

Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional

Docencia

Experiencias de educación popular

**Movimiento de
Trabajadores sin
Tierra, Ekosol
y Caleta Sur**

Políticas, transformaciones y críticas

**La Educación
de Adultos**

PROGRAMA

Chilecalifica
Ministerio de Educación

**ESTUDIA
GRATIS**

ACADEMIA DE ESTUDIOS

Aliraflores Ltda.

CURSOS

• BASICOS

• MEDIOS

SOLO SABADOS

COLEGIO DE

PROFESORES

DE CHILE A.G.





Índice

Docencia

Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional

Santiago de Chile Año XIII
N° 34, mayo 2008

ISSN 0718-4212

Director
Jaime Gajardo Orellana

Subdirector
Olimpia Riveros R.

Consejo Editor
Sergio Gajardo C.
Jorge Pavez U.
Jenny Assaél B.
Hugo Miranda Y.
Alejandro Silva J.

Director Ejecutivo
Guillermo Scherping

Editores
Verónica Vives C.
Jorge Inzunza H.
Lorena Muñoz M.

Diseño y Diagramación
Giampiero Zunino

Ilustraciones
Carlos Eulafi

Impresión
Salesianos Impresores

Todos los artículos firmados
no necesariamente reflejan o
representan el pensamiento del
Colegio de Profesores de Chile A.G.,
siendo de exclusiva responsabilidad
de sus autores.

Colegio de Profesores de Chile A.G.
Moneda 2394, Santiago
Fono: 470 4268
Fax: 470 4281

www.colegiodeprofesores.cl
docencia@colegiodeprofesores.cl

EDITORIAL 02

POLÍTICA EDUCATIVA

POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN DE ADULTOS:
hipotecando la calidad 04

TENEMOS CERTEZA QUE QUEDARON SEMILLAS
SEMBRADAS... como en el desierto florido
Cecilia Richards 20

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Luego de la alfabetización, ¿la post-alfabetización?
problemas conceptuales y operativos
Rosa María Torres 30

Una experiencia alternativa de educación pública:
el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra
Florencia Stubrin

De la reflexión a la práctica en la alfabetización de mujeres
inmigrantes en Puerto Rico:
De la mano con Vygotsky, Freire y Montessori
Ana Luisa Baca 39

Caleta Sur: su experiencia en la nivelación de educación media
a través del Programa Chilecalifica 52

EKOSOL: memoria e historia local 63

SECCIÓN PROFESIÓN DOCENTE

La noche se defiende: la educación de adultos está movilizada 69

Formación "docente": del control al saber pedagógico
Graciela Messina 78

VENTANA PEDAGÓGICA 87

La enseñanza de la estadística a través del teatro
Lina Wistuba 88

Educación de jóvenes y adultos en el contexto de la nueva reforma
educacional. El CEIA Antonio Acevedo Hernández de Angol
Humberto E. Paredes Montoya 91

NOTICIAS DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO 94

BREVES DE EDUCACIÓN 97

A TRABAJAR EN EL AULA Reverso Contratapa



Editorial

Queridas lectoras y lectores:

Los primeros meses del presente año han puesto al desnudo lo que ya advertíamos en el número anterior de nuestra Revista como una ofensiva por dismantelar al Estado y a la educación pública. Esto ha ido ocurriendo al menos desde dos ópticas.

De una parte, desde la inmensa debilidad del Gobierno para enfrentar los desafíos educacionales del país, que es signada por su indefinición interna. Indefinición causada por la pugna entre quienes creen que se precisan cambios de fondo para reconstruir y desarrollar la educación de propiedad pública como referente de calidad y los que insisten en perfeccionar y consolidar el actual modelo de competencia de mercado.

Y de otra parte desde quienes aspiran al término de la educación pública por la vía de perfeccionar un mercado que permita avanzar aceleradamente en la privatización, dejando sólo espacio para que el Estado asuma lo que el mercado abandona. Actualmente dominan casi el 50% de la matrícula nacional y les resulta imprescindible incrementar la "industria educacional", más aún cuando el gobierno les concedió por primera vez la legalización del lucro con dineros de todos los chilenos y la apertura de nuevos mercados, tales como las agencias acreditadoras privadas de colegios y carreras universitarias a las que deberá recurrir el Estado cuando exija rendición de cuentas.

En este escenario no resultó novedoso presagiar el destino de la operación política larvada desde el verano que terminó por acusar constitucionalmente a la anterior Ministra, la misma que en el primer proyecto de Ley General de Educación promocionó el fin del lucro y la odiosa selección de estudiantes, para que luego el gobierno cediera y concordara con la Alianza exactamente lo contrario. Es allí donde se selló prematuramente el destino de Yasna Provoste. La actual Ministra debe aprender la lección, la crisis de la educación chilena requiere del gobierno valentía y visión de desarrollo nacional por encima de pequeños intereses y cálculos de coyuntura.

El Colegio de Profesores de Chile ha iniciado un proceso conformando la Asamblea Nacional por el Derecho a La Educación, ANDE. Ella reúne la rica diversidad orgánica de actores educativos, sindicales, sociales, culturales y políticos del país, todos dispuestos a levantar, nuevamente, al país tras la exigencia de cambios democráticos profundos en educación. El país tiene el derecho a sobrepasar a quienes de espaldas a él promueven y legislan para sus intereses, intentando poner una lápida a la educación pública. El desafío es que el nuevo marco regulatorio, el cambio de la institucionalidad educativa y el financiamiento de la educación chilena respondan a la crisis sentando las bases estables de un Estado social, solidario y democrático en la educación.

Desde esta Revista, a lo largo de sus años, hemos hecho ingentes esfuerzos por analizar, esclarecer y hacer propuestas para la educación pública que el país requiere para el presente siglo y en esta ocasión hemos querido profundizar en un aspecto fundamental de la formación a lo largo de la vida, como lo es la Educación de Adultos. No nos resultó fácil encontrar sistematización de experiencias, investigaciones actualizadas o elaboración de artículos relativos al tema, lo que forma parte de su problematización. Sin embargo, enfrentamos el desafío desde el desarrollo humano integral, esclareciendo el capital histórico reciente, fruto de un amplio y diverso esfuerzo por democratizar la educación, redescubriendo la producción de conocimiento, indagando en las experiencias nacionales y latinoamericanas de investigadores y educadores que desde la noche, junto a jóvenes adultos y trabajadores, recuperan la luz que les arrebató el sistema escolar formal. Lo hacemos, también, cuestionando la simplicidad de verlos sólo como un indicador económico de escolarización para exhibir en foros internacionales o con motivo del bicentenario de nuestra independencia.





estudia!*

El Ministerio de Educación
está trabajando para
mejorar la calidad educativa

El primer paso
es mejorar a los
maestros

www.minedu.gob.pe

YANQUIRAY



INICIATIVA PÚBLICA

“Políticas Públicas en Educación de Adultos: Hipotecando la Calidad”

En Chile cerca de un cuarto de la población no ha completado su enseñanza básica y media.

Ante esta realidad el Estado chileno ha dispuesto una serie cada vez mayor, y acumulativa, de opciones para ofrecer una educación de adultos adaptada a los tiempos y exigencias del mercado. Sin embargo, pese al fuerte impulso para los programas asociados a Chilecalifica -que se han publicitado como una innovación exitosa en el extranjero-, la cobertura de la educación de adultos sigue siendo de alrededor de un cinco por ciento, lo cual cuestiona nuevamente que en nuestro país se esté asegurando el derecho a la educación. Revista Docencia, ante la falta de análisis crítico documentado, ha realizado una recopilación del estado de la educación de adultos hoy, profundizando en algunos nudos problemáticos relevantes. Para obtener opiniones de actores del sistema, se entrevistó a la Coordinadora Nacional de Educación de Adultos del Mineduc, María Isabel Infante, y al Secretario Nacional del Colegio de Profesores y actual director de un CEIA¹ de la comuna de Pudahuel, Sergio Gajardo.

¹ CEIA: Centro de Educación Integral de Adultos.

I. Descripción de las políticas en Educación de Adultos

La educación de adultos es un área de la educación no muy conocida por la opinión pública pero que silenciosamente ha experimentado importantes modificaciones en estos primeros años del nuevo siglo. Las principales políticas que se han implementado en este nivel educativo son la Reforma Curricular, que comienza a gestarse el año 2000, y el Programa Chilecalifica que desde su objetivo de implantar un sistema de formación permanente, desde el año 2002 ha dado impulso a la modalidad flexible de nivelación de estudios.

Son tres los objetivos que persigue actualmente la educación de adultos en Chile, en voz de Isabel Infante: "...que las personas logren terminar su enseñanza básica o media en primer lugar; que puedan irse capacitando en aspectos que son importantes para la inserción laboral, y que se inserten en la sociedad como una persona que entiende todo lo que se le dice, todo lo que escribe, que pueda manejarse bien como ciudadano responsable y activo".

Para cumplir con estos objetivos instrumentales es que el año 2000 comenzó a gestarse la Reforma Curricular² para la educación de adultos. "El marco curricular nuevo de educación de adultos establece la formación en oficios desde la educación básica, siendo opcional en este nivel. Y le da mucha importancia a la enseñanza técnica en el nivel medio, de modo que las personas también puedan salir con una herramienta para insertarse laboralmente. Lo interesante es que estos programas son modulares, por lo tanto pueden utilizarse tanto en la modalidad regular como en la flexible. Actualmente la modalidad flexible usa programas modulares, pero con contenidos mucho más reducidos, entonces los nuevos programas ajustados al nuevo marco curricular le van a dar también mayor claridad al aprendizaje", explica Infante.

El nuevo marco curricular de educación de adultos, fue aprobado el año 2004 para ser implementado el 2006. Sin embargo la falta de programas de estudio retrasó su comienzo hasta el 2007, año que

comenzó la aplicación del nuevo marco y de los programas de educación básica. Este 2008 debiera empezar a aplicarse el marco curricular al primer nivel de educación media, el 2009 al segundo nivel de educación media, para culminar el 2010 con el tercer nivel de la enseñanza media técnico profesional funcionando con el nuevo marco curricular.

El nuevo marco curricular mantiene el mismo formato utilizado en el resto de la educación chilena, es decir se estructura en base a Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales (Transversales y Verticales). Los contenidos están agrupados en tres categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades, y actitudes. Por otro lado, el marco curricular se organiza en tres ámbitos de formación: formación general, formación instrumental y formación diferenciada; estando las tres presentes en la enseñanza media. En la enseñanza básica solamente se desarrolla la formación general, y optativamente algunos oficios.

La formación general incluye los sectores de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias y Estudios Sociales en educación básica, y a estos se le suma Inglés en educación media. La formación instrumental incluye cuatro sectores de aprendizaje: Convivencia Social, Consumo y Calidad de Vida, Inserción Laboral, y Tecnologías de la Información y de las Telecomunicaciones. Finalmente la formación diferenciada permite el desarrollo de los oficios en el nivel técnico profesional, y el desarrollo de los sectores de educación artística, filosofía, y educación física en el ámbito científico-humanista.

Entonces este nuevo marco tiene como objetivos: "Favorecer la empleabilidad de los adultos enfatizando la formación en lenguajes generales y la incorporación de un espacio curricular de carácter instrumental que aborda el desarrollo de habilidades para desenvolverse adecuadamente en ámbitos específicos de la vida de los adultos" (Mineduc 2004:5).

La equivalencia en término de niveles entre la educación regular y la educación de adultos está esquematizada en el Cuadro n° 1. En general se

² Para una visión comprensiva de éste, consultar: "Un nuevo marco curricular para la renovación de la educación de personas jóvenes y adultas". Programa Chilecalifica. Mineduc. Mayo 2007.

puede decir que los ocho años de enseñanza básica se pueden cursar en la educación de adultos en tres niveles; y los cuatro años de educación media se cursan en dos o tres niveles dependiendo del tipo de enseñanza media. La duración que tendrá cada nivel dependerá de la modalidad en que se curse la nivelación de estudios.

Cuadro n° 11 *Equivalencia de niveles entre educación regular y educación de adultos*

EDUCACIÓN REGULAR	EDUCACIÓN DE ADULTOS
Enseñanza Básica	
1° a 4° año de Enseñanza Básica	Primer Nivel
5° y 6° año de Enseñanza Básica	Segundo Nivel
7° y 8° año de Enseñanza Básica	Tercer Nivel
Enseñanza Media Humanístico-Científica	
1° y 2° año de Enseñanza Media	Primer Nivel
3° y 4° año de Enseñanza Media	Segundo Nivel
Enseñanza Media Técnico-Profesional	
1° y 2° año de Enseñanza Media	Primer Nivel
3° año de Enseñanza Media	Segundo Nivel
4° año de Enseñanza Media	Tercer Nivel

En la educación de adultos existe una multiplicidad de modalidades para lograr la nivelación de estudios básicos y medios; siendo ésta, al parecer, una de las características buscadas dentro de este nivel de enseñanza. Mineduc (2004:6) plantea lo siguiente: “El marco curricular provee de una base común de enseñanza para los adultos, a partir de la cual se pueden estructurar diversas opciones educativas, distintas pero equivalentes, en el sentido de que por medio de cualquiera de ellas los adultos pueden cumplir con los requisitos de egreso definidos para la Educación Básica y la Educación Media. De esta manera, el sistema educativo, en su conjunto, podrá ampliar la oferta de servicios y permitir a los adultos elegir el tipo de enseñanza que desean, dentro de una gama de opciones educativas diferentes tales como la

educación a distancia, los módulos de autoaprendizaje, la certificación de conocimientos, las modalidades semi-presenciales y presenciales, entre otras”. Pero esta misma diversidad y coexistencia dificulta la comprensión certera de cuál es la intencionalidad política detrás de la educación de adultos. Una mirada somera a las políticas que actualmente son parte de la educación de adultos se presenta en el Cuadro n° 2³

Brevemente describiremos las principales modalidades presentes en la educación de adultos.

a) Campaña de Alfabetización Contigo Aprendo

La Campaña de Alfabetización llamada Contigo Aprendo, es organizada en conjunto por el programa Chilecalifica y por la Coordinación Nacional de Educación de Adultos. Está dirigida a personas mayores de 15 años analfabetas o que no lograron completar su 4° año de enseñanza básica. La campaña atiende actualmente a 20.000 jóvenes y adultos, y está presente en las regiones del país que presentan los más altos índices de analfabetismo.

Su estrategia de alfabetización y post-alfabetización⁴ funciona en base a monitores voluntarios, los cuales reciben una capacitación al inicio de cada campaña. Las clases se organizan en sesiones de 2 a 3 horas, y se realizan aproximadamente 6 horas a la semana. La edad promedio de los participantes en esta actividad fluctúa alrededor de los 50 años.

Esta campaña permite obtener una certificación a nivel de 4° año básico, si es que la persona participante aprueba una evaluación final. En caso de no aprobar el examen, al adulto se le entrega un certificado de participación en la campaña de alfabetización, y puede continuar su proceso educativo en un próximo período de campaña.

³ Información extraída de: http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_adul.pdf

⁴ Para una mirada comprensiva y profunda de la temática de alfabetización y post-alfabetización, le invitamos a leer el artículo de Rosa María Torres publicado en esta misma revista.

Cuadro n° 2 / Listado de programas de Educación de Adultos implementados en Chile

Programas de Educación de Adultos	Duración	Entidad Responsable	Horas de clases semanales	Sectores de Aprendizaje	Certificación
Modalidad Regular					
Nivelación de Estudios Básicos	3 años	Tercera jornada de liceos y CEIAs	1° a 4° básico: 10 horas	Lengua Castellana y Comunicación; Educación Matemática	Certificación de 8° básico
			2° y 3er Nivel: 16 horas, 22 horas si se agrega formación en oficio	Lengua Castellana y Comunicación; Educación Matemática, Estudios Sociales, y Ciencias Naturales	
Nivelación de Estudios Medios en Educación Científico Humanista en 4 años	4 años	Tercera jornada de liceos y CEIAs	1° y 2° medio: 26 horas	Formación General: Lengua Castellana y Comunicación; Educación Matemática, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Inglés. Formación instrumental: Convivencia Social, Consumo y Calidad de Vida, Inserción Laboral, y Tecnologías de la Información y de las Telecomunicaciones. Formación Diferenciada: Filosofía, Educación Artística y Educación Física.	Licencia de Enseñanza Media
			3° y 4° medio: 27 horas		
Nivelación de Estudios Medios Científico Humanista 2 años en I	2 años	Tercera jornada de liceos y CEIAs	Nivel 1: 20 horas presenciales y 15 de autoaprendizaje		
			Nivel 2: 21 horas presenciales y 17 de autoaprendizaje		
Educación Técnico Profesional	3 años	Tercera jornada de liceos y CEIAs	24 horas	Las mismas asignaturas descritas anteriormente. Pero la Formación Diferenciada es de carácter técnico.	Certificación por grado
Educación Orientada a la Formación para el Trabajo – Educación Técnica Elemental de Adultos (ETEA)	8 a 9 meses	Tercera jornada de liceos y CEIAs	1er grado (1° medio): 20 horas	Área común o de formación general; Área técnica o de capacitación (mecánica, sastrería, carpintería, etc.); Área de actividades complementarias (artesanía, teatro, gimnasia, etc.)	Certificación de 2° medio y oficio básico
			2° grado (2° medio): 20 horas		
Modalidad Flexible					
Nivelación de Estudios Básicos	6 meses por nivel	Entidades ejecutoras		Comunicación y Lenguaje, Cálculo y Representación del Espacio, y Ciencias Integradas	Certificación de 4°, 6° y 8° básico
Nivelación de Estudios Medios	8 meses por nivel	Entidades ejecutoras		Lengua Castellana y Comunicación, Inglés, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Filosofía y Psicología	Certificación de 2° y 4° medio
Otros programas					
a) Campaña Contigo Aprendo de Alfabetización de Adultos; b) Programa de Nivelación de Competencias Laborales (FOSIS) (Nivelación de estudios de educación básica y formación sociolaboral); c) Nivelación de Estudios para Trabajadores con Franquicia Tributaria (SENCE) (Permite nivelar estudios básicos y medios en modalidad flexible financiándolos a través de una franquicia tributaria); d) Programas dirigidos a grupos específicos: adultos mayores, internos en recintos penales, jóvenes y adultos de pueblos originarios					

b) La modalidad regular

La modalidad regular es la que actualmente atiende al mayor número de alumnos, ya que por ella pasan 120.000 jóvenes y adultos al año. Está coordinada principalmente por el Ministerio de Educación, y se caracteriza por la asistencia diaria a clases de sus estudiantes, y porque la institución recibe subvención por asistencia diaria del alumno al igual que en el resto del sistema escolar (Cuadro n° 3).

Cuadro n° 3 / Comparación de montos de subvención implementados a partir de enero del 2008, entre la educación regular y la educación de adultos.

Niveles educativos	Educación de Adulto	Educación Regular ⁵
1° a 4° básico (nivel 1)	\$22.700	\$41.825
5° a 6° básico (nivel 2 sin oficio)	\$29.034	\$41.825
5° a 6° básico (nivel 2 con oficio)	\$32.201	-
7° a 8° básico (nivel 3 sin oficio)	\$29.034	\$41.965
7° a 8° básico (nivel 3 con oficio)	\$32.201	-
1° a 4° medio h/c (nivel 1 y 2)	\$35.865	\$49.927
1° a 2° medio t/p (nivel 1) ⁶	\$35.865 - \$39.848	\$49.999 - \$67.639
3° a 4° medio t/p (nivel 2 y 3)	\$35.865 - \$47.813	\$49.999 - \$67.639

A través de la modalidad regular se pueden nivelar estudios básicos y estudios medios. Existen dos tipos de instituciones que entregan este tipo de educación: los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) y las Terceras Jornadas de establecimientos educacionales (o Escuelas Vespertinas). Los CEIAs pueden ser polivalentes y funcionan de la misma manera que los establecimientos educacionales regulares; su diferencia radica en que atienden en horario diurno (en cambio las terceras jornadas funcionan en general entre 19:00 y 23:00 hrs.). Tanto los CEIAs como los establecimientos educacionales que imparten educación de adultos pueden ser de dependencia municipal, particular subvencionada o particular pagada.

Para acceder a esta modalidad los estudiantes deben tener sobre 15 años de edad para la nivelación de estudios básicos y sobre 18 años de edad para la nivelación de estudios medios. Pero pese a esta normativa general, el decreto que rige esta modalidad educativa permite que los directores de los establecimientos educacionales acepten a menores de 15 años si es que existen razones justificadas para ello, siempre y cuando la cantidad de alumnos en esta situación no exceda al 25% del total de estudiantes. Sergio Gajardo, Secretario Nacional del Colegio de Profesores y actual director de un Centro de Educación Integrada de Adultos de la comuna de Pudahuel, nos comenta su desacuerdo con esta posibilidad: “Durante todo el trabajo previo a la

reforma curricular, del cual nosotros trabajamos como profesores, se habló que se debía restringir el ingreso por edades. Porque la educación de adultos debiera estar encaminada para la gente adulta, para los trabajadores, para

los que alguna vez desertaron del sistema. Pero hoy día lamentablemente, el gobierno fija edades mínimas de ingreso pero abre una ventana, y eso va en desmedro de los mismos jóvenes, porque el plan de estudios de la educación de adultos es menor. Y yo creo que a mayor cantidad de horas presenciales del alumno en la sala de clases debiera ser igual a mayor aprendizaje”.

Finalmente, para lograr una mirada más en contexto respecto a la carga horaria de la educación de adultos se presenta un cuadro comparativo entre la educación de adultos y la educación regular (Cuadro n° 4).

⁵ Se consideran los valores de subvención para la jornada escolar completa, dado los altos niveles de implementación de las JEC actualmente. Los valores de la subvención sin JEC en general disminuye en aproximadamente \$10.000.

⁶ La subvención de 1° a 4° medio en técnico profesional varía según la especialidad. Las especialidades con menos subvención son las comerciales-técnicas y las con mayor subvención las agrícola-marítimas.

Cuadro n° 4 / Comparación de cantidad de horas semanales de clases presenciales entre modalidad regular de educación de adultos y la educación regular.

Niveles educativos	Educación de Adultos ⁷ (horas semanales)	Educación Regular (horas semanales)
1° a 4° básico (nivel 1)	10	30 (38 con JEC ⁸)
5° a 6° básico (nivel 2)	16 (22 con oficios)	30 (38 con JEC)
7° a 8° básico (nivel 3)	16 (22 con oficios)	33 (38 con JEC)
1° a 2° medio h/c ⁹ (nivel 1)	26 (2 son optativas)	42
1° a 2° medio t/p ¹⁰ (nivel 1)	24	42
3° a 4° medio h/c (nivel 2)	26 (2 son optativas)	42
3° medio t/p (nivel 2)	24	42
4° medio t/p (nivel 3)	24	42

c) La modalidad flexible

La modalidad flexible de nivelación de estudios empezó el año 1996 como un proyecto piloto para paliar las dificultades que tienen los trabajadores para asistir regularmente a clases presenciales. Sin embargo, Chilecalifica, quien la coordina actualmente, le ha otorgado un fuerte impulso, generándose desde el 2002 a la fecha un incremento sostenido, llegando hoy a atender a 60.000 jóvenes y adultos al año.

El programa Chilecalifica, tiene como objetivo principal montar un sistema de formación permanente, que incluye la nivelación de estudios, capacitaciones vía Sence, delineamientos de trayectorias laborales y educativas, certificación de competencias laborales, entre otros. Para su programa de nivelación de estudios básicos y medios de modalidad flexible, Chilecalifica funciona contratando a entidades ejecutoras, que pueden ser cualquiera sociedad que tenga personalidad jurídica y profesores titulados, que se inscriben en un registro de libre entrada, y que tienen que participar en una licitación pública. Han sido entidades ejecutoras las universidades, academias, sindicatos, ONGs, municipalidades, establecimientos educacionales, y CEIAs.

Esta modalidad funciona básicamente a través de módulos, que se pueden desarrollar en base a guías, y que se aprueban luego de la rendición de exámenes libres. Su forma de ejecución, desde el año 2002, consiste en que se paga a la institución educadora por resultados, es decir, cuando los alumnos aprueban el módulo. Por cada módulo que el estudiante aprueba, la entidad ejecutora recibe \$28.215 si se nivela educación media, y \$23.510 para la nivelación de educación básica.

La nivelación en educación básica, a través de la modalidad flexible, entrega certificación tanto de 4°, 6° como de 8° año básico. En regiones con mayores índices de analfabetismo, el primer nivel se ofrece a través de la campaña de alfabetización Contigo Aprendo. Las clases de cada nivel por lo general se extienden por 6 meses, aunque pueden tener una duración variable; efectuándose en general las clases dos a tres veces a la semana, aunque la asistencia no es obligatoria. El plan de estudios contempla: Comunicación y Lenguaje, Cálculo y Representación del Espacio, y Ciencias Integradas.

⁷ En la enseñanza media se considera para esta tabla la modalidad de enseñanza de 4 años de estudio.

⁸ JEC: Jornada Escolar Completa.

⁹ h/c: Enseñanza media humanístico-científica.

¹⁰ t/p: Enseñanza media técnico-profesional.

La nivelación en educación media a través de la modalidad flexible permite la obtención de la licencia de educación media científico-humanista. El plan de estudios considera las áreas de Lengua Castellana y Comunicación, Inglés, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Filosofía y Psicología. En general las clases de cada ciclo se extienden por aproximadamente 8 meses para cada nivel, pero puede ser variable. A través de esta modalidad se puede obtener certificación tanto para 2º como para 4º año medio.

Para obtener la certificación, los estudiantes deben rendir exámenes finales en establecimientos educacionales designados para ello por las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación. Los exámenes son de preguntas abiertas, no de selección múltiple, y son elaborados por el Ministerio de Educación, junto a su respectiva pauta de evaluación. Cada estudiante tiene la posibilidad de rendir cada módulo (o asignatura) un máximo de tres veces.

Chilecalifica paga a los examinadores, no a la institución, por alumno examinado. La Secreduc designa a un establecimiento educacional -que no puede ser una institución ejecutora del programa Chilecalifica de educación de adultos-, para que sea evaluador. Dentro de ese establecimiento se forma una comisión de profesores que serán los que harán el trabajo y recibirán el pago. A los profesores miembros de la comisión examinadora se les paga el 1,6% del grado 13 de la Escala Única de Remuneraciones (E.U.R.); y al coordinador del proceso se le paga un 1% del grado 16 de la E.U.R.¹¹.

II. La baja calidad: el gran efecto de la política pública en educación de adultos

Uno de los estigmas de la educación de adultos ha sido su baja calidad, esto es, que los contenidos que allí se imparten son mucho menos y de menor profundidad que lo que puede otorgar la educación de niños y jóvenes. Este diagnóstico también



es compartido por la Coordinadora Nacional de Educación de Adultos, Isabel Infante, quien plantea que en Chile la educación de adultos históricamente “ha sido mala”. Estos últimos años, especialmente a partir de la Reforma curricular, se ha generado una esperanza, dentro de los actores involucrados en el tema, de que esta situación se pueda revertir. Sin embargo, si nos detenemos a revisar las políticas desarrolladas nos encontraremos con una alta diversificación de modalidades de enseñanza, con la coexistencia de dos modelos de financiamiento, y con límites poco definidos en términos de beneficiarios/usuarios de estas políticas. Esto, junto a un modelo curricular centrado en la inserción laboral y la integración a la sociedad de consumo, nos lleva a problematizar la posibilidad de que la educación de adultos en Chile se transforme en un nivel educativo que aporte a una inserción ciudadana activa y propositiva de jóvenes y adultos.

a) La transformación de los objetivos de la educación de adultos: de la liberación a la inserción

Si contrastamos el nuevo marco curricular actualmente en implementación, con la conceptualización utilizada históricamente en la educación de adultos¹², y que se inspiraba en lo realizado por Pablo Freire, nos encontraremos con dos epistemologías opuestas. En la reforma curricular vemos como conceptos Freireanos relevantes para los

¹¹ Los valores de la EUR son variables, pero el 1,6% corresponde aproximadamente a \$11.200; y el 1% corresponde aproximadamente a \$5.000; lo que se pagaría por alumno.



trabajadores como son concientización, diferencia de clases, y educación liberadora son reemplazados por mercado, integración y educación para el consumo.

Por otro lado, la metodología de educación popular basada en la experiencia de vida del trabajador, de pronto se higieniza con conceptos constructivistas como “los saberes previos”, que pocas veces se transforman en un verdadero rescate de la cultura proletaria y popular. Al comentarle esto a Isabel Infante ella nos responde: “En el marco curricular se hecha de menos a Pablo Freire, pero la campaña Contigo Aprendo se basa en Pablo Freire. Lo que pasa es que en la Reforma curricular hay una mezcla entre Pablo Freire y el constructivismo”. Sergio Gajardo complementa esta percepción del nuevo marco curricular desde otra perspectiva, y plantea: “Con estos programas cada vez más condensados, no están los espacios para el pensamiento crítico ni para la reflexión sobre formación cívica”.

La evolución mercantil de los propósitos de la educación de adultos además se expresa en la poca relevancia y el escaso impulso que se le ha dado desde el Ministerio de Educación a la formación docente en esta área. Actualmente hay 7000 profesores ejerciendo en educación de adultos, cuya especialización la han logrado básicamente a través de la experiencia¹³. Esto ha debido ser así ya que dentro de las múltiples ofertas de formación docente existentes en el país, no se ofrece la de educación de adultos.

Desde la Coordinación Nacional de Adultos del Mineduc se hace poco al respecto. Básicamente ellos licitan entre universidades la capacitación de docentes en determinada temática. Este año, serán mil los profesores que se capacitarán en la Reforma Curricular de educación media. Pero esta tarea queda totalmente delegada a lo que puedan ofrecer las universidades. No hay, desde el Mineduc una propuesta de formación de redes de maestros ni programas de capacitación que otorguen una orientación general respecto de la educación de adultos.

Esto lo corrobora Sergio Gajardo, quién enfatiza en las necesidades de capacitación y especialización que tiene la educación de adultos. “Estamos trabajando

¹² Para un acercamiento a lo realizado en educación de adultos en Chile durante la Unidad Popular, leer el artículo de Cecilia Richards publicado en esta revista.

¹³ Una visión interesante acerca del rol de la experiencia en el saber pedagógico se encuentra en el artículo de Graciela Messina, publicado en esta misma revista.

con personas formadas, pero que han sido muy maltratadas por la vida, entonces el perfil del profesor que trabaja con adultos debe ser distinto. No puede cualquier profesor acercarse a la educación de adultos con la misma actitud con que se acerca a un muchacho de la enseñanza regular. La problemática es distinta. Yo lo veo a diario, tenemos muchos problemas de maltrato intrafamiliar, embarazo precoz, drogadicción, alcoholismo, delincuencia. Esos temas son transversales a toda la educación pero se agudizan en la educación de adultos. Entonces necesitamos claramente especialistas en los establecimientos de adultos que apoyen la gestión del maestro’.

b) El impacto de la diversificación de financiamientos en la calidad educativa.

Como veíamos, el sistema de financiamiento es totalmente distinto para la modalidad regular y para la modalidad flexible; en que la modalidad regular se financia por subvención a la asistencia, y la modalidad flexible se financia de acuerdo a logro o resultados. Estas diferencias generan una suerte de suspicacia y “competencia” entre ambas modalidades, en vez de propiciar un trabajo mancomunado. La modalidad regular percibe un abandono de parte de la autoridad comunal y central frente al publicitado sistema de Chilecalifica¹⁴. Y por otra parte, la modalidad flexible percibe una exigencia desmedida y oportunismo personal en contra de sus alumnos de parte de las entidades examinadoras¹⁵. Pero, independiente de la realidad de estas críticas, ninguno de los dos sistemas de financiamiento deja conformes a sus beneficiados (las entidades ejecutoras y establecimientos educacionales), y ambos atentan contra los procesos educativos que se pueden realizar en este nivel.

Por un lado, la modalidad regular, financiada en base a la asistencia a clases de sus alumnos, genera alta inestabilidad en los montos de subvención. Sergio Gajardo sintetiza en dos causales la explicación de este fenómeno: “La educación de adultos dentro de los grandes problemas que tiene es la asistencia. Otro de los grandes problemas que hay que enfrentar también



¹⁴ Para comprender más la realidad de esta modalidad, resulta interesante y esclarecedor leer la entrevista grupal realizada a profesores de educación de adultos de modalidad regular, publicada en esta misma revista.

¹⁵ Para una visión crítica de la modalidad flexible, y de sus desencuentros con la modalidad regular, resulta interesante leer el artículo que relata la experiencia de la ONG Caleta Sur, publicado en esta misma revista.

es la cantidad de alumnos que no terminan el proceso, por múltiples factores, está el tema de trabajo, el embarazo precoz, cambios de turnos, etc.". Entonces, esto generaría que al calcularse la subvención en base a la asistencia diaria, ésta se transforme en algo muy variable y probablemente decreciente a lo largo del año.

Isabel Infante coincide en que el tema del monto de la subvención es complejo de abordar en la educación de adultos. Sin embargo, para ella, esto ocurre por otra tensión existente en este nivel de enseñanza: por un lado, la educación de adultos cuenta con menos horas de clases que la educación regular (Cuadro n° 4), lo que justificaría un menor monto de subvención para los adultos, sin embargo, por otro lado se plantea que el alumno de esta modalidad es más difícil de enseñar; lo que justificaría aumentar los montos de subvención.

Esta tensión es la que quizás justificó que este año 2008 haya habido un aumento de la subvención, que según Isabel Infante ascendió en más de un 40% (Cuadro n° 3).

Pese a ello, para Sergio Gajardo, estos montos son claramente insuficientes: "El sistema de financiamiento de la modalidad regular hay que revisarlo de todas maneras. Con la subvención adicional, se paga de la misma manera como se paga la enseñanza regular, vía la asistencia a clases. Y si la enseñanza regular no es capaz, con esa subvención, de poder responder a todas las necesidades y requerimientos para poder realizar un trabajo de calidad, entonces tampoco lo podrá hacer la educación de adultos. Entonces yo creo que hoy en día el tema de la educación de adultos no se toma como una necesidad de la educación ni como una prioridad a nivel gubernamental".

Por otro lado, Sergio Gajardo plantea la dificultad que estos montos de subvención implican para algunos niveles: "El problema es que hoy día la reforma curricular dice que en el 2° y 3° nivel básico deben además impartirse oficios, lo que a mi me parece muy bien, pero no hay financiamiento para los oficios¹⁶. Cualquier sostenedor que desea impartir oficios para

esos cursos debe buscar los recursos para pagarle a un profesor de oficios, porque no existe subvención para eso. Y en general los sostenedores no se hacen cargo de ello. Por lo tanto esta modalidad queda coja". Es decir, lo que se plantea a través de esta opinión es la dificultad que se impone desde el financiamiento para lograr una educación básica de calidad.

Entonces, al parecer, lo poco atractivo de los montos de financiamiento de la modalidad regular ha generado que escuelas y liceos estén cerrando su tercera jornada, ya sea para transformarse en un CEIA o para derivar a sus estudiantes a la modalidad flexible. Sin embargo, Isabel Infante señala que la intencionalidad política para la educación de adultos no es esa: "Hay una política general que plantea que tenemos que aumentar la formación técnico profesional, y dado que no tenemos todas las condiciones en los CEIAs para que tengan todo el equipamiento, lo ideal es que los liceos técnicos profesionales tengan tercera jornada y tengan todo el equipamiento para la educación de adultos. Pero eso hay que trabajarlo todavía como política. Porque ahora empiezan por primera vez a aplicarse los programas de formación técnica, todo está empezando".

