendizajes y resultados.

En síntesis, a la luz de las experiencias en ambas regiones es posible señalar que entre los elementos más significativos que influyen en el desarrollo de un curso con estas características podemos encontrar:

- Vínculo con los participantes: una de las fortalezas del b-learning, tiene que ver con la posibilidad de establecer vínculos significativos entre los docentes participantes y los profesionales a cargo de las tutorías, debido a que el contacto personal previo facilita el establecimiento de una relación de confianza y apertura que apoya el mantenimiento en el curso y el aprendizaje de los docentes. El evidenciar una cercanía explícita, una preocupación constante por los procesos de los docentes y una disponibilidad permanente para aclarar dudas y responder inquietudes, son elementos que influyeron de manera importante en el desarrollo del curso, para ambas regiones, pues aquellos participantes con los que se mantuvo mayor cercanía fueron los que concluyeron de manera más exitosa el curso, en cuanto a niveles de participación y calidad de los trabajos entregados.
- La claridad de las actividades: la disposición de éstas en la plataforma de trabajo es importante para generar un ambiente virtual amigable, que permite el fluido tránsito entre los distintos elementos que contiene el curso, pues representa un desafío estimulante la generación de un ambiente de aprendizaje lo suficientemente claro y flexible, por tanto seguro y propicio para el desarrollo de aprendizajes significativos. Esto es importante de considerar en el período previo al comienzo del curso, desde la fase de diseño, no sólo para que la reflexión incluya las actividades más pertinentes, sino también para crear un espacio lo más ajustado posible a las características antes mencionadas.
- Praxis: vinculación entre teoría y práctica (relación entre reflexión y acción). Es necesario señalar un elemento importante a considerar para futuras experiencias b-learning: la vinculación del curso a la práctica pedagógica inmediata de los docentes. Esto se destaca como un elemento significativo, pues en la región de Aysén, la mayoría de los docentes participantes no estaban implementando el sub-sector Convivencia Social mientras se desarrollaba este curso; a juicio de éstos, el tema era interesante, pertinente, pero la utilidad era a futuro, por tanto daban prioridad a organizar su tiempo en función de sus demandas laborales más inmediatas. Es decir, los contenidos del curso no les serían útiles para realizar su trabajo actual, la participación en éste era algo que se podía postergar. No así en la experiencia de la región de Magallanes, pues la mayoría se encontraba implementando el sub-sector, por lo cual los contenidos revisados en el curso se constituían como un insumo directo para la realización de sus clases, lo que favoreció la participación en general, que fue bastante alta en el transcurso de todo el curso. Por lo anteriormente mencionado, se hace necesario realizar una selección de los docentes participantes en función de la utilidad práctica que les pueda significar el curso, para así promover una vinculación entre teoría y práctica mucho más directa, lo cual potencia el desarrollo de aprendizajes más significativos y se constituye como una fortaleza para evitar el abandono del curso.
- Esta modalidad b-learning no excluye la modalidad presencial, que es de gran impacto, pues permite el trabajo sistemático y dialogado, más bien amplía las posibilidades metodológicas de formación dependiendo de los grupos con los cuales se trabaje o se oriente el perfeccionamiento.

- Las docentes/tutoras del curso reconocen que esta modalidad requiere un trabajo sistemático, más exigente que lo que se preveía, pues obliga a una permanencia ante la red más estable y atenta; sin embargo, también reconocen que implicó un aprendizaje que, en futuros cursos, hará que sean más fáciles de acompañar.
- Por último, es importante destacar la necesidad manifestada por los docentes de darle continuidad a estos procesos de perfeccionamiento docente en el ámbito de la educación de adultos, pues al no haber recibido formación inicial en el área, reconocen como necesario un apoyo que les permita adecuar su trabajo a las particularidades de educación de adultos. Por ello sería pertinente incluir aspectos relacionados con didáctica y evaluación desde los lineamientos del curso en respuesta a las necesidades docentes.

Referencias bibliográficas

Corvalán, J. (2008), "Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile", México, CEAAL, CREFAL, en http://www.crefal.edu.mx/descargas/informes_nacionales/chile.pdf (consultado el 5 de mayo de 2010).

Chile. Ministerio de Educación. Unidad de currículum y evaluación (2004), *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media de adultos,* Santiago, autor.

Ferreiro, E. (2005), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir,* México, Fondo de Cultura Económica.

Gallego Gil, D. J. y C. M. Alonso García (1996), *El ordenador como recurso didáctico,* Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Hopenhayn, M. (2006), "La educación en la actual inflexión epocal", en *Revista PRELAC,* núm. 2, febrero, pp. 12-25.

Kalman, J. (2000), "Las agendas temáticas prioritarias de la EDJA para América Latina y el Caribe", en UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el Siglo XXI,* Santiago, UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, pp.71-101.

Restrepo, G. y D. Bernardo (2005), "Consideraciones sobre el aseguramiento de la calidad en la educación virtual, en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-86323_archivo.pdf (consultado el 21 de mayo de 2010).

Vizcarro, C. y J.A. León (1998), *Nuevas tecnologías para el aprendizaje,* Madrid, Ediciones Pirámides.

Williamson, G. (1995), "Facilitando el aprender con ayuda, cooperación y colaboración", en *Revista Enlaces,* vol. 4, pp. 7-8.

Williamson, G. (org.) (2008), *Comunidades Autogestionadas de Aprendizaje. Una propuesta de cooperación docente para la transformación de la educación de adultos*, Temuco, Universidad de La Frontera e Instituto Paulo Freire.

Contrapunto

73 Acá no pasa nada
Reflexiones desde diversas experiencias en comunicación/educación
Nothing happens in here
Reflections of some comunicational/educational experiences
▶ Darío G. Martínez

Darío G. Martínez*
Recepción: 3 de septiembre de 2010 | Aprobación: 4 de noviembre de 2010

Acá no pasa nada

Reflexiones desde diversas experiencias en comunicación/educación

Aprovecharemos esta oportunidad para realizar el análisis de una experiencia que venimos desarrollando en el marco de la cátedra "Comunicación y educación" en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. En la propuesta pedagógica de la materia se instala como eje central la realización de una práctica de campo por parte de los estudiantes en espacios sociales: institucionales educativos (principalmente escuelas primarias) y sociocomunitarios. En este escenario, de manera sistemática desde hace unos cinco años, también se han incorporado como espacios para la realización de la práctica de campo ámbitos propios de la educación primaria de adultos: los Centros de Educación de Adultos (CEA) y las escuelas. Los alumnos de la facultad tienen que realizar un proceso de comunicación/educación junto con los alumnos y los docentes de la educación primaria de adultos, a partir de los temas/problemas que reconocen en el acercamiento al universo vocabular de los sujetos.

Palabras clave: **Freire, Paulo, comunicación y educación, educación de adultos, cultura popular.**

Nothing happens in here

Reflections of some comunicational/educational experiences

We will seize this opportunity for the analysis of an experience that we have been developing within the framework of the "Communication and education" Chair at the Faculty of journalism and Social communication at the National University of La Plata. In this pedagogical proposal where the performance in proper social locations, a field practice is installed as a central axis; socio-communitarian and educational institutions (mainly elementary and junior high schools). In this set-up, this field practice has been done systematically and for the last five year in primary adult education scenarios: Adult Education Centers and schools. The faculty´s students have to operate a communication/education process together with basic adult education students and teachers, parting from those topics and problems that recognize the proximity to the universal lexis of individuals.

Keywords: **Freire, Paulo, communication and education, adult education, popular culture.**

* Profr. y Lic. en Comunicación Social. Centro de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. CE: dariogmart@yahoo.com.ar

Acá no pasa nada
Reflexiones desde diversas experiencias en comunicación/educación

Darío G. Martínez

Presentación

En este texto intentaremos realizar un análisis de una experiencia que venimos desarrollando en el marco de la cátedra "Comunicación y educación" en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo estará basado en los aportes que realizaron alumnas y alumnos de espacios educativos de adultos, que asisten a establecimientos ubicados en la zona del Gran La Plata. Sin embargo, antes aludiremos brevemente al marco institucional y pedagógico de la materia para contextualizar desde qué lugar estamos hablando. Allí, en la propuesta de cátedra, se instala como un eje central la realización de una práctica de campo por parte de los estudiantes en espacios sociales: institucionales educativos (principalmente escuelas primarias) y sociocomunitarios. Anclada en un horizonte político que adhiere a la perspectiva freireana, la práctica de campo se concibe como una experiencia de aprendizaje orientada al compromiso con una institución o la comunidad; así se descarta la posibilidad de entender las propuestas de intervención como un instrumento de resolución de conflictos o de suplir determinadas carencias. Se trata, en definitiva, de lograr reconocer escenarios conflictivos en crisis para evidenciar las significaciones que entran en lucha en los ámbitos educativos.

Merecen señalarse dos propósitos que persigue la práctica de campo. El primero intenta que los alumnos comprendan las nociones del campo de comunicación/educación para que produzcan una lectura crítica de los espacios sociales, formulen un proyecto de intervención y coordinen el proceso diseñado. El segundo busca lograr el posicionamiento profesional de los alumnos en contextos concretos, reconocer críticamente la realidad y diseñar proyectos comunicacionales con la intencionalidad de alcanzar una transformación social; así se conjuga un "saber específico con un hacer determinado, que origina una práctica particular y que culmina con la toma de decisiones políticas, en virtud de las necesidades sociales reconocidas".[1]

1 Fragmento extraído del documento de la práctica de campo 2008 "Cultura, comunicación y educación en ámbitos sociales", redactado por el equipo de la cátedra de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

En este escenario, de manera sistemática desde hace unos cinco años, los Centros de Educación de Adultos (CEA) y las escuelas también se han incorporado como espacios para la realización de la práctica de campo, ámbitos propios de la educación primaria de adultos. Los alumnos de la facultad tienen que realizar un proceso de comunicación/educación junto con los alumnos y los docentes de la educación primaria de adultos, a partir de los temas/problemas que reconocen en el acercamiento al universo vocabular de los sujetos.

Con el acompañamiento teórico y metodológico de los auxiliares de la cátedra, los estudiantes universitarios realizan talleres de comunicación donde se origina una variedad de propuestas prácticas.[2] En el transcurso de un cuatrimestre, que es el tiempo institucional que dura la materia (algunos equipos continuaron después de terminar la cursada), las y los estudiantes universitarios concurrieron semanalmente a estos espacios durante dos horas aproximadamente, e hicieron radioteatros, programas de radio, radios-abierta, proyectos para construir una biblioteca, noticieros televisivos, pequeños micros audiovisuales, talleres de análisis de la realidad, entre otras alternativas; pero todas tienen la particularidad de que trabajan con las temáticas que el propio grupo de alumnos adultos sienten como propias y movilizadoras. Desde esta perspectiva, las intervenciones se piensan como un encuentro con el otro que impacta directamente en la subjetividad de los hombres y las mujeres involucradas en el proceso, que atraviesa etapas de desconfianza, recelos, enamoramientos, contradicciones, romantizaciones, nuevas desconfianzas, confianza absoluta, angustia, etcétera.

Para continuar será necesario realizar una descripción sintética de los espacios de educación primaria de adultos en la ciudad de La Plata. Se pueden caracterizar tentativamente en dos tipos: los Centros de Educación de Adultos (CEA) y las escuelas propiamente dichas. Pertenecen a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, a quien deben responder administrativamente a partir del trabajo realizado por los intermediarios: directivos e inspectores. Los CEA funcionan de manera descentralizada, con un régimen semipresencial, y tienen sedes en diferentes organizaciones sociales de la comunidad, por ejemplo, en asociaciones de fomento y/o civiles sin fines de lucro, clubes deportivos, comedores populares, copas de leche e iglesias. Mediante un trabajo de relevamiento de una potencial matrícula, los docentes efectúan un acta de acuerdo, con los referentes de las organizaciones, para dictar clases en esos espacios. Los miembros de las organizaciones se comprometen a brindar las instalaciones necesarias para que funcione un espacio educativo para las personas adultas y los jóvenes del barrio, además de colaborar con el sostenimiento y la convocatoria de los alumnos para que no abandonen sus estudios. La forma restante de la caracterización de los espacios para la educación primaria de adultos es la que denominamos la escuela propiamente dicha. Opera en el edificio de una escuela primaria, con las divisiones por aula según la gradualidad de los aprendizajes de los sujetos, y tienen lugares destinados para el personal directivo. Los docentes comparten momentos con sus pares y cuentan con el apoyo del personal directivo para la resolución de los diferentes tipos de conflictos que se puedan presentar; sólo tienen a cargo un grupo con similares trayectorias escolares. Se dictan clases en el turno de noche durante todos los días de la semana, con varios cursos trabajando simultáneamente.

2 Para una profundización de estos aspectos metodológicos se sugiere la lectura de *Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreos de algunos anclajes políticos-culturales* de Jorge Huergo (2005). También en la publicación virtual *Nodos de Comunicación/Educación* (www.revistanodos.com.ar) se podrán encontrar artículos teóricos y análisis de experiencias que describen esta metodología.

