

81
2014

vhs

DVV International

Educación de
Adultos
y Desarrollo

Comunidades



Con el apoyo financiero de

BMZ



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

© 2014

DVV International

Institut für Internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.
Obere Wilhelmstr. 32
53225 Bonn
Alemania
Teléfono: +49 228 97569-0
Fax: +49 228 97569-55
E-Mail: info@dvv-international.de
Internet: www.dvv-international.de
Facebook: facebook.com/AdEdDevjournal

81
2014



Los autores son responsables del contenido de sus artículos. Las colaboraciones firmadas no reflejan necesariamente la opinión de DVV International.

Se autoriza la reproducción de cualquier material de esta revista, a condición de que se mencione la fuente y se haga llegar una copia de la reimpresión a DVV International, a la dirección que se menciona arriba.

Editor: DVV International, Anton Markmiller
Publicada en cooperación con el ICAE

Redactor jefe: Johanni Larjanko
Directora editorial: Ruth Sarrazin

Consejo editorial

Carole Avande Houndjo (Pamoja África del Oeste)
Sturla Bjerkaker (ICAE)
Nélida Céspedes Rossel (CEAAL)
Uwe Gartenschlaeger (DVV International)
Per Paludan Hansen (EAEA)
Heribert Hinzen (DVV International Oficina Regional de Asia del Sur y Asia Sudoriental)
Timothy Ireland (Universidad Federal de Paraíba)
Steffi Robak (Universidad de Hannover)
Medha Soni (ASPBAE)
Rabab Tamish (Universidad de Betlehem)

Composición, diagramación: Stetzer Kommunikationsdesign, Múnich
Reprografía e impresión: in puncto druck + medien gmbh, Bonn

ISSN: 0935-8153

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



Créditos de fotografías

P. 8: <http://minacorrupcia.wordpress.com>, P. 10: BMZ/photothek.net, P. 15: Astrid von Kotze, P. 19, 20, 21: YUVA/DVV International, P. 24: Voces Mesoamericanas/Vladimir Contreras Escamilla, P. 28, 29: Erdem Vardar, P. 30: Parichart Yenjai, P. 32, 33: Ella Skalkovich, P. 34, 36, 37: Claudia Ferreira, P. 39: Elcida Alvarez, P. 46: Enzan Kominkan, P. 48: Leicester Masaya Link Group, P. 50–60: DVV International/Jawad Hamdard Kia, P. 63: Merrian Piquero Soliva, P. 64: Egay C. Dy, P. 71, 72: Jorge Antonio González Carralero, P. 78: vhs Bonn/Marius Cucoranu, P. 79: Königsstuhl-Reflexion II © Laurentiu Pscheidt/Clocks © Marius Cucoranu, P. 80: FRIEND, P. 82, 83: DVV International, P. 90: Ljiljana Žižić, P. 91: Dušan Zdravković, P. 94, 95: Astrid von Kotze, P. 96, 97: Hugo Pérez Trejo, P. 98, 99: DVV International, P. 101: Classcraft Studios

No hay cárceles en Groenlandia



Johanni Larjanko
Redactor jefe

Hace poco asistí a una interesante conferencia en la que el antropólogo Chris Stringer se refirió a los orígenes de la humanidad, explicando cómo todos provenimos de África y por qué somos los únicos homínidos sobrevivientes. Al especular sobre las razones por las que el Homo sapiens sobrevivió y no así el hombre de Neandertal, el Homo erectus, el Homo heidelbergensis y el Homo floresiensis, señaló algo sorprendente: una de las razones por las que sobrevivimos podría radicar en nuestras habilidades sociales. Hasta donde se sabe, el Homo sapiens siempre ha sido un ser muy sociable, lo cual ha supuesto una ventaja ya que el grupo adquiere un mayor grado de fortaleza y resiliencia que el individuo. “¡Caramba!”, pensé, “tal vez cuando la comunidad llegó a compartir sus experiencias, logró sobrevivir”. Si este principio era válido entonces, también lo es en la actualidad, y quizás ya se encuentre incorporado en nuestros genes. La completa línea de pensamiento de Stringer ha sido recogida en el libro Lone Survivors – How We Came to Be the Only Humans on Earth (“Únicos sobrevivientes: cómo llegamos a transformarnos en la única especie humana sobre la Tierra”).

Ahora bien, si somos esencialmente parte de un grupo, ¿de qué manera influye ese factor en cómo, dónde y por qué aprendemos? ¿Aprendemos a mejorar nuestra vida o aprendemos a aumentar el grado de resistencia colectiva de nuestra comunidad?

En este número de nuestra revista analizamos distintos tipos de comunidades de aprendizaje en el mundo. El aprendizaje comunitario es el pilar de gran parte de la educación de adultos. Como señala Alfonso Torres en la página 4, los educadores de adultos a veces emplean el término “la comunidad” como una suerte de eslogan. Ya saben, algo bastante parecido a lo que ocurre con el concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida”, que ha comenzado a perder su significado debido a su uso excesivo. Nuestra inten-

ción era profundizar en el tema, yendo más allá de las frases atrayentes. Fue así como de inmediato nos preguntamos cuáles son los tipos de comunidades, y nos encontramos con una gran variedad, incluidas las comunidades aborígenes, de migrantes, rurales, urbanas, virtuales, de refugiados, sexuales, profesionales, orientadas a la acción y basadas en una causa, todas ellas involucradas en el aprendizaje de adultos. Puesto que mientras más buscábamos, más encontrábamos, nos vimos obligados a realizar una selección para así permitirles a los lectores degustar los distintos sabores que adquiere el aprendizaje comunitario en otros lugares.

Los límites que separan a dichas comunidades son, por cierto, imprecisos, ya que por lo general pertenecemos a diversos grupos simultáneamente. La tarea de identificar las brechas y las similitudes entre ellas se transformó en una de las experiencias más fascinantes del proceso de elaboración de esta edición. El hecho de recorrer el mundo en busca de conceptos de aprendizaje se convirtió en una travesía muy interesante. El hilo conductor en todos nuestros testimonios es la capacidad que tenemos para adaptarnos, y nuestra inagotable sed de aprender. En cuanto especie humana no somos únicamente seres sociables, sino además muy curiosos.

Yo solía creer que somos personas esencialmente solitarias, incluso si vivimos en grupos. Pero ahora percibo la realidad de manera distinta. Ser apreciados por los demás y ser aceptados; sentir que estamos compartiendo un momento con alguien más. Tal vez ahí radica la esencia de nuestra condición de seres humanos.

Es cierto que no existen cárceles en Groenlandia, pues allí se impone un castigo mucho más severo. Cuando algún miembro del tradicional pueblo de los inuit comete un delito, simplemente le marginan de la comunidad. La naturaleza se encarga del resto.

Índice

- 1 Editorial

¡Participen!

- 110 Seminario virtual de ICAE
- 112 EAD en la Red
- 112 Convocatoria para el envío de colaboraciones
- 113 Suscripción a EAD
- 115 Comenten para que podamos mejorar

Artistas que colaboraron

- 61 Jawad Hamdard Kia (fotógrafo)
- 117 Abed Tamesh (artista de la portada e ilustrador)

Artículos

- 4 Viejos y nuevos sentidos de comunidad en la educación popular
Alfonso Torres Carrillo
- 13 Vrygrond en un mundo en permanente cambio: ¿Cómo puede mejorar su destino gracias a la educación popular?
Astrid von Kotze
- 18 Impartir educación de adultos en campos de refugiados – la clave está en tender puentes
Erdem Vardar
- 22 Educarnos en la frontera – la construcción de la solidaridad en la región transfronteriza Guatemala-México
Miguel Ángel Paz Carrasco
- 26 Aprendiendo cerca del hogar – Ejemplos de aprendizaje comunitario de distintos lugares del mundo
Uwe Gartenschlaeger
- 38 Cómo hablar con los adolescentes y cómo entenderlos si eres mujer
Elcida Álvarez Carril
- 41 Aprendizaje comunitario en la sociedad del aislamiento
Rika Yorozu
- 62 Cantar la canción de la comunidad
Merrian Piquero Soliva
- 66 De cómo los batwa llegaron a ser aceptados
Venant Nyobewe
- 70 Educación para la salud en el Amazonas venezolano
Jorge Antonio González Carralero
- 74 De qué manera el cultivo de frijoles cambió radicalmente la existencia de los habitantes de Méfou, en Camerún
Martial Patrice Amougou, Bienvenu Habit
- 84 De la vulnerabilidad a la resiliencia: modelo de aprendizaje comunitario basado en recursos
Anna Pluskota, Monika Staszewicz
- 89 Cómo crear una comunidad de aprendizaje a partir de la sociedad serbia
Nikola Koruga
- 100 Ludificación: crear comunidades de aprendizaje atractivas
Oliver Šimko
- 105 Cómo empoderar a una comunidad desde la distancia
Priti Sharma
- 109 Abordar la situación mundial en un seminario virtual de carácter global – Educación de Adultos y Desarrollo: Después de 2015
Timothy Ireland

Palabras auténticas

Sin filtros, sin alteraciones.
Reproducción textual de las
declaraciones de las personas
entrevistadas.



Entrevista



Gerd Müller

“La educación es un derecho humano fundamental de toda persona”

Pág. 10

Celita Eccher

“La educación como herramienta para promover cambios”

Pág. 34

Afrontando la adversidad

A pesar de que todo el mundo tiene la mirada puesta en Afganistán, puede que no perciban su verdadera realidad. En medio de violentos conflictos y enfrentamientos bélicos, los más valientes no son los que empuñan las armas, sino los que se atreven a aprender. Reportaje fotográfico de Jawad Hamdard Kia.

Pág. 52



Aprendiendo cerca del hogar

¿Qué color, forma y olor tiene el aprendizaje? ¿Puede solo tener lugar en una sala de clases? Acompañénnos en nuestra gira mundial para conocer centros comunitarios, conceptos y proyectos, y así transformarnos en expertos en aprendizaje comunitario.



II Parte
Japón
Reino Unido
Afganistán

Págs. 46–51



I Parte
Turquía
Tailandia
Bielorrusia

Págs. 28–33



III Parte
Alemania
Fiyi
Georgia

Págs. 78–83



IV Parte
Sudáfrica
México
Oriente Medio

Págs. 94–99

Viejos y nuevos sentidos de comunidad en la educación popular



Alfonso Torres Carrillo
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Colombia

Resumen – *Es necesario que reflexionemos sobre las dimensiones de lo comunitario desde la perspectiva de la educación popular. En la actualidad son muchos los discursos y prácticas que abordan la comunidad, refiriéndose no solo a poblaciones pobres que viven en territorios reducidos, sino igualmente a diferentes formas de convivencia, al establecimientos de vínculos más estables y a diferentes sentidos de pertenencia que no solo aluden a lo común, sino también a lo que diferencia. La educación popular puede enriquecer estas prácticas, incorporando y potenciando estas nuevas dimensiones desde su perspectiva emancipadora.*

Una de las palabras más recurrentes en el lenguaje de los educadores populares es comunidad: “Vamos a trabajar con la comunidad”, “aprendemos en comunidad” o “partimos de los problemas de la comunidad”, son expresiones frecuentes entre quienes promueven y desarrollan acciones inspiradas en las pedagogías liberadoras, y quienes están comprometidos con la transformación social.

“Existen nuevos modos de estar y actuar juntos que generan vínculos, solidaridad y compromiso en torno a prácticas culturales, opciones éticas y movimientos sociales en el que participen personas de diferente procedencia y características.”

Sin embargo, cuando preguntamos a los mismos acerca de su manera de entender dicha “comunidad”, generalmente la identifican con una población ubicada en un territorio que comparte rasgos, necesidades e intereses comunes.

Esta noción resulta pertinente para referirse a colectivos campesinos e indígenas, donde sus integrantes se reconocen como “comuneros” y cuya referencia principal es compartir un territorio, unas condiciones sociales y unos

rasgos culturales comunes. Pero al mismo tiempo es limitada para dar cuenta de otros procesos que se reconocen como comunitarios pero que no están anclados a un espacio o al hecho de compartir rasgos o problemas comunes. Existen nuevos modos de estar y actuar juntos que generan vínculos, solidaridad y compromiso en torno a prácticas culturales, opciones éticas y movimientos sociales en el que participan personas de diferente procedencia y características. Muchas de estas agrupaciones y acciones se definen como comunitarias en oposición a formas de vida, relación y consumo de carácter capitalista.

En efecto, ya es un lugar común reconocer que a comienzos del siglo XXI el capitalismo no solo ha llegado a todos los rincones del planeta, sino también a todos los ámbitos de la vida colectiva. Al dejar de ser solo un modo de producción o sistema económico, se ha convertido en un paradigma con vocación hegemónica. Así, el paradigma empresarial y mercantil ahora se impone a los mundos del arte, de la educación, de la salud y hasta de la vida cotidiana, impregnándolos de su afán de lucro y de competencia, su instrumentalismo e individualismo, su desprecio por los valores comunitarios.

Viejos y nuevos sentidos de comunidad en América Latina

La mercantilización generalizada de las relaciones sociales, llevada al extremo en el modelo neoliberal, busca disolver “toda forma de sociabilidad y la posibilidad de producir libremente otras formas de vida que representa la confirmación recíproca de la individualidad y de la opción de asignarse fines comunes” (Barcelona 1999). Como “pensamiento único” también busca impedir que surjan sujetos y subjetividades colectivas portadores de otros proyectos económicos, sociales y políticos y alternativos al orden capitalista.

Paralelamente, dicha proletarianización de la dominación capitalista también ha visibilizado, reactivado y posibilitado el surgimiento de modos de vida, valores, vínculos, redes y proyectos sociales que se salen de su lógica individualista, competitiva y contractual. Por lo menos desde América Latina, tales dinámicas y prácticas sociales alternativas son a la vez portadoras de otros sentidos de comunidad. A través de ellos emerge una nueva sociabilidad, al igual que acciones colectivas y modos de entender la democracia.

El reconocimiento de estos sentidos de lo comunitario pueden dar aliento a propuestas y proyectos alternativos al empobrecimiento material y subjetivo que conlleva el capitalismo. Por ello, el desafío consiste en construir una perspectiva que profile la comunidad como categoría para reconocer y encauzar ciertas dinámicas sociales y políticas potencialmente emancipadoras.

Reindianización

En primer lugar, a diferencia de lo que suponían sociologías y políticas desarrollistas, los vínculos y valores comunitarios tradicionales no desaparecen al paso de la modernización

capitalista. Por el contrario, en algunos casos incluso se fortalecen y reactivan cuando la gente comienza a resistirse al desarrollo. Es el caso de muchos pueblos indígenas y poblaciones campesinas en países como Bolivia, Ecuador, Colombia, Guatemala y México, donde lo comunitario constituye un modo de vida ancestral, sustentado en la existencia de una base territorial común, unas formas de producción y de trabajo solidarias, unas prácticas de autoridad y un repertorio de costumbres comunitarias.

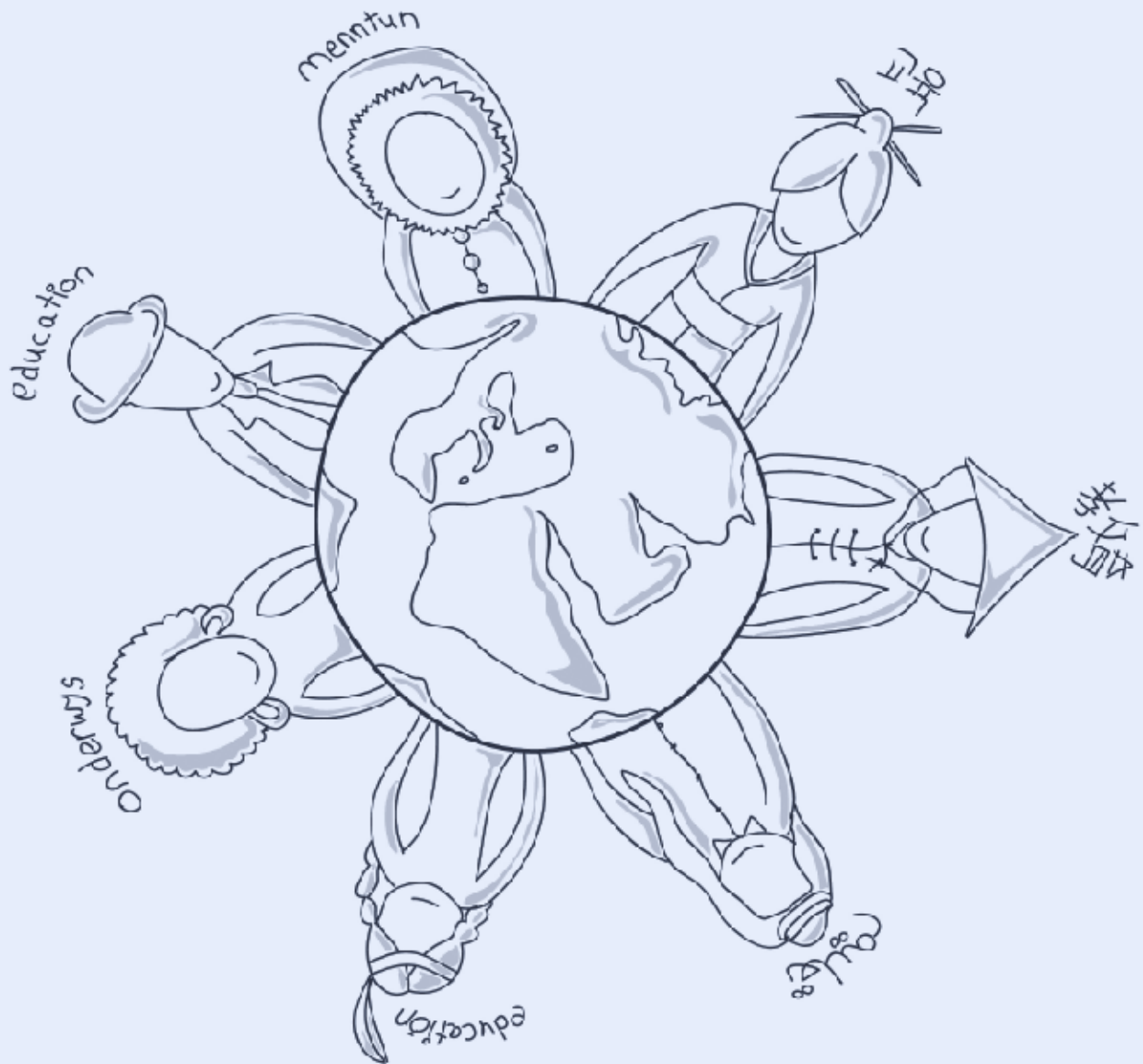
En las últimas décadas también se ha dado un proceso de reindianización en varios países. Con ese término me refiero a una reactivación de identidades ancestrales junto a estrategias de recuperación de territorios, costumbres y formas de gobierno comunitarios. Algo similar ha pasado con algunas poblaciones afroamericanas en Perú, Colombia, Ecuador y El Caribe.

La presencia de sentidos, vínculos y prácticas que se reivindican como comunitarios también aparecen en las fases iniciales y en coyunturas de movilización de asentamientos urbano-populares, cuando la precariedad de sus condiciones o situaciones límites de injusticia activan procesos de solidaridad y ayuda mutua. También se percibe el surgimiento de vínculos estables de solidaridad basados en la vecindad y en otras redes de apoyo como el origen provincial o la afinidad étnica. En las fases iniciales de un asentamiento popular se va conformando una malla de relaciones. Surge una red de solidaridades y lealtades que se constituye en una fortaleza colectiva y de resistencia frente a las dinámicas masificadoras de la vida urbana, la economía mercantil y las políticas adversas.

Cuando ocurre una catástrofe

Procesos similares los hemos encontrado en situaciones posteriores a catástrofes naturales o humanas, como en los casos de los terremotos de Managua (1976), México (1985) y Armenia (1999), y los derrumbes e inundaciones ocasionadas por el “Fenómeno de la Niña” en centenares de pueblos en Colombia (2011). En estos casos, al verse enfrentados con la ausencia, tardía o limitada acción institucional, los propios afectados activaron mecanismos de solidaridad y acción colectiva que les permitieron reinventarse como comunidades.

Junto a las formas de vida o vínculos comunitarios territoriales, podemos agregar otros que tienen que ver con valores de justicia y sentidos de futuro compartido. Como ejemplo puede citarse a los movimientos sociales que agrupan a diferentes personas en torno a la defensa del ambiente, lo público, la reivindicación de sus derechos de género o culturales. Tales colectivos, desde su indignación común, sus acciones conjuntas y la construcción de agendas compartidas, van generando sentidos de pertenencia y vínculos comunitarios que trascienden los intereses que los motivan. Dichas comunidades intencionales surgen por el propósito deliberado de reorganizar su convivencia de acuerdo a valores idealmente elaborados, en base a creencias o a nuevos marcos sociales de referencia.



Crear una cultura

Por otro lado, en el contexto citadino se vienen gestando formas de sociabilidad marcadas por fuertes e intensos lazos emocionales, ya sea en torno a espacios masivos o de consumo cultural, como es el caso de las “culturas juveniles” (punk, rock, hip hop), de las barras futboleras y de las múltiples agrupaciones de adultos en torno a prácticas culturales compartidas. No se trata de solidaridades estables ni están orientados por sentidos anticapitalistas, pero sí generan lealtades y vínculos interpersonales que no se definen por el mero interés o beneficio económico.

Junto a estos sentidos de comunidad asociados a dinámicas sociales particulares, otros reivindican lo comunitario asociado a la necesidad de retomar el sentido ético de la política, desde ideales democráticos basados en la justicia, de tal modo que no existan excluidos “de hecho” de las comunidades políticas. Otros acuden a la noción de “bien común”, entendido como conjunto de asuntos comunes que hacen posible la convivencia entre diversos actores sociales.

Esta emergencia comunitaria en América Latina exige una conceptualización de la comunidad que posibilite comprender y encauzar dichos modos de vida, vínculos y procesos comunitarios desde las perspectivas emancipadoras propias de la educación popular. A continuación se mencionan algunas ideas que pueden servir para dicho propósito.

De la comunidad como representación a la comunidad como concepto

Comencemos por remitirnos a los orígenes del uso de “comunidad” como concepto en la nascente sociología en la segunda mitad del siglo XIX. En este periodo las sociedades europeas padecieron rápidos y radicales cambios consecuencia de las revoluciones francesa e industrial. Uno de ellos era el modo en que las personas se relacionaban entre sí. Mientras en las sociedades tradicionales la vida colectiva se articulaba en torno a lazos subjetivos y compromisos basados en valores como la lealtad y el compromiso mutuo, en las ciudades modernas y el mundo de los negocios, las relaciones sociales se sustentan en contratos entre individuos, en acuerdos de intereses basados en una racionalidad utilitarista.

Esta metamorfosis fue identificada por el joven sociólogo alemán Ferdinand Tönnies. En 1887, en su libro “Comunidad y sociedad”, él introdujo la categoría comunidad para referirse a un tipo de relación social basado en nexos subjetivos fuertes como los sentimientos, la proximidad territorial, las creencias y las tradiciones comunes, como en el caso de los vínculos de parentesco, de vecindad y de amistad. Dicho tipo de vínculo se opone al de sociedad considerada como un tipo de relación social caracterizada por un alto grado de individualidad e impersonalidad, precedente del mero interés.

Tal vez la diferencia fundamental entre comunidad y sociedad es que en la comunidad los seres humanos “permanecen esencialmente unidos a pesar de todos los facto-

res disociantes”, mientras en la sociedad “están esencialmente separados a pesar de todos los factores unificadores” (Nisbet 1996: 106).

Para Tönnies lo comunitario y lo societario no son inherentes a una época o colectivo social determinado. En su época también emergían “comunidades de espíritu” en torno a valores y proyectos de vida compartidos, como el socialismo al que pertenecía.

Weber percibe una acción social que “se inspira en el sentimiento subjetivo de los partícipes de constituir un todo; los vínculos comunitarios también generan un sentido de pertenencia basado en “toda suerte de fundamentos afectivos, emotivos y tradicionales” (Weber 1922: 33). También advierte que no toda participación implica necesariamente comunidad; el habitar en un mismo lugar o pertenecer a la misma etnia no conlleva necesariamente la presencia de vínculos o sentimientos subjetivos de pertenencia colectiva.

Estas elaboraciones tienen vigencia en la medida en que nos permiten criticar las relaciones que el capitalismo continúa promoviendo, así como cuestionar el supuesto de que cualquier población localizada ya es una comunidad. Más bien nos permite preguntarnos qué tanto de comunidad hay en cualquier vecindario o aldea campesina, ya que nos remite a la calidad de los vínculos. Asimismo, el hecho de impulsar acciones adjetivadas como comunitarias no significa que partan de comunidades ya dadas, sino que buscan promover sentidos y vínculos comunitarios.

La comunidad como un don

Otra perspectiva de comunidad es la que propone Roberto Espósito (2003), quien al remitirse a su etimología latina revela que en la palabra *communitas*, el sufijo *munus*, entendido como “don”, remite a una ausencia, a una obligación o deuda compartida y no a la posesión de algo en común. Así, la comunidad no sería un conjunto de individuos que comparten propiedades comunes, sino un compromiso compartido entre sujetos singulares, del que se hacen solidariamente responsables y que hay que renovar permanentemente. Así, lo opuesto a *communitas* es *inmunitas*, que remite al que no quiere asumir la carga, la responsabilidad de y con los otros.

Estas ideas de Espósito también pueden ser pertinentes para dar cuenta y potenciar las prácticas y procesos comunitarios actuales que emergen y se sostienen en torno a sueños y compromisos compartidos, que no se agotan en la consecución de unas reivindicaciones o la existencia de unas utopías compartidas.

La comunidad también remite a lo inaugural, al potencial creativo de lo instituyente. Así pues, no es apropiable por poder alguno, más bien hace que las posiciones y las afinidades circulen, obliguen a su revisión continua para no institucionalizarse. Este sentido de comunidad corresponde a ciertos momentos de efervescencia social y solidaridad que Turner (1998) denomina *communitas*, que se contrapone a “estructura”, lo instituido socialmente.



Comunidades campesinas de Cajamarca Perú

Estos aportes sobre el carácter instituyente de lo comunitario son muy pertinentes para dar cuenta de situaciones, coyunturas o procesos en los cuales se activan o reactivan sentidos. Ellos ayudan a explicar vínculos y prácticas de carácter solidario, cuando, al calor de una adversidad, de un proceso social emergente, se despliega el potencial creativo de los colectivos.

Cuando del mundo académico percibe un clima de retorno a la comunidad podemos, preguntarnos: ¿Qué podemos retomar de este amplio y todavía abierto campo intelectual y político sobre los sentidos de comunidad “que están en juego”, en América Latina?

En primer lugar, nos permiten asumir la comunidad como una categoría de pensamiento crítico que permite reconocer aquellos procesos, acciones y experiencias que evidencian o promueven vínculos, significados compartidos y ambientes orientados a la solidaridad, la reciprocidad, el compromiso mutuo y la producción de un sentido de pertenencia, con el poder de cuestionar o constituirse como alternativa a la racionalidad capitalista.

Desafíos comunitarios a la educación popular

¿Cuáles son los sentidos e implicaciones que tendría para el campo de la educación popular esta percepción de la comunidad y su potencial emancipador, en particular las articulaciones e interacciones con colectivos, procesos e ideales “comunitarios”? Consideremos la comunidad como modo de vida, vínculo, como valor y como un horizonte de futuro que se opone al capitalismo. Desde esta perspectiva, la educación popular es una práctica pedagógica emancipadora.

Hoy en día se advierte una serie de usos y abusos de la categoría “comunidad” en el actual contexto social político y hegemónico, y en sus alternativas. Por una parte, tenemos países donde las políticas sociales están subordinadas al modelo neoliberal. Allí los programas y proyectos buscan integrar subordinadamente a las poblaciones pobres rurales y urbanas a la economía y la sociedad capitalistas. Bajo el nombre de “desarrollo comunitario” o “participación comunitaria” se instrumentaliza a dichas poblaciones como “usuarios”, “beneficiarios” o “clientes” de la acción estatal. Estas políticas “comunitarias” debilitan los lazos y los valores comunitarios, fomentando las relaciones asistencialistas y clientelares, así como la pasividad, el individualismo y la rivalidad entre los pobladores.

Por otra parte, desde iniciativas sociales y políticas progresistas, altruistas e incluso alternativas, se ha generalizado el calificativo “comunitario” para nombrar diferentes prácticas de acción social con poblaciones populares. Se sostiene que, por el hecho de habitar en un mismo territorio y compartir carencias y necesidades comunes, son ya comunidades. Algunas propuestas de acompañamiento y trabajo comunitario, así como de “educación comunitaria”, asumen dichos colectivos como homogéneos, atribuyéndoles una voluntad y una conciencia comunes que hay que movilizar en función de los intereses y finalidades de cambio que promueven.

La comunidad crítica

Frente a estas concepciones, conviene que consideremos una perspectiva que reivindique el potencial impugnador, ins-

tituyente y emancipador. Una perspectiva que retome el sentido político, ético, crítico y emancipador de lo comunitario, lo cual podría observarse en la solidaridad y el compromiso entre sujetos singulares.

En este sentido, será “comunitaria” una política o acción educativa que promueva vínculos, subjetividades y valores comunitarios. Se trata de un proceso de creación y fortalecimiento permanente del tejido social, y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno a diferentes factores y circunstancias (territoriales, culturales, generacionales, creencias y visiones de futuro compartidas). Las comunidades no se supondrían como estructuras dadas de una vez por todas, sino que estarían en un proceso de permanente evolución y aprendizaje.

Esta perspectiva implica que quienes pretendan impulsar proyectos o acciones de promoción, participación o educación comunitarias, incorporen de manera consciente dispositivos que generen o alimenten vínculos, subjetividades y valores comunitarios como la producción de narrativas y símbolos que afirmen sentido de pertenencia. También ofrecen una reflexión conjunta sobre lo que significa ser una comunidad y formar parte de ella. Nos permiten identificar los factores y actores que atentan contra los vínculos y valores colectivos, y además nos entregan una formación en torno a las tradiciones, los valores y los ideales comunitarios.

Por último, la Educación Popular puede servir de estímulo para que las diferentes expresiones de comunidad incorporen prácticas reflexivas sobre su carácter y potencialidad emancipadora, al introducir espacios de reflexión sobre las dinámicas, relaciones y subjetividades que las constituyen. Cuando se generan estos procesos reflexivos sobre los factores, rasgos y potencialidad que definen sus vínculos e identidades colectivas, se van configurando “comunidades críticas” (Kemmis 1993).

Referencias

Barcelona, P. (1992): Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social. Valladolid: Trota (tercera edición 1999).

Espósito, R. (2003): *Communitas. Origen y destino de la comunidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Kemmis, S. (1993): La formación del profesorado y la extensión de comunidades críticas. Investigación en la escuela # 19. Madrid.

Maffesoli, M. (1990): El tiempo de las tribus. Barcelona: Ikaria.

Nisbet, R. (1996): La formación del pensamiento sociológico. Vol. 1. Buenos Aires: Amorrortu.

Tönnies, F. (1887)[1979]: Comunidad y asociación. Madrid: Península.

Torres, A. (2013): El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Bogotá: CINDE – El Búho.

Turner, V. (1998): El proceso ritual. Estructura y antiestructura. Madrid: Taurus.

Weber, M. (1922)[1944]: Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

i

Sobre el autor

Alfonso Torres Carrillo es un educador popular colombiano. Licenciado en Ciencias Sociales, Magíster en Historia y Doctor en estudios latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investiga en torno a temas relacionados con movimientos sociales, organizaciones comunitarias, educación popular, investigación participativa y sistematización de experiencias. Entre sus libros recientes, están: *Hacer historia desde abajo y desde el sur* (2014), *El retorno a la comunidad* (2013) y *Educación popular. Trayectoria y actualidad* (2009).

Contacto

Universidad Pedagógica Nacional
de Colombia
Av Calle 72 # 11 Bogotá, D.C.
Colombia
alfonsitorres@gmail.com

¡Participen!
ICAE
Seminario virtual
2015

Puede debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la pág. 110)

Gerd Müller

“La educación es un derecho humano fundamental de toda persona”



Entrevista a cargo de Johanni Larjanko y Ruth Sarrazin para DVV International
Fotografía: photothek.net



El Dr. Gerd Müller asumió en diciembre de 2013 el cargo de Ministro Federal alemán de Cooperación Económica y Desarrollo. Desde 1994 es miembro del Parlamento Federal alemán (Deutscher Bundestag) representando a su circunscripción, Kempten, Lindau y Alta Algovia (Oberallgäu) y hasta 2005 fue, entre otras funciones, portavoz de política exterior y europea de su partido, la CSU (Unión Cris-

tiano-social), en el Parlamento Federal alemán. Entre 2005 y 2013 fue Secretario de Estado Parlamentario del Ministerio Federal alemán de Alimentación, Agricultura y Protección de los Consumidores, encargándose, entre otras materias, de las relaciones internacionales, de proyectos de desarrollo y de la seguridad alimentaria a nivel mundial.

¿Por qué apoya el Ministerio Federal alemán de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ) proyectos para la educación de adultos en países en desarrollo?

En mi opinión, la educación es el sector clave para el progreso. La importancia de la educación para un desarrollo social sostenible y la lucha contra la pobreza y el hambre es indiscutible. Una persona que carece de educación permanece en una situación de dependencia, mientras que al poseer educación puede tomar las riendas de su vida y adoptar las decisiones pertinentes. La educación es un derecho fundamental universal y a la vez uno de los pilares fundamentales de toda forma de cooperación para el desarrollo.

“La educación es un derecho fundamental universal y a la vez uno de los pilares fundamentales de toda forma de cooperación para el desarrollo.”

Al respecto, la política de desarrollo alemana se orienta hacia el ideal del “aprendizaje a lo largo de la vida” de carácter integral. Ello es sinónimo de una educación que comienza a una edad muy temprana de la infancia, pasa por la educación primaria y secundaria, la formación profesional y la formación académica, para llegar hasta la formación ulterior y el perfeccionamiento. Una educación que no se limite al ámbito escolar, sino que comprenda asimismo y sobre todo medidas extracurriculares, tal como DVV International las implementa en el contexto de sus proyectos. Por ejemplo, Afganistán: a través de sus centros de educación y de encuentro, DVV International contribuye de manera decisiva a que en dicho país la población femenina, que carece de otro medio de acceder al sistema de educación formal, se ins-

truya y así tenga la oportunidad de ganarse su propio sustento.

¿Cuál es su postura personal con respecto al tema de la educación de adultos?

La pedagogía orientada a las personas adultas fue ya en mi época de estudiante uno de mis temas prioritarios. Los proveedores de educación de adultos son pilares importantes de la formación ulterior y del perfeccionamiento tanto en Alemania como en el contexto de la cooperación para el desarrollo.

Estoy convencido de que la educación de adultos puede contribuir sustancialmente al desarrollo sostenible y a la lucha contra la pobreza, especialmente en los países en desarrollo, como por ejemplo en África, donde DVV International, con el apoyo del BMZ, está presente en nueve países. Es nuestra intención llevar adelante e incluso ampliar esta labor.

A su juicio, ¿qué es lo que puede aportar la educación de adultos en los países en desarrollo?

La educación de adultos como parte del “aprendizaje a lo largo de la vida” es una herramienta fundamental para realizar una labor y una gestión económica autónomas. Junto con la escritura, la lectura y la aritmética, frecuentemente se inculcan también habilidades prácticas importantes para la vida cotidiana. Al respecto puedo mencionar aspectos tales como la salud, la nutrición, la planificación familiar o temas jurídicos.

La amplia gama de actividades que DVV International realiza en África abarca desde proyectos de alfabetización hasta la formación de artesanos, desde cursos para empresarios en áreas como producción y comercialización hasta cursos para madres jóvenes. Al mismo tiempo, DVV International asesora a las administraciones locales y nacionales en la mejora del entorno de aprendizaje o bien en la elaboración de planes de estudio. ¡Ello contribuye a mejorar la si-

tuación en el largo plazo! Especial importancia reviste en mi opinión la promoción igualitaria de los derechos y las posibilidades de niñas y mujeres.

“Debemos establecer un orden mundial humano y justo, que a la vez sea un sistema de valores y ofrezca perspectivas de vida para toda la humanidad.”

¿Cuáles serán sus prioridades en la política de desarrollo alemana durante los próximos años?

El mundo afronta enormes desafíos: pobreza y hambre, guerras, conflictos y oleadas de refugiados, deterioro ambiental y cambio climático. Estamos hablando de cuestiones fundamentales para la supervivencia de la humanidad, por lo que debemos proceder de manera conjunta y coherente. Debemos establecer un orden mundial humano y justo, que a la vez sea un sistema de valores y ofrezca perspectivas de vida para toda la humanidad. Pero la realidad es otra: en el mundo entero, 1.4 mil millones de personas siguen viviendo en condiciones de absoluta pobreza. El 20% más rico de la población mundial acapara el 80% de los recursos, por lo que es responsable de dos terceras partes de los daños ambientales y climáticos. Mil millones de personas no tienen qué comer y padecen hambre, en tanto que 51 millones de personas en el mundo entero son refugiados. De esta situación concluyo que la política de desarrollo debe intervenir en los ámbitos donde se precisan cambios fundamentales. La política de desarrollo debe contribuir a superar la pobreza y la desnutrición, a proteger el medio ambiente y el clima, a fomentar la educación, a mejorar la prevención sanitaria y promover las condiciones laborales justas. A este respecto me guió por el ideal de una economía de mercado ecológica y social.

¿Cuáles han sido las decisiones más importantes que ha adoptado desde que asumió el cargo de ministro?

He puesto en marcha cuatro iniciativas especiales: “Un solo mundo sin hambre”, con la finalidad de lograr estabilizar la seguridad alimentaria; las otras se refieren al desarrollo regional en el África del Norte y Oriente Próximo, la ayuda a los refugiados y la protección del clima.

Ya tan sólo la situación en Siria ha obligado a casi tres millones de personas a abandonar sus hogares. Para los refugiados sirios y las comunidades de acogida hemos puesto a disposición 50 millones de euros como ayuda inmediata. Para este fin también se destinarán en lo sucesivo cuantiosos recursos.

Igualmente, hemos retomado la cooperación económica con Sudán del Sur y por primera vez hemos realizado iniciativas conjuntas con Francia en la República Centroafricana. Al adoptar una nueva estrategia para África estamos estableciendo nuevas prioridades de desarrollo.

Usted es partidario de modificar las estructuras mundiales. ¿Debemos también nosotros, aquí en las naciones industrializadas, replantear nuestra postura?

¡Claro que sí! Por ejemplo, en mi opinión el respeto de las normas de sostenibilidad social y ambiental y el comercio justo ocupan un lugar muy destacado en la agenda. Haciéndose eco de una iniciativa que yo patrociné, empresarios, asociaciones, sindicatos y la sociedad civil están elaborando una alianza para ropa sostenible. El objetivo es que en adelante consumidores y consumidoras puedan verificar si su traje o su vestido fueron producidos en condiciones ambientales y sociales sostenibles.

¿Cuál es el trasfondo de la Carta para el futuro “UN SOLO MUNDO - nuestra responsabilidad”? ¿Y de qué manera pueden participar actores de la sociedad civil?

Con esta Carta para el futuro queremos demostrar que la política de desarrollo para un desarrollo equitativo y sostenible comienza por nosotros, en la normalidad de nuestra vida cotidiana: ¿Qué me pongo? ¿Qué cómo? ¿Cuál es mi propia huella de carbono? ¡Cada día podemos asumir en nuestro quehacer parte de la responsabilidad por nuestro planeta!

Hemos puesto en marcha un amplio proceso de debate que abarca a toda la sociedad: la sociedad civil, el sector privado y el mundo académico, los municipios y los Estados Federados, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, los ciudadanos y ciudadanas. Aquí y ahora deseo invitar nuevamente a todos estos actores de nuestro país a participar de manera activa. Deseamos impulsar un amplio proceso de debate en el que todos ustedes puedan participar directamente de manera virtual y en los diversos foros temáticos. También pueden organizar eventos propios y contribuir con sus resultados al proceso de elaboración de la Carta para el futuro.

En lo que se refiere específicamente a DVV International, este organismo contribuye, a través de su proyecto “aprendizaje global”, a sensibilizar en las universidades populares alemanas a las ciudadanas y los ciudadanos interesados con respecto a las interdependencias globales. En el marco de este proyecto se están ofreciendo cursos y realizando exposiciones realmente impactantes, como por ejemplo sobre “trabajo digno” o “el fútbol y sus trasfondos globales”. De esta manera se promueve un cambio en la conciencia en la sociedad. Así los invito a participar y dar a conocer sus experiencias en nuestro proceso de diálogo.

El Gobierno Federal alemán le ha otorgado a esta Carta para el futuro el carácter de proyecto emblemático para 2014 en el contexto de la estrategia nacional de sostenibilidad. Será también una importante contribución alemana en 2015, en lo que respecta hacia seguir desarrollando los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas.

Durante una conferencia sobre el futuro que se celebrará en Berlín, el 24 de noviembre haré entrega de la Carta, que contendrá los resultados de nuestro debate público, a la Canciller Federal. Invito cordialmente a DVV International a participar en este evento.

Vrygrond en un mundo en permanente cambio: ¿Cómo puede mejorar su destino gracias a la educación popular?



Astrid von Kotze
Programa de Educación Popular
Sudáfrica

“La educación popular es como una enredadera a través de la cual el espíritu de conocimiento se desarrolla de manera incondicional; una oportunidad para acoger a las personas con menor instrucción y ayudarles a alcanzar un sueño.”

Participante en el PEP

Resumen – Las comunidades de Vrygrond, en la Municipalidad Metropolitana de Ciudad del Cabo, están sumidas en un clima de desempleo, pobreza, conflicto y violencia. Durante los últimos tres años, el Programa de Educación Popular ha impartido una amplia variedad de cursos destinados a formar líderes comunitarios que promuevan la unidad y los esfuerzos colectivos para provocar un cambio. Si bien ya se observan algunos indicios de desarrollo personal, aún es preciso introducir cambios estructurales más profundos si se pretende erradicar el hambre y la violencia para propiciar el florecimiento de la comunidad.

El cuarto nieto de Xolela, que ya tiene una hermana de un año, acaba de nacer. La madre del bebé tiene apenas 20 años y el padre nuevamente se encuentra entre rejas por tráfico de drogas. Todos ellos viven con Xolela, su otra hija y dos hijos en una chabola de tres dormitorios fabricada con cartón, chapas onduladas y plástico, en Overcome Heights, uno de los cinco “campamentos” (asentamientos de chabolas) en el área metropolitana de Vrygrond.

Xolela, activista defensora del derecho a vivienda y también dirigente de un grupo de apoyo a la mujer, es seropositiva. Tras demostrar un vivo interés por la educación, actualmente asiste, junto con otras tres habitantes de Vrygrond, a clases en la universidad, donde está optando a un diploma en educación de adultos. Ella se esfuerza por dar prioridad a sus compromisos y tiene que multiplicarse en un constante ir y venir entre reuniones y sesiones de grupo de acción.

Xolela pertenece a la primera generación de participantes en el Programa de Educación Popular (PEP) en Vrygrond, que ya va en su cuarto año, y recientemente ha comenzado a seguir un nuevo curso dirigido a miembros del grupo de apoyo a la mujer. Si bien su caso resulta ejemplar, ella es una de las numerosas mujeres extremadamente resistentes que viven en la zona. Señala Xolela: “Si pudiéramos recibir algo como esto [educación popular] para empoderar [a los miembros de la comunidad], permitiéndoles experimentar lo que es la verdadera educación, su vida cambiaría”.

Vrygrond/Lavender Hill

Vrygrond (terreno libre) y sus zonas circundantes están situados cerca de la zona costera de False Bay en la Municipalidad Metropolitana de Ciudad del Cabo. La historia de Vrygrond se ha caracterizado por constantes cambios frente a presiones políticas impuestas por el régimen y el sistema de ingeniería social del apartheid, de un lado, y por experiencias de progresiva migración intergeneracional del campo a la ciudad, desempleo, falta de vivienda y migración intraafricana, del otro.

Vrygrond es uno de los asentamientos más antiguos de la Provincia Occidental del Cabo, donde familias autosuficientes llevaron una existencia sencilla durante décadas. La primera oleada de residentes, cuya actividad más característica era la “pesca de tracción”, se estableció en las dunas de la playa alrededor de 1942. La Ley de Expropiación aprobada durante este periodo dispuso el desalojo de muchas familias del área vecina de Retreat, las que fueron trasladadas al cada vez más poblado territorio de Vrygrond. La siguiente afluencia de inmigrantes, en la década de 1970, fue consecuencia de la ingeniería social del apartheid, cuando muchas familias fueron desarraigadas del Sexto Distrito de Ciudad del Cabo y obligadas a vivir en grandes bloques de pisos en Lavender Hill. La posterior expansión demográfica dio origen a Sea Wind en los años ochenta. Durante las dos últimas décadas se pusieron en práctica planes para la construcción de viviendas económicas a través del fondo fiduciario de vivienda asociado al Programa de Reconstrucción y Desarrollo (Reconstruction and Development Plan) emprendido por el nuevo gobierno democrático.