Junto a esta muy incipiente política general, Isabel Infante también explica la intencionalidad de impulsar la creación de CEIAs en los municipios. Al respecto Infante señala: "No es obligatorio que los municipios tengan un CEIA, pero estamos en un impulso con los alcaldes para que formen, para que en todas las municipalidades haya por los menos un CEIA de referencia, o sea uno bueno. El incentivo se hace hablando con los alcaldes, y logrando que ellos se entusiasmen". Sin embargo, Sergio Gajardo cuestiona el que los municipios apuesten por la educación de adultos, él plantea lo siguiente: "Existen establecimientos bien equipados fruto de la gestión de los directores, de las directoras, de algunos sostenedores municipales comprometidos con este tema. Lo que implica desvestir un santo para vestir otro; o sea si un municipio quiere invertir en educación de adultos y la subvención no alcanza, a lo mejor va a tener que dejar de pavimentar algunas calles en la comuna o no poner alguna luminaria para poder ir en apoyo de la

¹⁶ La subvención para la educación básica con oficios es de tres mil pesos mensuales por alumno más que la educación básica sin oficios, en la educación de adultos.

educación de adultos. ¿Pero en cuántos municipios existe esa voluntad o esa conciencia? Yo creo que son los menos. Es más rentable tener un establecimiento de enseñanza regular técnico profesional a tener una tercera jornada de adultos o un centro integrado de adultos”.

Entonces, pese a las intencionalidades de la Coordinación Nacional de Educación de Adultos, al parecer para los ejecutores (tanto municipios como entidades privadas) es poco atractivo el sistema de financiamiento de la modalidad regular de educación de adultos, lo que podría eventualmente generar un incentivo de la modalidad flexible.

La modalidad flexible, por su parte, cuenta con un sistema de financiamiento en base a logros. Su regulación se da, no por un sistema de evaluación, sino por el mecanismo de financiamiento que utiliza. Bajo esta concepción, los recursos que se reciben no deben rendirse. Isabel Infante nos explica: “Se paga el servicio educativo después que se prestó. Es mucho más transparente que todo lo demás, porque se paga por logro, por aprobación. Se paga por trabajo hecho”. Esta modalidad de pago es uno de los aspectos valorados de la modalidad flexible, lo que explica claramente Isabel Infante: “Hay muchas cosas que uno podría querer cambiar en el sistema, pero la base del sistema con pago por resultado es interesante. Al Ministerio de Hacienda le gusta mucho el sistema de pago por resultados. Te puedes imaginar porqué, porque no paga por asistencia de alguien que no aprende, ese es el tema”.

Mucho se puede debatir en relación a este mecanismo. En primer lugar surge la duda respecto de la retención en la entidad educativa de los adultos a quienes les cuesta más aprender; ya que obviamente a la entidad ejecutora no le conviene esforzarse en enseñar a un adulto con dificultades para el aprendizaje. Quizás esto explique los altos niveles de deserción presentes en la modalidad flexible (entre en un 30% y un 50%). Y por otro lado, es común que también suceda que la entidad ejecutora traspase el riesgo del aprendizaje al profesor. Isabel Infante comenta sobre esta situación: “Algunas entidades ejecutoras le pasan el riesgo al profesor, en que se paga sólo por



los que aprueban. Pero no podemos influir nosotros mucho porque son contratos entre privados, entre la entidad ejecutora y el profesor. Y muchas veces estos son pitutos¹⁷ para los profesores que toman algunos estudiantes en horarios flexibles”.

Esto último también plantea un problema, en el sentido de que más allá que el Programa exige a las entidades ejecutoras que sus docentes sean profesores titulados, el tipo de contrato que se establece con el profesorado, por horas, dificulta un compromiso y dedicación del docente con sus estudiantes, llevándolo más bien a cumplir con las exigencias mínimas, es decir, que algunos estudiantes puedan aprobar los módulos. Por otro lado, decíamos que este pago no requiere ser rendido, lo que significa que una vez que la entidad ejecutora recibe el monto por módulo aprobado, puede destinar ese dinero a lo que ella estime conveniente, incluso a negocios que nada tengan que ver con educación.

Para Sergio Gajardo, la modalidad flexible de Chilecalifica, genera graves falencias a nivel de la calidad de la educación de adultos impartida, lo que se ve agravado por lo atractivo que resulta la flexibilidad para los estudiantes. El lo explica de la siguiente manera: “Los CEIAs tienen clases de lunes a viernes; Chilecalifica trabaja a lo más dos veces por semana. Y eso es más atractivo para la gente que quiere rápidamente terminar con su enseñanza. Entonces quienes quieren obtener el cuarto medio rápido, no les interesa la calidad, y se van a la modalidad flexible. Así, Chilecalifica está cumpliendo solamente con estadísticas, ya que la cantidad de alumnos que Chilecalifica está logrando entregar a la comunidad con su enseñanza básica y media completa es significativa, pero en términos de la calidad de esos aprendizajes, yo los cuestiono”.

Así mismo, Gajardo complementa su percepción comentando con nosotros su experiencia como evaluador de la educación de adultos: “Nosotros somos liceo evaluador. Pero somos rigurosos en la evaluación, aplicamos los instrumentos del Ministerio

¹⁷ Pituto: palabra que en Chile significa: “Trabajo ocasional, económicamente conveniente, que se realiza de manera simultánea con uno estable y que carece de contrato oficial”. Definición extraída de la Real Academia Española, www.rae.es





de Educación y los revisamos, y luego entregamos los resultados. La cantidad de alumnos que logra aprobar es mínima, un 10% como promedio, lo que es bajísimo; eso te habla de la baja calidad de la educación impartida por Chilecalifica”.

Pese a esta percepción de la calidad percibida por Sergio Gajardo, según Isabel Infante, en la modalidad flexible, del grupo de estudiantes que no deserta y que se presenta a rendir los exámenes de calificación, un 70% aprueba en alguna de las tres oportunidades que tiene. Sin embargo, ni el 10% de Sergio Gajardo, ni el 70% de Isabel Infante nos aclara el panorama respecto de la calidad educativa en educación de adultos.

c) Supervisando la calidad: entre la ausencia y el voluntariado

Como se planteaba anteriormente, en la modalidad flexible, la “calidad” de la educación impartida se verá evaluada a través del sistema de examinación de sus estudiantes. Esto principalmente por dos mecanismos: por un lado, el porcentaje de aprobación del examen por parte de sus estudiantes será un indicador de la coherencia entre lo que la entidad ejecutora imparte en educación de adultos y lo que el examen mide; y por otro lado, al ser el pago a la entidad ejecutora por cantidad de alumnos aprobados, la alta reprobación implicará un bajo financiamiento, lo que debiera redundar en una auto-exclusión del sistema de parte de la entidad ejecutora. Es decir la calidad evaluada por mecanismos de mercado.

Sin embargo, el sistema de examinación -en que se paga por examen rendido- también puede estar vi-ciando en algo el sistema. Siendo que cada estudiante tiene tres oportunidades para rendir el examen, esto puede perfectamente estar significando que, por conveniencia económica, muchos examinadores no aprueben a los alumnos en los exámenes, al menos en la primera oportunidad. Isabel Infante está consciente de esta situación y nos comenta: “Los evaluadores tienen que aplicar el instrumento que nosotros hacemos, tienen que corregir, y poner las notas en el acta. Y por supuesto que les conviene examinar a mucha gente,

y a la misma persona varias veces, pero eso ya es ética; y nosotros estamos tratando en lo posible que cada vez sean mejores los establecimientos designados para examinar. Pero este es un *pituto* que hacen los profesores, y se le paga a la persona que hace ese trabajo”.

Por otro lado, la modalidad regular tampoco cuenta con un sistema de evaluación de su calidad muy definido. Para Sergio Gajardo, en educación de adultos: “los parámetros de calidad tienen que ver con la cobertura, la cantidad de gente que termina su enseñanza básica o media, se da también por la cantidad de alumnos que terminan los técnicos profesionales en educación de adultos y que se insertan luego en el ámbito laboral”. Es decir, nuevamente es la cobertura (o cantidad de alumnos egresados) lo que implica calidad.



Pero, a diferencia de la modalidad flexible, en la modalidad regular, al igual que en la educación de otros niveles educativos, hay supervisores. Sin embargo, en la tercera jornada de un liceo -que muchas veces se transforma en un horario en que no está abierta la biblioteca ni el laboratorio de computación-, no sólo están los estudiantes abandonados por los directivos de sus propios establecimientos, sino que tampoco los supervisores del Mineduc se hacen mucho el ánimo para ir a visitar estos centros. Isabel Infante nos explica esta situación: “Hay supervisores. El problema es que no siempre tienen compensación horaria para el día siguiente, de modo que si están hasta las diez u once de la noche en una escuela, puedan al día siguiente llegar un poco más tarde a la oficina. Entonces no hay facilidades. Pese a eso los supervisores van a los liceos. Van porque dentro de la gente que trabaja en educación de adultos hay mucha mística, especialmente cuando trabajan con gente más pobre. El problema es que los supervisores normalmente no están sólo dedicados a educación de adultos, también tienen que ir a visitar otras escuelas o dedicarse a cosas administrativas”. Ante esta situación nos preguntamos: ¿En este escenario en que todo queda en manos de la buena voluntad, se podrá verdaderamente generar procesos educativos de calidad?

Finalmente, desde una mirada tal vez más pausada, y con mayor distancia de quién está siendo responsable de ejecutar una política pública, podemos, al menos, plantear dos problemas de la política pública sobre educación de adultos que no nos parecen menores. Por una parte, el que la educación de adultos vaya de a poco extinguiéndose en los liceos públicos (municipales), quedando relegada a instancias privadas como son los CEIAs particulares subvencionados, o reemplazada por el incentivo de la rentable modalidad flexible; lo que puede terminar consolidando a la educación de adultos como nicho para el negocio y para el trabajo ocasional. Por otra parte, el que sus objetivos instrumentales, totalmente lejanos de conceptualizaciones como es la educación para la liberación, hagan de nuestra educación de adultos una mera capacitación de mano de obra, sin un sentido político y ciudadano que permita construir sociedades igualitarias y justas.

Referencias

MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos*. Santiago, noviembre 2004.

Chilecalifica. *Un nuevo marco curricular para la renovación de la educación de personas jóvenes y adultas*. Programa Chilecalifica. Mineduc. Mayo 2007.

M^a Loreto Egaña. *Chile: la educación de jóvenes y adultos en la actualidad*, junio 2003. Consultado el 21 de abril de 2008 en www.unesco.cl



Tenemos Certeza que Quedaron Semillas Sembradas ...como en el desierto florido

CECILIA RICHARDS¹

La educación de adultos durante el Gobierno de la Unidad Popular tomó como responsabilidad incorporar al trabajador al mundo en un Plan de Desarrollo Nacional y hacerlo partícipe de un movimiento cultural relevante, donde el aprendizaje se estructuraba desde lazos cooperativos. Revista Docencia ha querido destacar este fragmento desconocido de la historia educativa de nuestro país, la cual nos sirve para iluminar y analizar las actuales políticas públicas en educación de adultos.

El siguiente es un relato que da cuenta de la educación de adultos y su desarrollo durante el gobierno del Dr. Salvador Allende. Para ello, realizamos un genuino ejercicio de recuperación de la memoria de responsabilidad de un colectivo de profesionales que trabajaron en esa área a fin de ponerla al servicio de quienes leen estas líneas. Se complementa el relato con la bibliografía disponible y que sobrevivió a allanamientos, cambios de casas, mudanzas entre países y diversas otras peripecias que serán parte, tal vez, de otro texto.

Participaron en esta emotiva instancia Luisa Valdivia, profesora de biología, profesional de la Jefatura de Educación de Adultos (1970/septiembre 1973), responsable de diseñar las acciones educativas en estrecha coordinación con la Central Única de Trabajadores (CUT); Rosario Carcuro, profesora de castellano, profesional de la Jefatura de Educación de Adultos (1972/septiembre 1973), responsable de diseñar y ejecutar las acciones educativas de nivelación básica con las organizaciones femeninas; Carlos Eugenio Beca, Jefe de Educación de Adultos (1970/septiembre 1973), conductor de las políticas de educación de adultos de la Jefatura ya mencionada; y quien suscribe, Cecilia Richards, profesora de castellano en el Centro de Nivelación Básica para Trabajadores de la Industria del Área Social Comandari, Cordon San Joaquín (1971/ septiembre 1973).

Se intercalan en el texto, citas textuales de las intervenciones que surgieron en nuestra conversación grupal y que se reconocen porque están en cursiva y tienen al final la fecha en que se realizó el ejercicio del colectivo ya mencionado.

... El origen estuvo en el Gobierno de Frei (Montalva). En esa época se creó la Jefatura de Educación de Adultos dependiente de la Subsecretaría de Educación, cuyo primer responsable fue Waldemar Cortés -para ejecutar planes y programas extraordinarios y supervisar la enseñanza media. Paralelamente, existía la Sección de Educación de Adultos de la Dirección de Educación Primaria y Normal que atendía las escuelas básicas de adultos... la tarea de la Jefatura se concentró en la gestión de los programas no formales de educación básica como lo fue la nivelación básica de trabajadores... (6 de marzo de 2008).

¹ Cecilia Richards escribe este relato en representación del colectivo de educación de adultos 1970-1973.

La última vez que vi a mi alumno Joel Sánchez

Aproximadamente en octubre de 1973, luego que la Cruz Roja Internacional visitara el Estadio Nacional, recinto convertido en cárcel de presos políticos al inicio del Gobierno Militar, la televisión dedicó unos breves minutos de su noticiero a difundir “las buenas condiciones” de quienes estaban allí retenidos.

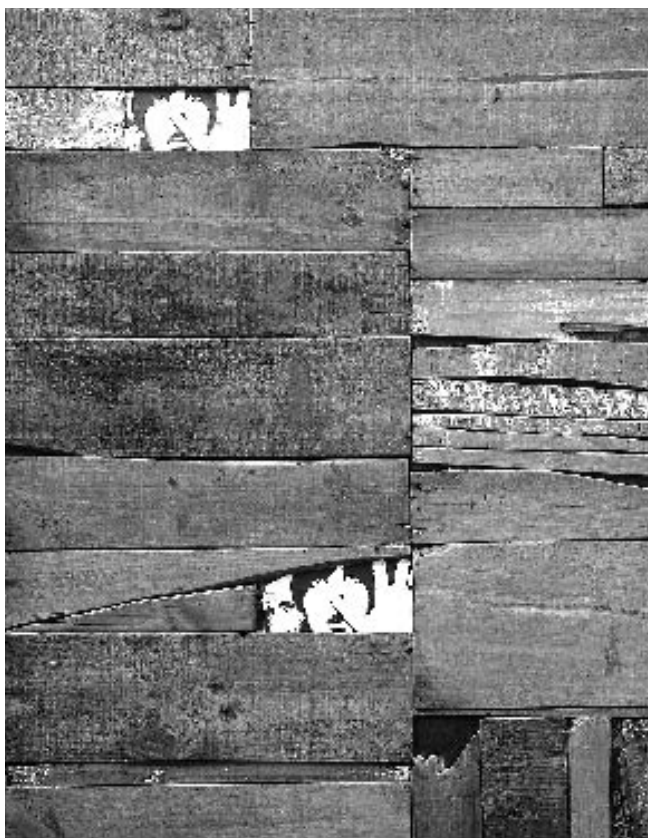
Fue la última vez que vi a mi alumno Joel Sánchez. Estaba sentado en las graderías del Estadio, con algo para abrigarse sobre sus espalda, cerca de otros hombres como él. Su cara denotaba que no sabía que lo estaban filmando: se observaba superado por la incertidumbre.

... Era un alumno -mi alumno- del Centro de Nivelación Básica de Trabajadores de Comandari², industria del Cordón San Joaquín, constituido -de hecho- por las empresas del Área Social... No me ha sido posible saber cuál fue su destino final ni el del resto de mis alumnos de ese Centro que se quedaron en la industria durante el toque de queda iniciado ese martes 11 de septiembre de 1973 a las tres de la tarde... (6 de marzo de 2008).

Quienes trabajaron como profesores en nivelación sabían cuál era el destino que los alumnos -Joel entre ellos- querían construir y que se entrelazaba con los planes de trabajo desplegados, en la época, por la Jefatura de Educación de Adultos.

Desde el año 1971 habían comenzado a expandirse los Centros de Nivelación Básica en numerosas industrias del área social de Santiago y otras ciudades del país. Se pretendía, en lo esencial, que sus estudiantes tuvieran continuidad en el contexto de lo que hoy día se denomina como trayectoria educativa, de modo tal que terminando la enseñanza básica -a través de un proceso de nivelación con planes y programas específicos- pudieran acceder a capacitación laboral combinada con el avance en los niveles de la enseñanza media. Particularmente Joel -que terminaba su enseñanza básica ya ese año- había decidido continuar en INACAP -institución creada

“Desde el año 1971 habían comenzado a expandirse los Centros de Nivelación Básica en numerosas industrias del área social de Santiago y otras ciudades del país”.



² La industria se llamó luego Ex Comandari cuando ya era administrada por un interventor del área social de la época. Al respecto hay abundante bibliografía. Sólo señalo la página www.memoriapopular.cl donde se describe esta forma de funcionamiento de las industrias.

“El interés por la lectura, por conocer temas nuevos, por coleccionar las publicaciones fue un hecho cultural de proporciones...”.

por el Estado para atender gratuitamente las necesidades de capacitación de los trabajadores chilenos- y especializarse en el área de manutención de máquinas tejedoras industriales. Era su trabajo en Comandari. Y por qué no pensar, como se conversó en numerosas oportunidades, en su posterior ingreso a la universidad, opción que ya era una realidad³.

Joel, como la mayoría de los trabajadores que estudiaban en Comandari, era hijo de campesinos, se había desplazado a la ciudad siendo muy joven, tenía aprobado hasta cuarto básico y en esas condiciones había conseguido distintos trabajos hasta llegar a ser ayudante de tejedor. En la época en que participaba en la nivelación básica ya era tejedor: bajo su responsabilidad tenía una máquina de tejer industrial. Nunca había abandonado la idea de seguir estudiando, pero sus condiciones de vida eran suficientemente precarias -era el único que trabajaba en su familia- y no le habían permitido volver a la escuela. La oportunidad que le proporcionaba esta modalidad no la había desaprovechado y asistía regularmente a las clases.

...Mi responsabilidad era en el subsector de lenguaje y mi recuerdo, siempre, es que el grupo de estudiantes se esforzaba y avanzaba con firmeza y persistencia en esta y en las otras áreas de estudio (6 de marzo de 2008).

El Centro de Nivelación Básica de Trabajadores de Comandari: una experiencia innovadora⁴

El Centro Comandari se convirtió en un espacio educativo de referencia no sólo para los Centros de Nivelación Básica del Cordón San Joaquín, sino que también para el resto de los Centros ubicados en sectores más distantes de la capital. En lo esencial, según lo reportado por la memoria colectiva, esto fue así por las cuestiones siguientes:

↳ Su director, el profesor normalista Nelson Escobar, tenía horario completo. Estaba todo el día en la industria participando de distintas actividades internas. La educación era un área presente en la vida cotidiana del funcionamiento de Comandari: de hecho, se constituyó allí el Departamento de Educación gestor de las iniciativas que se describen más abajo. Nelson tenía el mismo horario que todos los que allí trabajaban. El resto de los profesores trabajaban a partir de las 6 de la tarde⁵.

³ El convenio CUT-UTE para el ingreso de trabajadores a la universidad contemplaba becas, cursos de nivelación y docencia en los sitios de trabajo.

⁴ Iniciativa gestionada por la Jefatura de Educación de Adultos dependiente de la Subsecretaría de Educación y a cargo del profesor de filosofía Carlos Eugenio Beca.

⁵ La profesora normalista Lucila Leiva Sánchez se responsabilizaba por matemáticas; por unos meses, el abogado Eliseo Richards, por las ciencias sociales; Nelson Escobar, en el resto de las áreas curriculares.

⇒ El Centro tenía su biblioteca conformada por libros que aparecieron desde todos los rincones. Era como si la presencia de los primeros textos, atraía a otros textos. Cada cual entregó lo que tenía en su casa o lo que pudo adquirir. Lo que sí fue indiscutible es que el aporte de los trabajadores de la industria fue decisivo para la conformación de esa biblioteca.

⇒ Por su parte, la biblioteca generó la necesidad de leer no sólo los textos disponibles, sino otros, distintos, variados, diversos. Entonces, se hizo un convenio con la Editorial Quimantú⁶, y sucedió algo irreplicable en el tiempo: en el Departamento de Educación de Comandari se reservaban los libros; se agotaban las ediciones; se hacían filas desde temprano para obtener un ejemplar. Si se mira con la perspectiva que dan los más de 30 años ya transcurridos, sostenemos que este hecho era la síntesis del proceso que se vivía en general en el Programa de Nivelación para Trabajadores y, en particular, en el Centro de Nivelación Básica de la industria Comandari. El interés por la lectura, por conocer temas nuevos, por coleccionar las publicaciones fue un hecho cultural de proporciones, con resonancia difícil de olvidar desde las vivencias de quienes éramos maestros y estudiantes. Como es de suponer, la lectura generaba conversaciones entre los mismos lectores; las clases de lenguaje, por tanto, eran de notable riqueza; las familias de los lectores no eran ajenas a este interés; tampoco el barrio en el que cada cual vivía. En verdad, es un hecho que educativa y culturalmente es irreplicable hoy: trabajadores que se habían empeñado en completar su enseñanza básica y que destinaban parte de su salario a comprar libros y que, a través de estas lecturas, se conectaban con el mundo y se sentían parte de un movimiento cultural relevante.

⇒ ¿Y por qué sólo se iba a leer? ¿Y la música en boga en esos tiempos, que hasta el día de hoy se escucha y se canta? Se hizo un convenio con el Sello Alerce, que tenía permanentes ediciones de música chilena y latinoamericana, y se instaló en el Departamento de Educación de Comandari un puesto de venta de música. Y las ediciones también se agotaban; venían de las industrias vecinas a adquirir los discos de vinilo; se desarrollaban sensibilidades; se comentaban las letras; se despertaba el mayor interés por escuchar música y muchos comenzaron también a balbucearla a través de sus propios instrumentos. Era ese espacio un verdadero centro cultural.

⇒ ¿Y los trabajadores? En medio de este ímpetu, de este proceso de círculos concéntricos que sabíamos donde había empezado, pero que se agrandaba más y más por encima de lo que pudiéramos haber imaginado, hizo que, al menos, dos trabajadores fueran asignados por la industria a trabajar en el Departamento de Educación. Su función era atender las distintas actividades del Departamento y participar en la elaboración del material de apoyo para las clases de lenguaje y matemáticas, en la idea de que fuese de utilidad para el resto de los alumnos trabajadores que desarrollaban su proceso en otras industrias. Los profesores guiábamos el proceso, pero las ilustraciones, las imágenes que apelaban a los estudiantes, eran diseñadas por los dibujantes que, además de estudiar, aportaban al curso lo mejor de sí para facilitar el proceso de aprendizaje.

Aquí está uno de esos textos que ya apenas se lee. Está amarillo, sus letras comienzan a ser difusas. Fue hecho en "ditto"⁷, está fechado el 2 de Abril de 1973 y firmado por el Departamento de Educación Ex Comandari.

Su introducción señala: "Quizás si la materia aquí explicada no sea dicha con grandes palabras, o en difícil, pero no importa, porque la intención ha sido la de usar las mismas palabras, el mismo lenguaje que hemos usado en clases y que hemos entendido todos"⁸.

⁶ La empresa Editora Nacional Quimantú fue creada en febrero de 1972, tras la compra de la editorial Zig-Zag, efectuada por el gobierno de la Unidad Popular. Quimantú emprendió una gran tarea: llevar la lectura y el conocimiento a todo el pueblo chileno. Con ediciones baratas y de tirajes de más de 50 mil ejemplares fomentó la lectura en niveles inimaginables y ayudó enormemente al desarrollo cultural del país. Antes del Gobierno Popular, la editorial Zig-Zag había logrado vender sólo un millón de libros; en un plazo de 4 años y 8 meses, Quimantú incrementó esta cifra a cinco millones en un año. Ver www.memoriachilena.cl

⁷ Sistema de bajo costo que usaba alcohol, gelatina y un tipo especial de papel en el que se escribía el original. Permitía la reproducción de, aproximadamente, 100 copias.

⁸ Material de Lenguaje, Depto. de Educación Comandari, Santiago, abril, 1973.

Un ejemplo notable. Cuando explica los signos de exclamación, el material indica lo siguiente:

“...a veces, se encuentran estos otros signos: SE LLAMAN SIGNOS DE EXCLAMACIÓN...” (al costado se observa un personaje creado por los dibujantes que está presente en todo el texto y que tiene a cada lado de su cara sendos signos de exclamación). Y continúa: “... sirven para indicar que hay que ponerle pino a lo que se está leyendo. Así, por ejemplo, si decimos o leemos lo siguiente:

...¡ANIMO! (el dibujo muestra al mismo personaje que camina con cara de preocupación, pero al lado de alguien que lo lleva tomado del hombro).

¡TIRA P'ARRIBA! (el dibujo incluye una pareja iniciando una conversación y el personaje animándolos con esta expresión)...”.

Finalizan los ejemplos con las siguientes dos exclamaciones:

...“¡VENCEREMOS!... (con un dibujo de un grupo de personas con su mano izquierda en alto, tal vez en una concentración) y ...¡GOOOL! ... (ilustrada con un arquero ya vencido por el jugador y muchas personas celebrando el hecho en un estadio)”.

...Estos ejemplos son ilustrativos del momento que todos vivíamos en el país; los concordamos con los dibujantes del Departamento de Educación de Comandari y ellos los ilustraron, además, con escenas cotidianas, habituales, que fácilmente podían retenerse... (6 de marzo de 2008).



Con otros sectores, también se desarrollaba la nivelación de educación básica:

... La Secretaría de la Mujer -bajo la responsabilidad de Carmen Gloria Aguayo- que funcionaba en el edificio UNCTAD¹⁰ ofrecía diversas capacitaciones a las mujeres y nos coordinábamos para trabajar conjuntamente. Tengo una foto haciendo clases a ese grupo de mujeres que venían de regiones -provincias en ese tiempo- a aprender oficios tradicionalmente masculinos como electricidad o gasfitería. Muchas de ellas alcanzaron a recibir su certificado final... Y también estaba el trabajo con los centros de madres para la nivelación básica... (6 de marzo de 2008).

¿Cómo se podría caracterizar un proceso educativo de esta naturaleza?

El colectivo -autor de este relato- reflexionó por muchos minutos al recordar el rol que llegó a jugar el Departamento de Educación de Comandari. Concordamos en que habíamos llegado a ese desarrollo debido a las apuestas educativas provenientes tanto de la Jefatura de Educación de Adultos, como de los grupos de docentes que, como éste, tenían claridad al respecto, además de un compromiso innegociable con la tarea.

⁹ En Lenguaje se hicieron otros materiales que fueron continuación de lo anterior. En Matemática, están disponibles los materiales "Las Matemáticas y el Trabajo", primera unidad; y "Operaciones entre Conjuntos de Números". Se produjeron otros. Estos constituyen sólo un testimonio.

¹⁰ Luego llamado "Gabriela Mistral" y posteriormente denominado "Diego Portales" y hoy en reconstrucción debido a un incendio de proporciones que terminó con parte de sus salas de reuniones.

... Estaba muy presente la idea que la educación de adultos debía salir de las escuelas tradicionales y que debía ocupar otros espacios y recogimos esa idea, así se hizo... Se pudo hacer esto por las posibilidades que daba el momento social que se vivía... Se crearon las condiciones desde allí y eso hace que la experiencia sea irreplicable, aunque existan personas que tengan ideas similares, el sistema económico actual ya es muy distinto... (6 de marzo de 2008).

El Profesor Gilberto Cornejo, investigador del PIIE, en su documento "Elementos para una Metodología de la Educación de Adultos"¹¹, escrito en abril de 1972 y destinado al Curso de Capacitación de Docentes para el Programa de Nivelación Básica para Trabajadores, había puesto para la discusión, en ese contexto, cuestiones como las siguientes:

⇒ "Creemos que sólo una participación activa de los trabajadores mismos en la programación de su propia educación, arrojará las luces definitivas sobre lo que debe ser una metodología de la educación de los trabajadores".

⇒ Agregaba, luego: "El 'alumno' es aquí un ADULTO. Es decir, alguien que tiene acumulado una serie inmensa de experiencias y conocimientos. El 'alumno' es un TRABAJADOR¹². Es decir, alguien cuya fuente de conocimientos esencial ha sido su vida, no la escuela. Alguien que ha 'vivido' la gama completa del quehacer humano: vida familiar (ha sido hijo, esposo, padre); vida de trabajo (aspectos técnicos, económicos, sociales); vida social (miembro de sindicato, partido, Junta de Vecinos, club, barrio, etc.)...".

⇒ Por tanto, como conclusiones, proponía: el trabajador "no es una cera virgen a moldear", sino una persona que merece respeto y confianza. El alumno adulto "es más interlocutor que auditor". Su saber es punto de partida y elemento de apoyo para el aprendizaje, teniendo en cuenta "la carga ideológica que puede haber en este saber" por haber vivido en el "sistema capitalista".

Si se leen, hoy día, los énfasis teóricos y prácticos que aseguran un mejor aprendizaje respecto de cualquier persona que vive el proceso de aprender, así como las recomendaciones que se hicieron 35 años antes para trabajar con personas adultas, hay sólo matices que las diferencian. La carga ideológica siempre ha estado y estará presente en los saberes experienciales de cada cual. Las razones para destacarla en ese contexto, en ese momento histórico, eran obvias.

... Creo que hay concepciones educativas en elaboración provenientes de esa época que han perdurado. Por ejemplo, que la alfabetización no fuera una mera campaña, sino que tuviera continuidad. O bien, desescolarizar los espacios atendiendo las necesidades de los adultos en espacios cercanos a su lugar de trabajo e innovar en los liceos nocturnos y vespertinos para atender las necesidades de los jóvenes que allí asistían... También articular la formación general con la formación técnica está en los discursos contemporáneos sobre formación técnica... Sin embargo, otros conceptos como el lucro y el negocio no cabían en esa época. Eran las fuerzas sociales que se incorporaban a la tarea, aportando su trabajo con recursos del Estado... En esto hay que profundizar más ¿qué nos pasó como sociedad?... (6 de marzo de 2008).

El mismo documento del profesor Cornejo incorpora los CUATRO PASOS PARA LA CONDUCCION DE UNA CLASE que se trabajaban en las capacitaciones con los profesores del Programa de Nivelación Básica para Trabajadores. En resumen, son:

¹¹ Cornejo, Gilberto: "Elementos para una Metodología de la Educación de Adultos", PIIE, mimeo, Santiago, abril de 1972.

¹² Las comillas y mayúsculas son del texto original.

1.- OBJETIVACION DE LA VIDA DEL TRABAJADOR: mantener un contacto estrecho con los trabajadores alumnos para conocer las realidades concretas de cada cual, de sus familias y a fin de conectar los aprendizajes a su vida real.

2.- INICIO DEL ANÁLISIS DE LA REALIDAD: de parte de los trabajadores, ocupando el profesor el rol de coordinador que no zanja las discusiones, sino que sólo "repregunta", cuestiona, evidencia las contradicciones, como un buen director de debates.

3.- COMPLEMENTACION: momento de hacer un aporte más científico, más técnico, de referir a consultas en fuentes de información, avanzar hacia un "sistema de análisis".

4.- CONCLUSION, ORIENTACION A LA ACCIÓN: ¿qué acción puede comprometerse después de lo aprendido?



Treinta y cinco años después hemos leído -y escrito- muchísimo sobre el denominado "conflicto cognitivo fértil", sobre el aprendizaje situado. Treinta y cinco años antes, nos acercábamos a la misma temática en los cuatro pasos para conducir una clase¹³. En estas concepciones, sin duda, estaban subyacentes el pensamiento y las propuestas pedagógicas de Paulo Freire, las que de manera más explícita se consideraron en la elaboración de los materiales de alfabetización de adultos.

El programa de nivelación básica, con la aprobación del Consejo Nacional de Educación, se puso en marcha en tres sectores: industrial, poblacional y agrario, de modo que hubo grupos trabajando no sólo en las fábricas, sino que también en los fundos y en las poblaciones, abriendo la posibilidad de participar a hombres y mujeres. En septiembre de 1973, la cobertura era de, aproximadamente, 450 cursos en distintos lugares del país¹⁴.

... Para mí era enorgullecedor e interesante participar del proceso que vivían las mujeres de toda edad que se capacitaban, adquiriendo herramientas de trabajo que eran nuevas, intentando ocupar espacios distintos en el marco del proceso que vivía el país... Hubo la idea de comenzar a producir alimentos de parte de las mujeres en sus espacios familiares -dada su escasez- en los que se denominaron "los huertos populares" con la idea de generar condiciones -plusvalía- para que cada miembro de su familia pudiera seguir también cumpliendo su rol. Fue una iniciativa que no se alcanzó a desarrollar mucho, estaba adelantada al desarrollo de la temática en torno a

la mujer que luego se generó. Vino el golpe militar... (6 de marzo de 2008).

El Sistema Nacional de Educación de Trabajadores (SINET)

... Se fue gestando la idea siguiente: para los trabajadores había que crear un subsistema de educación¹⁵ y de ahí que fue fundamental la articulación con la CUT, especialmente con su Comisión de Educación y Cultura dirigida por Jorge Godoy. Era un espacio en que estaban entre otros: la Universidad de Chile, la Universidad Técnica del Estado, INACAP, todos los que querían aportar a la educación de los trabajadores. La relación con la CUT era recíproca: les proponíamos el trabajo educativo y, a su vez, ésta participaba en las comisiones provinciales y comunales de

¹³ De hecho, las comunidades de aprendizaje -tan en boga en los últimos 10 años- postulan el mismo camino: formulación del problema, análisis del mismo desde los saberes y experiencias de cada cual; redefinición del problema a fin de abordarlo desde el aporte técnico de otros que ya han elaborado soluciones. Ver, por ejemplo, Sepúlveda, Gastón: "Asesoría para el Desarrollo Educativo. Taller de Apoyo a la Supervisión de Escuelas Rurales Multigrado", Programa MECE Rural, Ministerio de Educación, Primer Semestre, 1997.

¹⁴ Jefatura de Educación de Adultos, mimeo, 1973.

¹⁵ De hecho, el SINET fue la concreción de esa idea.

educación animando el proceso en su conjunto, nos abrían las puertas con los sindicatos y con los interventores y nosotros instalábamos a los profesores de nivelación. No era fácil la tarea, porque habían conflictos internos, asambleas, huelgas, en fin, bastante efervescencia... pero se avanzaba... (6 de marzo de 2008).

El Mensaje Presidencial del año 1971¹⁶, menciona la necesidad de consolidar un sistema de educación para los trabajadores cuando señala: "... Es conveniente vincular los esfuerzos de alfabetización de la población adulta con los centros de trabajo, los sindicatos, las Fuerzas Armadas y los Centros Habitacionales. Muchas campañas de alfabetización se han desarrollado en el país y todas, hasta ahora, han tenido pobres resultados...".

"El Gobierno de la Unidad Popular aborda el programa del analfabetismo como parte del problema cultural del pueblo que a su vez está estrechamente vinculado al desarrollo socio-económico del país y a su estructura económica".

"El Programa de esta Campaña de Educación de los Trabajadores para el cambio tiene como objetivos fundamentales: Erradicar el analfabetismo; contribuir a capacitar al trabajador en nuevas técnicas de producción; promover una participación auténtica de los trabajadores en esta etapa de cambios estructurales; crear las condiciones para que el trabajador tenga acceso real al sistema educativo".