Las reflexiones que se esbozan en este trabajo surgen de las experiencias realizadas en espacios (CEA) que funcionan en relación con organizaciones sociales, específicamente con asociaciones civiles, comedores comunitarios y organizaciones vecinales de las comunidades de Hernández y Gorina del partido de La Plata.[3] Ambas localidades se organizan a partir de las antiguas vías del ferrocarril que se encuentran en desuso y que dieron lugar a la explotación de tierras de manera intensiva. Estas comunidades pertenecen a lo que se podría denominar la zona periurbana del Gran La Plata, en un espacio donde conviven barrios cerrados (*countries*), barrios de trabajadores y asentamientos precarios; gran parte cuenta con los servicios básicos, a excepción de algunas zonas que no poseen desagües cloacales. La principal actividad económica de esa parte de la región es la producción de frutas y verduras, que también se complementa con actividades vinculadas con la construcción y el comercio de materiales para obras edilicias. Existe la presencia del Estado municipal, cuyas salitas sanitarias y delegaciones comunales son los puntos más fuertes en este contexto. Por su parte, el Estado provincial se materializa en las instituciones educativas, tales como el preescolar, la escuela primaria y la secundaria; sin embargo, cabe destacar que en la zona no se encuentra una institución destinada a la educación secundaria para adultos. Además, en el marco de las instituciones provinciales es necesario mencionar, por un lado, la Unidad Penitenciaria Nº 12 y la estación experimental que depende del Ministerio de Asuntos Agrarios.

Las alumnas y alumnos que nos permitirán analizar la experiencia viven en estas comunidades, a pocas cuadras de la organización que brinda las instalaciones para establecer un aula. El mayor número está compuesto por jóvenes cuyas edades oscilan entre los 16 y 24 años y que tuvieron una trayectoria escolar, o al menos pudieron concurrir a un establecimiento educativo, pero también se observó que en el establecimiento que funciona en una organización de Gorina el grupo estaba compuesto, en su mayoría, por mujeres mayores de 45 años. Los trabajos que realizan son variados, casi todos son altamente precarizados y sin beneficios sociales, pero intentaremos englobarlos de la siguiente forma: las alumnas jóvenes realizan tareas de cuidado de niños y/o limpieza doméstica; idénticas actividades pueden realizar las alumnas adultas, aunque también en su caso trabajan en sus tareas de amas de casa y/o cuidan a sus nietos; entre los alumnos jóvenes, algunos no tienen trabajo estable, o lo tienen esporádicamente en trabajos de ayudante de albañilería, talleres mecánicos, lavaderos de autos o en las quintas, en la producción de frutas y verduras; por último, los hombres adultos tienen empleos más estables como trabajadores cuentapropistas en actividades de la construcción, como pueden ser la plomería, la albañilería y también como quinteros en la producción frutihortícola. Dentro de las expectativas a las que aludían como motivaciones para mantener sus vínculos con la escuela se pueden reconocer distintas características: las alumnas y alumnos adultos manifestaban que asistían al establecimiento educativo porque querían terminar sus estudios para saldar una deuda pendiente en sus vidas, "para ser alguien"; mientras que las alumnas y alumnos jóvenes lo hacían como un camino para obtener un trabajo en el caso de que no lo tuvieran, o de lograr uno mejor si ya se encontraban empleados.

En este sentido, también se presentaban componentes que aludían a la diversidad –entendida a partir de las prácticas culturales diferentes y de las memorias– de los grupos de alumnos y alumnas.

3 Cabe mencionar que los talleres de comunicación/educación se desarrollaron en el transcurso de los ciclos lectivos de los años 2007 hasta el 2009, en diferentes organizaciones sociales, con grupos de alumnas y alumnos que oscilaban, semanalmente, entre los 8 y 15 participantes de los encuentros. Sus edades iban desde los 16 años hasta los 64, pero el grueso de los asistentes eran jóvenes.

Dentro de los ámbitos educativos conviven prácticas de los alumnos adultos, por ejemplo, que tienen un capital incorporado gracias a los oficios que desarrollan con otros jóvenes que recién están teniendo una relación con el mundo del trabajo. Sólo para nombrar los puntos más disímiles, se pudo observar cómo operan las memorias de aquellos alumnos que provienen de lugares geográficos vinculados con lo rural y las experiencias que tienen como sustrato ese territorio, respecto de aquellos que tienen una relación más directa con lo urbano. Por otro lado, en los talleres se manifestó la heterogeneidad –concebida como el producto de las representaciones surgidas de los vínculos con las instituciones en general– que se enuncia en las actividades de taller. En ese caso, tanto alumnas como alumnos presentaron relatos que narran los encuentros fallidos (de rechazo y expulsión) con las instituciones educativas que los llevaron a interrumpir su trayectoria educativa formal. Pero además, y en la misma dirección, refirieron experiencias en las que debían enfrentarse con instancias del mundo del trabajo (solicitar empleo o pedir el pago de una jornada, etc.), que los llevaron a manifestar una situación de injusticia y de menosprecio por parte de actores sociales que se encuentran en condiciones de ejercer poder sobre ellos. De esta manera, en los talleres, estos factores conjugados hicieron evidente la resistencia y el descreimiento de la toma de la palabra, que constituyen el punto de inicio del proceso. Al mismo tiempo, fue necesario generar acciones formativas que evitaran los episodios de fuerte colisión entre la diversidad y la heterogeneidad de prácticas, memorias y experiencias de los alumnos y las alumnas, que pudieran ocasionar momentos donde los actores se inhiban de participar o confronten de tal manera que se fracture la trama del grupo.

Este texto esboza, en el apartado de "Aspectos metodológicos", cuáles fueron los pasos que guiaron el trabajo en campo para brindar información acerca de las perspectivas empleadas. Bajo el título "La cultura del silencio" se indican algunas reflexiones que surgen del análisis latinoamericano de la comunicación, en especial del eje comunicación-pueblo, que permiten comprender la etapa fundacional del campo de comunicación/educación; en dicho apartado se exponen, tentativamente, pistas de comprensión para el momento actual. En "Los indicios de las experiencias" se arriesgan conjeturas para indagar en la relación entre comunicación y pueblo en el marco de la cultura mediática, sobre todo para encontrar líneas de trabajo que apunten al reconocimiento y la identificación de problemáticas sociales que forman parte del entorno cotidiano y a la participación pública necesaria para modificar esa situación. Finalmente, en "Las aspiraciones" se alude a los elementos que se deben contemplar para la toma de la palabra en espacios de educación de adultos desde la perspectiva de comunicación/educación.

Aspectos metodológicos

Para brindar una idea acerca de cómo fue el proceso que guió las intervenciones en los espacios de educación de adultos se mencionará cuáles fueron las instancias metodológicas empleadas. El propósito del apartado radica en señalar cuáles fueron los grandes pasos que permitieron edificar el conjunto de los talleres realizados en las comunidades descritas y cuáles son los procesos que allí

se originaron y que aportaron los indicios para elaborar conjeturas acerca de la subjetividad del alumno en instancias formativas de narración de sus propias experiencias y de toma de la palabra.[4]

La propuesta metodológica se fundamenta en una perspectiva epistemológica que se centra en la articulación entre el mundo cultural de los actores sociales (sean de las instituciones o de las organizaciones) y de los horizontes políticos de la intervención. Se parte del "aquí y ahora" de los interlocutores para reconocer sus prácticas socioculturales, en tanto se encuentran insertas en un mundo cultural. El reconocimiento es un aspecto central del horizonte político, porque sin él sería imposible producir acciones estratégicas frente a las cuales los actores sociales con quienes se trabaja, vivan un proceso de identificación; es decir, que se sientan parte del proceso. De todas maneras, la identificación tiene que evitar ser considerada como el momento final de la metodología, en la medida que se genera un proceso de problematización y de diálogo –como un encuentro que, en ocasiones, es conflictivo– que tienda a buscar acciones para transformar las situaciones cotidianas.

El proceso está encauzado a partir de la lógica de acción/reflexión/praxis (Freire, 1999: 99) donde las prácticas no se encuentran ya diseñadas, sino que se construyen en la problematización generada en la mediación reflexiva. Así es como se origina un encuentro de los actores con la mediación del mundo (Freire, 1999: 108); un mundo que se reviste como complejo y que, por tanto, no permite que el contenido de las intervenciones pueda ser delineado con antelación, sino que eso se logra y se define en el mismo trabajo participativo. La reflexión acerca de las prácticas y las acciones cotidianas está animada por una metodología dialógica; en ella, el pronunciamiento de la palabra y del mundo tiene relación con dos procesos: el reconocimiento de la complejidad y la conflictividad sociocultural, por un lado, y la proyección de acciones (en el sentido de una praxis transformadora) que contribuyan al protagonismo de los actores, por otro.

Estos fundamentos presentan coordenadas que brindan referencias a la intervención, cuyos principales pasos se resumen de la siguiente manera.

- *Reconocimiento del mundo cultural:* aproximación sociocultural al campo de las instituciones educativas y de las organizaciones sociales, mediante una perspectiva dialógica y etnográfica.
- *Prealimentación y diseño de los talleres:* identificación participativa (en el terreno y con los actores) de las problemáticas culturales y comunicacionales que afectan los procesos educativos institucionales u organizacionales, que sirvan de prealimentación (Kaplún, 1987: 72) para el diseño de los talleres de "Comunicación en la educación".
- *Acción estratégica:* realización de los talleres participativos de "Comunicación en la educación".

La intervención, entonces, se define como un encuentro cultural que anhela generar una acción estratégica, a partir de los elementos que componen el mundo cultural de los sujetos, que los interpele a modificar su situación cotidiana. Además, es oportuno resaltar que ninguno de estos pasos se circunscribe a la finalización del siguiente; es más, el reconocimiento del mundo cultural es un proceso inacabado que también se manifiesta en la etapa de diseño y realización de las acciones estratégicas. De lo contrario, se abogaría por lecturas del mundo que apunten hacia la naturalización

4 Entendemos la noción de subjetividad como un proceso de mediación entre el "yo" que lee y escribe y el "yo" que es leído y escrito (McLaren, 1998: 58), en una articulación constante entre el lenguaje y la experiencia.

de las prácticas ya dadas y se dejaría de lado la posibilidad de leer y escribir el mundo (por tanto, transformarlo) (Freire, 1991).

Este fue el marco que permitió la realización de prácticas en ámbitos de educación de adultos –tal como fueron enunciadas sucintamente– gracias a la participación conjunta de los actores involucrados. La descripción de estos aspectos metodológicos hace posible ahora observar las trayectorias prácticas y los fundamentos teóricos desde los cuales se infirieron emergentes destacados en estos ámbitos institucionales, como también la oportunidad de reactualizar debates sustentados en las tradiciones del campo de comunicación/educación.

La cultura del silencio

Para intentar comprender los aportes del eje comunicación-pueblo, que se puede caracterizar como la etapa fundacional del campo de comunicación/educación (Huergo, 2005), antes será necesario realizar ciertas alusiones al contexto histórico latinoamericano de la década de los 60; de esta manera, se podrán entender los alcances de los aportes teórico-conceptuales que impregnaron los estudios de comunicación por esos años, y también permitirían recuperar elementos que doten de fundamentos transformadores a las prácticas.

En este sentido, en un mundo conformado por el bloque capitalista y el bloque comunista, la experiencia de la Revolución Cubana de 1959 significó un acontecimiento bisagra en toda América Latina; las tensiones de la Guerra Fría se instalaron abiertamente en el continente, donde a partir de la experiencia cubana, varios países de la región podrían intentar generar sus propios sistemas de gobierno y el manejo de sus políticas económicas. Anteriormente existía un control territorial y político de parte de los Estados Unidos, el cual monitoreaba las naciones latinoamericanas con su influencia notoria en los organismos supranacionales de gobierno.

La Alianza para el Progreso fue la respuesta de los Estados Unidos ante la posibilidad de que emergieran en el continente focos insurreccionales que tomaran como ejemplo el caso cubano; se trataba de un importante plan de modernización de las sociedades tradicionales y de ayuda a las economías latinoamericanas. Quería establecer nuevas formas de vinculación con los países de la región que trascendieran los apoyos a las oligarquías tradicionales y a las dictaduras militares. El Tercer Mundo en su conjunto estuvo bajo la influencia de los intentos de modernización. "Sus efectos concretos se hicieron sentir en tres áreas de aplicación: la planificación familiar [frenar la tasa de natalidad], la innovación en el campo y las nuevas tecnologías educativas. En todos esos ámbitos, la *difusión de actitudes modernas* ocupaba un lugar destacado" (Mattelart, 1993: 226).

Para lograr la modernización se debía alcanzar un grado de desarrollo de la sociedad que se obtendría a partir de generar en los individuos la capacidad de representarse a sí mismos en el papel del otro (*empathy*) (Mattelart, 1993), con otras prácticas diferentes de las que poseen hasta el momento. El cambio se lograba a partir del pasaje de una sociedad tradicional hacia una sociedad moderna.

> El primer polo –negativo– concentra todas las desventajas: se trata de una sociedad, una cultura, una personalidad estáticas, homogéneas, detenidas en el tiempo, regidas por un sistema único de valores en que las diversas instituciones están indiferenciadas, dominadas por valores que supe-

> ran al individuo, tales como la tradición, lo mágico, la divinidad, los antepasados, lo sagrado […] El otro polo reúne todos los triunfos para componérselas: la sociedad moderna se mueve por una transformación consciente y voluntaria; el cambio está institucionalizado: está, pues, dentro de la normalidad de las cosas, es exigido por la creciente aplicación de la ciencia y de la tecnología a todas las esferas de la vida social; los valores ya no se adscriben mediante la tradición ni se aceptan pasivamente, sino que están conformados según criterios de eficacia y de racionalidad por un individuo secularizado, libre de elegir (Mattelart, 1993: 218).