Mientras tanto, la población de las cinco extensas comunidades de chabolas -Village Heights, Hillview, Military Heights, Overcome Heights y Cuba Heights, aumentó hasta llegar a los 6.000 habitantes a fines de los años noventa. Hoy en día se calcula que el número de residentes asciende a 35.000. Las escuelas y las clínicas apenas dan abasto para atender a las necesidades de la creciente población, y la tasa de desempleo se aproxima al 70%. Vrygrond es una babel donde se hablan muchos idiomas; las calles están invadidas por niños y jóvenes que ya no caben en sus hogares atestados y compiten por el espacio público. La música de todas las regiones de África resuena especialmente en las peluquerías, en los contenedores de transporte y en los pubs informales. Las campanadas de la iglesia se entremezclan con la voz del muecín que llama a la oración. El viento arrastra desperdicios que se depositan en los charcos que deja la lluvia, y el alto nivel de contaminación es un indicio de que los servicios prestados por la ciudad son insuficientes.

El Programa de Educación Popular

El Programa de Educación Popular fue creado en 2011 por activistas que promueven el desarrollo comunitario y la educación de adultos. Se basa en tradiciones de “educación popular” insertas en el contexto de la lucha de los sudafricanos contra

el apartheid en la década de 1980, en la filosofía de Paulo Freire (en su versión práctica conocida como “capacitación para la transformación”), y en la cultura popular. Su objetivo es contribuir a un progresivo cambio social y político formando líderes a nivel de las bases. A diferencia de la educación formal, la educación popular comienza por abordar la realidad cotidiana de los participantes. Se presta especial atención a temas relacionados con el poder, la desigualdad y la injusticia, mientras los participantes en las “escuelas” de educación popular tratan de identificar a los responsables de adoptar las decisiones que los afectan a todos y se preguntan: ¿A quiénes benefician esas decisiones?

La educación popular se precia de algunos logros importantes, en especial:

- Ayudar a la gente a establecer vínculos entre sus experiencias personales y un contexto más amplio de tipo socioeconómico y político.
- Identificar herramientas prácticas y estratégicas para interactuar con otras personas en pos de un cambio.
- Organizar y planificar los esfuerzos para lograr un cambio, e influir en ellos.

Estos objetivos se vieron reflejados en la opinión de uno de los participantes, que señaló: “Me parece que estas sesiones son valiosas para el aprendizaje, porque absolutamente todos los días en que asisto a una sesión adquiero más conocimientos a través de los debates grupales, que me ofrecen la oportunidad de expresar mis propias opiniones. La mayoría de las discusiones se refieren a nuestras comunidades, por ejemplo al papel que cumplimos en los esfuerzos por lograr que nuestra comunidad se desarrolle en un ambiente donde no existan el hambre, la pobreza y la delincuencia, y donde haya una mejor atención de salud”.

El PEP en Vrygrond

La elección de los establecimientos para impartir educación popular no fue aleatoria: toda el área de Vrygrond/Lavender Hill es sumamente inestable, con una cifra muy alta de actos de violencia a nivel personal y comunitario relacionados con la exclusión social y económica, al igual que con la opresión. Solo en el último trimestre de 2013 más de 30 personas fueron asesinadas en la zona a consecuencia de enfrentamientos entre bandas de narcotraficantes. Los menores son especialmente vulnerables, ya que crecen con la sensación de que la violencia es algo normal, y el reclutamiento de niños de apenas 10 años de edad para incorporarlos a las pandillas es un suceso común. Además, uno de los facilitadores del PEP vive en esa zona, y diariamente participa de manera activa en organizaciones comunitarias. Ello permite garantizar la continuidad, el apoyo y el seguimiento.

Durante los tres últimos años, el PEP ha impartido tres cursos sobre “escuelas de educación popular” (EEP), y otros tres sobre “desarrollo de la educación popular” (DEP) en Vrygrond, trabajando con diversos grupos de residentes y organizaciones de base. Aun cuando la cantidad de participantes “di-



Reunión de padres en una escuela de enseñanza preescolar

rectos” en dichos cursos bordeó los 150, el efecto multiplicador en los demás familiares y en los grupos comunitarios permite difundir los conocimientos a otros sectores mucho más alejados. Como comentó una de las participantes: “Cuando regresaba a casa cada semana les contaba a mis hijas y a toda mi familia: ‘Aprendimos esto y aquello’; y yo estaba tan entusiasmada. Les contagié a otras personas el deseo de aprender más; me apasionaba lo que estaba haciendo. Mi entusiasmo motivó a otro grupo a inscribirse en el curso al oírme alabar la calidad de la enseñanza”.

Un curso de EEP consta de doce sesiones de dos horas, impartidas una vez por semana en cualquier espacio que esté a mano: desde un contenedor metálico hasta el garaje de un vecino o las salas de un centro comunitario. El currículum se concentra en el desarrollo comunitario, cuestiones sociales, delincuencia, derechos humanos, aptitudes básicas de investigación, e introducción a la organización de campañas. Las clases son altamente participativas y no se requiere saber leer ni escribir en inglés.

Cómo se aprovecha lo aprendido

El curso EEP 2 se concentró en “cómo preparar, organizar y emprender una campaña”, y el grupo completó las activida-

des programadas organizando y llevando a cabo un evento sobre “maltrato infantil” destinado a los padres de los alumnos de un establecimiento de enseñanza preescolar. Los participantes elaboraron pósters, diseñaron el programa, prepararon un resumen de temas para el orador invitado, y cada uno asumió el papel de facilitador para los 50 padres que asistieron. Los alumnos del curso comentaron que “lo que aprendimos aquí lo pusimos en práctica; no nos limitamos a adquirir conocimientos si tener una finalidad en mente”.

En 2012, el PEP ofreció el curso EEP 3, dirigido a quienes ya habían completado EEP 1 y 2. Duró 5 meses (27 sesiones) y llevó por nombre “Poder, promoción y calidad de vida”. El tema de interés principal era los alimentos y la seguridad y soberanía alimentarias. Durante el desarrollo del curso, muchos de los participantes modificaron sus hábitos alimentarios y comenzaron a tomar mayor conciencia sobre la producción de alimentos y el consumo de alimentos saludables. Habiendo aprendido “a formular preguntas en vez de asentir sin chistar, y a actuar de manera práctica”, los alumnos adquirieron una percepción más clara y observaron “cómo las decisiones que adoptamos o nos obligan a tomar tienen un efecto negativo en la supervivencia de la madre naturaleza, y cómo al modificar nuestra mentalidad es posi-

ble mejorar la calidad de vida de todos nosotros y proteger el planeta”.

De los gritos a la explicación

Los días viernes se impartió un curso de 16 semanas destinado a las voluntarias de una organización femenina local que se dedica al cuidado de niños y niñas menores de 5 años en las mañanas y tiene que alimentar a alrededor de 150 pequeños a la hora del almuerzo; asimismo, ofrece un programa vespertino de actividades extraescolares. El principal objeto de interés del curso era el alto grado de “desamparo” en que se encuentran los niños. Las participantes procuraron determinar las causas sociales, económicas y políticas que explican esta situación de desamparo y maltrato, y las analizaron desde la perspectiva de un mundo en permanente cambio.

Luego pusieron en práctica diversos procesos de facilitación destinados a mejorar las aptitudes de comunicación y cooperación, con especial énfasis en el poder, el género y la cultura.

Las mujeres desarrollaron aptitudes de comunicación personal e interpersonal; describieron con claridad cómo las relaciones con los pares, la familia y los hijos habían cambiado para mejor, y fueron capaces de explicar cómo el género y el poder afectan todos los ámbitos de su vida. Asimismo, las participantes reconocieron que, gracias a los cursos, ahora se comunican de manera distinta con sus hijos (“ya no les grito, sino que trato de explicarles las cosas”) y se relacionan más eficazmente con sus compañeras de trabajo.

El hecho de comprender las causas de la violencia y la drogadicción les ha llevado a intentar adoptar estrategias menos agresivas. Ahora abordan con mayor soltura los temas de interés público y se expresan con claridad y confianza. Ello las ha motivado a continuar aprendiendo y transformarse, a su vez, en modelos a imitar para los miembros más jóvenes de su familia. “Si este curso hubiera comenzado hace cinco años, creo que habría producido cambios en nuestra comunidad y no habría sido necesario pedir la intervención del ejército para hacer frente a la violencia de las pandillas. Los habitantes de la comunidad serían capaces de actuar de manera autónoma. Si una cantidad mayor de padres hubiera podido recibir este tipo de conocimientos, habrían sido capaces de ayudar más eficazmente a sus hijos al adelantarse a los hechos”.

Overcome Heights es el más grande de los cinco campamentos que hay en Vrygrond, ya que alberga a más de 3.500 habitantes de chabolas. Representantes de las nueve secciones en que se divide el campamento asistieron a un curso de desarrollo de la educación popular (DEP) impartido en el local de una iglesia situada en el campamento, con lo que se evitó el riesgo que supone recorrer a pie largas distancias. Pese al clima de constante violencia que reina en esta área, la mayoría de los participantes completó el trabajo práctico, incluidas las reuniones semanales para presentación de informes, abiertas a todos los residentes, y vi-

sitas domiciliarias. Una característica importante de esta iniciativa de DEP fue que se basó en medidas proactivas y positivas.

Violencia y trauma

Martha Cabrera ha señalado cómo “el trauma y el dolor no solo afligen a las personas. Cuando se transforman en un fenómeno generalizado y permanente afectan a comunidades enteras e incluso a la totalidad de un país. Lo anterior pone en grave riesgo la resiliencia del tejido social de un país, el éxito de los planes de desarrollo, y las esperanzas de las generaciones futuras”. Aun cuando las medidas positivas habían contribuido a que los participantes recuperaran su sentido de agencia, se estaba comenzando a percibir un clima de trauma y el estrés asociado al hecho de vivir y trabajar en medio de las condiciones socioeconómicas, ambientales y políticas de esta región.

Como respuesta a esta situación, los PEP emprendieron un curso de EEP sobre “alfabetización del cuerpo” que contó con una nutrida asistencia. El curso incluyó lecciones prácticas de tai-chi y ejercicios de capacitación, además de propiciar una atmósfera de profunda reflexión. Los participantes demostraron poseer un alto nivel de desarrollo personal, por ejemplo al aumentar su grado de empatía y su capacidad para ayudar a los demás en situaciones y momentos traumáticos: “He llegado a conocer el funcionamiento interno de mi cuerpo y mi mente. De este modo he aprendido a respetarme a mí mismo y a respetar a otros seres humanos como tales”; “logré relajarme y ya no siento dolores”; “he descubierto que en mi caso lo aprendido ha sido de utilidad, pues me considero una persona temperamental que se irrita fácilmente. En lo que a mí respecta, los ejercicios me han servido a veces como una especie de apaciguador”. También se recomendaron algunas posibles maneras de aprovechar las recién adquiridas habilidades y técnicas de relajación “usándolas como herramientas auxiliares en la capacitación, o aplicando prácticas similares en la comunidad, ya que sin duda ayudarían a reducir los niveles de delincuencia”.

Cada año, el PEP ha ido progresando con relación al período anterior al aumentar la cantidad y ampliar la variedad de participantes en cursos de EEP o DEP. Como a todas luces la demanda excedía ampliamente la oferta, se decidió capacitar a los capacitadores. En 2013 se ofreció el primer curso de esta naturaleza, en el que participaron residentes como Xolela. El PEP también permitió que Xolela y otras tres residentes en la zona contactaran con la universidad para que se les permitiera seguir adelante en su afán por adquirir mayor educación y desarrollar sus aptitudes.

¿Una comunidad en proceso de cambio?

El deseo de aprender es, en sí mismo, un fenómeno positivo, por cuanto la mayoría de los participantes guardan malos recuerdos de su época escolar, las constantes experiencias de humillación y violencia que les ha tocado vivir los han lle-

vado a experimentar una baja autoestima. Señalan los alumnos: “[Ahora] me he dado cuenta de que todos somos iguales y no debo dejarme intimidar por otras personas que tienen aires de superioridad y me hacen sentir menos importante por tener escasos recursos...”; o “estos conocimientos pueden tener una aplicación práctica en áreas que van desde la nutrición hasta la acción social y los sistemas políticos. Se trata de un conocimiento transformativo que puede modificar la mentalidad y el comportamiento de las comunidades. Logró contagiarme el entusiasmo para esforzarme activamente por cambiar para mejorar mi propia vida y la de los demás”. Y “lo que me apasionó fue que me enseñaran cómo podemos construir una sociedad mejor para todos. Descubrí que si somos capaces de trabajar en conjunto como equipo podremos alcanzar muchos objetivos. Comprendí que para combatir la delincuencia en una comunidad es preciso que todos sus miembros actúen unidos contra ella, para así construir una sociedad mejor”.

Los participantes en el PEP suelen transformarse en promotores fundamentales de iniciativas comunitarias, como manifestaciones públicas contra las drogas y las pandillas. En las reuniones aprovechan a cuestionar la labor de los políticos locales, y además se dedican al activismo en defensa del derecho a la vivienda. Han intentado reiteradamente formar cooperativas y han colaborado en la creación de huertos que permitan aliviar los problemas diarios de seguridad alimentaria. Han organizado cursos para la formación de líderes juveniles y formado grupos de apoyo a la mujer. Sin embargo, es preciso introducir cambios sistémicos y estructurales más profundos si se pretende transformar a Vrygrond en un lugar más acogedor.

Desafíos para el futuro

El hambre y la violencia se distinguen por ser los principales obstáculos: las necesidades alimentarias determinan en gran medida la capacidad de la gente para participar de manera sostenida. Los trabajadores voluntarios de las organizaciones comunitarias locales se ven obligados a aceptar cualquier empleo remunerado que logren encontrar para así poder pagar las cuentas. La violencia asociada a las pandillas repercute directamente en nuestros programas, situación que se ve reflejada en el ausentismo y la cancelación de sesiones, pues los participantes corren el riesgo de recibir un balazo o quedar atrapados en medio del fuego cruzado mientras se dirigen a los cursos o regresan de ellos, especialmente a primera hora de la noche.

Referencias

Cabrera, M. (s/f): Living and surviving in a multiply wounded country. Disponible en <http://bit.ly/1ofDHCM>

Freire, P. (1970): Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth: Penguin Books.

Hope, A. y Timmel, S. (1999): Training for Transformation Vol 1-4. Kleinmond: TtT Institute.

¡Participen!
ICAE
Seminario virtual
2015

Puede debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la pág. 110)

i

Sobre la autora

Astrid von Kotze trabaja en el área de la educación y el desarrollo comunitarios. Actualmente colabora en el Programa de Educación Popular que se imparte en comunidades de clase obrera en Ciudad del Cabo y en sus alrededores. Cuenta con una vasta experiencia en la elaboración de materiales para la enseñanza y el aprendizaje participativos con un objetivo de justicia social. Hasta 2009 fue profesora de educación de adultos y desarrollo comunitario en la Universidad de KwaZulu-Natal, Durban. Es profesora extraordinaria en la División de Aprendizaje a lo Largo de la Vida en la Universidad de la Provincia Occidental del Cabo.

Contacto

9 Scott Rd
Observatory
7925 Cape Town
Sudáfrica
astridvonkotze@gmail.com

Impartir educación de adultos en campos de refugiados – la clave está en tender puentes



Erdem Vardar
YUVA/DVV International
Turquía

Resumen – *La guerra civil que se está librando en Siria ha obligado a cerca de 2,7 millones de personas a huir del país; de ellas, por lo menos 700.000 se han dirigido a Turquía. Sus necesidades no se limitan a alimentos y refugio, ya que también requieren protección y educación. En la zona próxima a la frontera con Siria, YUVA/DVV International Turquía lleva a cabo iniciativas de educación de adultos con ambas comunidades, esto es los refugiados sirios y los habitantes locales. El Centro Comunitario de Kırkhan sirve de sede para reuniones y capacitación; allí la gente tiene la oportunidad de desarrollarse y olvidar el dolor que provoca la guerra.*

El desplazamiento

El Centro Comunitario de Kırkhan fue inaugurado el 15 de agosto de 2013 en un día muy caluroso en una tórrida región. El proyecto original consistía en abrir un centro en Reyhanlı, pueblo situado a solo 8 km de la frontera con Siria. Pero el 11 de mayo de 2013 murieron allí 52 personas y 147 quedaron heridas al explotar dos coches bomba, por lo que el plan quedó descartado.

El conflicto civil que azota actualmente a Siria se remonta a 2011. Estalló tras una serie de protestas pacíficas derivadas de la “primavera árabe”. Para sofocar la insurrección el ejército sirio intervino empleando el máximo rigor. Como consecuencia de lo anterior, un grupo de desertores del ejército anunció la creación del Ejército Sirio Libre en julio de 2011 y comenzó a formar unidades de combate.

Más de 100.000 personas han fallecido desde marzo de 2011. Asimismo, más de 2,7 millones de personas han huido del país; 6,5 millones han sido desplazadas dentro del territorio sirio, y cerca de 10 millones requieren ayuda. Se trata de uno de los éxodos de refugiados más masivos de la historia reciente. Muchas personas han perdido su vivienda, su familia, sus pertenencias y su medio de subsistencia. Cuando las familias sirias finalmente llegan a un lugar seguro, se encuentran traumatizadas y vulnerables. La mayoría de ellas se están refugiando en países vecinos como Irak, Egipto, Líbano, Jordania y Turquía.

En abril de 2014, la cantidad oficial de refugiados sirios en Turquía bordeaba los 700.000.¹ De ellos, dos ter-



Inauguración del Centro Comunitario de Kırkhan el 15 de agosto de 2013



Una maestra del Centro Comunitario de Kırkhan pintando las caras de niñas y niños durante la ceremonia de inauguración

cios viven fuera de los campos y son llamados “refugiados urbanos”. El tercio restante vive en los campos.

Las necesidades tales como albergue, alimentación, higiene, asistencia médica y actividades de apoyo psicológico son satisfechas por funcionarios públicos en los campos de refugiados de Turquía. En comparación con quienes viven fuera de los campos, estas personas tienen acceso a mejores servicios. El gobierno turco está procurando construir nuevos campos para acoger a todos los refugiados, y está recomendando a los refugiados urbanos que se dirijan a los campos si desean recibir mejores servicios. Sin embargo, pese a las mejores condiciones que se disfrutaban en los campos, muchos refugiados prefieren la libertad de movimiento y la oportunidad de iniciar una nueva vida a medida que se desvanecen las esperanzas de que vuelva la paz a Siria y puedan retornar a su tierra.

“En un principio, los lugareños acogieron y abrieron sus puertas a los sirios, pero a medida que pasa el tiempo y aumenta la cantidad de refugiados, esa actitud también ha empezado a cambiar.”

Centro Comunitario de Kırkhan

Kırkhan está situada en la región de Hatay, en Turquía Meridional, a 30 km de la frontera con Siria. La población local bordea los 100.000 habitantes y entre 25.000 y 35.000 sirios han encontrado refugio en este territorio, cifra que continúa aumentando. La economía local depende de la agricultura y del comercio transfronterizo; muchos lugareños mantienen vínculos con Siria.

Los sirios alquilan pisos en el centro de la ciudad recurriendo a sus ahorros o a los exiguos ingresos que obtienen realizando labores a jornal. Hasta 30 personas viven hacinadas en algunos de esos pisos. Esta nueva forma de vida ha supuesto una difícil experiencia tanto para los inmigrantes como para sus vecinos locales. En un principio, los lugareños acogieron y abrieron sus puertas a los sirios, pero a medida que pasa el tiempo y aumenta la cantidad de refugiados, esa actitud también ha empezado a cambiar.

Muchas Organizaciones No Gubernamentales (ONG) brindan ayuda a los refugiados urbanos haciéndoles llegar alimentos y artículos de higiene. Se les presta atención médica gratuita en los hospitales públicos. Aun cuando la barrera lingüística no es fácil de superar, también reciben educación formal sin costo. Pese a lo anterior, todavía se precisan recursos, ya que los refugiados tienen que costear por lo menos el alquiler y los servicios públicos. No es posible financiar una vida social y significativa con em-



Centro Comunitario en Kırıkhan, Hatay, Turquía



Mujeres del vecindario aprendiendo a hacer labores de encaje en el Centro Comunitario de Kırıkhan

pleos informales mal remunerados como las labores agrícolas estacionales o el trabajo a jornal en la industria.

Encuentro entre dos realidades

El Centro Comunitario de Kırıkhan trabaja con ambas comunidades, es decir los sirios y la población local. La idea es que lleguen a conocerse unos a otros, se comuniquen y estudien en conjunto, para así aprender a convivir.

El Centro Comunitario de Kırıkhan constituye un punto de encuentro para los sirios con escaso o nulo acceso a la vida social, especialmente en el caso de las mujeres. Se ofrecen servicios de guardería para niños de 3 a 6 años de edad, y el proyecto es brindarles también a las madres un espacio acogedor.

La idea es proporcionarles un espacio donde se sientan seguros y puedan abrigar esperanzas para el futuro. Para lograr ese objetivo se les está ofreciendo una amplia gama de actividades en el ámbito psicológico: visitas domiciliarias regulares para satisfacer necesidades básicas de ayuda psicológica y recabar información sobre los grupos destinatarios. Alrededor de 1.650 personas han sido visitadas en su hogar a lo largo de siete meses.

También es un centro de capacitación. El punto de partida para el currículum está determinado por las competencias clave, según la definición de la Comisión Europea. La mayoría de los refugiados sirios disponen de bastante tiempo libre, ya que muchos de ellos están desem-

pleados y no pueden estudiar. La idea es transformar esas horas ociosas en tiempo provechoso dedicado a desarrollar nuevas aptitudes y mejorar las oportunidades de subsistencia.

Entre los cursos impartidos se incluyen algunos sobre competencias básicas como lecciones de turco e inglés; tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), por ejemplo el uso de computadoras, software e Internet; aptitudes matemáticas; desarrollo de aptitudes personales, interpersonales e interculturales, tales como habilidades para la vida, mediación y aprendizaje intercultural, al igual que la sensibilización y expresión cultural (música, fotografía, pintura y artesanía). Hasta ahora más de 2.000 personas han participado activamente en las actividades de capacitación.

Antes de diseñarse el programa para el desarrollo de aptitudes profesionales y de autosuficiencia se realizaron investigaciones de mercado. Entre ellas se incluyeron reuniones con representantes de los refugiados sirios, entrevistas con autoridades locales y representantes de los empleadores. Lo anterior se tradujo en una oferta de capacitación profesional en áreas como la preparación del *cezerye* (un tipo de golosina turca muy popular), fabricación de jabón, cultivo de verduras, al igual que cursos de secretariado y costura. Otra consecuencia de la investigación fue la percepción de que aprender nociones de turco es un requisito básico para tener alguna posibilidad de integrarse en el mercado laboral.



Residentes locales y refugiados sirios visitan una exposición de fotografías de refugiados sirios jóvenes que participaron en un curso de fotografía en el Centro Comunitario de Kırkhan

La condición jurídica de los sirios no es muy clara, ya que Turquía no reconoce oficialmente la condición de refugiados de las personas que provienen de Siria. Por otra parte, existe un régimen de protección para las “personas acogidas” que está siendo gradualmente perfeccionado. Así pues, en el programa está incluida la creación de conciencia sobre derechos jurídicos que cambian periódicamente. Entre las actividades de sensibilización centradas en la mujer pueden mencionarse el fomento de la higiene, cuestiones de género, nutrición y educación sobre riesgos para prevenir accidentes domésticos.

Son numerosos los obstáculos que se presentan cuando se procura implementar un proyecto que involucra simultáneamente a dos comunidades. El principal tiene que ver con el idioma. En todos los demás países vecinos que han acogido a una gran cantidad de refugiados sirios el idioma oficial es el árabe. En Kırkhan la lengua predominante es el turco y solo una pequeña minoría de la comunidad local habla árabe, por lo que la barrera idiomática no es un tema menor.

Para hacer frente a esa situación, el Centro ha contratado a un grupo mixto de funcionarios e instructores, y ha movilizado los recursos humanos de las comunidades. Actualmente en el Centro trabajan 11 refugiados sirios y 10 miembros de la comunidad local, lo que mejora enormemente las posibilidades de comunicación, y contribuye asimismo a generar un clima de confianza entre las comunidades. Algunos de los funcionarios ya son capaces de hablar

Sobre el autor

Erdem Vardar ha sido director de YUVA/DVV International Turquía desde 2011. Anteriormente, ha trabajado para ONG internacionales en diversos países. Asimismo, durante una década ha impartido educación no formal a jóvenes y adultos, concentrándose en el desarrollo de capacidades de organizaciones de la sociedad civil, capacitación de capacitadores, educación cívica y ambiental de jóvenes, y sensibilización de las comunidades locales sobre las catástrofes.

Contacto

YUVA/DVV International Turkey
Koşuyolu District, İsmail Paşa Street, No: 9
34718 Kadıköy, İstanbul
Turquía
erdem.vardar@yuva.org.tr
www.yuva.org.tr

en ambos idiomas, lo que le permite al Centro trabajar también con grupos beneficiarios de composición mixta.

Otro obstáculo se relaciona con las tasas de deserción. Si bien se observan altas cifras de inscripción en muchas de las iniciativas, la participación activa durante los cursos no alcanza el nivel deseado. Las principales razones que explican esta situación son los trabajos que los participantes desempeñan diariamente y la constante movilidad de los refugiados entre Turquía y Siria, o entre ciudades de la propia Turquía.

Aun cuando las ONG continuarán atendiendo a las necesidades de una creciente cantidad de sirios, creando más instituciones similares al Centro Comunitario de Kırkhan, queda claro que los esfuerzos del sector no gubernamental son insuficientes para satisfacer las necesidades psicológicas y educativas de los 700.000 (y cada vez más) refugiados urbanos que viven en Turquía. Será preciso concentrarse en actividades de promoción destinadas a convencer al gobierno turco para que incorpore servicios orientados a los inmigrantes sirios (por ejemplo lecciones de turco) en los centros de enseñanza pública. Hasta que ello ocurra, la tarea del Centro Kırkhan consistirá en mejorar la calidad de los servicios para así transformarse en un ejemplo digno de ser imitado.

Nota

1 / En fuentes no oficiales se estima que la cifra total real se aproxima al millón.

Educarnos en la frontera – la construcción de la solidaridad en la región transfronteriza Guatemala-México



Miguel Ángel Paz Carrasco
Mesa Transfronteriza Migraciones y Género
Guatemala-México

Resumen – *Las Redes Solidarias Transfronterizas (RST) son una propuesta educativa y de auto-organización comunitaria en la frontera Guatemala-México, destinada a los migrantes en busca de la sobrevivencia y la materialización de sus sueños y aspiraciones. La red funciona como punto de partida para la creación de reglamentos y acuerdos de apoyo y protección, basados en la solidaridad, la hospitalidad, el reconocimiento y valoración de las diversidades.*

“Los mapas del alma no tienen fronteras, y yo soy patriota de varias patrias.”

Eduardo Galeano

Frontera vertical es un concepto que expresa y denuncia con fuerza las condiciones de violencia, miedo, persecución, vulnerabilidad e inestabilidad que caracterizan a las fronteras nacionales, y que son “llevadas” por las personas migrantes a lo largo de las rutas migratorias. Esta situación afecta a las y los migrantes centroamericanos y de otros continentes a lo largo de más cuatro mil kilómetros de tránsito por el territorio mexicano (González Velázquez 2011).

Desde esta perspectiva, la frontera entre Guatemala y México es más que una franja con asentamientos ubicados a lo largo de 956 kilómetros que separan a ambos países. Es el inicio de una frontera vertical, donde la visión benévola del “sueño americano” se convierte brutalmente en la experiencia trágica del “infierno mexicano”. En los testimonios de quienes sobreviven el drama de esta frontera vertical, abundan las referencias a la “Bestia”, a los “Zetas”, a las “Maras”¹ y a otras bandas del crimen organizado que controlan la frontera sur, pero también están presentes los policías y agentes del Instituto Nacional de Migración.

¿Infierno mexicano o frontera de respeto?

¿Es posible que la solidaridad, la humanidad y el respeto a la vida sean los signos que definan esta frontera vertical? La respuesta es compleja y desafiante. En primer lugar pensamos en las responsabilidades de los Estados y en la necesidad de contar con políticas migratorias integrales que protejan la vida y los derechos humanos de quienes se ven

forzados a migrar para sobrevivir y alcanzar una vida mejor para sus familias. Sin embargo, la situación en la frontera Guatemala-México implica también a mujeres y hombres que habitan los territorios transfronterizos, entendidos estos como un tejido de relaciones socioculturales, políticas, económicas y ambientales entre culturas y pueblos.

Mirar y pensar la frontera Guatemala-México desde la posición de los pueblos transfronterizos y de los sujetos migrantes, es la condición y punto de partida del trabajo realizado por las organizaciones sociales y civiles que conforman una nueva red.

Una red para el cambio

Construir redes de apoyo y solidaridad con migrantes implica un trabajo educativo arduo. Es un ejercicio de reflexión y autoanálisis de las concepciones, actitudes, prácticas y relaciones sociales que se tejen y reproducen en un contexto de frontera vertical marcado por la violencia sistemática, la discriminación y criminalización de las personas migrantes. Pero sobre todo es la construcción de nuevas formas de relacionalidad y convivencia al interior de las comunidades transfronterizas, basadas en el reconocimiento de los otros y otras –migrantes y no migrantes-, en la solidaridad y la hospitalidad como hilos de un nuevo tejido social.

La Mesa Transfronteriza Migraciones y Género (MTMG) es una red creada en 2008 y que actualmente está integrada por aproximadamente 30 organizaciones de la sociedad civil y algunos organismos públicos de Guatemala y México. Estas entidades han aunado esfuerzos para desarrollar estrategias de incidencia social y política que contribuyan a la realización de los derechos humanos de las personas migrantes y sus familias en regiones transfronterizas. Para este fin desarrolla proyectos de investigación e incidencia en políticas migratorias, y promueve iniciativas socioeducativas y comunicativas que fortalecen las relaciones transfronterizas como base de redes sociales transnacionales, y resignifican la frontera como lugar de encuentro e intercambio de pueblos.

La situación en la frontera está empeorando

En noviembre de 2012, la Mesa actualizó su diagnóstico sobre la frontera sur de México. Especialmente preocupante fue reconocer que algunos habitantes de las comunidades transfronterizas se iban involucrando lentamente en las redes de tráfico y trata de migrantes con fines diversos (explotación laboral y/o sexual, mendicidad, tráfico de órganos, entre otros).

El desafío quedó a la vista. Era importante y urgente desplegar una estrategia de incidencia social para revertir esta tendencia y fortalecer los tejidos de solidaridad y apoyo con los distintos grupos migrantes en la región fronteriza de Guatemala y México².

En 2013, la Mesa Transfronteriza decidió dar un paso más y trabajar en la conformación de las Redes Sociales Transfronterizas (RST). La tarea de estas consistía en supe-

rar brechas y obstáculos impuestos por las políticas gubernamentales de seguridad nacional y fronteriza, que criminalizan a las personas migrantes al vincular el crimen organizado transnacional con las migraciones. La tarea de establecer esta nueva red ocupó gran parte del año, y hoy en día las organizaciones integrantes cuentan con herramientas que facilitan la promoción de las RST en los territorios transfronterizos.

Aprender de otras experiencias en el diálogo y la reflexión es un principio político y pedagógico de la Mesa Transfronteriza. Una actividad importante fue identificar a organizaciones civiles y comunitarias que desarrollan iniciativas de este tipo en otras regiones de México, para intercambiar metodologías de trabajo, reflexionar sobre los logros y las dificultades que se presentan, y visualizar formas de cooperación. El intercambio y la cooperación con otras organizaciones es una primera forma de tejido de solidaridad con los grupos migrantes.

La comunidad transfronteriza se está organizando

La Mesa Transfronteriza ha contribuido al rompimiento de la cultura de la indiferencia, la complicidad y la corrupción, que coloca en una situación de mayor vulnerabilidad e indefensión a las personas migrantes en la frontera sur de México. Pero sobre todo fomenta iniciativas que fortalezcan las redes y los tejidos de solidaridad y protección de migrantes sin importar su género, edad, nacionalidad, pertenencia étnica y situación migratoria (Mesa Transfronteriza 2014).

La labor en Chiapas

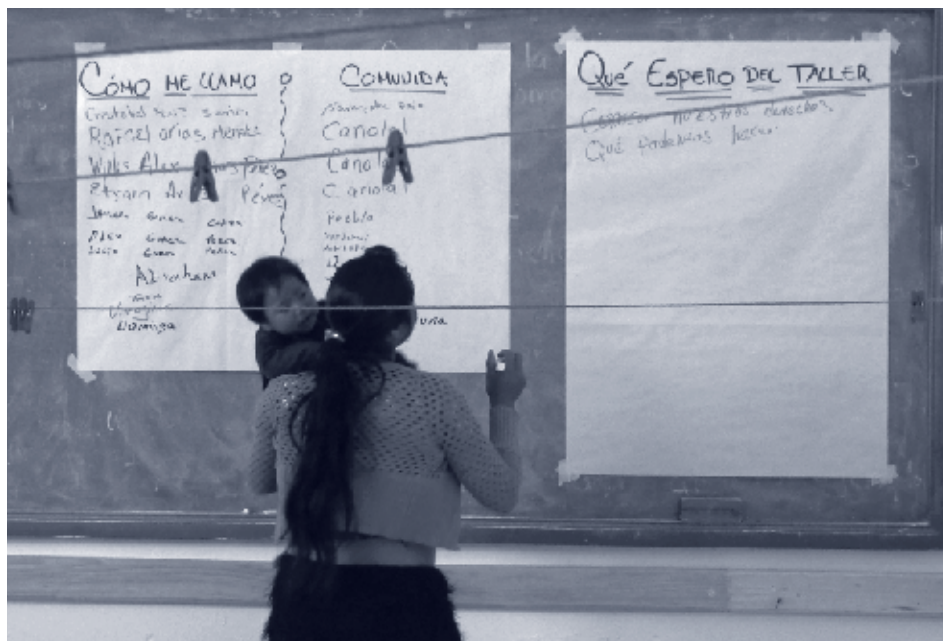
RST es una red de organización y educación comunitaria en la región fronteriza de Chiapas en México y Guatemala. Su objetivo es el de sensibilizar y capacitar a líderes, lideresas y miembros de grupos comunitarios en la promoción del derecho a la seguridad comunitaria, la salud y la vida libre de violencia para migrantes en dicha frontera. La propuesta parte por reconocer las relaciones transfronterizas que han conformado una tradición migratoria en la región y están sostenidas en lazos culturales y afinidades entre comunidades vecinas.

Las RST nacen como un espacio educativo que reúne a representantes de agrupaciones civiles, religiosas y comunitarias en municipios focalizados de los tres corredores transmigratorios en la frontera Guatemala-México: Pacífico, Central y Selva-Golfo. Una vez que se ha realizado el mapeo de los actores sociales y políticos, se efectúan visitas comunitarias que permiten conocer sus preocupaciones y propuestas respecto a las situaciones que enfrentan los grupos migrantes. Si hay interés y disponibilidad se acuerda iniciar un proceso de reflexión y formación a partir de cursos-talleres.

Las personas participantes en los cursos-talleres inician un proceso de reflexión y análisis en torno a la propia experiencia e identidad migratoria. Luego profundizan en las problemáticas que afectan la seguridad comunitaria y particu-



Expresión artística en el trabajo formativo con jóvenes migrantes



Mujeres, sujetos protagonistas en la creación de las Redes Solidarias Transfronterizas

laramente a migrantes y sus familias. A partir de este análisis se discuten y plantean acuerdos que pueden enriquecer los reglamentos que norman la vida y las relaciones al interior de las comunidades y entre ellas. Cuando existen condiciones de cohesión social comunitaria, este proceso se realiza en el seno de las asambleas. De esta manera, los espacios educativos transmutan en espacios de auto-organización comunitaria con enfoque migrante. Las RST definen mecanismos de apoyo y protección a migrantes, y de manera general, medidas de prevención y erradicación de las múltiples formas de violencia que se viven en la región y afectan principalmente a mujeres y menores migrantes.

Difusión de información

Para reforzar el trabajo de promoción de las RST, se diseñaron cartillas y cuadernos populares que permiten a los grupos comunitarios profundizar en temáticas como: solidaridad y seguridad comunitaria; salud sexual y reproductiva, y salud mental de grupos migrantes (transmigrantes, retornadas/os, familiares de emigrantes). Actualmente se está diseñando una campaña de comunicación comunitaria que permitirá difundir mensajes que desnaturalicen las formas de violencia hacia grupos migrantes, y que promuevan la hospitalidad como forma de relación histórica en esta región. Grupos de mujeres y de jóvenes que participan en las RST se involucran activamente en la creación de los contenidos y el diseño de una campaña mediática. La campaña se lanzará públicamente en el marco de un *Foro Transfronterizo sobre Juventud Migrante*, a realizarse en septiembre de 2014 en la ciudad fronteriza de Huehuetenango en Guatemala.

La propuesta educativa de RST no sólo se desarrolla en un esquema de cooperación entre organizaciones comunitarias y civiles a ambos lados de la frontera Guatemala-México, sino que ha logrado incorporar un enfoque transfronterizo que considera el complejo de intercambios familiares, comunitarios y sociales que son la base de una identidad cultural fronteriza. Al tratarse de pueblos que en su mayoría pertenecen a las comunidades lingüísticas mayas, la Mesa Transfronteriza produce materiales interculturales y multilingües que favorecen el diálogo y enriquecimiento mutuo entre perspectivas culturales en temas críticos como poder y sexualidad en las relaciones entre géneros y generaciones en contextos migratorios.

RST, los retos de la construcción de la seguridad comunitaria en la frontera Guatemala-México

Aunque la Mesa Transfronteriza lleva acumulado un importante volumen de trabajo educativo y comunicativo en la región fronteriza de Guatemala y México, el trabajo de construcción de RST es relativamente reciente y presenta muchos desafíos políticos para consolidarse y multiplicarse. Se trata de una región fronteriza que se caracteriza por su riqueza natural, sociocultural y económica, contrastante con la vulnerabilidad de las poblaciones en términos de empobrecimiento y desigualdades.

Los principales desafíos políticos que afronta son:

- Mantener iniciativas de diálogo, coordinación y construcción de alianzas con actores sociales, eclesiales y

políticos con arraigo en los territorios transfronterizos, capaces de asumir un papel importante en la difusión de mensajes estratégicos y en la construcción de acuerdos y reglamentos comunitarios e intercomunitarios.

- Crear vínculos con grupos y organizaciones de jóvenes y de mujeres, interesados en transversalizar la migración en su agenda de trabajo.
- Definir la modalidad de relación y articulación con las organizaciones y movimientos indígenas y campesinos pertinentes. Ellos defienden los territorios, resistiendo a los proyectos extractivistas y promoviendo alternativas a las contingencias ambientales, que son causas importantes de los desplazamientos forzados en la región.
- Colaborar con iniciativas interinstitucionales que trabajen para que los Estados garanticen el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia.

En este proceso de creación y difusión de las RST también se han identificado los retos de fortalecimiento interno de la Mesa.

- La autoformación permanente de las organizaciones integrantes en la metodología y herramientas de la educación popular y el diálogo intercultural, que permiten el autoanálisis y la reflexión crítica y transformadora de las concepciones, prácticas y relaciones socioculturales.
- La incorporación efectiva del enfoque psicosocial en los trabajos concretos de promoción, que implica una lectura permanente del contexto sociopolítico y el reconocimiento y tratamiento de la dimensión humana -en sus aspectos espirituales y emocionales-, en los procesos de auto-organización.
- La implementación de un mecanismo de monitoreo y evaluación que permita acompañar los procesos comunitarios y valorar los vínculos de apoyo y solidaridad con las y los migrantes que se expresan en percepciones, actitudes, prácticas y relaciones.

Las RST son una opción para reconstruir los tejidos sociales y comunitarios en una región permanentemente dañada por las políticas neoliberales. Son, asimismo, un medio eficaz para recuperar y actualizar la experiencia de solidaridad y hospitalidad de los pueblos, que en los años ochenta y noventa convirtió a las comunidades indígenas y campesinas mexicanas fronterizas en refugio para miles de guatemaltecos durante el conflicto interno armado. Son, por último, una experiencia concreta que nos recuerda que la solidaridad y la dignidad humana no tienen fronteras.

Notas

1 / La “Bestia” son los trenes de carga que circulan a lo largo del territorio nacional y que son el principal medio de desplazamiento de migrantes centroamericanos indocumentados hacia la frontera norte de México. Los “Zetas” son el grupo criminal más sanguinario en México, que controla los territorios de tráfico de drogas y armas y la industria del secuestro –de migrantes principalmente-, en una franja que va del noroeste de México a Chiapas, pasando por el Golfo y buena parte del centro. Los “Maras” son bandas delincuenciales transnacionales integradas mayoritariamente por adolescentes y jóvenes. Tienen presencia a lo largo de todo el territorio centroamericano, México y estados de la Unión Americana. Especialmente importante es el control territorial que ejercen en la región Soconusco de Chiapas. Su actividad está directamente relacionada con secuestros, narcotráfico, asesinatos, ejecuciones extrajudiciales y ajusticiamientos.

2 / La complejidad migratoria de la región se expresa en sus distintos grupos migratorios: transmigrantes centroamericanos y de otros continentes; inmigrantes temporales y permanentes que en su mayoría se emplean en Chiapas como trabajadores/as agrícolas y del hogar; migrantes deportados y retornados; y emigrantes de esta región a otros estados del centro y norte de México, a la Península de Yucatán y a los Estados Unidos de América.

Referencias

González Velázquez, E. (2011): Frontera vertical: México frente a los migrantes centroamericanos. Guadalajara: Centro Universitario UTEG.

Mesa Transfronteriza Migraciones y Género (2014): Lectura y posicionamiento político en el actual contexto migratorio de la región de Meso y Norteamérica.

i

Sobre el autor

Miguel Ángel Paz Carrasco es coordinador de Voces Mesoamericanas, Acción con Pueblos Migrantes, organización civil mexicana que promueve la organización transnacional de indígenas migrantes en Los Altos de Chiapas. También es miembro de la Coordinación General de la MTMG. Desde 1991 acompaña procesos de autogestión y autonomía de comunidades indígenas en Chiapas.

Contacto

Voces Mesoamericanas
Acción con Pueblos Migrantes
Av. Pantaleón Domínguez No. 35-A
Barrio Santa Lucía
CP 29250, San Cristóbal de Las Casas
Chiapas, México
paz@vocesmesoamericanas.org

Aprendiendo cerca del hogar – Ejemplos de aprendizaje comunitario de distintos lugares del mundo



Uwe Gartenschlaeger
DVV International
Alemania

Resumen – *Los estudios de casos e informes sobre centros locales de aprendizaje a lo largo del mundo ilustran de manera muy elocuente cuán variopinto y multifacético es el aprendizaje comunitario hoy en día. Si bien los nombres son distintos, la idea es similar: ofrecer oportunidades de aprendizaje orientadas por la demanda, eficaces y democráticas en lugares cercanos a zonas pobladas. En un mundo donde la brecha entre pobres y ricos es cada vez mayor, el aprendizaje comunitario, como elemento esencial de la educación no formal, es un instrumento muy poderoso para poner las oportunidades educativas al alcance de quienes más las necesitan. Los ejemplos que les ofrecemos en esta revista ponen de relieve un área del sector educativo que aún está desatendido y adolece de una extrema escasez de recursos.*

Hace algunos años, una colega delegada a la Comisión Europea me comentó: “Uwe, te cuento que tenemos un nuevo bebé en Bruselas, al que bautizamos ‘centro de aprendizaje comunitario’. Pensamos puede llegar a transformarse en una vía para difundir el aprendizaje a lo largo de toda la vida en Europa: está próximo a la gente, se guía por la demanda, y es económico”. Luego de reflexionar unos instantes, concluí: “Un momento, ¿acaso esa definición no corresponde a la de nues-

tro ‘Volkshochschule’ [centro de educación de adultos de Alemania, N. de la R.]? ¿No se trata tan solo de darle un nuevo nombre a una realidad que ya existe en numerosos países, pero que lamentablemente no siempre valoramos debidamente?”