En este contexto y en el mismo año, se edita el documento "SOBRE LOS TRABAJADORES Y LA EDUCACION CHILENA" publicado por el Ministerio de Educación y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y que difundía las resoluciones del Sexto Congreso de la Central Única de Trabajadores, sobre educación¹⁷. Definía de esta forma el ámbito de la educación de los trabajadores, específicamente el Sistema Nacional de Educación de Trabajadores, con participación de la CUT.

Este Sistema contaría con los siguientes niveles:

"a.- alfabetización funcional; b.- nivelación básica de carácter politécnico; c.- nivelación media tecnológica; d.- cursos tecnológicos de formación de técnicos de nivel medio"¹⁸.

Era una preocupación central la educación de los trabajadores, y en ese contexto se publica el manual "Sugerencias para la Alfabetización" en el año 1971¹⁹, como apoyo técnico y pedagógico para la Campaña de Alfabetización en la que eran el pilar fundamental los voluntarios,

"Estaba muy presente la idea que la educación de adultos debía salir de las escuelas tradicionales y que debía ocupar otros espacios..."

¹⁶ Mensaje Presidencial 1971, www.salvadorallende.cl

¹⁷ Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, "Sobre los Trabajadores y la Educación Chilena", diciembre, 1971.

¹⁸ Op.cit.

¹⁹ Espina, Emma; Arévalo, Sergio; Rubilar, Arnulfo; Severino, Nelson: "Sugerencias para la Alfabetización", Programa de Educación de los Trabajadores, Ministerio de Educación Pública, Editorial Quimantú Ltda., Santiago, Chile, 1971.

provenientes de distintos ámbitos: estudiantes, dirigentes sindicales, militantes de partidos políticos de la Unidad Popular, dirigentes vecinales, presidentas de Centros de Madres, profesionales interesados en la tarea.

La Campaña de Alfabetización se gestionaba desde una Comisión Nacional que tenía sus contrapartes en las provincias, departamentos y comunas. Los voluntarios llegaron a los más recónditos lugares del país con su manual bajo el brazo, la capacitación respectiva y la voluntad expresa de enseñar a leer a quienes todavía no sabían hacerlo.

La dimensión de la tarea de la Campaña era llegar a, aproximadamente, 700.000 personas analfabetas, mayores de 15 años, siendo dos tercios de ellas, campesinos²⁰. La misma fuente señala que el 53% de los trabajadores no había terminado su enseñanza básica; que el 31,8%, sólo había accedido a algunos niveles de la enseñanza media y el que 21,8% contaba con formación técnica de nivel medio o universitario.

“ (...) como las mujeres no estaban tan integradas al trabajo, era muy importante llevar la oferta educativa a nivel poblacional”.

El Manual del alfabetizador declara en su página 9²¹: “El método psicossocial fue ideado para servir en la educación de los adultos de una sociedad transitiva. Su finalidad es clara: posibilitar “una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política” (citando a Paulo Freire, en “La Educación como práctica de la libertad”, página 82). Es un método de compromiso participante en la transformación social”.

El Manual selecciona las palabras generadoras para alfabetizar con miras a incluir “aquellas con mayor sentido existencial para todo el pueblo chileno”. De esa manera, algunas de las palabras generadoras cobre, tierra, leche, casa, camisa, voto, teléfono, embarazo, guitarra, juventud, por sólo mencionar algunas, portaban un importante significado para quienes se iniciaban en el entendimiento de la lectura.

... sosteníamos que no sólo podían quedarse con la alfabetización; que debían haber múltiples caminos de continuidad y no sólo en las escuelas vespertinas y nocturnas con horarios y metodologías muy rígidas y tradicionales. Percibíamos que era necesario crear espacios más cercanos a los lugares de trabajo o a las poblaciones... Y como las mujeres no estaban tan integradas al trabajo, era muy importante llevar la oferta educativa a nivel poblacional... Y las Juntas de Vecinos o los Centros de Madres ponían a su disposición sus espacios para realizar estos cursos... Y el equivalente para los obreros, eran en los sindicatos, en las propias industrias... (6 de marzo de 2008).

20 En “Sobre los Trabajadores y la Educación Chilena”, op.cit.

21 Espina, Emma; Arévalo, Sergio; Rubilar, Arnulfo; Severino, Nelson: op. cit.

¿Y la enseñanza media?

En esta área se avanzó en la creación de cuatro centros de formación media tecnológica en sectores industriales de Santiago y Valparaíso²² cumpliendo, de ese modo, con el convenio vigente con INACAP. En esos centros se completaba la enseñanza media y, a la par, se recibía capacitación tecnológica en distintas especialidades.

Asimismo, la Jefatura de Educación de Adultos continuaba con la tarea de acompañar a las Escuelas Medias de Adultos (Liceos Vespertinos y Nocturnos) a las que se les proponía ampliar los espacios de participación de los estudiantes y desarrollar metodologías que considerasen sus saberes y necesidades. En esta perspectiva, se fomentaban las denominadas actividades co-programáticas a fin de dar una señal de integración de éstas en el currículo, destinadas a complementar la planificación habitual, con actividades artísticas y de comunicación tales como teatro, cine y periodismo popular a fin de atender, más cercanamente, los intereses de quienes allí estudiaban.

... En enseñanza media, en los liceos vespertinos y nocturnos, se trataba de introducir cambios, realizar reuniones con profesores intentando que algunas cuestiones de la formación de trabajadores -formar para la libertad, para la democracia, por ejemplo- pudieran también discutirse allí. No nos iba muy bien... Nos iba mejor con los estudiantes, con los Centros de Alumnos que se reunían en grandes encuentros en los que había discursos críticos que pedían la transformación de la educación de adultos. E intentamos con nuestro querido Mario Berríos (Q.E.P.D.) proponer las actividades co-programáticas en la idea de animar el proceso educativo... Desde el gobierno del Presidente Frei Montalva se habían creado cursos para trabajadores en instituciones (Cámara de Comercio, Cámara de la Construcción, Fontanar, entre otras) a los que intentábamos reorientar en torno a las apuestas del Programa de Educación de Trabajadores. Y hubo experiencias pilotos e innovadoras, los Centros de Educación Media para Trabajadores en Macul y Renca, conectados con INACAP, combinando la formación general con la formación técnica... con participación de los alumnos que provenían de las industrias... (6 de marzo de 2008).

El valor de recuperar la memoria histórica: fin del relato

Los textos siguientes cierran este relato. Fueron parte de la conversación del colectivo reunido el jueves 6 de marzo de 2008:

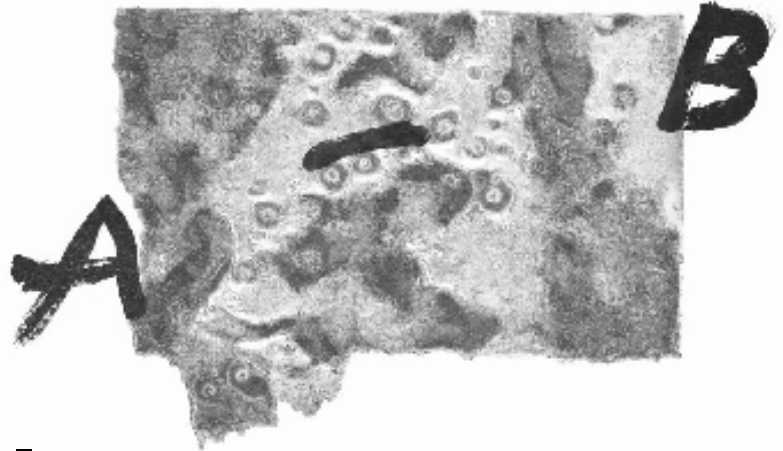
... El tiempo era de cambios muy fuertes, el proceso debía ser dinámico y con creatividad. Fue una instancia de formación profesional marcante el vivido en la Jefatura... Diseñábamos, capacitábamos, éramos responsables de lo administrativo. Era una tarea demandante a la que fuimos capaces de responder... Era responder a la pregunta qué aportaba la educación al proceso que vivía el país?... Falta rescatar las innumerables respuestas que le dimos a esa pregunta...

... El espacio creado en la Jefatura (de Educación de Adultos) fue también importante desde el punto de vista de la organización del trabajo, de los climas laborales. Fue un espacio innovador, una oportunidad para gente joven y creadora, con la posibilidad cierta de poder cambiar las cosas... Eso permitió que, al mismo tiempo, nos formáramos y autoformáramos formando a otros y a otras... aprendimos mucho de otros y de nosotros, de nuestras potencialidades...

... Tenemos certeza que quedaron cosas brotando, semillas recién sembradas que no alcanzaron a asomarse y eso es lo triste, a pesar que pueden volver a renacer, como sucede en la tierra abonada por semillas en el desierto florido... las semillas que representan el proceso generador de vida... qué difícil es meternos en este laberinto... que lo vivimos todos juntos... es emocionante y aleccionador.

Cecilia Richards, en representación del colectivo de educación de adultos. Santiago, 23.03.08

²² Jefatura de Educación de Adultos, mimeo, 1973.



Luego de la alfabetización, ¿la Post-alfabetización? Problemas conceptuales y operativos¹

ROSA MARÍA TORRES²

La alfabetización de adultos ha sido objetivo de diversas iniciativas por parte de los gobiernos, sin embargo éstas experimentan serios problemas conceptuales, metodológicos y de pertinencia. Revista Docencia ha querido traer a un primer plano estos elementos críticos recurriendo a un artículo ya publicado por Rosa María Torres hace casi dos décadas, pero que sigue teniendo una extraordinaria vigencia.

¹ Este trabajo es una versión revisada (y achicada) del originalmente escrito en 1989 y presentado en el Seminario-taller "Estrategias de post-alfabetización y educación básica de adultos", organizado por la DINEPP y UNESCO en Quito el 25-27 abril de 1989. Posteriormente ha sido publicado entre otros en: Nueva, N° 155, Quito, diciembre 1989; *Pedagogía*, Vol. 6, N° 20, Universidad Pedagógica Nacional, México, octubre-diciembre 1989; R.M. Torres, *Alfabetización de adultos en América Latina: Problemas y tareas*, Centro de Investigaciones CIUDAD, Quito, 1990; *Cadernos de Educação Popular*, Editora Vozes-NOVA, Río de Janeiro, 1990 (en portugués); *Quaderns d'Educació Continua*, N° 17, Centre de Recursos i Educació Continua, Xàtiva, 2007 (en catalán). En la presente versión se mantiene la bibliografía original, sin agregar la producción más reciente, incluida la de la autora, a fin de salvaguardar la vinculación entre las ideas aquí expuestas y sus referentes en aquel momento.

² Rosa María Torres del Castillo (Ecuador). Pedagoga, lingüista y activista social. Investigadora y asesora internacional en educación. Fue Directora Pedagógica de la Campaña Nacional "Monseñor Leonidas Proaño" (1988-1990) y Ministra de Educación y Culturas (2003) en el Ecuador. Entre 1981 y 1986 trabajó en Nicaragua. Fue asesora de la Sección Educación de UNICEF en Nueva York (1991-96), Directora de Programas para América Latina en la Fundación Kellogg (1996-98) e Investigadora en el IIPE UNESCO Buenos Aires (1998-2000). Conceptualizó y organizó la Iniciativa de Educación Básica "Comunidad de Aprendizaje" con proyectos en nueve países latinoamericanos (1996-2000). Desde el 2000 promueve y coordina el Pronunciamento Latinoamericano por una Educación para Todos y modera Comunidad E-ducativa, la comunidad virtual de firmantes del Pronunciamento. Desde el 2006 es asesora del CREFAL-Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Es autora de numerosos libros y artículos sobre educación y comunicación. Trabaja desde su propio instituto, Fronesis <http://www.fronesis.org>

El campo de la educación de adultos continúa en buena medida manejándose con nociones obsoletas, que no incorporan el nuevo conocimiento teórico y empírico acumulado dentro de cada país, así como a nivel regional e internacional. En este marco, quizás uno de los campos de mayor inercia es el de la alfabetización. Continúa el debate académico acerca de qué entendemos por tal, mientras políticos, tecnócratas y quienes toman las decisiones siguen asumiendo que el analfabetismo es asunto a “erradicarse” en poco tiempo, mediante acciones puramente educativas, por lo general episódicas y esporádicas, de corta duración, con mínima inversión económica, contando con instalaciones precarias y personal voluntario, sin o con una miserable retribución económica, no especializado y apenas capacitado para la tarea. Sigue asimismo contándose con que una pequeña dosis de alfabetización servirá para cambiar la vida de la gente, conseguir un trabajo digno, mejorar su situación económica, promover el bienestar personal y familiar, el desarrollo local, etc., etc. Esta es la ideología de la alfabetización de adultos desde la cual sigue convocándose a los potenciales usuarios de los programas y con la cual se pretende incrementar las estadísticas de alfabetización, según las cuales -entre otras- se valora el grado de desarrollo o subdesarrollo de un país.

La idea de que la *alfabetización* (aprender a leer y escribir) se resuelve a través de una acción de corta duración, seguida de otra etapa corta llamada *post-alfabetización*³, es una “solución” y un invento muy propio de la educación de adultos. Dado un proceso de alfabetización cojo e incompleto, la *post-alfabetización* pasa a convertirse en una especie de muleta irremediable.

En este trabajo sostenemos que la distinción entre alfabetización y post-alfabetización, y el modo como esta última ha venido planteándose en el ámbito de la educación de adultos: (a) revela una concepción atrasada, estrecha, y eminentemente instruccional de la alfabetización como objeto de conocimiento y de enseñanza, y (b) refleja -y a la vez ocasiona- distorsiones teóricas y recurrentes problemas prácticos en el campo de la alfabetización y de la educación de adultos en general.

Abordamos aquí algunos de esos problemas conceptuales y operativos que suelen acompañar a los programas de alfabetización de adultos y a los conocidos como de *post-alfabetización*. Aunque dichos problemas son comunes a muchos países en desarrollo en todo el mundo, nos referiremos aquí principalmente a América Latina y el Caribe.

Problemas conceptuales

Existen diversas comprensiones y usos del término *post-alfabetización* en el marco de la educación de adultos. En general, se asume la *alfabetización* como una intervención educativa destinada a lograr aprendizajes elementales e instrumentales, la cual culmina de hecho también por lo general con “alfabetizados” que no pueden considerarse cabalmente tales, pues ni leen ni escriben con suficiencia. De allí surge la necesidad de una segunda etapa a la que muchos deciden llamar *post-alfabetización*, es decir, “más allá de la alfabetización”, aunque en verdad se trata de la continuidad del mismo proceso de alfabetización.

³ Hay quienes proponen, además, una etapa de *pre-alfabetización* (ver, por ejemplo, Courtault 1989).



No existe conocimiento fundamentado y concluyente, ni teórico ni empírico, acerca del papel que tiene en los resultados cada una de las diversas variables que intervienen en la adquisición de la lectura y la escritura, entre otros: lengua de instrucción, cantidad de tiempo, frecuencia de la enseñanza, perfil del educador y del educando, condiciones de enseñanza-aprendizaje, metodologías, etc. Esto es particularmente cierto en el ámbito de la educación de adultos, donde los estudios y evaluaciones existentes al respecto son escasos, y sus resultados contradictorios, lo que hace imposible generalizar y, mucho menos, convertir conclusiones particulares en recomendaciones generales de política⁴.

◆ **Post-alfabetización como refuerzo a la campaña de alfabetización:** El planteamiento acerca de la necesidad de una fase de refuerzo (a menudo llamada post-alfabetización) ha estado estrechamente vinculado a la asociación entre *alfabetización* y *campaña*, y a la asociación de esta última con niveles elementales de alfabetización, sobre todo dada su masividad y su -por lo general- corta duración. No obstante, hay que recordar que muchas intervenciones a las que se llama *programas* o *planes* tienen estas mismas características, habiendo en cambio *campañas* de largo aliento y mucho más integrales que los programas. El problema no está pues en el nombre que se adopte, sino en la duración del proceso y sobre todo en sus objetivos y calidad.

La modalidad *campaña* (por lo general gubernamental, masiva, intensiva, con amplia movilización social) ha sido generalmente asociada como modalidad paradigmática de las acciones de alfabetización de adultos en los países en desarrollo. La *campaña*, a su vez, se ha asociado a situación revolucionaria, dada la recurrencia de este tipo de acciones en países que han transitado por procesos revolucionarios en las diferentes regiones del mundo (i.e. China, Cuba, Etiopía, Grenada, Mozambique,

Nicaragua, Tanzania, etc.). En esa medida, la noción de *campaña* se ha asociado también a una fuerte dimensión político-ideológica.

Es cierto que muchas campañas se han destacado por su gran capacidad de movilización social, especialmente de la juventud, y mucho menos por su eficacia en términos del aprendizaje de la lectura y la escritura. La propia masividad e intensidad de estos procesos lleva a plantearse y lograr metas de alfabetización inicial o básica. No obstante, esto mismo se aplica a menudo a programas pequeños, localizados, realizados por organismos no-gubernamentales, etc., que también tienen problemas para lograr niveles aceptables y sustentables de lectura y escritura entre los participantes.

◆ **Alfabetización como “alfabetización” a secas; post-alfabetización como “alfabetización funcional”:** Estar alfabetizado es estar en capacidad de manejar la lengua escrita con autonomía y solvencia: leer y escribir comprensivamente, leer y escribir para satisfacer necesidades de expresión, comunicación, información y aprendizaje relevantes a cada situación y contexto. En esta medida, la propia noción de “alfabetización funcional” -entendida como “el nivel de alfabetización requerido para funcionar de manera efectiva en la sociedad” (UNESCO 1992:16)- resulta redundante: la alfabetización o es funcional o no es alfabetización. Leer sin comprender; no es leer; es a duras penas descodificar, descifrar. Saber leer implica no sólo estar en capacidad de leer lo que consta en la cartilla o el material de lectura usado dentro de la clase, sino leer en el mundo real, fuera del aula y del material programado para “aprender a leer”. Escribir sin lograr expresar con claridad las propias ideas, y sin lograr que otros comprendan lo escrito, no es escribir: es apenas garabatear o bien copiar algo escrito por otros, siguiendo un modelo. Por ello, hay quienes cuestionan la propia existencia del llamado “retorno al analfabetismo”, en tanto se trataría más bien de una alfabetización débil e incompleta, que produce personas “neo-alfabetizadas”, a medio camino de su proceso de aprendizaje.

⁴ La historia de la alfabetización de adultos ha estado signada por la búsqueda de “claves” universales para el “éxito” de los programas de alfabetización. Dos variables han tendido a dominar y disputar la atención: la variable TIEMPO (número de meses, semanas, horas; frecuencia y duración de las clases, etc.) y la variable MÉTODO (el método más apropiado de enseñanza). No obstante, ni en términos del tiempo necesario ni en términos metodológicos contamos con información confiable y concluyente, mucho menos generalizable al “campo de la alfabetización de adultos”.

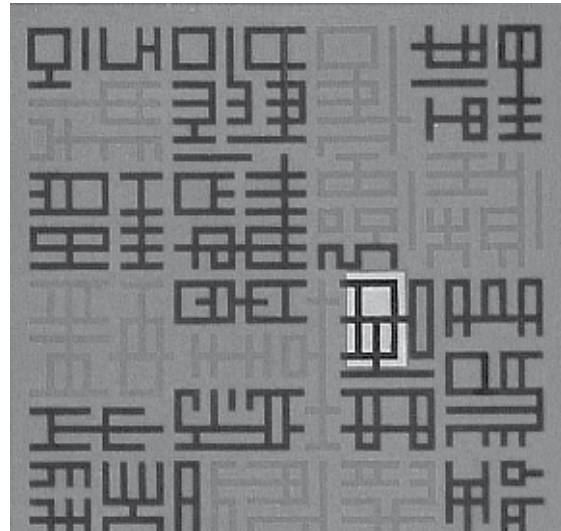
◆ **Post-alfabetización como aplicación de la lectura y la escritura:** La distinción entre *alfabetización* como *adquisición* de la lectura y escritura, y *post-alfabetización* como *uso* de la lectura y la escritura, refleja enfoques y metodologías tradicionales de alfabetización, tanto a nivel infantil como adulto, en la educación formal y en la no-formal. Esta distinción replica la visión mecanicista de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, que vacía al lenguaje y al proceso de aprendizaje de contenido y utilidad personal y social, que enseña a leer textos artificiales, pre-fabricados expresamente para la enseñanza, evitando el contacto con textos reales y aplicaciones de la lectura y la escritura en la vida cotidiana de las personas.

◆ **Post-alfabetización como aprendizaje de contenidos útiles para la vida y el trabajo:** Esta manera de entender la post-alfabetización resume la distinción usual entre “aprender a leer (y escribir)” y “leer (y escribir) para aprender”. La noción, en definitiva, de alfabetización esencialmente como descifrado, sin contenido, o sin contenidos relevantes: la alfabetización como aprendizaje de unidades lingüísticas (letras, sonidos, sílabas, palabras, oraciones, textos) construidas prestando atención a su morfología (grado de complejidad de grafemas y fonemas, etc.) antes que a su relevancia y pertinencia para quien aprende.

◆ **Post-alfabetización como programa o proyecto de post-alfabetización:** Subsiste la idea de que reforzar la alfabetización (la “post-alfabetización”) implica más clases, más instrucción, un nuevo programa o proyecto educativo, más materiales diseñados expresamente para los nuevos alfabetizados. Este enfoque parece desconocer el hecho de que a leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo, no sólo ni principalmente dentro de un aula de clases sino en la vida diaria, haciendo uso de la lectura y la escritura en la familia, en el trabajo, en la calle, en la tienda, leyendo lo que haya a mano para leer (periódicos, revistas,

libros, carteles, volantes, etc.), en contacto con los demás, a través de los medios de comunicación, etc. De ahí la importancia de fomentar la construcción de “ambientes letrados” y de desarrollar una “cultura letrada”, parte de toda estrategia de alfabetización universal, con niños y con adultos, dentro y fuera del sistema escolar.

◆ **Post-alfabetización como educación continua o educación permanente:** Muchos asocian post-alfabetización con educación permanente o continua. No obstante, esto contribuye a distorsionar y reducir el concepto de educación permanente, la cual no se limita al campo de la lectura y la escritura y tampoco a la educación de adultos, abarcando todas las etapas y edades de una persona desde su nacimiento⁵.



⁵ La Comisión Delors, en su informe, recuperó y destacó precisamente esta noción de *educación permanente* como *educación a lo largo de toda la vida*, invitando a superar la asociación tradicional entre *educación permanente* y *educación de adultos* (Delors, 1996:112).



Problemas operativos

◆ Falta de parámetros claros para delimitar los programas de “alfabetización” y “post-alfabetización”

Al plantearse como inexorable la secuencia entre una etapa de *alfabetización* y otra de *post-alfabetización*, los encargados de planificar intervenciones educativas para adultos generalmente desestiman la necesidad y la importancia de fijar niveles y metas claras de aprendizaje. Al no especificarse niveles y competencias esperables al término del programa de alfabetización, la post-alfabetización también carece de parámetros claros de referencia.

En la práctica, la ambigüedad e imprecisión con que se define conceptual y operativamente el término “alfabetización”, dificulta la planificación, la ejecución y la evaluación, así como la comparación entre programas (dados por) similares. De hecho, estudios y diagnósticos que hacen referencia a la alfabetización o a la post-alfabetización, incluyen por lo general bajo un mismo paraguas programas de muy diversa índole, alcance y duración, lo que hace imposible compararlos y, en consecuencia, hacer generalizaciones.

◆ Débil y tardía planificación del seguimiento de la alfabetización

En el discurso de la educación de adultos es corriente la afirmación acerca de la necesidad de planificar alfabetización y post-alfabetización de manera integral y conjunta, a fin de garantizar coherencia y secuencia inmediata entre ambas. No obstante, comúnmente, las energías y esfuerzos suelen invertirse en la alfabetización, descuidándose la planificación oportuna de ese “después de la alfabetización”.

Aquí se juega, entre otras cosas, la arraigada visión de la alfabetización como un objetivo sencillo y una etapa terminal. Pero existe también una contradicción real en el interior de muchas instituciones: dada la limitación de recursos financieros y de personal calificado en este

campo, es generalmente el mismo equipo humano encargado de la alfabetización el que se ve involucrado en el diseño y ejecución de las etapas subsiguientes, lo que hace imposible atender simultáneamente la ejecución de la alfabetización y la programación de la(s) fase(s) siguiente(s)⁶. De este modo, llegado el momento de dar continuidad al programa de alfabetización, lo común son las soluciones-parche, de corto plazo y alcance, atadas a necesidades inmediatas y coyunturales.

◆ Falta de personal calificado y especializado

La escasez de especialistas en alfabetización de adultos es una realidad en la mayoría de países en desarrollo. Esta debilidad se torna más evidente en el campo de la neo-lectura que, no obstante ser una realidad muy extendida en estos países, es un fenómeno aún poco comprendido y analizado.

La neo-lectura es tierra de nadie. Los materiales de lectura, capacitación y divulgación que producen tanto el Estado como los organismos no-gubernamentales no son materiales pensados para lectores *amateurs*, sino para lectores avanzados. Lo mismo se aplica a periódicos, revistas, boletines, carteles en las calles, material impreso producido en el marco de campañas políticas, comerciales, de salud, etc.

La pedagogía en el campo de la educación de adultos ha avanzado poco en el ámbito específico de la alfabetización, subsistiendo enfoques y métodos de enseñanza más atrasados que los que predominan en el campo de la alfabetización infantil. Mientras que en la alfabetización de adultos el estancamiento es notorio, la alfabetización infantil viene revelándose como un campo dinámico y renovador, con potencial para construir una cultura pedagógica alternativa en el medio escolar.

◆ Salto brusco entre alfabetización y lo que sigue

La alfabetización de adultos sigue operando en medio de condiciones muy adversas, enfrentando condiciones precarias de enseñanza y aprendizaje (infraes-

⁶ Esta situación se ha repetido en las diversas campañas nacionales de alfabetización que han tenido lugar en la región, tanto las realizadas en contextos revolucionarios (Cuba, 1961; Nicaragua, 1980; y Grenada, 1979) como no revolucionarios (Ecuador, 1988). Ver, al respecto: Torres 1984, 1985, 1987, 1989, 1990a,b,c, 1991.

estructura acomodada en cualquier lugar y sin el equipamiento indispensable, horarios en tiempos marginales, escasa o ninguna formación de los educadores, falta de materiales didácticos o materiales de mala calidad, métodos inadecuados de enseñanza, etc.) y aspirando a objetivos y metas muy modestos en términos de aprendizaje. Dadas las condiciones objetivas, aún aquellas acciones que se plantean metas más ambiciosas, logran por lo general mucho menos que lo planeado.

El perfil del “alfabetizado” resultante es usualmente el de una persona que continúa batallando con aspectos instrumentales de la lectura y la escritura, incluso entre quienes parten de alguna experiencia escolar previa.

Sin embargo, los textos de lectura que usualmente se elaboran para la “post-alfabetización” o las etapas subsiguientes, no parten de un diagnóstico del perfil real de ese “alfabetizado”. Típicamente, dichos materiales son demasiado complejos, presuponiendo un lector avezado que no es tal. Más de una vez, ha sido necesario diseñar, de emergencia, materiales intermedios, incluso retirando los ya en circulación⁷.

◆ Falta de capitalización de las lecciones aprendidas a lo largo de la alfabetización

La prisa lleva, a menudo, a una débil ligazón entre alfabetización y post-alfabetización, desaprovechándose en buena medida la experiencia y el aprendizaje derivados de aquella. En muchos sentidos, la post-alfabetización vuelve a partir de cero, en ausencia de una evaluación profunda e integral de la alfabetización. Tal evaluación, cuando se hace, tiende a centrarse en los aspectos cuantitativos: número de alfabetizados, índices de analfabetismo residual, etc. Los aspectos cualitativos, los verdaderamente importantes cuando lo que está en juego es el aprendizaje, no tienen la misma prioridad.

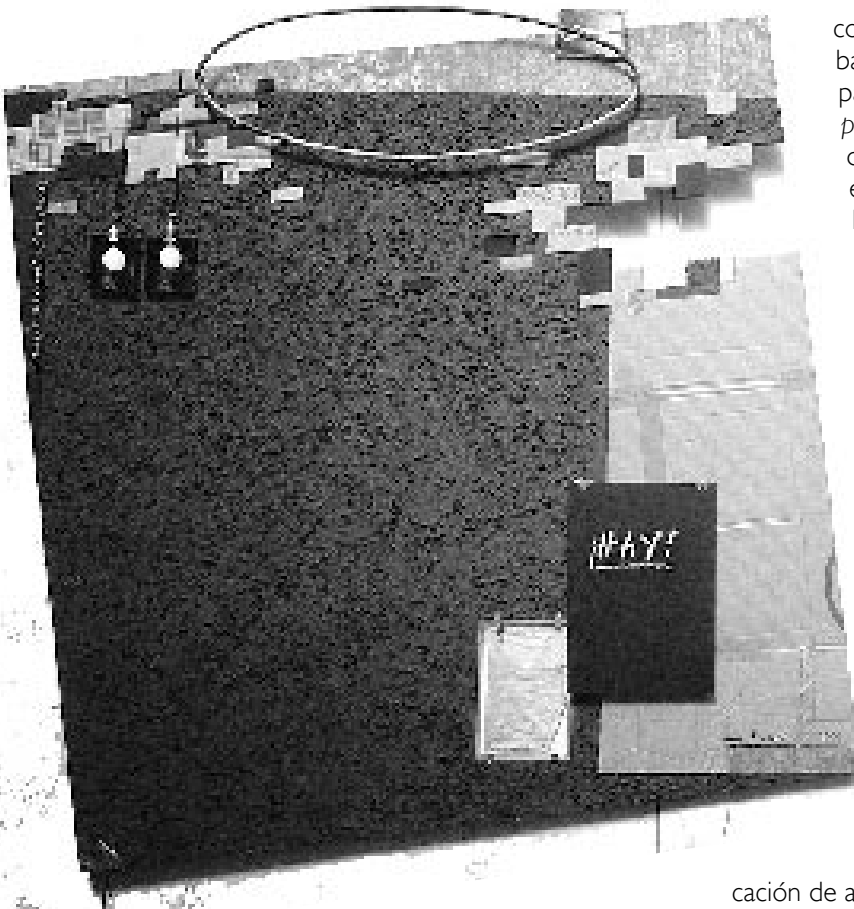
Por otra parte, mientras que la alfabetización cuenta con referentes y con “modelos” en los cuales apoyarse, no sucede lo mismo con la post-alfabetización, entre otras cosas porque la experiencia acumulada en este campo es menor; y está menos sistematizada y difundida.



◆ No se resuelve bien la incorporación de nuevos educandos al proceso

Las limitaciones esbozadas antes llevan a adoptar un esquema secuencial en la oferta educativa para los adultos: terminada la fase considerada de alfabetización, lo común es ofrecer una etapa de post-alfabetización o refuerzo. La gran masa de población joven y adulta con baja escolaridad -es decir, quienes hicieron en su momento algunos grados de escuela- queda a menudo desatendida. Esto, no obstante, ha venido cambiando en los últimos años.

⁷ Este fue, por ejemplo, el caso en Nicaragua, al término de la Cruzada Nacional de Alfabetización (1980). Los primeros materiales que se elaboraron para la etapa de Sostenimiento, inmediatamente posterior a la Cruzada, mostraron ser muy complejos para el egresado promedio de la Cruzada, por lo que debieron ser retirados y re-elaborados en la marcha.



Estos sectores que no han completado la educación primaria o básica (más numerosos en nuestros países que los llamados *analfabetos puros*) no se contentan con la explicación de que su hora llegará después, quizás en uno o dos años, cuando se den las condiciones para ofrecer el nivel que les corresponde. En la práctica, muchos terminan inscribiéndose en programas y clases de alfabetización, prestándose a aburrirse y a empezar todo de nuevo, en la esperanza de aprender algo, de “refrescar” la memoria, recuperar hábitos de estudio y encontrar un espacio de socialización. De hecho, en muchos centros de alfabetización encontramos personas que no corresponden allí, que tienen alguna experiencia escolar o alguna experiencia previa de participación en algún programa de alfabetización. Todo esto abona a la necesidad de sentar las bases, desde el arranque mismo de la alfabetización, para la creación de todo un subsistema de edu-

cación de adultos.

De hecho, América Latina -y los países en desarrollo en general- viene no sólo produciendo *analfabetos puros* (nombre que se da a los que nunca pudieron acceder a la escuela) sino ejércitos de personas que se vieron forzadas a abandonar la escuela en los primeros años, a quienes se califica negativa y discriminatoriamente como “*analfabetos funcionales*”, “*rezagados*” o “*subescolarizados*”. Todos ellos comparten procesos incompletos de alfabetización no sólo por el escaso número de años de escolaridad sino por la mala calidad de la educación escolar a la que han sido expuestos.

Conclusiones

◆ El desafío radica en ofrecer a todos -niños, jóvenes y adultos- una educación básica capaz de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, dentro de las cuales está obviamente incluida la alfabetización. No se trata de alfabetizar de manera aislada.

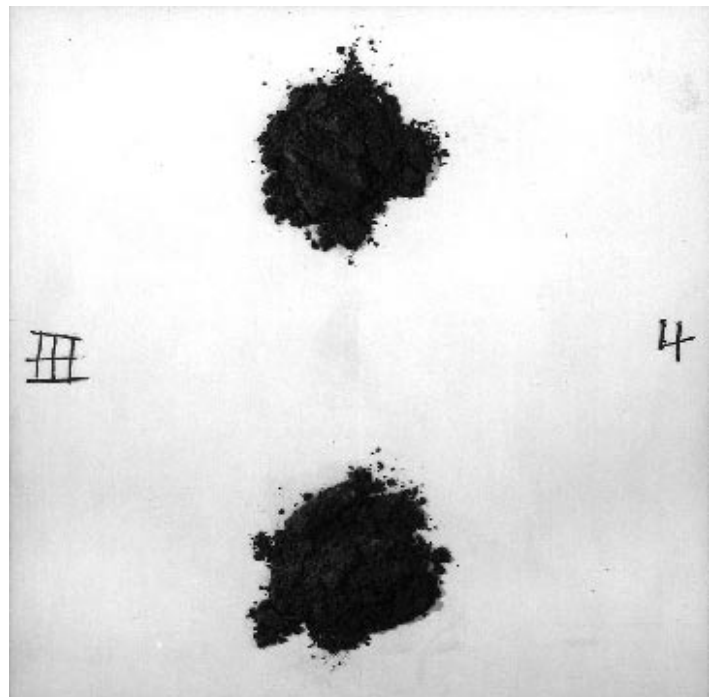
◆ La alfabetización tiene sentido y utilidad personal y social para las personas cuando por tal se entiende la capacidad para leer y escribir comprensivamente, con sentido, y de manera autónoma, aprovechando el lenguaje escrito como herramienta de expresión, comunicación, aprendizaje y goce intelectual y espiritual. Esto implica un proceso sostenido y una variedad de intervenciones, incluyendo no únicamente una oferta instruccional sino la creación de un “ambiente letrado” y de oportunidades efectivas de acceso a la cultura escrita a través de diversos medios.

◆ El aprendizaje de la lectura y la escritura es un continuo, un proceso que atraviesa por diferentes etapas, y cuyo desarrollo y perfeccionamiento no tiene, estrictamente, fin. Aprender a leer y escribir, reforzar y desarrollar ese conocimiento, y utilizarlo, son parte de un mismo y único proceso. En esa medida, la propia noción de *post-alfabetización* no tiene sentido. ¿Qué es ese “más allá de la alfabetización”? Lo que hay son distintos momentos y niveles de desarrollo, dominio y uso de la lengua escrita.