Los medios de comunicación jugaban un papel fundamental como agentes de desarrollo y promotores de conductas modernas, estimuladas por los modelos de consumo y de representaciones para arribar al Estado de la sociedad moderna. Expresaban la modernidad y las pautas culturales que los sectores atrasados de América Latina debían adoptar para mejorar sus condiciones de vida en todos los ámbitos. Difundir prácticas en los medios implicaba un alto grado de adhesión por parte de los sectores campesinos, destinatarios últimos de estas macropolíticas que anhelaban ubicarlos en otro horizonte de futuro, cercano a los ideales innovadores de la urbanidad occidental; basta mencionar la introducción de tecnologías agropecuarias y de variedades de semillas, estrategias propuestas para obtener una mejor producción.

La televisión se convertía en el medio por excelencia destinado a elevar los índices de analfabetismo del continente que retrasaban el proceso de modernización. Esto se conjugaba, además, con la pretensión de reducir la tasa de natalidad de la población (Mattelart, 1993: 233). Sin embargo, los esfuerzos por disminuir el analfabetismo fueron insuficientes, a pesar de la introducción de programas televisivos y radiales destinados a enclavar al conjunto de la población en los nuevos patrones culturales que la reconversión del sistema político capitalista exigía a los países de la periferia. De esta manera, el discurso del desarrollismo se instalaba mediante un paradigma conceptual generado por pares de significados opuestos, por ejemplo: desarrollado/subdesarrollado, centro/periferia y moderno/tradicional.

Así es posible encontrar una cadena de significados que se desprende de lo anterior: pueblo pobre, pueblo atrasado, pueblo inculto, pueblo tradicional. El subdesarrollo era una condición mental del hombre latinoamericano, arraigado en su estructura psíquica, que poco tenía que ver con la desigualdad en términos económicos; por tanto, se volvía necesaria la aculturación para construir nuevas representaciones y prácticas, licuar las memorias y las tradiciones, para instruir al pueblo en la nueva modalidad de la producción económica. Esos eran los fundamentos del atraso. Sin reconocer los contextos, las políticas de los países centrales buscaban implementarse con un supuesto de universalidad y transparencia a partir del cual ese pueblo sería modelado de acuerdo con los criterios innovadores de la modernización.

Todo esto se amparaba en una noción de comunicación difusionista, la cual implicaba que una idea o práctica a ser adoptada por el pueblo emanaba desde un punto y se expandía hasta llegar a todos los sectores de la población atrasada. En este aspecto, hay la creencia de que el otro, por el solo hecho de exponerse ante la novedad, tomará como propias las nuevas representaciones que le ofrecen, ya sea en un soporte televisivo o radial. Significaba, entonces, un abandono de las prácticas que el hombre y la mujer tenían de acuerdo con sus trayectos biográficos para adherir a aquellas que persuasivamente se imponían desde los medios masivos de comunicación.

Las principales críticas al difusionismo se basan en

> […] su pretendida neutralidad y los tres supuestos que la legitiman: la comunicación engendra por sí misma el desarrollo; el crecimiento de la producción y del consumo de bienes y servicios constituye la esencia del desarrollo y desemboca en un reparto justo de la renta y de las oportunidades; la clave del aumento de la productividad es la innovación tecnológica, sin preguntarse a quién beneficia ni a quien perjudica (Mattelart, 1993: 231).

Ante el carácter pretendidamente homogenizador del desarrollismo, las propuestas de Paulo Freire señalan las falacias de estas grandes estrategias políticas, sobre todo porque indican que es posible construir un nuevo orden social y político sin caer en la adopción de estrategias asépticas e igualadoras de todo lo culturalmente diverso. En el medio de contiendas políticas consignadas en términos de "liberación o dependencia", se originaron iniciativas de educación popular cuyo propósito –inicial– radicaba en la alfabetización de los sectores campesinos de América Latina y la concientización de los oprimidos.

Si bien los trabajos iniciales de Freire (2005, 1997) promovieron un conjunto importante de iniciativas destinadas a edificar otra noción de pueblo, éstos quedaron situados como respuestas tácticas a las claves del desarrollismo: la modernización de las sociedades subdesarrolladas vinculada con la educación y la difusión de innovaciones articulada con la persuasión de masas en el ámbito rural (Huergo, 2005). A pesar de ello, estas propuestas alternativas exigían la movilización política de los sectores populares para reapropiarse de su historia, su memoria y su vivencia, acciones que se situaban en todo lo opuesto a lo trazado por el desarrollismo. Los trabajos posteriores de Paulo Freire fueron superando las trampas del desarrollismo para establecer un fuerte vínculo entre comunicación y organización popular, y así constituirse como una propuesta contrahegemónica (Huergo, 2005) surgida desde el mismo escenario de América Latina.

Estas iniciativas tenían una concepción de pueblo donde el pobre no es el atrasado, sino el oprimido que perdió "conciencia de sí" por ser víctima del proceso de dominación, por encontrarse privado de la tierra y de la lengua. Esta noción proviene del movimiento de la Iglesia del Tercer Mundo, que revitaliza la capacidad creativa y de movilización del sujeto popular, capaz de intervenir en la edificación de procesos de participación pública desde sus propias matrices culturales. Cada vez más se torna inevitable erradicar la cultura del silencio, que es el "conjunto de pautas de acción y esquemas de pensamiento que conformaron la mentalidad y el comportamiento de los latinoamericanos desde la conquista" (Martín-Barbero, 2003a: 24) y llevó a la negación de su propio mundo y la desvalorización de la existencia de los hombres (Freire, 1999).

Desde este punto de vista, la opresión se podía superar mediante una intervención comunicativa que diera lugar al pasaje de la conciencia ingenua a la conciencia política. En estos términos, la única posibilidad que tiene el pueblo de transformar el mundo es poder nombrarlo, gracias a sus propios modos de decir, sus creencias y sus modos de vidas particulares que distan de la idea de una masa homogeneizadora. La comunicación se asocia al diálogo, al estar juntos con otros, a participar; va adquiriendo textura dialógica.

> La puerta a la comunicación que nos abre P. Freire es básicamente su ***estructura dialógica***. Pues hay comunicación cuando el lenguaje da forma a la experiencia conflictiva del convivir, cuando se constituye en ***horizonte de reciprocidad de cada hombre con los otros del mundo*** […] Hablar

> no es sólo servirse de una lengua sino poner un mundo en común, hacerlo lugar de encuentro. El lenguaje es la instancia en que emergen mundo y hombre a la vez (Martín-Barbero, 2003a: 30-31).

En esta perspectiva los avances fueron limitados porque se enfrentaban las nociones de pueblo en torno de posicionamientos dicotómicos: el oprimido podía liberarse, aunque se mantenía que en un momento era oprimido y luego potencial revolucionario. De la misma forma, se desconocía la posibilidad de las contradicciones internas de los sujetos y se pensaba en identidades fijas, esencializadas, proclives a mecanismos de romantización y propios de la metodología empirista (García Canclini, 1987). Asimismo, se reconocía a la producción cultural como una de las maneras donde poder observar la producción de la hegemonía para instalar el silencio (en las relaciones tensas entre los sectores opresores y los oprimidos). Los medios de comunicación, en cambio, se transformaban en las herramientas para que operaran y alentaran los procesos de participación popular; en este sentido, había una pervivencia del pensamiento instrumental.

Ahora bien, ¿cómo es posible retomar las tradiciones teóricas que se forjaron al calor de las luchas políticas en Latinoamérica en el marco de la Guerra Fría? Si bien la pregunta se reserva un componente provocador, es difícil anticipar una respuesta que se torne explicativa de los grandes trayectos geopolíticos de nuestro continente. Quizás un buen comienzo sea reconocer que el mecanismo de instalación de la cultura del silencio todavía persiste, a partir de las prácticas que se "aggiornaron" durante el neoliberalismo y de la fuerte presencia reguladora, en los espacios públicos e íntimos, de los medios masivos de comunicación estructurados a partir de poderosos monopolios. Con esto, los mecanismos de opresión se tornaron más sutiles junto con la pulverización de los imaginarios de ascenso social y del desplazamiento hacia condiciones de ultra marginalidad y pérdida de la capacidad de organizarse como grupos políticos activos de los sectores de la población hacia los cuales parecían estar destinadas las estrategias de comunicación/educación.

Los cambios de orientación política de los gobiernos de un bloque importante de Estados latinoamericanos (Argentina, Brasil, Venezuela, Uruguay, Bolivia y Ecuador) buscaron subvertir el axioma neoliberal del pensamiento único y del sometimiento de la política a los dictados económicos pergeñados en los organismos internacionales de crédito. En el escenario de estas contiendas, con matices, los grupos mediáticos se transformaron en actores políticos de fuste (mejor dicho, siempre lo fueron, sólo que ahora el conjunto de la población lo observó como evidente) que acicatearon la negativa hacia estas propuestas –todavía incipientes, con contradicciones pero altamente movilizadoras de múltiples voluntades políticas– de desprenderse de los mandatos neoliberales. Su reacción más furibunda, en la Argentina, se hizo visible a partir de la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Nº 26.522) que reemplazó al Decreto-Ley Nº 22.285 sancionado durante la última dictadura cívico-militar.[5]

Con esta iniciativa de romper con la alta concentración de licencias para la transmisión de radio y televisión, los gobiernos latinoamericanos mencionados intentan promover, desde las diferencias de sus contextos, la emergencia de "otras voces" en el ámbito mediático. Sólo a partir del acompañamiento y la movilización de instituciones, grupos políticos, organizaciones y movimientos sociales a estas propuestas legislativas se modificaría la estructura concentrada de los medios de

5 Al momento de la redacción de este artículo, en la Argentina todavía no se ha podido implementar la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual por las múltiples trabas judiciales que implementaron estos grupos multimediáticos con el propósito de ganar tiempo, con la esperanza de instalar un gobierno afín más proclive a sus intereses empresariales que se disfrazan de lucha (ficticia) por la libertad de expresión.

comunicación en todo el continente. Con una real y efectiva aplicación de leyes, como la Ley 26.522 sancionada en la Argentina, tal vez sea posible una reactualización del aludido eje comunicación-pueblo que anhela la participación política de los sectores oprimidos, impedidos históricamente de pronunciar su *palabra*.

Los indicios de las experiencias

¿Cómo puede concebirse la relación entre comunicación y pueblo en el contexto de la cultura mediática? Esta pregunta movilizadora tiene como intención recuperar la tradición del posicionamiento ético-político de la propuesta freireana, al mismo tiempo que entregar unos potenciales ejes de análisis de las propuestas de intervención realizadas en los espacios de educación primaria de adultos. Se trata de una apuesta formativa a la realización de experiencias en escenarios concretos que fomenten la organización y la búsqueda de modalidades de participación pública, pero también de problematización de la experiencia, para evitar caer en trayectorias prácticas simplistas.

Como ya se expuso, en el inicio de los procesos se trabaja con especial énfasis en la instancia del reconocimiento del universo vocabular, momento que no se agota sino que acompaña a todo el desarrollo de las intervenciones. Esto trasciende la exclusividad del aspecto metodológico y, así, recala en un compromiso político de trabajo junto con el otro (Huergo, 2005). De esta manera, cuando se les preguntaba a los sujetos de la educación de adultos qué pasaba en sus barrios o qué querían decir de aquello que les preocupaba, ellos afirmaban: "no hay nada para decir"; "no quiero hablar"; "¿qué vamos a andar diciendo?"; "acá, en Gorina, no pasa nada", etc. Enunciaciones de este tipo parecían reforzar la instalación histórica de la cultura del silencio donde la negación de la palabra conlleva a la desvalorización de la propia existencia, si bien es posible que la respuesta estuviera condicionada por la presencia de otro agente educativo distinto a la maestra o la directora, proveniente del ámbito universitario, y se tratara de un o una joven con el que no se ha construido un vínculo personal. De ahí que la intervención generó espacios que permitieron la instalación de un contexto que los participantes pudieron hacer suyo, convertirlo en lugar de su palabra y su lectura del mundo (Freire, 1991), aquellas que en sus propios entornos circula, aunque el extraño no los reconozca.

Fueron necesarios varios encuentros y propuestas de actividades de pronunciación de la palabra para lograr que los adultos comenzaran a expresarse acerca de lo que ocurría en sus barrios y sobre aquellos temas que les preocupaban (en ocasiones, las actividades de toma de la palabra se realizaban a partir de ejercicios en soportes audiovisuales, sonoros o gráficos). A partir de esto, se pueden mencionar las siguientes problemáticas reconocidas por los alumnos: la basura que tienen cerca de sus casas; la baja tensión eléctrica; el por qué del nombre del barrio; el desfile de los clubes de barrio; las inundaciones provocadas por la instalación de un barrio privado que desvió el cauce de un arroyo; el asalto a un farmacéutico conocido; la historia de una fábrica abandonada que se convirtió en un asentamiento de familias inmigrantes y migrantes; la necesidad de contar con un puente peatonal; la ausencia de una escuela secundaria para adultos en el barrio y así poder continuar sus estudios sin alejarse demasiado de sus casas; el trabajo de los quinteros y su falta de reconocimiento; los pedidos no cumplidos por parte del delegado municipal, entre otros.