Cuando decidimos presentar en este número de la revista una serie de modalidades de aprendizaje comunitario me vino a la mente esta conversación con mis colegas de Bruselas. A mi juicio, ella ilustra claramente la tensión que existe entre conceptos de alcance internacional y realidades locales: Por un lado tiene lugar un necesario debate a nivel mundial sobre conceptos, tendencias y características comunes, en el que se suele incurrir en la práctica de poner etiquetas. En el caso en cuestión, el término “centro comunitario de aprendizaje” es precisamente una de esas etiquetas, ampliamente difundidas por la UNESCO y otras entidades, sobre todo en la década de 1990. Por otra parte, tenemos una amplia variedad de tradiciones locales y una vasta gama de alternativas de aprendizaje e intercambio a nivel local. Así por ejemplo, tenemos los kominkans en Japón, las universidades populares de Marruecos, círculos de estudio en los países nórdicos [Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia, N. de la R.], etc. Todos ellos ofrecen oportunidades de aprendizaje a la población y reflejan la multifacética y variopinta realidad de la educación de adultos y la educación a lo largo de toda la vida. Considerarlos y valorarlos es el punto de partida de toda reflexión sobre el aprendizaje comunitario. Esta es la razón por la que hemos decidido dedi-

carle suficiente espacio a este tema en el presente número de nuestra revista Educación de Adultos y Desarrollo.

Las buenas prácticas en materia de aprendizaje comunitario que presentamos en este número dan a conocer algunas de las ventajas fundamentales de esta modalidad de aprendizaje: el aprendizaje a nivel local ofrece un acceso fácil y universal, de bajo costo para los participantes; garantiza oportunidades de aprendizaje variadas, basadas en la demanda y personalizadas, a la vez que asegura la participación activa de los participantes en la toma de decisiones y en la configuración de las instituciones. En un mundo en que la brecha entre pobres y ricos se ensancha cada vez más, especialmente al interior de los países, el aprendizaje comunitario presta especial interés a los segmentos más desatendidos de la población. Se argumenta que al ofrecer una variada gama de actividades de aprendizaje, los centros de aprendizaje comunitario son capaces de hacer llegar su ayuda a los sectores más desfavorecidos de la comunidad. Si es cierto que la educación representa la oportunidad más eficaz para mejorar las condiciones de vida, se trata de un argumento de importancia crucial. En un mundo donde el sistema de educación formal sigue siendo incapaz de ofrecer oportunidades suficientes a millones de niños y niñas, hombres y mujeres, potenciar las capacidades de los proveedores locales de educación no formal debería ser un objetivo esencial. De lo contrario, las metas de desarrollo a nivel mundial y nacional, como la lucha por la alfabetización y por un trabajo digno –por nombrar solo dos– no podrán ser alcanzadas.

Tal vez parezca que estamos “predicando a los conversos”, pero, ¿cuál es la verdadera realidad? Son muchos los gobiernos que aun prestan escasa atención a la enseñanza no formal. En Camboya, por ejemplo, solo el 1% del presupuesto de educación se destina a dicho sector. Numerosos gobiernos desconfían del nivel local. Les es difícil aceptar la descentralización, especialmente cuando ésta se refiere a la educación. Las autoridades locales carecen de poder y, lo que es peor aun, del presupuesto para crear un servicio de aprendizaje comunitario que pueda ser controlado por la población local y se adapte a sus necesidades. A mi parecer, muchos donantes y organizaciones internacionales tienden a concentrarse en iniciativas de nivel mundial —o por lo menos de alcance nacional— no considerando suficientemente, o subestimando, el potencial a nivel local. Es de esperar que la agenda para la educación Después de 2015 llame la atención sobre esta realidad.

Aprender en la comunidad es motivo de alegría. Es una actividad que une a las personas y les ofrece nuevos conocimientos, experiencias y aptitudes. Tiene lugar en un entorno protegido y confortable y se encuentra estrechamente vinculada a la vida del individuo y de la comunidad. Puede transformarse en la modalidad de aprendizaje más democrática e inclusiva. Esperamos que nuestros ejemplos permitan apreciar la riqueza de matices que posee el aprendizaje comunitario en África, Asia, Latinoamérica y Europa. Como ya he señalado, si bien las tradiciones y costumbres locales cumplen un importante papel, esperamos que algunos de los ejemplos que exponemos a continuación permitan apreciar nuevas ideas e iniciativas.

i

Sobre el autor

Uwe Gartenschlaeger es Vicedirector de DVV International. Estudió Historia y Filosofía en Berlín y Colonia. Trabaja para el Instituto desde 1995, incluidos varios años como Director de las oficinas en Rusia y Uzbekistán. En el 2010, Uwe Gartenschlaeger fue editor del número de nuestra revista “Educación de Adultos y Desarrollo” dedicado al tema “centros de aprendizaje comunitario”. Desde 2008 es uno de los vicepresidentes de la Asociación Europea para la Educación de Adultos (EAEA).

Contacto

DVV International
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Alemania
gartenschlaeger@dvv-international.de
www.dvv-international.de



Aprendizaje comunitario en...

Turquía > Pág. 28

Tailandia > Pág. 30

Bielorrusia > Pág. 32

Japón > Pág. 46

Reino Unido > Pág. 48

Afganistán > Pág. 50

Alemania > Pág. 78

Fiyi > Pág. 80

Georgia > Pág. 82

Sudáfrica > Pág. 94

México > Pág. 96

Oriente Medio > Pág. 98



Aprendizaje comunitario en... **Turquía**



Una clase de alemán en el Centro de Educación Pública Cankaya Halk Egitimi Merkezi

Aunque no muchos lo saben, Turquía cuenta con una consolidada red de educación de adultos llamada Centros de Educación Pública (Halk Eğitimi Merkezleri – HEM). El sistema es similar al de otros países europeos tales como Alemania o Dinamarca. La red comprende aproximadamente 1.000 centros distribuidos por todo el país.

La creación de estos centros se remonta a 1932, cuando el gobierno de la nueva y secular República de Turquía emprendió un proyecto que consistió en el establecimiento de centros comunitarios (Halkevleri) que habrían de reemplazar a los centros de educación no formal, de orientación religiosa. Por un parte, se pretendía beneficiar a personas que por una u otra razón no podían participar en el sistema de educación formal, y por otra, difundir la noción de ciudadanía y enseñar a estas personas a leer y escribir empleando el alfabeto latino en vez del alfabeto árabe.



“El HEM ofrece cursos en diversas áreas, como por ejemplo sobre tecnologías de la información y computación, idiomas extranjeros, artes visuales y escénicas, música, artesanía, deportes, desarrollo personal y capacitación profesional.”

En 1956 estos centros fueron rebautizados con el nombre de centros de educación pública. Cuatro años más tarde se creó, al interior del Ministerio de Educación, una división exclusivamente dedicada a estos centros (la Dirección General de Educación a lo Largo de la Vida).

Kadiköy HEM es uno de los 45 centros que operan en la ciudad de Estambul. A él acuden alrededor de 500.000 habitantes de uno de los mayores distritos de esta megalópolis. El HEM ofrece cursos en diversas áreas, como por ejemplo sobre tecnologías de la información y computación, idiomas extranjeros, artes visuales y escénicas, música, artesanía, deportes, desarrollo personal y capacitación profesional. La mayoría de los cursos son impartidos en el edificio central ubicado en el corazón del distrito. Este local consta de un teatro, un pabellón deportivo, una biblioteca pública y 45 salas de clases. Pero también se imparten cursos en escuelas públicas y locales municipales situados en otros distritos de la ciudad.

La Dirección General para la Educación a lo Largo de la Vida en Ankara elabora anualmente una extensa lista de programas y los módulos de capacitación planificados. A partir de ella, cada HEM debe preparar su propio programa de cursos. Al decidir sobre los programas de capacitación que ofrecerá, cada HEM tendrá en cuenta principalmente la demanda y las necesidades de las comunidades locales, y a veces también de los empleadores locales.

Los ciudadanos tienen derecho a exigir que se imparta un determinado curso si se logra reunir un mínimo de 12 alumnos inscritos. La ley dispone que los cursos sean principalmente gratuitos, si bien las contribuciones voluntarias son bienvenidas.

La mayoría de los participantes son mujeres. El HEM ofrece un espacio para aprender y para interrelacionarse socialmente. Mientras que en los cursos sobre artesanía, diseño de moda y peluquería se inscriben sobre todo mujeres, los hombres prefieren aquellos sobre diseño gráfico y diseño web así como la capacitación profesional de tipo técnico.

El sistema HEM es único en la región. Ni en los países de los Balcanes y del Cáucaso que formaban parte de la ex Unión Soviética, ni en los estados de Oriente Medio podemos encontrar un sistema público de educación de adultos tan amplio y de tan larga tradición. Ha cumplido y sigue cumpliendo un papel protagónico en la lucha contra el analfabetismo y en el fomento de la participación femenina en la educación y la vida social. Los HEM y sus organizaciones asociadas, los centros de formación técnica y profesional (los MEM), también realizan una destacada labor en la lucha contra el desempleo y la pobreza en Turquía.

Para mayor información (en turco)

Dirección General para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (General Directorate for Lifelong Learning): <http://hbogm.meb.gov.tr/>

Autor

Erdem Vardar, YUVA/DVV International, erdem.vardar@yuva.org.tr



Aprendizaje comunitario en... **Tailandia**



Las botellas de plástico aseguran la flotación de las balsas

El Centro de Educación No Formal e Informal del subdistrito de Maharat (Maharat Sub-district Non-Formal and Informal Education Centre – NFE) está ubicado, como lo dice el nombre, en el subdistrito de Maharat, distrito de Maharat, en la provincia Phra Nakhon Si Ayutthaya de Tailandia. Fue creado a partir del centro de lectura local de la aldea N° 4 (Moo 4).

El Departamento de Educación No Formal, que actualmente lleva el nombre de “Oficina de Educación No Formal e Informal” (Office of Non-Formal and Informal Education – ONIE), puso en marcha un programa destinado a organizar centros de aprendizaje comunitario en todo el país, para así

contar con una sección dedicada a fomentar las actividades de aprendizaje a nivel local.

El Centro NFE opera como foco de aprendizaje a nivel subdistrital, con la finalidad de entregar educación permanente y de calidad a todos los ciudadanos tailandeses. El Comité de Administración está compuesto por un dirigente local, maestros de escuela, profesionales jubilados, ancianos de la localidad, otros miembros de la comunidad y el facilitador de educación no formal. El Centro organiza una serie de actividades de aprendizaje basadas en las necesidades de la comunidad. A la vez moviliza recursos y trabaja junto a los respectivos comités subdistritales para apoyar a los alumnos.

Las actividades que se realizan en el Centro pueden dividirse en tres categorías, a saber educación no formal, educación permanente y educación informal.

En el campo de la educación no formal, el Centro ofrece un programa de alfabetización, un programa de educación básica no formal (equivalente al ciclo de 1° a 12° grados) en una modalidad de autoaprendizaje, clases de fines de semana y un programa de educación a distancia.

En cuanto a la educación permanente, el Centro ofrece programas de formación profesional y un programa de formación orientado al desarrollo de habilidades para la vida. Este último se basa en las necesidades de las respectivas comunidades.

En lo referente a la educación informal, el Centro pone a disposición de la gente un rincón del libro, un rincón dedicado a la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (Association of Southeast Asian Nations – ASEAN) y medios de comunicación educativos basados en la radio y la televisión, con apoyo de discos compactos y de un manual. Igualmente cuentan con un rincón dedicado al patrimonio cultural local o a exhibiciones del saber local.

El Centro NFE del subdistrito de Maharat se distingue por el apoyo que presta a iniciativas comunitarias y al programa integrado para el desarrollo de habilidades para la vida. Tomadas en su conjunto, estas dos características comunican la impresión de que el centro le pertenece a la gente, trabaja para la gente y es gestionado por ella.

“Luego de algunas consultas con el facilitador del Centro NFE y la agencia respectiva, se comenzó a cultivar el pandano y la caléndula sobre balsas flotantes.”

Los habitantes de Maharat son cultivadores de arroz, agricultores y trabajadores. Cada año afrontan el desafío de la temporada de inundaciones. En el 2011 Tailandia fue víctima de una inundación dramática, en la que el nivel de agua en el distrito casi alcanzó los dos metros. Durante esta inundación, algunos de los habitantes de la aldea tuvieron que salvarse flotando en balsas, y padecieron hambre debido a la

escasez de alimentos. Una vez superada la calamidad, la población tomó conciencia de la escasez de verduras y demás productos alimenticios. Se propusieron cultivar distintos tipos de verduras y ciertas hierbas. Luego de algunas consultas con el facilitador del Centro NFE y la agencia respectiva, se comenzó a cultivar el pandano y la caléndula sobre balsas flotantes. En la región crece en abundancia el bambú, y luego de que las aguas se retiraron quedaron esparcidas grandes cantidades de botellas plásticas de agua. Con los tallos de bambú se construyeron balsas, y para asegurar su flotación se emplearon las botellas de plástico.

La población se dedica a distintos cultivos, como por ejemplo pandano, flores de caléndulas, distintas clases de hierbas, menta, hierba limón, etc. El facilitador del Centro NFE organiza cursos para enseñar a la población a construir balsas y a realizar cultivos sobre ellas. Este es un claro ejemplo de cómo el Centro inculca habilidades para la vida y ofrece un programa de formación profesional. La población cuenta con una mayor cantidad de verduras para el consumo, y al vender la sobreproducción obtiene un cierto ingreso. Además, estas actividades favorecen la protección del medio ambiente al reutilizar los residuos plásticos. Se podría decir que estas actividades nacieron a partir de las necesidades de la población y como respuesta frente a los planteamientos de la educación para un desarrollo sostenible.

En el contexto de otro programa de formación profesional se enseña a la población a tejer canastos utilizando diversos materiales, como el bambú o la cuerda de plástico. Este es otro ejemplo de cómo empoderar a la población local para que desarrolle su autonomía y sea capaz de resolver sus propios problemas.

Entre la población local hay algunas personas de edad avanzada que están perdiendo la capacidad de lectura. Igualmente, hay personas que realizan labores voluntarias en el área de salud pública. Para ello deben haber completado el 12° grado de acuerdo con los requerimientos del Ministerio de Salud Pública, de manera que se matriculan en el programa de educación básica que ofrece el Centro. También existen personas que sufren discapacidades de aprendizaje que les impiden acceder a la escuela.

El Comité del Centro Comunitario tomó conciencia de las necesidades de estos grupos de personas y convocó a voluntarios dispuestos a ayudar a promover la lectura. En la actualidad, un grupo de alumnos del Centro, junto con otros habitantes, están dedicando voluntariamente su tiempo y su esfuerzo a ayudar a los adultos mayores en clases de lectura, a supervisar a las personas con dificultades de aprendizaje y a realizar otros tipos de actividades en el Centro.

Para mayor información

www.nfe.go.th

Autora

Parichart Yenjai, Sección de Planificación, Oficina de Educación No Formal e Informal (Office of the Non-formal and Informal Education), onie_eng@nfe.go.th



Aprendizaje comunitario en... Bielorrusia



Participantes del curso
“Darle sentido a la vida”

En Bielorrusia existe la tradición de considerar la educación de adultos solo como formación ulterior. Por lo general, se han descuidado las necesidades sociales de la población adulta. Solo con la introducción del Código de la Educación se aceptó una definición más amplia de educación de adultos, pero es preciso señalar que en la práctica no es mucho lo que ha cambiado.

El distrito de Kobrin, al igual que la mayoría de las regiones de Bielorrusia, hasta hace poco prácticamente carecía

de un sistema de servicios educativos para adultos con impedimentos físicos. Las personas jóvenes con discapacidades no tienen acceso a ninguna modalidad de educación de adultos que les pudiese facilitar la socialización y la integración en la sociedad, condiciones necesarias para mejorar su calidad de vida. Al mismo tiempo, también se ha subestimado el enorme potencial que poseen los adultos mayores. Se trata de personas que, pese a haber alcanzado la edad de la jubilación, siguen siendo capaces de prestar un servicio útil a la sociedad, pero frecuentemente carecen de toda posibilidad de lograr la realización personal.

Fue esta realidad la que inspiró el proyecto orientado a sectores socialmente marginados, titulado “Centro de Educación de Adultos de Kobrin: Tu Oportunidad” (Kobrin Adult Education Centre – Your Chance). Fue puesto en marcha en 2013 por el Centro Territorial Kobrin para Servicios Sociales, y contó con el apoyo financiero de la oficina local de DVV International en Bielorrusia.

Al facilitar el acceso a los servicios educativos del Centro, el proyecto permite mejorar la calidad de vida de la población desfavorecida del distrito de Kobrin.

Una serie de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales participaron en la implementación del proyecto en calidad de socios. Entre ellas pueden mencionarse el Centro Estatal de Kobrin de Rehabilitación Orientada al Desarrollo de Niños y Niñas (Kobrin State Developmental Remediation Centre for Children) y la sede local de la Asociación Bielorrusa de Apoyo a Niños, Niñas y Jóvenes con Discapacidades Físicas (Belarusian Association of Support of Physically-Challenged Children and Youth). Los socios fueron seleccionados de acuerdo con su variada experiencia en el trabajo con el grupo destinatario, a saber los jóvenes con impedimentos físicos y sus padres.

Entre 2011 y 2012, el Centro Territorial de Kobrin para Servicios Sociales estuvo directamente involucrado en la implementación del proyecto “Hacia una Sociedad Activa a lo Largo de la Vida” (Towards a Life-Long Active Society – TOLLAS), ofreciendo a los adultos mayores acceso a los servicios educativos. La labor general de coordinación y apoyo de las actividades del proyecto estuvo a cargo del Comité Ejecutivo del Distrito de Kobrin.

Participantes del curso "Alfabetización computacional" muestran sus certificados de asistencia



El resultado más destacable de este proyecto fue la creación del Centro de Educación de Adultos para grupos de personas desfavorecidas atendidas por "Tu Oportunidad", el cual funcionó en las dependencias del Centro Territorial Kobrin para Servicios Sociales y fue dotado de amoblado y equipamiento modernos.

Al organizar programas educativos para distintos grupos sociales, el Centro Territorial Kobrin para Servicios Sociales garantiza la observancia de los derechos humanos, en particular el derecho a la educación y a una vida digna. Se trata, asimismo, de una manera de estimular a la población para que se adapte a la nueva realidad social y económica, y de promover la rehabilitación social de ciertos grupos desfavorecidos de la población que se encuentran en situación de riesgo.

"El Centro Territorial Kobrin para Servicios Sociales ha planificado e implementado 15 cursos educativos destinados a adultos mayores, personas con discapacidades y sus familiares, que se basan en sus intereses y necesidades. En ellos se han inscrito más de 500 participantes."

El Centro de Educación de Adultos de Kobrin ha elaborado algunos modelos educativos especiales que son tan diversos y variados como lo son también los problemas del grupo destinatario y las causas que los originaron. Estos modelos abarcan una amplia gama de problemas vitales: organizar una rutina basada en la autonomía; uso provechoso del tiempo libre; crear vida familiar; la comunicación con parientes y amigos; terapia artística, etc. El Centro Territorial Kobrin para Servicios Sociales ha planificado e implementado 15 cursos educativos destinados a adultos mayores, personas con discapacidades y sus familiares, que se basan en sus intereses y necesidades. En ellos se han inscrito más de 500 participantes.

Los cursos fueron impartidos por funcionarios del centro territorial y por especialistas de distintas organizaciones e instituciones (tanto gubernamentales como no gubernamentales) dedicadas a la labor de la información y la instrucción. Durante el proceso de selección de los capacitadores e instructores se tuvieron en cuenta diversos factores: además de competencia profesional, debían poseer notorias cualidades espirituales y morales, porque para comunicarse

con personas que viven en condiciones aflictivas se requiere compasión, piedad, la capacidad para comprender sus problemas personales y educativos y para entender las motivaciones de ocasionales reacciones conductuales inadecuadas.

Para permitir que las personas que asisten a los cursos educativos aprovechen los conocimientos y aptitudes adquiridos, se creó una oficina de servicios especiales en el Centro de Educación de Adultos "Tu Oportunidad". Ella ofrece una amplia variedad de servicios: corte de césped, mecanografía, fotocopias, limpieza, etc. Los participantes de los cursos educativos se prestaron servicios mutuamente: los hombres aprendieron a manipular un cortacésped y una podadora de setos, mientras que las mujeres adquirieron práctica en el manejo de una aspiradora para polvo y líquidos. Los jóvenes con discapacidades, junto con los adultos mayores, realizaron diversas tareas de acuerdo con sus posibilidades, lo que les permitió alcanzar nuevos niveles de cumplimiento y satisfacer sus propias necesidades.

El Centro de Educación de Adultos "Tu Oportunidad" se ha transformado en un modelo eficaz para reintegrar a la vida activa a adultos mayores y jóvenes con discapacidades así como a sus familiares. A través de los programas educativos y las iniciativas de instrucción, el Centro contribuye a la inclusión y a la cohesión social, a la vez que fomenta la participación activa de los ciudadanos en la vida de la sociedad. Una vez completado el proyecto, el centro continúa realizando su labor y sus empleados siguen dedicados a multiplicar las experiencias adquiridas para así atraer a otros grupos destinatarios que se encuentran en riesgo de exclusión social (por ejemplo, los desempleados, los exconvictos, etc.).

Para mayor información (en ruso)

<http://bit.ly/Wc6HBI>

<http://bit.ly/1jHvdFq>

<http://bit.ly/1sdM5pK>

<http://slidesha.re/1oW9pml>

Autora

Tatiana Boiko, Directora del Centro Territorial Kobrin para Servicios Sociales, kobrin-tcson@tut.by

Celita Eccher

“La educación como herramienta para promover cambios”

Entrevista

Entrevista a cargo de Sturla Bjerkaker, ICAE

Fotografías de Claudia Ferreira



Celita Eccher es una educadora popular y activista feminista, resueltamente comprometida con la causa de la educación de adultos y del movimiento en pro de los derechos de la mujer. Entre 2002 y junio de 2014 ocupó el cargo de secretaria general del Consejo Internacional de Educación de Adultos (International Council for Adult Education – ICAE),

la red mundial que representa a más de 700 organizaciones involucradas en la tarea de promover a nivel mundial el derecho de jóvenes y adultos al aprendizaje. También fue coordinadora general de la Oficina de Género y Educación del ICAE. Antes de ser nombrada secretaria general de dicha institución, entre 1999 y 2002 fue su tesorera.

Hace algunos años tuve que viajar seis horas en bus para ir de Montevideo a León, en Uruguay. Tras otras dos horas de trayecto en automóvil, circulando por caminos cada vez más accidentados, llegamos finalmente a Cañas, un pequeño pueblo rural situado al oeste de Cerro Largo, una remota zona fronteriza con Brasil.

Es ahí donde vivía *Celita Eccher*, en una casa aún en proceso de construcción. Me ofrecieron una cama ubicada detrás de la escalera, mientras que los demás invitados tuvieron que dormir en colchones dispuestos en la sala de estar. Celita me condujo a Cañas, donde llegamos a una casita campestre con una sola habitación que cumplía todas las funciones, desde “cocina” hasta fogón y “sala de clases”. Las mujeres se sentaban junto a los muros mientras sus hijos jugaban sobre el suelo de piedra. Se realizaban actividades de cocina, artesanía en lana y alfabetización. “Este es el aprendizaje comunitario en su variante práctica”, observó Celita. “El aprendizaje derivado de la necesidad. Aprender a sobrevivir”.

Así es la vida de Celita en su pueblo. La semana anterior podría haberse encontrado en Nueva York, Hamburgo o Dakar dando charlas o dialogando con los ministerios. Desde 2002 hasta julio de 2014 fue la dinámica secretaria general del ICAE.

La artista inglesa Barbara Hepworth señaló en una oportunidad: “Debemos buscar en nuestra infancia para encontrar una respuesta asociada a las experiencias que más tarde nos llevaron a transformarnos en quienes somos en la vida adulta...” Esta reflexión nos proporciona el punto de partida para la entrevista que nos concedió Celita en junio de 2014.

Celita, ¿qué recuerdos tienes de tu niñez?

Tengo muy hermosos recuerdos de mi niñez. Me acuerdo de los juegos y de la libertad de que gozábamos. Mis abuelas

cumplieron un importante papel en mi vida. Celita Martins fue una hermosa y cultivada mujer que hablaba fluidamente tres idiomas; me pusieron este nombre en honor a ella. La otra, Pepa Sanguinetti, era una italiana piamontesa criada en Monte Caseros, Argentina. Aunque no sabía leer ni escribir, ese detalle carecía para mí de toda importancia pues era una magnífica narradora de historias. Me relataba episodios de revoluciones históricas como si fueran escenas de la una película. Me enseñó muchas cosas que fui capaz de comprender de inmediato, y que percibí aun más claramente a medida que fui creciendo.

Recuerdo, como si fuera ayer, las vacaciones en el campo, montando a caballo, trepando árboles, cuidando el ganado. Al atardecer nos reuníamos en torno al fuego para asar mazorcas de maíz y escuchar a los personajes más célebres de la hacienda contar historias de almas perdidas, del hombre lobo y fantasmas que realmente lograban asustarnos...

“En 1968, junto con mis compañeros de universidad creíamos que íbamos a cambiar el mundo. Lo más importante para mí era luchar contra la injusticia, y me decanté por la educación porque considero que es una herramienta para promover cambios.”

¿Qué fue lo que despertó tu interés por la educación y tu compromiso con esta área?

Siendo aún estudiante llegué a la convicción de que iba a trabajar en el área de la educación y no en ámbitos como la



salud, los asuntos laborales o la pobreza. En 1968, junto con mis compañeros de universidad creíamos que íbamos a cambiar el mundo. Lo más importante para mí era luchar contra la injusticia, y me decanté por la educación porque considero que es una herramienta para promover cambios.

A los 22 años comencé a trabajar con adolescentes en una escuela pública secundaria. Durante la dictadura nos trasladamos a Perú, porque mi marido y yo fuimos despedidos de nuestro empleo. Fue una lección inolvidable de traslación cultural que me hizo ver la realidad desde otra perspectiva. Me vi obligada a modificar esa percepción estrecha que nos hace ver todo desde la óptica de nuestra cultura, creyendo que nuestro país es el centro del universo.

Cuando regresamos a Uruguay aún imperaba la dictadura, por lo que nos fue imposible encontrar empleo. Todos los habitantes estaban incluidos en la categoría A, B o C: “A” significaba partidario del régimen y “C”, opositor. Nosotros figurábamos en la peor de todas. Dispuesta a ejercer mis derechos ciudadanos, fui delegada de mi partido político y miembro del colegio de profesores, lo que coartó mis oportunidades laborales, pues no podía trabajar ni en ministerios ni en empresas privadas.

¿Fue en medio de la lucha por organizar tu vida en los años de la dictadura cuando se cruzó en tu camino la educación de adultos?

Tuve que desarrollar al máximo mi creatividad para sobrevivir. Un día tuve la suerte de ser seleccionada para trabajar en un proyecto cuyo objetivo era impartir educación a mujeres de zonas rurales a través de actividades rentables y la administración de cooperativas. En ese ámbito de aprendizaje pude conocer los aspectos fundamentales de la educación de adultos en una propuesta de enseñanza a lo largo de la vida mediante la organización colectiva de los trabajadores. Fue una extraordinaria oportunidad para aprender y enseñar en el contexto de un proceso de educación popular que más tarde se fusionó con la teoría y la práctica del feminismo. Nuestra querida profesora, Beatriz de María, nos enseñó que la distribución del poder genera más poder, y que necesitamos fomentar la creatividad en el desarrollo de la

autoconfianza, reconocer nuestras luces y sombras; podemos superar más eficazmente nuestras debilidades personales trabajando en equipo, y debemos transformarnos en seres humanos integrales capaces de crecer como personas. En esta era de neoliberalismo y post-neoliberalismo, muchos de esos valores han quedado obsoletos.

“Aprendí que las emociones que expresan alegría, tristeza u otro tipo de sentimiento contribuyen a nuestro proceso de aprendizaje y de crecimiento como seres humanos.”

¿Han estado tu labor y tu vida influidas por tu compromiso con cuestiones de género?

Aprendí que las emociones que expresan alegría, tristeza u otro tipo de sentimiento contribuyen a nuestro proceso de aprendizaje y de crecimiento como seres humanos. Tras cada éxito y fracaso compartimos la risa y el llanto de las mujeres de las cooperativas. Me esforcé al máximo en la tarea de elaborar junto a estas mujeres el plan de acción fijando objetivos para las cooperativas, aprendiendo a interpretar los balances financieros, a hacer un recuento del efectivo, a organizar la producción, a gestionar el personal y tantas otras actividades necesarias para administrar un negocio. Sin embargo, nunca hay que perder de vista el objetivo fundamental: la educación en el proceso de desarrollo y el empoderamiento de la mujer.

¿Cómo llegó a relacionarse con REPEM y GEO?

La creación en 1981 de la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM), en Pozos de Rosas, Venezuela, fue respaldada por el Programa para la Mujer del ICAE. Gracias a la intervención de Gabriela Psicheda, coordinadora de REPEM Cono Sur, fue posible acabar con el aislamiento interno y externo al que habíamos estado confinadas por la dictadura. Para nosotras supuso una gran revelación entrar en contacto con otras 12 organizaciones que también estaban trabajando de manera aislada en la promoción de los derechos de la mujer en Uruguay y, tiempo más tarde, con otras entidades afines de Latinoamérica y el Caribe. Aprendimos de la diversidad y confiamos en nuestro apoyo solidario.

¡Luego vinieron los contactos con el ICAE!

En 1985 asistí a una reunión de la REPEM, seguida poco después por la Asamblea Mundial del ICAE en Buenos Aires. Era la primera vez que coincidíamos las líderes de movimientos feministas latinoamericanos, y volvimos a encontrarnos en la reunión del ICAE, en cuya ceremonia inaugural participó Raúl Alfonsín, el primer presidente argentino elegido democráticamente tras la dictadura.

En ese proceso de redemocratización, la educación popular cumplió un papel fundamental, por lo que en 1986 el Consejo de Educación de Adultos de América Latina

(CEAAL) organizó en Montevideo una de las reuniones más importantes de su historia, con el lema “Fortalecer la democracia”. Desde entonces hemos estado estudiando, reflexionando y analizando la propuesta metodológica y las premisas teóricas que guiaron nuestra labor hasta que finalmente llegamos a fusionar la educación popular con el feminismo.

Yo terminé ocupando el cargo de coordinadora de la Oficina de Género y Educación (Gender and Education Office – GEO). Como vicepresidenta del ICAE para Latinoamérica me correspondió reanudar la labor del Programa para la Mujer, cuya influencia había sido restringida enormemente tras una época de claro protagonismo. Así pues, el CEAAL y la REPEM asumieron la responsabilidad de organizar este programa. Trabajamos con enorme entusiasmo y contamos con el apoyo de tres redes feministas: FEMNET Africa, DAWN South East Asia y REPEM. La contribución de la GEO a la promoción del derecho a la educación con perspectiva de género ha sido fundamental para la labor del ICAE.

“Si algún día descubro que mi corazón ya no late con entusiasmo por ninguna causa, querrá decir que estoy a dos metros bajo tierra.”

¿Cuál crees que es tu filosofía respecto del aprendizaje a lo largo de la vida?

Está arraigada en los valores de mi familia, pues siempre me sentí atraída por el trabajo comunitario desde distintas perspectivas: política, educativa y filantrópica. En 1968 mi compromiso continuó encarnándose en los ideales de los estudiantes; creíamos que íbamos a cambiar el mundo muy rápidamente y aprendimos nuestra lección mordiendo el polvo. Tuve la fortuna de seguir desarrollándome a partir de esa labor. La propia vida me ha ofrecido la oportunidad de aprender de tantas personas y de comprender tantas culturas, de estar cerca de gente maravillosa como las líderes de movimientos feministas mundiales, y de involucrarme en procesos de aprendizaje, en el movimiento mundial en pro de los derechos de la mujer y en iniciativas tales como el Foro Social Mundial. Si algún día descubro que mi corazón ya no late con entusiasmo por ninguna causa, querrá decir que estoy a dos metros bajo tierra.

Un último actor, aunque no el menos importante es la Academia Internacional de Promoción del Aprendizaje a lo Largo de la Vida.

La Academia Internacional de Promoción del Aprendizaje a lo Largo de la Vida [International Academy of Lifelong Learning Advocacy – IALLA] es un espacio único para la traslación cultural. Un lugar donde siempre aprendemos de nuestros conocimientos y nuestras diferencias culturales, donde trabajamos durante semanas junto a educadores provenientes de todas las regiones del mundo. Cada curso se transforma en una experiencia irrepetible, donde cada vez surge



un grupo distinto de personas entusiastas. Ofrece la posibilidad de crear un espacio de aprendizaje donde permanentemente experimentamos la sensación de que los demás también son seres humanos llenos de conocimientos y de afecto, y de que podemos fortalecernos al aprender de nuestras diferencias. IALLA no es como cualquier otro curso, pues sus resultados trascienden el ámbito del aprendizaje para promover el derecho a la educación.

¿Provocó la educación de adultos algún cambio en tu personalidad o en tu modo de vida?

He tenido la inmensa fortuna de trabajar y de aprender sin dejar de ser la misma persona en mi trabajo y en mi vida personal. Siempre he realizado una labor de activismo, luchando por aquellos valores en los que creo firmemente.

Cómo hablar con los adolescentes y cómo entenderlos si eres mujer



Elcida Álvarez Carril
Psicóloga
Cuba

Resumen – *En este artículo se abordan las necesidades, creencias y opiniones de las mujeres que realizan proyectos con adolescentes. Se describe la forma cómo se relacionan con este grupo etario y el tipo de formación que necesitan. Punto de partida son las mujeres gestoras comunitarias.*

Las mujeres son una parte importante de toda comunidad. En algunos países, como por ejemplo en Cuba, suelen contar con una muy buena educación a la vez que ocupan claras posiciones de poder. En Cuba, el 58% de las personas que se gradúan de nivel superior y el 47% de los técnicos medios son mujeres (Censo 2012). En ciertos sectores se opina que las mujeres se encuentran sobrerrepresentadas. Si tan solo consideramos el sector de la educación, podemos apreciar que el 81,9% de las personas contratadas son mujeres. También en el sector de la salud la situación es similar: el 78,5% de la fuerza laborar en este campo son mujeres, al igual que el 61,5% de los médicos (Granma, 2014).

Encontrándose estas profesiones muy cercanas a las comunidades así como a la infancia y adolescencia, estas profesionales tienen una gran influencia en estos grupos etarios en sus localidades.

Para entender los mecanismos y las necesidades de la comunidad se requiere capacitación. Dentro del marco de un reciente proyecto se capacitó a 74 personas a fin de desarrollar sus habilidades.

Las necesidades en cuanto a conocimientos que fueron identificadas se referían a las características típicas de la adolescencia, a la problemática de las familias con adolescentes, a la adolescencia en la escuela y la comunidad, a los límites y al ejercicio de autoridad, a la sexualidad en la adolescencia y a los problemas de salud más frecuentes. Para comprender más cabalmente los problemas que afrontan los/las adolescentes en la sociedad actual, las partici-

pantes se comenzaron por un proceso de introspección. A través de la reflexión y ejercicios de psicodrama procesaron su propia adolescencia. Igualmente abordaron abiertamente los conflictos, a veces profundos, que se plantean entre la identidad como mujer y como profesional, y las complicadas relaciones entre una madre y su hijo/hija. Se plantearon a veces situaciones de abierta contradicción con el hecho de que algunas mujeres aspiren a transformarse en madres abnegadas y sacrificadas, o se espere de ellas ese comportamiento. En este contexto a ellas se les obstaculiza disponer de un espacio personal, lo que acaba por abrumarlas con exigencias excesivas, negándoles posibilidades concretas de satisfacción y produciendo en ellas un sentimiento de frustración.

Cómo vemos a los adolescentes

Por una parte, observamos una postura hipercrítica en la que se describe a la adolescencia como una etapa con problemas: “Estos adolescentes son un desastre, no han recibido suficiente educación”. Por la otra, se responsabiliza a los adultos de estos comportamientos. Los adultos deben estar atentos a las inquietudes de los jóvenes y orientarlos: “Los padres tienen que preocuparse y ocuparse. No saben qué están haciendo sus hijos”. “Es nuestro error, no el del adolescente. Lo que más influye es el hogar”.

Existen también otras opiniones, en las cuales se puede apreciar un cambio en la postura de los adultos frente a la adolescencia, como por ejemplo cuando se dice: “Los tiempos han cambiado; hemos pasado del autoritarismo al paternalismo”. “Pensaba que hoy en día había más libertad en las relaciones padres-hijos y, sin embargo, existe mucha incomunicación y se asigna mayor importancia a la entrega de cosas materiales a los hijos”.

Otro aspecto interesante se refiere a la comparación generacional: “Éramos distintos, la moda era más convencional”. “La situación ha cambiado y ahora todo es visto como normal, que un hombre ande con otro hombre, una mujer con otra mujer, todo está permitido y por tanto se acabaron los límites”.

Como sucede con la mayoría de las nociones preconcebidas, también éstas dicen más sobre los adultos que sobre los jóvenes. La postura resultante influye en la manera en que los adultos ven a los adolescentes y actúan frente a ellos. Si el ser joven es un problema relacionado con la actitud, los adultos tratarán de “arreglarlo”.

Es así como te veo y es así como actúo

Los paradigmas centrados en los adultos no solo se manifiestan en las opiniones, las creencias y los sentimientos de las gestoras, sino que también se reflejan en la manera en que actúan y en las metodologías que emplean. En éstas, al ser reguladas e institucionalizadas, predominan formas centralizadas de hacer las cosas. Como resultado final se obtienen programas rígidos que no fomentan la verdadera participación de los jóvenes.



Taller con gestoras comunitarias en el Museo Postal Cubano

Numerosos fenómenos de la vida diaria, como el crecimiento y lo que ocurre durante este proceso, no son realmente abordados por la educación. Quienes trabajan con jóvenes no se sienten capacitados para tratar el tema de la adolescencia. Esto genera inseguridad y temor al momento de coordinar las iniciativas que se llevarán a cabo en la comunidad. El resultado suele ser un enfoque verticalista acompañado de un ejercicio del poder que tiende al asistencialismo, “corrigiendo” y controlando a los adolescentes, y que dista mucho de las iniciativas transformadoras.

Por eso las actividades formativas son tan importantes. Contribuyen a desarrollar una conciencia crítica de estas limitaciones. O, como lo expresó una participante: “Para trabajar con niños, niñas y adolescentes es necesario profundizar en aspectos metodológicos, pedagógicos y en herramientas facilitadoras”.

Esta es la manera de hacerlo

Tomando como punto de partida esta situación más bien desalentadora, surgió una pregunta: Si las mujeres que ocupan un lugar predominante en los espacios comunitarios mantienen relaciones autoritarias y verticalistas centradas en los adultos, que se manifiestan a través de sus criterios y métodos de trabajo con los/las adolescentes, y son ellas también multiplicadoras de estos paradigmas en la sociedad, entonces ¿cómo iniciar una transformación en las gestoras comunitarias que se traduzca en una real participación en los ámbitos en que trabajan?

La respuesta podría consistir en una estrategia formativa¹ sobre la adolescencia con gestoras/es comunitarias/os². En el contexto de esta estrategia se construyen saberes colectivos. La estrategia se fundamenta en la suposición que estas/os especialistas tienen un bagaje de conocimientos, experiencias anteriores y referentes personales que contribuyen al imaginario grupal e individual.

El núcleo de esta tarea formativa es el empoderamiento de la gente joven propiciando su participación. Ello en la

práctica implica que sean consultados, que hagan propuestas y creen nuevos proyectos. De esta manera los/las jóvenes son sujetos del cambio social y cultural. Solo de esta manera podremos cuestionar los paradigmas en los gestores y las gestoras de la comunidad, en su quehacer y en sus relaciones con los/las adolescentes.

La propuesta comenzó con un grupo de gestores/as de un museo postal siguiendo la metodología de investigación-acción participativa. Se indagaron sus necesidades de conocimientos y se desarrolló un curso en el que se trabajaron los siguientes temas:

- Las contradicciones del trabajo con adolescentes
- Procesos de participación, cooperación, creatividad y conciencia crítica
- Métodos y técnicas del trabajo con adolescentes en espacios socio-culturales
- Evaluación

Ello evolucionó hacia una “estrategia lúdica para un encuentro entre los/las adolescentes y el sector postal”. El enfoque se basa en el juego, y las actividades incluyen: visita al correo, entrevista al cartero, historia postal y filatélica. La finalidad de este ejercicio fue que los/las gestores/as promovieran la participación de los/las jóvenes haciendo las cosas de manera distinta.

De la estrategia al proyecto

El éxito de la estrategia condujo a la realización del proyecto “Infancia, adolescencia y actividad postal”. Se implementa a nivel nacional y al principio consistió en encuentros con un grupo de gestoras y gestores en las oficinas postales que trabajaban con adolescentes de diferentes espacios socio-culturales, dígame museos, escuelas, Palacio de Pioneros.

En el primer encuentro, celebrado en marzo de 2013, se realizó un diagnóstico de necesidades. El segundo encuentro de diciembre sirvió para ocuparse de las temáticas relacionadas con las metodologías de trabajo y propuestas concretas de acción.

Se sugirió la creación de un curso a distancia denominado “Un acercamiento a la adolescencia”. Todas las experiencias adquiridas en el contexto del proyecto serán recopiladas y publicadas en un libro.

En definitiva, se trata de una propuesta orientada al cambio. Si queremos que la gente joven de hoy asuma una postura transformadora, los adultos deben variar sus posiciones verticalistas y centradas en los adultos y propiciar la participación real. Ello solo es posible mediante la superación de paradigmas que han predominado durante siglos y que por lo tanto son difíciles de modificar, pero que hoy son un reto para nuestras sociedades.

Notas

1 / Conjunto de acciones viables, definidas por un grupo, a desarrollar en un espacio y tiempo concreto y que responden a sus necesidades. Su éxito dependerá del grado de calidad del desarrollo que evidencie ese plan del/de la gestor/a comunitario/a. Los ejes del autodesarrollo están centrados en el desarrollo de la conciencia crítica, la creatividad, participación, cooperación y el proyecto.

2 / El/la gestor/a comunitario/a puede: 1) diseñar y poner en práctica acciones de cambio; tiene la capacidad de *identificar los problemas* sociales de los diferentes grupos que componen su contexto, pero también *la sensibilidad para develar contradicciones* que permitan la transformación a favor del desarrollo social emancipatorio y del afianzamiento de los valores socioculturales más genuinos de la comunidad y del proyecto social. 2) es co-partícipe en la *gestación de procesos* que potencien a la comunidad como sujeto de sus transformaciones; en este sentido ni la reemplaza ni la asiste, sino que la *empodera* para que descubra sus fortalezas y despliegue su potencial creativo a favor de una vida mejor.

Referencias

Oficina Nacional de Estadística e Información (2013): Censo Nacional de Población y Vivienda del 2012. Cuba.

Discurso pronunciado por José Machado Ventura, el 8 de marzo de 2014. Periódico Granma, lunes 10/3/14, Pág. 4.

i

Sobre la autora

Elcida Lina Álvarez Carril es Licenciada en Psicología, Máster en Intervención Comunitaria y Diplomada en Desarrollo Humano Local. Coordinó el proyecto *Por una Adolescencia Feliz* con la cooperación de UNICEF. Ha impartido cursos sobre Desarrollo Comunitario, Metodología de la Investigación y Psicología en Educación para Adultos y coordina el proyecto *Infancia, adolescencia y actividad postal*.

Contacto

San Julio # 262 e/ Santa Emilia y Zapotes
Reparto Santos Suarez
Municipio Diez de Octubre
La Habana, Cuba
elcidaalvarez53@gmail.com

Aprendizaje comunitario en la sociedad del aislamiento



Rika Yoroza
Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje
a lo Largo de Toda la Vida
Alemania

Resumen – *El desarrollo comunitario a nivel local es un proceso importante, ya sea como objetivo y contenido de la educación de jóvenes y adultos, ya sea como herramienta para fomentar la participación. Sobre la base de compromisos y recomendaciones sobre el aprendizaje comunitario formulados en eventos internacionales organizados por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, el artículo concluye proponiendo cuatro esferas de acción con miras a revitalizar el aprendizaje en, y a través de, los centros de aprendizaje comunitario: compromiso estatal, diversificación del ingreso, desarrollo profesional y trabajo en red.*

Si bien hoy en día el modo de funcionamiento de las comunidades está cambiando en todo el mundo, el papel de la comunidad en el aprendizaje a lo largo de toda la vida sigue siendo tan fundamental como siempre. La pregunta es si el aprendizaje a través de la comunidad se está adaptando a necesidades de aprendizaje y estilos de vida en constante proceso de cambio. Dicho de otro modo, ¿se están rigiendo las diversas modalidades de aprendizaje comunitario por los principios aplicables a las organizaciones dedicadas al aprendizaje, donde las personas amplían constantemente sus capacidades para obtener los resultados a los que verdaderamente aspiran; donde se fomenta la adopción de modelos de pensamiento novedosos que amplían los horizontes; donde se da rienda suelta a las aspiraciones colectivas; y donde la gente se encuentra permanentemente aprendiendo a adoptar una visión de conjunto?