◆ La conceptualización y la práctica de la alfabetización de adultos, particularmente en los países en desarrollo, tiene grandes debilidades. Estas debilidades tienen explicaciones históricas, que tienen que ver tanto con los *sujetos* y *beneficiarios* típicos de los programas de alfabetización (doblemente discriminados en las políticas educativas, en tanto analfabetos y en tanto adultos), como con el propio *campo de la alfabetización*, un campo atrasado y conservador, proclive al discurso innovador, pero anclado en viejas concepciones y prácticas, no sólo en el ámbito de la educación formal y la cultura escolar sino también en el ámbito de

la educación no-formal. El persistente abandono de la educación de adultos, y de la alfabetización de adultos en particular, se refuerza con la idea de que hay que invertir prioritariamente en la educación de los niños, como si los niños viviesen y se desarrollaran solos, sin la intermediación de los adultos. Es fundamental salir al paso a los argumentos que atribuyen baja rentabilidad y eficacia a la educación de adultos, argumentos basados en el prejuicio y la discriminación antes que en el conocimiento científico.

La débil investigación y teorización que subsiste dentro del campo dificulta avanzar. Avanzar implica, entre otras cosas, revisar críticamente la literatura existente sobre el tema, rehuyendo las conclusiones y generalizaciones fáciles que proveen a menudo los macro compendios internacionales, basados por lo general en estudios y experiencias muy diferentes entre sí, y cuestionables, por tanto, no sólo en sus conclusiones sino en sus métodos de recolección, análisis e interpretación de la información disponible.





Referencias

- ABADZI, Helen, *What We Know about the Acquisition of Adult Literacy: Is There Hope?*, World Bank Discussion Papers, N° 245, Washington D.C., 1994.
- ASSMAN, Hugo (coord.), *Nicaragua triunfa en la alfabetización. Documentos y testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización*, DEI-MED, San José, 1981.
- DAVE, R.H., A. Ouane y A.M. Ranawera (eds.), *Learning Strategies for Post-literacy and Continuing Education in Brazil, Colombia, Jamaica and Venezuela*, UIE, Hamburg, 1986.
- DELORS, Jacques, et. al., *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.
- DUMONT, Bernard, *Antes que la alfabetización: la pre-alfabetización*, *Cuestiones de Alfabetización*, UNESCO, Catalunya, 1990.
- ECUADOR-CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN "MONSEÑOR LEONIDAS PROAÑO"/UNICEF, *Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño"*. Informe de Evaluación Final, Quito, 1990.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky, *Los procesos de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México, 1980.
- FERREIRO Emilia (coord.), *Los hijos del analfabetismo: Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*, Siglo XXI, México, 1989.
- FERREIRO, Emilia, "Children's Literacy and Public Schools in Latin America", in: Wagner, D. and L. Puchner (eds.), *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Sage Publications, Newbury Park, 1992.
- FERREIRO, Emilia, L. Navarro, S. Vernon, M.L. Loperena, E. Taboada, Y. Corona, M. E. Hope y J. Vaca, *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, DIE, Cuadernos de Investigación Educativa, N° 10, México, 1992.
- FORDHAM, Paul (ed.), *One Billion Illiterates, One Billion Reasons for Action*, ICAE, Toronto, 1985.
- HIRSHON, Sheryl and Judy Butler, *And Also Teach Them to Read*, Lawrence Hill Publishers Inc., Connecticut, 1983.
- IBE-UNICEF, *School Repetition: A Global Perspective*, Geneva, 1996.
- IIEP-UNESCO, *The Kenya Literacy Programme: A View from Below*, Paris, 1991a.
- IIEP-UNESCO, *The Tanzania Literacy Programme: A View from Below*, Paris, 1991b.
- JONES, P.W., *Literacy and basic education for adults and young people: review of experience*, A special study for the World Conference on Education for All, UNESCO, 1990.
- RASSEKH, Shapour, *Perspectives on Literacy: A Selected World Bibliography*, UNESCO, París, 1991.
- TORRES, Rosa María, "Nueve tesis sobre la alfabetización alternativa: reflexiones en torno a la experiencia nicaragüense", *Cuadernos Pedagógicos*, N° 3-4, Fundación Fernando Velasco, Quito, 1983a.
- TORRES, Rosa María, "De alfabetizando a maestro popular: la post-alfabetización en Nicaragua", *Cuadernos de Pensamiento Propio*, No. 4, INIES-CRIES, Managua, 1983b.
- TORRES, Rosa María, "Educación y democracia en la Granada revolucionaria", *Cuadernos de Pensamiento Propio*, No. 12, INIES-CRIES, Managua, 1984.
- TORRES, Rosa María, *Nicaragua: revolución popular, educación popular*, CRIES-Editorial Línea, México, 1985.
- TORRES, Rosa María (ed.), *Alfabetización popular: diálogo entre 10 experiencias de Centroamérica y el Caribe*, CRIES/CEAAL, Quito, 1987.
- TORRES, Rosa María, *National Adult Literacy Action in Latin America: A Critical Review*, *Bulletin*, N° 19, UNESCO-OREALC, Santiago, 1989.
- TORRES, Rosa María, "Latin America in the Advent of the International Literacy Year: Lessons from the Ecuatorian Experience", en: *Adult Education and Development*, N° 34, DVV, Bonn, 1990a.
- TORRES, Rosa María, *Alfabetización de adultos en América Latina: Problemas y tareas*, CIUDAD, Quito, 1990b.
- TORRES, Rosa María, "Illiteracy and Literacy in Latin America and the Caribbean: Between Inertia and a Break With The Past", en: *Prospects*, No. 76, Vol. XX, N° 4, UNESCO, Paris, 1990c.
- TORRES, Rosa María, *The "Monsignor Leonidas Proaño" Literacy Campaign and the "Ecuador Studies" National Program*, UIE, Hamburg, 1991.
- TORRES, Rosa María, *Alfabetización y Derechos Humanos: La Campaña "Monseñor Leonidas Proaño" del Ecuador*, Quito, 1992 (unpublished).
- TORRES, Rosa María, "Literacy for All: Twelve Paths to Move Ahead", *Convergence*, No. 4, ICAE, Toronto, 1994.
- TORRES, Rosa María, "Child Literacy: A Critical Challenge for Contemporary School Systems", *Education News*, No.17-18, Special Issue, UNICEF, New York, February 1997.
- UNESCO-International Bureau of Education (IBE), *A Literate World*, Geneva, 1992.
- UNESCO-OREALC, *Medios de comunicación al servicio de la alfabetización y postalfabetización*, Santiago, 1991.
- VARGAS, Raúl, *Materiales educativos y post-alfabetización*, UNESCO-CREFAL, Pátzcuaro, 1982.
- WAGNER, Daniel, *Literacy: Developing the Future*, International Yearbook of Education, Vol. XLIII, UNESCO-IBE, Paris, 1992.

Una experiencia alternativa de educación pública: el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra¹

FLORENCIA STUBRIN²

La experiencia educativa del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil -una de las luchas sociales actuales de mayor relevancia en nuestro continente- es interesante, tanto por sus planteamientos teóricos como por las posibilidades que ha logrado abrir dentro del sistema formal de educación. El presente artículo analiza la propuesta educativa de este movimiento así como sus procesos de institucionalización, en un contexto donde las políticas públicas han sabido reconocer y apoyar la diversidad en educación.

¹ El presente artículo resume algunas de las principales reflexiones presentadas en un estudio desarrollado en el marco del proyecto *Las luchas por el derecho a la educación en América Latina*, promovido por el Laboratorio de Políticas Públicas (LPP), que comprendió la elaboración de estudios de caso en ocho países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú) sobre experiencias de educación alternativas promovidas por movimientos sociales, organizaciones de la sociedad civil y sindicatos docentes.

² Magíster en Sociología y Doctoranda del Instituto Universitario de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ); investigadora del Laboratorio de Políticas Públicas (Rio de Janeiro - Buenos Aires); asistente académica del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).



El intenso programa de reforma educativa implementado en Brasil a partir de la década de 1990, sus impactos y sus consecuencias, se tradujeron en el ámbito de la educación del campo, potenciando sus efectos negativos, marcados por una creciente precarización de las condiciones efectivas de escolarización de niños, jóvenes y adultos.

Los procesos de transferencia y descentralización administrativa, asociados a un notorio vaciamiento de los recursos públicos nacionales destinados a sustentar el sistema educativo, trasladaron a las instancias locales de gobierno las responsabilidades financieras, pedagógicas y de gestión de las escuelas. Estas condiciones han contribuido a generar y reproducir una cada vez más profunda segmentación y desigualdad al interior del sistema educativo, donde “escuelas pobres” atienden a los “pobres” y “escuelas ricas” quedan reservadas a los “ricos”. Los procesos de expansión de la escolarización, que contribuyeron a ampliar considerablemente el mapa educativo brasileiro en las últimas décadas, lejos están de haber penetrado todos los rincones del país. Un importante número de niños, niñas, jóvenes y adultos que habitan en el campo brasileiro no tienen acceso a la escuela y los índices de analfabetismo de esta población son aún preocupantemente altos.

Los procesos de exclusión educativa son en el campo más que evidentes y la negación del derecho a una educación de calidad constituye una realidad cotidiana para sus habitantes. La falta de escuelas y la precariedad de las condiciones de infraestructura; los elevados índices de analfabetismo aún existentes; la total inadecuación de los contenidos curriculares a las necesidades e intereses de los sujetos del campo y el consecuente desconocimiento de los saberes y conocimientos autóctonos; la escasa calificación docente para atender a las necesidades educativas de esta población y la ausencia de políticas de formación específicas orientadas a paliar dichas deficiencias; la falta de apoyo a las iniciativas de renovación pedagógica impulsadas por grupos, movimientos y actores organizados de la sociedad civil, son algunas de las marcas más evidentes del rezago educativo.

En este contexto, el estudio y análisis de experiencias innovadoras de intervención que, de manera propositiva y proactiva, procuren avanzar hacia el cambio educativo y tiendan a generar condiciones propicias para la realización efectiva del derecho a la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos, aparece como una tarea ineludible. La experiencia educativa del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) resulta en este sentido especialmente relevante, al constituir una iniciativa impulsada por actores organizados de la sociedad civil y enmarcada en el sistema público de enseñanza, particularidad que nos permite identificar elementos relevantes sobre los vínculos entre los movimientos sociales y el Estado, que permiten profundizar el análisis sobre las dinámicas de las luchas por el derecho a la educación. Se trata de una experiencia cuyos grados de institucionalización e impactos alcanzan niveles sumamente significativos, propiciando una cierta incidencia en las políticas públicas destinadas a este sector y contribuyendo, aunque de forma incipiente, a una reconfiguración del escenario de la educación del campo, en la medida en que ha fortalecido la instalación de una determinada visión acerca de sus principios, propósitos y características.

Son éstas algunas de las inquietudes e intenciones que orientan las consideraciones propuestas a continuación.

El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra

Fundado oficialmente en 1984 por grupos de familias campesinas movilizadas por la ocupación de tierras en la región centro-sur de Brasil, el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) constituye hoy una de las principales organizaciones rurales de América Latina. La lucha por una Reforma Agraria, que contempla el asentamiento de familias a través de la redistribución de tierras y la asignación de créditos agrarios, persigue además la conquista de todos los derechos sociales que componen una ciudadanía universal. En este sentido, las líneas de actuación del MST se articulan en diversos campos que abarcan tanto la producción, las políticas agrarias



*“Hombres, mujeres, jóvenes
y niños participan en las
representaciones de los
diversos núcleos, equipos y
colectivos de deliberación”.*





y la infraestructura social, como la cultura, la salud y la educación. La dirección colectiva, la división de tareas, la preocupación con la disciplina, el estudio y la formación de cuadros dirigentes, la lucha de masas y la vinculación permanente con las bases son las principales características que diferencian la práctica política del MST de las de otras organizaciones populares y movimientos sociales. La actividad política forma parte de la vida comunitaria. Hombres, mujeres, jóvenes y niños participan en las representaciones de los diversos núcleos, equipos y colectivos de deliberación que comprenden la estructura organizativa del Movimiento. Los procesos decisivos se consolidan a partir de intercambios que tienen lugar a través de diversas instancias de carácter local, estadual y nacional, combinando una fuerte centralización en cuanto a los lineamientos y principios generales con una absoluta descentralización en lo que respecta a los procesos de implementación.

Los campamentos y asentamientos constituyen las instancias medulares a través de las cuales se estructura la vida comunitaria y la acción política del Movimiento. Hacia 1996, eran más de 2.500 las áreas conquistadas por los movimientos y organizaciones que protagonizan la lucha por la Reforma Agraria. 1997 y 1988 fueron los años donde se registró la instalación de un mayor número de asentamientos del MST (778 y 777 respectivamente). A partir de entonces se organizaron, en media, 415 asentamientos por año. Actualmente, componen el Movimiento Sin Tierra cerca de 500.000 familias que habitan en 6.241 asentamientos rurales, localizados en 1.651 municipios del país, que ocupan un área aproximada de 35.000.000 km² y cerca de 150.000 familias acampadas³.

La ocupación de las tierras constituye, desde el inicio, una estrategia de acción básica y el principal elemento aglutinador desde el punto de vista de la organización del Movimiento. Involucrando a la familia en su totalidad, representa el origen de la experiencia comunitaria y la materialización de la lucha por la tierra.

Se trata de una acción colectiva que, por su grado de contundencia y su perdurabilidad, obliga a una reacción por parte de la sociedad. Apelando al cumplimiento de los marcos jurídicos legales, la ocupación de tierras públicas ilegítimamente apropiadas por sectores privados persigue, en primera instancia, la desapropiación. De este modo, la iniciativa social precede a la aplicación de la ley. Oponiéndose a la imagen de la *invasión*, en tanto usurpación por medio de la fuerza, el concepto de *ocupación* apela a la idea de colmar espacios vacíos, tierras que no están cumpliendo su función social.

La ocupación de tierras conlleva la expresión de un conjunto de elementos socioculturales sumamente relevantes desde el punto de vista pedagógico para la formación de los sujetos Sin Tierra. La ruptura radical con determinados patrones culturales y formas de vida hegemónicas constituye la base sobre la cual se consolida la construcción de nuevas vivencias. La ocupación de las tierras representa a la vez el quiebre con una determinada condición social y la asunción de una identidad: la identidad de los Sin Tierra, siendo su principal característica su condición colectiva. La ocupación de tierras constituye la matriz organizativa del Movimiento y, en tanto tal, uno de sus esenciales ejes educativos.

La propuesta educativa del MST

Las acciones educativas del MST constituyen prácticas de educación pública destinadas a niños, adolescentes, jóvenes y adultos, hijos e hijas de trabajadores rurales que habitan en las áreas de asentamientos y campamentos conquistadas por el movimiento de la Reforma Agraria. Se trata de una propuesta que articula la formación para el trabajo en el medio rural y la formación militante, constituyendo así uno de los pilares centrales en la construcción del Movimiento. Dichas prácticas propician el desarrollo de una dimensión sociocultural, cuyo principal objetivo radica en la formación del sujeto Sin Tierra. En este sentido, tienen una estrecha relación con la reproducción

³ Los datos e informaciones estadísticas mencionados fueron extraídos de las fuentes documentales proporcionadas por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (www.mst.org.br) y del *Banco de dados da Luta pela Terra 2004* del proyecto DATALUTA, promovido por el Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos da Reforma Agrária – NERA (www4.fct.unesp.br/nera).

“(...) la ocupación de la escuela supone el control sobre la determinación de los contenidos impartidos, las dinámicas y las formas de organización”.



y la construcción de un determinado modo de vida que consolida y recupera determinados principios, valores, convicciones y tipos de vinculación entre las personas.

Un breve recorrido por la trayectoria y la evolución de las prácticas educativas del MST y los modos en que es pensada la formación de las nuevas generaciones, permite acompañar la riqueza de esta experiencia y su enorme contribución para la construcción de la identidad histórica del Movimiento en tanto colectivo social. La lucha por asegurar el derecho a la educación de los niños, jóvenes y adultos que habitan en los asentamientos y campamentos del MST, llevó a un conjunto de padres y profesores a emprender el desafío de construir escuelas capaces de brindar respuestas adecuadas al tipo de vida desarrollado en las tierras conquistadas. Escuelas orgánicas a los procesos de desarrollo rural comenzaron a estructurarse en las organizaciones campesinas diseminadas a lo largo del territorio brasileiro. Escuelas orgánicas a los principios filosóficos y políticos del movimiento, que promuevan el respeto por la tierra y la producción, el trabajo cooperativo y la lucha por la transformación social.

La creación de escuelas implicó, desde sus inicios, arduos procesos de negociación con las diversas instancias gubernamentales. A la creación de las escuelas sigue la lucha, en algunos casos interminable pero siempre vigente, por la dirección política y pedagógica del proceso educativo desarrollado en los establecimientos escolares. Así como la ocupación de las tierras implica el control y la apropiación de los medios de producción y sus productos, la ocupación de la escuela supone el control sobre la determinación de los contenidos impartidos, las dinámicas y las formas de organización. El gobierno político pedagógico de las escuelas aparece como una pieza esencial para la concreción de los principios educativos del MST, principios que, como veremos más adelante, se contradicen en numerosos aspectos con los de la escuela tradicional. Dichas contradicciones rebasan con creces la dimensión de los contenidos curriculares, abarcando asimismo los presupuestos metodológicos, las formas de organización del tiempo y el espacio escolar, y el propio sentido de la educación⁴.

El mapeo de algunas cifras y datos estadísticos mucho podrá ayudarnos a percibir el grado de evolución y los alcances de esta experiencia educativa. Existen un total de 8.679 unidades de enseñanza que

⁴ Existen en Brasil directrices y lineamientos curriculares a nivel nacional, estadual y municipal. En este contexto, el grado de inserción e influencia de la propuesta curricular del MST depende, en buena medida, de la capacidad para lograr en cada caso particular el gobierno político pedagógico de las escuelas. Las situaciones son muy disímiles y varían de acuerdo a las condiciones de negociación que el Movimiento posee en los diversos estados y municipios del país. La fuerza y los impactos de la movilización a nivel local, pero también la voluntad política de las autoridades gubernamentales contribuyen a la determinación de estas condiciones. La experiencia educativa del MST supone la constante búsqueda del reconocimiento estatal, en la medida en que se inserta en las redes públicas de educación y se sustenta, fundamentalmente, en la ocupación de la escuela.



“(...) la ocupación de la escuela supone el control sobre la determinación de los contenidos impartidos, las dinámicas y las formas de organización”.

atienden a alumnos residentes en los campamentos y asentamientos, y sus entornos. 84% de las escuelas localizadas en asentamientos rurales forman parte de las redes municipales de enseñanza. En estas escuelas trabajan alrededor de 3.900 profesores y profesoras que atienden a cerca de 160.000 estudiantes. Clases de alfabetización para jóvenes y adultos son impartidas en el 16% de las instituciones educativas. Las mismas comprenden la participación de cerca de 3.000 educadores y 30.000 educandos⁵.

Sin embargo, las estadísticas dejan asimismo entrever que, particularmente en la Educación de Jóvenes y Adultos, profundizar los desafíos es

⁵ La principal fuente de información estadística disponible sobre el estado y las características de las escuelas ubicadas en asentamientos rurales es el Estudio Nacional de la Educación en la Reforma Agraria (PNERA), estudio promovido en el año 2004 por el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), del Ministerio de Educación; el Ministerio de Desarrollo Agrario (MDA); el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA); y el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA).

aún una tarea inminente. El último Censo de la Reforma Agraria⁶, revela un índice del 29,5% de analfabetos jóvenes y adultos entre los habitantes de asentamientos y campamentos rurales, realidad que en algunas regiones del país se ve considerablemente agravada alcanzando proporciones cercanas al 80% de la población comprendida en dicha faja etaria. Por su parte, la escolaridad media entre los habitantes de asentamientos y campamentos de la Reforma Agraria no supera los cuatro años, siendo inferior al 2% la proporción de asentados que accede al nivel medio. Estas cifras revelan de forma drástica y contundente la ausencia de políticas públicas de educación destinadas a garantizar la escolarización de la población del campo. Frente a este vacío, el Movimiento se propone encarar, por sus propios medios, prácticas educativas orientadas a revertir tal situación.

Una pedagogía alternativa para una sociedad alternativa

Las diversas experiencias alternativas de educación de niños, jóvenes y adultos, contribuyeron al desarrollo de una visión propia de la educación del campo y a la creación de una pedagogía basada en los principios constitutivos de la experiencia de movilización y lucha por la conquista de la tierra. Este proceso fue acompañado por una profunda reflexión acerca de los sentidos y principios de la educación y por la evidente necesidad de crear una pedagogía alternativa. Las discusiones en torno a la cuestión educativa encaradas por los representantes del Movimiento condicen con una concepción amplia acerca de la lucha por la tierra, que abarca la conquista de una ciudadanía plena.

Los principios educativos del MST constituyen formulaciones que, junto a los objetivos definidos por el Movimiento, orientan el devenir de las prácticas educativas, en un proceso dialéctico de mutua configuración que va sufriendo constantes readecuaciones en función de la realidad cotidiana

del quehacer educativo. La elaboración colectiva de este conjunto de principios estuvo fundada en las necesidades relevadas en las experiencias educativas en curso, en los propios objetivos y lineamientos políticos del Movimiento y en algunos elementos de teoría pedagógica presentes en el bagaje cultural de los profesores y profesoras que participaron en dicho proceso. El eje de la elaboración de la propuesta pedagógica estuvo centrado en todo momento en las prácticas que abarcan tanto el cotidiano escolar como el devenir del Movimiento. Es así que los principios se sustentan en la participación activa de los sujetos en las acciones de lucha por la tierra. La participación en la organización social y política constituye la base de la educación.

Un conjunto de principios filosóficos de la educación refieren a la visión del mundo, la concepción de hombre, sociedad y educación que definen la identidad de los sujetos Sin Tierra. Por su parte, un conjunto de principios pedagógicos aluden a las formas de pensar y hacer la educación con el objeto de llevar adelante los principios filosóficos enunciados, sintetizando los elementos esenciales y generales de la propuesta educativa del MST, y aluden, particularmente, a la reflexión metodológica. En tanto principios rectores flexibles y plurales, admiten la existencia de prácticas diferenciadas.

Como vimos, la ocupación de tierras constituye uno de los principales ejes educativos y un momento decisivo en la formación de los Sin Tierra. La ocupación funciona, en primera medida, como una instancia de formación para la contestación social, al implicar una asunción decisiva en la conducción de las acciones impulsadas por los sujetos, quienes, amparados en un colectivo, asumen la confrontación y el rechazo a determinadas condiciones de vida. La vivencia directa de este enfrentamiento representa una segunda dimensión educativa presente en estos procesos: la formación para la conciencia de clase. Esta dimensión se ve aún más fortalecida cuando tienen lugar las acciones

⁶ El Censo fue realizado en el año 2007 por el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (IN CRA), en colaboración con algunas universidades e institutos de investigación.



de desalojo, que obligan a la resistencia colectiva. Otro elemento formativo implícito en los procesos de ocupación refiere a la capacidad de negociación política. La procura y el aprovechamiento de los espacios de diálogo y el establecimiento de acuerdos con las instancias gubernamentales constituyen estrategias fundamentales para la consecución de los fines de los Sin Tierra. Por fin, la ocupación de tierras apela a la recuperación simbólica del derecho a la vida, vinculándose a la demanda por el reconocimiento de los derechos humanos como un eje articulador en la plataforma reivindicativa del Movimiento.

El campamento y el asentamiento representan asimismo instancias decisivas en la experiencia educativa del MST, que evidencian el sentido pedagógico de lo cotidiano. La organización comunitaria remite a un proceso por medio del cual familias con rasgos culturales e identitarios diversos avanzan hacia la construcción de una memoria colectiva al compartir un conjunto de vivencias comunes. Este proceso es viabilizado, en gran medida, por medio de la educación. Los campamentos y asentamientos constituyen espacios de socialización, donde las instancias formativas rebasan, sin lugar a dudas, los alcances de la escuela. Pero donde, sin embargo, ésta cumple una función sumamente orgánica y primordial. La preparación para la vida comunitaria condice con prácticas comunitarias de organización escolar. Escuela y comunidad se funden para propiciar el pasaje de **la ética del individuo** hacia **la ética del colectivo** a través de la formación integral de los sujetos. Los contenidos dan cuenta de la realidad cotidiana de las comunidades, y, a través de la recuperación de la historia y la memoria colectiva del Movimiento, incluyen los valores políticos y sociales que sustentan sus prácticas.

La ocupación de la escuela constituye otro elemento esencial en la formación de los Sin Tierra. **Ocupar la escuela** significa crear la conciencia acerca de la necesidad de aprender. Implica un proceso de

producción de la avidez por aprehender una realidad que se percibe como compleja. Esta conciencia extrapola la propia escolaridad en su sentido restringido para inmiscuirse en todas las instancias organizativas del Movimiento. Es esta conciencia la que lleva a adquirir una disposición por el estudio que se percibe como una búsqueda de conocimientos para la transformación de los sujetos. Pero la ocupación de la escuela refiere asimismo a la reivindicación del derecho a contar con espacios propicios y recursos suficientes para llevar a cabo de forma organizada y sistemática los procesos formativos de los sujetos Sin Tierra desde su infancia. La lucha por el derecho a la educación y, con ella, la lucha por el derecho a la escuela, constituyen pilares fundamentales en la plataforma reivindicativa del Movimiento. En este sentido, la apelación a la responsabilidad del Estado como garante de las condiciones necesarias para la realización efectiva de este derecho se traduce en el establecimiento de vínculos con las diversas instancias que comprenden el gobierno educativo a nivel nacional, estadual y local.

La fundación de una pedagogía alternativa se encuentra en el origen del proceso de construcción de experiencias educativas del MST. Una pedagogía esencialmente práctica, que provea los elementos necesarios para orientar el trabajo y la organización del tipo de vida propio de los asentamientos. Una pedagogía como instrumento al servicio de las cooperativas de producción agrícola y del avance de la lucha protagonizada por el Movimiento. La relación entre la escuela y la producción, y el vínculo entre educación y trabajo colectivo constituyen la base de esta propuesta pedagógica. La construcción de una pedagogía alternativa supone una concepción alternativa acerca de los sentidos de la educación y de sus estrategias, asimismo, alternativas.

La cuestión de los métodos de enseñanza ha sido, y continúa siendo, motivo de permanente discusión de los Equipos de Educación del Movimiento.

Aquellas experiencias que habían comenzado, de forma improvisada, en los campamentos y asentamientos, donde la naturalidad del acto de aprender se amalgamaba con la vida cotidiana de sus principales protagonistas, comenzaron a ser, poco a poco, perfeccionadas y profundizadas, dando lugar a la consolidación de metodologías y prácticas pedagógicas sistemáticas, fundadas en la libertad y la igualdad, donde profesores y alumnos son compañeros de una misma lucha, dando lugar a un proceso colectivo de construcción de conocimientos.

Oponiéndose a las prácticas escolares tradicionales, la propuesta pedagógica del MST supone la crítica radical a un modelo basado en la asimetría, la competencia y el mérito. Y se esgrimen como una verdadera alternativa pedagógica y política que implica una propuesta de cambio educativo y la construcción de una enseñanza alternativa. Una enseñanza al servicio de la comprensión y la transformación de la realidad, que vincule la teoría y la práctica en un proceso de preparación para el trabajo y para el ejercicio de una ciudadanía plena.

La Educación de Jóvenes y Adultos

Las consideraciones arriba expuestas tienen una significación especialmente relevante para las discusiones y debates vinculados al ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos, en la medida en que condensan un conjunto de sentidos, principios, orientaciones, estrategias y modalidades de acción pedagógica que, cuando destinadas a este sector específico de la población, resultan ciertamente novedosas, tanto desde el punto de vista de sus formatos como de sus contenidos. Una pedagogía alternativa, cuyos componentes emancipatorios resultan evidentes, entretejiendo la formación política y la alfabetización en un continuo proceso de enseñanza y aprendizaje colaborativo.

“Escuela y comunidad se funden para propiciar el pasaje de la ética del individuo hacia la ética del colectivo a través de la formación integral de los sujetos”.





La Educación de Jóvenes y Adultos ha acompañado el origen, la institucionalización y la expansión del MST, cobrando diversos énfasis a lo largo del tiempo. Desde sus inicios, experiencias aisladas y localizadas se han ido diseminando a lo largo de los territorios conquistados por el Movimiento de la Reforma Agraria, como respuesta a la necesidad de consolidar herramientas que fortalezcan la vida comunitaria y la acción política. Estas experiencias, frecuentemente desarticuladas, discontinuas y de corta duración, eran mayormente organizadas por sectores de la Iglesia, sindicatos, asociaciones comunitarias y otras entidades allegadas al Movimiento y se fundaban en los principios filosóficos y pedagógicos promovidos por la denominada **Pedagogía del Oprimido**, fundada por Paulo Freire. Sin embargo, a lo largo de los últimos quince años, a medida que la lucha por el derecho a la educación se hizo cada vez más explícita pasando a ocupar un espacio significativo entre las principales banderas reivindicativas del Movimiento, la Educación de Jóvenes y Adultos ha adquirido una creciente relevancia en el marco de las acciones educativas emprendidas por el MST, que ha multiplicado sus esfuerzos por otorgarle solvencia y sistematicidad.

En 1991, el Movimiento impulsó la primera gran Campaña de Alfabetización de Jóvenes y Adultos en la región de Río Grande do Sul que incluyó, además de la formación de cerca de cien cursos de alfabetizandos durante dos años, la iniciación de un curso para la formación de monitores. Esta experiencia impulsó una serie de discusiones al interior del Movimiento que pusieron en evidencia la necesidad de encarar esfuerzos para superar el analfabetismo existente en los asentamientos y campamentos. Desde entonces, la denominada Brigada o Frente de Educación de Jóvenes y Adultos, instancia desde la cual se impulsan y coordinan las acciones de alfabetización emprendidas por el Movimiento, encarna un riguroso trabajo de reflexión y sistematización que persigue la construcción de principios, objetivos y propósitos, lineamientos y estrategias de acción acordes a la **Pedagogía da Terra**⁷.

En 1996 el MST firmó un convenio con el Ministerio de Educación para la alfabetización de mil quinientos jóvenes y adultos que, sumado a otros acuerdos establecidos con instancias gubernamentales menores, así como con algunas de las principales universidades del país, otorgó un significativo impulso a las acciones emprendidas en esta área. A partir de entonces el Movimiento impulsa periódicamente una serie de seminarios y encuentros nacionales cuyos principales resultados se traducen en la elaboración de documentos de trabajo que expresan tanto posicionamientos filosóficos, lineamientos y principios generales, como orientaciones de acción y estrategias metodológicas para el desarrollo de prácticas de Educación de Jóvenes y Adultos. Por su parte, el MST mantiene acuerdos con diversas entidades y organizaciones internacionales para garantizar la expansión de las acciones educativas destinadas a jóvenes y adultos. Merece una particular mención el acuerdo mantenido con el gobierno cubano que prevé la capacitación de alfabetizadores brasileños para la implementación del método de alfabetización **Yo Si Puedo**.

Interesa observar especialmente en este punto el modo en que la apelación al Estado como garante del derecho a la educación de jóvenes y adultos se inscribe permanentemente en las acciones impulsadas por el MST en este campo. Realizaremos a continuación algunas consideraciones finales sobre este particular aspecto.

Una experiencia alternativa de educación pública. Hacia la ocupación de espacios

La experiencia educativa del MST constituye un claro ejemplo de la existencia de espacios de interjección, donde el Estado es ocupado por prácticas protagonizadas por actores organizados de la sociedad civil; intersticios de realización efectiva del espacio público. La concretización de prácticas educativas

⁷ Denominación bajo la cual son identificadas las prácticas, principios, fundamentos y objetivos pedagógicos impulsados por el MST.

impulsadas por el Movimiento en escuelas de la red pública de educación ha implicado arduas negociaciones que abarcaron los diversos niveles de actuación estatal (municipal, estadual, federal). Los acuerdos y alianzas mantenidos han tenido impactos diversos, alcanzando grados de concreción también diferenciados. Dado el carácter municipalizado del sistema educativo brasileiro es fácil deducir el significativo peso de las autoridades jurisdiccionales en estos procesos. Aquellos municipios y estados liderados por fuerzas políticas democráticas, pertenecientes al campo de la izquierda, han sido tradicionalmente más propicios para el desarrollo y la expansión de la experiencia educativa del MST.

Al analizar esta particular forma de intervención estatal a través de la educación nos enfrentamos a la dificultad para establecer una delimitación taxativa entre el ámbito de participación de la sociedad civil y la esfera de actuación del Estado. Reconocemos en

esta experiencia un verdadero espacio de intersección y articulación donde un movimiento social y agentes gubernamentales impulsan acciones conjuntas y comparten responsabilidades. Cabe mencionar que las fronteras entre Estado y sociedad civil se tornan en Brasil cada vez más difusas en la medida en que, durante los últimos años, ha existido un importante avance de fuerzas políticas democráticas que marcan hoy su presencia y ejercen una importante influencia en los diferentes ámbitos de acción estatal. Aunque reconocemos que la capacidad transformadora de estas nuevas fuerzas políticas y sociales se ve claramente limitada por la vigente influencia de sectores vinculados al capital financiero y a la derecha política, la ocupación de espacios estatales por parte de movimientos populares determina nuevos ámbitos de confrontación y negociación, donde nuevas prioridades comienzan a hacerse visibles en la agenda gubernamental.





La oficialización de la práctica educativa se da en un contexto de ilegalidad y conflicto social explícito, apareciendo como una vía de acceso al Estado y, por tanto, como una ampliación del poder de negociación de estos actores. Las escuelas se constituyen, en este proceso, en espacios de articulación del Movimiento con las instancias de gobierno local que, de forma más o menos efectiva, suponen la instalación de políticas y prácticas de educación alternativas, coincidentes con los objetivos e intereses de las comunidades del campo. La expansión y consolidación de estas instancias de participación de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en la definición de las políticas públicas, en este caso educativas, contribuye al fortalecimiento y a la organización política del Movimiento.

Esta experiencia de educación alternativa impulsada por un movimiento proveniente del campo popular se articula al interior del sistema de educación estatal, reivindicando y consolidando el carácter público de la escuela. La expansión

de escuelas bajo la dirección política y pedagógica del movimiento constituye una clara instancia de participación e incidencia efectiva de la sociedad civil en el gobierno de la educación, donde la acción del Estado se combina a la autonomía para la toma de decisiones sobre los sentidos y el acontecer de las prácticas educativas.

La heterogeneidad y disparidad en el grado de esta incidencia y sus impactos, supeditados a los procesos de negociación con los gobiernos estatales y locales, nos muestra que la capacidad de los movimientos de establecer alianzas y acuerdos y, fundamentalmente, la voluntad política de las autoridades gubernamentales, constituyen factores esenciales para el desarrollo de prácticas políticas alternativas.

A través de su propuesta educativa, el MST expresa posicionamientos definidos en torno a las políticas públicas de educación. Los procesos de movilización y negociación protagonizados por el Movimiento a lo largo de los últimos años, han contribuido en gran medida a una progresiva reconfiguración del escenario político educativo del campo. A partir de diversas estrategias de movilización y acciones reivindicativas que tienen lugar fundamentalmente a nivel municipal y estadual, éste busca colocar sus prioridades en las agendas políticas educativas. Sin embargo, como es fácil de prever, la magnitud de los impactos no es directamente proporcional a los esfuerzos y a la capacidad de movilización existentes. A un mayor grado de movilización no siguen, necesariamente, mayores conquistas. Los canales parecen estar tímidamente abiertos, pero los resultados efectivos no siempre conciden con las aspiraciones sostenidas.