Un aspecto interesante para ahondar en la dirección propuesta radica en la percepción de las necesidades y/o preocupaciones que tenían los adultos, que sólo pudieron reconocerlas como tales cuando las ubicaron dentro de una lógica de enunciación mediática. Mejor dicho, esto ocurrió cuando pudieron pensarlos como hechos o acontecimientos destinados a ser inscriptos en una modalidad enunciativa propia de los medios de comunicación. Por tanto, el "acá no pasa nada" se edificaba como un mineral porque sometían sus hechos cotidianos a una lógica de producción de acontecimientos mediáticos, y así los sucesos vividos parecían no tener importancia por carecer de espectacularidad. La ausencia de una escuela secundaria y el problema de las inundaciones, por ejemplo, o en un plano más íntimo, ir a trabajar, ayudar a sus hijos, ser feliz, tomar mate con sus amigos, discutir con sus vecinos, etc., se transforman en no-hechos que, para ellos, evitaban las manifestaciones de nombrar *su* mundo. Se sabe que lo cotidiano emerge de manera confusa, sin un relato ordenador de todas las prácticas: el montaje de lo cotidiano no tiene imágenes de planos variados, ni música de fondo, ni sobreimpresos que contextualicen, ni una voz en *off* que explique el desarrollo de lo ocurrido. Esta modalidad experiencial de la comunicación –la que alude a las prácticas culturales del mundo-vida– queda soslayada por la potencia de los grandes medios de comunicación.

Al circunscribir sus problemas como un suceso para ser expuesto en un medio, se manifiesta uno de los rasgos de la cultura mediática: la mediatización de la experiencia. Lo real se aísla y el acceso a las experiencias sólo parece estar garantizado por los medios de comunicación. Esta nueva forma del actuar humano señala el carácter "ontológicamente privilegiado de los medios de comunicación como productores centrales de la realidad" (Mata, 1999: 87). Los medios promueven ciertos horizontes de realización para los sujetos mientras alientan o desechan algunas de las modalidades de participación en los asuntos públicos, y otorgan las palabras con las cuales nombrar las experiencias. Los alumnos adultos se toparon con el carácter concreto de sus problemáticas a partir de inscribirlas como un real informativo que corrió el eje de sus representaciones acerca de las mismas, antes insignificantes, y que ahora se densificaban al tornarse visibles a partir de la enunciación en un medio de comunicación. Poder contarle a otros sus problemas ampliaba el proceso de objetivación, pero esto ocurría con mayor ímpetu cuando se tenía en cuenta que ese otro era un ser humano que se encontraba en un lugar distinto al de ellos. Formar parte del barrio era una condición que llevaba a convivir con las problemáticas, estar cerca implicaba invisibilizarlas, hasta hacerlas naturales; sin embargo, esto último se invertía cuando lograban tener en cuenta que sus preocupaciones podían ser vistas por otras personas que no formaban parte de su entorno más inmediato. En ese momento, la falta de intervención del Estado en sus inquietudes directas las materializaba como reclamos: "hay que hacerlo para que se enteren cómo vivimos", dijo un alumno en un taller.

Otro de los puntos a analizar en esta experiencia de intervención en comunicación/educación es la instauración de lo real informativo, rasgo propio de la cultura mediática, que asienta una nueva dimensión de lo real. Este real se encuentra alejado de elucubraciones imaginarias, más bien pertenece a una realidad anterior que opera como contraste con los hechos efectivamente acontecidos (Mata, 1999: 86). Durante los procesos de trabajo en la lectura del mundo de los alumnos adultos, eran frecuentes las menciones a la omisión, por parte de los medios de comunicación, de las preocupaciones que ellos señalaban. Igualmente, cuando instalaron sus relatos en el tono informativo –en su mayoría con características referenciales y descriptivas–, lo dicho en los talleres obligaba a reali-

zar contrastes con la experiencia anterior. La dualidad consistía en denunciar todo aquello que los medios omiten de sus prácticas cotidianas y, al mismo tiempo, para lograr visibilidad, circunscribirlo a un modo de decir propio de los medios de comunicación.

En este sentido, en una oportunidad tuvimos la posibilidad de presentar con los compañeros y los alumnos de la cátedra, en el ámbito de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, uno de los trabajos realizados en un CEA. Luego de la presentación del proceso que fue coordinado por uno de los alumnos adultos, una de las mujeres que estaba terminando su educación primaria dijo a todos los presentes: "Esto que les mostramos pasó tal cual lo ven. Esto es verdad". La experiencia subjetiva se trastocaba desde lo real vivido hacia lo real informativo, que intervenía como parámetro de contraste entre lo imaginario y lo verosímil. Además, esta frase contenía no sólo la necesidad de ser escuchado, también se vinculaba con la certeza de que los otros le creyeran que esto efectivamente había ocurrido y tenía un estatuto de verdad. Se exponía un modo de simbolización de lo real que tenía un componente de significaciones producto de la relación entre la verdad y el ver. En las estructuras del sentir (Williams, 1980: 154) de los sujetos de la cultura mediática, las interacciones humanas se conectan mediante los grados de encuentro, de socialización y de representaciones del mundo que proponen los medios de comunicación.

Las aspiraciones

Con el objetivo de retomar la relación de comunicación y pueblo de la perspectiva freireana, quizás una de las dimensiones a atender sea la toma de la palabra de los sujetos de la educación primaria de adultos para que pronuncien su mundo mediante estrategias que lo incluyan en el marco del discurso de los medios. Realizarlo de esta manera nada tiene que ver con constreñir el mundo a los medios y sus lógicas industrializadas de producción, sino que se trata de comenzar por observar un punto de anclaje que tienda, como un horizonte, a restituir la capacidad "nombradora" de la palabra. Se trata de aspirar a una palabra que irradie el carácter expresivo de los contextos, pero que también remita a los enunciados construidos y que, a la vez, tome los ecos y los reflejos de otros enunciados de la comunidad a los cuales interpela y responde, según la ocasión. Así será posible entender que en los procesos de comunicación/educación, no se trata de formar un Adán bíblico que nombra a objetos vírgenes (Batjín, 2002: 284); por el contrario, se debe intentar alcanzar una problematización acerca de cuánto tiene de otros nuestra palabra, de cuáles formas queremos presentarnos ante los demás y qué impronta "nombradora" queremos ponerle a nuestro mundo.

Por otra parte, durante los procesos de intervención ocurrieron algunas prácticas que resultan probables fundamentos para los aportes de análisis de comunicación-pueblo, en el marco de la cultura mediática. Nos referimos a las múltiples instancias del proceso que generaron nuevas formas de interacción entre los alumnos y un desarrollo de la grupalidad alternativo a lo propuesto por la escolarización. Se establecieron lazos poco frecuentes de solidaridad entre los alumnos, según afirmaron los docentes, porque tienden a establecer, en algunas ocasiones, formas solapadas de competencia "para no sentirse menos que su compañero". El estar junto con otros, compartir y convivir –a pesar de la desconfianza y la competencia generada por uno de los rostros de la exclusión– devuelve el carácter reflexivo de la comunicación (Kaplún, 1987: 64-65), aunque todavía se presente más como

un horizonte político de intervención que como una voluntad real compartida por todos los actores sociales que participan de un proceso de comunicación/educación. Al menos tentativamente, se presentó una alternativa al proyecto de la escolarización, tan caro a la realidad de la escuela pública, a partir de la construcción de un vínculo fraterno que permitió que las alumnas y los alumnos tuvieran otra afirmación de sí.

Los alumnos de la educación primaria de adultos se reconocieron como productores y receptores de los medios, y desde esa posición de sujeto manifestaron los modos de nombrar el mundo, es decir que emerge un punto de confluencia entre los medios y las formas de participación ciudadana, que tiene otro registro institucional y exige múltiples modalidades de canalizar las peticiones ante el poder del Estado. En esta experiencia, para generar las propias formas de organización de los alumnos adultos se tendrá que considerar este aspecto: la articulación de identificaciones heterogéneas a partir del proceso de producción de un relato con la lógica de los medios masivos de comunicación. Si bien en las instancias de producción, circulación y recepción se originan sentidos en cada una de ellas, a pesar de ser diferentes pero articuladas entre sí (Hall, 1994), desde la perspectiva que venimos desarrollando el énfasis debe situarse en el carácter interpelador de la producción de un producto mediático propio y cómo éste ocasionó formaciones subjetivas compartidas entre los alumnos adultos. Aludimos al emergente de una comunidad (un CEA puede leerse como tal) que se manifiesta en la voz de un sujeto y que termina de completarse en la producción/recepción que lleva adelante el compañero. Tal vez de esta manera se constituya lo público como una forma de generar participación, que no es otra cosa que compartir la acción.

Para tener una idea cabal de estas modalidades de participación, un breve recorrido por las producciones realizadas en estos espacios deja entrever que esa aspiración de formar instancias propias de organización tiene que generarse dentro de un clima amable y que evite determinadas consideraciones que rocen lo trágico. Las interpelaciones a la movilización y a generar lecturas del mundo propias obtuvieron un mayor grado de reconocimiento cuando se situaron en el plano de lo sensible y lo risueño, emergentes de una forma de manifestación de la subjetividad de los alumnos de la educación primaria para adultos. Este plano sensible también reviste un carácter complejo, por momentos difuso e inasible, que tiene que retomarse para transformarlo en un elemento formativo, sin pretender caer en un seudo compromiso dogmático de interpretación de la realidad. De lo contrario, será imposible construir un horizonte de reciprocidad con el otro si no se puede compartir todo aquello que le preocupa y también las síntesis, las memorias, las metáforas y las comparaciones que relatan esa preocupación de mundo.

Aquí son pertinentes las palabras de Jesús Martín-Barbero (2003b: XV-XVI).

> […] la comunicación y la cultura constituyen un campo primordial de batalla política: el estratégico escenario que le exige a la política recuperar su dimensión simbólica –su capacidad de representar el vínculo entre los ciudadanos, el sentimiento de pertenencia a una comunidad– para enfrentar la erosión del orden colectivo. Que es ***lo que no puede hacer el mercado*** por más eficaz que sea su simulacro. El mercado no puede sedimentar tradiciones ya que todo lo que produce "se evapora en el aire" dada su tendencia estructural a una obsolescencia acelerada y generalizada, no sólo de las cosas sino también de las formas y las instituciones. El mercado no puede crear ***vínculos societales,*** esto es, ***entre sujetos,*** pues éstos se constituyen en procesos de comunicación de sentido, y el mercado opera anónimamente mediante lógicas de valor que implican intercambios puramente formales, asociaciones y promesas evanescentes que sólo engendran satisfacciones o frustraciones pero nunca sentido. El mercado no puede engendrar innovación social pues ésta

presupone diferencias y solidaridades no funcionales, resistencias y disidencias, mientras el mercado trabaja únicamente con rentabilidades.

Las propuestas de intervención desde la comunicación/educación trabajan con una dirección de estrategias y trayectorias prácticas que anhelan este posicionamiento. Por ello nos atrevemos a arriesgar que los procesos desarrollados generaron otros vínculos societales que ciertas formas de la institucionalidad moderna no pudieron, no quisieron o no lograron establecer. Vislumbrar, por parte de los alumnos, aquellas zonas donde las políticas estatales no llegaban a sus contextos implicaba una adhesión al compromiso de transformación que debe tener la educación primaria de adultos, sobre todo para evitar el carácter de política compensatoria que suele atribuirse a la educación de adultos.

De la misma forma, en las producciones realizadas –pequeños micros radiales, noticieros, radios abiertas, periódicos-mural, etc.– se hicieron evidentes las mediaciones de la sensibilidad y la teatralidad que lo político requiere para sus nuevos modos de interpelación de los sujetos y representación de los vínculos que cohesionan la sociedad. Mediaciones que tienen un interés objetivo para el propósito de favorecer determinadas modalidades de organización en el contexto actual, donde todavía persiste el proyecto cultural del neoliberalismo (aunque sus fundamentalismos económico-políticos ya no se encuentren en el centro del escenario de los Estados nación). Además, porque esa teatralidad descarnada, eufórica, presente en especial en los registros audiovisuales, muestra los modos de nombrar las problemáticas originadas por la globalización que atañen a los sujetos, los cuales le reclaman, a los aparatos estatales, soluciones locales.

Todavía quedan muchas prácticas e interrogantes de las intervenciones desde la comunicación/educación en los espacios de educación primaria de adultos que tienen que ser revisados; la primera de ellas consiste en analizar la densidad simbólica de las oralidades construidas entre las memorias comunales y las lógicas de las industrias culturales y las tecnologías de la comunicación y la información que estructuran las disposiciones subjetivas acerca de lo educativo en términos amplios. La segunda radica en cómo generar estrategias que retomen los saberes que poseen los alumnos de la educación primaria de adultos para generar procesos de afirmación de su subjetividad y así lograr una predisposición a la toma de la palabra para que revele sus angustias y preocupaciones en escenarios que comiencen en lo cotidiano y se trasladen hacia lo público.

También es cierto que serán necesarias instancias de articulación entre las experiencias realizadas y diálogos entre los sujetos que motorizan estos procesos, para lograr el sostenimiento en el tiempo de las múltiples intervenciones efectuadas y la adhesión de los actores que trabajan en estos espacios. Pero a pesar de las contradicciones, siempre necesarias para la historización de los procesos, el horizonte político de las intervenciones de comunicación/educación tendrá que sostener una concepción de hombre que puede leer y escribir su propio mundo, y una noción de comunicación que ubique en un primer lugar el sentido experiencial del término.

Referencias bibliográficas

Batjín, M. (2002), *Estética de la creación verbal,* Buenos Aires, Siglo XXI.

Equipo de cátedra de "Comunicación y educación" (2008), Documento de la práctica de campo "Cultura, comunicación y educación en ámbitos sociales", La Plata, FPyCS-UNLP.

Freire, P. (1991), *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, 20ª ed., México, Siglo XXI.

Freire, P. (1997), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural,* 20ª ed., México, Siglo XXI.

Freire, P. (1999), *Pedagogía del oprimido*, 52ª ed., Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. (2005), *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

García Canclini, N. (1987), "¿De qué estamos hablando cuándo hablamos de lo popular?", en AAVV (eds.), *Comunicación y culturas populares en Latinoamérica*, México, FELAFACS-Gustavo Gili.