Algunos sostienen que los vínculos comunitarios tradicionales se están debilitando. Este fenómeno puede estar simbolizado en el *muen-shakai*, un nuevo término de origen japonés que significa “sociedad del aislamiento”. A modo de ejemplo podría mencionarse que en el último tiempo el hallazgo del cadáver de un anciano que falleció en medio de la soledad carece ya de interés periodístico. Por otra parte, la “primavera árabe” demostró cómo los jóvenes de países de habla árabe fueron capaces de establecer vínculos transfronterizos empleando las redes sociales dentro y fuera de Internet. La nueva tecnología móvil y el empleo de un idioma común proporcionaron la base para que los jóvenes de los

estados árabes organizaran sus iniciativas, enviaran sus mensajes y denunciaran las amenazas de las autoridades.

Comencemos nuestro recorrido analizando los compromisos y recomendaciones relativos al aprendizaje comunitario que han emanado del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) durante los últimos años. La misión de este organismo es fomentar el reconocimiento del derecho a la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y crear las condiciones para su ejercicio, con especial énfasis en la educación permanente y de adultos, la alfabetización y la educación básica no formal.

Todo comenzó en 1976

El desarrollo comunitario como objetivo y contenido de la educación de adultos, al igual que como herramienta para fomentar la participación en la educación de adultos, fue un argumento expuesto en la “Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos”, aprobada por la UNESCO en 1976. Esta declaración entrañaba un reconocimiento a nivel mundial del papel que cumple la comunidad en el aprendizaje y la educación. Reconocida como la única norma internacional oficial en materia de educación de adultos, en ella se subraya que la educación de adultos debe beneficiar a toda la comunidad y preocuparse principalmente de las necesidades de aprendizaje de los grupos desfavorecidos.

En los documentos finales de las conferencias organizadas por el IUL de la UNESCO en años recientes se vuelve a recalcar el papel que le cabe al sector comunitario en los esfuerzos por ampliar el acceso al aprendizaje a lo largo de la vida. Los otros factores clave son la familia, la escuela y el lugar de trabajo.

El *Marco de Acción de Belém* (que lleva por subtítulo “Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable”), aprobado por la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) en 2009, incluyó a las organizaciones comunitarias entre los socios encargados de fomentar la educación de adultos junto con “las autoridades públicas de todos los niveles administrativos, las organizaciones de la sociedad civil, los interlocutores sociales, el sector privado, las organizaciones de las comunidades y de los educandos adultos”. Los países y las organizaciones que tomaron parte en esta conferencia se comprometieron a “crear espacios y centros de aprendizaje comunitarios polivalentes”. El Programa de Educación para Todos en Asia y el Pacífico (Asia-Pacific Programme for Education for All – APPEAL) aplicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO en Bangkok, ha estado capacitando a las entidades públicas y a las organizaciones de la sociedad civil para que estén en condiciones de planificar y gestionar las actividades de dichos centros. Desde fines de la década de 1980 este programa ha promovido el funcionamiento de centros de aprendizaje comunitario en más de 24 países de la región, con el apoyo financiero del gobierno japonés y de otros países y agencias. La labor contempla el desarrollo de capacidades a largo plazo y la cooperación Sur-Sur realizando actividades experimentales, creando herra-

mientas (manuales, estudio de casos de buenas prácticas) y estableciendo contactos entre los participantes. Lo anterior ha permitido que los países emprendan una colaboración a nivel subregional.

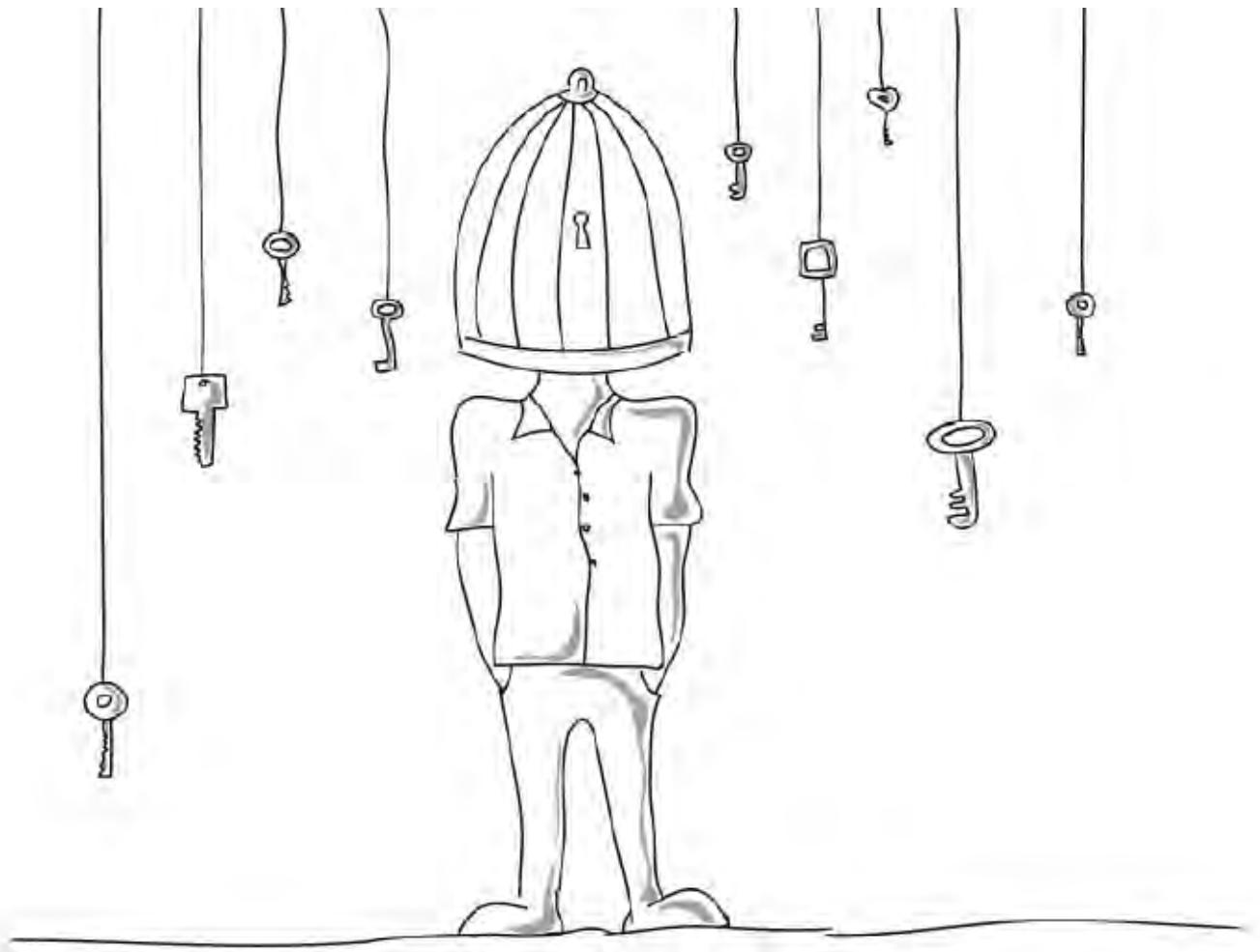
Aprendizaje mutuo

Las experiencias de los centros de aprendizaje comunitario asiáticos se están propagando actualmente a otras regiones. Como consecuencia de las iniciativas de cooperación e intercambio a nivel internacional respaldadas por la UNESCO, en algunos estados árabes y países africanos los centros de aprendizaje comunitario han comenzado a funcionar de manera experimental. Antes de la introducción de estos centros, los lugares de encuentro más habituales para impartir alfabetización de adultos en los países en desarrollo eran los espacios públicos (por ejemplo, las escuelas) y recintos privados, como el hogar del maestro. Contar con un local de carácter más permanente al que los habitantes puedan acudir en masa para asistir a programas de aprendizaje individual y colectivo y de desarrollo comunitario es una manera eficaz de crear un ambiente de aprendizaje a este nivel. La Comisión Nacional para la Alfabetización Masiva, la Educación de Adultos y No Formal de Nigeria (National Commission for Mass Literacy, Adult and Non-Formal Education – NMEC) planea crear centros modelo de alfabetización inspirados en la experiencia de Indonesia en materia de centros de aprendizaje comunitario. Diversos estados árabes, como Egipto, Marruecos, Jordania, Líbano y Palestina se encuentran perfeccionando sus centros de aprendizaje comunitario tras una exitosa fase de experimentación.

En el *Segundo Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (Global Report on Adult Learning and Education- GRALE) se dan a conocer experiencias sobre el establecimiento de espacios para el aprendizaje comunitario en Filipinas, Eslovenia, Mongolia, Brasil y Finlandia. Estos casos son un testimonio de las ventajas de ofrecer oportunidades de aprendizaje, al igual que información y orientación, en establecimientos situados a corta distancia del lugar de residencia de los alumnos. La Base de Datos del UIL sobre Prácticas Eficaces de Alfabetización (LitBase) ofrece muchos otros ejemplos de centros de aprendizaje comunitario que han obtenido buenos resultados. Asimismo, la UNESCO ha creado una plataforma abierta destinada a fomentar el trabajo en red y el intercambio entre estos centros en 20 países de la región de Asia y el Pacífico.

Por qué es importante la comunidad

Preocupados por el lento progreso en la reducción del analfabetismo juvenil, en especial por la persistente brecha entre géneros en los niveles de alfabetización, el UIL ha emprendido actividades centradas en los jóvenes marginados que poseen escasa o nula escolaridad formal. En una nota informativa del UIL, titulada *La comunidad importa: Desarrollar el potencial de aprendizaje de hombres y mujeres jóvenes*, se ofrecen ejemplos de buenas prácticas en el esfuerzo por



comprometer la participación de hombres y mujeres jóvenes en los programas de los centros de aprendizaje comunitario. Las experiencias de Bangladesh, Indonesia, Japón, Mongolia, Tailandia y Reino Unido han sido extraídas principalmente de ponencias y debates que tuvieron lugar en el Foro Internacional de Políticas sobre Alfabetización y Educación Práctica para la Vida destinadas a Jóvenes Vulnerables a través de Centros de Aprendizaje Comunitario, celebrado en 2013. La principal recomendación que se formula en este informe es revisar las políticas y las directrices sobre centros de aprendizaje comunitario con miras a facilitar el acceso de los jóvenes a la educación comunitaria, y ofrecerles oportunidades de capacitación para que logren participar eficazmente en los programas de educación y desarrollo a nivel comunitario. También se sugiere investigar el efecto producido por los centros de aprendizaje comunitario, para así contar con argumentos sólidos al momento de recomendar la entrega de ayuda estatal a estos establecimientos.

Otra área de trabajo del UIL se refiere a la construcción de entornos de aprendizaje abiertos a todas las personas a nivel de gobierno local, mediante la creación de la Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje. La Declaración de Beijing sobre la Creación de Ciudades del Aprendizaje, aprobada du-

rante la primera Conferencia Internacional sobre Ciudades del Aprendizaje, celebrada en 2013, dedica una sección completa al objetivo de revitalizar el aprendizaje en las familias y las comunidades locales:

- Establecer espacios de aprendizaje basados en las comunidades y proveer recursos para el aprendizaje en las familias y en las comunidades;
- asegurar, a través de consultas, que los programas educativos y de aprendizaje de las comunidades respondan a las necesidades de todos los ciudadanos;
- motivar a la gente para que participe en el aprendizaje en familia y en comunidades, prestando atención especial a los grupos vulnerables desfavorecidos, tales como familias necesitadas, migrantes, personas con alguna discapacidad, minorías y educandos de la tercera edad; y
- reconocer la historia y cultura de las comunidades, así como los métodos de aprendizaje y enseñanza de grupos indígenas, como recursos únicos y de gran valor.

En la correspondiente lista de *Características Fundamentales de las Ciudades del Aprendizaje* se mencionan siete posibles

medidas destinadas a respaldar el aprendizaje comunitario. La idea es que dichas características, que son el resultado de proyectos piloto realizados en diversas ciudades en 2013, sirvan de criterio de referencia para planificar, poner en práctica y evaluar medidas orientadas a la creación de comunidades del aprendizaje.

En su estrategia a mediano plazo (2014-2021), el UIL planea formar asociaciones con instituciones escogidas de nivel regional y nacional a fin de respaldar la creación de centros de aprendizaje comunitario, considerándolos entre las principales instituciones dedicadas a impartir educación a jóvenes y adultos.

La lista de tareas pendientes

Existe un amplio consenso en cuanto al papel fundamental que le corresponde a la educación comunitaria en la creación de una sociedad del aprendizaje. ¿Qué es lo que queda por hacer, entonces? Analicemos los cuatro principales ejes de acción —compromiso estatal, diversificación del ingreso, desarrollo profesional y trabajo en red— que permitirían potenciar la función de la educación comunitaria.

Compromiso estatal

Son varias las áreas que requieren apoyo. El objetivo prioritario sería institucionalizar los centros de aprendizaje comunitario, concediéndoles personería jurídica o reconocimiento oficial. Esta medida facilitaría la reproducción del modelo del CAC a nivel nacional y permitiría garantizar que los centros sean financiados directamente por socios locales e internacionales. Para que esto sea posible es preciso que el marco de mandato y gestión sea considerado en las políticas nacionales de educación y desarrollo. Dicha institucionalización no debería traducirse en una excesiva estandarización. Al impartir educación comunitaria sería necesario mantener un criterio flexible para así poder adaptarse a distintos contextos. Por ejemplo, en Tailandia, el Gobierno respalda diversas modalidades de CAC: “los CAC de tierras altas, los CAC de tierras bajas, los CAC de regiones específicas y los CAC que representan a centros de ENF a nivel subdistrital”.

Diversificación del ingreso

La existencia de mecanismos nacionales y locales para financiar las actividades de los centros de aprendizaje comunitario es una condición básica para aumentar el grado de sostenibilidad de esas instituciones. Cualquier tipo de actividad rentable emprendida por los propios centros ayuda a complementar los ingresos provenientes del Estado y/o de donantes externos. Es posible generar recursos cobrando por los servicios comunitarios, por ejemplo alquilar cuartos, ofrecer servicios de *catering* para matrimonios, y administrar tiendas cooperativas. Los ingresos provenientes de esas fuentes deberían emplearse para financiar actividades variadas y asequibles de aprendizaje y desarrollo para las comunidades locales.

Desarrollo profesional

En definitiva, lo que determina el éxito o el fracaso de los centros de aprendizaje comunitario es el personal que trabaja en ellos. Sin embargo, los funcionarios de los CAC en los países en desarrollo, por ejemplo los alfabetizadores de adultos, normalmente son tenidos en poca estima. Muchos de ellos poseen escasa formación académica y solo reciben una remuneración simbólica por sus servicios (UIL 2013). En países donde los educadores o facilitadores de educación comunitaria reciben un trato y un sueldo equivalentes a los de maestros de enseñanza primaria, las actividades que ellos coordinan por lo general responden más eficazmente a las necesidades de aprendizaje de los miembros de la comunidad y, por tanto, atraen a una mayor cantidad de participantes. Los profesionales motivados que cuentan con el respaldo de dirigentes comunitarios dedicados, disfrutan de un mayor grado de autonomía funcional y prestan servicios de mayor calidad.

Trabajo en red

Vinculada al tema anterior está la necesidad de fortalecer el trabajo en red y el intercambio de experiencias entre centros de aprendizaje comunitario, tanto a nivel local como internacional. A nivel local, las asociaciones de CAC, por ejemplo las que actualmente funcionan en Indonesia y Nepal, o los consorcios de CAC, como el que existe en Bangladesh, fomentan el aprendizaje mutuo y motivan a los dirigentes y profesionales comunitarios a mejorar su labor. La tecnología de la información y las comunicaciones tiene un enorme potencial para respaldar las iniciativas de trabajo en red. El acceso, especialmente de los jóvenes, a dicha tecnología en los CAC puede aumentar considerablemente los niveles de participación y contribuir a la educación y el desarrollo comunitarios. A nivel internacional, la UNESCO ha establecido una plataforma virtual para los centros de aprendizaje comunitario en países de la región de Asia y el Pacífico. A medida que aumente la cantidad de centros participantes, es probable que dicha plataforma llegue a transformarse en una herramienta sumamente valiosa para el aprendizaje intercultural.

La visión humanista

En el artículo 6 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobado en Jomtien en 1990, está compendiada una visión humanista de los vínculos entre el aprendizaje, la comunidad y la familia:

“El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella. Los conocimientos y las capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños deben integrarse en los programas comunitarios de aprendizaje para adultos. La educación de los niños y la de sus padres – u otras personas encarga-

das de ellos- se respaldan mutuamente, y esta interacción debería aprovecharse para crear, en beneficio de todos, un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante". (UNESCO 1990: 6-7).

Si bien actualmente el debate sobre la educación a nivel mundial se centra en la revisión del progreso realizado en los esfuerzos por alcanzar los objetivos de educación para todos establecidos en el Foro de Dakar, y en los preparativos con miras a la agenda de educación mundial posterior a 2015, me parece que la visión humanista de Jomtien conserva su validez y pertinencia. Un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante generado en torno a los centros de aprendizaje comunitario puede fortalecer la creación y el restablecimiento de lazos entre miembros de una comunidad local o con actores que operan más allá de ese ámbito.

Referencias

Iwasa, T. (2010): Es hora de que el kominkan japonés vuelva a florecer. En: Educación de Adultos y Desarrollo, número 74. Bonn: DVV International. Disponible en <http://bit.ly/1y3IBO>

Makino, A. (2013): Changing grassroots communities and lifelong learning in Japan. En: Comparative Education, Vol. 49, No. 1, 42-56. Disponible en <http://bit.ly/1i61jo3>

Sawano, Y. (2012): Lifelong Learning to Revitalize Community Case Studies of Citizens in Learning Initiatives in Japan. En: the Second International Handbook of Lifelong Learning. Dordrecht: Springer Science + Business Media. Disponible en <http://bit.ly/1kN84KZ>

Smith, M. K. (2001): Peter Senge and the learning organization. En: The Encyclopaedia of Informal Education. Disponible en <http://bit.ly/1jV0zI5>

Suwanpitak, S. (2013): CLC as a Vehicle for Promoting Lifelong Learning in Thailand [Presentación en PowerPoint]. Disponible en <http://bit.ly/1pL6OR6>

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) (2010): CONFINTEA VI. Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Hamburgo: UIL. Disponible en <http://bit.ly/1q2YkIL>

UIL (2013a): Segundo informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Repensando la alfabetización. Hamburgo: UIL. Disponible en <http://bit.ly/1pzUJgg>

UIL (2013b): La calidad cuenta: Mejorar el estatus de los alfabetizados. Notas sobre Política 1, UIL. Hamburgo: UIL. Disponible en <http://bit.ly/1hZREV4>

UIL (2014a): Declaración de Beijing sobre la Creación de Ciudades del Aprendizaje. Hamburgo: UIL. Disponible en <http://bit.ly/1shEnf7>

UIL (2014b): La comunidad importa: Desarrollar el potencial de aprendizaje de hombres y mujeres jóvenes. Notas sobre Política 4, UIL. Hamburgo: UIL. Disponible en <http://bit.ly/1lrxNPF>

UIL (2014c): Características Fundamentales de las Ciudades del Aprendizaje. Hamburgo: UIL. Disponible en <http://bit.ly/1nlYJZC>

UNESCO (1976): Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos. [HTML] Disponible en <http://bit.ly/1qTQPXh>

UNESCO (1990): Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Disponible en <http://bit.ly/1kXmyx4>

UNESCO (2013): Community Learning Centres: Asia-Pacific Regional Conference Report 2013 – National Qualifications Frameworks for Lifelong Learning and Skills Development. Bangkok: UNESCO Bangkok. Disponible en <http://bit.ly/1mWVBaC>

Sugerencias de lectura complementaria

Centros de aprendizaje comunitario en Facebook: <https://www.facebook.com/clcnet>

Red de Centros de Aprendizaje Comunitario (Community Learning Centres Network): <http://www.clcap.net/>

Fuentes de información de APPEAL UNESCO: <http://bit.ly/1pRADN5>

Base de Datos del UIL sobre Prácticas Eficaces de Alfabetización (Effective Literacy Practices Database – LitBase): <http://bit.ly/1i64bkN>

i

Sobre la autora

Rika Yorozu es especialista de programa para alfabetización y habilidades básicas en el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). Ella asesora a países en desarrollo y de ingresos medianos de Asia y África. Antes de incorporarse al UIL promovió la colaboración regional en programas de alfabetización de adultos en el Centro Cultural de la UNESCO para Asia y el Pacífico (Asia-Pacific Cultural Centre for UNESCO – ACCU) en Tokio, y en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO en Bangkok.

Contacto

UNESCO Institute for Lifelong Learning
Feldbrunnenstrasse 58
20148 Hamburgo
Alemania
r.yorozu@unesco.org
<http://uil.unesco.org>



Aprendizaje comunitario en... **Japón**

Cocinando en grupo



Al término de la Segunda Guerra Mundial en 1945, Japón se vio sumido en una situación de extrema pobreza. El gobierno central creó los Kominkan, que resultaron ser una excelente respuesta a la necesidad de las personas de adoptar nuevos valores y mejorar su calidad de vida. En aquella época las actividades populares de los Kominkan incluían el empoderamiento de la mujer, la promoción de las ventajas de una vida sana, la generación de ingresos, como también actividades de recreación. La Ley sobre Educación Social, basada en la Ley Fundamental sobre Educación de 1947, entró en vigor en 1949, cuando ya se encontraban funcionando más de 10.000 Kominkan. El objetivo que en la actualidad motiva a los Kominkan es promover la enseñanza y el aprendizaje mutuos, como también fomentar el aprendizaje voluntario en las respectivas comunidades.

El Kominkan se puede comparar con un centro de aprendizaje comunitario (CAC) al ofrecer educación no formal basada en la comunidad. La mayoría fue creada y es gestionada hoy en día por las correspondientes municipalidades de ciudades, pueblos o aldeas. Gran parte de los aproximadamente 16.000 Kominkan proporcionan un espacio donde pueden llevarse a cabo actividades y programas orientados a las habilidades para la vida, las actividades de recreación y la cultura. En 2005 contaban con un total de 244 millones de participantes e impartían 473.000 cursos. Los Kominkan funcionan por lo general en las escuelas primarias.

La otra modalidad de Kominkan corresponde a centros de aprendizaje comunitario basados en el servicio voluntario y financiados por los residentes locales. Son los llamados “Kominkan autónomos”, si bien los cursos que ofrecen son similares a los impartidos en los Kominkan comunes. Se calcula que Japón cuenta con unos 70.000 Kominkan autónomos, pero se desconocen cifras oficiales para todo el país. En estos Kominkan autónomos, los habitantes locales pueden solicitar y desarrollar programas orientados a sus propios fines.

El Kominkan de Enzan, ubicado en el norte de Japón, es un centro pequeño pero bastante activo. En su página de Facebook se pueden apreciar las actividades realizadas en el último tiempo. La Sra. Yukie Matsui, encargada de educación social, introdujo en el distrito de Enzan un programa de apoyo a la familia denominado “Manmaruchi”.

“El Kominkan decidió crear un espacio donde padres e hijos pudiesen hacer amistades, intercambiar información y pasar el tiempo juntos. Esta actividad fue llamada *Manmaruchi*.”

El auge económico que el Japón vivió en los últimos años de la década de 1960 trajo consigo un rápido cambio en el panorama del hasta entonces idílico distrito de Enzan. Los residentes originales se entremezclaron con los recién llega-

dos, ya fueran miembros de familias de empleados de las centrales nucleares ya fueran trabajadores que se desplazan a diario temporalmente por motivos de negocios. Se observa el desarrollo de una creciente disparidad entre los distintos grupos de residentes. Los recién llegados suelen sentirse algo solitarios debido a la falta de amigos y amigas con quienes compartir sus inquietudes sobre la crianza de los hijos o la educación.

El Kominkan decidió crear un espacio donde padres e hijos pudiesen hacer amistades, intercambiar información y pasar el tiempo juntos. Esta actividad fue llamada *Manmaruchi*. En japonés, el término *manmaru* significa “redondo y suave” en tanto que *maruchi* quiere decir “las múltiples y amplias perspectivas maternas”. Son generalmente alrededor de 10 o más madres con niños en el jardín de infancia o en la escuela primaria las que participan en actividades tales como pintura artística de las uñas, repostería, contabilidad casera y economía doméstica, al igual que preparación para la escuela primaria.

Uno de los desafíos que enfrenta el Kominkan es que los participantes se inscriben en los cursos actuales pero no toman la iniciativa de traer a otros interesados o de sugerir o desarrollar otros cursos. Los alumnos tienden a percibir el Kominkan como un proveedor, y a sí mismos como meros participantes o usuarios de los servicios.

Otro desafío se refiere a la naturaleza oficial del Kominkan. La administración y el desarrollo de los programas son financiados con fondos municipales. Ello significa que si bien el Kominkan le debe rendir cuentas a la municipalidad, trabaja con métodos que solo rara vez son compartidos entre los investigadores y los encargados de formular las políticas.

Otro problema bastante grave se refiere a la disminución gradual del presupuesto asignado a la educación social, que comprende los Kominkan, bibliotecas, museos y centros comunitarios. Estos recortes presupuestarios se contraponen al compromiso oficial del gobierno nipón con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Para mayor información

Enzan Kominkan (s/f): Enzan bate las alas: cada uno de nosotros es el protagonista [Habataku Enzan: Hitori Hitori ga Shujinkou]

<https://www.facebook.com/enzan.kouminkan>

Maruyama, H. (2011): El sistema de Educación Social en Japón. La educación en Japón (“Social Education” System in Japan. Education in Japan. NIER. – <http://bit.ly/1mFAVQA>)

MEXT & ACCU (2008): Kominkan: Centros de educación comunitaria japoneses (Kominkan – Community Learning Centers (CLC) of Japan: <http://bit.ly/VSpTEK>)

Asociación Nacional de Kominkan (National Kominkan Association: <http://Kominkan.or.jp>)

Autor

Hideki Maruyama, Ph.D., Instituto Nacional para Investigaciones sobre Política Educativa (National Institute for Educational Policy Research – NIER), hidekim@nier.go.jp



Aprendizaje comunitario en el... Reino Unido



Mi vecindario, nuestro mundo, grupo de vinculación Masaya Leicester, Leicester, Reino Unido

El Fondo de Innovación para el Aprendizaje Comunitario (Community Learning Innovation Fund – CLIF) aportó fondos provenientes de la Agencia de Financiación de Habilidades (Skills Funding Agency) para financiar 96 proyectos de aprendizaje comunitario que se llevaron a cabo en toda Inglaterra entre septiembre de 2012 y julio de 2013. El objetivo de los proyectos era empoderar a adultos, en especial a aquellos social y económicamente desfavorecidos, para mejorar la calidad de vida propia, al igual que la de sus familias y comunidades. Mediante la formación de nuevas asociaciones y la aplicación de una amplia gama de enfoques creativos, los proyectos CLIF comprometieron la participación de más de 15.000 alumnos, muchos de los cuales pertenecían a algunos de los grupos más afectados por la exclusión y con menos posibilidades de participar en el aprendizaje.

“El objetivo del proyecto ICICLE era reducir el grado de exclusión digital de las personas con discapacidades de aprendizaje.”

1. Proyecto ICICLE

El proyecto de Enfoque Inclusivo para el Desarrollo Conjunto y la Implementación de una Comunidad (Inclusive Co-development and Implementation of a Community – ICICLE) tenía por objeto reducir la exclusión digital de personas con discapacidades de aprendizaje. Para ello se valió de una plataforma de aprendizaje multimedia desarrollada en forma conjunta, que empleaba imágenes, videoclips y audioclips para incorporar al proceso de enseñanza a personas que de lo contrario permanecerían excluidas debido a sus dificultades para leer o escribir.

El proyecto se concentró en determinar la combinación adecuada entre tecnologías y enfoques de enseñanza y aprendizaje. De este modo se permitiría que alumnos afect-

tados por diversas discapacidades identificaran objetivos específicos, adquirieran conocimientos y percepciones de los pares, maestros y voluntarios, hicieran planes en conjunto para alcanzar sus objetivos, y adoptaran medidas para participar más activamente en sus comunidades.

De los 116 alumnos participantes, 44 eran adultos con discapacidades de aprendizaje, 25 pertenecían al personal de apoyo y al cuerpo docente, y los restantes 46 eran estudiantes de pregrado voluntarios. Los participantes emplearon la plataforma para fijar y planificar las metas. También elaboraron círculos de apoyo eficaces que los ayudaran a alcanzar sus objetivos personales. Gracias a ello aumentó su grado de inclusión social y digital, al igual que su tasa de empleabilidad.

El personal de apoyo desarrolló itinerarios de aprendizaje en conjunto con los alumnos, además de planificar líneas de acción y elaborar repertorios de recursos virtuales que compartieron con los estudiantes.

El uso de recursos multimedia permitió que cada participante diera a conocer sus preferencias e intereses, superándose así los obstáculos con que suelen encontrarse las personas con discapacidades asociadas al habla, el lenguaje y la comunicación. La colaboración entre los participantes y los estudiantes de pregrado voluntarios fue provechosa para todos los interesados y creó un clima propicio para que las personas con discapacidades de aprendizaje entablaran amistades fuera de su círculo social habitual.

Algunos adultos con discapacidad de aprendizaje eran escogidos especialmente para officiar de “promotores de una causa” y de mentores de sus pares, y para encargarse además de dar a conocer el proyecto y sus logros a los visitantes y a los funcionarios recién incorporados. Los tutores, el personal de apoyo y los estudiantes voluntarios apoyaron a los participantes con discapacidades en su esfuerzo por alcanzar objetivos personales, que fueron desglosados en tareas viables. Para cada tarea los participantes podían encomendarse a la ayuda de auxiliares virtuales, mientras que las experiencias y el progreso eran registrados en diversos formatos digitales e incorporados en el perfil de cada persona.

Los voluntarios acompañaron a los participantes durante visitas sobre el terreno a sus comunidades para reunir material e información. Sobre la base de ese corpus fue posible crear un sitio web en el que se dieron a conocer las oportunidades y los servicios disponibles a nivel local para personas con discapacidades de aprendizaje.

Para mayor información

Proyecto ICICLE en versión compacta: <http://bit.ly/1ndDGLg>
Rix Centre: <http://www.rixcentre.org/>; Contacto: Andy Minion
(A.T.Minnion@uel.ac.uk)

2. Mi vecindario, nuestro mundo

“Mi vecindario, nuestro mundo”, fue un proyecto comunitario intergeneracional cuyo objetivo era congrega a los habitantes de zonas desfavorecidas de Leicester para explorar su sentido de identificación y de pertenencia con respecto a su

propio vecindario y a la ciudad en general. También generó una percepción de la diversidad y la sostenibilidad al conectar la vida cotidiana con temas más generales de relevancia mundial.

En los talleres se analizó de qué manera la alimentación contribuye a la salud y el bienestar, quiénes intervienen en el ciclo de la alimentación desde el cultivo hasta el producto final, y de qué manera los alimentos que consumimos repercuten en los productores y en nuestro medio ambiente. Asimismo, los participantes compartieron sus recetas favoritas y sus consejos sobre alimentación, y de paso descubrieron cuál es el papel que cumplen los alimentos en las celebraciones de todas las culturas.

Gracias al apoyo que se les prestó, los participantes lograron adquirir una serie de aptitudes transferibles, entre ellas el trabajo en equipo y capacidades de organización y presentación, que pusieron en práctica durante el evento final de exhibición: el “Festival comida, gloriosa comida”. Este consistió en una jornada plena de actividades asociadas a la alimentación, entre las que se incluyeron exhibiciones y demostraciones, degustaciones de comidas típicas (desde la de Leicester hasta la de India, Nicaragua y el Caribe), al igual que siembras y preparación de batidos de frutas, que los participantes ayudaron a desarrollar y a poner en práctica. El evento tuvo lugar durante la Semana del Alumno Adulto y ofreció una ocasión para que los participantes dieran a conocer lo que habían aprendido gracias al proyecto.

Los beneficios del proyecto fueron apreciados por más de 200 personas de todas las edades que asistieron a las sesiones de degustación y al evento de exhibición final. El éxito del proyecto se debió a que:

- Aprovechó los contactos de Leicester con Masaya en Nicaragua para ofrecer ejemplos y estudios de casos que ilustraran los vínculos inherentes al programa, que abarcan desde el nivel local hasta el ámbito internacional.
- Implicó desde el principio a los participantes en la creación conjunta y en la configuración de su proceso de aprendizaje.
- Empleó una amplia variedad de métodos de enseñanza y aprendizaje, incluidos el diálogo y el debate y pensamiento críticos sobre los temas planteados en las sesiones.
- Favoreció un avance progresivo hacia el activismo comunitario, lo que marcó el punto de partida para que los participantes comenzaran a organizar sesiones y eventos similares en sus respectivas comunidades.

Para mayor información

Proyecto Mi vecindario, nuestro mundo (My Neighbourhood – Our World) en versión compacta: <http://bit.ly/1sTbbHQ>
Leicester Masaya Link Group: www.leicestermasayalink.org.uk ; Contacto: Claire Plumb (LMLG@leicestermasayalink.org.uk)

Autora

Sarah Perry, Responsable de Proyectos de Aprendizaje en Comunidades, NIACE, sarah.perry@niace.org.uk



Aprendizaje comunitario en... **Afganistán**



Las jóvenes pertenecientes a familias tradicionales encuentran en el centro de aprendizaje comunitario un lugar seguro donde pueden aprender y participar activamente en las clases de alfabetización

Durante los últimos dos años, DVV International y su socia en Afganistán, la Asociación Nacional Afgana para la Educación de Adultos (Afghan National Association for Adult Education – ANAFAE) han restablecido siete centros de aprendizaje comunitario en diversos distritos urbanos de Mazar-i-Sharif, en la provincia septentrional de Balj, en la frontera con Uzbekistán.

Estos centros fueron creados originalmente en 1995 por ONU-Hábitat en emplazamientos comunitarios con el nombre de Foros Comunitarios de Distrito (FCD), durante el régimen talibán. Su objetivo era atender a las necesidades de la comunidad y proporcionar un espacio seguro para que las mujeres pudieran aprovechar los programas sociales y de educación, que se concentraban principalmente en la alfabetización y las oportunidades laborales, y contaban con el apoyo de pequeños préstamos concedidos a mujeres analfabetas.

Los FCD administraban una imprenta, un servicio de taxis, y algunos servían de puestos de atención sanitaria durante la época de desarrollo urbano. A partir de 2002, el programa de ONU-Hábitat dejó de funcionar. Los FCD quedaron relegados al olvido durante años, pero de alguna manera se las arreglaron para seguir realizando algunas actividades en menor escala con recursos muy exiguos y capacidades de organización limitadas.

Los nuevos centros de aprendizaje comunitario están profundamente comprometidos con la lucha contra la pobreza. Ellos promueven el desarrollo de aptitudes y competencias para grupos desfavorecidos, al igual que oportunidades para el empoderamiento, el cambio social y el mejoramiento de las condiciones de vida.

En un país con cerca de 10 millones de adultos analfabetos, la alfabetización es todavía una necesidad fundamental, especialmente para las mujeres. Pese al éxito logrado con la creación del actual sistema educativo afgano, el acceso a la educación continúa siendo dificultoso. Hoy en día, una proporción bastante superior al 30% de los niños y niñas —sobre todo de estas últimas— no se inscribe en la escuela. La educación escolar carece de maestros cualificados. Menos del 3% de la población ha logrado adquirir una

formación profesional formal. El acceso a la educación superior y a la formación profesional sigue siendo limitado. El futuro de este país depende fundamentalmente de las oportunidades de capacitación y de la cualificación de la generación más joven. Sobre la mitad de los habitantes tienen menos de 25 años y están afectados por una alta tasa de desempleo.

Si bien la cantidad de personas que completarán su educación escolar aumentará a cerca de 500.000 durante los próximos años, las oportunidades de formación profesional son todavía insuficientes. Los jóvenes que podrían realizar importantes contribuciones al crecimiento económico carecen de nuevos conocimientos y aptitudes.

“El objetivo, en este caso, consiste en ampliar la participación en la educación, al igual que aumentar las oportunidades de educación mediante ofertas pertinentes que se basen en la comunidad y permitan desarrollar aptitudes, tendiendo un puente estratégico en la transición de la educación escolar a la enseñanza universitaria o a la vida laboral.”

El novedoso concepto del centro de aprendizaje comunitario tiene en cuenta esta situación. Los programas de educación comunitaria de Afganistán continúan atendiendo a los intereses y las necesidades de los alumnos tradicionales, pero las necesidades y los problemas de las generaciones más jóvenes de estas comunidades urbanas, especialmente los de las niñas, han cambiado.

El objetivo, en este caso, consiste en ampliar la participación en la educación, al igual que aumentar las oportunidades de educación mediante ofertas pertinentes que se basen en la comunidad y permitan desarrollar aptitudes, tendiendo un puente estratégico en la transición de la educación escolar a la enseñanza universitaria o a la vida laboral.

Los programas complementarios respaldan la educación escolar. En la actualidad ha aumentado la proporción de jóvenes de las comunidades urbanas que aspiran a entrar a la universidad. Hace muy poco, en uno de los CAC, 68 de los 90 alumnos inscritos en los cursos de preparación para el examen de ingreso a la universidad obtuvieron los puntajes más altos de la ciudad.

Los programas educativos ofrecidos en dichos centros han ampliado las oportunidades de superación para las generaciones más jóvenes de las comunidades urbanas. Les ayudan a iniciarse en la vida laboral y refuerzan su empleabilidad mediante cursos sobre tecnologías de la información en idioma inglés, ofreciendo cualificaciones técnicas al igual

que el desarrollo de aptitudes para administrar negocios y realizar labores de oficina.

Los centros proporcionan la infraestructura y los recursos locales para el desarrollo social a través de la educación basada en la comunidad. Ellos realizan una contribución fundamental al aprendizaje a lo largo de la vida, aplicando un enfoque muy integral (abarcando las dimensiones formal, no formal e informal). También fortalecen la creación de capacidades para provocar cambios y participar en el ámbito social. Muchos de los jóvenes alumnos participaron en las recientes elecciones y actualmente aspiran a vivir en un clima de estabilidad y de cambios.

La educación comunitaria, tal como la imparte ANAF AE, es una herramienta que permite que la gente mejore su calidad de vida mediante el aprendizaje y la cooperación. El concepto recientemente adoptado de aprendizaje comunitario hace hincapié en una mayor participación de los padres, las empresas y las ONG locales para asociarse en la tarea de abordar las inquietudes de carácter educativo y comunitario. Por ejemplo, el propietario de un taller de reparación de teléfonos móviles ofrece capacitación técnica en uno de los centros, y los grupos femeninos se reúnen para debatir sobre los derechos de la mujer.

La cooperación con los padres y las familias es el punto fuerte de los programas de educación exitosos. Los padres y los ancianos de la comunidad influyen en la calidad de la enseñanza. Los programas de alfabetización se ofrecen en forma gratuita. La mayoría de los programas de educación son sufragados por las familias a través del pago de módicos derechos de matrícula, con lo cual se contribuye a la sostenibilidad de los centros.

La cantidad de alumnos de diversas generaciones está aumentando, y se espera llegar a los 14.000 durante 2014. Este logro influirá de manera definitiva en la transformación social de las comunidades.

Otro aspecto del nuevo concepto incluye la sugerencia de desarrollar los centros como un centro neurálgico para diversos servicios comunitarios. En la lista figuran especialmente programas sociales, de atención básica de salud, de vacunación y de distribución de alimentos. Los centros pueden servir también de plataformas para la cooperación entre instituciones públicas y ONG, lo que permitiría ofrecer una amplia gama de servicios al interior de la comunidad.

Para mayor información

www.anafae.af

Autor

Wolfgang Schur, Coordinador de Proyectos en Afganistán, DVV International, wolfgang.schur@online.de

¿Te atreves a enfrentarte a Afganistán de manera directa y personal? Entonces sigue leyendo ...





Fotografía
de Jawad Hamdard Kia

La otra cara de Afganistán

Reportaje fotográfico

Las jóvenes desean estudiar. El inglés es un idioma que abre la puerta a la adquisición de conocimientos sobre tecnologías de la información (TI), y de conocimientos especializados a nivel mundial.



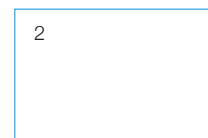
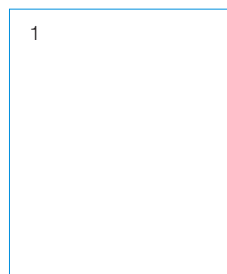




1 / Las generaciones más jóvenes participan con agrado en los cursos de educación. Su perspectiva de la vida es hoy muy distinta de la que tenían hace una década.

2 / Esperando el inicio de los programas de educación. Un grupo de muchachos se congrega fuera del Centro de Aprendizaje Comunitario situado en la periferia de la ciudad de Mazar-i-Sharif.

3 / La fabricación de hilo para confección de alfombras forma parte del programa de generación de ingresos que beneficia a grupos de mujeres pertenecientes a familias de escasos recursos.





4 / El foro comunitario es un lugar muy concurrido. Tras completar su enseñanza secundaria, los jóvenes se inscriben en el programa de educación para perfeccionar sus conocimientos.

5 / El analfabetismo sigue siendo un enorme problema en las zonas rurales y en las familias de escasos recursos de las zonas urbanas. Las madres y las abuelas jóvenes cumplen una importante función al estimular a sus familiares para que adquieran más conocimientos.

4

5





6 / La economía en Mazar-i-Sharif está prosperando. Los nuevos conocimientos sobre ordenadores y tecnología de la información generan nuevas oportunidades para incorporarse al mercado laboral. Los centros de aprendizaje comunitario ofrecen una amplia gama de programas para alumnos de nivel básico y de nivel avanzado.

7 / Los centros de aprendizaje comunitario satisfacen diversas necesidades al interior de la comunidad. Las actividades de generación de ingresos para las mujeres forman parte del programa. Las mujeres fabrican alfombras en forma colectiva y participan en los cursos de alfabetización.

8 / Mujeres de familias tradicionales elaboran fideos que luego venden en su vecindario. La generación de ingresos es parte del enfoque centrado en la alfabetización que se aplica en el Centro de Aprendizaje Comunitario.



6

7

8



9 / Completar la educación escolar es sumamente importante. Las lecciones complementarias, sobre todo en asignaturas científicas, permiten completar satisfactoriamente la enseñanza secundaria para luego ingresar a la universidad o conseguir un empleo.

10 / La Mezquita Azul es la tumba de Alí, yerno del Profeta Mahoma. Situada en la zona septentrional de Afganistán, es un célebre lugar de peregrinaje. Las palomas blancas simbolizan la paz y la santidad.

9

10

Artistas que colaboraron

Jawad Hamdard Kia

Fotógrafo



Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Qué quería conseguir al tomar las fotos?

Jawad Hamdard Kia: Yo mismo fui estudiante hace algunos años, y de esa época guardo experiencias personales sobre los obstáculos que afrontó el sistema educativo en mi país y sobre la manera en que la educación puede contribuir al cambio individual. Una cosa es el nivel del sistema educativo, pero a mi juicio la educación es también un proceso sumamente individual. Mi principal objetivo era captar esos momentos individuales en que los alumnos disfrutaban y toman el futuro en sus propias manos. Trato de encontrar una serie de elementos comunes que al mismo tiempo creen belleza y comuniquen un mensaje.

¿Por qué escogió la fotografía como medio de expresión?

Quería contribuir a mostrar la otra cara de Afganistán, ya que en la mayor parte del mundo se observan fotos de escenas trágicas, que sin duda han formado parte de la realidad social de este país durante décadas. Al mismo tiempo, los sueños, y especialmente las aspiraciones, de la generación más joven son distintos. El resto del mundo debería conocer y comprender esas esperanzas. En general procuro mostrar al objeto que crea su propia belleza, y al mismo tiempo trato de conectar al espectador con el objeto retratado y crear un efecto valioso que los demás puedan apreciar. En mi opinión, el lenguaje, las palabras y los testimonios no siempre pueden reflejar lo que pretendía compartir con los demás. Ilustro ideas dentro de una imagen, empleando información precisa y completa. Cuando se logra producir el efecto deseado ocurre un fenómeno verdaderamente hermoso de comunión entre las personas.