Las reflexiones precedentes nos alertan que uno de los principales desafíos que enfrenta hoy el MST en la defensa del derecho a la educación y la escuela pública es avanzar hacia el fortalecimiento y consolidación de sus estrategias de lucha e intervención política, construyendo alianzas y frentes comunes de acción colectiva. Del mismo modo, la búsqueda de una interlocución estratégica con los

ámbitos gubernamentales y una real apropiación de los espacios de participación existentes en la esfera estatal, resultan condiciones esenciales para el fortalecimiento y consolidación de los procesos de participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas de educación. En este mismo sentido, resulta también necesaria la construcción de espacios de expresión alternativos, donde las demandas y posicionamientos adquieran una mayor visibilidad pública. Una apropiación de la palabra y de la acción política que contribuya a fortalecer y ampliar el sentido público de la educación y de la política educativa.

La lucha por el derecho a la educación encarnada por el MST está estrechamente vinculada a procesos de negociación y confrontación con el Estado, donde el desarrollo de alianzas, acuerdos y acciones conjuntas conducen a una progresiva ampliación de los sentidos de lo público. La institucionalización de los procesos de participación y el sostenimiento de instancias de movilización social que la sustenten resultan esenciales para la construcción de una educación pública efectivamente democrática y emancipatoria.

La novedad de esta propuesta de educación alternativa no radica apenas en el grado de originalidad de sus modalidades pedagógicas, sino, fundamentalmente, en una redimensión de la esencia del hecho educativo: la valorización del papel de estas prácticas en la estructuración de las luchas populares. La novedad no radica en promulgar la democratización de las escuelas, pero sí en implementar prácticas efectivamente democráticas en la organización de los establecimientos educativos, donde padres y profesores trabajan colectivamente para garantizar una educación a miles de niños, niñas, jóvenes y adultos Sin Tierra. La novedad no radica en reconocer a las prácticas sociales como instancias formativas, sino en vincular la escuela con el resto de las experiencias educativas vividas día a día por los sujetos Sin Tierra. A su vez, los objetivos, propósitos, modalidades y principios implementados en esta experiencia de educación alternativa, rebasan los límites del propio Movimiento, constituyéndose en un insumo para todas las corrientes que luchan por una transformación real y sustantiva de la educación. Los esfuerzos por comprender las dinámicas e intermediaciones presentes en estos procesos resultan esenciales para su fortalecimiento y consolidación.

Referencias

Caldart, R. 2000. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes.

Caldart, R.; Cerioli, P. Kolling, Edgar J. (Orgs). 2002. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Fernandes, B. 2002. "Diretrizes de uma caminhada". En: Caldart, R.; Cerioli, P. Kolling, Edgar J. (Orgs). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep / MEC). *Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Abril de 2005.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA / Universidade da Bahia. *Censo da Reforma Agrária*, 1997.

Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos da Reforma Agrária. UNESP. *DATALUTA. Banco de dados da Luta pela Terra*. Relatório preliminar, 2004.

Menezes Neto, A. 2003. *Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação no campo*. Rio de Janeiro. Quartel Editora e Comunicação Ltda.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2002. "Por uma educação do campo: declaração 2002". En: Caldart, R.; Cerioli, P. Kolling, Edgar J. (Orgs). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 1994. Caderno de Educação N 3. *Educação de Jovens e Adultos. Como organizar*.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 1994. Caderno de Educação N 4. *Educação de Jovens e Adultos. Didática da linguagem*.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 1994. Caderno de Educação N 4. *Educação de Jovens e Adultos. Educação matemática*.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2002. Caderno de Educação N 11. São Paulo. Gráfica e Editora Perez. *Educação de Jovens e Adultos. Sempre é tempo de aprender*.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2002. *MST Escola. Cadernos de educação. N 13. Edição especial. Documentos e estudos 1990 – 2001*. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA. São Paulo: Editora Expressão Popular.

La educación popular reivindica el derecho a la autonomía de la sociedad para buscar formarse de acuerdo a las características históricas y territoriales en las cuales se desarrollan. Al mismo tiempo, constituye una de las fuentes de conocimiento más relevantes en el ámbito educativo y que ha generado importantes transferencias a la educación formal. Hemos querido destacar en este número de Docencia tres experiencias relacionadas a la alfabetización y la educación popular: la alfabetización de mujeres inmigrantes en Puerto Rico, la apuesta educativa de Caleta Sur en Santiago, y el trabajo sobre la memoria y la historia local de Ekosol en Viña del Mar.

De la reflexión a la práctica en la alfabetización de mujeres inmigrantes en Puerto Rico: De la mano con Vygotsky, Freire y Montessori.

ANA LUISA BACA LOBERA¹

“Hoy estuvimos armando el mapa de República Dominicana.

Esa es mi patria que adoro. Yo nací en San Juan de la Maguana, junto a Azúa y Elías Piña. Mi pueblo es bonito.”

Santa Difó, 56 años, participante².

¹ La autora tiene una maestría en psicología y es estudiante doctoral de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Coordina el Programa de alfabetización de adultos “Aprendo en Río Piedras”, en el Centro de Acción Urbana, Comunitaria y Empresarial (CAUCE), de la Universidad de Puerto Rico. Cualquier comunicación, favor de escribir a abakita@gmail.com

² Los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de las participantes.



Presentación

Este artículo relata experiencias relacionadas a un proceso de alfabetización de mujeres de la República Dominicana en un centro comunitario de servicios de la Universidad de Puerto Rico, en el pueblo de Río Piedras. En este proceso se han incluido aspectos biográficos, y temáticas relativas a la inmigración y el género.

La movilidad obligada

Uno de los grupos de inmigrantes más poblado en la isla de Puerto Rico lo constituyen los nacionales de la República Dominicana. Río Piedras, el barrio aledaño a la Universidad de Puerto Rico, es uno de los dos centros urbanos donde se concentra un número importante de inmigrantes de aquel país. Se calcula que tres de cada cinco son mujeres dominicanas que participan activamente en el envío de dinero a la República, siendo la segunda entrada más importante de divisas luego del turismo (Duany, 2005).

Las mujeres que asisten al programa de alfabetización tienen edades de entre los treinta y cinco

y setenta y dos años, y acuden a Puerto Rico desde diversos puntos de la República Dominicana obligadas por la necesidad de proveer sustento a sus familias que han dejado en ese país. Se trata de mujeres que no tuvieron la oportunidad de integrarse a la escolarización por diversas razones, que desean saber leer las facturas de la luz o del teléfono, saber escribir su nombre en los papeles oficiales y que, o bien mantienen un deseo por aprender que les fue negado en la infancia, o necesitan de una escolarización para alcanzar un estatus legal que no poseen. Si bien muchas de estas mujeres no visitan su país regularmente y expresan sentir una gran soledad, se mantienen en contacto a distancia con sus hijos y nietos.

Los trabajos de estas mujeres consisten en el cuidado de ancianos y enfermos, y en labores domésticas en casas particulares, llegando a tener hasta dos y tres trabajos debido a que no alcanzan el sueldo mínimo. Las participantes del programa de alfabetización han llegado convencidas de su necesidad de aprender luego de una reflexión larga y cuidadosa que supera la vergüenza de que otro sepa que a esa edad no saben leer.



La reflexión y la práctica de la alfabetización

Abadzi (2003; 2005) menciona que generalmente los programas de alfabetización en los países en vías de desarrollo no pueden sostener planes de escolarización extendida, por lo que los adultos recién alfabetizados olvidan los elementos de la enseñanza cuando no la practican, reflejando la poca capacidad de los programas en establecer un aprendizaje duradero en los adultos que lo reciben.

En la búsqueda de mejores técnicas para la enseñanza, elaboramos un marco teórico que contempla a tres gigantes de la educación y la psicología. De Lev Vygotsky (1997 y 1998) se consideró el andamiaje que provee la Zona de Desarrollo Potencial en el proceso de la enseñanza. Además se observó el fenómeno del habla privada y el hacer concientes a las participantes acerca de su utilización para resolver problemas al producir la lengua escrita. El lenguaje es una herramienta que, no sólo media en la transmisión de la cultura, sino también en la organización cognoscitiva y esto es precisamente lo que explica que el aprendizaje propicie el desarrollo cognoscitivo. Además, se tomó el planteamiento que Vygotsky realiza sobre la utilización de la memoria, según el cual ésta es una de las herramientas culturales de las que se apropian las personas para auxiliarse en el aprendizaje. La memoria se convierte en uno de los procesos que facilitan el acceso a funciones cognoscitivas superiores y, al mismo tiempo, son una prueba de que se dominan estas funciones. De Freire (1989) tomamos sus consideraciones acerca del aprendizaje de adultos como medio de liberación, además de sus aportaciones sobre la conversión del lenguaje oral en lenguaje escrito, la alfabetización como lectura de la realidad y el proceso de empoderamiento que la alfabetización ofrece al adulto. De María Montessori tomamos los materiales manipulativos que además ayudan a la autocorrección durante el aprendizaje provocando que el tutor o la tutora, más que una camisa de fuerza, se convierta en compañero de viaje.

Todo lo anterior nos planteaba la necesidad de proveer un programa de alfabetización que, al mismo tiempo, ofreciera la oportunidad de observar

detenidamente los procesos de las participantes y hacer de ellos una investigación piloto para entregar elementos didácticos significativos para que el aprendizaje permaneciera con las participantes el tiempo más largo posible, aún cuando ya no asistieran a clases. Un aspecto que se incorporó durante el proceso de alfabetización fue la elaboración de materiales didácticos que apelaran a sus experiencias cotidianas sobre la inmigración, la violencia doméstica, las relaciones de pareja, las relaciones familiares y la vida en comunidad, así como también de la historia y la geografía de República Dominicana y de Puerto Rico. Además, se diseñaron materiales con frases para armar a través de letras y sílabas.

La motricidad, el agarre del lápiz y la producción de la letra

Una vez que llegan las participantes al programa, aprenden a leer leyendo, como lo sugiere el método global de lectoescritura que facilita la sólida asociación entre la palabra completa, su sonido y la imagen de su escritura (Hendrix, 1952). De la misma forma, se aprende a escribir escribiendo, llevando a las participantes a que logren escribir lo que piensan, de modo que vayan desarrollando la destreza de la escritura independiente, es decir, de que produzcan escritura en cualquier momento, sin que tengan que estar en un salón escolar para ello.

Cuando decimos que escribiendo se aprende a escribir, queremos puntualizar que ha sido necesario implementar ejercicios de coordinación motora fina que acompañan cada clase. Cuando el programa se iniciaba, pensábamos que por tratarse de mujeres adultas, el agarre del lápiz y el trazo de letras no debían representarles ningún esfuerzo a nuestras participantes. Pero, sin la coordinación muscular fina en el agarre y control del lápiz, la tarea puede llegar a ser frustrante: “Esto me queda muy feo, yo creo que nunca voy a aprender a escribir”, dijo una participante. Lo anterior nos llevó a la búsqueda de ejercicios de apresto que cada participante elabora al llegar a las clases y que han facilitado el trazo, el control del tamaño y la dirección de las letras y números. Las participantes también elaboran dibujos, realizan ejercicios para recortar papel siguiendo patrones intrincados y resuelven laberintos, tareas que realizan en sus casas:

“Dibujé círculos. Los círculos son redondos y verdes.

Siento la mano más ligera”.

Justina Grullart, 64 años.

“Hoy escribí muy bonito”.

Iris De la Rosa, 46 años.

En este sentido, ha sido muy útil el asignarles que escriban lo que hagan en casa o en sus trabajos, o lo que opinan sobre algún tema de interés para ellas. Así, hemos aprendido a rescatar lo que parece trivial, lo que al escribirlo les da confianza y les hace valorar que su vida personal es digna de ser contada, y, sobre todo, de ser escrita:

“Cuando venía a la escuela me encontré a mi vecina y la llevé cerca de su casa porque estaba mal de la pierna”.

Tania Hernández, 48 años.

La producción desde el desarraigo: autoestima y autoconcepto

Dada la situación de desarraigo de estas mujeres, nos interesaba particularmente propiciar el aprendizaje en un espacio que permitiera la potenciación de la autoestima y el autoconcepto, a través de algunas actividades que buscaban rememorar los recuerdos felices de la infancia o de juventud, o enfatizar las transformaciones positivas que han logrado a lo largo de sus vidas.

Durante el mismo proceso de alfabetización fue posible observar una evolución en cuanto a la complejización del pensamiento, y una transformación de la imagen corporal de las mujeres (Figuras 1 y 2).

La historia de mi vida hasta ahora...

Mi nombre es _____

La fecha de hoy es _____

jueves 20 de septiembre de 2007

Yo nací el día _____

3 de enero de 64

en el pueblo de _____

Nagua en República Dominicana

y ahora vivo en _____

Puerto Rico

Mi primer recuerdo fue cuando _____

papi me compra mi regalo de navidad

Quando era niña, mi juego favorito era

la muñeca la bicicleta

y el juego de cocina

Y lo más feliz que me hacía era

cuando me añoñaba mi

papá

Este es un dibujo de mí cuando era niña




Figura 1 – Primer documento y muestra de la escritura de María y su autoconcepto. 20 de septiembre de 2007



La historia de mi vida hasta ahora... Tercera parte

Mi nombre es

La fecha de hoy es

 domingo 2 de diciembre de 2007.

Por todas mis experiencias, considero que mi vida
 ahora es

 mejor por lo que he logrado

Todos los días trato de

 aprender cosas nuevas como
 escribir y leer.

Si pudiera regresar a mi infancia, me gustaría

 volver a estar junta a
 mi hermano y mi papá.

Me considero una persona valiosa porque

 he trabajado en la vida y estoy
 logrando mis sueños de aprender
 cosas nuevas para mi futuro.

Y lo más feliz que me hace ahora es

 que mi familia me apoya para
 que siga adelante.

Este es un dibujo de mí en este momento




Figura 2 – Tercer documento y muestra de la escritura de María y el autoconcepto. 2 de diciembre de 2007

Referencias

- Abadzi, H. (2003). *Improving adult education literacy outcomes: Lessons from cognitive research for developing countries*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Abadzi, H. (2005). Analfabetismo de adultos, arquitectura cerebral y empoderamiento de los pobres. *Educación de Adultos y Desarrollo*, 65. [En línea: <http://www.iiz-dw.de>. Consultado el 10 de noviembre de 2007.
- Duany, J. (2005). Dominican migration to Puerto Rico: A transnacional perspectiva. *Centro Journal*, V. XVII (1): 242-268.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). La importancia del acto de leer. En P. Freire *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Hendrix, C. (1952). *Cómo enseñar a leer por el método global*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Vygotsky, L. (1997). *Interaction between learning and development*. En M. Gauvain y M. Cole (Eds.) *Readings on the development of children*, 2nd. Ed. New York: Freeman and Company.
- Vygotsky, L. (1998). El problema del desarrollo cultural del niño. En *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos* (Intr. Jerome Bruner). Buenos Aires: Ed. Almagesto. (Original publicado en 1923).

Caleta Sur: su experiencia en la nivelación de educación media a través del Programa Chilecalifica

La institución Caleta Sur

Caleta Sur es una ONG que hace 20 años desarrolla diversas actividades comunitarias y socioeducativas en el sector sur de Santiago. Una de ellas ha sido la educación de adultos, tarea que han desarrollado transitando por la alfabetización, y la nivelación de educación básica y media. Esta ONG pertenece al Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), y como parte de esta organización valora la educación de adultos como un proceso que se desarrolla dentro de una mirada de educación popular y que trabaja en pos de la transformación democrática de la sociedad.

Hace cinco años que Caleta Sur trabaja en nivelación de educación media desde el Programa Chilecalifica, aprovechando la posibilidad de financiamiento que otorga este programa a la educación de adultos. Hemos querido conocer su experiencia y reflexiones en torno a esta temática, y para ello conversamos con Berta Freire, profesora de Lenguaje y Comunicación, coordinadora de estos programas. Uno de los aspectos que a Berta más le llama la atención es la evolución que ha habido, durante estos cinco años, en el tipo de alumno que accede a este programa, siendo la tendencia a que

cada vez sea más joven el adulto que solicita nivelación de estudios. Esta observación nos llevará a reflexionar sobre la pertinencia de las metodologías usadas por el programa, el choque de objetivos respecto de la educación de adultos y las ventajas y desventajas que ha tenido participar de esta modalidad de Chilecalifica.

La evolución del tipo de alumno

Caleta Sur está actualmente desarrollando el programa de nivelación de estudios de educación media en dos localidades distintas. Por un lado trabajan con los jóvenes de la comuna de Lo Espejo, pertenecientes a la población José María Caro, lugar donde el programa ya cumple cinco años de ejecución; y por otro lado, este año han comenzado a realizar nivelación de estudios con los adultos de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, pertenecientes a la población La Victoria. El comenzar este año en La Victoria ha puesto de manifiesto una realidad que ellos habían estado viviendo en Lo Espejo, pero que ahora, por el contraste de las experiencias, se ha hecho más evidente.

En la población La Victoria, los estudiantes tienen una edad promedio de 45 años, y se han mostrado



altamente entusiastas y comprometidos con su proceso de aprendizaje, significándolo como una restitución de su derecho a la educación.

En cambio en la comuna de Lo Espejo, la edad ha ido disminuyendo ostensiblemente año a año. Berta Freire nos explica: “Se ha transitado desde adultos que presentaban una edad promedio de 40 años, cuyo interés estaba basado principalmente en anhelos personales de autorrealización y, en algunos casos, en la necesidad de encarar en mejores condiciones el mundo laboral, hacia jóvenes que, bordeando en promedio los 18 años de edad, manifiestan vagas expectativas y motivaciones para la completación de estudios”.

El compromiso social del adulto de La Victoria

Los estudiantes de la población La Victoria, son adultos integrados a una red social activa, que creen en los movimientos sociales, y como tales son participantes de distintas experiencias de organización social: Junta de Vecinos, grupos de adultos mayores, el comedor de la población, clubes deportivos, centros culturales, entre otros. La mayoría de ellos son socios de la Biblioteca Popular; siendo asiduos lectores y visitantes frecuentes de sus dependencias.

Berta nos relata entusiasta: “Para estas personas la inserción en actividades educativas no responde sólo a una motivación sostenida en una proyección futura, o en la autorrealización, sino que el aprendizaje le permite al estudiante un reposicionamiento de los vínculos que establece con sus redes sociales y con el sistema social más amplio. Se trata de apoyar y estimular el ejercicio de un protagonismo más activo que les permite sostener un sentido de integración e inclusión en los diferentes grupos, organizaciones e instituciones con los cuales interactúan”.

Como fruto de esta formación de vida, los adultos de La Victoria son estudiantes que discuten analítica y críticamente todos los contenidos presentados, haciendo de la experiencia de aprendizaje algo participativo y actualizado a su realidad. “Son bastante políticos en general, entonces para ellos es casi una reivindicación estudiar. Es porque en algún minuto no lo pudieron hacer; pero estudiar es un derecho, entonces tienen el deber personal de hacer cumplir ese derecho. Es algo más de fondo”, nos explica Berta. Junto a este sentido profundo, también se presentan otras motivaciones entre

estos estudiantes, como el tener mejores opciones para encontrar un trabajo formal o simplemente para que sus hijos se sientan orgullosos de ellos; lo que hace que para los pobladores de La Victoria la inclusión en el sistema educativo esté lleno de significación y sentidos.

Tanto es así, que Berta nos cuenta que ya han acordado seguir reuniéndose, independientemente de la aprobación de los exámenes libres que deben dar. Es decir, ante la eventualidad que algunos aprueben el examen en la primera oportunidad y otros en la segunda o la tercera, todos seguirán asistiendo a las clases y apoyándose en esta aventura del aprender.

Otra cosa es la que ocurre con los estudiantes jóvenes de Lo Espejo.

La escolarización de los jóvenes de Lo Espejo

El Programa Chilecalifica para la nivelación de estudios en educación media, exige una edad mínima de 18 años, y en la comuna de Lo Espejo cada vez más el perfil del alumno se ha ido acercando a esa edad mínima. Los estudiantes que llegan a Caleta Sur lo hacen luego de haber estado fuera del sistema escolar por uno o dos años. Son jóvenes que llegan a la ONG a partir de recomendaciones que le han hecho otros amigos quienes han pasado por la experiencia educativa de esta institución, y sus motivaciones son muy efímeras.

En general, se puede decir que estos jóvenes no presentan experiencias masivas de fracaso escolar, es decir no han repetido muchos cursos ni han transitado por una gran cantidad de colegios. Berta nos cuenta que las razones para abandonar los estudios son del tipo: "que el profesor le caía mal, la escuela lo 'paqueaba'", o se tenían que levantar muy temprano". Berta profundiza: "Nosotros tenemos experiencia de trabajo con chiquillos que tienen experiencias de fracaso, de repitencias reiteradas, expulsiones de colegios, pero no es el caso de los chiquillos que asisten al programa de Chilecalifica, sino que más bien estos son chiquillos que alguna vez decidieron salir de la escuela y ahora están retomando. Son jóvenes que consideran este programa como una posibilidad de alcanzar, en un corto período, la nivelación de estudios, y

recuperar el 'tiempo perdido'. Aunque también, se observan jóvenes que se incorporan al programa como resultado de presiones familiares; y otros que manifiestan la necesidad de ser socialmente reconocidos como estudiantes (y alcanzar, por tanto, mayores grados de aceptación social), sin que necesariamente ello signifique una motivación específica por el aprendizaje o por la utilidad de éste en el proyecto de vida".

Los efectos de estas motivaciones tan puestas en lo externo, sumado a la experiencia acumulada que tienen estos jóvenes en el sistema escolar, hacen que su actitud hacia el estudio sea totalmente escolarizada. Berta Freire detalla: "Ante una pregunta del profesor, cuesta mucho que participen, que den su opinión. Son jóvenes que se copian. Cuando estamos trabajando en la mesa ellos tapan sus guías. Se insegurizan, tienen esa lógica escolar".

La meta de estos jóvenes es terminar cuarto medio, aunque luego no tengan proyectado algo más allá de eso. Y la verdad es que esta falta de proyección o sentido de futuro no es exclusivo de este grupo, ya que la generalidad de los grupos de jóvenes de estas comunas comparten esta vivencia. Berta se expresa: "Como no tienen muchas



I Hostigaba.



proyecciones futuras, no saben qué van a hacer con su vida en dos años, o no saben qué quieren hacer cuando terminen la escuela. Y además francamente tener cuarto medio no les cambia la vida. O sea claro, cumpliste con tu familia, socialmente vas a ser más aceptado, pero más que eso no va a pasar nada, y estos cabros lo tienen más o menos presente. Lo saben”.

Pero pese a esta condición, hay algunos de los jóvenes que participan del programa Chilecalifica que están estudiando porque pretenden seguir estudios superiores. Sin embargo, Berta nos cuenta que en los cinco años que llevan aplicando el programa, ha habido sólo tres alumnos que han ingresado y se han mantenido en estudios superiores.

Considerando este contexto, y las motivaciones cortoplacistas antes mencionadas, se observa que cuando ellos, luego del semestre, aprueben sus exámenes, no tendrán la necesidad de seguir participando o seguir reuniéndose grupalmente (como sí ocurrirá en La Victoria). Entonces esta asistencia de tres días a la semana durante un semestre (sumado a la gran cantidad de ausentismo), impide que se desarrollen otros procesos grupales que permitan trabajar más los temas de sentido crítico y participación comunitaria, relevantes desde el punto de vista de los profesores de Caleta Sur.

Objetivos de la educación de adultos

Para Caleta Sur la educación de adultos es una oportunidad para trabajar en lo que es su tema principal: la restitución de derechos, siendo el derecho a la educación uno de los que más han trabajado. Berta



nos cuenta cómo surge esta área: “La Caleta en general es un programa que trabaja en promoción de derechos. Empezó en el tema de drogas. Y desde ahí se detecta el tema de educación, que está fuertemente marcado por las desigualdades. Así nos dimos cuenta que no era el tema drogas, el tema era finalmente una cantidad de derechos vulnerados y entre ellos, el derecho a la educación. Y creemos que la educación de alguna manera abre puertas también, por eso está el tema de que seamos críticos frente al mundo que nos rodea”.

Por lo mismo, el desarrollo del sentido crítico es uno de los principales objetivos educativos de esta ONG. “Creemos que es importante que estos chiquillos desarrollen la capacidad crítica. De mirar cualquier cosa. Que se formen ellos su opinión. Esto ha costado mucho con los alumnos tan escolarizados que tenemos. Lo que no sorprende, porque la escuela en general tiene una mirada no crítica, en que son todos iguales y somos todos felices”, ironiza Berta.

Por otro lado, en Caleta Sur le da mucho énfasis a la relación profesor-estudiante y a la noción de grupalidad. Berta nos explica: “Creemos mucho en la adquisición de habilidades, no sólo cognitivas, sino que habilidades personales, que los estudiantes se mantengan acá y que se relacionen, que formen parte de un grupo, que en este caso tiene una identidad específica que es la de ser estudiante. También la idea es que tomen parte de una sociedad más activa, de un grupo social más activo”. Sin embargo, al parecer con el nuevo tipo de alumno, más joven, que ha llegado al programa Chilecalifica, estos objetivos se han vuelto más difíciles de lograr. Pese a ello, la relación y el vínculo que los profesores alcanzan con sus alumnos es uno de los grandes logros que evalúan de este proyecto. Esta buena relación se plasma en la gran cantidad de estudiantes que llegan a su institución, aún cuando que ellos no hacen publicidad; en general lo hacen por los comentarios que han recibido de otros jóvenes respecto del estilo de educación entregada en Caleta Sur. Este reconocimiento es uno de los impulsores importantes que tienen los profesores para seguir adelante.

Pese a ello, Berta comenta que están evaluando su persistencia en el programa ya que “Chilecalifica cada vez cuadra menos con nuestra mirada”.

El desencuentro entre la educación popular y el programa Chilecalifica

“Tenemos contradicciones con Chilecalifica. Creo que Chilecalifica ve la educación de adultos como un tema de estadística. Siendo Chile un país en vías de desarrollo es impresentable internacionalmente que haya tanta gente que no tenga su educación terminada. Personalmente creo que de ahí nace el programa Chilecalifica”. Esta es la opinión desesperanzada de Berta Freire.

Entonces, ¿cómo se logra compatibilizar los objetivos de habilidades sociales y sentido crítico con los objetivos de contenidos mínimos y competencias propuestos por Chilecalifica? Berta nos explica: “En términos formales debemos replicar el programa Chilecalifica, que en general está centrado en los contenidos. Nosotros tratamos de priorizar y vemos cuáles de todos los contenidos que aparecen en el programa son los que más les van a servir a nuestros estudiantes. Por ejemplo, en Historia estamos viendo el tema de la revolución francesa en segundo ciclo, porque lo que tratamos de hacer es ligarla con todos los movimientos sociales que también aquí en Chile se han arrastrado desde muchísimo tiempo. Analizamos cómo finalmente la revolución francesa ha tenido influencia dentro de la mirada contemporánea que hay de la sociedad. Entonces esa es nuestra lógica de trabajo. Más que pasar el contenido mínimo”.

Para esto, los docentes de Caleta Sur, todos profesores titulados (con excepción de la profesora de inglés), utilizan metodologías de educación popular. Esta ONG, al ser parte de CEAAL, ha recibido capacitaciones y han desarrollado ellos mismos experiencias y materiales basados en la educación popular. Sin embargo, pese a la experiencia acumulada, el desarrollar estas estrategias de inclusión educativa no ha sido fácil. “Las habilidades críticas son de educación popular más derechamente que de la educación formalizada. La educación formalizada tiende a rigidizar más que a otra cosa. Hay lugares donde esto es más fácil de hacer que en otros. No tiene que ver sólo con nosotros, tiene que ver con las expectativas de las personas, la experiencia que ellos tienen. Los logros que se tienen varían,” dice Berta en alusión directa a las disímiles experiencias en ambos territorios en los cuales trabajan.



Y la verdad es que en términos académicos, el año pasado los estudiantes de Caleta Sur obtuvieron muy bajos resultados en los exámenes rendidos. Berta nos comenta apesadumbrada, “nos fue pésimo en términos de logros académicos. Tuvimos 35% de aprobación. Los años anteriores habíamos tenido muy buenos porcentajes de aprobación, alrededor de un 50%, que es el promedio de Chilecalifica en general. Entonces estábamos bastante contentos porque además de lograr una aprobación promedio, lográbamos agregar estos otros elementos de relación a la educación entregada. Pero el año pasado nos fue pésimo”.

Al hacer la reflexión respecto a las razones de tal baja, Berta comparte con nosotros la conclusión grupal que han tenido luego de debatir sobre este tema: “El año pasado aumentó bastante el nivel de exigencia de la evaluación. Como te contaba, nosotros nos hemos dedicado al desarrollo de habilidades, a la resolución de problemas, a la producción de textos, y desde ahí entramos a los contenidos específicos. Y las pruebas el año pasado fueron de mucha pregunta de conocimiento específico. Por ejemplo, preguntan las partes de la célula, pero nosotros acá nos centramos en por qué es importante la célula. Entonces para nosotros esta otra parte es lo central, y no nos vamos a centrar en las partes de la célula. Además de inglés, que fue nuestra gran dificultad”.

Luego de la obtención de estos resultados, Berta Freire junto a otras profesoras de Caleta Sur se reunieron con personeros de Chilecalifica, principalmente con la duda respecto de hacia quién



está dirigido el programa. Su impresión, al observar las exigencias del módulo de inglés, es que el estudiante esperado por el programa es uno que haya tenido contacto previo con el idioma inglés, y no adultos trabajadores del sector informal o jóvenes sin acceso a medios tecnológicos, donde el inglés es más utilizado. Sin embargo, la respuesta otorgada por el personero dejó a Berta estupefacta, ella misma nos cuenta: "Le preguntamos a los de Chilecalifica para quién estaba dirigido el programa y nos respondió: **Bueno, chiquillas, bastante filosófica la pregunta.** Y evadió la respuesta. No podemos creer que a nivel ministerial no se tenga claro esta simple respuesta".

El programa Chilecalifica

El programa de Chilecalifica para la nivelación de estudios ofrece la modalidad flexible, para ser aplicada por diversas entidades ejecutoras. "Nosotros somos una entidad ejecutora. Preparamos a los estudiantes para que den exámenes libres. Y ellos obtienen un certificado de la institución que los evaluó, no de nosotros", explica Berta Freire. El programa Chilecalifica le paga a la entidad ejecutora por cada estudiante que haya aprobado su examen, y a la institución examinadora le paga por cada estudiante que haya rendido el examen. Cada estudiante tiene tres oportunidades para rendir examen en cada módulo (nombre que se le da a las asignaturas).

El programa, al ser de modalidad flexible, supone que las personas no deben asistir a clases, sino que basta con que trabajen con guías. Y para ello Chilecalifica entrega libros. Berta nos explica: "Se supone que las personas podrán venir a buscar las guías, trabajar solas, y después ir a rendir los exámenes. Pero esto tiene todas las dificultades que uno conoce. Hay muy pocas personas que tienen todas las herramientas personales para estudiar solos. Pero el programa funciona de ese modo".

En Caleta Sur han desarrollado sus propios materiales y guías para realizar el trabajo educativo. "Chilecalifica entrega libros, pero nosotros no los

usamos, se los entregamos a los alumnos como material de apoyo; no los usamos porque los libros tienen la misma lógica del programa en sí, y los contenidos no son siempre tan pertinentes. Las guías que nosotros usamos tienen una mirada más de educación popular; de mucha reflexión, mucho trabajo en grupo, mucho análisis. Pero es difícil hacer metodología de educación popular dentro del programa Chilecalifica porque es muy estructurado", nos relata Berta Freire.

En Caleta Sur realizan clases presenciales tres veces a la semana. Sin embargo, la asistencia a clases es un tema que preocupa a los profesores, aunque esto varía de acuerdo a la localidad donde se inserte el programa. Berta nos cuenta: "En La Victoria trabajan con diecisiete estudiantes y en Lo Espejo con treinta y cuatro. Pero en La Victoria asisten todos, y en Lo Espejo alrededor de veinte personas".

Por otro lado, el nivel de deserción del programa es altísimo. Berta nos detalla: "El año pasado comenzamos con ciento cuatro estudiantes y terminamos con cincuenta y siete, o sea tuvimos un 50% de deserción. Creemos que ocurre porque las motivaciones no son muy claras. Distinto es en La Victoria cuando tú hablas de restitución de derechos. Pero para los jóvenes, ellos lo ven como que tienen derecho a la no educación, mi derecho a no ir a la escuela".

Para Caleta Sur estas vivencias educativas, aunque disímiles, indican una necesidad de jóvenes y adultos de valorar la educación como una manera de formarse e insertarse socialmente. El alto número de inscritos en la nivelación de estudios de educación media nos muestra una población ávida de retomar su trayectoria educativa, y en búsqueda de relaciones y ambientes más amables y acogedores con su necesidad de aprender. Sin embargo, el alto nivel de deserción de este programa también nos cuestiona respecto al tipo de educación de adultos que se está promoviendo desde las políticas públicas. Haber conocido la experiencia de Caleta Sur nos abre nuevas interrogantes respecto del tipo de adulto que está requiriendo esta nivelación y de la pertinencia de los programas actualmente implementados.



EKOSOL: Memoria e Historia Local

Llegando a través de la Avenida Carlos Ibáñez de la ciudad de Viña del Mar, en el sector de Achupallas, que se extiende a ambos costados de esta nueva avenida aún en construcción, nos encontramos con la ONG Ekosol, Educación y Cultura. Luis Vildósola, asistente social de Ekosol, argumenta que los habitantes de Achupallas “Son pobladores que han enfrentado una multiplicidad de problemáticas, no sólo las asociadas a las soluciones habitacionales, como fue el proyecto de creación de lo que se llamó la ciudad satélite para los trabajadores de la provincia de Valparaíso y que hoy aloja a cerca de 50 mil personas. Este origen de Achupallas constituye una base histórica y cultural muy fuerte”.

Los antecedentes de Ekosol se remontan a los años 80, cuando el cura párroco Alfredo Hudson -quién resistía a la reaccionaria Iglesia Católica de la Diócesis de Valparaíso- impulsa el Área Social de la

Parroquia Asunción de María. En palabras de Luis, Hudson tenía mucho conocimiento en educación popular y un fuerte compromiso político, lo que hace que hoy una de las salas de Ekosol lleve su nombre.

Ante el futuro retiro de Hudson de la Parroquia, en 1989 esta Área Social se autonomiza, originando varias iniciativas que perduran hasta hoy como son el Centro de Mujeres de Santa Julia, el Jardín Infantil Brotes Nuevos, el Taller de Carpintería y la ONG Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas (CIDPA). Posteriormente en 2001 CIDPA se traslada a Valparaíso para favorecer su trabajo investigativo, mientras en Achupallas queda un grupo que se constituiría en la ONG Ekosol desde 2003.