Hall, S. (1994), "Codificar/ decodificar", en Alicia Entel, *Teorías de la comunicación*, Buenos Aires, Universidad a Distancia Hernandarias.

Huergo, J. (2005), *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreos de algunos anclajes político-culturales*, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Kaplún, M. (1987), *El comunicador popular*, Buenos Aires, Hvmanitas.

Martín-Barbero, J. (2003a), *La educación desde la comunicación*, Bogotá, Norma.

Martín-Barbero, J. (2003b), "Pistas para entre-ver medios y mediaciones", en *De los medios a las mediaciones*, 5ª ed., Bogotá, Convenio Andrés Bello.

Mata, M. C. (1999), "De la cultura masiva a la cultura mediática", *DIA-LOGOS de la Comunicación*, núm. 56, Lima, Felafacs.

Mattelart, A. (1993), *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*, 2ª ed., Buenos Aires, Fundesco.

McLaren, P. (1998), *Pedagogía, identidad y poder*, Rosario, Homo Sapiens.

Williams, R. (1980), *Marxismo y literatura,* Madrid, Península.

Reseñas

90 Sergio Tobón Tobón
Formación Integral y competencias.
Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación
▶ Enrique Medina Vidaña

Formación integral y competencias

Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación

Enrique Medina Vidaña*

Sergio Tobón Tobón. *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación,* 3a ed., Centro de Investigación en Formación y Evaluación CIFE, Bogotá, Colombia, Ecoe Ediciones, 2010.

En un entorno educativo en el que a nivel internacional están vigentes muchos modelos educativos que se basan en el paradigma de la educación basada en competencias, el autor colombiano Sergio Tobón Tobón, en su libro *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación,* propone una pedagogía basada en competencias desde el pensamiento complejo, en el que intenta superar todo potencial reduccionismo laboral y económico de la alternativa competencial, que considera a las competencias como una fórmula educativa en la que todo objetivo, proceso y finalidad educativos quedan reducidos a los intereses de los procesos económicos; para ello, plantea tres ejes competenciales en los procesos de formación de los estudiantes: el laboral-empresarial, la integración sociocultural y la autorrealización; esto es, que las personas puedan formarse para ser eficaces, para ser solidarias con los demás y para gestionar su propio proyecto ético de vida.

El autor considera que alguien es competente cuando puede integrarse en una tarea con los demás; es decir, aprender a ser competente es formarse en la concepción personal, cultural y socio-laboral; por tanto, la formación basada en competencias no puede referirse a la competitividad de quien sólo se forma competentemente para tener mayor poder o dominar sobre los otros, sino formarse competentemente para hacer el bien de manera cooperativa.

* Maestro en orientación educativa. Doctorando en ciencias para el aprendizaje, Universidad Pedagógica de Durango, México. CE: medinavidania@hotmail.com

En esta orientación, la formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral, como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor, como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas, dando pie a la construcción de un nuevo modelo conceptual integrador de las competencias, teniendo como base el pensamiento complejo y el desarrollo histórico del concepto de competencia.

En principio, se puede decir que el libro, integrado por ocho capítulos, aborda un tema de gran interés y actualidad en diversos campos, como el educativo, el social y el empresarial, por lo cual puede ser atractivo para docentes, directivos, asesores pedagógicos, administradores educativos, profesionistas, investigadores, psicólogos, padres de familia y gerentes empresariales, entre otros públicos, para quienes la educación basada en competencias puede ser abordada desde la formación humana integral, con una filosofía en torno al tipo de ser humano que se pretende formar, y con claridad en los procesos de dirección y gestión del currículo, así como en el abordaje de la docencia, el aprendizaje y la evaluación, considerando el contexto social, aspectos con los que, supone el autor, se configura a las competencias como un modelo pedagógico que trasciende el carácter de enfoque que había mantenido en los últimos años.

Para lograr el salto de enfoque a modelo pedagógico, es importante reconocer, según Tobón, que hay una serie de vacíos en la conceptualización de las competencias que dificultan de forma significativa su empleo en la educación, puesto que las competencias tienden a ser conceptualizadas de manera reduccionista y fragmentada, con un enfoque de eficacia y eficiencia al servicio de los intereses económicos; se dice que el enfoque de competencias ha entrado a la educación como una moda impuesta por organismos internacionales; que hay inconsistencia y falta de claridad en la estructura conceptual del término competencias, por lo que se confunde con inteligencia, funciones, capacidades, calificaciones, habilidades, actitudes, destrezas indicadores de logro y estándares; que faltan metodologías que orienten a los maestros en cómo diseñar el currículo por competencias y en cómo propiciar los aprendizajes y la evaluación; que hay ausencia de un modelo conceptual explicativo del enfoque por competencias; y que, la docencia sigue siendo presencial y expositiva, con escasa aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación.

En razón de lo anterior, existe una amplia discusión acerca de si las competencias son un modelo pedagógico o un enfoque educativo. Esto es así, sustenta el autor, porque las competencias pueden articularse a diferentes perfiles de ser humano, filosofías, epistemologías, estrategias didácticas, mecanismos de evaluación y planeación del currículo, desde donde es posible definir y construir el modelo pedagógico para abordar la formación por competencias. En este sentido, un reto importante es orientar el aprendizaje de las competencias a partir de la formación humana inte-

gral, que debe ser la finalidad de la educación, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, más allá de los contenidos académicos tradicionales; para ello, se requiere, pasar con urgencia a la aplicación de las competencias en el aula y trascender así el discurso, mediante una comprensión clara de las implicaciones de abordar las competencias en los estudiantes desde la formación humana integral.

Además de rescatar los postulados de la UNESCO, en cuanto los saberes que constituyen los cuatro pilares de la educación, siguiendo a Edgar Morín, Tobón señala que las competencias no producirán ningún cambio significativo si no cambiamos nuestra manera de pensar y sentir lo que es la formación de las personas, puesto que, a pesar de que las competencias se han venido aplicando en múltiples instituciones educativas y organizaciones, el cambio todavía no tiene suficiente impacto, debido a que se nos dificulta cambiar de manera de pensar y de abordar las prácticas educativas.

Así pues, Tobón plantea que actualmente ya existe como tal un modelo pedagógico de las competencias y si bien apenas está en desarrollo, trasciende las características de un enfoque educativo, no obstante que el concepto de enfoque no desaparece, sino que está presente en las distintas perspectivas o énfasis que se tiene en las competencias (enfoque conductual, enfoque funcionalista, enfoque constructivista y enfoque socioformativo). Especialmente, aclara el autor, en este último se articulan las competencias en el marco de la formación humana integral y el proyecto ético de vida, tomando en cuenta las habilidades del pensamiento complejo.

Algo que es muy importante, de acuerdo con Tobón, es abordar las competencias con flexibilidad, autocrítica y estudio continuo; es decir, asumir las competencias como un modelo para mejorar la calidad de la educación y no como panacea a todos los problemas educativos; y considerar que el ser humano no se reduce a competencias, sino que el ser humano es un todo integral y holístico; por tanto, la aplicación académica del concepto de competencias debe hacerse a la par de que se posicionan una serie de cambios educativos generados por la introducción del aprendizaje autónomo, el aprendizaje significativo, el constructivismo, la metacognición y las nuevas teorías de la inteligencia.

La tesis principal del libro se centra en el desarrollo del enfoque socioformativo, en el que se propone conceptualizar a las competencias como: procesos integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida personal, de la comunidad, la sociedad, el ambiente ecológico, el contexto laboral-profesional, la ciencia, las organizaciones, el arte y la recreación, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual se integra el saber ser (automotivación, iniciativa, valores y trabajo colaborativo con otros) con el saber conocer (conceptualizar, interpretar y argumentar) y el saber hacer (aplicar procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los retos específicos del entorno, las necesidades personales de crecimiento y los procesos de incertidumbre, con espíritu de reto, idoneidad y compromiso ético.

Para el autor hay varias maneras de clasificar las competencias y una de las clasificaciones más extendidas consiste en dividirlas en básicas, genéricas y específicas. Las competencias básicas son fundamentales para la vida; las genéricas, son comunes a diversas ocupaciones y profesiones; y las específicas, son propias de una determinada ocupación o profesión; sin embargo, dice, en la práctica es insostenible se-

parar las competencias básicas de las genéricas, porque ambas clases de competencias comparten muchos elementos comunes, por tanto, en realidad sólo hay dos clases de competencias: básicas o genéricas y específicas.

En los últimos años, comenta el autor, han aparecido dos tendencias acerca de la formación por competencias. La primera consiste en el énfasis en el aprendizaje y en la persona que aprende, lo cual se observa en el surgimiento de una serie de conceptos tales como enseñar a pensar, aprender a aprender, aprendizaje autónomo, aprendizaje autodirigido y enseñanza para la comprensión. La segunda enfatiza en la actuación y no en el saber, donde lo central es la eficiencia y la eficacia con respecto a metas del contexto. En la primera tendencia, el centro es el proceso de aprendizaje y se descuida la actuación; en la segunda tendencia, por su parte, lo que importan son los resultados evaluables prácticamente, pero se deja de lado el procesamiento de la información. Por eso, en el libro se propone articular el aprendizaje a la actuación idónea, en el marco del contexto sistémico, siguiendo el principio dialógico del pensamiento complejo.

La articulación de cada uno de los tres saberes (ser, conocer y hacer) de las competencias se compone de procesos, instrumentos y estrategias. Los procesos, explica Tobón, son operaciones mentales generales que constituyen la esencia de la estructura y procesamiento de la información, los cuales funcionan de manera automática y son comunes a todos los seres humanos, aunque están desarrollados en diferentes grados, de acuerdo con las potencialidades heredadas y las oportunidades del contexto. Los instrumentos se refieren a las herramientas internas psicológicas mediante las cuales los seres humanos piensan, sienten y actúan; son el contenido con base en el cual trabajan los procesos; y las estrategias, son planes de acción conscientes que las personas ejecutan con el fin de optimizar los procesos al servicio de los instrumentos, en el marco de la realización de actividades y la resolución de problemas.

De esta manera, teniendo como base la concepción compleja de las competencias, el proceso de actuación idónea requiere de la integración del saber ser con el saber conocer y el saber hacer, para llegar a una movilización de saberes en la actuación integral, considerando que cada uno de los tres saberes integra y articula tres componentes: procesos, instrumentos y estrategias.

Desde el enfoque socioformativo de las competencias, destaca el autor, el énfasis no está en los estudiantes, ni tampoco en los docentes, sino en la relación intersistémica de ambos. De acuerdo con esto, la docencia metacognitiva consiste en la comprensión y regulación que los docentes realizan del proceso aprendizaje-enseñanza, con el fin de formar determinadas competencias en sus estudiantes y, al mismo tiempo, construir y afianzar sus propias competencias como profesionales de la pedagogía, teniendo como guía la formación humana integral, la transdisciplinariedad, la apertura mental, la flexibilidad, las demandas sociales y económicas, y el entretejido del saber mediante la continua reflexión acerca de su propia práctica.

Por otra parte, puntualiza el autor, no hay que olvidar que la formación integral y el aprendizaje de las competencias tienen como problema central la confusión que hay en torno a si éstas se forman, se desarrollan, se aprenden o se construyen, estableciendo que ninguna de las cuatro perspectivas tomada de manera individual da cuenta cabalmente del proceso de estructuración de las competencias en los seres humanos; por tanto, partiendo del principio dialógico del pensamiento complejo, que hace referencia a la complementariedad de ideas

opuestas en un tejido articulado, la propuesta es unir y trabajar alternativamente los cuatro conceptos (formación, desarrollo, aprendizaje y construcción) en la educación basada en competencias.

Para orientar la formación humana integral y mediar el desarrollo, el aprendizaje y la construcción de las competencias en los estudiantes, es preciso que los docentes posean las competencias necesarias para mediar este proceso. En este sentido, desde la perspectiva socioformativa, Tobón plantea que las competencias docentes son las que efectivamente se ponen en acción en las prácticas educativas cotidianas, a saber: trabajo en equipo, comunicación, planeación del proceso educativo, evaluación del aprendizaje, mediación del aprendizaje, gestión curricular, producción de materiales, tecnologías de la información y la comunicación, y gestión de la calidad del aprendizaje.

Finalmente, teniendo en cuenta que la evaluación tradicional no es pertinente para el modelo de competencias en la educación, desde la socioformación, el autor propone el concepto de valoración para rescatar el carácter apreciativo de la evaluación y enfatizar que la evaluación es ante todo un proceso de reconocimiento de lo que las personas aprenden y ponen en acción-actuación en un contexto social, asumiéndose el error como una oportunidad de mejora y crecimiento personal. En general, comenta Tobón, la valoración de las competencias en el marco educativo tiene cuatro fines bien claros: la formación, la promoción, la certificación y la mejora de la docencia.

A este respecto, la valoración de las competencias requiere de tres procesos interdependientes: 1) autovaloración, 2) covaloración y 3) heterovaloración. La autovaloración es el proceso por medio del cual la propia persona valora la formación de sus competencias, con referencia a unos determinados criterios y evidencias, teniendo como base una matriz con niveles de dominio. La autovaloración tiene dos componentes centrales: a) el autoconocimiento, que es un diálogo reflexivo continuo de cada ser humano consigo mismo, que posibilita tomar conciencia de las competencias que es necesario construir y de cómo va dicha construcción; y b) la autorregulación, que es la intervención sistemática y deliberada, con el fin de orientar la construcción de las competencias de acuerdo con un plan trazado. La covaloración consiste en una estrategia por medio de la cual los estudiantes valoran entre sí sus competencias, de acuerdo con unos criterios previamente definidos. La heterovaloración consiste en la valoración de las competencias de los estudiantes por parte de personas diferentes a sus pares, como el docente o docentes de la asignatura o proyecto formativo, el Estado, una organización social o una empresa.