Jawad Hamdard Kia nació en 1986 en la provincia de Uruzgán, en Afganistán. Actualmente reside en Kabul.

Jawad completó su educación escolar en 2004, en el Instituto de Enseñanza Secundaria Daqiqi Balkhi, en Mazar-i-Sharif. Posteriormente obtuvo el grado de licenciado en agricultura en la Universidad de Bamyan, y un grado de asociado en informática en el Instituto de Educación Superior Erfan.

Jawad ha trabajado con diversas organizaciones no gubernamentales, principalmente en las áreas de la educación, los medios audiovisuales, los procesos electorales, el desarrollo y la justicia social. Recientemente comenzó a trabajar con la Asociación Nacional Afgana para la Educación de Adultos (Afghan National Association for Adult Education – ANAF AE) en Kabul.

Desde que Jawad se inició en la fotografía en 2004, sus trabajos han sido publicados en revistas, periódicos, calendarios y sitios web, tales como BBC y Kabul Press. Es miembro de Afghan Photography Network y de 3rdeye Afghanistan.

Contacto

mj.hamdardkia65@gmail.com
<http://jawadforchange.wordpress.com/>
<http://www.afghanphotographynetwork.com/jawad-hamdard-kia>

Cantar la canción de la comunidad



Merrian Piquero Soliva
Especialista en producción de contenidos audiovisuales
Filipinas

Resumen – *¿Puede un grupo musical encarnar el espíritu de una comunidad? Tal vez esta banda de etno-reggae sea un buen ejemplo de lo que ocurre cuando se produce un encuentro entre la música y la comunidad. Durante un tiempo ellos lograron cautivar a las audiencias de su época, para luego caer en el olvido. ¿Qué ocurrió?*

Retrocedamos en el tiempo

La última vez que presencié una actuación de Diwata... Anak ng Tribu fue una noche de 2001 en el Bistró Tagbilaren (donde antes funcionó la Zoom Disco). Muchos han querido saber qué ha sido de ellos. Otros simplemente están algo intrigados por saber si esta banda realmente existió. Puedo asegurarles que sí. Les propongo que viajemos al mundo de los recuerdos y caminemos por la fascinante ruta que ellos alguna vez recorrieron.

Si hablamos de congresos de organizaciones de base, actividades de organización, eventos para recaudar fondos en una escuela o cualquier actividad de promoción, Diwata siempre estaba presente. Este grupo musical no solo tocaba por diversión, sino además para promover alguna causa. Su objetivo principal era educar a la población adulta mediante presentaciones culturales y unir a la comunidad. Ellos literalmente marcaron el ritmo de nuestra provincia en aquellos tiempos.

¿Quiénes eran?

Diwata (“espíritu”) anak ng tribu (“hijo de la tribu”) surgió a fines de 1990 y fue el primer grupo de etno-reggae de Bohol. La razón por la que escogieron un nombre tan estrambótico fue un gran enigma en ese entonces.

Inicialmente el nombre *Diwata* no iba acompañado de *anak ng tribu*. Ese apéndice solo fue añadido una vez que el grupo hubo cumplido con la ceremonia ritual de la tribu Higaonon en Bukidnon, Mindanao.



Ensayo de Diwata... Anak ng Tribu's para el concierto del Congreso de los Agricultores

Al comienzo Diwata solo era un acrónimo de Django Valmores, Waway Saway y Tatting Soliva, tres trovadores de Mindanao dedicados a administrar su negocio de obras de arte y artesanía autóctona. No eran lo que podría llamarse “típicos” comerciantes, ya que cada vez que un cliente deseaba comprar alguno de sus artículos, ellos ofrecían una breve descripción del mismo, remontándose a sus orígenes y explicando sus usos.

Cuando estudiaban en Sunken Garden, en el Campus de Diliman de la Universidad de Filipinas, en Ciudad Quezón, tuvieron la oportunidad de participar en encuentros de improvisación musical junto a intérpretes que eran fervientes seguidores y promotores de la música universal autóctona. Cuando los integrantes de Diwata departieron con los miembros de KONTRAGAPI (kontemporaryong Gamelang Pili-pino, o Gamelán Contemporáneo de Filipinas), cuyo líder y fundador es Edru Abraham, aprovecharon de preguntarles sobre sus identidades y filiaciones, sus intereses y las causas que apoyaban.

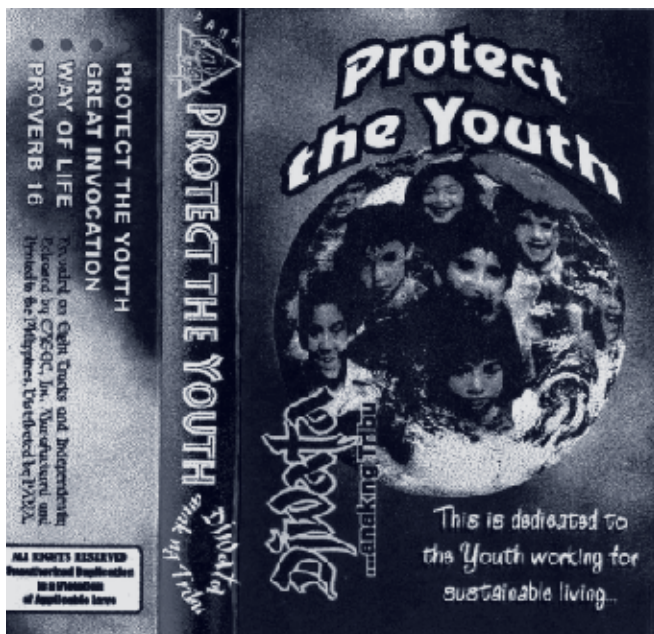
Ese encuentro los animó a acuñar el nombre del grupo “DIWATA”, formado al unir las primeras sílabas de sus respectivos nombres.

Avancemos rápidamente en el tiempo

Su viaje a la provincia de Bohol no fue ni una casualidad ni una coincidencia. Fueron allí para participar en la Feria de Negocios del Festival de Sandugo en 1994. Además, como

las raíces maternas y paternas de Tatting se encontraban en Loay y en Antequera, también en la provincia de Bohol, esta acabó por convertirse en su nuevo lugar de permanencia. Cuando un trabajador por el desarrollo (Egay Dy) vinculado a la Iniciativa de Sensibilización de la Comunidad y Servicios para Promover la Preocupación por la Ecología (Community Awareness and Services for Ecological Concern – CASEC), los instó a respaldar esta causa empoderando a la gente a través de la música, ellos se interesaron de inmediato. Para ellos, el voluntariado era una labor noble.

La primera presentación de DIWATA sobre un escenario tuvo lugar en Larena, Siquijor, en 1995. Tocaron junto al grupo Bagong Sibol de Bohol (formado por jóvenes músicos locales que con su arte apoyan causas ambientales y promueven iniciativas en favor de los jóvenes). Pasado un tiempo, Django decidió regresar a Boracay, donde él vivía y se había establecido con su esposa belga, quien trabajaba para una organización internacional sin ánimo de lucro. Tatting se quedó en Bohol, donde exploró otro campo de la artesanía junto con una ONG. Se transformó en artista residente adscrito al departamento de investigación de CASEC. Por su parte, Waway estaba decidido a regresar a su tribu (Talaandig) en Bukidnon, Mindanao. Lo hizo tras seguir un taller de capacitación en el trabajo con terracota, artes visuales, fabricación artesanal de papel y macramé, con Tatting como tutor.



Sello discográfico (producción extra), álbum grabado en formato de cinta casete

Una nueva generación

Fue durante el segundo trimestre de 1996 cuando Bagong Sibol se fusionó con Diwata... anak ng Tribu. Fue por entonces también cuando se inició su compromiso con el empoderamiento de la gente. Se transformaron en el brazo cultural de CASEC, impartiendo educación de adultos a través de la música. El grupo pasó a cumplir un papel muy importante, especialmente en el apoyo a la preservación y rehabilitación ecológicas. Escuchar su música era una suerte de terapia, pero su arte era, sobre todo, una vía de comunicación directa con la juventud y las comunidades de base. Su medio de expresión era muy eficaz, ya que apelaba simultáneamente al corazón y a la mente.

La educación de adultos a través de la música produce un efecto positivo en los auditores. Aviva en ellos la conciencia de su respectivo papel en cuanto a la conservación, la preservación y la rehabilitación ecológicas.

Diwata trabajó con ahínco y diligencia para difundir su mensaje. Todos esos esfuerzos dieron fruto y al final se transformaron en el grupo más solicitado de su época.

Aquellos de ustedes que en esa época eran aficionados a asistir a conciertos de apoyo a una causa probablemente disfrutaron de una actuación de aquellos tipos fantásticos. A lo mejor ustedes estaban entre aquellos que meneaban la cabeza haciendo resonar sus pies en el suelo. Tal vez ustedes se entusiasmaban con el mensaje de sus letras. Su estilo musical era simplemente irresistible: fue el primer grupo de la provincia que popularizó los ritmos del ska y el reggae; también fue uno de los primeros en introducir la así llamada “música universal” (world music).

Reacción

La recepción del público al principio no fue tan cálida como podría creerse. A la mayoría de la gente este tipo de música le produjo cierto rechazo por considerarla excéntrica y ecléctica. Hubo de transcurrir algún tiempo para que se reconociera gradualmente el valor de su estilo musical y el objetivo que perseguían.

En 1997 lanzaron su primer disco, titulado “Buhay at Kultura” (“Vida y cultura”), consistente en una mezcla de géneros que incluía rock, rock lento, jazz, pop, new age y música universal.

El año siguiente (1998) lanzaron un disco de producción adicional, titulado “Protejamos a los jóvenes”, que fue adoptado como música de motivación por el Campamento Internacional Veraniego de Actividades para Jóvenes (International Summer Youth Work Camp – ISYWC). En esta grabación también se ofrecía una combinación de géneros: pop, reggae y música universal. El ISYWC logró congregarse a organizaciones juveniles de todo el mundo, procedentes de Ghana, África, Alemania, Estados Unidos y Filipinas (Bohol, Davao, Bukidnon, Leyte y Manila).

Durante el último trimestre de 2000 salió a luz su primer disco de reggae y ska, titulado “Freedom” (“Libertad”). Luego, en febrero de 2001, grabaron “Back to the Roots” (“Regreso a las raíces”), su cuarto álbum de música universal. Ambas grabaciones fueron lanzadas oficialmente en el Bistró Tagbilaran en marzo de 2001.

La influencia que ejercieron en la comunidad y en la escena musical fue enorme. Diwata... Anak ng Tribu logró entusiasmar y motivar a las bandas de Bohol para salir del anonimato e interpretar música original que brotaba del fondo del alma. Una de los eventos inolvidables en que participaron fue “Buntagay ‘ta Bay (“Hasta el amanecer”) un concierto celebrado en el Centro Cultural de Bohol, el cual duró 10 horas y sirvió para que los grupos musicales de la provincia dieran a conocer sus propias composiciones originales. Otro momento memorable fue el concierto Woodstock ofrecido en 1999 en el complejo CPG, que fue organizado por Atoy Torralba.

¿Qué ha sido de ellos?

Así como Diwata surgió y llegó a dominar la escena artística, desapareció. ¿Qué ha sido de sus integrantes? ¿Por qué se retiraron en la cúspide de su fama e influencia? ¿Acaso se disolvieron por los mismos motivos que otros grupos musicales, vale decir diferencias internas o un distanciamiento? ¿O tal vez decidieron abandonar la fiesta cuando estaba en su mejor momento, para explorar otros caminos y disfrutar la vida? Veamos qué ocurrió.

Webner Paul Remolador (líder, vocalista e intérprete de guitarra rítmica) estuvo vinculado durante algún tiempo a CASEC. Encabezó el Proyecto Internacional Heifer, que desarrolló su labor en Leyte, y en ocasiones ofreció algunos conciertos junto a grupos musicales de Cebú. Actualmente

está casado y tiene varios hijos. Realiza algunos trabajos en forma virtual desde su hogar, para así dedicarse a la familia.

Joener Comahig (bajista y corista), conocido popularmente como Ø.N.E., está vinculado actualmente a una de las empresas más importantes en el área de la explotación del gas.

Arcie Ybañez (intérprete de guitarra rítmica y corista) se unió al grupo en 2000. Actualmente toca junto a Bodoy, miembro de Jr. Kilat (una banda local) y hace clases en un *college* a tiempo parcial.

Reigel Torrevillas (batería y corista) está felizmente casado con quien fue su novia durante mucho tiempo, y actualmente viven en Dubai con sus dos hijos. Reigel está dedicado a componer nuevas canciones y ha ofrecido algunos conciertos en Dubai con su nuevo grupo. Sin embargo, ejerce diariamente su profesión de enfermero.

Egay Dy (intérprete de instrumentos autóctonos y letrista) vive actualmente en Candijay, Bohol. Es funcionario del Instituto para la Educación No Formal Permanente de Adultos (Institute for Continuing Non-Formal Adult Education – ICONE), y no ha abandonado su labor como promotor del desarrollo.

Gilbert Ampoloquio (tecladista) reside actualmente en Sierra-Bullones con su esposa e hijos. Está dedicado a la agricultura orgánica y administra un pequeño supermercado de barrio.

Tating Soliva (percusionista, corista, intérprete de kulintang, flauta, digeridoo y otros instrumentos autóctonos) ejerce actualmente su profesión de asistente social que lo ha llevado trabajar a nivel comunitario como funcionario de la Unidad de Gobierno Local en Corella, Bohol. Aún dedica tiempo al voluntariado y a labores de promoción. Es el creador de Tadiyandi Arts (un grupo colectivo de artistas con sede en Bohol) y está felizmente casado con quien escribe estas líneas.

Danny Borbano (primera guitarra, trompetista, compositor, arreglador y director musical del grupo), se encuentra hoy en el cielo. Se unió al Creador el 23 de enero de 2003.

Diwata también apoyó a diversos artistas durante su etapa de formación: Ing. Elmar Batuan, Ing. Dick Torrefranca, Rolly Piquero, Benjie Culpa, Jose 'jotrav' Traverro, De Paz – Eddie, Kulas, Roger y Bernard, Henry Jumawid, Raul Castro, Andrew Gomez, Arnulfo "lorenz" Vergara, Glenn Dagdayan, Florante Anunciado, Lino Guzman, Rene Balbin, Tito Gambuta, Waway Saway y Django Valmores.

Herencia

Entonces, ¿por qué se separaron? Muchas bandas aparecen y desaparecen, algunas duran más tiempo, otras tienen una corta existencia. Pero Diwata... Anak ng Tribu nunca llegó a esa etapa. Puede que haya habido muchos motivos

rondando por la mente de cada cual, pero lo cierto es que nunca se disolvieron. Antes bien, todos ellos han continuado viviendo su vida a lo largo de la senda que les ha trazado el destino. Puede que incluso esperen ilusionados que llegue el día en que sus caminos vuelvan a cruzarse. Será entonces cuando volverán a llevar al escenario el calor y el ritmo, tal vez como una manera de homenajear a Danny Borbano. Como alguna vez escribió Gibran Jalil Gibran, el gran ensayista, novelista y poeta libanés: "La música es el lenguaje del espíritu. Abre el secreto de la vida trayendo la paz, aboliendo los conflictos". Espero que la música de Diwata viva para siempre en nuestro corazón y deje una impronta en la memoria de cada uno de nosotros. Su contribución a la promoción de la educación de adultos a nivel de las bases proporcionó las herramientas para que otros continuaran la obra que ellos habían iniciado. Existen hoy muchos grupos musicales que están siguiendo sus pasos, y algunos de ellos están contemplando la posibilidad de colaborar activamente con causas asociadas a la educación de adultos y a la comunidad.

En efecto, la comunidad requiere contar con un nuevo enfoque para promocionar más ampliamente las causas y así producir un impacto más profundo entre los jóvenes. Como lo demostró Diwata, la música y el aprendizaje mediante las letras de canciones pueden encender la chispa que provoque el cambio. A través de la música es posible aprender por cualquier medio y de cualquier manera, siempre que la gente viva su vida con un propósito.

i

Sobre la autora

Merrian Piquero Soliva posee el grado de doctora y es productora de contenidos audiovisuales, además de coordinadora de extensión electrónica del Centro de Capacitación Regional 7 del Instituto de Capacitación Agrícola en Bisayas Centrales, Filipinas, la rama de extensión y capacitación del Departamento de Agricultura. Ha sido coordinadora de investigación de CASEC. Activa promotora de la educación de adultos, también ha impartido clases en *colleges* a tiempo parcial.

Contacto

ATI-RTC 7
Cabawan District, Tagbilaran City
6300 Bohol, Filipinas
meitatts@yahoo.com
meitatts@gmail.com

De cómo los batwa llegaron a ser aceptados



Venant Nyobewe
Comisión Nacional para la Educación Superior
Burundi

Resumen – *La modalidad para impartir educación debería basarse en las aspiraciones de las personas a las que se beneficiará. Por eso esta presentación se concentra en el derecho a la educación de las minorías y en la alfabetización de adultos. El objetivo es forjar ciudadanos que conozcan sus derechos y deberes. Ambos temas provienen de las mejores prácticas, teniendo en cuenta las recomendaciones de la red de asociaciones de comunidades aborígenes de batwa, en Burundi. Las estrategias para implementar estos objetivos deberían tener en cuenta el contexto socioeconómico en que viven estas minorías.*

Como señaló tan acertadamente Gorgui Sow en su artículo *Alfabetización en África: depende de nosotros*, “Solo será posible crear un África democrática e igualitaria cuando se cuente con ciudadanos adecuadamente educados, conscientes de sus derechos y responsabilidades” (Sow 2013). Se trata de una referencia al derecho a educación proclamado en el Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

La situación de la comunidad batwa en Burundi, cuyos miembros necesitan apoyo, es hoy en día motivo de preocupación para los defensores de los derechos humanos. ¿Cabe esperar que en esta época, nuestro siglo XXI, seamos capaces de tener en cuenta sus aspiraciones para ayudarles a surgir? ¿Cuál es el papel de la educación en los esfuerzos por cumplir las expectativas de esa comunidad y fomentar su integración y su participación en la vida política? La actual reforma de la enseñanza primaria implantada en Burundi apunta hacia la escolarización completa y gratuita para niños y niñas de hasta 16 años de edad, incluidos aquellos pertenecientes a comunidades minoritarias. Ahora bien, ¿qué ocurre con los adultos?

Los batwa de Burundi: una comunidad excluida

¿Quiénes son los batwa y cuál es su forma de vida? ¿Por qué deberíamos preocuparnos por comunidad? Para responder a esas preguntas necesitamos saber quiénes son los batwa y cuál es la realidad de este pueblo.



Mujeres batwa transportan vasijas de arcilla, producto de su actividad tradicional, la alfarería, que en la actualidad se enfrenta con la competencia de utensilios modernos hechos de aluminio

Se presume que los batwa son los habitantes originales de los bosques de la región de los Grandes Lagos de África Oriental, bordeada por Burundi, Kenia, Ruanda, Uganda, Tanzania y la República Democrática del Congo. Forman parte de un grupo humano más amplio que habita en los bosques de África Central, conocido comúnmente como “pigmeos”.

En Burundi, al menos en principio, los batwa son ciudadanos de pleno derecho, por lo que supuestamente gozan de todos los privilegios que ello conlleva. Desgraciadamente, según Elias Mwebembezi, un misionero africano, son ciudadanos sin tierra. Son en su mayoría personas pobres y desfavorecidas que viven en los márgenes de la sociedad. Se estima que corresponden al 2% de la población total y constituyen una verdadera minoría social que hasta no hace mucho sufría el desprecio y la marginación.

Su condición de pobreza obedece a la falta de tierras, lo que dificulta sus esfuerzos por conseguir suficientes alimentos y dinero para vestuario, vivienda y tratamientos médicos. Son despreciados porque se considera que pertenecen a una clase inferior, comparable a las castas de parias que viven en el subcontinente indio.

Pese a que los batwa gozan de plena ciudadanía, la sociedad tradicional ha prohibido darles de comer o de beber, o incluso casarse con alguno de sus miembros. Son marginados, al igual que excluidos de todas las esferas de la sociedad, de sus organizaciones e instituciones. Nunca han recibido asignaciones para acceder a una mejor atención de salud o para sufragar la educación de sus hijos, como tam-

poco otros beneficios sociales o políticos. Han quedado relegados a una situación que les impide afrontar las dificultades que impone la realidad actual.

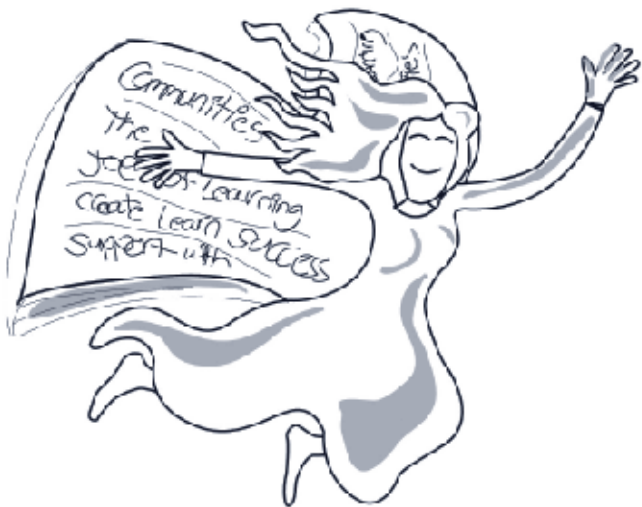
Contraofensiva

Con todo, los miembros de esta comunidad ya son conscientes de su situación. Protestan contra la exclusión, de la cual han sido víctimas históricas, y ya no desean seguir siendo marginados y postergados. Fue este el contexto dentro del cual se creó en 1999 su asociación, denominada “Unidos para promover los derechos de los batwa” (Unite for the Promotion of Batwa – UNIPROBA). Sin más dilación, el presidente de UNIPROBA, senador Vital Bambanze, señaló en 2012 que la comunidad batwa necesitaba ser tratada con mayor consideración. Estas palabras fueron emitidas con ocasión de la celebración del Día Internacional de los Pueblos Indígenas.

En el ámbito de la educación, 3 miembros de la comunidad batwa ya cuentan con un grado de enseñanza superior; otros 10 siguen estudiando en la universidad y 20 han recibido su certificado de enseñanza secundaria.

Aspiraciones de la comunidad batwa: educación sobre valores democráticos

Las aspiraciones de esta población propenden a su integración en vida pública. Entre las principales estrategias preco-



nizadas para lograr este objetivo se incluyen apoyar la educación de niños y niñas pertenecientes a las minorías, la alfabetización de adultos, el empoderamiento económico y el derecho a la educación de las poblaciones minoritarias. El Gobierno ha evidenciado su voluntad de anticiparse a las expectativas de los batwa. En efecto, ha comenzado a percatarse de la necesidad de hacer algo por ellos. Por eso en la Constitución de Burundi se dispone el nombramiento de tres miembros de la comunidad batwa que actualmente ocupan un escaño en el Parlamento.

Educación de niños y niñas pertenecientes a minorías

A raíz de esta iniciativa, las escuelas han recibido crecientes presiones para aumentar su personal docente, lo que ha tenido efectos inmediatos, ya que casi todos los niños y niñas asisten a la escuela. Se están realizando esfuerzos para cumplir con los Objetivos de Desarrollo del Milenio en cuanto a lograr la educación universal en 2015.

En la reforma de educación primaria gratuita se incluye a los niños y niñas batwa. Aun cuando permanecieron durante mucho tiempo en el olvido, ya no viven en el bosque como en el pasado. Hoy en día los batwa están en condiciones de construir viviendas improvisadas en las mismas unidades administrativas que el resto de la población.

Los miembros más pudientes de la comunidad se dedican a la ganadería y a la agricultura. Esta integración permite que se vayan estableciendo gradualmente para luego tener acceso a la escuela. Comparten pupitres sin dificultad con otros niños y niñas de su edad. El único obstáculo que persiste es la pobreza, que se manifiesta en la escasez de

alimentos, la falta de higiene y la carencia de vestuario, aun si la escuela es gratuita. Hoy en día la pobreza se cierne como una amenaza real que provoca la deserción escolar.

Pese a que en Burundi la enseñanza primaria es gratuita, algunos alumnos abandonan los estudios, aunque esta situación no afecta únicamente a los niños y niñas batwa. Durante cerca de una década se ha aplicado una política de apoyo a la educación de niños y niñas pertenecientes a minorías.

Alfabetización y educación de adultos sobre valores democráticos

Fuera de la educación de niños y niñas, se requiere aplicar otra estrategia orientada a la alfabetización de adultos. Esta medida sería la más importante de todas, porque aborda directamente el problema, sin que sea necesario recorrer largas distancias hasta la escuela. Es posible organizarla en cada base administrativa y en una sede cercana a la zona residencial. Se trata del método más adecuado para afrontar situaciones de analfabetismo masivo. Según Bhola, "la alfabetización es la capacidad de leer y escribir en una lengua materna o en un idioma nacional cuando lo requieren las realidades culturales y políticas".

No es difícil poner en práctica esta iniciativa en Burundi, ya que todos los habitantes se comunican en una sola lengua nativa, el kirundi, una ventaja que no hay que pasar por alto.

La alfabetización de adultos atrae un grado mucho mayor de atención cuando se interactúa con una población activa. El objetivo de la alfabetización no tiene que ver con la aptitud propiamente tal sino con el fin al que puede destinarse. Una población alfabetizada puede contribuir directamente a la construcción de una sociedad y al desarrollo de toda una nación. Desde esa perspectiva, la alfabetización es un activo nacional y no un programa oneroso.

Las sesiones de alfabetización deberían concentrarse en temas relacionados con la integración a la vida económica y con la educación sobre valores democráticos, porque el objetivo es combatir la pobreza y promover la emancipación democrática.

Los efectos de la educación en la vida de los batwa

Existe un nivel mínimo de instrucción que es preciso adquirir para estar en condiciones de integrarse a las instituciones y participar en la vida política. A juicio de Bhola, esa educación básica es una fuente de sabiduría que propicia la objetividad y la formación de opiniones personales. Permite realizar análisis lógicos y pensar en forma abstracta. Ayuda a crear una conciencia histórica y una visión universal. Es esa la habilidad que necesitamos para incorporarnos a la corriente de la vida. Es esa la aptitud que requieren con urgencia quienes siempre han sufrido la exclusión y el desprecio. Cuando alguien permanece fuera del sistema, no es capaz de integrarse en las instituciones ni de participar en la vida política.

La educación libera al individuo del sentimiento de inferioridad y de una relación de dependencia y servidumbre. Confiere una nueva condición y abre nuevos horizontes. Desde este punto de vista, la educación es un proceso que se desarrolla en estrecha colaboración con otras iniciativas como la erradicación de la pobreza, el fomento de capacidades en las mujeres, los esfuerzos por garantizar un estilo de vida saludable, la seguridad alimentaria y la promoción de los medios de subsistencia.

El proceso mismo de la alfabetización nos brinda la sensación de que ha surgido un mundo donde todos los grupos sociales y todas las personas tienen algo en común, más allá de cualquier diferencia de situación económica. Podemos afirmar con toda seguridad que la educación da origen a la democracia y permite que exista una igualdad de condiciones.

Esta es la realidad a la que, con ocasión del Día Internacional de los Pueblos Indígenas en 2012, aludió el representante de la Oficina de Derechos Humanos en Burundi, empleando conceptos como conciencia de nuestra propia situación y evolución de aptitudes. También fue una manera de reconocer que se han realizado notorios progresos en el mejoramiento de las condiciones del pueblo batwa. Actualmente, el Gobierno debe implementar la política de integración y garantizar que se arbitren los medios necesarios para lograr un desarrollo integral.

La educación es, sin lugar a dudas, el punto de partida de cualquier programa que pretenda inculcar ideales democráticos orientados al desarrollo sostenible. Todas las personas sin instrucción son refractarias al desarrollo. En el caso de los batwa, es preciso realizar un esfuerzo colectivo. Tanto la comunidad batwa como los diseñadores de políticas y los representantes de la comunidad internacional comprometidos con la defensa de los derechos humanos deben aunar esfuerzos. Esa es la única manera de alcanzar la emancipación y de llegar a ejercer los derechos civiles.

Referencias

Belloncle, G. (1984): La question éducative en Afrique Noire. París: Editions Kharthala.

Bhola, H.S. (1986): Les campagnes d'alphabétisation. París: UNESCO.

Sow, G. (2013): Alfabetización en África: depende de nosotros. En: Educación de Adultos y Desarrollo 80/2013. Bonn: DVV International. Disponible en <http://bit.ly/1uVUANl>

Warrilow, F. (s/f): Conditions de vie de la population Batwa au Rwanda. Disponible en <http://bit.ly/1hc8qOj>

i

Sobre el autor

Venant Nyobewe es historiador de profesión. La mayor parte de su carrera la ha dedicado a la educación, primero como maestro, luego como funcionario administrativo y más tarde como diseñador de políticas. Fue Director General de Educación Básica y luego Jefe de Gabinete del Ministerio de Educación Nacional. Su formación de posgrado en el área de los derechos humanos y la resolución pacífica de conflictos le ha permitido familiarizarse con el tema de la educación desde la perspectiva de los derechos humanos.

Contacto

BP 1990
Bujumbura
Burundi
nyobewevenant@yahoo.fr

¡Participen!
ICAE
Seminario virtual
2015

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 110)

Educación para la salud en el Amazonas venezolano



Jorge Antonio González Carralero
Asociación de Pedagogos de Cuba
Cuba

Resumen – *El método cubano de alfabetización Yo, sí puedo fue utilizado para conectarse con más de 100 comunidades indígenas en el estado de venezolano Amazonas para poner en práctica una campaña de alfabetización y educación para la salud. Al emplear la metodología de este programa alfanumérico, la campaña promovió la educación para la salud comunitaria. Se logró crear conciencia sobre las formas de propagación de enfermedades endémicas como el paludismo, el dengue, las enfermedades diarreicas agudas.*

La Campaña de Alfabetización Misión Robinson en la República Bolivariana de Venezuela comenzó el 1 de julio de 2003. En esta conquista estuvo presente Cuba a través de la aplicación del programa *Yo, sí puedo*, creado por la doctora y alfabetizadora Leonela Inés Relys Díaz, profesora del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC).

De los 24 estados de Venezuela, Amazonas fue el último en declararse libre de analfabetismo. Su población indígena constituye el 93,3 % del total de los habitantes del estado. En total en el territorio hay 19 etnias, siendo los grupos más representativos, los piaroas, yanomami, kurripaco, yekuana, yeral, warekena, jivi, piapoco, arawacos, entre otros.

Promotores culturales

La organización comunal de las poblaciones indígenas del Estado Amazonas es muy similar en casi todas las etnias de la región. Está constituida por un Capitán (conocido en otras regiones de Latinoamérica como Cacique), que es la máxima autoridad de la comunidad y persona muy sabia y respetable; un Chamán, sabio que aplica sus conocimientos sobre medicina tradicional y religión, y un Promotor Cultural, que se encarga de todas las actividades relacionadas con el mantenimiento de las tradiciones culturales propias de la etnia, así como de la educación y la preservación de los valores autóctonos del pueblo.

Por tanto, el promotor cultural fue un eslabón muy importante a tener en cuenta por los colaboradores cubanos



Yo, si puedo – programa cubano de alfabetización

del programa *Yo, sí puedo* en el momento de seleccionar al personal que servirá como Coordinadores Municipales y Supervisores de Rutas o Ejes fluviales, en el proceso de generalización de la campaña a todo el Estado.

En primer término, porque por lo general son personas muy bien preparadas para desempeñarse como promotores culturales de una comunidad. En segundo lugar porque dominan, además del idioma español, el dialecto de su comunidad y otros dialectos de pueblos indígenas vecinos, lo que les permite ampliamente capacitarse en métodos de programas para preparar a los facilitadores que trabajarán en ambientes multiétnicos y multilingües. Y en tercer término, porque son personas muy respetadas por sus semejantes dentro del pueblo de su etnia y sus diferentes comunidades.

Enormes obstáculos

El acceso desde los municipios selváticos hasta la capital del estado, es difícil. El único acceso es a través de la navegación por el río Orinoco o por vía aérea. Pero ese no es el único escollo. Las estructuras locales que ofrecen servicios de educación no son confiables; se observa una falta de atención médica y hospitalaria, así como la escasa o nula promoción de la educación para la salud en las comunidades alejadas y de difícil acceso. En conjunto, constituyen enormes obstáculos para cualquier iniciativa destinada a impartir alfabetización en la región.

En estas condiciones, los colaboradores cubanos aplicaron una estrategia de trabajo con acciones encaminadas a la preparación de los promotores culturales indígenas para la generalización del programa de alfabetización *Yo, sí puedo*, la que se sustentó, entre otros aspectos, en la preparación metodológica y en actividades de capacitación destinadas a los supervisores y facilitadores.

En una primera etapa de diagnóstico se determinaron las principales debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades con que se trabajaría; ellas se convirtieron en prioridades de trabajo para asegurar la retención escolar y por tanto el éxito del empeño.

Entre los graves problemas de salud comunitaria detectados pueden mencionarse el desconocimiento de elementales normas de higiene; la elevada mortalidad infantil y materna; el consumo de agua contaminada con heces fecales del río Orinoco; la carencia en muchas de estas comunidades de letrinas sanitarias, así como las diferentes enfermedades endémicas que azotan la región. Todo lo anterior impulsó la necesidad de familiarizar a los habitantes con estos problemas y de promover la educación para la salud comunitaria en casi todos los encuentros presenciales del programa de alfabetización.

Dicho programa consta de 65 videoclases en las que la teleprofesora conduce el aprendizaje mediante el método alfanumérico, que relaciona a los números conocidos con las letras desconocidas. La flexibilidad con que se imparte permite incorporar temas de educación y promoción de salud,



Graduación de patriotas

con el fin de valorar las alternativas que posibilitan la solución a los problemas frecuentes de salud de la comunidad indígena.

Asistir a clases

En la teleclase #8 se introduce el estudio de la vocal “i”. La teleprofesora utiliza para ello la palabra FAMILIA, a partir de la frase: La familia y su importancia para la vida. En el encuentro presencial se proponen analizar conceptos como prevención, normas de higiene, salud y enfermedad.

La teleclase #17 se ocupa del estudio de la consonante “c”. Ella permite que sea tratado el tema de la Vitamina C, vinculándolo a la dieta de la comunidad, la propuesta del consumo de vitaminas y el cuidado del medioambiente.

La teleclase #34 lleva por asunto el estudio de la consonante “ch”, con el análisis del término LECHE, mediante la frase: La leche materna es el alimento más completo, protege al niño de las enfermedades: catarros, diarreas e infecciones. El análisis permite que el grupo reflexione sobre la importancia del consumo de alimentos bien cocinados y de agua limpia, y se sienta motivado para poner en marcha un proyecto de construcción de letrinas sanitarias en la comunidad. De este modo se evita que las constantes lluvias lle-

ven las heces fecales depositadas en el suelo al río Orinoco, de donde se toma el agua para el consumo humano (IPLAC 2003).

El programa cubano *Yo, sí puedo* posee la flexibilidad suficiente para que el intercambio entre facilitadores y estudiantes pueda llevarse a efecto desde el punto de vista bilingüe y multiétnico. De este modo fue posible elaborar un Glosario de términos propios de los diferentes dialectos que aportaron palabras para ser utilizadas por los facilitadores en los encuentros de intercambio de promoción y educación de salud comunitaria.

Palabras aprendidas

Abuje: Insecto que pica y provoca comezón y diferentes alergias e infecciones.

Ají: Variedad de pimiento muy picante y elemento fundamental en las comidas indígenas como el famoso ajicero, plato elaborado con ají y pescado. Además es usado en remedios caseros para combatir diferentes males.

Atol: Bebida hecha con harina de maíz, muy nutritiva para los niños.

Auyama: Calabaza, fruta que aporta elementos precursores de la vitamina D y A, muy importantes para los niños.

Bagre: Pez de carne sabrosa y con pocas espinas, abundante en casi todos los ríos de América, rico en proteínas, calcio, fósforo y vitaminas liposolubles.

Caraota: Frijol, alimento que aporta vitaminas y minerales a la dieta.

Casabe: Torta de Yuca. Alimento principal de los pueblos indígenas.

Chamán: Sabio del pueblo indígena.

Chigüire: El mayor roedor del mundo. Vive a orillas de los ríos y las proteínas de su carne son muy apreciadas por los diferentes pueblos indígenas.

Conuco: Huerta familiar en terreno seco donde se cultivan frutos menores. Heredad de la yuca o de la labranza.

Danto: Tapir, especie de mamífero utilizado en la alimentación de las comunidades indígenas y que hoy se encuentra en peligro de extinción, por lo que debemos protegerlo.

Mañoco: Harina de yuca muy utilizada por los indígenas como espesante de las sopas u otros alimentos.

Yucuta: Mañoco diluido en agua; horchata. Bebida elaborada con polvo de yuca y agua que posee propiedades medicinales y refrescantes para la digestión.

Zancudo: Mosquito, entre los que se encuentra el *Aedes aegypti*, agente transmisor de muchas enfermedades como el paludismo o malaria, el dengue hemorrágico entre otras.

Resultados exitosos

Con la aplicación de esta experiencia se logró la alfabetización de 3.049 ciudadanos, de los cuales 322 continuaron el proceso hacia el sexto grado y hacia la Misión Ribas (Enseñanza Media Superior).

A la vez que se generalizó el programa de alfabetización se logró incentivar el desarrollo de proyectos comunitarios como la alfabetización informática en La Esmeralda, Alto Orinoco; el desarrollo de charlas sobre promoción de salud y prevención de enfermedades endémicas en Watamo, Tama Tama, Acanaña, Laja Lisa, Topocho, Platanillal, Buena Vista, Gavilán, así como la construcción de letrinas sanitarias en las comunidades.

La creación de equipos de trabajo para la protección de la salud comunitaria permitió vincular el proceso educativo con la misión de salud *Barrio Adentro* y con el estudio socio genético *José Gregorio Hernández*, llevado a efecto en los rincones más apartados del Estado Amazonas y en todo el país, por médicos especialistas de Cuba y Venezuela.

Yo sí puedo, representa un ejemplo exitoso de cómo llevar a cabo programas de alfabetización y educación para la salud en zonas remotas y en entornos aborígenes. Se trata de un método flexible, adecuadamente probado y exitoso al estar basado en el entendimiento cultural. Como dijo Martí: "Al venir a la tierra todo hombre tiene derecho a que se le eduque y en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás..." (Martí 1963).

Referencias

IPLAC (2003): Manual del facilitador. Programa *Yo, sí puedo*. La Habana.

Martí, J. (1963): Nuestra América. Obras Completas. Editorial Nacional de Cuba. Unidad 210-04 "Mario Reguera Gómez". Tomo VIII.

Relys Díaz, L. I. (2005): *Yo, sí puedo*, un programa para poner fin al analfabetismo. La Habana: Editorial Abril.

i

Sobre el autor

Jorge Antonio González Carralero es licenciado en Educación en la especialidad de Biología y Máster en Ciencias de la Educación. Trabaja en la Dirección de Educación del municipio Puerto Padre en la provincia Las Tunas, Cuba. Entre los años 2007 y 2009 prestó servicios de colaboración internacionalista en el estado Amazonas de la República Bolivariana de Venezuela donde aplicó una estrategia para la incorporación y preparación de los promotores culturales indígenas a la campaña de alfabetización de esa hermana nación.

Contacto

Asociación de Pedagogos de Cuba (APC)
Dirección de Educación
Puerto Padre, Las Tunas
Cuba
jagonzalez@pp.lt.rimed.cu

De qué manera el cultivo de frijoles cambió radicalmente la existencia de los habitantes de Mfou, en Camerún



De izquierda a derecha:

Martial Patrice Amougou
Universidad de Yaundé I
Camerún

Bienvenu Habit
Universidad de Yaundé I
Camerún

Resumen – Si analizamos las iniciativas de desarrollo rural, queda claro que en la mayoría de las localidades de Camerún, especialmente en las de la Región Central, las condiciones de vida no están mejorando. Durante muchos años el desarrollo se ha concentrado en productos rentables destinados a la exportación, pero al mismo tiempo se ha descuidado el cultivo de otros productos agrícolas que permitirían mejorar sustancialmente la calidad de vida a nivel local. Inspirándose en las prácticas del cultivo de frijoles en la zona occidental de Camerún, y teniendo en cuenta los considerables ingresos obtenidos por los agricultores, la organización no gubernamental (ONG) CHASSAAD-M se propuso incorporar este tipo de cultivo en las prácticas agrícolas de los habitantes de la Región Central, especialmente en el departamento de Méfou-Afamba, en Mfou.

En el mundo de hoy, la pobreza es un fenómeno más habitual en las zonas rurales. Dos tercios de los habitantes del planeta que sufren desnutrición viven de la agricultura. Tres cuartas partes de quienes deben subsistir con menos de un dólar diario viven en áreas rurales.

En las zonas rurales se observan deficiencias en materia de salud, educación, comunicación y medio ambiente. La educación es una herramienta esencial para reducir la pobreza y la desigualdad, como también para fomentar el espíritu cívico y la buena gobernanza. El entorno social también es fuente de problemas como el alcoholismo y la falta de acceso al agua potable. Estas son algunas de las dificultades que afronta diariamente la población rural. En Méfou, pueblo situado en esta zona, la situación no es distinta.

Cuando las ONG llegaron a los pueblos

Las transformaciones políticas que tuvieron lugar en Camerún a comienzos de la década de 1990 favorecieron la proliferación de ONG. Según se calcula, estas entidades han aumentado de 10 en 1990 a unas 600 en la actualidad. Si se analiza la lista de ONG es posible identificar algunas áreas de intervención: promoción de la mujer, desarrollo comunitario, divulgación de técnicas de protección del medio ambiente, estructuración del mundo rural, por mencionar solo algunas de ellas. Son tres los factores que han propiciado esta multiplicación de ONG: la liberalización del panorama político con la adopción de la libertad de asociación; la voluntad de los



donantes de hacer llegar los beneficios directamente a las bases; y por último, la reducción de la pobreza.

Para explicar el auge de las ONG en las zonas rurales debemos situarnos en el contexto de las relaciones entre el Estado y la gente en lo que respecta al desarrollo. En el pasado reciente se hablaba del estado de bienestar, donde se consideraba que el desarrollo era una responsabilidad privada del Estado. Dicho desarrollo no era sostenible porque era solicitado y ofrecido por actores que no comprendían cabalmente las necesidades de la gente. Por ejemplo, no implicaba necesariamente la participación de los habitantes en su propio proceso de desarrollo.

Asimismo, los donantes deseaban generar otros mecanismos para prestar asistencia a las comunidades rurales, ya que hasta entonces la ayuda se canalizaba a través de vías estatales. Los resultados de este método de carácter público no fueron convincentes, pues gran parte de la ayuda era desviada o utilizada sin prestarse ninguna atención a los resultados. Debido a su especialización, las ONG se presentaron como un intermediario eficaz para ayudar a la gente.

Pese a existir algunas manzanas podridas (no conclusión de proyectos, conflictos derivados de la asignación de fondos, estructuras ficticias), son varias las ONG que han seguido cumpliendo fielmente la misión de fomentar el desarrollo junto con el Estado. Muchas de ellas se han concentrado en proyectos agrícolas en zonas rurales, con el objetivo de mejorar las capacidades de subsistencia de sus habitantes.

Evaluación de los obstáculos

El 31 de agosto de 1991 se organizó un seminario en Méfou destinado a identificar los obstáculos socioculturales y económicos que entorpecen el desarrollo en esta zona rural. La masiva participación de los agricultores fue una clara señal de la disposición de los habitantes a responsabilizarse de su propio destino. Dicho seminario fue una iniciativa de la señora Elisabeth Atangana, fundadora de la Alianza de Grupos Comunitarios de Esse (Union des Groupes Communaires d'Esse – UGCE), y permitió identificar los siguientes problemas:

- Necesidades de cobertura sanitaria.
- Aislamiento de la gente.
- Falta de educación y capacitación práctica en materia de agricultura.
- Precariedad del hábitat.
- Alcoholismo.

Para afrontar estas dificultades se adoptó una solución provisional que consistió en crear una plataforma de reflexión. Tras un año de deliberación se estableció una estructura proporcional a la magnitud de los problemas identificados, la cual recibió el nombre de Cadena de Solidaridad y Apoyo para las Medidas de Desarrollo Sostenible en Méfou (Chaîne de Solidarité et d'Appui aux Actions de Développement Durable de la Méfou – CHASAADD-M).