Desde 1990, la ONG ha comenzado a trabajar en torno a la historia y memoria local, lo cual se ha constituido en una línea programática permanente



que ha tenido varios relanzamientos a través de talleres específicos. La implementación de los talleres ha vinculado la práctica, la investigación, la reflexión, la capacitación y la formación. Además, su ejecución ha implicado la producción de materiales propios, pues, según explica Luis, les “interesa la creación de productos que grafiquen lo que hacemos, esto es un registro que permite socializar, difundir, devolver imagen, y a su vez se fomenta la lectura y la reflexión, configurando un arsenal educativo propio, que permite ir resguardando la memoria y los procesos de los grupos, así como retroalimentar nuevos procesos de educación. Se alimenta así la etapa siguiente con lo que has producido en la anterior”. Estos registros, muchos de ellos producidos por quienes participan de los diversos talleres, han servido de material educativo que ha favorecido la relación entre las generaciones.

La propuesta de Ekosol no busca separar su trabajo en grupos por edad, lo cual responde a una concepción integrada y sistémica de los sujetos, que intenta superar las fronteras etáreas que imponen muchas veces las políticas públicas. Luis nos cuenta que “en general una visión comunitaria es más bien de integración social. En el caso concreto, por ejemplo, de las mujeres que muchas veces llegan con sus hijos, uno no puede dejarlos afuera de los grupos, debe pensar en hacer algo también con ellos, porque si no lo haces la mujer no puede participar”.

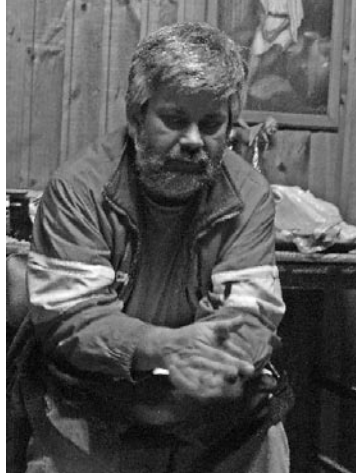
La legitimidad de construir y reconocer la propia historia

La mirada educativa que se sostiene detrás de los talleres y actividades reconoce principios como la autonomía, la autogestión, el reconocimiento de los saberes de los pobladores, la horizontalidad de las relaciones, la solidaridad y apoyo mutuo. Luis nos ilustra la filosofía que subyace al trabajo: “Nosotros adoptamos una mirada amplia e integradora de la educación, no estamos casados con una sola perspectiva. También entendemos la educación de manera dialógica, hay un juego entre los saberes de ciertos sistemas culturales, y otro que se ha instalado desde los saberes vivenciales, de lo aprendido de forma práctica, que surge desde el hacer y desde la resolución de problemas complejos, como el trabajo, la subsistencia, la casa”.

Se reconoce la importancia y legitimidad de la construcción de un saber popular; del cual no dan cuenta las universidades o los centros de investigación. Para Luis en Ekosol “realizamos encuentros con otros actores, no para recibir, sino para mostrar. De hecho vamos a las universidades a contarles algo que no saben y esto lo fomentamos tanto con adultos como con los niños, para contar sus trabajos y experiencias. Esto es esencial, creemos en la autonomía, en el sentido de que se puede generar conocimiento desde los mismos pobladores. Este proceso es fundamental y necesario hacerlo si es que se piensa hacer transformaciones reales y de peso en nuestra sociedad”. De esta forma, se cuestiona el hecho que estos saberes deban ser “validados”, ante lo cual se han encontrado estrategias como la promoción de tesis de investigación y las publicaciones.

La frustración de la escuela y la reivindicación del acto de aprender

Entre los adultos que participan de los distintos talleres que realiza Ekosol, se evidencia una relación conflictiva con la institucionalidad tradicional de la escuela, ya que ésta no formaría en una apropiación crítica, sino más bien en la simple adaptación a las



grupo solidarizábamos entre nosotras, y la que tenía un poco más de herramientas ayudaba a la que tenía menos para que se fortaleciera y pudiera salir adelante. Al consolidarnos nosotras como grupo sacamos la experiencia hacia fuera, repitiéndola con otras mujeres del sector, dándoles valor, y enseñándoles lo que también hicieron con uno, es decir a que ellas también pueden aprender”.

Ciudadanos con memoria

Si bien, como decíamos anteriormente, no existe una separación por edades en los talleres, nos ha interesado por la temática de este número de Revista Docencia, destacar la línea de trabajo sobre historia local, la que se concretiza en el actual taller llamado **Ciudadanos con memoria**, donde participa una mayoría de adultos. Para conversar sobre este taller nos reunimos con Paula Ramírez y Pedro Valenzuela, participantes activos del taller; y con Luis Vildósola, quién nos entregó su visión histórica y más general acerca de las tareas que se desarrollaban.

El taller de historia local llamado **Ciudadanos con memoria**, bordea en promedio las trece personas y se junta cada semana, los días jueves desde las 19 horas, en la sede de Ekosol. En su mayoría son hombres, lo cual contradice la tendencia general del predominio de mujeres pobladoras en estas actividades de

carácter comunitario. Un factor que puede explicar esta prevalencia masculina es la presencia importante de hombres que han participado de la vida política y sindical, y que se muestran deseosos de reconstruir sus historias. Al respecto, Luis Vildósola hipotetiza que: “Una parte de ellos tiene conciencia política, han tenido participación partidaria, entonces la valoración que tienen de la memoria histórica y social es muy valiosa. A este respecto, los partidos políticos de izquierda están todavía muy atrasados, no han asumido el tema de la memoria, y cuando lo han hecho, ha sido a través de las asociaciones de derechos humanos, pero que tienen un claro límite, y dedicándose exclusivamente al tema de la represión de un determinado período político; les ha costado hacer el tránsito hacia reconocer que este tema ha estado presente siempre en la historia de la constitución de este país”.

Paula Ramírez, nos cuenta que: “Trabajamos hace dos o tres años en el taller de ciudadanos con memoria, rescatando nuestra identidad como pobladores. Trabajamos en torno a la infancia. Conocer nuestra historia y desde dónde estamos. La historia oficial te cuenta parte de la historia, pero no cuenta lo que realmente está pasando en los sectores populares”. Paula vivió siendo niña la Reforma Agraria, y es en esa época que ha enfocado su relato: “He trabajado en las crónicas de mi infancia, y he llegado a acordarme de qué color eran las paredes de mi casa cuando tenía



cinco años". Pero este trabajo sobre la infancia no fue fácil, tal como lo destaca Luis en su artículo ***Historia y memorias de infancia***: "Corroboramos también que no siempre es fácil para los adultos del mundo popular hablar de su infancia. Sabíamos que, a menudo, esa memoria que acude en un primer momento -como conjunto desordenado de hechos- tiende a fijarse en situaciones difíciles de expresar... 'A mí no me gusta mucho acordarme de la infancia'. A poco de entrar en el tema apareció la sensación de riesgo y temor que detiene o inhibe la comunicación dentro del grupo. Esto en parte lo esperábamos, pues nuestra experiencia anterior en historia oral nos decía que el ejercicio de hacer memoria grupal implica ponerse a descubierto frente a otros/as. Había entonces que apelar a la sutileza y tratar de avanzar en la toma de confianza dentro del Taller" (Vildósola, 2008).

"... al lado de la mediagua donde estaban armando la olla común, se había estacionado un camión lleno de uniformados, con cascos y botas negras. Entraron e irrumpieron por la puerta de entrada y preguntaron por una señora Marta. Todos decían que no estaba, pero uno de ellos la reconoció. En ese instante yo me asomé a la puerta y vi cómo se llevaban a la tal señora Marta y a unos cuantos más. Otros uniformados pescaron sus armas y las metieron en los dos fondos de porotos que recién se estaban cocinando. Las hundieron de tal manera que revolían con las culatas los porotos..."

Finalmente, voltearon los fondos en el suelo y se esparcieron los porotos hasta la puerta donde yo estaba. Recuerdo que mis zapatos estaban llenos de porotos y trozos de fideos en mis pantalones. Yo no entendía nada. Durante mucho tiempo no quise comer porotos. Recordaba cómo la comida la habían botado al suelo y cómo las mujeres de esa pieza se agachaban a recogerlos..." (Fragmento de "La olla de porotos", historia de Yanina Araya, en "Degrandes y nin@s. Taller de Crónicas con Memoria").

Por su parte Pedro Valenzuela, dirigente político durante el gobierno de Salvador Allende, sostiene que en el taller ha historizado su experiencia, desde antes de la Unidad Popular hasta la dictadura, indicando que: "Achupallas es una experiencia única. Este terreno fue comprado por los trabajadores, por una confederación de sindicatos que hubo en Viña en los años 50 cuando la ciudad era industrial, no turística y de servicios como ahora. Yo he tratado de contar toda mi experiencia desde aquí, durante el gobierno popular, el golpe militar y la dictadura. De esta forma, yo podía explicar quién soy y por qué soy así. Yo viví el gobierno popular; participé de trabajos voluntarios. Se rescata la historia reciente del país. Nos interesa que los jóvenes sepan la historia que hay aquí".

Este mismo proceso de reconstrucción se proyecta hacia prácticas concretas de apropiación y reconocimiento



de la historia local. Pedro señala: "Este taller intenta recordarnos qué somos como personas, como sociedad. En este sentido, buscamos también rescatar a nuestros próceres populares, lo cual venimos haciendo desde hace varios años, y que lo hemos asumido como una actividad más del taller a partir del año pasado. Nos interesa destacar a pobladores de Achupallas, por ejemplo a don Eduardo Tapia, que cumple 87 años y que fue presidente de un sindicato de Viña del Mar; y fue tomado preso, torturado, dejado casi inválido durante la dictadura militar; y que todavía sigue luchando desde sus trincheras. El también participa de este taller; y es una persona que aportó y ayudó a construir este país".

"Amigos del Taller de Historia, me piden que cuente quién soy, que diga cómo ha sido mi vida en Viña del Mar y lo que recuerdo de mi niñez. Creo que eso puede ser muy largo. Tengo 85 años y he visto pasar mucha agua bajo el puente..."

Yo fui el presidente del sindicato de la ULA, hasta el 11 de septiembre de 1973, día del Golpe militar. Entonces empezaron a llamar por radio el día 23 de septiembre, para presentarse a trabajar el 25 del mismo mes a las 9 de la mañana.

Ese día parecía normal. El que en ese instante las oficiaba de jefe nos envió a cada uno a sus respectivos puestos de trabajo; me puse la ropa y me dirigí a preparar la máquina en la que trabajaba. Estaba en eso cuando un compañero me dice que la industria estaba rodeada de marinería, todos con rostros pintados. Al poco rato avisan por parlantes que se procederá a pasar lista. El primer mencionado fui yo, encabezando una fila de 18 obreros y un empleado, en presencia del gerente Ramón Olea García y Alejandro Martínez Camino, contralor de la industria, el que se encontraba armado y acompañado de oficiales de la Armada.

Nos sacaron de la industria con las manos en la nuca y sin poder decir una palabra, nos subieron a un bus y nos llevaron al cuartel Silva Palma donde empezaron los

malos tratos. Nos tiraron al suelo boca abajo y caminaron varios marinos por sobre nosotros. Si estos milicos en el fondo son unos puros cobardes..." (Fragmento de "El Vecino Eduardo Tapia", historia de Eduardo Tapia, en "Degrandes y nin@s. Taller de Crónicas con Memoria").

Asimismo, las iniciativas de recuperación de la memoria local, también han involucrado la perspectiva de género. Un taller con esta mirada se desarrolló paralelamente a *Ciudadanos con Memoria*, el cual reunió a un grupo de mujeres en torno a la pintura. Producto de un programa de generación de empleo de la Municipalidad de Viña del Mar en 2007, se destinó a cinco mujeres -cuyas edades fluctuaban entre los 24 y 50 años- para trabajar en el aseo de la ONG, lo cual permitió a Ekosol contactarlas. Como estas mujeres eran pobladoras del mismo sector de Achupallas, se las invitó a participar de una experiencia de arte y memoria. Yanina Araya nos cuenta que el objetivo era evidenciar "cómo la historia personal de la mujer pobladora estaba entrelazada con la historia de la población, donde el arte fue la forma de expresar y concretar algo, en este caso a través de la pintura. Comenzamos a trabajar; a partir de la conversación entre ellas, sobre sus propios temas de interés y luego nos enfocábamos en imágenes de episodios específicos de sus vidas que ellas relataban. El objetivo era siempre que la mujer quedara como eje principal del tema a representar".

Esta iniciativa se llevó a cabo durante tres meses, y significó desafiar a cada integrante del grupo a pintar; a realizar un producto artístico, el cual permitía acceder a la memoria. Los diferentes cuadros producidos están en una sala de trabajo de Ekosol, y contienen mensajes de valorización del trabajo de las mujeres como: "Un salario digno para las mujeres", "Sueldos justos, más trabajo", o escenas vinculadas a las vivencias en los almacenes, en la espera de la locomoción colectiva o en las filas en los consultorios de salud.

Referencias

Vildósola, L. (2008). *Historia y memorias de infancia*. Documento de investigación de Ekosol, Viña del Mar.

Ekosol (2006). *Crónicas con Memoria Degrandesy nin@s*. Taller de "Crónicas con Memoria"

Escuela Popular de Historia de Achupallas. Programa Apertura de los Nuevos Cielos PANC. Ekosol, Viña del Mar.

Documentación y rúbricas de la página web de Ekosol: <http://www.ekosol.cl/>

La Noche se Defiende: la Educación de Adultos está Movilizada

Para acercarse a la realidad de la Educación de Adultos, Revista Docencia ha querido reunir a profesionales que



trabajan en este ámbito, para consultarles sobre cómo observan esta modalidad, cómo son los alumnos y qué tipo de relación pedagógica establecen, cuáles

son las problemáticas específicas que enfrentan, y qué desafíos tienen hoy. Para ello conversamos con Luis Zúñiga, Fernando Droguett, Raúl Henríquez, Marianela Barra, María Ernestina Aguilar, Percival Philips, Manuel Soto y Mario Ríos¹.

¹ Luis Zúñiga (profesor de Comunicación y Lenguaje del Liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso), Fernando Droguett (profesor de Historia y Geografía del Colegio Isabel La Católica de Puente Alto), Raúl Henríquez (profesor de Centro de Educación Integral de Adultos de Quilpué), Marianela Barra (directora de la Escuela Joaquín Edwards Bello de Rodelillo), María Ernestina Aguilar (dirigenta regional del Colegio de Profesores de Valparaíso), Percival Philips (profesor de Filosofía del Liceo Juan Gómez Millas de Santiago), Manuel Soto (psicólogo, encargado del Proyecto de Apoyo Psicosocial del Liceo de Adultos Prof. Francisco Vergara de La Florida) y Mario Ríos (profesor de Historia y Geografía del Liceo La Pincoya, Huechuraba).



La lucha por la sobrevivencia

La tercera jornada parece asumir a la noche como su metáfora más representativa. Se oculta en esta realidad, lejana a la mirada del interés público, una lucha constante por la sobrevivencia en un contexto en que las políticas competitivas han afectado a los establecimientos tradicionales de educación de adultos, como es el caso de la nivelación de estudios que el mismo Estado impulsa a través de Chilecalifica, que está incidiendo en el deterioro de esta modalidad.

“(…) tratamos de sobrevivir frente a esa vorágine de programas, pero también frente a la indiferencia de la autoridad”.

Mario: *Hoy hay más programas en el sistema que tienden, con sus señales políticas y administrativas, a hacer desaparecer la educación de adultos. Nuestra estrategia fundamental como profesores es tratar de sobrevivir en un sistema muy competitivo, como es Chilecalifica, con la nivelación de estudios, que tiene muy poco rigor académico. Nosotros hacemos lo tradicional, basado en los Decretos 190, 12 y 77², y tratamos de sobrevivir frente a esa vorágine de programas, pero también frente a la indiferencia de la autoridad, que muchas veces trata de anular esta modalidad, debilitando los cursos cada año, para que desaparezca del sistema, para que de esa manera no resulte ser tan oneroso para ellos el financiamiento del cuerpo de profesores que la atiende.*

Paradójicamente, se han empezado a invertir nuevos y más recursos en la educación de adultos. No obstante, dichos fondos del Estado están beneficiando al sector privado, en una competencia regulada absolutamente por el mercado.

Raúl: *Al haber más aporte a la Educación de Adultos, se produce competencia por estos recursos, es entonces cuando se interesa*

inmediatamente la educación particular. Y eso nos va quebrando, es lo mismo que ya está pasando con la educación normal o diurna.

La falta de política pública en educación de adultos, se expresa también en la ausencia en el debate de la nueva Ley General de Educación.

Mario: *Ahora que viene la Ley General de Educación, se está pensando en una malla curricular que evidentemente corresponde más a la jornada diurna y a los niveles de Básica y Media, que a la Educación de Adultos. Esta modalidad sigue estando marginada, prácticamente no existe. Hay una visión desde el Estado en Chile respecto a Educación de Adultos que mantiene esta marginalidad.*

A nivel de los establecimientos la situación no es mucho mejor. Varios de nuestros entrevistados revelan soledad y abandono en su trabajo, expresados en la percepción de que muchos de los servicios públicos no funcionan (consultorios de salud, municipalidades, locomoción colectiva disminuida, etc.) y de que los sostenedores y directivos del establecimiento acompañan escasamente a esta jornada.

Manuel: *Después de la hora de comienzo de las clases, no hay sostenedores, no hay Ministerio, no están ni los pacos³. En ocasiones hay problemas, no podemos llamar a nadie, porque nadie trabaja a esa hora, excepto nosotros, que estamos trabajando en Educación de Adultos, esto hace que quedemos un poco aislados.*

Fernando: *Mi colegio es particular subvencionado, y se nota la poca preocupación por parte de los sostenedores acerca del funcionamiento de la educación de adultos. Yo, de los años que llevo trabajando en este colegio, el sostenedor nunca ha estado presente en una ceremonia, nunca ha ido a darse una vueltecita,*

2 El Decreto 190 de 1975 regula el Plan de Estudios de la Educación de Adultos de la Educación Regular Humanístico Científica de cuatro años de duración. El Decreto 12 de 1987 regula el Plan de Estudios y Normas de Evaluación de la Educación Humanístico Científica de dos años en uno. El Decreto 77 de 1987 regula el Plan de Estudios y Normas de Evaluación de la Educación Básica de dos años en uno.

3 Carabineros.

por lo menos para ver qué tipo de alumno hay, cómo trabajan los profesores, nada. Ellos se desentienden y nos dejan solos. El cuerpo directivo, es decir los dueños o la Dirección del colegio, prácticamente no aparecen; o aparece el Director sólo para la Licenciatura, y el sostenedor de vez en cuando.

El desinterés de las autoridades de los establecimientos redundará, también, en que generalmente no puede disponerse de todos los espacios y recursos con que el establecimiento cuenta durante la jornada diurna.

Mariela: *No podemos utilizar toda la infraestructura de la escuela, en este sentido hay una diferencia entre la jornada diurna y nocturna, la que se ha relegado al patio trasero de la escuela. Hay temor a que las cosas se destruyan, y por eso no se facilitan, como son los laboratorios, las bibliotecas, los computadores, incluso hasta los baños. Existe temor por el mal uso o deterioro de los elementos.*

Este aislamiento y difíciles condiciones, denunciado por parte de los profesionales que trabajan en esta modalidad, se potencia además con la amenaza constante del cierre de las jornadas de educación de adultos. Sin embargo, ello constituye un acicate para docentes y alumnos por intentar mantenerlas en pie.

Manuel: *Este clima tan relajado que yo había vivido durante el día, no se vivía en la noche, la noche estaba movilizada, y esto porque desde que yo llegué a la Educación de Adultos, siempre, cada dos años la educación nocturna, la tercera jornada, corre el riesgo de ser cerrada, porque es un gasto.*

La construcción de vínculos

La fragilidad y precariedad en que muchas veces se desenvuelve la escuela de adultos, se contrapone con la solidez y profundidad de los lazos creados entre quienes asisten a la tercera jornada, alumnos y profesores. Esta relación estrecha entre docente y alumno, pareciera ser propia del sistema regular de educación de adultos.

Manuel: *En la educación de adultos los vínculos creo que son más profundos, los vínculos son más estrechos entre los alumnos y también entre los profesores. Yo creo que esto se da porque la Educación de Adultos siempre ha estado en el límite, cuando no te han dado las oportunidades debes asistir a una hora en que nadie trabaja.*

Desde la percepción de nuestros entrevistados, la experiencia de Chilecalifica es completamente diferente, porque se dan más bien relaciones sociales mercantilizadas.





“Ha desaparecido más de la mitad de los profesores que tienen un amplio conocimiento de la Educación de Adultos”.



Mario: *Yo trabajé hasta el año pasado con la nivelación de estudios de Chilecalifica, y uno siente que la relación con ese joven es estrictamente mercantil. En cambio aquí la relación es humana, social, ciudadana, compleja, mucho más rica, y eso el joven lo percibe, porque es tratado como un sujeto social que tiene un sentido en la vida y que se le está dando una cuarta o quinta oportunidad para fortalecerlo.*

Ellos señalan que para muchos alumnos el espacio escolar se constituye en un paréntesis en relación a la complejidad de sus vidas cotidianas, siendo la escuela una especie de sostén emocional, fuente de importantes relaciones sociales.

Fernando: *En los colegios de adultos hay muchas personas que vienen de sus trabajos y a veces llegar a su hogar les significa enfrentar una cierta cantidad de problemas, que todos tenemos, pero que, para ellos que muchas veces tienen trabajos mal remunerados y con una alta cantidad de situaciones complicadas, llegar al colegio es como llegar al relax, llegar a hacer algo que ellos quieren, donde se sienten queridos, atendidos, donde lo pasan bien. Entonces hacen lazos muy fuertes*

de amistad, y a veces mucho más que de amistad. Esto después lo echan de menos, en las vacaciones o después del egreso, y se recuerdan, y cuando se encuentran con uno lo saludan: ¡hola profe, puchas! ¡qué recuerdos tengo de la clase!”.

De esta manera, pareciera darse también una identificación fuerte de los alumnos con sus profesores, similar, según nuestros entrevistados, a la que se da en la educación básica de niños y niñas.

Mario: *A mi juicio en la tercera jornada se da una identificación, como la de los niños. Los niños tienen una identidad muy particular con sus profesores, es muy fuerte. Ello también ocurre entre el profesor de adultos y la señora de sesenta y tantos años o con el joven de quince, incluso con su estilo tribal que es muy extraño para nosotros. Se da una fraternidad interesante con ese chiquillo rebelde que fue expulsado de la mañana, que llega a otro colegio en la noche y que se da cuenta que todos queremos, incluso sus compañeros, lo mejor de él.*

Por otra parte, también pareciera que las relaciones humanas que se establecen entre los propios docentes son más intensas, y parecen constituirse en un pilar esencial de la sobrevivencia de los establecimientos de educación de adultos.

Luis: *Todos somos profesores del mismo liceo, algunos estamos concentrados sólo en la jornada adulta de la noche y otros hacen clases también en el día. La tercera jornada es lejos la mejor, y es vista con admiración por las otras jornadas, debido a los grados de integración, compromiso, creatividad, sociabilidad y responsabilidad. Hay un espíritu de cuerpo que es capaz de enfrentar situaciones anómalas constantemente. Y eso lo captan los alumnos, entonces ese clima de nosotros lo trasladamos a la sala de clases.*

La fractura de las biografías

Pese a toda la diversidad de los alumnos adultos, existe un mínimo común denominador que los caracteriza, y que es la presencia de un hecho biográfico marcador que los hizo desertar de la enseñanza regular. Por ello, el regreso a la educación es vivido como una recuperación de la autoestima.

Manuel: *Nosotros sostenemos que a todos los alumnos, por lo menos en este colegio, en algún momento, y que sería el factor que los iguala, se les quebró la vida. O sea que, por alguna razón, ellos tuvieron que salir de este proceso regular, por lo que fuera, porque tuvieron que buscar trabajo, porque quedaron embarazadas, porque se vinieron a Santiago buscando mejores expectativas. Son diversas razones, sin embargo coinciden en que hay una fractura biográfica.*

Mario: *Ellos vienen deteriorados en cuanto a la autoestima. Necesitan emocionalmente subir un peldaño, más que el logro de la certificación misma, y así enfrentar la PSU (Prueba de Selección Universitaria), un CFT (Centro de Formación Técnica) o un Instituto Profesional; los más ambiciosos y con más perspectivas pensarán en una Universidad aunque sea privada.*

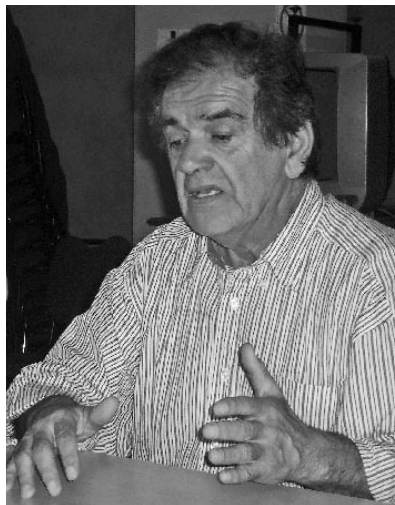
No obstante, se describe una diferencia relevante fijada por la edad de los alumnos. La actual reforma que incorpora un número proporcionalmente mayor de jóvenes al sistema de educación de adultos, implica que convive un mayor número de desertores recientes del sistema escolar y, por lo tanto, con una motivación muy diferente a los estudiantes adultos, que eran los tradicionales de esta modalidad.

Fernando: *De acuerdo a mi experiencia, tengo una buena percepción de aquellos alumnos que tienen de veinticinco años para arriba. En cambio,*

este grupo de alumnos que viene de desertar de la educación media formal o diurna, y que llega a la Educación de Adultos, habitualmente tiene los mismos resultados, porque como que no se adaptan al sistema. Ellos piensan que la escuela de adultos va a ser algo mucho más fácil o distinto. Por lo mismo, en los cursos que tienen una mayoría de gente de veinticinco, treinta años, y hacia arriba, los pocos que quedan en los márgenes inferiores, es decir aquellos alumnos que tienen dieciocho o diecinueve años, habitualmente tienen buenos resultados, porque si meten bulla, son los otros compañeros quienes imponen disciplina.

El componente pedagógico: el perfil docente

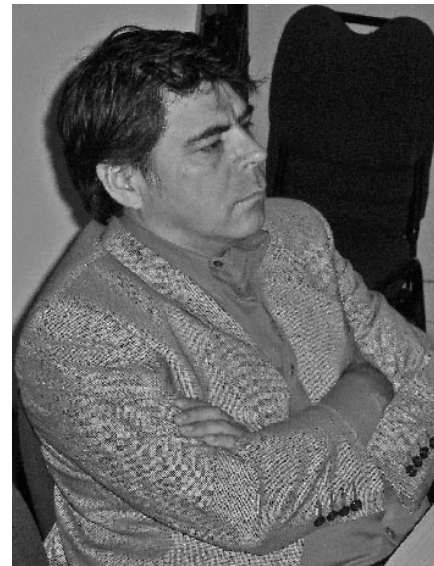
La amenaza permanente de cierre de establecimientos de educación de adultos, la pérdida de matrículas, las deterioradas condiciones en que trabajan y estudian, moviliza lazos de solidaridad entre alumnos y profesores, favoreciendo relaciones de horizontalidad entre profesores y funcionarios, y entre profesores y alumnos, que también se expresan en el aula como un espacio de intercambio de saberes y experiencias que son multidireccionales y que se deben tomar en cuenta.



“(...) aquí la relación es humana, social, ciudadana, compleja, mucho más rica, y eso el joven lo percibe, porque es tratado como un sujeto social”.



Mario: *Ellos traen una experiencia tan rica, que al final a uno le gusta escucharlos, uno aprende escuchando al otro. Nos damos cuenta que tienen un saber que nosotros no manejamos, se produce este intercambio, donde uno va a aportar un saber específico, pero también uno mismo tiene que aprender cotidianamente de sus saberes, y si hay espacio para que sea reconocido, validado e incluso formalizado en alguna actividad, la experiencia y la convivencia son mucho más satisfactorias.*



“(...) queremos alumnos reflexivos, críticos, participativos, pero en las condiciones objetivas en las cuales trabajamos vemos que no hay posibilidad de desarrollarlos”.

El perfil del docente de educación de adultos es caracterizado por esta renuncia a la jerarquía pedagógica, marcada por un fuerte compromiso afectivo con el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Sin embargo, esta apertura de los docentes al despliegue de los saberes de los alumnos, incide en que los logros sean menores en términos de cobertura curricular, donde el profesor debe negociar constantemente el **paso de contenidos**.

Mario: *La negociación es tremenda, es una característica en el proceso nuestro. No obstante, a pesar de todo ese proceso de negociación y flexibilidad, ellos se dan cuenta que aprenden mucho más que en un programa formal. Es cierto que tienen carencias en distintas asignaturas, porque evidentemente hay potencialidades diferentes, por ejemplo siempre es un dolor de cabeza matemática, química o inglés.*

Sin embargo, no parece existir una claridad sobre cuál es el perfil del docente de educación de adultos, si bien hay algunas intuiciones en términos muy generales, fundamentalmente en torno a dimensiones psicoafectivas.

María Ernestina: *El año pasado, por primera vez, nosotros tuvimos un foro sobre educación de adultos en Valparaíso, donde se obtuvieron algunas conclusiones. Las comisiones señalaron que el perfil del profesor de Educación de Adultos debía tener como características el ser optimista,*

empático y acogedor, reflexivo, responsable, comprometido, soñador, motivador, flexible; tener iniciativa, autonomía y criterio; conocer su entorno de trabajo, saber aplicar metodologías alternativas y ser un buen profesional.

Marianela: *El profesor de educación de adultos tiene que ser una persona que tenga esperanza, que sea capaz de hacer reingeniería a la vida de otros y de la propia también. Necesariamente tiene que ser un soñador, un creativo. Alguien demasiado práctico no resistiría, necesita tener esperanzas. El joven y el adulto de hoy están con muchas amarguras y frustraciones, entonces el profesor tiene que ser capaz de escuchar, tolerar y saber apoyar en el momento preciso.*

Por otra parte, se destaca el rol político ineludible al cual debe asociarse la docencia en educación de adultos.

Manuel: *El profesor está constantemente en el ejercicio de la política. Yo creo que ahí es donde el profesor es un modelo. El profesor es capaz de convertirse en un modelo de la disputa política,*

política en tanto apela y debate considerando a los sujetos, materias y discursos acerca de lo público. De esta manera, posibilita a los alumnos salir desde el ámbito de lo privado e instalarse en el colectivo y comunidad, tomando decisiones, haciéndose responsables de lo que es el mundo.

Las debilidades de la formación de profesores de educación de adultos

Los docentes reconocen la existencia de un cúmulo de experiencias pedagógicas que no han sido sistematizadas y que se pierden por el deterioro del campo laboral que vive la modalidad. El saber universitario no ha sido capaz de recoger estos saberes y disponerlos en planes especiales que certifiquen y generen una especialización en el área.

Percival: Ha desaparecido más de la mitad de los profesores que tienen un amplio conocimiento de la Educación de Adultos. Ellos no tienen otra posibilidad de trabajo que en la educación formal diurna, entonces toda esta experiencia acumulada se ha ido perdiendo.

Marianela: Tampoco las escuelas nocturnas están preparadas para recibir a este tipo de jóvenes y adultos, no tienen la experticia, porque se han perdido estos profesionales con experiencia en la Educación de Adultos. Por otra parte, la universidad no sabe cómo formar a profesores con este perfil.

Nuestros entrevistados cuestionan críticamente a la formación inicial y a la desconexión que muestran las universidades respecto a la realidad.

Mario: Los académicos de las universidades no hacen clases y no están captando el día a día de lo que pasa en la realidad de la educación básica, media, menos de adultos. Allí aparece un tema sustancial de cómo hacer una pedagogía que se enmarque en una teoría, y si ésta no existe,

hay que crearla. Es ahí donde es fundamental la investigación que nos sirva para sistematizar el proceso pedagógico que vivimos.

Por otra parte, existe una desconfianza hacia los enfoques formativos de las universidades, los cuales pueden fácilmente enmarcarse en lógicas de mercado.

Manuel: Y ¿quiénes pueden formar a los profesores de educación de adultos? Son las universidades o los centros de formación técnica, pero lo hacen para el mercado. Algunos ven esto como un producto, entonces un asunto que me parece relevante es preguntarse, estando de acuerdo en una preparación de docentes de educación de adultos: ¿en qué consistirá la formación, ¿quién va ofrecer este nuevo programa?, ¿quién va a diseñar las nuevas mallas curriculares, ¿serán una vez más los teóricos queridos compañeros?

Un currículum para el mercado o para los ciudadanos

La tensión fundamental del actual currículum de educación de adultos es si debe privilegiar un ejercicio docente que apunte a la formación de ciudadanos críticos o a personas adaptadas a las necesidades del mercado.

Mario: Nosotros captamos que los programas curriculares son netamente instrumentales. El marco curricular del Decreto 239⁴ es una evidencia clara, en el fondo quieren reinsertar esta mano de obra informal, calificarla e instalarla en esta estructura que ya existe. La pregunta es si el educador va a ser funcional a ese proceso, o si este educador de adultos que se ha ido forjando en la noche, pretende otra cosa. La pregunta es cómo nos hacemos cargo, justamente, de este alumno que está absolutamente explotado, y que llega aquí para tener una tercera o cuarta oportunidad. Nosotros vamos a dar respuesta curricular a lo mejor en Enseñanza Media con algún tipo de formación instrumental, pero ésta es mañosa.

⁴ Decreto Supremo de Educación N° 239, del año 2004, aprueba el nuevo marco curricular de la Educación de Adultos.



Porque hay asignaturas que son necesarias y no tenemos o las tenemos en un mínimo como derecho laboral, o la enseñanza de competencias respecto del consumo.

Las exigencias del nuevo currículum de educación de jóvenes y adultos se han dirigido a promover la formación de un ciudadano crítico, sin embargo la reducción curricular de ciertas asignaturas entra en contradicción con estos supuestos normativos.

Percival: *Se supone que la formación debe ser más reflexiva, están pidiendo gente más reflexiva, más crítica, que se adapte a la nueva época ¿cierto?, pero los ramos de filosofía quedan fuera, ¿y el ramo de inglés?*

Marianela: *Pareciera que se está queriendo formar puros mandos medios, entonces eso es lo que preocupa.*

Fernando: *Ese es el problema de incorporar legislación laboral, por ejemplo. No les conviene tener un alumno crítico, porque el alumno es un trabajador, entonces esa crítica la va llevar a su trabajo y eso va a generar olas. Entonces con este nuevo marco de la educación de adultos, generar ese tipo de conocimiento es cazarse ellos mismos, proponerlo como un tema, decir: ya ahora va a haber una asignatura dentro del currículum de la Educación de Adultos que es obligatoria, legislación laboral, y conocer sus derechos laborales.*

La contradicción inherente al discurso y las acciones de la política educativa se concretiza en el intento de hacer predominar una definición de educación para la inmediatez de las necesidades del mercado.

Mario: *En esta materia, yo creo que el Ministerio de Educación hace una declaración de principios retórica. Es fácil decir que queremos alumnos reflexivos, críticos, participativos, pero en*

las condiciones objetivas en las cuales trabajamos vemos que no hay posibilidad de desarrollarlos, salvo para el segmento del alumnado que siempre se desarrolla para estos casos. Es retórica porque finalmente estos teóricos, estoy pensando en Brunner y toda su corte de pensadores, lo único que quieren es formar capital humano, con una perspectiva de rentabilidad y producción.