De manera resumida, en estos comentarios he querido puntualizar el aporte del autor en cuanto a seis aspectos desarrollados a lo largo de los capítulos de su libro: 1) la clarificación del modelo pedagógico, en que se ha convertido la educación basada en competencias; 2) la asunción de un enfoque específico e integrador, como lo es el enfoque socioformativo; 3) un concepto de competencia ampliado, integrado con tres tipos de saber (ser, conocer y hacer); 4) la articulación de estos saberes en procesos, instrumentos y estrategias; 5) la importancia de una docencia metacognitiva, basada en la comprensión y la regulación; 6) La valoración de las competencias, desde tres procesos interdependientes: autovaloración, covaloración y heterovaloración, elementos todos que permiten una visión más holística y articulada de la educación basada en competencias.

Algo valioso que aporta el libro es que la educación basada en competencias no es una

panacea que puede dar respuesta a todos los problemas educativos, pero sí es una alternativa viable y valiosa para el mejoramiento de la educación en sus distintos niveles educativos. Adicionalmente, se reconoce que el ser humano no se reduce a competencias, sino que es un todo integral y holístico, inserto en una cultura y en un contexto social determinado, en el que las competencias son sólo una de las dimensiones del actuar humano.

Aun cuando el enfoque socioformativo pudiese ser cuestionable y el método del pensamiento complejo está en constante construcción, la propuesta de Tobón es interesante, en cuanto a que supera los enfoques formativos tradicionales y mejora los diferentes enfoques (conductual, funcionalista, constructivista) del modelo pedagógico de las competencias, incluyendo aspectos como diversidad, transdisciplinariedad y proyecto ético de vida, que aunque requieren de un mayor desarrollo, para su integración al modelo pedagógico, dejan ver el interés por dar un cariz integrador a las competencias.

La discusión acerca del origen de las competencias, su orientación ideológica, filosófica o economicista no se va a terminar; sin embargo, no se puede negar que este enfoque ha venido ganando terreno y son cada vez más lo aportes que fortalecen su presencia como modelo pedagógico y sustentan los modelos curriculares de muchos países del mundo, a partir del interés por formar ciudadanos con otras maneras de pensar y actuar, más acordes a la evolución científica, cultural y social que se está viviendo en la actualidad.

En fin, un libro como este aporta muchos elementos para que los estudiosos de las competencias encuentren puntos de referencia y apoyo para nutrir su actividad, ya sea si se está frente a grupo como enseñante o en tareas de investigación o estudio, por lo que no tengo ninguna duda en recomendar su lectura, y sobre todo, para que se aprovechen los contenidos y sugerencias que se presentan en todos y cada uno de los capítulos que lo integran.

Normas para colaboradores

- Únicamente se publicarán trabajos inéditos, producto de investigaciones originales realizadas en los últimos cinco años.
- Conforme a los lineamientos editoriales, no se aceptarán proyectos de investigación.
- Se aceptan colaboraciones en inglés, francés, portugués y español, que serán publicadas en sus respectivas lenguas.
- Al enviar una colaboración para la *Revista Interamericana de Educación de Adultos,* el autor se compromete a no enviarla a otra publicación, mientras no reciba el dictamen correspondiente.
- El título del artículo o ensayo deberá ser conciso: no más de 15 palabras.
- Los artículos y ensayos deben acompañarse de un resumen de entre 150 y 200 palabras en español e inglés y uno más en lengua original cuando ésta sea portugués o francés.
- Después del resumen, se incluirá un máximo de cinco palabras clave representativas del contenido del artículo y que no sean repetitivas del título del trabajo. Con este fin se utilizará el vocabulario controlado del IRESIE que puede encontrar en la página del IISUE-UNAM en www.iisue.unam.mx y/o el Tesauro de la Unesco en http://databases.unesco.org/thessp que incluyen terminología específica de la educación de personas jóvenes y adultas.
- Los textos deberán estar capturados en Word para Windows versiones 2003 ó 2007 en letra Times New Roman de 12 puntos con interlineado de 1.5 y con numeración de páginas.
- Las notas de los artículos y ensayos deberán numerarse y presentarse a pie de página.
- Las referencias bibliográficas deben incluirse en la parte final del texto ordenadas alfabéticamente por autor y deben corresponder con el conjunto de obras citadas a lo largo del mismo. No se deberá añadir bibliografía que no se haya mencionado en el texto.

Las normas para la presentación de referencias bibliográficas de la *Revista Interamericana* son las siguientes:

- Para libros incluir los siguientes datos: Autor (apellidos, iniciales del nombre o nombres), año (incluirse entre marcas de paréntesis), *Título,* edición, en su caso, nombre del traductor, lugar de publicación (ciudad y/o país), editorial y en su caso, serie o colección (incluirse entre marca de paréntesis). Ejemplo: Tedesco, C. (2009), *Educar en la sociedad del conocimiento*, 2a ed., Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (Colección Popular; 584).
- Para artículos de revista: Autor (apellidos, nombres) año de publicación (incluirse entre marcas de paréntesis), a continuación, Título del artículo (entrecomillado), seguido de la palabra "en" *nombre de la revista*, número (núm.), volumen (vol.), periodo y páginas inicial y final del artículo citado (pp.). Ejemplo: Kalman, J. (2003), "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* núm. 17, vol. 8, enero-abril, pp. 37-66.
- Cuando las referencias de libros y artículos de revistas provengan de fuentes electrónicas, deberá señalarse el nombre completo

del sitio web, indicando la fecha en la cual fue consultado. Ejemplo: Brian V. Street (2008), "Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos", en http://tariacuri.crefal.edu.mxlrieda/jul dic 2008/ mirador/mirador_art2_p1.html (consultado el 12 de noviembre de 2009).

- Las citas de referencia en el texto, así como las obras con múltiples autores y las citas directas, incluyendo las fuentes de medios electrónicos, deberán apegarse a las pautas del manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología para lo cual se recomienda consultar el *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (APA). Versión abreviada (2a ed.), México, 2006 que publica la editorial El Manual Moderno: http://www.manualmoderno.com/.
- Los cuadros, gráficas, tablas, mapas, figuras, fotografías, etc., se entregarán numerados y cada uno señalará la fuente. Deberán incluirse en la parte correspondiente del texto y en archivos separados.
- Las colaboraciones que satisfagan las normas generales serán enviadas a dos árbitros, quienes en un plazo máximo de 35 días naturales, y bajo el sistema "doble ciego", calificarán los diferentes criterios académicos establecidos. Principalmente, los aportes originales al campo de la educación de personas jóvenes y adultas y/o de otras áreas educativas y particularmente, la formulación de los objetivos; la exposición rigurosa de la metodología, así como el nivel de análisis y argumentación de las conclusiones.
- Una vez publicada la revista, se le enviarán cinco ejemplares a cada autor.
- Los colaboradores aceptan que, de ser publicados sus trabajos, éstos podrán ser reproducidos y difundidos en los formatos impresos y digitales empleados por el CREFAL.
- En caso de ser publicado un artículo o ensayo, el autor podrá reproducirlo en otro medio, aclarando que ya fue publicado en la *Revista Interamericana* mediante la cita respectiva y una vez transcurrido un año.

Características y extensión de las secciones

La ubicación y extensión de los textos estará sujeta a las características de las siguientes secciones que estructuran la revista:

- *Mirador.* En esta sección se presentan artículos con perspectivas panorámicas, que describen, analizan e interpretan diversos aspectos del quehacer de personas jóvenes y adultas y de la educación en general. Incluye, entre otras producciones, diagnósticos socioeducativos, estudios prospectivos, estados del conocimiento, sistematización de experiencias, evaluación de políticas educativas. Extensión: de 15 a 25 cuartillas de texto (5,000 a 8,000 palabras máximo, incluyendo tablas, cuadros, figuras y bibliografía).
- *Exploraciones.* Constituye el espacio en donde se exponen síntesis de productos originales de investigación rigurosa sobre educación de personas jóvenes y adultas. Se caracterizan por articular referentes em-

píricos y fundamentos teóricos cuyos resultados amplían los conocimientos sobre los problemas investigados y contribuyen al enriquecimiento de la teoría y práctica de este campo. Deberán tomar en cuenta los siguientes elementos: fundamentación y desarrollo del problema; objetivo; marco analítico; metodología; conclusiones y referencias bibliográficas. La sección admite de una a dos investigaciones que aborden otros temas educativos. Extensión: de 20 a 30 cuartillas de texto (de 6,600 a 9,500 palabras máximo, incluyendo tablas, cuadros, figuras y bibliografía).

- *Contrapunto.* Está integrada por ensayos que contienen construcciones conceptuales que aporten: a) elementos para la definición de nuevos modelos explicativos del quehacer educativo general; b) análisis que permitan enriquecer y/o refutar los supuestos, constructos y racionalidad subyacente en las teorías educativas; c) puntos de vista críticos, reflexiones y la defensa de argumentaciones que suscitan controversia sobre la educación de personas jóvenes y adultas y temas educativos diversos. Extensión: de 15 a 25 cuartillas de texto (5,000 a 8,000 palabras, máximo, incluyendo tablas, cuadros, figuras y bibliografía).
- *Aula Magna.* La sección incluye el contenido de una entrevista, conferencia o diálogo con alguna figura relevante de la educación de personas jóvenes y adultas o de investigadores que aborden un problema educativo de actualidad. Extensión: de cinco a 15 cuartillas de texto (máximo, 5,000 palabras).
- *Transiciones.* Es el espacio dedicado a la descripción de eventos académicos y noticias de interés educativo en la región latinoamericana y de otros países, con especial énfasis en la educación de personas jóvenes y adultas. Extensión: de cuatro a seis cuartillas de texto (máximo 1,800 palabras).
- *Reseñas.* Espacio dedicado a describir, analizar y criticar las principales ideas, aportes y puntos debatibles de novedades bibliohemerográficas en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas. Deberá enviarse una fotografía de alta calidad de la portada del libro en formato tiff o jpg. Extensión: de cuatro a seis cuartillas de texto (máximo, 1,800 palabras).

Envío de colaboraciones

En archivos por separado se deberá incluir:

a) Portada que incluya los siguientes datos:

1. Título del artículo o ensayo.
2. Nombre completo del autor (es).
3. Nacionalidad.
4. Grado profesional.
5. Área de investigación o interés.
6. Nombre y dirección completa del centro de estudio o trabajo actual, incluyendo números telefónicos, fax y correo electrónico.
7. Otros números telefónicos de localización.
8. Fecha de entrega.

b) Portada en la cual se incluya únicamente el título del artículo o ensayo y la fecha de entrega.

c) Texto completo del artículo o ensayo.

d) En su caso, imágenes, gráficas, tablas, figuras, etcétera, en formatos tiff o jpg.

e) Resumen curricular de media cuartilla.

Los trabajos deben enviarse a la coordinadora editorial mediante archivos adjuntos a: revistainteramericana@crefal.edu.mx o directamente a: mmendiet@crefal.edu.mx.

Para informes y asuntos sobre la *Revista*, puede comunicarse por correo electrónico en inglés, portugués, francés y español a las direcciones mencionadas y por teléfono en español con Margarita Mendieta, Editora, al 52 (434) 342 81 53 o con Jaime Calderón López Velarde, Director, al 52 (434) 342 81 25 - 24.

Guidelines for contributors

Submission Standards

- Only unpublished articles reporting the results of original research undertaken over the past five years are considered for publication.
- Research proposals are not accepted, in accordance with the editorial guidelines of the *Revista Interamericana de Educación de Adultos.*
- Submissions are accepted in english, french, portuguese and spanish, which are published in their respective languages.
- When submitting a paper to La *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, the author agrees not to send the paper to any other publication, pending receipt of the publication decision.
- The title of the article or essay is to be concise -no more than fifteen (15) words.
- All articles and essays are to be accompanied by abstracts of 150-200 words in both spanish and english; when the original language is portuguese or french, three abstracts are required: one in the original language, accompanied by abstracts in both spanish and english.
- After the abstract, authors are to provide a maximum of five Key Words (*exclusive of title words*) that represent the article's contents. To identify optimal Key Words for targeting terminology specific to youth and adult education, authors are encouraged to consult the controlled vocabulary IRESIE found on the web page IISUE-UNAM located at www.iisue.unam.mx and / or the UNESCO Thesaurus located at http://databases.unesco.org/thessp
- The text must be submitted in Word for Windows versions 2003 or 2007 in Times New Roman font 12-point type with 1.5 line spacing and numbered pages.
- Articles and essays cited in the text are to be numbered and footnoted.
- References are to be listed alphabetically by author after the text and must correspond to works cited in the text. Only literature cited in the text may be listed in the References.

Standards for footnotes and references required by the *Revista Interamericana* are as follows:

- Books. Include the following information: Author (surname, first name initials or names), year (enclosed in parentheses), title, edition, where published, translator's name, place of publication (city and / or country), publisher and, where appropriate, series or collection (enclosed in parentheses). Example: Tedesco, J.C. (2009), *Educar en la sociedad del conocimiento*, 2nd ed., Buenos Aires Fondo de Cultura Económica (Collección Popular, 584).
- Journal articles: Author (surname, first name) year of publication in enclosed parentheses marks), then Article title (in quotation marks), the word "in" is followed by the *Journal's name (italicized),* number (No.), volume (vol.), "page(s)" abbreviated (pp.), followed by first and last page of that article. Example: Kalman, J. (2003), "El accesso a la cultura escrita: la participación

social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", in *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* no. 17, vol. 8, January-April, pp. 37-66.