Tras la fallida aplicación de un primer programa experimental en Mbalmayo en 1987, en el que se exploró la posibilidad de cultivar el frijol en la Región Central, se organizó una nueva campaña de distribución, pero ahora sumergiendo los frijoles en ácido acético para evitar que los agricultores los plantaran directamente. Esta vez la cosecha obtenida fue muy satisfactoria, lo que convenció a los agricultores para dedicarse a este cultivo. La pregunta que surgió entonces fue cómo aprovechar estos buenos resultados.

Un enfoque dividido en tres etapas

Se establecieron tres vías principales. La primera se concentró en la capacitación, la segunda en la comercialización y la tercera en premios a la excelencia concedidos a los mejores agricultores.

Según la investigación, el sector productivo es el principal motor de crecimiento y una importante fuente laboral en la lucha contra la pobreza. Para los países en desarrollo, la inversión en capacitación de agricultores reporta cuantiosos beneficios económicos y sociales, ya que permite mejorar las aptitudes de los agricultores para aumentar la productividad. Los programas de formación resultan eficaces cuando son componentes integrales de una iniciativa global destinada a mejorar las condiciones de los agricultores.

CHASAADD-M desarrolló dos modalidades de capacitación: centralizada y descentralizada. En el contexto de la capacitación centralizada, se formó a 30 facilitadores autóctonos para que después volvieran a incorporarse en la comunidad. El contenido se concentró en temas relacionados con los cultivos a los que se dedican los agricultores.

Por otra parte, la capacitación descentralizada consistió en ofrecerles a los agricultores una demostración de técnicas prácticas de cultivo. Se trataba de darles a conocer nuevas técnicas para la producción de frijoles.

Tabla 1: Distribución de agricultores según la cantidad de sesiones de capacitación a que asistieron entre 1990 y 1995

Temporada de cultivo de frijoles	Agricultores	Cantidad de sesiones	Porcentaje de agricultores capacitados
1990/1991	01	0	5
1991/1992	03	01	15
1992/1993	03	01	15
1993/1994	04	02	20
1994/1995	06	03	30
Total	17	07	85

CHASAADD-M también comenzó a capacitar a agricultores en técnicas básicas de venta, al igual que en la práctica de ventas colectivas. En general, la misión de la ONG consistía en impartirles a los agricultores conocimientos que los capa-

citaban para negociar la formación de asociaciones destinadas a garantizar el flujo de productos. Además, gracias a la ayuda de la Asociación Nacional de Organizaciones Agrícolas de Camerún (Concertation Nationale des Organisations Paysannes du Cameroun, CNOP-CAM), CHASAADD-M contribuyó a crear una estructura para comercializar el frijol en la Región Central. Esta plataforma fue responsable de garantizar el control de los canales de drenaje de los frijoles para así aumentar el nivel de ingresos de los agricultores.

Durante este periodo la producción de frijoles en la zona de Méfou siguió aumentando, lo cual redundó en gran beneficio de los productores, pues sus ingresos han aumentado notoriamente.

Tabla 2: Producción de frijoles de los agricultores de Méfou entre 1990 y 1995

Temporada de cosecha	Producción de frijoles en toneladas métricas
1990/1991	0.75
1991/1992	1.75
1992/1993	2.50
1993/1994	4.50
1994/1995	7.50

Como una manera de concluir su labor, CHASAADD-M premió a los agricultores que se habían distinguido por su dedicación a la actividad productora de frijoles, facilitándoles herramientas de trabajo además de un considerable apoyo financiero.

Resultados

CHASAADD-M contribuyó a promover el cultivo de frijoles entre los agricultores de Méfou. Sin embargo, también hay que reconocer que quienes trabajan la tierra solo adoptan un nuevo tipo de cultivo cuando pueden apreciar los beneficios directos que este reporta.

Una vez introducido el proceso innovador, es preciso ofrecer un programa de capacitación que incluya no solo la difusión de tecnologías agrícolas, sino además técnicas de venta que faciliten el flujo de productos desde estas comunidades agrícolas.

Referencias

Abega, S.C. (1999): Société civil et réduction de la pauvreté. Yaundé: Edition CLE.

Agence Française de Développement (2006): Rapport annuel.

Bisso, A.C. (1999): Contribution de la cité Don Bosco de Mimboman à l'encadrement des jeunes à Yaundé. Monographie STA. Yaundé: INJS.

CHASAADD-M (1997): Rapport annuel d'activités.

Ekani, J. (1999): Du gouvernement des ONG au Cameroun. Yaundé: Edition CLE.

Ministère de l'Economie du Plan et de l'Aménagement du Territoire (2009): Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi. Yaundé.

Mveng, E. (1995): Paupérisation et développement. Yaundé: Terroir1.

Noah, F. (1995): Un autre destin pour l'Afrique. Yaundé: Créons.

i

Sobre los autores

Martial Patrice Amougou es lingüista, posee un grado de máster en ingeniería y desarrollo de sistemas de empleo, otorgado por la Universidad de Toulouse. Tras sus estudios en el INJS, en Yaundé, que le permitieron llegar a ocupar el cargo de Asesor Superior para la Juventud y Actividades Recreativas, asumió el puesto de Director de Estudios y profesor en la misma institución. Miembro de la Red Internacional de Ingeniería de la Formación Aplicada al Desarrollo Local, actualmente está optando al grado de doctor en la Universidad de Yaundé.

Contacto

Institut National de la Jeunesse et des Sports
BP: 1016, Yaundé
Camerún
amougopat@yahoo.fr

Historiador de profesión, **Bienvenu Habit** se incorporó en 1999 al Instituto Nacional para la Juventud y el Deporte de Camerún, donde tres años más tarde llegó a ocupar el cargo de Asesor Superior para la Juventud y Actividades Recreativas. A través de esta misma institución, estudió administración y planificación de proyectos en CO-DEV, impartió cursos de educación popular y por más de una década encabezó investigaciones sobre actividades recreativas en el Departamento de Ciencia y Tecnología. Actualmente está optando al grado de doctor en la Universidad de Yaundé.

Contacto

Institut National de la Jeunesse et des Sports
BP: 1016, Yaundé
Camerún
habidine@yahoo.fr



Aprendizaje comunitario en... **Alemania**



Participantes en un curso de “Alemán como lengua extranjera” en el Centro de Educación de Adultos de Bonn

Los centros de educación de adultos son instituciones educativas que cuentan con una larga tradición. En Alemania, su fundación se remonta a dos corrientes principales: el así llamado movimiento de extensión universitaria (hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX) y los movimientos de emancipación para la educación de los trabajadores. A continuación entregaré una descripción del Centro de Educación de Adultos de Bonn. Fue fundado en 1904 por profesores de la Universidad de Bonn, por lo que hinca sus raíces en el movimiento de extensión universitaria.

Los centros de educación de adultos siempre son un reflejo de los procesos de cambio a nivel local. Este ha sido también el caso de la anterior capital, conocida hoy como Ciudad Federal de Bonn.

El Centro de Educación de Adultos de Bonn cuenta con siete prioridades temáticas. Los ejes temáticos —cada uno de los cuales involucra a un miembro del personal docente con carácter de supervisor— reciben el nombre de departamentos: el primer departamento es el de *Política, Ciencia y Asuntos Internacionales*. En esta sección saltan a la vista todos los cambios estructurales que se han introducido en Bonn durante los últimos diez a veinte años. Por una parte, los cursos y seminarios que imparte el Centro de Educación de Adultos, al igual que las visitas de estudio que organiza para conocer numerosas empresas y fábricas, entregan una idea clara de los cambios estructurales que han tenido lugar en la ciudad. Por otra parte, la labor realizada en conjunto con numerosas instituciones de cooperación al desarrollo indica claramente dónde se encuentran las actuales áreas clave del desarrollo urbano y regional. Los diálogos sobre temas urbanos, ya sea con el alcalde (el así llamado diálogo civil), ya sea con otros representantes municipales, completan la oferta de este segmento del programa.

El segundo departamento se ocupa de temas asociados al *aprendizaje a lo largo de la vida*. En esta sección el centro de educación de adultos ofrece cursos orientados al desarrollo personal, la vida cotidiana y la autogestión, al igual que seminarios y foros de debate para grupos específicos de participantes. Algunos ejemplos que pueden citarse: Desde

“Por fin logré organizar mi vida”, pasando por “Aprendamos a ser optimistas”, hasta “¿Realmente deseamos enfadarnos? Seminario sobre control de la agresividad”. En la sección del programa del Departamento de Aprendizaje a lo largo de la Vida que se focaliza en un grupo específico de participantes se abordan esencialmente cuestiones relativas a la crianza de los hijos y a la educación familiar, como asimismo a los problemas propios del aprendizaje intergeneracional.

Idiomas extranjeros, lo mismo que *Alemán y Cualificación* forman parte del tercer y el cuarto departamentos del Centro de Educación de Adultos de Bonn. Dada la creciente importancia del alemán como idioma para los inmigrantes, ambos departamentos fueron divididos hace varios años, pues el alemán es sin lugar a dudas una lengua demasiado importante en la labor de formación orientada a las cualificaciones que lleva a cabo el Centro de Educación de Adultos: se ofrecen cursos destinados a analfabetos funcionales, además de seminarios para personas que requieren dominar el alemán con la fluidez de un hablante nativo.

El quinto departamento está dedicado al tema *Carrera y cualificación*. Tal como ocurre con el alemán y los idiomas extranjeros, en esta sección se ofrecen acreditaciones calificadas y certificadas como parte de la Serie Xpert (informática, contabilidad, aptitudes esenciales). A lo anterior puede añadirse el asesoramiento personalizado para planificar la elección de carrera empleando el Profile Pass y otros instrumentos.

El Departamento de *Artes y cultura* es la sexta área de enseñanza del Centro de Educación de Adultos de Bonn. En esta sección estamos particularmente orgullosos de nuestras amplias y variadas ofertas de cooperación. Trabajamos con casi todas las instituciones culturales urbanas (por ejemplo, la biblioteca pública, los teatros, el Museo de Arte Municipal, el Archivo Municipal, el Museo Municipal), con casi todos los demás museos de la ciudad, al igual que con la Universidad de Bonn y otros centros de estudio similares. Muchos cursos se imparten “en el museo como lugar de aprendizaje”.

“El hecho de contar con un centro de educación de adultos a nivel local es una carta de presentación para una ciudad.”

El Séptimo Departamento es el de *Salud y nutrición*. Con alrededor de 150 cursos por semestre se sitúa, junto con el Departamento de Lenguas, entre los más grandes. Los programas de prevención cuentan con una nutrida asistencia en todos los centros de educación de adultos y también han sido los más populares durante muchos años en Bonn. Las clases de cocina internacional tienen muchos adeptos, especialmente los numerosos funcionarios que trabajan en un ambiente de habla inglesa en Bonn.

El hecho de contar con un centro de educación de adultos a nivel local es una carta de presentación para una



Portada del programa de VHS Bonn, Segundo semestre de 2014

ciudad. Su orientación depende del carácter distintivo del lugar donde está emplazado (en el caso de Bonn pueden mencionarse, entre otros aspectos, el cambio estructural de capital federal a ciudad federal que mira hacia el ámbito internacional); enlaza de manera proactiva futuros fenómenos sociales y societales con la actividad de las instituciones asociadas (en áreas de integración y cambio demográfico); y se compromete, al ofrecer una amplia gama de servicios, con un multilingüismo cualificado, apoyando a los trabajadores con programas de capacitación y servicios de asesoramiento específicos, transformándose así en un fiel reflejo de la diversidad cultural de la ciudad. Gracias al apoyo prestado por los centros de salud, el *equilibrio entre la vida laboral y familiar* no es solo un lema vacío.

Cada año, los ciudadanos de Bonn pueden asistir a 2.000 eventos y cursos; al Centro de Educación de Adultos acuden 30.000 participantes. La educación de adultos municipal adquiere cada vez mayor importancia en sociedades urbanas que cambian aceleradamente. Sus ofertas reflejan, en el mejor sentido, el perfil de la ciudad, ya que ninguna comunidad querría, ni podría, prescindir de estas instituciones educativas siempre inclusivas y orientadas preferentemente a los ciudadanos.

Para mayor información (en alemán)
www.vhs-bonn.de

Autora
Dra. Ingrid Schöll, Directora de Volkshochschule Bonn
dr.ingrid.schoell@bonn.de



Aprendizaje comunitario en... **Fiyi**



Kasanita en su huerto
junto a su nieta

“La gente que no valora la educación es pobre en todo el sentido de la palabra”. Así comienza el testimonio de la señora Kasanita Buloulutu, una abuela indígena fiyiana (I Taukei) de 63 años, mientras vuelven a desfilar lentamente por su memoria su casa en la aldea, el patio trasero con su huerto de hierbas, flores, verduras, frutas y tubérculos, al igual que el terreno circundante dedicado al cultivo de la caña de azúcar. Su rostro se ilumina cuando recuerda cómo llegó a convertirse en maestra acreditada a los 16 años. La estrategia del gobierno colonial que en ese entonces ocupaba el poder consistía en dar empleo a habitantes locales que contaban con cierto nivel de formación certificada en escuelas secundarias de todo el país. Ella dedicó quince años a la enseñanza en tres escuelas primarias distintas. Cuando el Gobierno comenzó a reemplazar a los docentes por graduados de las recién creadas escuelas de pedagogía, Kasanita tuvo que jubilarse e irse a vivir en Koroqaqa, la aldea de origen de su esposo. Allí estableció su hogar familiar y crió a sus 5 hijos. Si bien se adaptó rápidamente a la vida en la aldea, pronto se percató de que sus parientes políticos necesitaban entrar en contacto con el mundo situado más allá de los límites de ese territorio. Comenzó a buscar maneras de ayudarles a abandonar ese círculo de pobreza.

En 2002, Kasanita invitó a la Fundación para las Empresas y el Desarrollo Integrados a Nivel Rural (Foundation for Rural Integrated Enterprises and Development – FRIEND) para que acudiera a su aldea y fomentara la participación en el Programa de Ahorro, en el cual las mujeres depositan un mínimo de US\$ 2 por semana, pudiendo retirar el dinero acumulado solo a finales de año.

En 2007 se puso en marcha el Programa de Gobernanza de FRIEND, y Kasanita estaba preparada para incorporarse a él. Fue un momento decisivo en su labor como activista en la comunidad de su aldea. La presupuestación participativa fue un componente muy importante del programa, que permitió a los habitantes de la aldea implicarse activamente en un curso de capacitación en el que se avanzaba gradualmente desde la presupuestación personal hasta la correspondiente a la aldea, el distrito y la provincia, además de entregarse algunas nociones sobre el presupuesto nacional. FRIEND facilitó la celebración de una reunión personal con funcionarios directivos del gobierno local, en la que Kasanita y otros participantes pudieron formular preguntas relativas al desarrollo comunitario.

“Ella recuerda que la invadió una sensación de incredulidad, porque por primera vez en su vida podía hablar en un foro en el que participaban personalidades destacadas del país, y aun así fue capaz de tratar con ellas de igual a igual.”

En 2009, Kasanita fue invitada a una conferencia sobre el tema “El diálogo en Fiyi”, donde tuvo la oportunidad de reunirse personalmente con funcionarios administrativos de nivel nacional, y de abogar por la solución de problemas que afectaban a su aldea. Ella recuerda que la invadió una sensación de incredulidad porque por primera vez en su vida podía hablar en un foro en el que participaban personalidades destacadas del país, y aun así fue capaz de tratar con ellas de igual a igual y de comprender las asignaciones presupuestarias y los mecanismos que se estaban aplicando.

Uno de los logros obtenidos fue la masiva remodelación de la vía que conduce a la aldea de Koroqaqa, lo que permitió resolver una serie de problemas de transporte, especialmente de escolares y de quienes viajan a diario entre el hogar y el lugar de trabajo. Se solicitó a diversos ministerios que llevaran a cabo labores de fomento y concienciación en la aldea.

En la actualidad, los habitantes de la aldea escuchan las opiniones de Kasanita, lo cual constituye toda una hazaña en una sociedad dominada por los hombres. Sus conocimientos sobre los mecanismos administrativos la habilitan para ejercer la función de asesora de parejas jóvenes y de adolescentes. Hace una pausa para mostrarnos el huerto de ñame que plantó junto a su marido. La cosecha tendrá lugar justo antes

de iniciarse los exámenes escolares anuales de nivel nacional, en los que participarán tres de sus siete nietos. Ella obtiene ingresos de la venta de sus productos agrícolas, y la mayoría de sus clientes viajan especialmente al hogar de Kasanita en la aldea.

Kasanita es uno de los numerosos miembros de cerca de 500 comunidades rurales que reciben escasa atención, con las que FRIEND trabaja para su empoderamiento socioeconómico, reconociendo y aprovechando las habilidades sociales de las personas y las comunidades, vinculándolas con el potencial de sus recursos y motivándolas para lograr la autosuficiencia.

El empoderamiento económico con prescindencia de la labor social ha conducido a muchos programas al fracaso, una experiencia dolorosa que a las organizaciones de desarrollo y a los actores involucrados aún les cuesta asimilar. El enfoque alternativo aplicado por FRIEND consiste en integrar los programas de subsistencia con aquellos orientados a las necesidades de protección social y de empoderamiento social.

El proceso es implementado mediante estructuras sociales que fueron identificadas cuando FRIEND se integró a la comunidad. El programa de gobernanza que se ofrece posteriormente tiene que ver con la mitigación de los traumas y la consolidación de la paz, los estilos de vida saludables, consejos sobre cocina, huertos caseros, programas de ejercitación y alfabetización financiera.

Se trata de contenidos muy distintos a los ofrecidos por programas de formación técnica y profesional en los que figuran temas como buenas prácticas agrícolas, procesamiento de alimentos para la subsistencia, etc. Durante la última década, la educación fue impartida casi exclusivamente en un ambiente formal, y los programas de capacitación solo ofrecían plazas a “instructores formales” oficialmente acreditados. No se reconoce suficientemente el enorme potencial que subsiste al interior de los entornos tradicionales o culturales.

FRIEND aprovecha el fértil bagaje de cultura y tradiciones que encontramos al interior de las diversas comunidades de Fiyi, incluidos los aborígenes, los pueblos de origen indio, los pueblos isleños del Pacífico con ascendencia y antepasados melanesios, micronesios y polinesios. El aprendizaje basado en la comunidad que emplea métodos y experiencias localizados ha demostrado ser un enfoque exitoso en la mayoría de las iniciativas emprendidas por FRIEND a lo largo de los años.

Kasanita tiene una opinión muy clara a este respecto: “Solo dejaré de aprender cuando deje de respirar”.

La historia de esta mujer nos ofrece un testimonio del poder de la educación de adultos permanente y localizada que emplea el empoderamiento social como un elemento que va necesariamente asociado al empoderamiento y el desarrollo económicos.

Para mayor información

www.friendfiji.com

Autor

Dr. Jone Hawea, Director Adjunto, FRIEND (Foundation for Rural Integrated Enterprises and Development), director@friendfiji.com



Aprendizaje comunitario en... **Georgia**



Clase de artesanía y arte popular en un centro de de educación comunitaria. Aquí se muestra la fabricación de uno de los souvenirs más populares, el cuerno para beber georgiano

A lo largo de los años, el concepto de educación de adultos en Georgia ha llegado a asociarse estrechamente al nombre de DVV International. Tras el colapso de la Unión Soviética, los sistemas educativos de los estados recién emancipados han sufrido cambios considerables: mientras que en alguna época todas las repúblicas compartieron una historia común de centralización y control estatal, durante el turbulento periodo posterior a la declaración de independencia se ha introducido una de las reformas más apresuradas, ostensibles y, para muchos, polémicas. Aun cuando la eficacia de la mayoría de los cambios, en cuanto a permitir el surgimiento de una fuerza laboral más cualificada, nunca ha sido puesta en duda, ellos solo han estado orientados a las escuelas públicas y las universidades, y poco tienen que ver con los esfuerzos por poner sobre el tapete el tema de la educación de adultos. Fue entonces cuando intervino DVV International para ayudar a completar el panorama creando el sistema de educación no formal de adultos.

“La activa participación de las minorías étnicas en el proceso organizado por los centros de educación de adultos al interior de Samtsje-Yavajeti, región ubicada en Georgia Meridional, donde los armenios constituyen una sólida mayoría, motiva a las personas para integrarse a la sociedad, sobreponiéndose a la frustración y recuperando su autoestima.”

A través de proyectos piloto de corta duración destinados a sectores desfavorecidos de la población, DVV International descubrió la manera más adecuada de diseñar e implementar actividades de educación no formal en el país. Estas no



solo sirven de herramientas de primera necesidad para el desarrollo personal, sino que además fomentan la integración y la movilidad social de los grupos marginados. Este enfoque, al que se recurrió por primera vez en 2006 y desde entonces se sigue empleando, fue desarrollado durante los dos años que duró la implementación del proyecto “Centros de educación de adultos en Samtsje-Yavajeti: oportunidades de integración para las minorías”.

La activa participación de las minorías étnicas en el proceso organizado por los centros de educación de adultos al interior de Samtsje-Yavajeti, región ubicada en Georgia Meridional, donde los armenios constituyen una sólida mayoría, motiva a las personas para integrarse a la sociedad, sobreponiéndose a la frustración y recuperando su autoestima. Ello se logra impartiendo cursos de idioma georgiano y educación cívica. También se ofrece una amplia variedad de programas de carácter profesional que ayudan a estimular la participación cívica de los beneficiarios y a mejorar su competitividad en el mercado laboral.

Los centros de educación comunitaria ofrecen un completo programa de cursos que van desde cómo fomentar el crecimiento personal cultivando aptitudes clave hasta cómo generar un ambiente propicio para la búsqueda permanente de conocimientos. Los programas educativos generalmente duran entre 2 y 5 meses.

Desde el primer día, los cuatro centros de educación comunitaria han estado ofreciendo los siguientes programas a habitantes locales y a desplazados internos:

- Formación profesional (cursos de costura, carpintería, agricultura, construcción, en más de 20 especialidades distintas).
- Programa de desarrollo personal (cursos de alfabetización digital y capacitación en tecnología de la información; cursos de idiomas; cursos sobre gestión de pequeños negocios y competencias empresariales; banca y contabilidad; gestión de oficinas).
- Programa de habilidades para la vida y competencias fundamentales (por ejemplo, técnicas para la comunicación y la exposición eficaces; gestión de conflictos; postulación a empleos; redacción de propuestas y gestión de proyectos, etc.).
- Educación cívica (reuniones y debates públicos, club de ciudadanía activa, etc.).
- Programa para jóvenes.
- Programa de rehabilitación psicosocial.
- Información, asesoramiento y asistencia de carácter jurídico.

Todos los programas anteriores tenían por objetivo aumentar el grado de autonomía de los participantes, facilitándoles el acceso a recursos y oportunidades en el ámbito educativo.

En un comienzo los centros de educación comunitaria eran financiados enteramente por la Unión Europea. Más adelante, cuatro organizaciones basadas en la comunidad heredaron la propiedad de los locales y del equipamiento. En la actualidad los centros funcionan gracias a la generosidad del Ministerio Federal para la Cooperación Económica y el Desarrollo de Alemania (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – BMZ), y a la ayuda financiera proporcionada por las municipalidades locales y numerosos donantes a nivel local e internacional.

Desde su creación, los centros de educación comunitaria surgieron como importantes lugares de encuentro, donde era posible estimular la realización personal y empoderar a personas de distintos ambientes sociales y geográficos para así aunar esfuerzos y fomentar un espíritu de identidad común. Estas instituciones atienden a las necesidades de los residentes locales al permitirles el acceso a actividades gratuitas de carácter educativo y cultural, y a un espacio público que puede ser usado para celebrar reuniones comunitarias y eventos sociales de todo tipo.

Al aplicar una novedosa metodología pedagógica y al ofrecer apoyo técnico y el equipamiento necesario, los centros de educación comunitaria prestan asistencia a nivel local a organizaciones, grupos y personas. Los centros ponen a su disposición un espacio de oficina, un local para reuniones, o una sala de ensayo, cobrándoles un alquiler razonable. De manera que los centros sirven simultáneamente de sedes para reuniones y audiencias públicas sobre temas comunitarios, o para campañas de información y debates.

La vida en las regiones que cuentan con centros de educación de adultos es definitivamente distinta a la de otras zonas del país. Los centros no solo promueven el empleo, sino que además les inyectan vitalidad a las comunidades. Sobre todo contribuyen a fomentar la conciencia cívica, requisito de máxima importancia para el progreso de la sociedad georgiana. Los objetivos que se persiguen son muy ambiciosos, y en la actualidad se impulsa el desarrollo con miras a crear un centro de educación de adultos por cada región.

Para mayor información
www.dvv-international.ge

Autora
Lali Santeladze, DVV International Georgia,
santeladze@dvv-international.ge

De la vulnerabilidad a la resiliencia: modelo de aprendizaje comunitario basado en recursos



De izquierda a derecha:

Anna Pluskota
Universidad Nicolaus Copernicus
Polonia

Monika Staszewicz
Universidad de Informática y Economía de Olsztyn
Polonia

Resumen – *La importancia de la educación de adultos en el proceso de desarrollo comunitario es indiscutible. Sin embargo, en épocas de crisis el desarrollo comunitario sufre drásticas restricciones. Una de las estrategias para afrontar esta situación considera el desarrollo de la resiliencia en el aprendizaje comunitario. Los autores sostienen que al fortalecerse las comunidades a través del empoderamiento se fomenta la resiliencia. Solo las comunidades adaptativas y flexibles pueden salir adelante y ser resilientes en un mundo que experimenta constantes cambios.*

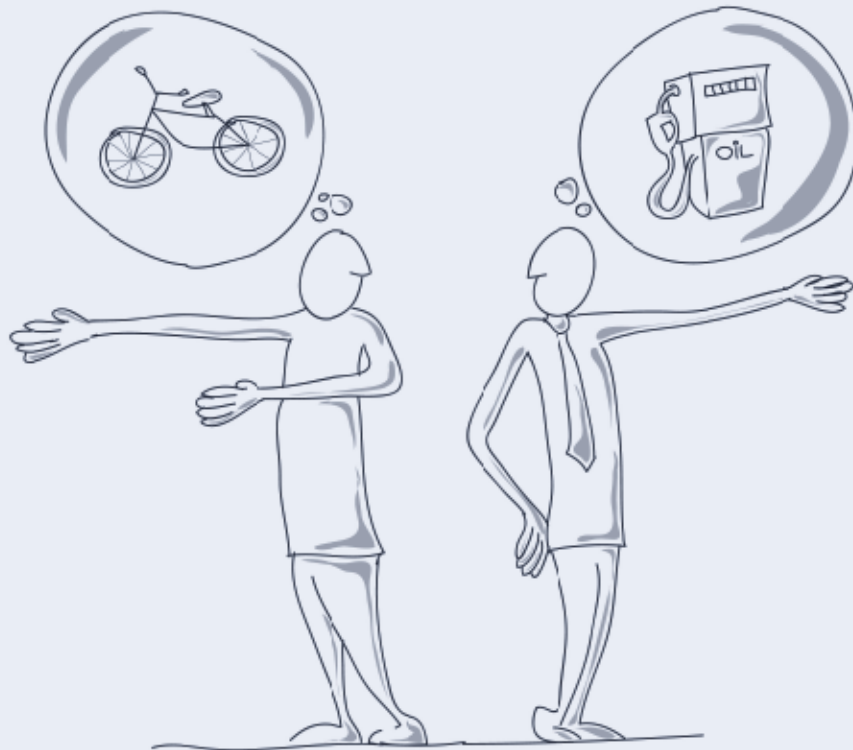
En épocas de crisis, todo lo que solía parecer seguro, equilibrado y predecible de pronto se transforma en incierto, caótico, ambiguo, multidimensional, o simplemente en cosa del pasado. Este clima de incertidumbre, inestabilidad y dinamismo entorpece el desarrollo, incluido el de tipo social.

Esta situación afecta con especial severidad a las comunidades. Aquellos que no son capaces de hacer frente a las consecuencias de la crisis económica generalizada sufren privaciones, pobreza y marginación, exclusión social e indefensión aprendida. O se rinden, o se derrumban.

Habida cuenta de este panorama sin duda sombrío, ¿existen acaso posibilidades de desarrollo en una época de inestabilidad e incertidumbre? Debería haber alguna. La solución más prometedora parece ser fomentar la resiliencia a través del aprendizaje comunitario.

¿Qué aspecto tendría una comunidad resiliente? ¿En qué medida la sola noción de aprendizaje comunitario puede fomentar la existencia de una comunidad o una localidad resilientes y colaborar en su construcción? Se trata de preguntas sumamente difíciles y complejas para las que no encontraremos respuestas definitivas en este artículo. Lo que sí hallaremos serán algunas reflexiones sobre cómo y por qué habría que fomentar la resiliencia en una comunidad.

Nuestro punto de vista es que la eficacia de las intervenciones sociales dependerá de la base (el modelo) sobre la que se construyan.



¿Empoderar o reducir déficits?

El fracaso de numerosos programas sociales se debe a que se basan, por ejemplo, en el modelo de los déficits, el cual se esfuerza por corregir situaciones de escasez, aliviar el dolor, compensar los déficits y reparar lo que ha sido destruido. Este es el modelo en el que suele basarse la política de inclusión (que se aplica especialmente a través del aprendizaje a lo largo de la vida). Una de las premisas fundamentales de este modelo es el determinismo fuerte.

La interacción de las personas en grupos y sociedades es percibida en el contexto de un modelo de enfermedad. Los individuos, los grupos y las comunidades son tratados como “víctimas” de sus propias características biológicas y sociodemográficas.

El modelo de los déficits y el determinismo fuerte excluyen la responsabilidad, la capacidad para adoptar decisiones y el libre albedrío. Este modelo ha llevado a ignorar o negar las posibilidades y los potenciales que podrían aprovecharse al fomentarse las fortalezas (de un ser humano, de una comunidad, de una institución, etc.) (Seligman, Csikszentmihalyi 2000; Seligman 2005).

La eficacia de las intervenciones sociales basadas únicamente en el modelo de los déficits es debatible. Estos tipos de intervenciones no garantizan un desarrollo en el que se generen nuevas cualidades o nuevos recursos (Pluskota 2013).

Es hora de buscar una alternativa

El modelo de las fortalezas es presentado como un intento por superar las limitaciones del modelo de los déficits. El modelo de las fortalezas, también llamado modelo positivo, no aspira solamente a ayudar al individuo a volver a la normalidad (entendida esta como ausencia de perturbaciones), sino que sobre todo se esfuerza por alcanzar el funcionamiento y el desarrollo óptimos (Seligman, Csikszentmihalyi 2000; Seligman 2005).

En el modelo de las fortalezas, las agrupaciones de personas, las sociedades y las instituciones no son percibidas como algo restringido o predeterminado, sino que poseen un potencial de crecimiento en forma de fortalezas (Pluskota 2013).

El modelo acrecienta los recursos de individuos, grupos, comunidades, etc., reduciendo la necesidad de intervenciones sociales “tradicionales”.

Limitaciones del modelo

Tanto el modelo de los déficits como el de las fortalezas son limitados por su carácter excesivamente unilateral. El modelo de los déficits no toma en cuenta las fortalezas, mientras que el modelo de fortalezas ignora los déficits. Ambos modelos sugieren consultar a expertos profesionales en su calidad de líderes que conocen las respuestas y las entregan a sus clientes. Pese a existir muchas diferencias eviden-

tes, esta similitud en las relaciones de funciones resulta sorprendente. Ambos nos están obligando a pensar desde una óptica de salud frente a enfermedad, competencia frente a déficit y fortaleza frente a debilidad.

Tal vez convenga que exploremos un tercer modelo.

El modelo del empoderamiento está basado en los recursos, y su principal preocupación son las fortalezas y no los déficits. A primera vista, el modelo de las fortalezas puede parecer idéntico al modelo del empoderamiento (ambos son modelos de recursos). Ambos modelos están destinados a fortalecer la competencia y restablecer la fortaleza del individuo, de grupos, de comunidades y de instituciones. Se tiende a cometer el error de pensar que los modelos son similares.

A nuestro juicio, los modelos del empoderamiento y de fortalezas son muy distintos.

¿En qué sentido?

El modelo del empoderamiento presupone la existencia de déficits y barreras como factores importantes cuando se trata de restablecer la fortaleza, la competencia, la auto-determinación y la habilitación.

¿Una tercera vía?

Es posible que el modelo del empoderamiento ofrezca una manera de superar las limitaciones de ambos modelos (déficits y fortalezas). El modelo del empoderamiento puede combinar dos tipos de intervenciones, pues se concentra en identificar capacidades en vez de catalogar los factores de riesgo, y en explorar influencias ambientales de problemas sociales en lugar de culpar a las víctimas. Propone creer en el poder de las personas tanto para ser los dueños de su propio destino como para participar en la vida de sus diversas comunidades.

La eficacia y los resultados positivos de las medidas de respaldo parecen opciones más probables si esas iniciativas se basan en los recursos existentes en forma de fortalezas.

La calidad de los programas sociales es un requisito fundamental para determinar el destino de la gente. Por tanto, estamos convencidos de la necesidad de abandonar los modelos basados en dificultades, y en su lugar emplear modelos basados en oportunidades, para así despejar de obstáculos la vía y reorientarnos hacia el sistema de posibilidades.

Percibir el potencial

El empoderamiento, como idea y proceso, presupone que cualquier individuo o comunidad están dotados de algún potencial. Por añadidura, el modelo del empoderamiento se concentra en los puntos fuertes de una comunidad. Al identificar y utilizar estos puntos fuertes, los miembros de la comunidad pueden adquirir experiencia y aptitudes que les permitan asumir el control de su vida.

Sin el empoderamiento, las comunidades no pueden transformarse en agentes de cambio autónomos. No serán

capaces de resolver sus problemas empleando sus propias estructuras, es decir estructuras mediadoras “diseñadas” por ellos mismos. El modelo de empoderamiento sostiene que el mejor método para adquirir nuevas habilidades es a través del aprendizaje. A las personas se les deberían ofrecer condiciones que les permitan adquirir aptitudes y obtener conocimientos que las inciten a esforzarse por mejorar su vida.

Es fundamental que las comunidades tengan la posibilidad de reorganizar sus propios valores y recursos, como también de reconocer y definir sus propios problemas. El que el potencial de las comunidades sea descubierto, definido y aprovechado dependerá del contexto social y del entorno social. Por ende, el aprendizaje debe ser un proceso activo y desarrollarse en el contexto de la vida real de los alumnos y no a través de programas de formación artificiales y poco naturales programados y controlados por presuntos expertos.

Este es el principio central del modelo de empoderamiento y la recomendación más importante para el ámbito de la educación. Es, asimismo, el mayor desafío que debe afrontar la educación de adultos.

La comunidad como espacio de recursos

Para referirnos a la comunidad, entendida como un espacio de recursos, podemos recurrir a Thomas Sergiovanni, quien ha enumerado cinco cualidades indispensables para que cualquier comunidad pueda ser considerada “de aprendizaje”. Entre ellas se incluye: la comunidad de relaciones, espacio, pensamiento, memoria y práctica.

Relaciones

La comunidad de aprendizaje es aquella donde existen estrechas relaciones y conexiones sociales formales e informales. La naturaleza de estas relaciones fomenta la cooperación. Las relaciones estrechas crean un entorno seguro donde pueden compartirse el conocimiento y las experiencias. Uno de los resultados de esa interacción es un vínculo peculiar que se forma entre los miembros de la comunidad de aprendizaje, similar al que mantiene unidos a la familia o a los amigos íntimos. El aprendizaje tiene lugar al interior de una comunidad, a través de prácticas y experiencias compartidas. Los miembros de una comunidad no solo aprenden a realizarse como individuos, sino que además, de ser necesario, aprenden a controlar los impulsos egoístas por el bien de su comunidad. Por otra parte, al ser conscientes de su importancia para la sobrevivencia y posterior desarrollo de su comunidad, aprenden a desarrollar relaciones positivas, estructuras sociales y redes sociales.

Espacio

Otra característica de la comunidad de aprendizaje es la comunidad de espacio. Este espacio (físico o virtual) compar-

tido es escogido y creado porque permite que sus miembros aprendan y compartan experiencias individuales.

En la actualidad, las comunidades más dinámicas y mutables no son físicas y están siendo permanentemente reestructuradas y redefinidas por sus miembros.

Pensamiento

La comunidad de pensamiento se refiere a las ideas, las creencias y los sistemas de valores compartidos por miembros de una determinada comunidad. Esto es lo que motiva a los miembros para participar activamente en iniciativas emprendidas por la comunidad. En este caso el aprendizaje se realiza mediante la participación en el espacio sociocultural.

Memoria

La comunidad de memoria está constituida por tradiciones, ritos, modelos de comportamiento y creencias compartidos al interior de una determinada comunidad, que se transmiten de una generación a otra. La comunidad de memoria forja y construye una identidad individual y social. Este tipo de comunidad adquiere especial importancia en épocas de crisis, pues las creencias compartidas refuerzan la cohesión social y la identificación del individuo con un grupo. Ellas forman un pilar de identidad que permite que los individuos aprendan a aprovechar sus recursos y su potencial cultural para hacer frente a dificultades y amenazas.

Práctica

La comunidad de práctica consiste en actividades compartidas. Es a través de las iniciativas comunes y de la interacción con los demás como se construye el conocimiento. En este caso, la experiencia práctica de los individuos se transforma en el patrimonio compartido de su comunidad e influye en los procesos educativos que tienen lugar en su interior. El hecho de compartir prácticas es también fundamental para formar una comunidad y para desarrollar competencias de aprendizaje individuales.

Como observó John Dewey, “aprender de la experiencia” consiste en estar dispuesto a descubrir relaciones entre las cosas, entre el pasado y el futuro, entre acciones individuales y sus diversas ramificaciones. En el proceso de aprendizaje el individuo adquiere competencias cognitivas y prácticas que le permiten encontrar un “frágil equilibrio entre la necesidad de modernización y el *status quo*, como asimismo descubrir prácticas sociales al interior del proceso de transformación intergeneracional”. (Malewski, 2010, 98).

El depósito del patrimonio comunitario

Las características antes mencionadas de la comunidad de aprendizaje pueden percibirse como sus recursos, que empoderan y fortalecen a toda la comunidad. Las comunida-

des de aprendizaje basadas en un capital social, que consiste en los recursos disponibles y no en las deficiencias y sus compensaciones, pueden ofrecer una oportunidad para el desarrollo.

Estamos seguros de que el aprendizaje comunitario es algo más que aprender de la experiencia. Aun cuando los teóricos procuran dar con una definición precisa de resiliencia comunitaria, se habla muy poco de los aspectos prácticos. Sabemos lo que es la resiliencia comunitaria, pero desconocemos los factores que la determinan. ¿Cómo adquirir esta capacidad? ¿Dónde buscarla?

Creemos que aprender de la experiencia no es la única condición para adquirir resiliencia comunitaria. ¿Cuál es, entonces, el papel de la educación de adultos? Nos parece que una de las funciones de quienes se dedican a la educación de adultos es facilitar el aprendizaje.

La moderación como estrategia de aprendizaje basada en los recursos comunitarios

En una comunidad definida de esta manera, el proceso de aprendizaje y el apoyo que recibe difieren radicalmente de la formación impartida en instituciones de educación formal. En este caso la educación ya no es percibida como un proceso supervisado de recopilación, producción y reproducción de conocimientos. Es una transición desde la enseñanza lineal, unidireccional y directiva hacia el proceso de aprender y adquirir competencias para aprender. El hecho de organizar las nuevas relaciones y condiciones de aprendizaje crea y genera nuevas capacidades, que son las aptitudes orientadas a la práctica diaria: pensamiento creativo, implicación emocional, espíritu colectivo en la toma de decisiones y en las actividades.

A través del empoderamiento del individuo y del grupo, el método de moderación propicia un aprendizaje que modela y genera conocimientos, actitudes y opiniones de los individuos. Desarrolla intereses y colma los deseos más intensos, respalda procesos transgresores y modela capacidades de emancipación. Por último, este método también permite desarrollar un aprendizaje que es la antítesis del pensamiento convencional. Tiene en cuenta distintos intereses, necesidades, aspiraciones, experiencias y motivaciones de los alumnos y de la comunidad. Fomenta el desarrollo personal, la expresión personal, la superación personal y la realización personal.

Hazlo de nuevo, pero ahora hazlo correctamente

Una comunidad es un espacio social con recursos, y resulta fundamental que sea capaz de aprovechar esos recursos de manera autónoma. Para ello debe aprender a descubrirlos y a aplicarlos. Este es el desafío que ha de afrontar la educación de adultos en la actualidad: crear las condiciones para que aprendamos a aprovechar los recursos existentes, lo que contribuiría a generar resiliencia en las comunidades.

La tarea del educador consiste en facilitar ese aprendizaje y crear un espacio donde una comunidad pueda apren-

der a usar sus recursos. Ello contribuirá a que la comunidad los aproveche para generar cambios y desarrollo.

La función de los educadores y de los profesionales del sector debe ser redefinida en relación con el aprendizaje comunitario. Ya es hora de que abandonemos el modelo de deficiencias para reemplazarlo por otro basado en los recursos. Para que su labor en el contexto del aprendizaje comunitario y de la resiliencia comunitaria resulte provechosa, la educación de adultos tiene que transitar desde un modelo basado en compensaciones hacia una enseñanza del empoderamiento basada en los recursos.

El aprendizaje comunitario debería concentrarse en el empoderamiento de las comunidades. Sin empoderamiento, el proceso de aprendizaje al interior de la comunidad se ve drásticamente entorpecido. Aun cuando los procesos de empoderamiento son espontáneos, las comunidades suelen requerir herramientas profesionales que permitan ponerlos en marcha y orientarlos.

Referencias

Malewski, M. (2010): Od nauczania do uczenia się. O pradygmatycznej zmianie w andragogice. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Pluskota, A. (2013): The application of positive psychology in the practice of education. En: SpringerPlus, 3:147 doi: 10.1186/2193-1801-3-147. Disponible en <http://bit.ly/1zczJQz>

Seligman, M. E. P. (2005): Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. En: S.J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.): Handbook of Positive Psychology, 3-10. Nueva York: Oxford University Press. Disponible en <http://bit.ly/1otSole>

Seligman, M.E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000): Positive psychology: An introduction. En: American Psychologist, 55(1), 5-14.

Sergiovanni, T. (1999): The story of community. En: J. Retallick & B. Cocklin & K. Coombe (Eds.): Learning communities in education, 9-25. Nueva York: Routledge.

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied: Luchterhand.



Sobre las autoras

Anna Pluskota : Doctora en sociología, investigadora en el Instituto de Sociología, Universidad Nicolaus Copernicus. Investigadora y coordinadora de proyectos nacionales e internacionales relacionados con la inclusión social, las desigualdades rurales, la marginación, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la educación de adultos. Autora y coautora de publicaciones científicas sobre aprendizaje a lo largo de toda la vida, inclusión y exclusión social. Entre sus intereses pueden mencionarse la animación comunitaria, la exclusión y la marginación social, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el empoderamiento.

Contacto

Institute of Sociology, Rural Sociology Department, Nicolaus Copernicus University
ul. Fosa Staromiejska 1a, 87-100 Toruń,
Polonia
plus@umk.pl

Monika Staszewicz : Doctora en pedagogía, investigadora en la Universidad de Informática y Economía en Olsztyn. Investigadora, coordinadora y organizadora de proyectos nacionales e internacionales, al igual que conferencias, seminarios y talleres relacionados con la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Coordinadora, supervisora y monitorea de programas de capacitación de International Moderation para instructores y facilitadores de educación de adultos. Entre sus temas de interés pueden mencionarse la educación de adultos no formal sobre sexualidad y familia, las culturas modernas de aprendizaje de adultos y el aprendizaje comunitario.

Contacto

Faculty of Sociology and Pedagogy
University of Computer Sciences and
Economics Olsztyn
ul. Jagiellońska 59
10-283 Olsztyn, Polonia
m.stasz@interia.pl

¡Participen!
ICAE
Seminario virtual
2015

Pueden debatir sobre este artículo en nuestro seminario virtual (véase la página 110)

Cómo crear una comunidad de aprendizaje a partir de la sociedad serbia



Nikola Koruga
Sociedad para la Educación de Adultos
Serbia

Resumen – Serbia se encamina hacia su incorporación a la Unión Europea, iniciativa que afecta a diversas comunidades al interior del país, lo mismo que al sistema de educación comunitaria. En este artículo se analiza la importancia y el desarrollo de la educación primaria de adultos, las universidades populares y laborales, como también las iniciativas de la sociedad civil para mejorar la calidad de vida de la comunidad. El futuro desarrollo de la educación comunitaria depende de organizaciones capaces de administrar fondos aportados por la UE y de garantizar la movilidad de los alumnos y del conocimiento a nivel internacional.

