

Una apuesta a la relevancia para la calidad de vida como criterio fundamental de la calidad de la educación para los jóvenes y los adultos.¹

Sylvia Schmelkes²

Introducción

La VI Conferencia Mundial de Educación de Adultos (CONFINTEA VI), celebrada en diciembre pasado en Belem do Pará, en Brasil, después de 12 años de la anterior, se llevó a cabo, como las regionales preparatorias a ella, con la sensación del mínimo avance en educación de adultos desde Hamburgo 1997, lugar y fecha de la . En la CONFINTEA V se redefine la educación como una a lo largo de toda la vida. Se incluye en el antiguo concepto de educación de adultos a la población joven, y se la distingue de la población adulta. Se presenta un marco ampliado del concepto de alfabetización, como un proceso sin ruptura de continuidad con el aprendizaje a lo largo de la vida. Tres años más tarde, en Dakar, se define la meta mundial de reducir en un 50% el analfabetismo en el mundo.

Sin embargo, los gobiernos siguen sin darle importancia a la educación de los adultos. En todas las reuniones regionales preparatorias a CONFINTEA VI se reconoce el carácter marginal de la educación de adultos, así como el escaso avance en la alfabetización de los 800 millones de analfabetos en el mundo. El reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental, cuyo garante son los gobiernos de los países, no parece haber conducido a la asunción de una responsabilidad renovada por la educación de la población joven y adulta en general en el mundo.

El Marco de Acción de Belém, fruto de las deliberaciones de CONFINTEA VI, pone en el centro de las discusiones el asunto del financiamiento de la educación de adultos. Recomienda y se compromete a favorecer que los países destinen al menos el 6% del PIB a la educación, y que aumenten su inversión en educación de los adultos. Refieren a la necesidad de lograr mecanismos de participación de los diferentes actores en la educación de los adultos, incluyendo de manera muy importante a las organizaciones de la sociedad civil. Se aboga por una educación inclusiva que enfatice una visión de equidad y de trabajo con las poblaciones más necesitadas. Escuetamente se menciona la necesidad de definir y cuidar la calidad de estos procesos.

Al Marco de Acción de Belém parece faltarle fuerza. No hay, como hubo en CONFINTEA V, planteamientos novedosos que ofrezcan romper la inercia que conduce a la marginalidad de la educación de los adultos en todos nuestros países, a la excesiva confianza en que el sistema

¹ Documento elaborado por Sylvia Schmelkes para el debate y la reflexión en el IV Seminario Internacional para el Siglo XXI *VI Confinteas Logros y Desafíos en la Educación Básica de Jóvenes y Adultos. La Formación de Educadores y Alfabetizadores*. Junio de 2010 Fundación Santillana – OEI Bs. As. – OEI Paraguay

² Directora, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Cd. de México.

escolar resolverá los problemas en un futuro no muy lejano, y a la convicción de que educar a los adultos es un gasto y no una inversión. No hay nada que permita ver cómo estas inercias podrán romperse a partir de los compromisos que asumen los países miembros en Belem.

Y es que quizás lo que se requiere es una visión renovada, diferente de la educación de los adultos. Me atrevo a proponer que, para romper su marginalidad, esta visión renovada debe estar anclada en un concepto complejo de la CALIDAD de la educación de los adultos y debe darle prioridad al componente de RELEVANCIA del concepto de calidad.

***Un prerrequisito para la calidad: la motivación**

La motivación es el prerrequisito más importante para la calidad de la educación de adultos. Sin embargo, los programas de educación de adultos se caracterizan por altas tasas de deserción. Por lo mismo, la calidad de los programas de educación de adultos se relaciona con su capacidad para atraer a los adultos y para mantener su motivación en alto durante el tiempo que tome lograr los resultados pretendidos. Atraer y mantener a los adultos en los programas se reconoce como uno de los principales problemas de la educación de adultos.

De ahí que una estrategia esencial para mejorar la calidad de la educación de adultos es la capacidad de asegurar que los alumnos perciban que el programa es importante, interesante, y especialmente útil para sus vidas y para el logro de sus aspiraciones. El descubrimiento por parte de los estudiantes de que la educación es un derecho humano fundamental, y no solamente de los niños, esté posiblemente en el centro de la motivación hacia la educación de los adultos.

Por eso es importante transformar las condiciones subjetivas para la educación de los adultos. Una de las primeras tareas de la educación de adultos es la de crear y mantener su necesidad sentida. Por lo que un criterio de calidad de la educación de adultos es su capacidad para desarrollar la necesidad sentida por la misma, así como el reconocimiento por parte de los alumnos reales y potenciales de su derecho a la misma.

La motivación para acercarse y mantenerse en actividades de educación de adultos tiene que tomar en cuenta los intereses y la cultura de los mismos. Los programas de educación de adultos funcionan mejor cuando los jóvenes y los adultos participan en la definición y diseño de sus propios programas.

Un gran reto es mantener la motivación. Ello se relaciona con la capacidad de demostrar la utilidad de lo aprendido. Sin embargo, esta utilidad no puede ser siempre visible de forma inmediata. Por tanto, la educación de los adultos debe tener la capacidad de atender otras necesidades de los adultos – no necesariamente sentidas – durante los procesos. Entre estas necesidades una central es la de sentirse respetados y valorados. La autoestima es un resultado esperado de toda actividad educativa. La autoestima está relacionada con un principio bien conocido de la educación de adultos que es el reconocimiento del adulto, incluso del analfabeta, como una persona culta, que sabe muchas cosas y que sabe hacer muchas cosas, y que cuenta con una estructura de valores. La motivación depende de la valoración de estos conocimientos, que

deben constituir el punto de partida y la referencia continua de toda actividad educativa. Las relaciones respetuosas en el grupo y entre el maestro y los adultos también conducen a una mayor autoestima. Respetar significa valorar a la persona por lo que es, sin esperar nunca que se convierta en alguien diferente, sino más bien que crezca a partir de su propia identidad.