- Electronic sources: When references to books and journal articles are obtained from electronic sources, give the full name of the Web site, indicating the date on which the reference was requested. Example: Brian V. Street (2008), "New literacies, new times" in http://tariacuri.crefal.edu.mxlrieda/jul December 2008 / mirador/mirador_art2_p1.html (accessed 12 November, 2009).
- References cited in the text, and works with multiple authors and direct quotations, including electronic media sources, must conform to the rules of the Publications Style Manual of the American Psychological Association (APA).
- Authors writing in English are urged to consult the Concise Rules of APA Style, Sixth Edition, published by the American Psychological Association, which is available at: http://www.apastyle.org/products.
- Note: The *Concise Rules of APA Style* is also published in Spanish in Mexico by El Manual Moderno: See Manual de publicaciones de la APA, Versión abreviada (Edición 2a), México, 2006, which is available at: http://www.manualmoderno.com/
- Each chart, graph, table, map, illustration, photograph, etc., is to be numbered with the each source identified. Each chart, graph, etc., is to be placed appropriately both in the main text and in separate files.
- Submissions meeting these Contributor Guidelines are sent to two peer reviewers (referees) who, within a maximum period of 35 calendar days and under the "double blind" system, evaluate the submission for conformance to established criteria for scientific research; chiefly, for original contributions to the field of youth and adult education either / or other areas of education; specifically, the quality and coherence of the study's objectives, methodological rigor, and the level and soundness of the analysis and conclusions.
- Upon publication of the article, CREFAL will send five (5) copies to each author.
- Authors agree to use print and digital formats used by the CREFAL for the reproduction and dissemination of their work published in the Revista Interamericana.
- One year after publication in La Revista Interamericana, the author may republish the article in other media provided that the article is accompanied by full citation of its publication in the Revista Interamericana.

Section Characteristics and Length

Papers are expected to fit into one of the following sections:

- *Viewpoint.* In this section are presented articles with panoramic views that describe, analyze and interpret various new and emerging perspectives on educational activities for youth and adults. It includes such research projects as socio-educational diagnostics, exploratory studies, knowledge states, systematization of experiences, and

evaluation of educational policies. Length: 15 to 25 pages of text (5,000 to 8,000 words maximum, including tables, charts, figures and references).

- *Explorations.* In this space are displayed papers that synthesize original, rigorous research on the education of young people and adults. Articles are characterized by joint empirical and theoretical foundations of results that extend knowledge of issues investigated and contribute to the enrichment of both theory and practice in the field. Submissions are to include the following elements: rationale and development of the problem, target, analytical framework, methodology, conclusions and bibliography. This section can include one or two research studies addressing other educational topics. Length: 20 to 30 pages of text (from 6.600 to 9.500 words, including tables, charts, figures and references).
- *Counterpoint.* This section introduces conceptual essays that provide: a) elements for the definition of new models to explain the general educational task, b) analysis to enrich and / or refute the assumptions, constructs and underlying rationale behind educational theories; c) critical points of view, reflections and defense of controversial arguments not only about the education of young people and adults, but about other controversial educational topics as well. Length: 15 to 25 pages of text (5,000 to 8,000 words maximum, including tables, charts, figures and references).
- *Grand Lecture Hall.* This section focuses on the substance of an interview, conference or dialogue with a leading figure dealing with the education of youth and adults. Length: Five to 15 pages of text (maximum 5,000 words).
- *Transitions.* This space is dedicated to descriptions of academic events and news of educational interest in the Latin American region and other countries with special emphasis on educating youth and adults. Length: Four to six pages of text (maximum 1,800 words).
- *Book Reviews.* This section is devoted to description, analysis and criticism of the main ideas, contributions and debatable points of 'innovative' books and journal articles in the field of youth and adult education and of education in general. Reviewers are asked to submit with their review a high quality photograph of the book's cover in tiff or jpg format. Length: Four to six pages of text (maximum 1800 words).

Submission Procedure

Papers are to be submitted with the following files:

a) Cover Page with the following information:

1. Title of the paper, article or essay.
2. Full Name(s) of author(s).
3. Nationality.
4. Professional Grade(s).
5. Area(s) of research or interest.

6. Contact Information: Name and address of place of study or current position, including phone numbers, fax and email.
7. Other telephone numbers: cellular or telephone where messages can be left.
8. Date of submission

b) Title Page with the following information:

1. Title of paper, article or essay.
2. Submission date
3. Full text of paper, article or essay. Images, graphs, tables, figures, etc., in tiff or jpg formats, when applicable Summary of author's curriculum vitae, half-page maximum.

Contacts

Papers may be submitted with attachments to:
revistainteramericana@crefal.edu.mx
or directly to Margarita Mendieta, Editorial Coordinator, at: mmendiet@crefal.edu.mx
For more information please use the email addresses listed above for inquiries in English, or you may call in Spanish:
Margarita Mendieta, Editorial Coordinator, at Mexico Country Code 52 (434) 342-8153. or Jaime Calderón López Velarde, Director, at Mexico Country Code 52 (434) 342-8152.

Normes de contribution

- Seront publiés uniquement les travaux inédits, résultat des investigations originales réalisés ces cinq dernières années.
- Les contributions en anglais, français, portugais et espagnol sont bienvenues. Dans ce cas, les articles seront publiés dans leur langue d'origine.
- Conformément à la ligne éditoriale, les projets de recherche ne seront pas acceptés.
- L'auteur s'engage à n'envoyer sa contribution à aucune autre publication avant qu'il ne reçoive la réponse du comité scientifique de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*.
- Dans le cas où serait publié un article ou un essai, l'auteur ne pourra le reproduire par aucun autre moyen sans faire référence à sa publication dans *RIEDA* et une fois l'année révolue.
- Le titre de l'article ou essai devra être concis.
- Les contributions devront être accompagnées d'un résumé d'entre 150 et 200 mots en espagnol et en anglais. Dans le cas où les articles sont en portugais ou en français, un résumé supplémentaire dans la langue d'origine sera demandé.
- A la suite du résumé, seront inclus au maximum cinq mots clés représentatifs du contenu de l'article qui ne devront pas être répétés dans le titre. A cette fin, les auteurs utiliseront le vocabulaire contrôlé par l'IRESIE et consultable sur le site de l'IISUE-UNAM à ce lien : *www.iisue.unam.mx* et/ou le Thesaurus de l'Unesco à cette adresse *:http://databases.unesco.org/thessp*.Les sites mentionnés incluent une terminologie spécifique de l'éducation des jeunes et des adultes.
- Le texte devra être enregistré au format Word pour Windows version 2003 ou 2007, police Times New Roman, 12 points, interlignage de 1.5 et les pages devront être numérotées.
- Les tableaux, les graphiques, les cartes, les figures, les photographies etc. devront être inclu dans la partie correspondante du texte et dans des archives séparées. Ils seront numérotés de manière à signaler la source.
- Les contributions répondant aux normes générales seront envoyées à deux arbitres qui les évalueront dans un délai maximal de 35 jours. Ils utiliseront le système « double aveugle » en suivant les critères académiques établis. Ils évalueront principalement les apports originaux dans le domaine de l'éducation des jeunes et des adultes et/ou d'autres champs éducatifs, et seront particulièrement attentifs à la formulation d'objectifs, l'exposé rigoureux de la méthodologie ainsi que le niveau d'analyse et l'argumentation des conclusions.
- Les auteurs acceptent que leurs travaux soient publiés, reproduits et diffusés dans les formats imprimés et numériques du CREFAL.
- Chaque auteur recevra cinq exemplaires de la revue.
- Les notes des articles et essais devront être en bas de page et numérotées.
- Les citations de référence dans le texte, les ouvrages de collaboration entre plusieurs auteurs, les citations directes, ainsi que les sources électroniques, devront suivre les

normes du manuel de style des publications de l'Association Américaine de Psychologie (APA) : *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. Version abrévié (2ème édition), Mexique, 2006 qui publie l'éditorial El Manual Moderno.

- Les références bibliographiques devront être inclues à la fin du texte et organisées alphabétiquement par auteur. Toute bibliographie non mentionnée dans le texte ne pourra être ajoutée dans les références.
- Pour les livres, il faudra inclure les données suivantes : Auteur (nom, initiales du prénom ou des prénoms), année (entre parenthèses), titre (en italique), édition si nécessaire, nom du traducteur, lieu de publication (ville et/ou pays), maison d'édition et série ou collection dans le cas échéant (inclure entre parenthèse) : Tedesco, J. C. (2009), *Educar en la sociedad del conocimiento,* 2ème ed., Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (Colección Popular ; 584).
- Pour les articles de revue : Auteur (nom, prénoms), année de publication (entre parenthèses), titre de l'article (entre guillemets), nom de la revue (en italique), numéro (num.), volume (vol.), période, pages initiales et finales de l'article cité (pp.) : Kalman, J. (2003), "El acceso a la cultura escrita : la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, num. 17, vol. 8, janvier-avril, pp. 37-66.
- Pour les références de livres ou articles de revue provenant de sources électroniques, il devra être signalé le nom complet du site Internet et la date d'accès : Brian V. Street (2008), "Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos", sur http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/jul_dic_2008/mirador/mirador_art2_p1.html (consulté le 12 novembre 2009).

Caractéristiques et extensions des sections

L'emplacement et l'extension des textes seront sujets aux caractéristiques de chaque section :

- *Mirador.* Cette section présente des articles avec des perspectives panoramiques qui décrivent, analysent et interprètent les différents aspects de l'activité des jeunes et des adultes ainsi que de l'éducation en général. Elle inclut, parmi d'autres productions, des diagnostiques socio-éducatif, des études prospectives, l'état des connaissances, la systématisation des expériences, l'évaluation des politiques éducatives. Extension : de 15 à 25 pages (5,000 à 8,000 mots maximum, tableaux, figures et références compris).
- *Exploraciones.* Cet espace expose les synthèses des produits originaux des recherches rigoureuses sur l'éducation des jeunes et des adultes. Ses textes articulent référents empiriques et fondements théoriques dont les résultats élargissent la connaissance des problèmes recherchés et contribuent à l'enrichissement de la théorie ainsi que de la pratique dans ce domaine. Certains éléments devront être pris

en compte : fondement et développement du problème, objectif, cadre analytique, méthodologie, conclusions et références bibliographiques. Dans chaque numéro, cette section admet une ou deux recherches venant d'autres domaines de l'éducation. Extension : de 20 à 30 pages (de 6,600 à 9,500 mots maximum, tableaux, figures et références compris).

- *Contrapunto.* Elle intègre des essais contenant des constructions conceptuelles qui apportent : a) des éléments pour la définition des nouveaux modèles explicatifs de l'activité éducative générale, b) des analyses qui permettent d'enrichir et/ou réfuter les hypothèses, les constructions théoriques et la rationalité subjacente dans les théories éducatives ; c) des points de vue critiques, réflexions et argumentations qui suscitent la controverse sur l'éducation des jeunes et des adultes, ainsi que divers sujets éducatifs. Extension : de 15 à 25 pages (5,000 à 8,000 mots maximum, tableaux, figures et références compris).
- *Aula Magna.* Dans cette section se présente une interview, conférence ou dialogue avec une figure importante de l'éducation des jeunes et des adultes, ou de chercheurs qui abordent un problème éducatif d'actualité. Extension : de cinq à 15 pages (5,000 mots maximum).
- *Transiciones.* C'est l'espace dédié à la description d'événements académiques et d'informations ayant un intérêt éducatif dans l'Amérique latine et autres pays, avec une attention particulière sur l'éducation des jeunes et des adultes. Extension : de quatre à six pages (1,800 mots maximum).
- *Reseñas.* Espace dédié à décrire, analyser et critiquer les principales idées, apports et points à débattre en relation à des « nouvelles » bibliographiques et hemerographiques dans le domaine de l'éducation des jeunes et des adultes et de l'éducation en générale. Une photographie de bonne qualité de la couverture du livre en format tiff ou jpg, devra être envoyé. Extension : de quatre à six pages (1,800 mots maximum).

Transmission des textes

Les textes, en fichier attachés, sont à adresser à la coordinatrice éditoriale à : revistainteramericana@crefal.edu.mx ou à Margarita Mendieta : mmendiet@crefal.edu.mx

En fichiers séparés, il devra être soumis :

a) La couverture avec les informations suivantes :

1. Titre de l'article ou essai.
2. Nom complet de l'auteur(s).
3. Nationalité.
4. Grade professionnel.
5. Domaine de recherche ou intérêt.
6. Nom et adresse complète du centre d'études ou travail actuel, numéros téléphoniques, fax et courrier électronique inclus.
7. Les numéros téléphoniques complémentaires.
8. Date de remise.

b) Couverture avec uniquement le titre de l'article ou essai et la date de remise.

c) Texte complet de l'article ou essai.

d) Dans le cas échéant, images, graphiques, tableaux, figures, etc. en format tiff ou jpg.

e) Résumé professionnel d'une demi-page.

Pour des informations supplémentaires en relation à la *Revista Interamericana de Educación de Adultos,* vous pouvez communiquer en espagnol avec Margarita Mendieta et/ou Jaime Calderón Lopez Velarde aux numéros suivants : (01 434) 342 81 53 *et* 342 81 25 - 24.