Comencemos por la relación entre el aprendizaje y la comunidad. El aprendizaje informal se realiza diariamente a través de diversas funciones, que o bien asumimos como adultos, o bien sencillamente nos son impuestas (abuelo, madre, gerente, soldado, etc.). Son dos las principales tendencias que actualmente modelan nuestra sociedad. Nuestro mundo está siendo progresivamente dominado por los medios electrónicos y la migración masiva. Ambas tendencias plantean dificultades específicas, ya que tanto los espectadores como las imágenes están moviéndose simultáneamente de manera continua. No todas las comunidades reaccionan frente al cambio exigiendo su derecho al aprendizaje. La reciente afluencia a Serbia de solicitantes de asilo, que fueron instalados en albergues cercanos a los pueblos más pequeños, ha provocado temor y ha dado lugar a protestas entre los habitantes de dichos pueblos. Este ejemplo demuestra que la mayoría de las veces la gente no acoge los cambios con una actitud de apertura, ni tampoco percibe la necesidad de aprender o de ampliar sus horizontes culturales. El aprendizaje en la comunidad es un problema complejo y además altamente contextualizado, que nos exige conciliar los objetivos y el propósito del aprendizaje con las diferencias individuales y circunstanciales, el crecimiento de la sociedad y los principios andragógicos del aprendizaje.

La alfabetización como una necesidad comunitaria

La alfabetización en los Balcanes, región poblada por los eslavos en el siglo IX, está relacionada con la propagación



Un grupo de alumnas exhibe y comparte sus habilidades en el Festival de Aprendizaje de Adultos celebrado en Bačka Palanka en 2013

del cristianismo en idioma eslavo, misión que en esa época era considerada un acto político. Mucho tiempo más tarde, en el siglo XIX, Vuk Stefanović Karadžić, un reformador del idioma serbio, simplificó el empleo del alfabeto y promovió la iniciativa de transformar el habla común del pueblo en el idioma oficial de la literatura serbia. Esta fue la primera medida de verdadera democratización del lenguaje textual, al ponerse por escrito lo que había sido transmitido oralmente durante siglos.

Un claro ejemplo de la coincidencia entre las necesidades de los individuos y de la sociedad puede apreciarse en la lucha contra el analfabetismo en la República Federal Popular de Yugoslavia poco después de finalizada la Segunda Guerra Mundial. El régimen vio en la alfabetización una herramienta clave para la plena inclusión social mediante la adopción de la ideología imperante en esa época. En un principio, la alfabetización fue promovida a través de campañas de carácter masivo, y luego se creó un sistema de educación de adultos que incluía escuelas vespertinas donde los alumnos adquirirían aptitudes básicas.

La guerra de la década de 1990 no solo trajo consigo el derrumbe del sistema educativo, sino que además significó el colapso de un marco de referencia en materia de valores. Durante el conflicto, e inmediatamente después del mismo, las aptitudes básicas consistían en estrategias de supervivencia, la reconciliación con los vecinos, el enfrentamiento con el pasado, la resolución pacífica de conflictos, la transformación de las relaciones, etc. Estos procesos aún no han sido completados, y los antropólogos nos advierten que la historia constituye una modalidad muy específica de “conocimiento” que puede basarse en hechos reales, pero, con igual facilidad, también en hechos “transformados en relato de ficción” o incluso en incidentes “fabricados”.

La adquisición de aptitudes básicas en las comunidades que sobrevivieron a las peores atrocidades de la guerra

debe ir acompañada de segmentos de educación permanente necesarios para una convivencia pacífica, teniendo en cuenta que muchas vidas se perdieron de manera injusta. Cualesquiera sean las formas de educación y de aprendizaje (formal, religiosa, al interior de la familia, etc.), ellas ofrecen la oportunidad de fomentar el amor y el respeto mutuo al interior de la comunidad, y pueden influir de manera decisiva en la formación del entorno y en la posibilidad de crear un espacio público abierto.

El proceso de restablecer vínculos rotos sirvió para que la gente se preguntara: “¿Qué ocurrió con nuestros empleos? ¿Por qué continúa estancada la economía de nuestra región? ¿Qué aptitudes debo poseer para comenzar a adquirir nuevamente mis propios bienes?” Los cambios económicos y demográficos han planteado nuevos desafíos a muchas comunidades. Según el último censo de población realizado en Serbia, la edad media de los habitantes es de 42,2 años; el 13,68% de ellos no han completado la educación primaria; y el 51,01% son analfabetos informáticos (Oficina de Estadísticas de la República de Serbia, 2011). Las discrepancias son particularmente altas en el caso de las mujeres, la población romaní y los ancianos que viven fuera de los grandes centros urbanos. En cuanto a la educación primaria de adultos, el laborioso proceso de transición y los frecuentes cambios de orientación de las reformas han comprometido la subsistencia de varias escuelas ineficientes dedicadas a la educación primaria de adultos en Serbia.

Esta situación, junto con el proceso de incorporación a la UE y la necesidad de adquirir competencias exigidas por inversionistas extranjeros, han dado lugar a un amplio proceso de cooperación entre todas las partes involucradas en la comunidad (el Estado, la UE, las ONG, los círculos académicos, los gobiernos autónomos locales, los empleadores, etc.). En conjunto han creado la “Segunda Oportunidad”: un desarrollo sistémico de la práctica de la enseñanza primaria



Exposición fotográfica en el espacio público, dentro del marco del proyecto “La época dorada de la vida”, Belgrado, 2012

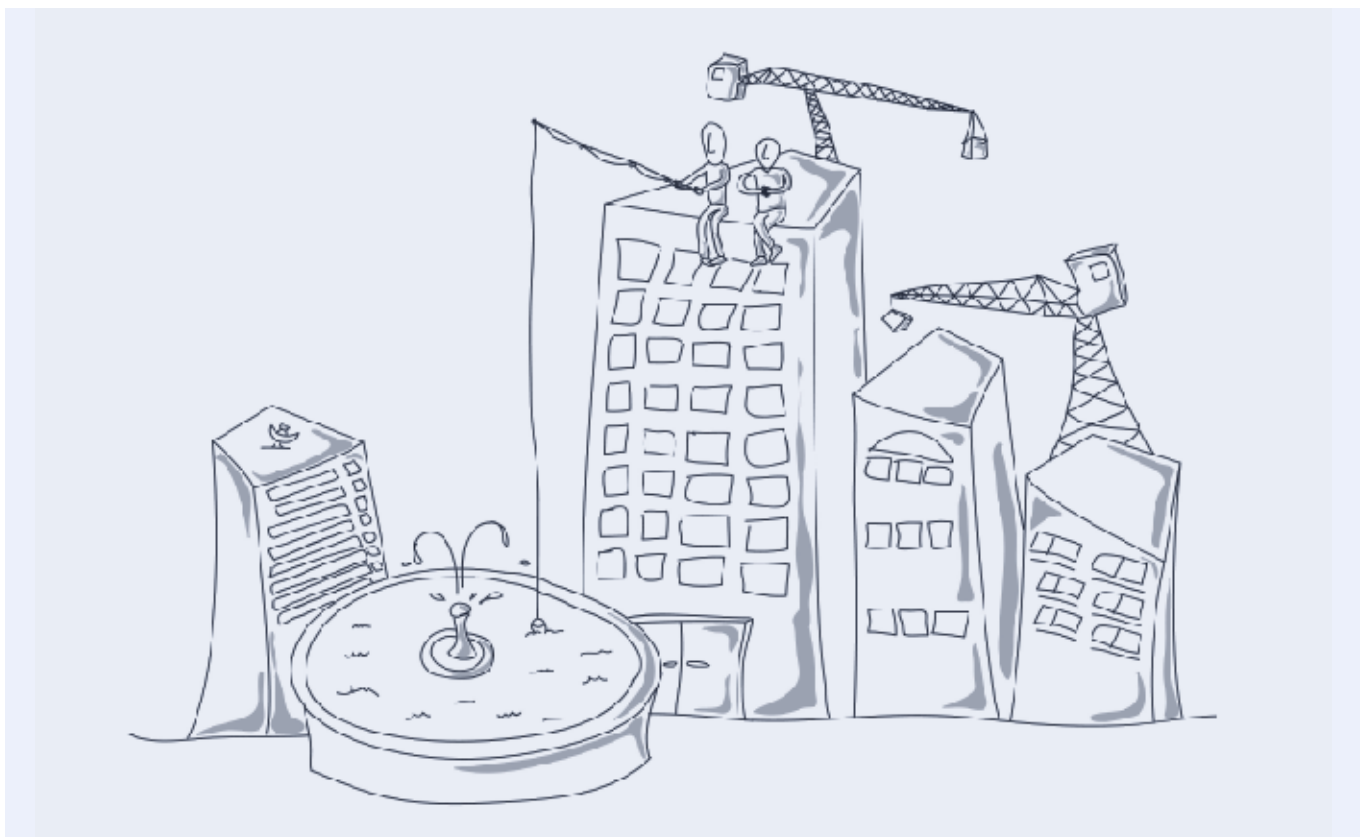
basado en la educación de adultos. El proyecto también contó con el respaldo de la AEEA (Asociación Europea para la Educación de Adultos) y DVV International; esta última organización ha seguido prestando apoyo incluso después de que el proyecto concluyó y pasó a formar parte del sistema educativo serbio.

El sistema de educación no formal se ve perjudicado por la transición o la ignorancia

Los orígenes de la educación no formal de adultos y la promoción del conocimiento se remontan al período de comienzos del siglo XX en la ciudad de Belgrado, en ese entonces capital del Reino de los Serbios, Croatas y Eslovenos. Ilija Milosavlečić Kolarac, un comerciante, legó una cuantiosa suma para la creación de la Universidad. Tras una extensa serie de consultas con el rector de la Universidad de Belgrado se decidió que la futura institución educa-

tiva sería un establecimiento complementario. Se transformó en una rama de la universidad que promovió el conocimiento científico de utilidad para la vida cotidiana y la actividad económica. La Segunda Guerra Mundial distanció a la nación del aprendizaje, y también contribuyó a un descenso generalizado de los niveles de alfabetización de toda la población.

Tras la guerra surgió un completo sistema de educación no formal de adultos, conocido como universidades populares y laborales. Solo parte de la enseñanza impartida en estos establecimientos era institucionalizada, pues las necesidades de aprendizaje fueron definidas por los propios participantes. Las recién creadas instituciones educativas fueron surgiendo en todas las regiones del país, y vinieron a complementar el sistema de enseñanza formal y profesional. Tras una clara tendencia a resaltar la naturaleza ideológica del currículum subyacía la intención de modelar y desarrollar las comunidades en función de la ideología. Así pues, una vez desintegrada Yugoslavia solo



subsistió una pálida versión del anterior sistema de educación de adultos. La transición económica dejó a las universidades populares y laborales abandonadas a su suerte y sometidas a las reglas del mercado. En la reforma de la enseñanza implantada en la República de Serbia se ignoró completamente la educación de los adultos, de modo que al iniciarse el proceso de democratización las únicas instituciones interesadas en mantener esta modalidad de instrucción pertenecían al sector y a la comunidad no gubernamentales.

La solución está en el aprendizaje

Adult Education Society (Sociedad de Educación de Adultos) fue fundada el año 2000, en una época en que Serbia afrontaba sus mayores desafíos. La idea era que la educación de adultos, con la cooperación de todos los sectores pertinentes, pudiera contribuir a acelerar el proceso de democratización de la sociedad.

El problema fundamental en el proceso de aprendizaje en las comunidades serbias tiene que ver con el conocimiento en forma de mito o historia “fabricada”, que suele ser la razón para explicar el ostracismo que sufren algunos sectores de la comunidad. Como ese conocimiento es impuesto, obstaculiza el fomento del desarrollo. Si se pretende introducir cambios, es necesario entablar un diálogo con la comunidad. Adult Education Society emprende campañas de divulgación en las que promueve actividades educativas accesibles a todas las personas, como el Festival de Educa-

ción de Adultos que se ha estado organizando desde 2001. Si bien los festivales han permitido aumentar el interés por el aprendizaje y la educación, ello no ha ocurrido en todos los sectores de la sociedad.

Tanto la crisis económica, como las medidas de austeridad, la alta tasa de desempleo, especialmente entre los jóvenes, y el envejecimiento de la población, han exacerbado los prejuicios contra los adultos mayores, aumentando así su marginación social. La primera medida destinada a fomentar la participación de la población de edad avanzada en programas de educación de adultos en Serbia consistió en crear la Red de Universidades para la Tercera Edad en 2004, con el apoyo de DVV International y el respaldo profesional del Instituto de Pedagogía y Andragogía de la Facultad de Filosofía de Belgrado. La red fue incorporada al anterior sistema de universidades populares y laborales. Durante este proceso se han analizado diversos problemas, como las insuficientes capacidades de las instituciones dedicadas a la educación para la tercera edad.

A decir verdad, la educación comunitaria no es un tema desconocido en Serbia, pero se requieren incentivos para que la gente se sienta motivada a participar. Pese a que aún se requiere apoyo institucional, financiero y logístico, esta deficiencia puede compensarse mancomunando los recursos existentes. El futuro desarrollo de la educación comunitaria depende de organizaciones capaces de gestionar adecuadamente los fondos aportados por la UE y mantener la movilidad de los alumnos y el conocimiento a

nivel internacional. También es necesario emprender campañas de promoción y cabildeo para defender la sostenibilidad de las iniciativas derivadas de las necesidades de las comunidades.

Un importante cambio en el fomento de la educación de adultos y el aprendizaje comunitario en Serbia tuvo lugar cuando el festival adoptó la modalidad virtual al crearse el portal de Internet *I came, I saw, I learned* (“Vine, vi y aprendí”). Su objetivo es activar el proceso de aprendizaje en cada individuo. La cooperación con los socios locales, al igual que una campaña masiva de una semana y la conexión del festival con otros eventos, permiten que en definitiva las ideas lleguen a todos los destinatarios pertinentes. Como la idea es incentivar no solo a los alumnos más aventajados, sino además a todos aquellos que desean comparar sus aptitudes con los demás, actualmente se aplica un sistema de seguimiento destinado a detectar habilidades ocultas en las comunidades locales para así fomentar su intercambio. Este cambio de orientación en la promoción del aprendizaje y la educación de adultos constituye el primer paso en los esfuerzos por lograr que las comunidades se muestren más dispuestas a volver a estudiar, y al mismo tiempo ofrece la oportunidad de capacitar a los proveedores para que aprendan a satisfacer las necesidades de las comunidades.

Las comunidades de aprendizaje se encaminan hacia la Unión Europea

Mientras Serbia se encuentre negociando su incorporación a la Unión Europea, no surgirán grandes obstáculos en el ámbito de la educación de adultos. Puede que los problemas se presenten en la práctica, a nivel del aprendizaje comunitario centrado en la plena participación en el proceso democrático a través de la cooperación de todas las partes involucradas. Otro de los objetivos es lograr que la administración recupere su credibilidad en todos los niveles. Estos procesos requieren aplicar un enfoque holístico a todos los cambios ocurridos hasta ahora, lo que genera cierto grado de retraso cultural. Ello se debe a que todo el sistema cultural no está siendo modificado al mismo tiempo, sino que determinados sectores y elementos están experimentando cambios a un ritmo distinto. La única manera de lograr este objetivo es aplicando un enfoque abierto al desarrollo de las comunidades de aprendizaje, respetando las características propias de los distintos ámbitos e individuos. La tarea del sector no gubernamental consiste en motivar a las comunidades para que se comuniquen y aprendan, definan sus propias necesidades, y expresen sus ideas sobre la modalidad de desarrollo más apropiada.

Referencias

- Appadurai, A. (1996):** *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalisation.* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giordano, C. (2001):** *Ogledi o interkulturnoj komunikaciji.* Belgrado: Biblioteka XX vek.
- Jarvis, P. (2002):** *International Dictionary of Adult and Continuing Education.* Londres: Kogan Page.
- Kranjc, A. (1985):** *The system of Adult Education in Yugoslavia.* En: Šoljan, N.N. (Eds.): *Adult Education in Yugoslav Society*, 63-67. Zagreb: Andragoški centar.
- Nikolić – Maksić, T. & Maksimović, M. (Eds.) (2012):** *Ideas for an enjoyable and active old age. Examples of good practice.* Belgrado: Adult Education Society.
- Roth, K. (2012):** *Od socijalizma do Evropske unije. Ogledi o svakodnevnom životu u jugoistočnoj Evropi.* Belgrado: Biblioteka XX vek.
- Schirch, L. (2004):** *The Little Book of Strategic Peacebuilding.* Pennsylvania: Good Book.
- Stanisavljević, T. (2013):** *Kolarčev narodni univerzitet (1932-1941).* Zbornik Matice srpske za istoriju, 87, 35-65.
- Statistical Office of the Republic of Serbia (2011):** *Educational Attainment, Literacy and Computer Literacy.* Disponible en <http://bit.ly/1mrMYGv>
- Živanić, S. (2004):** *University of the Third Age.* Belgrado: Adult Education Society.

i

Sobre el autor

Nikola Koruga se graduó en andragogía en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Belgrado. Como director de proyectos de la Sociedad para la Educación de Adultos coordina actividades nacionales y regionales relacionadas con el trabajo en red y la promoción de la educación de adultos en Serbia. Durante los últimos tres años ha formado parte del Comité Organizativo del Festival del Aprendizaje de Adultos de Serbia. En la actualidad, Nikola está preparando su tesis para optar al grado de máster, titulada “Festivales de aprendizaje de adultos (características y funciones)”.

Contacto

Adult Education Society
Kolarčeva 5
11000 Belgrade
Serbia
nikola@aes.rs



Aprendizaje comunitario en... **Sudáfrica**



Los participantes se reúnen para establecer vínculos

En la Sudáfrica del período anterior a 1994, la “educación popular” era un concepto arraigado en los intereses y las luchas de la gente común. Las personas aprendían sobre democracia mediante el compromiso democrático en la lucha por la causa. Desde entonces, la competencia y el individualismo, la formalización y la acreditación del aprendizaje han puesto en peligro los procesos de aprendizaje colectivo en la acción social. En 2011, gracias a un capital inicial aportado por DVV International, fue posible implementar un programa ya consolidado que no solo volvió a poner en el candilero el tema de la educación popular, sino que además –algo que es aun más importante– lo integró en la experiencia cotidiana de los actores comunitarios empeñados en formar alianzas y movimientos en las comunidades de base para promover transformaciones.

El *Programa de Educación Popular* (Popular Education Programme – PEP) debe ser percibido en un contexto dominado por extremas desigualdades y el legado del *apartheid*. Se aplica en zonas donde habitan familias pobres de clase trabajadora, por lo que la mayoría de los participantes son desempleados. Su condición económica, social y política genera un clima de permanente tensión que repercute directamente en sus esfuerzos por aprender, organizarse y movilizar a los demás miembros de sus comunidades. La mayoría de ellos son mujeres y jóvenes que se han visto atrapados en el fuego cruzado producto de la violencia asociada a la guerra entre pandillas y al abuso de drogas. Los hogares y las familias se caracterizan por relaciones interpersonales disfuncionales, violaciones, maltrato infantil, elevadas cifras de embarazos no deseados, a lo que se añade una atmósfera de temor y trauma.

El objetivo de la educación popular es fomentar el liderazgo comunitario para provocar cambios. Procura encauzar la ira y las condiciones de injusticia hacia actividades colectivas de carácter productivo. Se basa en la praxis: la reflexión y la acción están estrechamente interrelacionadas, ya que una da origen a la otra.

El PEP actúa allí donde está la gente: empleando la infraestructura local, programando las clases en horarios que se acomoden a la disponibilidad de tiempo de los participantes, basando el currículum en sus experiencias y temas de interés, y creando condiciones favorables para el diálogo y la generación de conocimientos.

Las clases son gratuitas y en ellas se tiene en cuenta la diversidad lingüística y cultural propia de Sudáfrica. Dada la enorme influencia de las tradiciones orales africanas, los cursos no giran en torno a la alfabetización.

El PEP consta de tres ejes principales: las *escuelas de educación popular* (EEP), que se dedican a la educación ciudadana para la democracia. Ofrecen clases semanales durante períodos de aproximadamente 3 meses y están abiertas a todos los interesados que pertenezcan a determinadas comunidades geográficas. Los participantes suelen ser miembros de organizaciones comunitarias o de grupos de apoyo a la mujer y jóvenes desempleados. La logística del curso, al igual que gran parte del programa de estudio, es fruto de una negociación colectiva. Las clases impartidas en los EEP son valoradas por ser “un espacio donde todos aprenden”.

El *fomento de la educación popular* (FEP) se refiere a la creación de capacidades individuales y organizativas. Básicamente, los cursos de FEP procuran entregar una percepción más clara de la educación popular y mejorar las capacidades para impartirla, independientemente del área específica a la que se dediquen los participantes. Los temas tratados van de la vivienda a la salud, de los huertos comunitarios al desarrollo en la primera infancia y el mundo laboral.

El FEP ha permitido llevar a cabo un masivo trabajo en red en Ciudad del Cabo y en zonas aledañas. Uno de los participantes señaló: “Tengo la sensación de que, tras muchos, muchos años, la educación popular está volviendo a arraigarse en las luchas de los habitantes de nuestro país. Por cierto que aún queda mucho por hacer, pero me siento motivado para incorporarme a una red cada vez más extensa que se embarcará en esta aventura”.

“En lugar de permitir que la ira se traduzca en violencia, el PEP procura encauzar el descontento aportando información cuando es necesario, fomentando una mayor comprensión de los intereses y las relaciones de poder, y ofreciendo asesoramiento en procesos orientados a la adopción de decisiones adecuadas que se traduzcan en medidas permanentes y sostenibles.”



Juego de rol destinado a indagar sobre la naturaleza del poder

El *círculo de profesionales de la educación popular* (Popular Education Practitioner Circle – PEPC) desarrolla la capacidad crítica de los educadores experimentados. Los talleres disponibles ofrecen un espacio seguro para poner a prueba nuevas ideas, profundizar percepciones sobre aspectos conceptuales y promover el compromiso crítico con asuntos problemáticos de orden epistemológico y pedagógico.

Existe una especial preocupación por el vínculo entre la reflexión y la acción. En este aspecto, el PEP se diferencia de la intensa acción social que caracteriza a los barrios más pobres (townships) de Sudáfrica en la actualidad: en lugar de permitir que la ira se traduzca en violencia, el PEP procura encauzar el descontento aportando información cuando es necesario, fomentando una mayor comprensión de los intereses y las relaciones de poder, y ofreciendo asesoramiento en procesos orientados a la adopción de decisiones adecuadas que se traduzcan en medidas permanentes y sostenibles. Como opinó uno de los participantes: “De qué manera las decisiones que adoptamos o nos imponen afectan negativamente la supervivencia de la madre naturaleza, y cómo un cambio en nuestra mentalidad puede mejorar la calidad de vida de todos nosotros y del planeta”. Fomentar el idioma del compromiso en lugar de entrar de buenas a primeras un abierto conflicto es una de las aspiraciones del PEP.

La educación popular es educación para la acción; está inspirada por un claro propósito político con miras a beneficiar a las personas social, económica y políticamente oprimidas. En primer lugar, se esfuerza por desarrollar los conocimientos socio-históricos y la conciencia de las personas, de suerte que se encuentren mejor capacitadas para participar y colaborar en la tarea de establecer una sociedad democrática.

Un participante exclamó: “¡Quisiera agradecerles por romper el silencio!” Y otro añadió que la educación popular consiste en “no guardarnos nuestras opiniones sino darlas a conocer sin temor. Y también significa ser la voz de otras personas, así que no se repriman y procuren sacar la voz por su comunidad y busquen alguna instancia donde puedan ayudar y donde puedan congregarse a la gente”.

Para mayor información

<http://www.populareducation.co.za/>

Autora

Astrid von Kotze, Programa de Educación Popular, poped2011@gmail.com



Aprendizaje comunitario en... **México**



Educación: Una manera de soñar con un futuro digno para todos



Lekil Kuxlejaltik:
"Aspiramos a vivir con dignidad"

Desde 1995, el Patronato Pro Educación Mexicano A.C. ha desarrollado un proceso de educación formal en la región Tseltal de Guaquitepec, en el municipio de Chilón, Chiapas, México. Este modelo educativo está basado en la resignificación de la cultura propia de las comunidades tseltales, y en la vinculación con las mismas a través de la formación de Promotores(as) de Bienestar Familiar (Enseñanza Secundaria) y Técnicos(as) en Desarrollo Comunitario (Bachillerato).

Después de más de 15 años de este trabajo conjunto con las comunidades, surgió la necesidad de dar continuidad a la formación de jóvenes. La idea era impulsar procesos organizativos, productivos, sociales, etc. en la región.

Fue así como en 2012 se puso en marcha el proceso. Las comunidades de la región de Guaquitepec deseaban y necesitaban contar con un espacio educativo propio, en el cual las y los jóvenes egresados del nivel medio superior pudieran formarse y aportar al impulso de procesos de vida digna a nivel comunitario.

El Patronato impulsó decididamente el proyecto, abriéndolo desde un principio a la participación de otras organizaciones de la sociedad civil. Se dio con ello una posibilidad que desde entonces ha ido cobrando forma. El proyecto se convirtió en una inquietud compartida de diferentes organizaciones de la sociedad civil que quieren mostrar la posibilidad de hacer cosas juntos y aplicar el potencial de toda su experiencia en este programa educativo. Al participar dirigen el esfuerzo de formación ya no sólo a los y las jóvenes de la región de Guaquitepec, sino además a jóvenes y adultos con los que se relacionan las organizaciones participantes.

Se trata de una coalición de personas dispuestas a participar en una formación especializada que enriquezca y resignifique su práctica como animadores, técnicos y promotores comunitarios.



“La comunidad de aprendizaje es una propuesta educativa abierta a la que tienen acceso los y las jóvenes y los adultos que desean enriquecer y revalorizar su labor práctica como educadores y promotores comunitarios.”

Construir en medio de la diversidad

La comunidad de aprendizaje es una propuesta educativa abierta a la que tienen acceso los y las jóvenes y los adultos que desean enriquecer y revalorizar su labor práctica como educadores y promotores comunitarios. Está organizada en unidades modulares que se pueden tomar en forma independiente o siguiendo una secuencia establecida.

La lógica de aprendizaje que se propone es la de *acción-reflexión-acción*. En esta lógica el punto de partida es siempre la acción propiamente tal. Los saberes que se construyen son saberes “experienciales”, referidos a las vivencias de los participantes en su relación con el mundo, así como son saberes “organizacionales” referidos a los “modos de hacer” de una organización.

Propósitos

1. Acompañar la formación de mujeres y hombres como sujetos críticos que experimentan emociones relacionadas con una vida buena en sus comunidades, que son capaces de escuchar y reconocer necesidades y sueños colectivos, y que saben plantear retos para impulsar procesos comunitarios de autonomía social.
2. Animar y fortalecer el surgimiento de liderazgos comunitarios participativos que faciliten procesos autogestivos para disminuir la migración forzada, favorecer el autoempleo y para contribuir a generar opciones de vida digna en las personas, las familias y las comunidades.
3. Crear vínculos entre organizaciones, construir y dar testimonio de un proceso colectivo y horizontal, basado en otros modos de relacionarnos y de hacer las cosas, contribuyendo a la actualización de la memoria histórica y animando la elaboración de proyectos compartidos de futuro deseado desde formas diversas de ver la vida.

Después de casi un año de preparación, en el mes de septiembre de 2013 dio inicio el programa de formación especializada con un grupo conformado por 23 participantes tseltales, tzotziles y tojolabales provenientes de diferentes comunidades y regiones del estado de Chiapas.

Un programa como éste muestra la potencia de pensamiento y gestión del conocimiento de la sociedad civil. Demuestra que se pueden crear procesos educativos organizados y sacarlos del lugar donde habitualmente se da el conocimiento (en las universidades). No nos reunimos como organizaciones para planificar solamente procesos de capacitación, sino además para generar procesos de formación especializada.

El programa ofrece la posibilidad de encontrar salidas colectivas, más allá de las individuales, que se traduzcan en propuestas concretas para sus comunidades. Se estudia para la comunidad. Se trata de aprovechar herramientas y tecnología con una visión crítica y sentido de responsabilidad social, para lograr en conjunto la defensa de la colectividad y del territorio.

Ofrece la posibilidad de formarse de una manera distinta a través de experiencias vivenciales. Ello permite que el alumno perciba de un modo diferente el mundo, el desarrollo y la cultura. Contribuye al fortalecimiento de hombres y mujeres, al igual que de los liderazgos de comunidades y organizaciones.

Para mayor información
www.pproeducacion.org

Autor

Juan Antonio Flores Aranda, Coordinador, Patronato pro educación Mexicano A.C., patronatobc@prodigy.net.mx



Aprendizaje comunitario en... **Oriente Medio**



Un joven aprende a medir la presión arterial durante un curso de asistencia domiciliar a pacientes impartido por una OBC de Zarqa, Jordania, y dirigido a muchachos y muchachas que han abandonado los estudios

En Oriente Medio existe una estructura única de centros de desarrollo comunitario (CDC) y organizaciones basadas en la comunidad (OBC). Estas entidades han hecho suyo el mandato de reducir la pobreza, y muchas de ellas la combaten entregando educación a los miembros de la comunidad, ayudándoles de ese modo a abandonar la indigencia. DVV International ha estado trabajando con varios CDC y OBC en Jordania y Palestina durante más de dos décadas, ofreciendo cursos de formación para crear capacidades, financiando mecanismos para que impartan su enseñanza y respaldándolos con equipamiento y materiales de capacitación. Durante este proceso ha quedado claro que, para la mayoría de los CDC y OBC, ofrecer programas de capacitación orientados al mercado laboral constituye una aspiración, pero no una realidad. Solo muy pocas de esas instituciones están hoy en condiciones de ayudar a las personas a abandonar la pobreza y de empoderar a las comunidades a las que atienden.

La cooperación con los CDC y OBC ha conducido al desarrollo de un modelo ejemplar de centros de educación de adultos, que puede ser adoptado en distintos niveles por otras instituciones comunitarias similares. Sin embargo, en esta interacción se han detectado diversas deficiencias.

A continuación se mencionan las principales:

- La capacitación no está necesariamente orientada a la generación de ingresos o al mejoramiento práctico de los medios de subsistencia. Normalmente la capacitación no se basa en procesos adecuados y realistas de evaluación del mercado e investigación de datos.
- El potencial para desarrollar otros programas de capacitación innovadores es por lo general más bien limitado. La elaboración de nuevos currículos es una tarea demasiado compleja y trabajosa para ser asumida por los CDC y OBC. De hecho, solo muy pocos de ellos consideran como objetivo prioritario diseñar nuevos currículos orientados al desarrollo.
- Por lo general, los participantes no son seleccionados de manera transparente y sobre la base de criterios pre-

Una mujer aprende a escribir durante un taller de alfabetización, ofrecido por una OBC asociada de Zarqa, Jordania



definidos. Ellos suelen matricularse en los cursos porque disponen de mucho tiempo libre. La mayoría de los cursos se ofrecen en forma gratuita, por lo que son considerados más un pasatiempo que una oportunidad para el desarrollo profesional y personal.

Muchos centros comunitarios y organizaciones han solicitado apoyo para redefinir su papel, afinando sus estrategias y adaptando sus actividades. Se trata de instituciones muy acreditadas en las comunidades locales, que por lo general cuentan con capacidades adecuadas para atender eficazmente a los grupos destinatarios y comprenden claramente las realidades y los problemas económicos, sociales, políticos y culturales al interior de las comunidades.

“Los centros de educación de adultos contribuyen a reducir la pobreza empoderando a la comunidad mediante cursos, orientación en la carrera, remisiones y adiestramiento personalizado para iniciativas comunitarias.”

DVV International está trabajando con un grupo escogido de OBC para desarrollar sus capacidades en el ámbito de la educación de adultos y de ese modo potenciar su labor como centros de educación de adultos (CEA). Los centros de educación de adultos contribuyen a reducir la pobreza empoderando a la comunidad mediante cursos, orientación en la carrera, remisiones y adiestramiento personalizado para iniciativas comunitarias destinadas a empoderar a grupos de beneficiarios especialmente desfavorecidos desde el punto de vista económico, social y político.

Los siguientes son los principales servicios que los CEA ofrecen a la comunidad, los cuales pueden servir de modelo:

- **Cursos:** Educación y capacitación en áreas pertinentes para la vida comunitaria y el mercado laboral. Los cursos ofrecidos por los CEA se definen sobre la base de necesidades reales y ayudan a los beneficiarios a adquirir un mayor empoderamiento económico, social y político.
- **Orientación personal y profesional:** Una de las principales prioridades en las comunidades marginadas con-

siste en empoderar a sus miembros, especialmente a los adultos jóvenes, para que adopten decisiones informadas sobre su trayectoria profesional y su desarrollo personal.

- **Remisiones:** Remitir a los miembros de las comunidades a instituciones educativas, empleadores, organismos psicosociales, redes, etc., para ayudarles a continuar con su desarrollo personal y profesional. Los CDC y OBC funcionan sobre la base de recursos financieros, humanos y técnicos muy reducidos, por lo que es preciso que establezcan vínculos con otros actores involucrados de la comunidad, de modo de conseguir un apoyo más sólido e integral para todos sus miembros.
- **Entrenamiento personalizado para iniciativas comunitarias:** Fomentar y facilitar iniciativas y compromisos para mejorar las condiciones de vida de la comunidad. En la mayoría, si no en todos, los CDC y OBC la gama de actividades ofrecidas se inspira principalmente en el mero beneficio económico, por lo que dichas instituciones están perdiendo gradualmente su dimensión social. Los CDC y OBC deberían instar a los miembros de las comunidades a transformarse en ciudadanos más activos, y además deberían contribuir más decididamente a desarrollar el liderazgo comunitario. Con el tiempo, el entrenamiento para iniciativas comunitarias ayudará a superar diversos problemas sociales que afectan a las comunidades.

El análisis y el modelo de Centro de Educación de Adultos propuestos tienen un carácter único por dos razones:

1. Se basan en los activos. El concepto de un Centro de Educación de Adultos redefine el papel de los CDC y OBC de una manera que contribuye a la sostenibilidad de las instituciones y produce un efecto a largo plazo.
2. Se basa en evidencias y es realista. Cada ángulo del concepto fue elaborado sobre la base de evidencias claras, de la experiencia de DVV International en Oriente Medio y en otras regiones del mundo, y de un último aspecto, aunque no el menos importante: las sugerencias de los propios CDC y OBC.

Para mayor información
www.dvv-international.jo

Autoras

Katrin Denys y Alaa' Abu Karaki, DVV International Jordania,
denys@dvv-international.jo, abukaraki@dvv-international.jo

Ludificación: crear comunidades de aprendizaje atractivas



Oliver Šimko

Asociación de Instituciones de Educación de Adultos en la República Eslovaca
Eslovaquia

Resumen – *La ludificación es un enfoque que se podría utilizar para crear comunidades de aprendizaje atractivas. Ahora bien, ¿en qué consiste y de dónde proviene? ¿Cuáles son los aspectos centrales de la motivación de los alumnos en relación con la teoría de la autodeterminación? A continuación se propone una posible manera de crear comunidades de aprendizaje ludificadas.*

La comunidad de aprendizaje ideal es aquella a la cual los alumnos acuden de manera voluntaria para pasar su tiempo libre y ayudarse mutuamente. Sus motivaciones pueden ser diversas, desde ampliar sus conocimientos hasta enriquecer su personalidad o desarrollar sus habilidades a través de la interacción con otras personas, con lo cual ayudan a los demás. En otras palabras, son generosos porque sienten una gran satisfacción al ser parte de ese grupo.

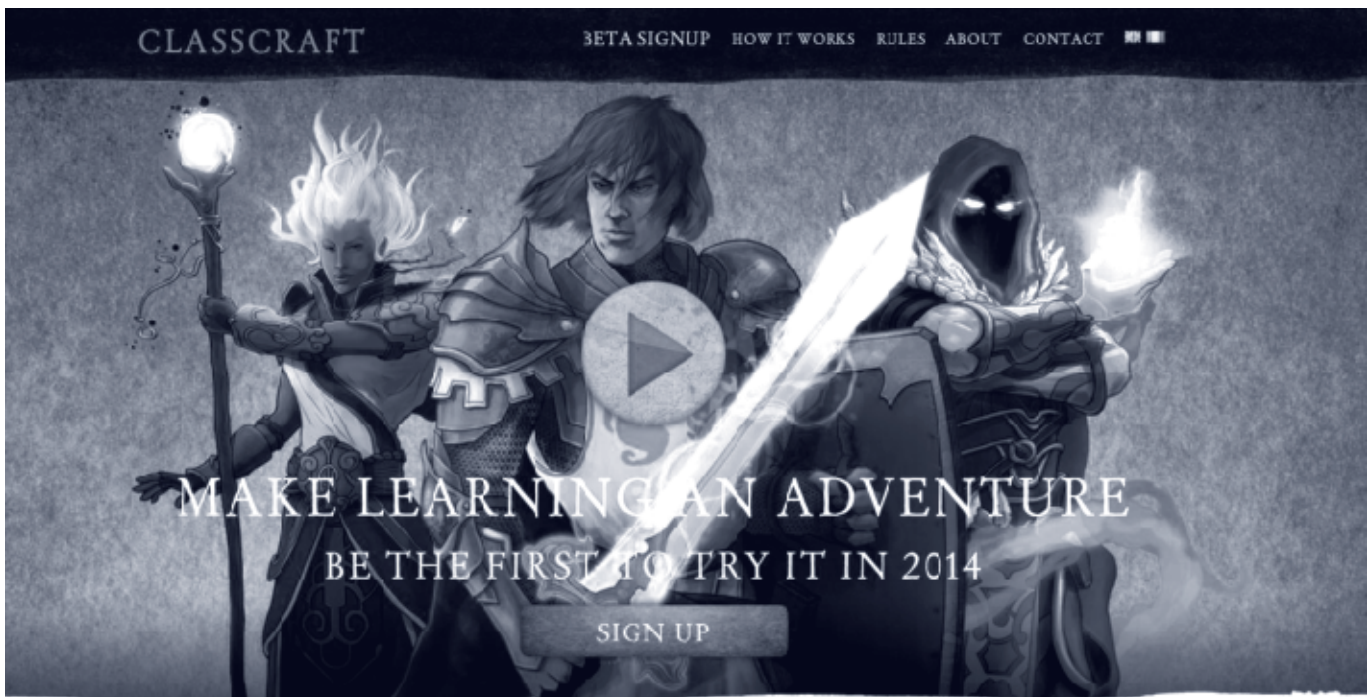
Al reflexionar sobre un concepto tan idealista, pronto surge una pregunta muy razonable: ¿Cómo hacer realidad este sueño? Pues bien, contamos con un nuevo vecino, al que llamamos ludificación.

Ludifi... ¿qué?

Reflexionando sobre el concepto, se podría suponer que tiene algo que ver con el juego, o bien con el diseño de juegos. Sin embargo, de lo que se trata es más bien de determinar en qué medida se diferencia y cuáles son las características por las cuales este enfoque es tan interesante y popular.

El punto de partida es una sencilla batería de preguntas: ¿Qué componentes hacen que los juegos sean tan atractivos, entretenidos y cautivadores? ¿Tendrían estos componentes el mismo efecto en un contexto de la vida real, ajeno a los juegos?

Si transferimos la idea a la situación que vive una comunidad de aprendizaje, imaginemos que fuera posible lograr que los alumnos se sintieran tan cautivados como los jugado-



Transformar el aprendizaje en una aventura – Página de ingreso a “Classcraft”

res de World of Warcraft, tan concentrados como si estuviesen disputando una partida de ajedrez o bien tan entusiasmados como quienes participan en un torneo de Minecraft o de fútbol. ¿Acaso no sería fantástico ver a nuestros estudiantes tan atraídos por el aprendizaje o que simplemente lo disfrutaran tanto como quienes practican juegos o deportes colectivos?

En un comienzo esto puede parecer una utopía, pero si alguna vez ustedes participaron en un juego que coincidiera con sus intereses u observó a alguien mientras lo hacía, seguramente pudieron apreciar que los juegos fácilmente absorben nuestra atención e influyen en nuestra motivación y nuestro comportamiento.

Y es aquí donde interviene el concepto de “ludificación”. La ludificación se refiere a los elementos, mecanismos y principios inherentes a los juegos, que ejercen una gran fascinación en todos nosotros, y a la manera en que se los puede aplicar en un contexto ajeno al esparcimiento.

El propósito es hacer más atractivas nuestras tareas de la vida real (incluido el aprendizaje). En los últimos años hemos apreciado un constante aumento de los componentes lúdicos en el aprendizaje. Entre los ejemplos de proyectos exitosos podemos nombrar Quest to Learn, Khan Academy, o el prometedor Classcraft. Ellos demuestran que sistemas ludificados adecuadamente diseñados pueden transformarse en eficaces instrumentos para aumentar el grado de compromiso y de motivación con nuestras tareas cotidianas de la vida real.

Debido a que el tema de este número de la revista es “las comunidades”, a continuación pasaremos a analizar la ludificación en comunidades de aprendizaje.

El aprendizaje como diversión

Imaginemos a un alumno absorto en la solución de ejercicios de matemáticas. O bien a un grupo de empresarios que participan con entusiasmo en un programa de capacitación sobre comunicación. También podría ser un grupo de contables que voluntariamente estudia nuevas enmiendas legislativas. Supongamos que todas estas personas DISFRUTAN al realizar dichas actividades. En un primer momento puede parecer extraño.

Pero ¿y si el problema de aritmética nos entregara la clave para encontrar el desenlace de una trama fascinante, que llevará a los alumnos de matemáticas a descubrir la verdadera identidad de un ladrón, al que los personajes de su juego están persiguiendo? ¿O si los empresarios estuviesen administrando su propio reino virtual y la capacidad de negociación mutua fuese una herramienta para evitar la pérdida de su preciado territorio?

Sabemos que ciertas características propias del mundo lúdico provocan una serie de emociones que las personas realmente disfrutan y que activan su motivación interna. Si empleando esos mismos medios logramos suscitar emociones similares en un entorno ajeno al juego, descubriremos cuál es el secreto que se esconde detrás de la ludificación y su éxito.

Tesoros ocultos

¿Cuáles son las características o los elementos concretos que despiertan en nosotros emociones, motivaciones y comportamientos?

En el ámbito de los juegos disponemos de una serie de instrumentos que nos permiten diseñar sistemas muy sofisticados. Estos sistemas les proporcionan a los usuarios (p.ej. a los jugadores o, en nuestro caso, a los alumnos) una serie de experiencias altamente significativas y cautivadoras y los apoyan en el logro de sus objetivos.

Los componentes más comúnmente utilizados en la ludificación pueden clasificarse en mecánicos, dinámicos y estéticos. En términos concretos, se puede tratar de avatares, distintivos, búsquedas, retos, competición, cooperación, progresión, por mencionar solo algunos. La lista es muy extensa.

Es importante tener presente que, como sucede en todo proyecto o diseño, el objetivo de la ludificación debe ser el de alcanzar una meta concreta o bien solucionar un asunto claramente definido. La elección de las herramientas adecuadas se debe basar en nuestro objetivo o nuestra intención. Así por ejemplo, el aprendizaje basado en zombies de Dave Hunter se vale de un popular tema asociado a ese mundo de muertos vivientes para impartir un currículum de geografía.

La finalidad de toda ludificación es crear un entorno atractivo y promover la diversión. Tal como sugiere Ralph Koster, “la diversión” puede y debe ser considerada en el diseño. Debemos diseñar de manera cuidadosa y explícita sistemas que respeten los hábitos, las finalidades, las conductas y las personalidades que despiertan las simpatías del grupo destinatario. Al momento de diseñar estos sistemas se debe considerar toda esta información como el punto de partida para concebir cualquier elemento ludificado, con una sola finalidad: lograr que la gente se divierta.

Si trasladamos el concepto anterior al diseño de procesos de aprendizaje, percibimos la necesidad de ofrecer a los alumnos alternativas significativas, apoyándolos a través de los componentes, la mecánica y la dinámica de los juegos, para finalmente adaptar estos elementos a los planes de estudio o a los programas de capacitación.

Encontrar la motivación interna

Un argumento en favor de la aplicación de la ludificación es que permite influir en la motivación interna de nuestros alumnos y de los demás miembros de las comunidades de aprendizaje.

Gracias a los expertos en economía conductual sabemos que cuando debemos emprender tareas que requieren actividad cognitiva, el índice de éxito se encuentra en directa relación con nuestro grado de motivación interna. Y si trasladamos esta relación al campo del aprendizaje, estaremos de acuerdo en que, especialmente en el ámbito de la educación, la actividad cognitiva es absolutamente necesaria.