Manuel: *A veces nosotros luchamos inmersos en la propia lógica del mercado, y somos nosotros mismos aquellos que quieren que el sistema funcione y estamos de acuerdo con él, pero ¿para quién debe funcionar o a favor de quién? ése es el problema. Yo pienso que el sistema debería funcionar para el alumno.*

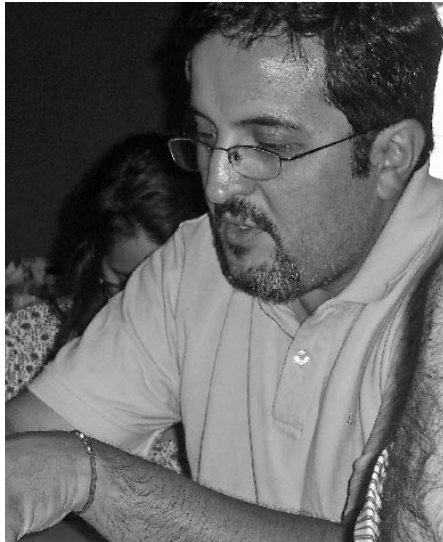
Nuevas necesidades

Durante nuestra conversación fuimos descubriendo variadas necesidades que surgen desde el sector de los docentes y trabajadores de la educación de jóvenes y adultos. Ya hemos mencionado el interés por concretizar mediante sistematizaciones e investigaciones las experiencias pedagógicas que se tienen en este nivel, lo cual se convierte en un insumo esencial para formaciones universitarias específicas en educación de adultos. Así también la orientación curricular debiese integrar asignaturas como legislación laboral, formación para el trabajo, inglés y filosofía, apuntando a una formación más integral. Por lo mismo, es necesario que los establecimientos educacionales faciliten toda la infraestructura disponible para enriquecer la calidad de los procesos educativos.

Por otra parte, se hace fundamental la generación de equipos multidisciplinares, que apoyen a los alumnos y alumnas adultos desde la complejidad de sus problemáticas.

Manuel: *Se ha ido instalando la necesidad de tener un equipo multidisciplinario en el liceo.*

“ (...)
recogiendo
la visión de
todos los
actores, así
podemos
hacer una
gestión para
fortalecer esta
educación de
adultos”..



Tenemos profesores, estoy yo, que soy psicólogo. Quizás el valor agregado que tenemos es que ahora podemos apoyarnos en otros conocimientos y roles.

Marianela: Esto también salió en el encuentro de educación de adultos que tuvimos en la quinta región, era una necesidad. Los profesores necesitaban dentro de las escuelas equipos multidisciplinarios donde existiese un psicólogo, y pedían la posibilidad hasta de un orientador que pudiese colaborar para mediar conflictos que se escapan de las manos. Los profesores están haciendo clases y de pronto entra carabineros a retirar dos o tres alumnos. Es lo que ocurre en la realidad, eso genera una necesidad.

Una línea de acción importante, donde los docentes de la quinta región han comenzado a trabajar, es la organización de los docentes vinculados a la educación de adultos. Ello es observado como un aspecto relevante a la hora de las discusiones sobre énfasis políticos, apoyos técnicos y presupuestos sectoriales que se dan en los municipios, Ministerio de Educación y en el mismo Colegio de Profesores.

Mario: Donde hay que invertir esfuerzos es en presionar a los concejales, que normalmente están muy desvinculados de la educación. En este sentido,

vale la pena organizarse para hacerlos trabajar, por ejemplo, cuando se discute el presupuesto municipal; estar ahí en el mes preciso es clave, no importa si sólo nos llegan algunos milloncitos, pero esos milloncitos caramba que van a servir para financiar ciertos programas. Es necesaria la presencia de un coordinador o coordinadora de educación de adultos que esté mediando y vinculado con el Ministerio, que es el nivel donde se impulsan las políticas formales. De esta forma podemos crecer orgánicamente, recogiendo la visión de todos los actores, así podemos hacer una gestión para fortalecer esta educación de adultos. Otro plan interesante sería hacer revivir a los dirigentes comunales del Colegio de Profesores, decirles que existe una educación de adultos, y que sería bueno que tengan algún discurso y alguna gestión al respecto, nos pueden ayudar mucho. También aquí un mensaje a lo mejor para la dirigencia nacional que tiene una serie de departamentos, pero curiosamente no existe el Departamento de Educación de Adultos.

Por último, también se demanda una presencia del Estado en términos de fiscalización de los sostenedores, aumentando las exigencias.

Fernando: El Estado también debe hacerse parte en términos de fiscalizar. En el caso de la educación particular subvencionada que es donde yo trabajo, los sostenedores ven la educación de adultos como otro buen negocio, ya están ganando una cierta cantidad en el día, y si ganan otros pesitos adicionales en la noche, el negocio se mejora, teniendo los mismos profesores, pagando lo mismo, y la misma infraestructura. Entonces si la educación del día tiene cierta fiscalización para ver este tipo de cosas, que también la noche la tenga. Que vaya un inspector de subvención en la nocturna y que le exija al sostenedor que debe generar proyectos y alternativas a la educación que está entregando, que no solamente se limite a lo que es contenido, lo cual es muy agradecido por los alumnos, sino que también tenga como exigencia presentar, por ejemplo, un proyecto de algún oficio, algún otro tipo de herramienta que el alumno pueda tomar y desempeñarse.



Formación “docente”: del control al saber pedagógico

GRACIELA MESSINA RAIMONDI¹

La educación de adultos puede ser concebida desde la recuperación de estudios, como desde la continuidad de la trayectoria educativa que hacemos a lo largo de la vida. El quehacer educativo -ya sea como “receptores” o como formadores- obliga a reflexionar acerca del lugar que deseamos ocupar dentro del proceso de formación permanente en el cual estamos insertos. El presente texto es un interesante aporte en esta dirección ya que cuestiona el origen del saber pedagógico haciendo un profundo análisis al rol que tiene la experiencia en los procesos de formación. Messina propone revalorizar la función de la experiencia dentro del marco de la educación a lo largo de toda la vida, otorgando luces que permitirán repensar la formación como una “formación en movimiento”.

¹ Socióloga de la Universidad de Buenos Aires, investigadora y docente, reside en México, trabaja en el Equipo de Investigación de la línea de Educación, Trabajo y Pobreza del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana de México (INIDE). Cuenta con publicaciones en educación, especialmente en el campo de la formación, la educación de adultos y la educación-trabajo. Actualmente es estudiante de doctorado en el CINVESTAV/DIE, México.

Introducción

De acuerdo con la pedagogía crítica, la formación está estrechamente imbricada con el saber pedagógico. Al mismo tiempo, gran parte de las políticas y programas estatales continúan abordando la formación como si fuera principalmente una estrategia al servicio del currículo. A partir de este supuesto se desarrolla en este ensayo la relación entre formación y saber pedagógico. El texto parte de un principio: la construcción de saber pedagógico desde la experiencia sigue siendo un desafío para la formación y la educación en general. Enmarcado en esta premisa se realiza un recorrido que se inicia analizando en qué ha devenido la formación y culmina con la valoración del saber pedagógico.

Qué pasa con la formación “docente”

Desde los años noventa la formación, entendida como camino hacia la “profesionalización” de los educadores, ha ganado progresivamente espacio como una de las estrategias preferenciales de las Reformas Educativas que han transitado por América Latina. A pesar de los cambios educacionales que tuvieron lugar en las dos últimas décadas, la orientación predominante de la formación organizada desde los ministerios de educación sigue siendo de carácter instrumental. La formación es concebida como la

vía para formar a los educadores de todos los niveles, especialmente de la educación básica, en torno de las nuevas propuestas curriculares. En este sentido, se establece una relación cerrada entre formación y currículo que deja afuera a los sujetos, los procesos de apropiación de los cambios, la práctica y el saber pedagógico. Esta manera de hacer formación continua se hace visible en los cursos organizados desde el Estado, pero cuya ejecución se delega en universidades.

Al observar algunos de esos programas de formación desde cerca, resulta que en primer lugar asignan prioridad a la preparación en las disciplinas básicas del currículo, relegando la formación asociada con la reforma y sus características, así como con los procesos de aprendizaje y producción de saber. Esta manera de hacer formación hace sistema con la situación en la escuela, ya que en algunos países donde los sindicatos docentes tienen alta capacidad de presión a nivel nacional y local, la asignación de asignaturas en las escuelas se define en mayor grado en términos de la conservación de las cargas de trabajo que por la especialidad del docente. En consecuencia, un maestro puede enseñar varias y demasiadas materias al mismo tiempo, y aún más, varias en las cuales no está especializado. En este esquema que gira en torno a la supervivencia, la formación resulta vital, tanto referida a las disciplinas como acerca de los procesos de aprendizaje.

En segundo lugar, los procesos de formación están sujetos a dispositivos de control similares a los que tienen lugar en la escuela tradicional. Los educadores participantes en los cursos son tratados como menores de edad, como “alumnos” a los cuales se somete a disciplinamiento. Considerados como poco confiables, los maestros están sujetos a controles de asistencia, puntualidad, cumplimiento de las tareas. Esta dimensión se torna más fuerte que la orientación hacia el aprendizaje. Lo mismo que sucede en las aulas del sistema educativo regular se reproduce en los espacios de formación continua de docentes: se gasta “mucho tiempo” en el disciplinamiento, mediante acciones visibles tales como: se solicita al formador a cargo del grupo que pase lista dos veces, al principio y al final; personal de supervisión o coordinación pasa por los salones a informar de algo o confirmar la presencia de los participantes, interrumpiendo el proceso sin importarle el proceso de grupo. La lógica de control de los ministerios de educación se presenta como un dispositivo pedagógico que es asumido también por la universidad que “hace” la formación. La institución universitaria, en vez de diferenciarse y trabajar con un enfoque crítico, se mimetiza con el “empleador”. En este sentido, la formación está más cerca de transmitir el conocimiento oficial que de crear un espacio de reflexión y diálogo. Y lo que es más grave, el formador sigue



siendo el portador de saber, quien predefine las tareas, contando con innumerables actividades sujetas a normalización, acompañadas de "formatos" y más formatos. De este modo, los espacios de formación se transforman en clases donde, en nombre de la calidad, todo está planeado, donde el educador es puesto en situación de recibir pero careciendo de la oportunidad de poner sobre la mesa su experiencia e inventar procesos. Asistimos así a programas de formación donde se enseña constructivismo mediante una metodología donde el formador define todas las situaciones. Por supuesto, los educadores reclaman tanto un trato justo como intentan hacer lo suyo, aun contradiciendo los lineamientos. Reclaman también la falta de condiciones de trabajo en las escuelas, la situación de deterioro de la infraestructura y la ausencia de políticas que promuevan el saber pedagógico y la constitución de colectivos docentes.

Sin embargo, se pueden hacer otras cosas, con otras lógicas en el campo de la formación. También por experiencia directa, hemos podido observar como surgen procesos de formación de maestros desde la universidad, en particular desde líneas y equipos de investigación, que inician un movimiento que podría llamarse de "investigación-acción", donde los investigadores acompañan la reflexión de los docentes acerca de su práctica, adoptando como norte su transformación. En este caso, los maestros empiezan a analizar

y pensar su historia, en el marco de talleres de formación. Y piensan escribiendo, generando relatos que luego se condensan y dan lugar a textos intersubjetivos, donde confluyen numerosos testimonios. Este tipo de formación, que culmina en la explicitación de un saber, presente en la experiencia, que luego se comparte, es radicalmente diferente a la anteriormente descrita. Todo esto nos lleva a la categoría de experiencia.

El papel de la experiencia en educación

De acuerdo con Larrosa (2007) la incorporación de la categoría de experiencia para pensar la educación inaugura un nuevo momento, que se sale del "orden del discurso", de lo que se ha pensado y se puede pensar. Mientras los positivistas quieren encerrar la experiencia en el experimento, en los objetivos operacionales, en la planeación estratégica, en la evaluación de la calidad, en las competencias y los estándares de desempeño, los pedagogos críticos denuncian la desigualdad y la reproducción, haciendo de la reflexión desde la práctica una tarea central. En oposición a estos enfoques que analizan la educación desde el binomio ciencia-tecnología o teoría-práctica, "el par experiencia-sentido permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no

permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido" (Larrosa, 2007:29).

A partir de esta certeza, Larrosa nos propone explorar las posibilidades contenidas en la categoría de experiencia mediante dos caminos: en primer lugar "reivindicando la experiencia" y también "haciendo sonar de otro modo la palabra experiencia". Como ya sabemos, la experiencia ha sido desvalorizada por fugaz, individual, inasible. Sin embargo, es posible pensarla de otra manera, es posible darse cuenta de su consistencia, de su densidad, del patrimonio que está presente. La categoría "experiencia", tal como se la describe en el diccionario, da idea de una presencia, "conocer o sentir alguien una cosa él mismo, por sí mismo o en sí mismo" ("lo sé por experiencia") (Moliner, 1994:1257). Al mismo tiempo "experiencia" da cuenta de un patrimonio, de una tradición, de algo acumulado ("tengo la experiencia en..." o "me falta experiencia", "tiene muchos años de experiencia"). Aquel que tiene experiencia es un "experto". También experiencia nombra algo que permite el cambio, que da cuenta de una búsqueda "quiero hacer la experiencia", "estoy experimentando", "fue una experiencia que no había previsto". Dos caras de la experiencia, la repetición, la antigüedad versus el deslizamiento hacia lo nuevo, lo imprevisible, que produce un

acontecimiento, el fin de la rutina, el tránsito hacia un territorio desconocido, no exento de peligros y al mismo tiempo lleno de novedades. En el sentido común, la experiencia lleva al conocimiento: "fue una experiencia dolorosa pero útil" (Moliner, 1994: 1257). Experiencia da cuenta tanto de algo que se vive fuera del sujeto, algo que otros pueden ver, que se puede compartir ("ofrezco mi experiencia"); la experiencia es también un proceso interno ("estoy haciendo la experiencia del duelo").

Siguiendo a Foucault, la experiencia siempre está enmarcada, pero siempre está algo reflexionada. La experiencia incluye desde campos de saber hasta reglas y restricciones y subjetividades (Foucault, 1996). De este modo, la experiencia no es algo natural e inmutable sino que se inscribe en sistemas de poder, donde se hacen presentes mecanismos más sutiles que la simple dominación o la incorporación de intereses subordinados al proyecto hegemónico, en vistas de su legitimación. Asimismo, las categorías de reglas y subjetividad amplían el espacio del sujeto.

Algunas experiencias no pueden ser verbalizadas, son las experiencias que quiero olvidar, la experiencia del horror, individual o colectivo. Benjamín señala que asistimos a una pobreza de la experiencia, a un descenso de la cotización de la experiencia como fundamento del saber; esta pobreza se ha dado junto con la exa-

cerbación de la técnica; "se pudo constatar que las gentes volvían mudas del campo de batalla. No enriquecidas, sino más pobres en cuanto a experiencia comunicable" (en Benjamín, *Experiencia y pobreza*, 1933, citado en Larrosa, 2007:9). O bien el hombre contemporáneo está sujeto a una actividad vertiginosa y sin sentido que lo vacía de experiencia (Agamben, citado por Larrosa, 2007:9).

¿Qué pasa con la experiencia en educación? Estamos familiarizados, con una clasificación todavía vigente acerca de los educadores como los "prácticos", versus los investigadores o los intelectuales. Organizada según una lógica de centro, la experiencia se distribuye en forma diferencial. En las grandes urbes, en los países "desarrollados", se concentra la experiencia; en las otras partes, la experiencia se replica, se aplica, se copia. La educación consiste en "trasmitir una herencia, transmitir bienes, transmitir experiencia", se transmite la herencia a un ser inexperto, vulnerable; mientras la educación tradicional ha transmitido la herencia como verdad única, negando la experiencia del "inexperto" o de las nuevas generaciones, la educación emancipadora ha buscado generar una experiencia de apropiación en relación con la herencia.

En educación la experiencia da cuenta tanto de una práctica consagrada, hecha "habilidad" (tiene la experiencia) como de "hacer la experiencia" por cuenta propia o de permitir mostrar

una lección ("la experiencia muestra..."). Laurence Cornu (2002) ha desmistificado estas tres posibilidades de la experiencia en el campo de la educación; destaca que la posibilidad de que un niño haga "su experiencia", está siempre enmarcada por su historia y las experiencias previas, no es posible "una apropiación directa con lo real", no hay experiencia primaria. La destreza práctica, por su parte, que diferencia al educador principiante del educador con experiencia, conlleva el riesgo de hacer de esta destreza "un saber inaccesible para la teoría, no transmitido, intransmisible, y también irremplazable" (Cornu, 2002). Finalmente, la idea de la experiencia como el lugar de la demostración, que permite "sacar lecciones", también conlleva un riesgo: una concepción técnica de la educación que apela a metodologías experimentales y a una "práctica pedagógica racionalizada", donde se intenta controlarlo todo (Cornu, 2002). En estas tres posiciones, descritas por Cornu, se observa un elemento común: la decisión de ver la experiencia muy ligada a





la actividad y a la destreza, a algo que se puede medir, y como algo que garantiza el acceso directo a la realidad, olvidando que la experiencia está enmarcada, clasificada y cerrada sobre sí misma. Además, la experiencia se transformaría ella misma en un criterio de clasificación (con y sin experiencia) que por sí misma garantiza la relevancia. En este marco, los educadores con experiencia no tendrían nada que aprender y todo por enseñar.

Otra manera de acercarnos a la experiencia es retomando los aportes de Foucault y de Cornu, entre otros, para verla como parte de la tarea central de la especie humana, "aprender a vivir" (Derrida), tarea a lo largo de la propia vida y con los otros, construyendo un lugar de integridad; de allí la fascinación que ejerce el concepto de educación permanente, antes el "aprender a aprender"; también desde allí queda clara la validez de considerar la formación como un proceso permanente.

Inscrita en la tarea de "aprender a vivir", la experiencia no es una sino múltiples, desde las experiencias de la repetición y la rutina, las experiencias previsible y que podemos evitar (y éstas ¿son experiencias?) hasta las experiencias ineludibles. "Pero hay experiencias a las que no podemos sustraernos, o que más bien, si las eludiéramos, nos defraudarían, porque suponen no sólo un don del mundo sino también el ingreso de uno mismo al mundo" (Cornu, 2002). Estas ex-

periencias son siempre con el otro, y con la compañía de la teoría. Una experiencia que no se limita a la empiria, a hacer la prueba y sacar lecciones, sino que dialoga con la teoría; una experiencia que no se contenta con ser el lugar de la aplicación, donde se "lleva" o se "baja" la teoría. "La experiencia es nada más y nada menos que la existencia (...). Como la responsabilidad, la experiencia se logra en nombre propio. Al igual que ella enfrenta el desafío de inventar -en este caso según las reglas de la transmisión y del conocimiento- una ética del reconocimiento: una confianza" (Cornu, 2002). En suma, una experiencia que genera nuevas relaciones entre teoría y práctica, que nutre la teoría, produce teoría, que no la podemos apresar y al mismo tiempo tiene lugar desde la conciencia de que está inscrita en una perspectiva "teórica" -en un sistema de creencias y prácticas- que necesitamos desmontar, para deslizarnos a lo nuevo. Una experiencia a la que le quitamos toda autoridad y dogmatismo, siguiendo a Larrosa (2007), que es indeterminada e inconclusa y al mismo tiempo evitando que "todo se convierta en experiencia, que cualquier cosa sea experiencia..." (Larrosa, 2007:6).

Saber pedagógico desde la experiencia

Saber pedagógico desde la experiencia forma parte de un mundo de sentido donde es central mirar la experiencia y reflexionarla para su transformación; donde se habla de reflexión desde la

práctica, maestros reflexivos, profesionales reflexivos, profesionalidad, profesionalismo colectivo, investigación reflexiva, enseñanza reflexiva, maestros escritores, escritura como reflexión, comunidades de aprendizaje, sistematización educativa. De este modo, se establece un vínculo estrecho entre reflexión, constitución de la profesión docente, formación e investigación, girando todas estas categorías en torno de la construcción de saber pedagógico a partir de la experiencia.

Concebir de esta manera el saber pedagógico nos pone en otro lugar diferente, donde el sujeto es preeminente; la pedagogía deja de ser algo que está fuera de los educadores, un saber objetivado, un cuerpo teórico construido históricamente por los personajes notables; la pedagogía empieza a ser un patrimonio de todos los educadores, de los educadores anónimos e innumerables, legitimados por su trabajo. Hablar de saber pedagógico desde la experiencia no es negar la concepción de una pedagogía constituida como disciplina, con reglas del juego, con autonomía teórica y metodológica, inscrita en un mundo social, vinculada con la modernidad, sino abrir la posibilidad de que los educadores dialoguen con ella desde sus propios saberes.

Al mismo tiempo, un saber pedagógico que se construye desde la experiencia permite pensar la relación entre saber y poder, entender la producción de saber como un proceso enmarcado en

líneas de autoridad, organizado con una lógica de centro, así como desplazarse de una visión tradicional del currículo como programa, como oferta, hacia un sistema de vínculos, sujetos, diálogos, conversaciones, significados y significantes que forman una trama compleja y densa.

En una visión del sentido común, podemos imaginar la construcción de saber pedagógico desde la experiencia como un proceso mediante el cual un educador a nivel individual reflexiona en forma oral y escrita acerca de su experiencia, para "mejorar" su práctica. Sin embargo, Zeichner enfatiza que la enseñanza reflexiva o la investigación reflexiva es un proceso grupal, donde cuenta la producción de conocimiento. De este modo, ya asistimos a una concepción más elaborada de construcción de saber pedagógico desde la experiencia, que está presente en el mundo de la educación desde hace más de una década. El mismo Zeichner destaca que en esta perspectiva los educadores dejan de ser técnicos que "transmiten" o "aplican" teorías elaboradas desde un lugar externo a los espacios de aprendizaje, para asumir el papel de profesionales que producen conocimiento. Al mismo tiempo, "la reflexión (entendida como "enseñanza reflexiva"), significa también el reconocimiento de que la producción de conocimiento respecto de lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo" (Zeichner, 1993:45). La teoría deja

de ser patrimonio exclusivo de los intelectuales y los investigadores, para reconocerse como una posibilidad de todos los educadores. De suyo una concepción gramsciana del conocimiento, que reivindica la condición de intelectuales de los educadores. La investigación es considerada como una posibilidad abierta a todos los educadores y no sólo a los catalogados como investigadores profesionales. La formación es concebida como investigación y la investigación como formación, en el marco de procesos grupales.

Intentaremos en este texto desplazar un poco más el campo de la construcción de saber pedagógico desde la experiencia, en dos sentidos: a) desde la escuela, hacia los espacios educativos formales, no formales e informales; b) desde los educadores hacia los estudiantes, los padres, los miembros de la comunidad. Habitualmente, los teóricos que trabajan el tema de saber pedagógico y experiencia, hacen referencia a la construcción de cono-

cimiento como algo privativo de los educadores y en particular de los maestros del sistema educativo formal. En este texto, se asume que en todos los seres humanos está presente un saber pedagógico elaborado a partir de la vida, con grados diferentes en términos de conocimiento intuitivo, conocimiento elaborado en la escritura, de acuerdo con las diferentes trayectorias. Este saber pedagógico presente en todos los seres humanos, confirma por otra vía la idea de la educación como un proceso permanente a lo largo de la vida, proceso tanto de aprender como de pensar acerca de qué es aprender, para qué se aprende y mediante qué modalidades.

Al pensar de este modo el saber pedagógico, dejamos atrás otras conceptualizaciones, tales como las que lo definen como un saber escolarizado, con niveles, cuerpos jerarquizados de conocimiento altamente clasificados. Igualmente, nos diferenciamos del saber pensado





Formación y saber pedagógico desde la experiencia

Todavía formación remite a un lugar fijo donde se hace la formación, a la idea de un curso, un centro educativo, algo parecido a la escuela. En este tipo de formación, la subjetividad de los actores queda subordinada a la verdad institucional, al cumplimiento de la ley.

Esta formación, que sigue una lógica de centro, ha sido predominante en América Latina. La propuesta de profesionalizar se enmarca en este esquema; se profesionaliza a alguien que no es profesional; la institución sabe qué se requiere para ser profesional y diseña una estrategia de formación. En ese esquema, hay uno que sabe -la institución que realiza la formación- y otro que no sabe, el participante de la formación. La relación es desigual. En el mismo sentido, la formación salva al sujeto, lo rescata de la ignorancia, le brinda herramientas para desempeñar su función, le permite administrar el currículo, explicar el material, mediar entre el estudiante y el material. Por su parte, los educadores que están acostumbrados a este sistema, valoran y reclaman que se les entregue una metodología, un manual de procedimientos, "herramientas" de distinto tipo, que resultan más importantes que la posibilidad de pensar y buscar alternativas desde la propia práctica. Este tipo de formación no es sólo una idea, es un conjunto de prácticas en el pasado

y en el presente, prácticas que están visibles en nuestros países.

Es posible pensar la formación de otra manera, como un movimiento que nace en el sujeto y sus saberes, va al grupo, envuelve a la institución como totalidad y regresa al sujeto. Es posible concebir la formación como un diálogo de saberes entre sujetos autónomos, como una lectura reflexiva de la realidad, como una relación igualitaria entre sujetos que cuentan con sus propias historias y patrimonios diferenciados. Una formación que no es un medio o una estrategia para que otros sean las manos, los ejecutores de un proyecto predefinido. Una formación que recupera la experiencia de los sujetos y crea condiciones para su transformación. Una formación así concebida permite la autonomía de los participantes, la constitución de una capacidad crítica, la comprensión de que las cosas no son inmutables sino que pueden ser "así o de otro modo". Una formación de este tipo se realiza en comunidad, el otro es mi espejo, mi fuente de aprendizaje y el grupo potencia las capacidades de cada uno y del todo. Una formación así abordada se libera de la idea de metodología, de entregar un manual de procedimientos. Al mismo tiempo, la formación deja de estar al servicio del control, de la recentralización, del exclusivo cumplimiento de metas institucionales. Este tipo de formación también es más que una idea; existen numerosas prácticas de este tipo de formación en América Latina, algunas más embrionarias, otras más plenas, algunas floreciendo en

como algo que está afuera, que se consigue, que alguien lo brinda, que se obtiene con esfuerzo sistemático y prolongado. Tampoco nos identificamos con un saber asociado con certificación del saber; de allí la búsqueda de títulos, postgrados, en una carrera sin fin. Finalmente, estamos cuestionando la naturalización de la verdad oficial y única, junto con una incapacidad generalizada para construir una opinión fundada y divergente.

En este marco, se ha legitimado una "ilusión" específica o una ilusión acerca del saber pedagógico, entendido como saber disciplinar, externo; saber referido a currículo, evaluación, recursos, autores, historia de la pedagogía, pedagogos notables. Un saber clasificado en campos como evaluación, enseñanza, aprendizaje, donde dominan categorías como calidad, innovación, profesionalización, referencias a estructuras, a necesidades institucionales que relegan a un segundo plano a los sujetos, sus intereses, sus potencialidades.

medio de contradicciones, otras en espacios más congruentes.

Nuestra tarea antes que “dar formación”, u “organizar la formación”, es ser nosotros “la formación” y las enseñanzas y los aprendizajes, como si fuéramos los herederos de un reino, de un linaje posible, pero no de un linaje exclusivo y excluyente, sino de un linaje para muchos. Y desde allí crear condiciones para que otros se piensen y sean ellos también sujetos capaces de formarse y protagonizar sus propias vidas.

Desde muchos lugares se ha constituido otra manera de hacer formación en América Latina, que se ha desarrollado a lo largo del tiempo, que tiene que ver con autoformación y compromiso, con formación en grupos, con investigación, con formación de colectivos, con una reflexión y un aprendizaje a partir de la práctica, donde los procesos se dan en el tiempo y donde la formación es un movimiento no sólo en términos físicos sino también simbólicos. Además, han surgido innovaciones en la formación, de carácter minoritario, que se promovieron desde las universidades, los movimientos pedagógicos o desde los sindicatos, y que buscaron generar espacios de mayor autonomía. Estas innovaciones más autónomas han optado por distintas modalidades: formación en la escuela, como talleres entre pares; formación desde la escuela, con una lógica itinerante entre pares, formación para formadores fuera de su institución e incorporando elementos de investigación o sistematización y trabajando con la sociedad civil; sin embargo, en todas ellas ha primado la idea de promover el diálogo entre pares, la constitución de un sujeto

educador colectivo, la reflexión desde y para transformar la práctica, la producción colectiva de conocimiento y la disolución de un esquema de formar desde un centro a la periferia (formación “en cascada”). En estas experiencias de formación en movimiento, se hace presente la sistematización de la práctica educativa.

La propuesta de la “formación en movimiento”, busca crear nuevas formas de institucionalidad, salirse del esquema de la “escuela” de formadores, los cursos (de diferente extensión, desde cursos breves de inducción hasta diplomados, sean presenciales o en línea) o los manuales de formación. Por el contrario, se busca diseñar en forma colectiva espacios múltiples, para educadores que son diferentes desde el origen, donde se promueve el diálogo, intercambio, investigación, experimentación y formación; no se invita a una actividad de formación, sino que la formación se dará por añadidura porque estaremos trabajando y aprendiendo juntos. Una opción posible son los proyectos educativos y sociales, multisectoriales, que combinan investigación, formación y desarrollo de acciones, conjugan modalidades múltiples, presenciales y a distancia -con algunos componentes en línea- y propician la reflexión, la sistematización y la transformación de la práctica.

La escritura se consolidaría como una oportunidad de pensarse; la escritura no sólo permite conservar y en consecuencia compartir, sino que es un espejo que permite mirarnos y ver donde nos caemos y ver lo que hemos hecho y hacia donde vamos. La escritura nos permite tanto construir relatos para aprender como descubrir nuevas narrativas, que incluyen todas las formas de escritura, también la



oralidad, las imágenes, las escrituras del cuerpo.

Construir esta formación en movimiento requiere lograr que la educación y la formación de los educadores se orienten por principios similares o tengan el mismo horizonte. Una manera de hacerlo es recuperar el principio y la práctica de la educación y la formación como totalidad. En el arte, en las religiones, en los movimientos sociales, políticos o espirituales, en las terapias holísticas, se hace presente el principio de totalidad, la idea de integrar dimensiones, de acabar con las separaciones disciplinares, con la ruptura entre lo individual y lo social, para comprender que todo está unido y al mismo tiempo tiene su especificidad. En el arte, por ejemplo, se conjugan la pintura con la arquitectura y la escultura mientras se resignifican temas, campos y personajes. Tlaloc, dios de la lluvia, ha sido tomado como referencia y resignificado desde distintos lugares y enfoques (Henry Moore, Xul Solar). Cada vez, Tlaloc es un dios vivo y es otro. Tlaloc sintetiza esta noción de totalidad, sentado, en posición de poder, en una posición de equilibrio

dinámico, una posición donde para conservar el equilibrio necesita estar consciente de sí; además, su cuerpo está hacia adelante, en el aquí y el ahora y su cabeza está en torsión, abarcando más de un punto cardinal, mirando simultáneamente el tiempo múltiple del presente, el pasado y el futuro.

La formación en movimiento es también la formación como totalidad, tanto en términos de aprendizajes como de los sujetos, que se constituyen en colectivos, en comunidades de aprendizaje, en redes, que hacen participaciones significativas y construyen relaciones de igualdad y fraternidad. Formación "en movimiento" es esta formación que se aleja de la concepción de la formación desde un centro y para el centro, transitando hacia formas colectivas y multidireccionales de producción de conocimiento y de organización social. Formación en movimiento es también un camino que permite al educador liberarse de su condición de "explicador", o repetidor de un texto y se convierte en alguien que tiene una voz diferente, que puede disentir, que puede remitir a otras experiencias, a otras historias,

un educador que abre la mirada. La formación como totalidad se libera también de las separaciones disciplinares al integrar la educación con el conjunto de la vida y el trabajo, al hacer una educación como diálogo de saberes anclados en la experiencia del sujeto. En la actualidad el mundo de la educación y de la formación, se encuentran unidos por la lógica de centro y por el cumplimiento de metas "a cómo dé lugar", nuestra tarea es lograr que el horizonte común sea la educación como totalidad. Esta es una aspiración antigua e incumplida. La libertad de cada uno de nosotros está en juego en este desafío. Libertad entendida como una búsqueda de alternativas y donde cuenta más el camino que la satisfacción del deseo. Libertad para construir un espacio para la especie humana, más acorde con su condición. En este proceso, la formación en movimiento puede ser un ejercicio para activar la memoria de quienes somos; en vez de monumentos para ayudarnos a recordar -la típica estatua del héroe de la patria- o de documentos que se constituyen como pruebas, la memoria está en los sujetos. La formación puede ser el espacio de construcción de una memoria colectiva.

Referencias

- Larrosa, Jorge. *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia consultada en internet, marzo 2007.
- Cornu, Laurence. "Responsabilidad, experiencia, confianza", en Frigerio, Graciela. *Educación: rasgos filosóficos de una identidad*, Buenos Aires, Editorial Santillana, 2002.
- Foucault, M. *Historia de la sexualidad, volumen 2, El uso de los placeres*. México: Siglo XXI, 1996.
- Messina, G. *Formación y políticas de la memoria: los educadores de adultos*. México, Pátzcuaro: CREFAL, 2005.
- Moliner, M. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, 1994.
- Zeichner, K. "El maestro como profesional reflexivo", en *Cuadernos de Pedagogía* número 220, diciembre 1993.

Ventana Pedagógica

Ventana Pedagógica es un espacio para compartir reflexiones e innovaciones en la experiencia cotidiana del quehacer pedagógico. En este número, se presenta por un lado, la experiencia pedagógica del CEIA Antonio Acevedo Hernández de la ciudad de Angol, vista desde la perspectiva del director del establecimiento, el cual nos revela su visión institucional y su opción por la educación de adultos. Además hemos querido compartir con ustedes una interesante apuesta pedagógica que vincula la estadística con el teatro; a través de ella la autora, Lina Wistuba, ha logrado en sus alumnos y alumnas una mayor comprensión e interés por la aridez del conocimiento estadístico y una apropiación del lenguaje del teatro.

Esperamos que estos artículos los motiven a enviarnos sus propias experiencias y reflexiones pedagógicas a nuestro correo electrónico *docencia@colegiodeprofesores.cl*. Las colaboraciones recibidas, y seleccionadas serán publicadas en este espacio y/o en nuestra página web *http://www.colegiodeprofesores.cl*. Los artículos deben referirse a un tema específico a profundizar, evitando generalizaciones. Deben ser enviados en un máximo de dos páginas, a espacio simple, con letra times new roman 12. Revista Docencia se reserva el derecho de seleccionar y editar los textos recibidos.



La enseñanza de la estadística a través del teatro

LINA WISTUBA MENESES¹

*Dedicado a mi gran amiga y colega **Pilar Iglesias**, a su memoria póstuma.*

Génesis

Este modelo de enseñanza de la estadística a través del teatro lo comencé a elaborar con Pilar Iglesias, doctora en estadística de la Pontificia Universidad Católica. Los primeros cursos que realizamos entre las dos siguieron el esquema de clases tradicionales y vimos que los logros de aprendizajes eran demasiado dispersos, por ello tomamos la decisión de incorporar otras metodologías, siendo las cualidades del teatro las más convenientes para el nuevo diseño. La implementación de esta estrategia la registramos a través de una bitácora para posteriormente analizar el proceso. Podríamos decir que el porcentaje de logros en los aprendizajes vinculados a las nociones estadísticas existentes en el plan escolar fue sobre el 90% de los 25 niños y niñas promedio que conformaban los cursos.

Hacer teatro con la estadística desde una perspectiva didáctica

¿En qué consiste este modelo pedagógico?