Normas para colaboradores

- Unicamente se publicarão trabalhos inéditos, produto de pesquisas originais realizadas nos últimos cinco anos.
- Aceitam-se colaborações em inglês, francês, português e espanhol, que serão publicadas em suas respectivas línguas.
- Conforme as líneas editoriais, não se aceitarão projetos de pesquisa.
- Ao enviar uma colaboração para a Revista Interamericana de Educação de Adultos, o autor ou autora compromete-se a não enviar o mesmo para outra publicação, enquanto não receba o resultado correspondente.
- Caso seja publicado o artigo ou ensaio, o autor poderá reproduzi-lo em outro meio, esclarecendo que ele já foi publicado na Revista Interamericana mediante citação correspondente e uma vez que haja decorrido um ano da publicação.
- O título do artigo ou ensaio deverá ser conciso.
- Os artigos e ensaios devem estar acompanhados de um resumo contendo entre 150 e 200 palavras em espanhol e inglês, mais um em língua original quando esta for português e/ou francês.
- Após o resumo, se incluirá um máximo de cinco palavras chaves representativas do conteúdo do artigo e que não sejam repitam as do título do trabalho. Com este fim, se utilizará o vocabulário controlado do IRESIE que pode ser encontrado na página do IISUE-UNAM em: www.iisue.unam.mx e/ou o Tesauro da Unesco em: http://databases.unesco.org/thessp que incluem terminologia específica do campo da educação de pessoas jovens e adultas.
- Os textos deverão estar capturados em Word para Windows versões 2003 ou 2007, letra Times New Roman de 12 pontos com espaço de 1.5 e com numeração de páginas.
- Os quadros, gráficos, tabelas, mapas, figuras, fotografias, etc. se entregarão numerados e a cada um se assinalará a fonte. Deverão incluir-se na parte correspondente do texto e em arquivos separados.
- As colaborações que satisfaçam as normas gerais serão enviadas a dois revisores, que no prazo máximo de 35 dias corridos, e no sistema "duplo cego", qualificarão os diferentes critérios acadêmicos estabelecidos. Principalmente, as contribuições originais no campo da educação de pessoas jovens e adultas e/ou de outras áreas educativas e particularmente, a formulação dos objetivos; a exposição rigorosa da metodologia, bem como o nível de análise e argumentação das conclusões.
- Os colaboradores aceitam que, em sendo publicados seus trabalhos, estes poderão ser reproduzidos e difundidos nos formatos impressos e digitais empregados pelo CREFAL.
- Uma vez publicada a revista, serão enviados cinco exemplares para cada autor.
- As notas dos artigos e ensaios deverão estar numeradas e apresentadas no pé da página.
- As citações de referência no texto, bem como as obras com múltiplos autores e as citações diretas, incluindo as fontes de meios eletrônicos, deverão seguir as nor-

mas do manual de estilo de publicações da Associação Americana de Psicologia (APA). Para o qual recomenda-se consultar o Manual de estilo de publicações da American Psychological Association, versão abreviada (2ª ed.), México, 2006, da editora El Manual Moderno.

- As referências bibliográficas devem incluir-se na parte final do texto, ordenadas alfabeticamente por autor e que correspondam com o conjunto de obras citadas ao longo do mesmo. Não se deverá acrescentar bibliografia que não se tenha mencionado no texto.
- Para livros: Incluir os seguintes dados: Autor (sobrenome, iniciais do nome ounomes), ano (incluir entre parêntesis), Título, edição, se for o caso, nome do tradutor, lugar de publicação (cidade e/ou país), editora e caso necessário, série ou coleção (incluir entre parêntesis). Tedesco, J. C. (2009), *Educar na sociedade do conhecimento,* 2ª ed., Buenos Aires, Fondo de Cultura Econômica (Coleção Popular; 584).
- Para artigos de revista: Autor (sobrenomes, nomes) ano de publicação (incluir entre parêntesis), a seguir, Título do artigo (entre aspas), seguido da palavra em: nome da revista, número (núm.), volume (vol.), período e páginas inicial e final do artigo citado (pp.):Kalman, J. (2003), "O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos quotidianos de leitura e escrita", em *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* núm. 17, vol. 8, janeiro-abril, pp. 37-66.
- Quando as referências de livros e artigos de revistas provenham de fontes eletrônicas, deverá se apontar o nome completo do sitio Web, indicando a data na qual foi consultado:Brian V. Street (2008), "Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos", em http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/jul_dic_2008/ mirador/mirador_art2_p1.html (consultado o 12 de novembro de 2009).

Características e extensão das seções

A localização e extensão dos textos estará sujeita às características das seguintes seções que estruturam a revista:

- *Olhador.* Nesta seção apresentam-se artigos com perspectivas panorâmicas, que descrevem, analisam e interpretam diversos aspectos do fazer de pessoas jovens e adultas e da educação em general. Inclui, entre outras produções, diagnósticos sócio-educativos, estudos prospectivos, estados do conhecimento, sistematização de experiências, avaliação de políticas educativas. Extensão: de 15 a 25 paginas de texto (5,000 a 8,000 palavras máximo, incluindo tabelas, quadros, figuras e bibliografia).
- *Explorações.* Constitui o espaço em onde se expõem síntese de produtos originais de investigação rigorosa sobre educação de pessoas jovens e adultas. Caracterizam-se por articular referentes empíricos e fundamentos teóricos cujos resultados ampliam os conhecimentos sobre os problemas pesquisados e contribuem ao enriquecimento

da teoria e prática deste campo. Deverão tomar em conta os seguintes elementos: fundamentação e desenvolvimento do problema; objetivo; marco analítico; metodologia; conclusões e bibliografia. A seção admite de uma a duas pesquisas que abordem outros temas educativos. Extensão: de 20 a 30 páginas de texto (de 6,600 a 9,500 palavras máximo, incluindo tabelas, quadros, figuras e bibliografia).

- *Contraponto.* Está integrada por ensaios que contêm construções conceituais que contribuam: a) elementos para a definição de novos modelos explicativos do fazer educativo geral; b) analises que permitam enriquecer e/ou refutar os pressupostos, proposições e racionalidade intrínsecas nas teorias educativas; c) Pontos de vista críticos, reflexões e a defesa de argumentações que suscitam controvérsia sobre a educação de pessoas jovens e adultas e temas educativos diversos. Extensão: de 15 a 25 páginas de texto (5,000 a 8,000 palavras, máximo, i cluindo tabelas, quadros, figuras e bibliografia).
- *Aula Magna.* A seção inclui o conteúdo de uma entrevista, conferência ou diálogo com alguma figura relevante da educação de pessoas jovens e adultas ou de pesquisadores que abordem um problema educativo de atualidade. Extensão: de cinco a 15 páginas de texto (máximo, 5,000 palavras).
- *Transições.* É o espaço dedicado à descrição de eventos acadêmicos e notícias de interesse educativo na Região latino-americana e de outros países, com especial ênfase na educação de pessoas jovens e adultas. Extensão: de quatro a seis paginas de texto (máximo 1,800 palavras).
- *Resenhas.* Espaço dedicado a descrever, analisar e criticar as principais idéias, contribuições e pontos de debate de "novidades" biblio-hemerográficas no campo da educação de pessoas jovens e adultas e da educação em general. Deverá enviar-se uma fotografia de boa qualidade da capa do livro em formato tiff ou jpg. Extensão: de quatro a seis páginas de texto (máximo, 1,800 palavras).

Envio de colaborações

Os trabalhos devem-se enviar a coordenadora editorial em arquivos adjuntos a: revistainteramericana@crefal.edu.mx ou para Margarita Mendieta: mmendiet@crefal.edu.mx Em arquivos por separado se deverá incluir:

a) Portada que inclua os seguintes dados:
  1. Título do artigo ou ensaio.
  2. Nome completo do autor.
  3. Nacionalidade.
  4. profissão.
  5. Área de pesquisa ou interesse.
  6. Nome e endereço completo do centro de estudo ou trabalho atual incluindo números telefônicos, fax e correio eletrônico.
  7. Outros números telefônicos para localização.
  8. Data de entrega.

b) Folha de rosto na qual se inclua unicamente o título do artigo ou ensaio e a data de entrega.

c) Texto completo do artigo ou ensaio.

d) Se for necessário, imagens, gráficos, tabelas, figuras, etc. em formatos tiff ou jpg.

e) Resumo curricular de meia página.

Para relatórios e assuntos sobre a Revista Interamericana de Educação de Adultos, comunicar-se em espanhol com Margarita Mendieta e/ou Jaime Calderón López Velarde aos telefones (01 434) 342 81 53 e 342 81 25.

Trayectorias

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Directora: Esthela Gutiérrez Garza
Codirector: José María Infante
Consejo Editorial: Luis Aguilar Villanueva, Robert Boyer, Didimo Castillo, Mario Cerutti, Enrique Florescano, Joan Garcés, Gustavo Garza, Pablo González Casanova, Gilberto Guevara Niebla, Helena Hirata, Michel Löwy, Elia Marúm Espinosa, Aníbal Quijano, Manuel Ribeiro, Pierre Salama, Enrique Semo, Gregorio Vidal, René Villarreal.

Año 12 *Número 31* *julio-diciembre de 2010*

Dos gigantes emergentes
Pasado y presente de la India y China
Héctor Guillén Romo

La evolución del pensamiento sobre el desarrollo en el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial
Un análisis comparativo
Isaac Enríquez Pérez

The Influence of Female Age at Marriage on Fertility and Child Loss in India
Arun Kumar Acharya

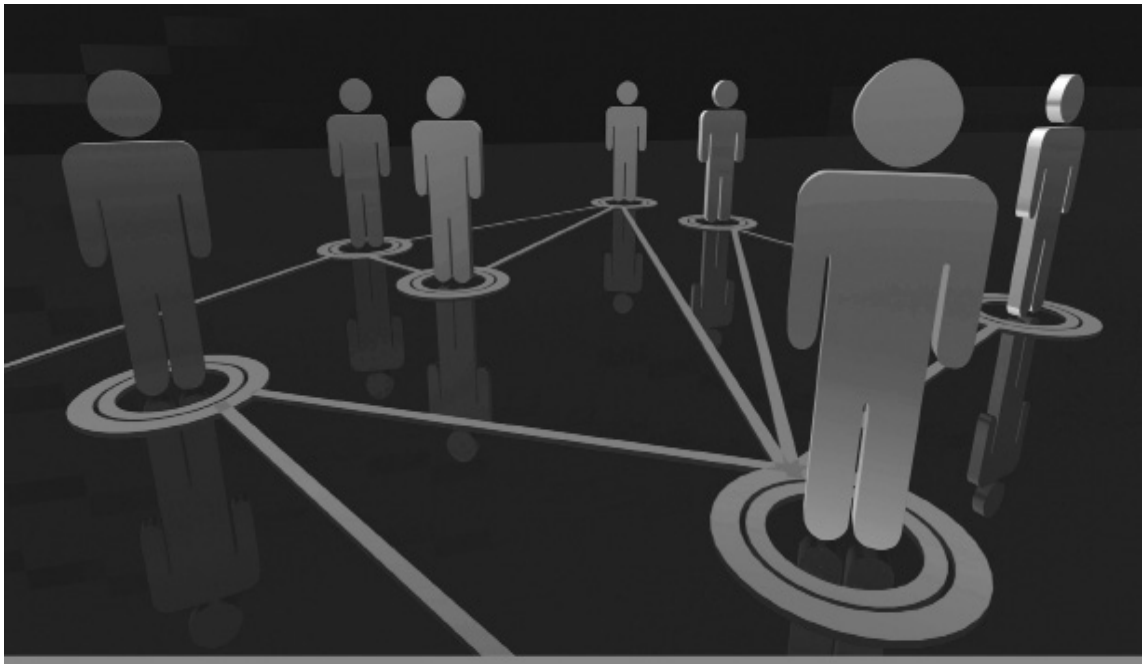
Sustentabilidad y género
Irmgard Rehaag

El campo de la educación ambiental en la región latinoamericana
Rasgos, retos y riesgos
Edgar González Gaudiano y Julio C. Puente Quintanilla

El resguardo de la soberanía del Estado constitucional en la lucha contra el crimen organizado en México
Laura Medellín Mendoza

Voluntariado y responsabilidad social en jóvenes estudiantes de educación superior de la provincia de Concepción, Chile
Karina Jara Rodríguez y Daisy Vidal Gutiérrez

Suscripciones: en México (pesos M.N.): $ 160.00 (individual), $ 190.00 (institucional).
Números sueltos: $ 60.00.
América del Norte y El Caribe: USD $ 30.00.
Europa y Sudamérica: USD $ 40.00. Resto del mundo: USD $ 50.00.
Instituto de Investigaciones Sociales, UANL
Av. Lázaro Cárdenas Ote. y Paseo de la Reforma S/N, Campus Mederos, U.A.N.L.
C.P. 64930, Monterrey, N.L., México, C. P. 64440. Teléfono y fax: (52 81) 8329 4237.
Correo electrónico: trayectorias@uanl.mx. Internet: www.trayectorias.uanl.mx



FORO REGIONAL COMIE

sobre **INVESTIGACIÓN** e **INNOVACIÓN** en **EDUCACIÓN**

Experiencias y Generación de Conocimiento a través de Colectivos, Cuerpos Académicos y Redes

28, 29, 30 de junio de 2011

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
Pátzcuaro, Michoacán, México.

Informes:
http://fororegmich.crefal.edu.mx
Tels. (443) 314.9614 y (434) 342.82.16

2008-2012

www.michoacan.gob.mx