A través del diseño ludificado estaríamos en condiciones de influir en la motivación inicial de los estudiantes (que podría

basarse en factores externos). Si se procede acertadamente, este método permitiría una participación más activa y comprometida de los alumnos en la comunidad de aprendizaje.

A fin de reforzar este efecto, la ludificación opera sobre la base de la Teoría de la Autodeterminación (Self determination theory-SDT, Ryan, Deci 2008), según la cual la motivación interna puede acrecentarse si se cuenta con tres elementos clave: competencia, interrelación y autonomía.

Sobre esta base, los sistemas ludificados les pueden proporcionar a sus participantes comentarios y sugerencias inmediatas con respecto a sus progresos, permitiéndoles demostrar y compartir con los demás su nivel de competencia. A la vez les garantiza que los conocimientos recién adquiridos han producido un marcado impacto tanto en ellos mismos como en su entorno (que de acuerdo con esta teoría es parte de la interrelación).

El componente narrativo de un diseño ludificado puede mantener cautivados a los participantes y prolongar así su fase de atención. Gracias al apoyo de las opciones significativas podemos fomentar una sensación de autonomía que vendría a ser un importante aspecto del proceso de aprendizaje, a la vez que constituye el tercer pilar de esta teoría.

En párrafos anteriores señalé que en el diseño ludificado fijamos en primer lugar nuestras metas en el ámbito educativo o en la vida real. En consecuencia, el diseño no debe distraer al participante, sino que lo debe apoyar en el esfuerzo por lograr su objetivo. Nuestro diseño es una herramienta, no un fin en sí mismo.

Es importante tener esto siempre presente al trabajar con la ludificación en el campo de la educación.

Solemos tener suficientes conocimientos sobre el participante promedio antes de que el curso siquiera comience. Ello resulta de gran ayuda al momento de diseñar elementos ludificados, y nos permite crear determinados segmentos a medida.

Es tiempo de construir

Hasta aquí me he dedicado a delinear los principios esenciales y los beneficios potenciales de la ludificación y el aprendizaje. Ahora procederemos a aplicarlos a una comunidad de aprendizaje. Considerémoslo nuestro manual de instrucciones del juego.

Para entender el papel que le corresponde a la ludificación en las comunidades de aprendizaje es aconsejable analizar algunas similitudes entre comunidades y juegos o diseños de juegos. Ello nos permite identificar aspectos comunes y formular las preguntas adecuadas.

Lo primero que advierto es que tanto las comunidades como los juegos incluyen distintos tipos de personalidades dentro de un determinado grupo de alumnos o jugadores. Gracias a la ludificación podemos aprender a atraer y motivar a personalidades diferentes y finalmente lograr que cooperen a través de la interacción con un diseño ludificado. Así por ejemplo, puede haber alumnos que sienten pasión por el debate y estudiantes que prefieren realizar lecturas complementarias en lugar de participar activa-

Si desea obtener información más detallada sobre la ludificación, el diseño de juegos y su aplicación en la vida práctica, puede comenzar con la bibliografía que se indica a continuación:

Hunter, D. & Werbach, K. (2012):
For the win. Wharton digital press.

Salen, K. & Zimmerman, E. (2004):
Rules of play: Game Design Fundamentals. MIT press.

Persuasive Design for digital media.
Disponible en <http://codingconduct.cc/>

Koster, R.:
Theory of Fun.
Disponible en <http://www.theoryoffun.com/theoryoffun.pdf>

Lazzaro, N. (2004):
Why we play games: Four Keys to More Emotion without Story.
Disponible en http://xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf

Deci, E. & Ryan, R. (2008):
Self determination theory. En: Handbook of Theories of Social Psychology: Collection: Volumes 1 & 2, 416-437.

mente en clases (en el contexto del diseño de juegos, estos tipos son denominados “socializadores” y “exploradores”, de acuerdo con los tipos de jugadores de Bartle (Bartle 1996). Lo que la ludificación puede ofrecer es igualdad de oportunidades para ambos tipos de alumnos.

Se puede crear sinergia al imponer a ambos tipos de alumnos retos (o bien obstáculos) atractivos que les permitan aplicar sus enfoques personales predilectos.

Para diseñar un sistema ludificado eficaz se debe prestar atención a estas distintas personalidades y a sus correspondientes estilos de aprendizaje.

El círculo mágico

En segundo lugar se debe tener presente que tanto las comunidades como los juegos se deben atener a reglas claras, más o menos estrictas. En el diseño de juegos, este tipo de entorno se denomina *círculo mágico* (Huizinga 1938).

Si tomamos como ejemplo el ajedrez, el círculo mágico indica que cada jugador solo puede mover una pieza por jugada, y que cada pieza debe moverse de una manera establecida.

En una comunidad, este círculo mágico puede manifestarse en distintas reglas sociales (por ejemplo, que cada persona tenga un acceso igualitario a los materiales didácticos, o si una persona habla, que el resto escuche pacientemente, etc.).

El círculo mágico permite que los miembros/participantes disfruten, ya sea al respetar las reglas y estructuras establecidas o bien al lograr un entendimiento común o realizar un progreso colectivo (como ocurre en las comunidades de aprendizaje).

Estas similitudes pueden servir como punto de partida de nuestra propuesta con respecto a la manera de aplicar la

ludificación en las comunidades de aprendizaje. Lamentablemente (o quizás afortunadamente) no existe un principio universal que podamos usar o aplicar de buenas a primeras en cualquier comunidad.

Lo que sí podemos hacer es formular preguntas acertadas y focalizadas que permitan descartar eventuales amenazas o situaciones perturbadoras. Estas preguntas podrían obedecer al siguiente patrón:

- 1. Definir los objetivos que se pretende lograr con el sistema ludificado:** Los objetivos son los componentes esenciales para aplicar las herramientas y los elementos concretos de la ludificación. ¿Nuestro objetivo es *atraer a nuevos participantes*? ¿Deseamos *potenciar la interacción de nuestros miembros*? Estas preguntas iniciales podrían contribuir a delinear nuestro futuro sistema ludificado. Una serie de preguntas similares podrían apuntar a un objetivo concreto, como por ejemplo *crear una biblioteca abierta manejada por los usuarios*. Una vez que lleguemos a este punto podremos comenzar a determinar cuáles son las herramientas apropiadas para lograr el objetivo.
- 2. ¿Cuáles son las características de nuestro grupo destinatario?** ¿Qué grado de motivación poseen nuestros participantes? ¿Cuáles son sus aspiraciones? ¿Cuáles son sus patrones de comportamiento? ¿Cuál es su experiencia previa con respecto del tema? Estas preguntas no solo nos permiten definir al grupo destinatario sino que además nos sirven para crear un entorno que se ajuste perfectamente a sus necesidades.
- 3. ¿Cómo podemos lograr los resultados deseados?** Por ejemplo, ¿qué herramientas hemos de utilizar? En la ludificación podemos emplear distintas mecánicas, dinámicas o estéticas para promover nuestros objetivos. Por ejemplo, *Fitocracy* (una comunidad virtual orientada al buen estado físico y a la salud) comprende una serie de desafíos, duelos y competiciones que son respaldadas por un sistema de sustanciosas recompensas. Este sistema estimula a los participantes a lograr su objetivo superior, es decir, un buen estado físico, con un sistema que logre cautivarlos y no les imponga grandes sacrificios. Este ejemplo pone de relieve un mecanismo muy importante: recompensas y estímulos.
- 4. ¿Motivar y estimular a través de recompensas? Por qué no, pero siempre que sea de manera significativa.** Al comienzo, cuando recién se puso de moda el tema de la ludificación, surgía un frecuente malentendido. Se pensaba que solo había que añadir algún sistema de puntos o distintivos que los participantes pudiesen conseguir. O bien que se podrían publicar tablas de clasificación en las que todos los participantes pudiesen apreciar sus respectivos progresos. Se suponía que bastaría con estos elementos para incrementar la motivación. Hoy en día sabemos que ese sistema no funciona porque los usuarios no perciben un sentido más profundo en estos elementos. La lección que puede extraerse es que para lograr motivar a los alum-

nos de una comunidad de aprendizaje en primer lugar debemos tener en cuenta sus propios deseos, motivaciones y objetivos. Luego debemos desarrollar estímulos que les parezcan significativos a los participantes (¿se acuerdan de la teoría de la autodeterminación?). Si, por ejemplo, se desea otorgar distintivos, se debe considerar en qué medida pueden ser significativos para la comunidad; qué han de representar. Conviene formular preguntas tales como si acaso el incentivo permite mejorar la condición social de los participantes.

5. **¿Es ameno y cautivador?** Un último aspecto, aunque no el menos importante, tiene que ver con la necesidad de que nuestro sistema sea atractivo y logre que los participantes dirijan su atención hacia los objetivos deseados, y al mismo tiempo disfruten de la experiencia. Tal como indica Nicole Lazzaro, existen distintas formas de disfrutar (Lazzaro 2004), al igual que podemos emplear una gran variedad de herramientas para despertar esa sensación. En consecuencia, siempre es útil determinar cuáles de esas herramientas son las más adecuadas para nuestra comunidad.

Es importante tener presente que existen grandes similitudes entre las comunidades que comparten un juego y las comunidades de aprendizaje. Tenemos aquí una gran oportunidad para verificar si la serie de desafíos, búsquedas y tareas de competición o colaboración, con una gran dependencia de las motivaciones internas, logran cautivar y hacer disfrutar a los participantes para así obtener mejores resultados al interior de las comunidades de aprendizaje.

Se puede considerar la posibilidad de usar la ludificación para atraer y prestar ayuda a otros grupos destinatarios en el sector educativo y crear comunidades de aprendizaje.

A modo de resumen, enumeraré a continuación los cinco aspectos analizados que pueden contribuir a hacer más atractivas las comunidades de aprendizaje:

1. Debemos definir objetivos precisos y claramente definidos.
2. Debemos entender la motivación de nuestros estudiantes.
3. Debemos considerar los diferentes estilos de aprendizaje y disposiciones conductuales a través de alternativas y desafíos significativos.
4. Podemos ayudar a los alumnos a lograr los objetivos deseados (a corto y largo plazo), aplicando un sistema de recompensas cuidadosamente diseñado (respetando a la vez los principios de la teoría de la autodeterminación).
5. Debemos entender los aspectos fundamentales que permiten que la interacción humana sea una experiencia grata.

La ludificación entró en escena en 2011, y aún se encuentra en proceso de desarrollo. Durante estos años hemos tenido la oportunidad de aprender una primera lección sobre los efectos de este enfoque. El futuro se vislumbra promisorio, con grandes oportunidades para explorar nuevos enfoques y ponerlos a prueba en la práctica, especialmente en las comunidades de aprendizaje.

Referencias

Bartle, R. (1996): Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players who suit muds. Disponible en <http://mud.co.uk/richard/hclds.htm>

Deci, E. & Ryan, R. (2008): Self determination theory. En: Handbook of Theories of Social Psychology: Collection: Volumes 1 & 2, 416-437.

Huizinga, J. (1938)[1971]: Homo Ludens. Boston: Beacon Press.

Lazzaro, N. (2004): Why we play games: Four Keys to More Emotion without Story. Disponible en http://xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf

i

Sobre el autor

Oliver Šimko trabaja como jefe de proyectos en la Asociación de Institutos de Educación de Adultos de la República Eslovaca. En 2014 se graduó en Andragogía en la Universidad Comenius de Bratislava, donde actualmente está optando al grado de doctor en Filosofía con especialización en innovaciones en educación a través de la ludificación. Asimismo, diseña y somete a prueba prototipos de cursos ludificados para la educación de adultos.

Contacto

Association of Adult Education Institutions
in the Slovak Republic
Gondova 2
814 99 Bratislava
República Eslovaca
oliver.simko@gmail.com

Cómo empoderar a una comunidad desde la distancia



Priti Sharma
PRIA International Academy
India

Resumen – *Las comunidades pueden ser empoderadas mediante la educación a distancia. Eso es lo que está haciendo la Academia Internacional de PRIA (PRIA International Academy – PIA) en India. A través de programas educativos se presta ayuda a una amplia gama de personas y organizaciones en sus esfuerzos por provocar un cambio social. Los participantes son profesionales del área educativa, académicos, dirigentes sindicales, dirigentes comunitarios, activistas, estudiantes, etc. Todos ellos recurren a los cursos a distancia para perfeccionar su formación teórica y su experiencia práctica sobre el terreno en su empeño por empoderar a las comunidades con las cuales trabajan e interactúan.*

En 1978, una red informal de educadores de adultos, inspirada en las enseñanzas de Paulo Freire, constituyó un foro destinado a promover la investigación participativa en Asia. El nacimiento de PRIA (Participatory Research in Asia) está vinculado a esta red informal. Como organización de desarrollo voluntaria sin ánimo de lucro con sede en Nueva Delhi, India, PRIA ha estado promoviendo iniciativas de desarrollo centradas en las personas, desde la perspectiva de la investigación participativa.

La labor de PRIA se basa en la premisa de que “el conocimiento es poder”, la cual se ha transformado en un útil punto de partida para más de tres décadas de labor. PRIA siempre ha creído firmemente en los principios y doctrinas de la educación de adultos. Las personas logran adquirir los conocimientos y el poder para cambiar su vida si se les proporcionan las herramientas adecuadas que les permitan analizar su situación y encontrar soluciones para provocar cambios. PRIA siempre ha respaldado el empoderamiento de las comunidades —especialmente de las que albergan a familias pobres y marginadas— a través de sus iniciativas en materia de investigación, capacitación y creación de capacidades.

Creación de capacidades

La creación de capacidades ha sido desde el comienzo un componente fundamental de la labor de PRIA. Estos esfuerzos han estado dirigidos a los ciudadanos, las organi-

zaciones gubernamentales, los donantes y organizaciones basadas en la comunidad, por medio de programas de capacitación y talleres estructurados, apoyo permanente sobre el terreno, orientación personalizada, visitas demostrativas, etc.

Las iniciativas de PRIA en materia de creación de capacidades cuentan con un amplio reconocimiento en todo el sector del desarrollo en India y a nivel mundial. Sin embargo, al plantearse la necesidad de contar con programas de capacitación adicionales sobre diversas temáticas, quedó de manifiesto que la modalidad de educación (o de capacitación) presencial no lograba satisfacer las exigencias del sector, dada la enorme cantidad de personas a las que había que atender.

Aprendizaje a distancia

Teniendo en cuenta esta realidad, en 2005 se creó la Academia Internacional de PRIA (PRIA International Academy). El objetivo principal de esta rama académica fue recopilar, sintetizar, usar como base, reestructurar y difundir el amplio bagaje de conocimientos y aprendizaje de PRIA. Este acervo de sabiduría ya existía bajo la forma de investigaciones, estudios, programas sobre el terreno, módulos de capacitación, informes de talleres y seminarios, ponencias, publicaciones, libros, revistas, material audiovisual, películas, etc. Cubría una amplia gama de temas asociados al desarrollo que PRIA había abordado sobre el terreno, ya fuera directamente o en colaboración con sus organizaciones asociadas.

Entre los principales destinatarios del programa educativo pueden mencionarse:

- El agente de desarrollo.
- El individuo que ha completado la mitad de su carrera.
- El profesional del sector educativo con una sólida experiencia sobre el terreno y educación informal.
- Los alumnos adultos que desean desarrollar una base académica para complementar su experiencia práctica e incorporarse a comunidades más amplias contando con un sólido marco conceptual y teórico, matizado por la experiencia práctica, sea la propia o la de otros alumnos, instructores de los cursos o profesores invitados.

Empoderar a una comunidad

La pregunta que podría formularse a estas alturas es cómo un programa estructurado de aprendizaje a distancia iba a beneficiar a las comunidades, sobre todo porque ellas no eran las destinatarias directas del mismo. Aun cuando estos cursos efectivamente tienen por objetivo final el empoderamiento de la comunidad, fueron concebidos para tomar como base las aptitudes y los conocimientos de los alumnos que participan en las diversas comunidades.

La labor de la Academia —al igual que la de otras secciones de PRIA— se basa en los principios de la educación

de adultos. Se inspira en la firme convicción de que la gente posee una inclinación natural hacia aprendizaje, el cual puede florecer si se cuenta con un entorno propicio y enriquecedor. Los cursos que PRIA imparte en la actualidad fomentan un enfoque del aprendizaje orientado al empoderamiento.

Todos los cursos han sido diseñados de tal manera que a cualquier alumno que trabaje en el área le resulten de gran utilidad. El foro de debate al cual tienen acceso los alumnos participantes ofrece otra oportunidad para aprender de las experiencias mutuas. Pueden compartir su experiencia en el área, formular preguntas y aprender de otras personas que han estado trabajando en temas similares. Los conocimientos reunidos de esta manera se aprovechan en la práctica para implementar más eficazmente los proyectos específicos. El intercambio de experiencias en el foro de debate también facilita la aplicación de esos casos y prácticas en otras áreas por parte de los profesionales.

Numerosas oportunidades

La Academia imparte programas de diplomado y de apreciación a través de un modelo de aprendizaje a distancia. Tienen una duración de 6 meses y 10 semanas, respectivamente. Algunos de los cursos ofrecidos incluyen la evaluación y el seguimiento participativos, la investigación participativa, la responsabilidad social, la auditoría social y la prevención del acoso sexual en el lugar de trabajo. Todos ellos entregan contenidos que respaldan los esfuerzos por empoderar a la comunidad. Los cursos ofrecidos por la Academia cubren un completo espectro de temas, con especial preocupación por el empoderamiento de las comunidades (véase cuadro 1).

El curso de apreciación sobre auditoría social se centra en la importancia de la participación conjunta de comunidades e instituciones de gobierno autónomo local en iniciativas de auditoría social. La auditoría social crea un entorno positivo a largo plazo dentro de una comunidad, y ayuda a desarrollar un sentido de pertenencia entre los diversos actores involucrados. Resulta de utilidad para entregar una evaluación del impacto de los objetivos de una organización financiera a través de un seguimiento sistemático y regular de su desempeño, en el cual se tienen en cuenta las opiniones de los actores involucrados.

Niñas, educación y acoso

El curso de seis meses sobre investigación participativa como herramienta de cambio social fue empleado eficazmente en uno de los lugares donde PRIA realiza trabajo de campo. Los conocimientos adquiridos en el curso fueron aprovechados por un instituto asociado para hacer participar en el proceso a muchachas pertenecientes a una comunidad de castas registradas, quienes realizaron una investigación al interior de sus aldeas sobre las razones por las que se les negaba el acceso incluso a la educación básica. Las castas registradas o *dalits*, también se conocen como

Cuadro 1: Cursos impartidos por la Academia Internacional de PRIA

Programas de apreciación (Duración: 10 semanas)	Programa de diplomado (Duración: 6 meses)
Educación de adultos y cambio social	Cómo afrontar la pobreza en zonas urbanas: herramientas y enfoques participativos
Diseño de un programa de educación de adultos participativa	Construir una sociedad civil
Seguimiento de un programa de educación de adultos	Dimensiones internacionales de la educación de adultos y del aprendizaje a lo largo de toda la vida
Mapeo participativo de actividades: definir las funciones y las responsabilidades del gobierno local	Perspectivas internacionales sobre ciudadanía, democracia y responsabilidad
Proceso participativo de medición y mapeo de asentamientos urbanos de familias pobres	Perspectivas internacionales sobre seguimiento y evaluación participativos
Planificación participativa e integrada de distritos en el gobierno local	Perspectivas internacionales sobre investigación participativa
Auditoría social participativa: una herramienta para la responsabilidad social	Gobierno autónomo local: comprender las municipalidades y los panchayats
Planificación urbana participativa: transformar las ciudades en un entorno inclusivo para personas de escasos recursos que habitan en zonas urbanas	Curso básico sobre gestión de ONG
Prevención del acoso sexual en el lugar de trabajo	Salud y seguridad ocupacionales: guía de aspectos jurídicos y operativos
Inclusión social de personas marginadas en el autogobierno local	Metodología de capacitación participativa
Herramientas de responsabilidad social (en asociación con el Banco Mundial)	Responsabilidad social: metodología de gobernanza participativa
La participación femenina con miras al empoderamiento y el liderazgo políticos en el gobierno local	Comprender la problemática de los géneros en la sociedad: conceptos y tendencias

intocables, y ocupan el último lugar en la estructura social jerarquizada de la India.

Las conclusiones de la investigación fueron empleadas para entablar debates sobre los derechos de las niñas a la educación, para crear conciencia sobre el problema y provocar cambios sociales en ese sentido. La investigación realizada por estas niñas cumplió dos objetivos. En primer lugar, generó información sobre las actuales prácticas de discriminación por parte de la sociedad contra las castas registradas; y en segundo lugar, al percatarse de esa realidad las niñas se sintieron motivadas para cuestionar esas prácticas imperantes y para exigir cambios en su situación.

Del mismo modo, los profesionales del sector que trabajan en temas relacionados con la discriminación por motivo de género en la sociedad, y la prevalencia del acoso sexual en el lugar de trabajo, asistieron a algunos cursos a distancia sobre estas materias. Actualmente aplican lo aprendido para hacer llegar más eficazmente su mensaje a las comunidades con que trabajan. Ambos ejemplos demuestran que las herramientas y los métodos de investigación participativa se emplean no solo para crear conciencia y aumentar la sensibilidad en torno al tema, sino además para lograr que la comunidad aproveche los conocimientos adquiridos y provoque un cambio positivo.

Uno de los cursos de apreciación se refiere a la participación femenina con miras al empoderamiento y el liderazgo políticos en el gobierno local. Este curso, basado en un pro-

yecto coordinado por PRIA, ha capacitado a las profesionales para ir formando gradualmente un cuadro de líderes femeninas en su comunidad, que cumplan la función de dirigentes ciudadanas y además se presenten de candidatas en las elecciones para ocupar cargos en el gobierno local. Al aprovechar la herramienta de la educación a distancia, los facilitadores comunitarios han logrado hacer llegar su mensaje a cientos de mujeres a nivel local, instándolas a participar asumiendo cargos de liderazgo y de gobierno en sus respectivas comunidades.

Encontrar los emplazamientos informales

Otro curso de apreciación sobre enumeración participativa y el mapeo de asentamientos urbanos de familias pobres promueve la participación desde las comunidades afectadas. Este curso ha ayudado a los alumnos a obtener herramientas que permitan comprometer la participación de las comunidades de zonas urbanas en el mapeo de sus asentamientos, utilizando el GPS (sistema de posicionamiento mundial) y otros métodos de medición. La información obtenida ha sido transmitida con posterioridad a los funcionarios de la municipalidad correspondiente. Ello ha permitido determinar la presencia de asentamientos informales, que no aparecen en el mapa de la ciudad aun cuando han existido por más de 15 años. Una vez que su lugar figura en el mapa, los residentes han podido exigir su derecho a utilizar servicios bási-

cos de agua, electricidad, etc. Este proceso no solo permitió crear conciencia al interior de la comunidad respecto de los derechos ciudadanos, sino que además ayudó a desarrollar un espíritu de cohesión entre sus miembros. Favoreció la formación de un nuevo cuadro de jóvenes dirigentes ciudadanos y el desarrollo de aptitudes de negociación con los funcionarios a fin de mejorar la calidad de vida de todos los habitantes.

El proceso de enseñanza virtual se asienta sólidamente en los principios del aprendizaje de adultos, en virtud del cual los instructores son facilitadores del proceso de adquirir conocimientos. Dicho proceso ha sido concebido para fomentar el debate y el intercambio de experiencias entre los alumnos, lo cual les ayuda a aprovechar el bagaje de conocimientos ya existente. El que los alumnos virtuales pertenezcan a diversas naciones aporta una amplia gama de experiencias, lo que permite generar nuevos conocimientos que pueden ser utilizados por todos, incluidos los facilitadores. Dichas experiencias también pueden ser compartidas con un grupo más amplio a través de boletines y revistas. Puede que el contenido de los trabajos no siempre sea de carácter académico, pero de todos modos cumple el objetivo de hacer llegar los conocimientos a una gran cantidad de profesionales del sector y a otras personas.

Por muy eficaz que sea esta herramienta de la educación a distancia, surgen obstáculos cuando se trata de promoverla con miras al involucramiento y al empoderamiento de la comunidad. Analicemos algunos de ellos.

Obstáculos

Idioma: Como los cursos se imparten en inglés, están al alcance de un número limitado de alumnos. La mayoría de ellos reside en India, Asia y África, y el inglés no es su lengua materna. Así pues, hay veces en que son incapaces de compartir sus experiencias al no poder exponer con claridad sus conocimientos.

Conectividad: Como los cursos son virtuales, muchos alumnos de zonas remotas no están en condiciones de acceder a tiempo a la información, por lo que a veces les resulta difícil compartir en el momento oportuno datos, experiencias y problemas que afrontan en su área de trabajo, al igual que cumplir con los requisitos del curso dentro de los plazos estipulados.

Zona horaria: Las respuestas se ven retrasadas a causa de las diferentes zonas horarias en que se encuentran los alumnos.

Estilo académico para redactar el contenido del curso: Los cursos están redactados en un estilo académico para garantizar la calidad de la enseñanza que se imparte y también para fines de acreditación. Los alumnos se han quejado de que a veces el estilo les resulta difícil de entender. Actualmente se están tomando medidas para remediar esta situación.

A dónde conduce todo este proceso

A lo largo de los años, y pese a los numerosos obstáculos que han surgido, la Academia ha llegado a convertirse en una institución que ofrece una educación destinada a provocar cambios sociales y empoderar a la comunidad. Los comentarios y sugerencias de los participantes han permitido modificar la estructura para impartir los cursos, los mecanismos de enseñanza y las presentaciones, para así adaptarse a los distintos niveles de los alumnos que completan los cursos. Actualmente el sistema contempla un periodo lectivo flexible que se adecua a las necesidades del alumno. El sistema, en el que se cobra una módica cuota de matrícula, también ha permitido una masiva participación en el programa. La estructura de los cursos favorece la interacción de los alumnos con el docente invitado, el que puede encontrarse en cualquier punto del planeta para compartir sus experiencias y conocimientos especializados sobre la materia tratada.

Referencias

Dale, P. y Kabul, N. (2012): Estrategias participativas para educación de adultos e inclusión social En: Educación de Adultos y Desarrollo 78/2012. Bonn: DVV International. Disponible en <http://bit.ly/1szAy10>

PRIA (2002): Historical journey of PRIA. Nueva Delhi: PRIA.

PRIA (2014, April 25): Module 1: Understanding Adult Education. Adult Education and social change. Nueva Delhi: PRIA.

i

Sobre la autora

Priti Sharma cuenta con alrededor de 18 años de experiencia laboral en el sector del desarrollo, y ha trabajado en temas relacionados con la gobernanza local, el involucramiento de la sociedad civil, el acoso sexual en el lugar de trabajo y la gestión de recursos humanos, entre muchos otros. En el pasado ha trabajado en estos temas mientras ejercía diversas funciones, tales como investigadora, capacitadora y coordinadora. En la actualidad participa en la Academia Internacional de PRIA (PIA) en calidad de Directora General de Programas.

Contacto

PRIA
42, Tughlakabad Institutional Area
Nueva Delhi – 110062, India
priall@pria.org
www.pria.org

Abordar la situación mundial en un seminario virtual de carácter global – Educación de Adultos y Desarrollo: Después de 2015



Timothy Ireland
Universidad Federal de Paraíba
Brasil

Resumen – *El punto de partida del seminario virtual sobre “Educación de Adultos y Desarrollo: Después de 2015” fueron tres artículos del último número de EAD (2013). Con este seminario se pretendió fomentar un debate a fondo sobre los vínculos entre la agenda de desarrollo posterior a 2015 —principalmente los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los objetivos de la Educación para Todos (EPT) y las recomendaciones de CONFINTEA—, al igual que definir conjuntamente el camino a seguir hasta el 2015, y más allá de esa fecha límite.*

El Consejo Internacional de Educación de Adultos (International Council for Adult Education – ICAE) y el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International) mantienen una asociación de larga tradición en el mundo de la educación de adultos y el desarrollo. El primer seminario virtual conjunto sobre “Educación de Adultos y Desarrollo: Después de 2015”, demostró ser una manera inteligente de aprovechar la larga y variada experiencia de ICAE en la organización de debates virtuales, así como la experiencia igualmente larga y fructífera de DVV International en la publicación de una revista sobre el tema. El resultado fue un debate cuyo punto de partida giró en torno a tres de los artículos publicados en el último número de *Educación de Adultos y Desarrollo* (2013). Fueron en total unas 1.050 personas de todo el mundo las que participaron en este debate coordinado por un moderador, que se extendió por 14 días, entre el 10 y el 24 de marzo. En este espacio virtual, el objetivo consistió en estimular un debate a fondo sobre los vínculos que existen entre la agenda de desarrollo posterior a 2015, especialmente los ODM y los objetivos de EPT, así como las recomendaciones de CONFINTEA. Se pretendía profundizar y ampliar los análisis publicados en la revista y definir conjuntamente un camino a seguir hasta el 2015 y más allá de esa fecha límite.

Consenso sobre la diversidad

A pesar de los diversos contextos nacionales y culturales de los participantes, hubo una serie de aspectos fundamentales

Educación de Adultos y Desarrollo

Nº 80 > "Después de 2015"



En 2015 expirará el plazo para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio, al igual que los objetivos de Educación para Todos. En el Nº 80 de "Educación de Adultos y Desarrollo", autores de todo el mundo analizan este proceso y se preguntan de qué manera una eventual agenda para después de 2015 debería adoptar una perspectiva centrada en la educación de adultos.

Aún se encuentran disponibles ejemplares gratuitos del Nº 80, los que pueden solicitarse a info@dvv-international.de

sobre los que se llegó a un consenso. En primer lugar, la mayoría reconoció la importancia de definir ciertos tipos de objetivos de alcance mundial para el desarrollo y la educación. Asimismo, se reconoció unánimemente que un número considerable de países no lograría alcanzar ni los ODM ni los objetivos de EPT, y que el progreso hacia el cumplimiento de las recomendaciones de CONFITEA era lento e irregular. En tercer lugar, todos concordaron en que no lograremos avanzar en la observancia de las actuales recomendaciones para la agenda sobre desarrollo y educación posterior al 2015 "sin un gran movimiento ciudadano que nombre los elementos necesarios a fin de que esta agenda mundial sea una guía eficaz para los esfuerzos mundiales y nacionales de desarrollo que deben realizarse durante los próximos 15 años" (palabras de Paul Bélanger). "Participación" es la orden del día.

El caso de Brasil

La mayoría de los lectores recordará que CONFITEA VI tuvo lugar en Belém do Pará, Brasil, en 2009. Y también muchos de ellos probablemente asociarán a Brasil con Paulo Freire, la educación popular y la Copa Mundial de Fútbol 2014. Solo los lectores más informados tal vez lleguen a recordar que en 2014 Brasil conmemora el 50 aniversario del golpe cívico-militar de 1964, que decretó la suspensión del que prometía convertirse en uno de los programas nacionales de alfabetización más ambiciosos que Brasil haya conocido, y dispuso el encarcelamiento y posterior exilio de Paulo Freire. Medio siglo después, la Comisión Nacional de la Verdad continúa investigando graves violaciones de los derechos humanos perpetradas durante

¡Participen! ICAE Seminario virtual 2015

El próximo seminario virtual sobre comunidades y educación de adultos se realizará a finales de febrero de 2015, con una duración de aproximadamente dos semanas. Los siguientes artículos de este número de la revista serán los puntos de partida del seminario:

la dictadura militar, mientras que el gobierno del Brasil acaba de organizar un "Escenario de Participación Social" (Brasil, 21-23/05) que duró tres días y sirvió de plataforma para poner en marcha dos propuestas innovadoras: una Política Nacional de Participación Social que incluye un Sistema Nacional de Participación Social, entendido como una modalidad de gobierno, al igual que un Marco de Referencia como precursor de una Política Nacional de Educación Popular. El objetivo de este último es consolidar la educación popular como política pública intersectorial y transversal para promover la participación ciudadana y la democratización del Estado brasileño. Paralelamente a la celebración de este encuentro, en otros recintos se dieron a conocer el Marco de Referencia de Educación Popular y los Diálogos sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio y sobre las perspectivas para la formulación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. A mi manera de ver, estos dos eventos en cierta forma simbolizan el distanciamiento físico que existe entre el mundo del desarrollo, representado por los ODM, y el ámbito de la educación, representado por la educación popular, y nos imponen la ardua tarea de conciliar estos dos sectores.

La educación como un derecho: cuál es la próxima etapa

Durante el debate virtual quedó de manifiesto que para la mayoría de los participantes el logro de los objetivos de desarrollo depende de la inclusión del empoderamiento a través de la educación como un derecho habilitador. En consecuencia, la necesidad de incorporar un objetivo educativo autónomo, que comprenda tanto una educación de calidad como el aprendi-

Viejos y nuevos sentidos de comunidad en la educación popular

Por Alfonso Torres Carrillo, Colombia
(véase página 4)

Vrygrond en un mundo en permanente cambio: ¿Cómo puede mejorar su destino gracias a la educación popular?

Por Astrid von Kotze, Sudáfrica
(véase página 13)

De cómo los batwa llegaron a ser aceptados

Por Venant Nyobewe, Burundi
(véase página 66)

De la Vulnerabilidad a la resiliencia: modelo de aprendizaje comunitario basado en recursos

Por Anna Pluskota y Monika Staszewicz, Polonia
(véase página 84)



El seminario es gratuito y está abierto a toda persona interesada. ¿Desea participar? Envíe un correo electrónico a la siguiente dirección: voicesrising@icae.org.uy. Las inscripciones ya están abiertas hasta el inicio del seminario.

El seminario virtual se realiza por correo electrónico en inglés. Sus colaboraciones pueden ser enviadas en inglés, o si no en francés o español para luego ser traducidas al inglés.

Si desea formular algunas preguntas con anticipación al seminario, le rogamos contactar a Cecilia Fernández (icae@icae.org.uy) en la Secretaría del ICAE en Montevideo, Uruguay.

zaje permanente para todos, ambos basados en la integración del aprendizaje y la vida, y con una percepción de la vida como el currículum definitivo.

En el marco del debate sobre la agenda posterior a 2015 se percibió la necesidad de mantener la coordinación entre los tres distintos ejes de la argumentación: la Cumbre de la Tierra y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la actualización y redefinición de los ODM y de los Objetivos de EPT. Se consideró que hay que tener cuidado de no desechar la fruta fresca de los objetivos educativos junto con la proverbial fruta podrida del desarrollo. Como señala Alan Tuckett, el efecto de adoptar tan solo dos de los objetivos de EPT en los ODM fue la exclusión de los otros cuatro, con la consiguiente invisibilidad de la educación de adultos en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida.

Numerosos participantes señalaron que la inclusión del aprendizaje y de la educación de adultos en la agenda de CONFITEA es un elemento fundamental del debate y que ignorarlo solo nos traería perjuicios.

La diversidad del conocimiento

No cabe duda de que el debate sobre la agenda posterior a 2015 tiene lugar en un clima altamente controversial en el que se requiere un diálogo auténticamente intercultural que considere las epistemologías del Norte y del Sur. Como señala Sofía Valdivieso, no puede haber democracia si no se admite la diversidad del conocimiento. La actual confrontación no es tanto en torno a la futura arquitectura del desarrollo y la educación como acerca de los valores básicos de la vida humana en

la comunidad, al tiempo que se reconoce que el bienestar y la felicidad de las personas solo se puede lograr en armonía con la coexistencia ambiental y planetaria como objetivo fundamental del proceso de desarrollo. Para este fin, el seminario nos invita y nos exhorta a afinar y focalizar nuestras herramientas de promoción y nuestras energías, concentrándonos en luchar por ese otro mundo con el cual todos estamos comprometidos.

i

Sobre el autor

Timothy Ireland es profesor asociado de Educación de Adultos en la Universidad Federal de Paraíba, en João Pessoa (Brasil). Entre 2004 y 2007 ocupó el cargo de Director Nacional de Educación de Adultos en el Ministerio de Educación, y entre 2008 y 2011 trabajó para la UNESCO como coordinador de la CONFITEA VI. Desde el 2013 ha sido miembro del consejo editorial de la revista *Educación de Adultos y Desarrollo*.

Contacto

Av. Umbuzeiro, 480
Manaíra – João Pessoa
PB: 58038-180, Brazil
ireland.timothy@gmail.com

Síganos en Facebook

Si desea hacer comentarios o enviar sugerencias, compartir información o dar a conocer un evento de interés para los lectores, visítenos en facebook.com/AdEdDevjournal

Léanos en línea

La revista se encuentra también disponible en Internet. Puede leer la publicación íntegramente o bien solo determinados artículos. La puede encontrar en:

www.dvv-international.de.

También puede usar el índice en línea:

www.dvv-international.de para buscar artículos de números anteriores. Los artículos han sido clasificados por autor, edición, año, tema, región y país.

¡Participen!
EAD en la Red

¡Participen!
Convocatoria para
el envío de
colaboraciones

82
2015

Convocatoria para el envío de colaboraciones con miras al número 82 de la revista:

Educación para la ciudadanía mundial

En el número 81 analizamos los pilares de la sociedad humana al abordar el tema de las comunidades y el aprendizaje. Ahora trasladamos nuestra atención hacia la escena mundial, que también incluye el ámbito local. Vivimos en un mundo globalizado, donde sucesos que ocurren en lugares muy distantes repercuten en nuestra vida cotidiana. Por nuestra parte, nosotros también influimos en los acontecimientos mundiales. ¿Cómo combinar la dimensión local con la mundial? La UNESCO nos recomienda fomentar la educación para la ciudadanía mundial. El objetivo es empoderar a los alumnos para que se comprometan y asuman un papel activo tanto a nivel local como mundial para afrontar y resolver problemas que afectan a todo el planeta, y finalmente se conviertan en agentes que contribuyan a cumplir el sueño de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible.

La educación en un mundo globalizado está poniendo cada vez mayor énfasis en la importancia de

los valores, las actitudes y las habilidades de comunicación como un complemento fundamental de las aptitudes y los saberes cognitivos. La educación es una herramienta pertinente para comprender y resolver problemas sociales, políticos, culturales y mundiales. En este proceso se incluye el papel de la educación en las iniciativas de apoyo a la paz, los derechos humanos, la democracia, la equidad, la aceptación de la diversidad y el desarrollo sostenible. ¿Cuáles serían las características de la educación para la ciudadanía mundial? ¿De qué manera se relaciona con otras perspectivas transformadoras?

Los invitamos a proponer artículos, temas, materias y ejemplos de proyectos para el número 82 de Educación de Adultos y Desarrollo. Les rogamos enviar sus sugerencias al jefe de redacción, Johanni Larjanko (johanni.larjanko@gmail.com) y a la directora editorial, Ruth Sarrazin (sarrazin@dvv-international.de).

¡Participen!

Suscripción a EAD

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

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

Información de contacto

.....
Apellido

.....
Nombre de pila

.....
Organización

.....
Cargo

.....
Calle

.....
Número

.....
Código postal

.....
Ciudad

.....
País

.....
E-mail

Deseo recibir la revista en el siguiente idioma:

Inglés



Español



Francés



Desprenda la hoja del cuestionario y envíela a:

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

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

mándela por correo electrónico a: info@dvv-international.de;

o complete el formulario en nuestra página web: www.dvv-international.de



¡Participen! ¡Comenten para que podamos mejorar!

Questionario sobre Educación de Adultos y Desarrollo, 81: Comunidades

Por favor indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

Por favor, marque una sola cruz en cada línea.

	1 Muy en desacuerdo	2 Relativamente en desacuerdo	3 Relativamente de acuerdo	4 Muy de acuerdo
Estoy satisfecho(a) con la revista <i>Educación de Adultos y Desarrollo</i> .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me parece bien que en el número esté dedicado a un tema específico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La diagramación de la revista permite una buena legibilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La extensión de las colaboraciones es la apropiada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En general, me parece que la revista me permite mantenerme bien informado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La revista me entrega un panorama bastante completo de la situación en distintos países.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El contenido informativo de cada colaboración es satisfactorio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La revista posee una cantidad suficiente de artículos que contienen información de utilidad práctica para la educación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La revista posee una cantidad suficiente de artículos que contienen información científica pertinente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ahora, por favor indique en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones respecto de cada categoría de la revista.

Por favor, marque solo una cruz en cada línea.

	1 Muy en desacuerdo	2 Relativamente en desacuerdo	3 Relativamente de acuerdo	4 Muy de acuerdo
Los artículos me entregan una clara perspectiva del tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las entrevistas a destacadas personalidades son interesantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las ilustraciones invitan a la reflexión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El reportaje fotográfico visualiza adecuadamente el tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

Por favor continúe en el reverso de la página

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

¿Qué cambiarías en la revista?

Género



Femenino



Masculino

Edad



Años

País

.....

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



Educador de adultos



Trabaja en actividades de cooperación para el desarrollo



Político



Miembro activo de una organización de la sociedad civil



Científico



Funcionario público



Estudiante



Bibliotecario



Otras

Desprenda la hoja del cuestionario y envíela a:

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

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

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

o rellene este cuestionario en línea en nuestro sitio web: www.dvv-international.de

¡Muchas gracias por su colaboración!

Artistas que colaboraron

Abed Tamesh

Artista de la portada e ilustrador



Educación de Adultos y Desarrollo: Describanos su proceso de trabajo cuando realiza una ilustración.

Abed Tamesh: En mi obra procuro transmitir el mensaje mediante una sencilla ilustración que sea capaz de incitar a la acción. Me parece que lo más importante para lograr ese objetivo es captar la esencia del tema y tratar de encontrar la idea que se desea adoptar. Trato de buscar una perspectiva distinta y novedosa, e intento crear una obra sencilla, pero que suscite una reflexión más profunda; sintetizar la totalidad de una idea en una simple ilustración.

¿Qué elementos debe tener o incluir una ilustración para ser eficaz?

Debe comunicar la identidad propia del artista, permitimos apreciar el tema desde una perspectiva novedosa y única, además de poseer autenticidad y un contenido con el que sea fácil relacionarse.

¿Qué pretende comunicar con sus ilustraciones? ¿Cuál es su mensaje?

Cualquier obra que yo produzca debe contener un mensaje de apoyo a la causa de mi pueblo. Como palestino, me enorgullezco de mis orígenes y pretendo que mis obras sean una voz que clama para dar a conocer la realidad en la que vivimos y nuestra riqueza cultural.

Qué es más poderoso: ¿el lápiz (la palabra escrita) o el pincel (la imagen)? ¿Por qué?

A mi juicio, el pincel es más poderoso, porque permite plantear más claramente una postura y comunicar un mensaje a través de la imagen. Sin embargo, no creo que ninguno de los dos podría lograr su propósito prescindiendo del otro. Mientras la imagen refleja un punto de vista, el texto llevará la idea al siguiente nivel y la explicará con mayor detalle.

Abed Tamesh nació en 1978 en la ciudad mediterránea de Acre, en la costa septentrional de Palestina. Obtuvo el título de licenciado en artes visuales en el Ascola College de Jaffa. Abed es fundador y principal director creativo del estudio Underground: Creative Design and Visual Language en Haifa. Este estudio tiene en su haber el mérito de haber organizado muchas de las campañas políticas y sociales más importantes que se han emprendido en Palestina. Fuera de la labor del estudio, Abed está llevando a cabo una exposición itinerante de su obra, la cual ha visitado las ciudades de Acre, Nazaret, Haifa, Ramala y Jaffa.

Contacto

abed@ug-studio.com

La revista internacional *Educación de Adultos y Desarrollo* es un foro destinado a los educadores de adultos de todo el mundo.

El principal grupo destinatario lo componen los educadores propiamente tales, los investigadores, activistas y responsables políticos de África, Asia, Latinoamérica y de los países en proceso de transformación de Asia y Europa. La revista ha sido concebida específicamente para facilitar el intercambio y el debate sobre temas de la práctica y teoría, sobre métodos y enfoques innovadores, sobre proyectos y experiencias, así como sobre iniciativas y posturas políticas. En este sentido, *Educación de Adultos y Desarrollo* constituye una herramienta para fomentar el intercambio Sur-Sur.

Asimismo, la revista también procura ofrecer a lectores de Europa, Norteamérica y otras naciones industrializadas del mundo, como Japón o Australia, la oportunidad de ponerse al día sobre las últimas tendencias observadas en este sector en África, Asia, Latinoamérica y en los países en proceso de transformación de Asia y Europa, para ayudarlos a convertirse en socios más eficaces en la cooperación práctica e intelectual. En este sentido, *Educación de Adultos y Desarrollo* también contribuye a fomentar el intercambio Norte-Sur y Sur-Norte.

La revista *Educación de Adultos y Desarrollo* es publicada una vez al año en inglés, francés y español. En cada número se aborda un tema de mayor alcance.

Publicada por



En cooperación con