Existen varias estructuras que sostienen el modelo pedagógico donde los elementos, tanto teatrales como estadísticos, se amalgaman e interactúan en el tratamiento de los conceptos que serán aprendidos. El diseño contempla:

I. Lo teatral

Se planteó un taller de actuación y creación dramática con el fin de tratar los conceptos estadísticos, incorporando los siguientes aspectos:

Creación de las escenas: Utilizando la técnica del improviso, se les entrega a los estudiantes los conceptos estadísticos mediante situaciones de aprendizaje que contuvieran problemas y misiones en ambas disciplinas. Luego crean colectivamente los sucesos dramáticos en base a una guía de trabajo. Por ejemplo, para tratar el tema **Gráficos** se les entrega el siguiente párrafo a los niños: "El porcentaje de agua caída es el doble de lo que fue el año pasado. ¿Cómo afecta esto a las distintas comunidades en nuestro país?", entonces los alumnos y alumnas deben realizar las siguientes actividades:

¹ Profesora y Actriz. Magíster en Didáctica de la Matemática.

- Identificar el concepto estadístico y sus aspectos algorítmicos;
- Crear una serie de sucesos dramáticos que contengan la situación planteada; y
- Desarrollar una escena con los conceptos planteados.

En la escena los personajes aparecen mostrando los distintos tipos de gráficos (cantidad de agua caída, influenza, mortalidad, promedio, moda, etc.). Así quedó la escena:

Prima: Mis curvas son normales, han seguido simétricas estos últimos dos meses.

Primo I: Pucha que ha llovido este año..

Falacio Relativo Constante: Cuidado... el porcentaje de personas que ha muerto por influenza ha aumentado en estos meses.

Amiga: ¿Por qué no usan un gráfico de Tallo y Hojas? Son tan lindos... además hay que hablarle a las plantitas.

Sobrino: Han pasado dos meses. En estos dos meses se han recopilado muchos datos.

Todos: (Con exclamación). Dos meses, dos meses..., datos, datos, necesitamos más datos... (Cierre de telón, todos salen de escena, comienza a sonar una canción relacionada a los datos).

a. Los aspectos técnicos de la actuación: Estuvieron basados en la creación de los niños y niñas, de tal forma que los conflictos con sus personajes estuvieran en el rango de identidad, es decir: ¿me gusta o no me gusta lo que hace o dice mi personaje, me interpreta o no lo hace, me siento cómoda con él o no? Pudiendo de este modo cambiar o mejorar lo creado.

b. El proceso de ensayos: Se trabajó con la palabra en acción y la memoria escénica para la conformación de los sucesos dramáticos, no con textos en la mano que limita la creación de los actores infantiles, rigidiza el desplazamiento escénico e impide realizar cambios en toda o en parte de la estructura de la creación. También se llevaba una bitácora para los registros de las producciones dramática y estadística realizadas en clases. Posteriormente se sintetizó el trabajo creativo dramático de los niños y niñas en un solo texto como guión tipo comedia del improvisado, con el cuidado y el tratamiento estadístico para ser representado.





2. Lo estadístico

Distinguimos dos planos fundamentales:

a. **Las nociones estadísticas:** Se eligió en este curso tratar el análisis exploratorio de datos (tratamiento de la información) considerando los siguientes conceptos: Datos; Frecuencia; Población; Muestra; Variable; Información; Incertidumbre; Decisión; Sesgo; Representatividad; Medidas de Resumen; Medidas de Tendencia Central (media, mediana, moda, percentiles); Medidas de Dispersión (varianza, desviación estándar, rango y rango intercuartílico); Herramientas Gráficas (histograma, gráfico de barras, gráfico de puntos, Box Plot, diagrama de tallo y hojas, gráfico de torta o circular).

b. **Las estrategias pedagógicas:** Pensamos que el tratamiento de las nociones y las situaciones de aprendizaje debían, además, incorporar otras estrategias auxiliares que servirían tanto en lo teatral como en lo estadístico:

► **Simulaciones y experimentos físicos:** Para el concepto de promedio tomamos por ejemplo uno de los modelos más usado que es la representación de la talla y el peso. Por otra parte, recurrimos a los conocimientos anteriores que poseían los niños y niñas en su ámbito cotidiano: la escuela, la casa, el barrio, sus amigos, la TV, para el tratamiento de los personajes.

► **También incorporamos el trabajo de laboratorio computacional:** Usamos el programa Microsoft Excel en la organización de los datos y posterior análisis.

3. Los niños y niñas

En el proceso de elaboración del curso se dejó un espacio para la planificación de las simulaciones con los y las estudiantes.

4. Lo pedagógico

La participación de ambas profesoras consideraba a cada una desde su disciplina, pero participando integradamente del aprendizaje de las materias a trabajar, ya sean teatrales o estadísticas.

5. Evaluación

Los alumnos fueron evaluados sistemáticamente durante todo el proceso mediante la revisión de los simuladores y la retroalimentación permanente. Cada sesión entregaba el resultado del producto del trabajo de los alumnos, recopilándose los testimonios gráficos de este quehacer, y una vez que se terminaba una unidad dramática, que posee la producción estadística, se tomaba la decisión de detenerse o avanzar.

Finalmente se realizó una muestra de los aprendizajes a través de una función con la obra creada y los logros obtenidos por los alumnos durante el semestre.

Finalmente se puede señalar que producto de esta sistematización en que se han interrelacionado teatro y estadística, es que del teatro se desprende un arte para vivirlo y de la estadística, una ciencia para vivirla.

Educación de adultos en la comuna de Angol: El CEIA¹ Antonio Acevedo Hernández

HUMBERTO E. PAREDES MONTOYA²

La educación chilena, en todos sus niveles, está en un proceso de Reforma y aun cuando hay sectores, como los de educación de adultos, que han empezado su proceso un poco más tarde, los cambios se han dejado sentir; no sólo con el aporte de nuevos recursos sino también con nuevas posibilidades de trabajo pedagógico, considerando por cierto las peculiaridades del sector:

En la comuna de Angol, lo que se pretende es ofrecer a los estudiantes todas las alternativas educacionales que permite la actual legislación, teniendo siempre una actitud proactiva, de tal forma que el CEIA esté en todos los proyectos y programas pilotos, como ha sucedido hasta ahora. Nuestro objetivo ha sido poner nuestro establecimiento al servicio de la comunidad, ofreciendo una educación inclusiva, que posea las competencias profesionales para cumplir este desafío y que además cuente con herramientas e implementación tecnológica, multimedial y bibliográfica para que ello ocurra.

Actualmente se está brindando una interesante y motivadora propuesta educativa, que pretende una actualización y reorientación curricular de la educación de adultos. Nuestro énfasis está puesto en considerar la diversidad y las exigencias del mundo laboral y social, de manera de ofrecer a los adultos una educación permanente, pertinente y significativa, que les provea de conocimientos, habilidades, actitudes y competencias para mejorar su calidad de vida y su participación como ciudadanos y trabajadores.



¹ CEIA: Centro de Educación Integral de Adultos.

² Director CEIA Angol, quién agradece a Miguel Torres Zapata, Presidente Provincial Malleco, Colegio de Profesores, la invitación que éste le hiciera para escribir en Revista Docencia.



Y nuestra labor educativa no sólo ha sido reconocida por la comunidad angolina, sino también por las autoridades regionales y nacionales que supervisan la educación de adultos. Este reconocimiento se ha traducido en la aprobación de proyectos que han permitido mejorar la propuesta del CEIA, incluyendo una importante inversión en equipamiento para implementar especialidades durante el año 2008. Esto último ha sido relevante para nosotros ya que el CEIA es un espacio importante para nuestros estudiantes, quienes lo valoran especialmente por permitir la capacitación en oficios.

La educación de adultos en lo técnico profesional y oficios requiere obligatoriamente del funcionamiento en un 100% de talleres al interior del CEIA, donde se llevará a efecto parte de su práctica profesional. Esto, ya que no es posible en educación de adultos una formación dual, debido a que los educandos en su gran mayoría son jefes de familia que trabajan para el sustento diario de su núcleo familiar y que no tienen el tiempo para realizar práctica profesional en empresas. Por tal razón, en la escuela se les debe otorgar la oportunidad de practicar en los talleres del establecimiento para su logro y meta final. Esto a su vez ha permitido y potenciado la apertura del centro hacia el ofrecimiento de servicios a la comunidad relacionados con las especialidades impartidas³ como: atención de eventos (gastronómicos, cívicos y culturales), ambientación, montaje e instalaciones eléctricas, construcción y armado de muebles, entre otros.

En este sentido, acciones fundamentales de nuestro CEIA ha sido el trabajo de redes con entidades municipales, estatales, sociales y privadas, como son: Municipalidad y su Dirección de Administración de Educación, Dirección Provincial de Educación, Instituto de Normalización Previsional (INP), Higiene Ambiental, Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (CONACE), Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), Fondo de Solidaridad e Inversión Social (Fosis), Servicios de Cooperación Tecnológica (SERCOTEC), Consultorios Alemania, Fundación para la Promoción y el Desarrollo de la Mujer (PRODEMU), Junta de Vecinos, Servicio Nacional de Menores (SENAME), Oficina de Protección de los Derechos de la Infancia y Adolescencia (OPD), Caja de Compensación La Araucana, entre otras.

Así mismo nuestra experiencia ha incluido la institucionalización de proyectos interdisciplinarios y comunitarios tales como: We Txipantü, CEIA Educa, Cuedada, Ciclo de cine, Revista CEIA.

³ Las especialidades impartidas son Electricidad, Servicios Hoteleros y Servicio de Alimentación Colectiva en Enseñanza Media, y Gastronomía, Mueblería, Electricidad Básica y Oficio de barman en Educación Básica.

Dificultades del CEIA Antonio Acevedo Hernández de Angol en el contexto de las políticas públicas

Pese a los desafíos que implica la educación de adultos, existen algunas cuestiones que tienen relación con las políticas públicas existentes en esta área que dificultan, a nuestro modo de ver, el desarrollo de proyectos educativos en este nivel educacional.

Por un lado, a pesar de haberse ya iniciado la Reforma Curricular de Adultos, aun se carece de elementos que son fundamentales para el normal desarrollo de las actividades educacionales de los adultos. Entre estas debilidades se detecta una falta de oferta de perfeccionamiento para docentes que trabajan en esta modalidad, la cual debiese seguir siendo propiamente de adultos y no equipararla a la educación de los adolescentes.

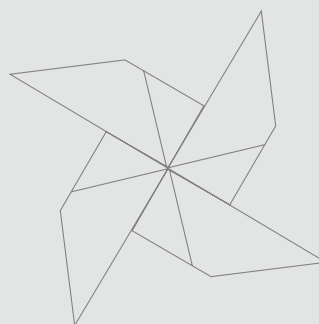
Por otra parte, la subvención otorgada por el Ministerio de Educación debiera ser por matrícula y no por asistencia media, ya que se perjudica a nuestras escuelas, debido a que los adultos tienden a presentar una asistencia irregular producto de las diversas responsabilidades que presentan. En este sentido, no hay que olvidar que la matrícula en educación de adultos es voluntaria, a diferencia de la educación formal que es obligatoria por ley. Por lo tanto, la asistencia en los CEIAs es irregular ya que el adulto, en tanto trabajador, prioriza su trabajo como sustento diario de su núcleo familiar. Esto genera que la subvención recibida por el CEIA sea altamente variable durante el año.

En relación a lo mismo, la asignación de desempeño difícil en los CEIAs debería ser automática, y no entrar en competencia con los establecimientos diurnos. Esto se fundamenta en que nuestros horarios de trabajo esencialmente son nocturnos, desde las 19:00 a 23:40 horas, de lunes a viernes, y nuestra ubicación es en poblaciones de alto riesgo social, dificultándose el regreso a casa de las personas que valientemente han tomado la decisión de finalizar su enseñanza media.

El compromiso de los docentes y de los adultos alumnos que están trabajando y estudiando, con todas estas dificultades, hace que amerite una revisión de estas políticas, para que ellas estén realmente al servicio de una labor tan importante como es la enseñanza y el aprendizaje de los adultos.



Noticias del Movimiento Pedagógico



□ Los profesores investigan

En el marco del próximo Encuentro Nacional del Movimiento Pedagógico de este mes de mayo 2008, se darán a conocer experiencias e investigaciones que los docentes están llevando a cabo en diversas regiones de Chile. Queremos destacar brevemente algunas de estas investigaciones autogestionadas, las cuales se han realizado en condiciones difíciles, especialmente en lo concerniente a los tiempos de dedicación -no remunerados- y a la ausencia total de recursos para realizarlas.

Las investigaciones a las que queremos aludir son: a) *Falta de participación de los docentes en el consejo de profesores de los liceos A-1 y A-5 de Arica*, b) *Los alumnos y alumnas de enseñanza media del liceo Arturo Alessandri Palma de la comuna de Romeral, provincia de Curicó no realizan sus tareas escolares*, c) *El funcionamiento de los consejos gremiales debe fundamentarse en los fines para los que fueron creados*.

Falta de participación de los docentes en el Consejo de Profesores de los Liceos A-1 y A-5 de Arica¹

Para la realización de esta investigación se determinaron dos ámbitos de trabajo: 1) la identificación de los tipos, modalidad y carácter de los consejos de profesores que se realizan en estos dos liceos, y cómo se relacionan con el estilo de gestión y conducción de los mismos espacios; 2) el reconocimiento de causas o factores que dificultan la participación de los profesores en los Consejos, asociado al interés intrínseco por este espacio. Todo ello apunta a proponer cambios que contribuyan a la participación efectiva de los docentes en los Consejos de Profesores.

El análisis de los datos derivados de una encuesta aplicada a los docentes entregó como principales resultados que los Consejos de Profesores siguen un procedi-

miento formal que se impone, sin embargo aparece un porcentaje relevante de docentes que indica que no son informados los contenidos de las tablas de los Consejos o que se avisa a última hora, lo cual apunta a la rutinización de estos espacios, tratándose temáticas de escaso interés (el 42% de los docentes se define como desmotivado). Más aún, un 85% de los profesores indica que el Consejo de Profesores no contribuye a la labor docente, a las prácticas pedagógicas, ni tampoco al intercambio de experiencias. Posterior a la entrega de los resultados de esta investigación en los establecimientos en que trabajan las profesoras y profesores que realizan este estudio, se ha evidenciado un cambio de prácticas por parte de los liceos, observándose que: las citaciones y tablas del Consejo se comunican por escrito, hay mayor participación docente, los directivos han delegado funciones, y existe mayor trabajo en equipo.

¹ En esta investigación participaron los y las profesoras: Walda Araya (Escuela E-15 de Adultos, Jornada Nocturna), Oscar Arancibia (Liceo A-1 Octavio Palma Pérez), Roberto León (Liceo A-1 Octavio Palma Pérez), Sady Tapia (Liceo A-1 Octavio Palma Pérez), Heraclia Tito (Liceo A-5 Jovina Naranjo Fernández), y Diznardo Torrejón (Liceo A-1 Octavio Palma Pérez).



Los alumnos y alumnas de enseñanza media del Liceo Arturo Alessandri Palma de la comuna de Romeral, provincia de Curicó no realizan sus tareas escolares²

El interés por investigar sobre el hecho que los alumnos de este liceo no realicen sus tareas, nace de la relevancia que los mismos docentes investigadores dan a las tareas como instancias de aprendizajes, de formación de hábitos de estudio y motivación, y de toma de responsabilidad y compromiso de los estudiantes con su proceso de formación educativa. El equipo investigador quiso conocer la visión de los mismos alumnos en relación a esta problemática, para así confrontar las explicaciones que el mismo profesorado se da.

Los resultados del estudio mostraron que los alumnos y alumnas reconocen la importancia de las tareas escolares en el mejoramiento de sus aprendizajes, cuentan con los espacios físicos necesarios y con la motivación de sus padres para cumplirlas. No obstante, no están motivados para

cumplir con estas tareas encomendadas, cuestión que el equipo investigador relaciona con la ausencia de revisión sistemática de éstas por parte de los docentes, lo cual incidiría directamente sobre el sentido último de realizar las tareas.

El funcionamiento de los Consejos Gremiales debe fundamentarse en los fines para los que fueron creados³

Esta investigación nace del cuestionamiento acerca de la participación de los docentes en el gremio de profesores de Antofagasta. Se señala que existe un alto porcentaje de docentes en edad de jubilación y otros que recién se inician en la docencia que no están interesados en participar del gremio, porque los beneficios de la afiliación al Colegio -centros vacacionales, casas de profesores, seguro de vida- han dejado de ser interesante para ellos. Se registra así que en la región de Antofagasta el 40% de los profesores no está Colegiado, y de los que sí lo están, sólo un 30% ha votado en las últimas elecciones del Colegio. Por otra parte, en los Consejos Gremiales realizados

en las escuelas se registra una asistencia de un 70%.

Esta investigación se orientó a lograr, a través de entrevistas a docentes de ocho escuelas de la región, proponer una serie de medidas para generar acciones que incentiven la participación local en el gremio. Entre ellas se destacan: la necesidad de evaluar la formación de líderes gremiales; la creación en Santiago de la "Escuela de Líderes Gremiales"; difundir los logros del Colegio de Profesores -como negociaciones, juicios laborales, beneficios económicos, Movimiento Pedagógico, Departamento de Educación y Perfeccionamiento, Departamento de Cultura, Asesorías Previsionales, entre otros-; la elaboración de cartillas simples de información de la acción del Colegio, a difundir trimestralmente; la asistencia de los presidentes gremiales a las reuniones de los colegios, escuelas y liceos; la realización de una Campaña de Colegiatura; la organización mensual de actividades por parte de los departamentos regionales de Cultura y Recreación; y el desarrollo de actividades sociales para los colegiados.

² En esta investigación participaron los y las profesoras: María de la Nieves Montecino (Escuela de Comalle, de Teno) Ana María Arévalo (Escuela de Comalle de Teno), Shirley D'gibbs (Liceo Arturo Alessandri Palma de Romeral), Nabor Trigary (Liceo Juan Morales González de Lontué, de Molina), Sergio Arellano (Escuela República de Venezuela de Curicó), Jorge Rojas (Colegio San Ramón Nonato de Curicó).

³ En esta investigación participaron los y las profesoras: Domingo Constant (Escuela D-121), Manuel Gallardo (Escuela F-99 de Mejillones), Gladys Mercado (Escuela D-121), Leticia Metzдорff (Liceo de Niñas A-17 Marta Narea de Antofagasta), Ana Plaza (Colegio Regional de Profesores), y Eduardo Videla (Secretaría Ministerial de Educación).



□ La necesidad de tiempos y espacios de reflexión: el encuentro con el profesorado de Concepción

El Movimiento Pedagógico ha venido trabajando hace varios años en la comuna y en la región de Concepción, logrando involucrar a profesores y profesoras, entre los cuales muchos están en proceso de jubilación. Este factor hace necesaria la preocupación por la renovación para dar nuevos impulsos a la comuna.

Con el objetivo de sensibilizar a nuevos docentes, durante los días 11 al 13 abril se llevó a cabo el Seminario del Movimiento Pedagógico en la ciudad de Concepción, encuentro que fue convocado por la organización comunal del Colegio de Profesores de Chile, y que contó con el apoyo de la Dirección de Administración de la Educación Municipal de Concepción (DAEM). Cerca de 35 docentes, provenientes de más de 20 establecimientos de la comuna, asistieron a este Seminario, donde conocieron la propuesta y forma de trabajo del Movimiento Pedagógico. De esta manera, se trabajó en una primera actividad, la cual fue el análisis crítico del artículo publicado en el número 22 de Revista Docencia titulado: *Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado*, de Jaume Martínez Bonafé. Este artículo permitió reflexionar sobre

las condiciones del rol docente en Chile, desde las similitudes con el proceso que vivieron los profesores posterior a la dictadura de Franco en España. En este sentido, se articuló una demanda sentida por parte de los docentes, que fue la necesidad de una facilitación de los tiempos y espacios para la discusión y reflexión docente, lo cual fue valorado y reconocido por el representante del DAEM, quien señaló que deben buscarse las fórmulas para producir estos tiempos y espacios en los establecimientos escolares. Este aspecto es esencial, ya que se vincula directamente con la propuesta que defiende hoy el Colegio de Profesores de lograr una carrera docente, donde los tiempos asignados a presencia en el aula no supere el 60% -lo cual hoy es de un 75%.





Breves de Educación

Congreso Nacional de CNTE en Brasil

La Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación de Brasil (CNTE) realizó entre el 17 y 20 de Enero su Congreso Nacional -el cual se organiza cada cuatro años, y que reunió a mil quinientos delegados-, donde tuvieron lugar, además, las elecciones internas. En este Congreso se discutieron los estatutos, las políticas y vínculos sindicales del CNTE. Se destaca en este ámbito la discusión de un piso básico salarial,

que logre equiparar las grandes diferencias que se presentan entre los diversos estados de Brasil. Por otra parte, se incorporaron elementos de debate en torno a aspectos propiamente pedagógicos y del sistema educativo, lo cual sirvió para consolidar la participación del CNTE en la Conferencia Nacional de Educación Básica. A este encuentro fueron invitados los sindicatos docentes de España, Honduras y Chile. En representación del Colegio de Profesores de Chile asistieron su Presidente, Jaime Gajardo, y su Encargado de

Relaciones Internacionales, Jorge Pavez. Se pudo observar el valor que los sindicatos brasileños le dan a la capacidad propositiva del Colegio de Profesores de Chile en torno a las políticas educativas, además del trabajo que ha venido realizando con el Movimiento Pedagógico.



Una Focalización Irreflexiva. Seminario Internacional de Educación Prioritaria

Entre los días 26 y 28 de Marzo se realizó en la Casa Central de la Universidad de Chile el Seminario Internacional de Educación Prioritaria, organizado por el Equipo de Psicología y Educación de la Universidad de Chile -EPE-, el Observatorio Chileno de Políticas Educativas -OPECH-, la Oficina Técnica de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI- y la Embajada de Francia en Chile. Este Seminario, el primero que analiza las políticas de focali-

zación en educación desde sus inicios en 1990, realizó una revisión de lo que han sido las políticas que se han centrado en las escuelas y liceos que acogen a la población más vulnerable socioeconómicamente. En este sentido se cuestionaron los criterios de focalización, la lógica de segmentación del sistema que estaban a la base de la reproducción de la inequidades entre los establecimientos, el sistema de financiamiento hacia la educación pública -específicamente en lo relacionado a la recién aprobada subvención preferencial que no favorece la supervivencia del sistema público-, y el excesivo protagonismo dado al Sistema de Medición de la Calidad de la

Educación -SIMCE- como único criterio evaluativo de la evolución de los resultados. Guillermo Scherping, asesor del Colegio de Profesores de Chile, participó en la mesa "Las luchas por el Derecho a la Educación".





En Brasil: un debate real sobre educación

Entre el 14 y 18 de Abril, dos mil quinientos delegados de todos los estados de Brasil, participaron en Brasilia en la Conferencia Nacional de Educación Básica, organizada por el Gobierno Central, la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), académicos de Facultades de Educación y las Secretarías de Educación de los diferentes estados y municipios del país. Esta Conferencia hizo confluir los distintos debates que se han tenido durante los tres últimos años en todos los municipios y estados de Brasil, y en los cuales han participado las escuelas -considerando a todos los trabajadores de la educación: docentes y asistentes de la educación-, autoridades municipales, secretarías de educación, entidades sindicales de educación, representantes de las universidades de formación inicial docente, entre otros. En este encuentro nacional se presentó el documento base ***Juntémonos en Brasil por la calidad de la educación***, que sintetiza el estado de discusión en todos los niveles del sistema -en cuanto al análisis y las propuestas-. El objetivo de este debate nacional es avanzar

en cinco ejes que abordan en su conjunto todos los aspectos de la política pública: a) la construcción del sistema nacional articulado de educación, b) la democratización de la gestión y calidad social de la educación, c) la construcción del régimen de colaboración entre los sistemas de enseñanza, teniendo como uno de los instrumentos el financiamiento de la educación, d) la inclusión y la diversidad en educación básica, y e) la forma-



ción y valorización profesional. También se abordó en la Conferencia el tema de la evaluación, concluyendo que era necesario para el sistema tener una evaluación estandarizada nacional que examinara el conjunto del sistema educativo, aportando al mismo tiempo tanto a la política pública como al aula. En este sentido, el Colegio de Profesores de Chile hizo su aporte crítico desde la experiencia de evaluaciones estandarizadas que promueven la competencia

de mercado entre establecimiento. La Conferencia desestimó cualquier uso público de las evaluaciones y la generación de competencia entre establecimientos. Además, se incorporó al debate la evaluación docente, por lo cual fue invitado el Colegio como ejemplo de construcción de un acuerdo entre Ministerio de Educación y gremio. La presentación chilena valoró el carácter de la evaluación -no asociada al rendimiento de los alumnos y centrada en la enseñanza-, e hizo notar que este proceso ha sido más complejo de lo que se conoce en el exterior, ya que ha ocurrido en un contexto de alta privatización del sistema, de grandes disputas con los municipios y sin Carrera Profesional construida, la que se elabora actualmente. Todo este debate y las propuestas serán trabajadas entre los representantes de la Conferencia elegidos democráticamente y los parlamentarios, quienes analizarán la necesidad de transformaciones legales en el sistema. Se destaca que este proceso ha sido llevado a cabo en otras materias sociales, y que se ha probado la voluntad política de avanzar en una cultura participativa real, con consecuencias en las políticas públicas brasileñas.



Reunión del Grupo de Trabajo sobre la Relación Público-Privado de la IE

Durante los últimos años, como una estrategia para alcanzar las metas de Educación para Todos, el Foro Económico Mundial y Unesco han propiciado programas, especialmente en los países en desarrollo, y particularmente África e India, de lo que se ha denominado "partnership" público privado, una especie de "colaboración mutua", que implica un involucramiento del sector privado, incluso de grandes grupos económicos, como Microsoft, para impulsar cobertura y calidad en educación. Esta temática fue discutida en el Congreso Mundial de la Internacional de la Educación (IE), donde se resolvió constituir un grupo de trabajo para estudiar estas políticas e indagar sobre las consecuencias de las mismas en los diversos países del mundo.

Foro Nacional Educación de Calidad para Todos

Para este año 2008, el Foro se ha propuesto como objetivos contribuir a un Proyecto Nacional de Educación con énfasis en la educación como derecho humano y como bien público e incidir en las políticas públicas.

Con esta finalidad, los miembros del Foro han planificado varias actividades entre las cuales podemos señalar:

- Un Seminario acerca del financiamiento de la educación, durante el mes de Mayo.



Este grupo de trabajo, conformado por expertos e investigadores en educación, junto a algunos dirigentes sindicales, que representan a todos los continentes, tuvo su primera reunión de trabajo los días 1 y 2 de Abril en Ginebra (Suiza). Representando a América Latina y el Caribe participa, avalada por los sindicatos latinoamericanos y el Colegio de Profesores, Jenny Assaél.

Durante esta primera reunión se hizo un análisis crítico sobre esta problemática, constatando la dificultad de definir lo que se entiende por "Partnership", pues este concepto, por una parte, no tiene una traducción clara hacia otros idiomas, ya que proviene de la cultura anglosajona, por otra tiene significados

- Debates comunales acerca de la educación para todos, con los candidatos y las candidatas a concejales y alcaldes. Estos debates serán abiertos y públicos y en ellos el Foro convocará a los candidatos para las elecciones municipales a exponer su proyecto de educación para la comuna. Estos debates serán apoyados con un Afiche que tendrá la siguiente leyenda: **"Elecciones Municipales 2008: Si tu candidato no se la juega por la Educación de Calidad para Todos en tu comuna, ¡Cambia de candidato!"**

Además, el Foro participó en la Semana Mundial de la Educación, desarrollada entre el 21 y 27 de Abril, con el lema **"Educación de**

muy diversos y, aun más, para muchos contextos prácticamente no existe, pues esta intervención de lo privado, más que como colaboración se conceptualiza, simplemente, como privatización. Esta discusión también fue hecha directamente con representantes del propio Foro Económico Mundial y Unesco, quienes presentaron al grupo de trabajo de la IE los principales lineamientos sobre la política de Partnership Público Privado en Educación. Además, el grupo trabajó sobre una encuesta, que se aplicará en 80 países del mundo, cuyo objetivo es sistematizar antecedentes sobre esta temática en los diversos contextos educativos y sus consecuencias en el desarrollo de la educación pública, así como en los sindicatos docentes, a partir del conocimiento, percepciones y opiniones de las propias organizaciones de trabajadores de la educación.

Calidad sin Exclusión"

en donde un conjunto significativo de profesores y estudiantes participaron reflexionando sobre las diversas formas de exclusión existentes en

nuestro medio escolar. Con posterioridad a dicha reflexión, los niños y jóvenes presentaron a las autoridades, en distintos lugares del país, sus conclusiones, con la esperanza que ellas sean consideradas en las macro y en las micropolíticas educativas.





Chile es la evidencia de la privatización en educación: La visita de sindicalistas serbios

Producto de un encuentro en el pasado Congreso Mundial de la Internacional de la Educación en Berlín (Alemania) entre Jorge Pavez, encargado de Relaciones Internacionales del Colegio de Profesores de Chile, y Branislav Pavlovic -presidente del Sindicato de Profesores de Serbia- e Iván Pavicevic -presidente de la Confederación Sindical de Serbia-, se llevó a cabo una visita oficial de estos dos dirigentes a Chile entre el 2 y 5 de Abril. Ellos participaron de una reunión con el Directorio Nacional, de visitas a establecimientos escolares y de la Inauguración del Congreso de la Central Unitaria de Trabajadores.

El sentido país de la educación pública: Asamblea Nacional por el Derecho a la Educación

Durante el mes de Marzo de 2008 se ha constituido la Asamblea Nacional por el Derecho a la Educación -ANDE- que ha logrado reunir a diversas organizaciones gremiales, estudiantiles, funcionarias y universitarias, como: Colegio de Profesores de Chile A.G., Central Unitaria de Trabajadores, Central Autónoma de Trabajadores, Asociación de Empleados Fiscales, Asociación Nacional de Funcionarios del Ministerio de Educación, Federación Metropolitana de Funcionarios Municipales, Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios, y Confederación Nacional de Federaciones de Universidades Estatales de Chile. El objetivo de esta Asamblea

El objetivo perseguido por estos dirigentes serbios era conocer la experiencia de resistencia contra la dictadura y el modelo educativo chileno, en cuyo seno se ha implantado fuertemente el ideario neoliberal, experiencia única en el mundo en cuanto a su radicalidad. En reunión con el Directorio Nacional y en visitas a establecimientos municipalizados, estos dirigentes pudieron narrar el proceso de cambio que se vive hoy en Serbia, que se caracteriza por una transición desde el socialismo -distinto del experimentado en Unión Soviética, y que significó introducir la autogestión como lógica de vinculación social- al capitalismo, con una fuerte presión por parte de los Estados Unidos y del Estado Vaticano. Asimismo, el sindicalismo también se vio transformado para dejar de ser un sindicato único, y enfrentar las características que impone el capitalismo a la realidad social.



Pese a estas condiciones, donde se ha impuesto progresivamente el capitalismo, y de las tensiones bélicas en la región, se observa que el Estado serbio no abandona su rol, defendiendo el derecho a la educación y la gratuidad en los niveles primario y secundario, y pagos mínimos en el superior.

A partir de esta visita, se establecieron importantes nexos entre los sindicatos docentes chileno y serbio, para futuros intercambios, encuentros o apoyos.

es "agrupar a todas las personas que se sientan comprometidas con un proceso de resignificación democrática, pluralista y solidaria de una educación con sentido de país, planteamiento en que la educación pública como espacio no excluyente y democrático, sea relevada por encima de una cuestionable libertad de escoger por medio de la cual el mercado ha terminado reemplazando a la sociedad civil". ANDE propone una nueva forma de administración bajo dirección y



responsabilidad del Ministerio de Educación y un cambio en el sistema de financiamiento, que debe asegurar que los recursos entregados sean efectivamente invertidos en educación, atendiendo a las diversas necesidades de los niños, niñas y jóvenes. De esta manera, la primera gran acción llevada a cabo ha sido la exitosa marcha nacional contra el lucro en educación, realizada el pasado 9 de Abril, que contó con la participación de unas mil quinientas personas que marcharon desde la Plaza de Armas de Santiago hasta el Monumento de Pedro Aguirre Cerda en calle Bulnes. Actualmente la Asamblea ya está constituida en Valdivia y Antofagasta, y está en proceso de conformación en Talca y Valparaíso. El desafío es seguir constituyendo asambleas con una amplia participación, las cuales generen nuevas movilizaciones.

A Trabajar en el Aula

“Violeta se fue a los Cielos”

Angel Parra

Conformado por quince capítulos, con un atractivo diseño de portada y también de interior, este libro nos lleva de la mano de Violeta, la madre, a través del relato sincero y noble de Angel, el hijo.

Se lee con el corazón. Y para motivar más la lectura viene acompañado de un CD con las canciones de Violeta en la voz de Angel Parra. Un verdadero deleite para sus admiradores. Un mundo que se abre, con el estampido de una muerte hacia vidas que fueron y otras que aún permanecen vigentes entre nosotros los chilenos.

El Preludio, como es llamado el inicio del libro, nos sumerge en el mundo de la familia musical. Pero el Preludio en este caso es el final, es el día del suicidio, el fatídico 5 de Febrero de 1967. Hay un dolor no explicitado como tal y por lo mismo más conmovedor.

Son vivencias de una infancia valorada en retrospectiva con textos sencillos, en lenguaje casi coloquial que nos acerca a la oralidad, que se dejan leer con amenidad, transidos de amor. A la madre, a la artista, al pueblo, a la música, a la vida.

Es historia. Desfilan por estas páginas personajes importantes del quehacer nacional, Víctor Jara, Pablo Neruda, Gonzalo Rojas, Daniel Belmar entre otros, vistos con ojos de niño que alcanza plena conciencia con el correr de los años. De un hombre que se siente privilegiado y pleno de admiración por la grandeza creativa de esta Violeta, que como los angelitos también se fue para los cielos.

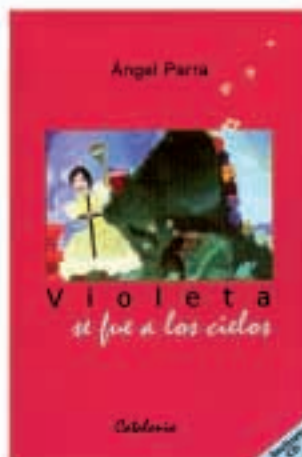
Es historia de Chile. Desfilan los amigos humildes, las señoras cantoras, comadres y compadres, tíos y vecinas,

los que construyen el país con sus manos, con su trabajo cotidiano, con sus esfuerzos, su humor y solidaridad.

Angel nos presenta una Violeta hiperkinética, porfiadamente emprendedora, enlazada con la más auténtica tradición popular en sus múltiples expresiones culturales. Una Violeta incansable, premonitora, exigente, generosa. De jolgorio y de risa, de fraternidad amplia sin mezquindades o dobleces.

Un libro que nuestros jóvenes debieran conocer, desde la formación de valores y lazos de familia, desde la importancia de la creación artística de quien abrió caminos para otras generaciones, desde la comprensión de un país que ha venido cambiando sus costumbres y sus modos sociales de relacionarse, desde la necesaria y urgente fortaleza de soñar una patria más justa, con identidad de país, con vínculos reales con la historia de nuestras gentes. Y también, hay que decirlo, desde el reconocimiento del aporte de una mujer genial.

Se recomienda particularmente para que profesoras y profesores lo trabajen con estudiantes de séptimo año básico a cuarto año medio en el sector de Lenguaje y Comunicación u otras asignaturas.



“Violeta se fue a los cielos”, Catalonia, Santiago, 2ª edición, 2006, 186 páginas.



Encuentro Nacional Movimiento Pedagógico

Santiago, mayo de 2008