Esto permite aprender de los otros, y ahí se encuentra el verdadero significado de la educación intercultural. El enfoque intercultural a la educación parte del auténtico aprecio de la diversidad. El enfoque intercultural a la educación es el contrario del enfoque del déficit, que supone – como todavía lo hacen muchos programas de educación de adultos – que a los adultos no educados les falta algo que la educación de adultos puede proporcionarles a fin parecerse un poco más los miembros de la sociedad dominante, a quienes estas características no les faltan. Esta visión de la educación de adultos, basada en el enfoque del déficit, es incapaz de mantener la motivación y con dificultad logra resultados de calidad. El enfoque intercultural, en cambio, entiende que cada joven y adulto trae consigo a las actividades de educación de adultos un amplio bagaje de conocimientos y valores. El enfoque intercultural cree en el valor de los adultos y de su cultura, y muestran altas expectativas de lo que pueden lograr en aprendizajes. El enfoque intercultural convierte a la diversidad en una ventaja pedagógica.

El ambiente creado por las actividades de educación de adultos tiene que representar un sitio al que los adultos quieran ir, en el que les guste estar. El diálogo y la metodología dialógica (Freire, 1964) necesariamente está en la base de los encuentros respetuosos y fructíferos entre adultos. Freire (2005) nos explica por qué el diálogo nos hace crecer como seres humanos y conduce a una comprensión y apreciación de los otros y, a través de ellos, de una mejor comprensión del mundo. Las necesidades básicas de los adultos de encontrarse con otros, de trabajar juntos, de dialogar sobre intereses compartidos y diversos, de sentirse respetados y apreciados, son de los elementos motivacionales más importantes de la educación de adultos, y una de las condiciones fundamentales para su calidad.

***Un propósito permanente: La alfabetización**

La alfabetización es la actividad más importante de la educación de adultos en los países en desarrollo. Esto obedece al hecho de que, en un mundo letrado, no es imposible pero sí muy difícil mejorar la calidad de vida, como sea que ésta se entienda en las diversas culturas, sin dominar la lengua escrita. El alfabetismo se convierte en un requerimiento – aunque no en un prerrequisito, como explicaremos en seguida – para intentar lograr objetivos relacionados con la calidad de vida.

Se ha avanzado en el campo de la alfabetización. Muchos países están desarrollando actividades de post-alfabetización destinadas a evitar caer de nuevo en el analfabetismo, lo que es común en ambientes poco letrados. Los países que han avanzado más en alfabetización avanzan hacia enfoques de educación a lo largo de la vida. Pero a pesar de estos avances en la visión de la alfabetización, aún prevalece la visión restringida de la misma. La alfabetización todavía se considera como algo dicotómico: o se es alfabeto o no se es, y no como un continuum y como una habilidad que se desarrolla hasta lograr su dominio con autonomía.

Una visión ampliada de la alfabetización, tal y como lo entiende el Marco de Acción Regional para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, que incluye el desarrollo de la habilidad numérica, la capacidad de leer el mundo, el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, el aprendizaje de una segunda lengua en el caso de migrantes y grupos minoritarios, etc., es una actividad que tiene lugar a lo largo de la vida (Kalman, 1998). La alfabetización no es una dicotomía, es un continuum. Además, hay una diversificación de alfabetismos (Hautecouer, 1992): no se refiere sólo a la lectura de prosa, sino también a la expresión gráfica y a los datos estadísticos (Tuijnman, 1995; OECD, 1995).

Ahora sabemos que el alfabetismo debe situarse contextual y culturalmente. Debe responder a las prácticas comunicativas que se están llevando a cabo o pueden desarrollarse (Street, 1984). Cuando estas prácticas se expanden y diversifican, la alfabetización ha de complejizarse. Pero al principio, si las actividades de alfabetización han de mantener la motivación y retener a los estudiantes, deben crearse prácticas comunicativas que requieran de la lengua escrita que deben llegar a ser percibidas como necesarias. Este puede representar el primer paso hacia las actividades de alfabetización de adultos (Latapí, 1984).

También sabemos que la alfabetización se logra mejor cuando se adquiere en la lengua materna. Las habilidades, si es necesario, podrán después transferirse a una segunda lengua. Sin embargo, deben poderse desarrollar prácticas que recurran a la lengua escrita en la lengua materna y deben existir materiales de lectura de manera que pueda llegarse a percibir la alfabetización como una necesidad y como algo útil en la vida cotidiana.

En ambientes no letrados, que son muy comunes en nuestros países, la alfabetización no necesariamente debe representar el inicio de las actividades de aprendizaje con jóvenes y adultos. A menudo es indispensable iniciar con actividades que ayuden a letrar los ambientes y que vayan creando la necesidad de las prácticas comunicativas escritas. Pero hay muchas otras cosas que los jóvenes y los adultos desean saber a fin de mejorar aspectos importantes de su vida y que se pueden aprender sin haber sido alfabetizados: salud y prevención de enfermedades, planificación familiar, desarrollo del niño, prácticas agrícolas, derechos humanos, incluso algunas habilidades requeridas por actividades más relacionadas con la industria o los servicios, no requieren de la alfabetización como punto de partida. En el proceso de desarrollar estas temáticas, la alfabetización se puede convertir en una necesidad sentida en relación con ellas. De esta forma, alfabetizarse adquiere sentido. La motivación para aprender a leer y a escribir es consecuencia no de la consideración abstracta sobre su utilidad, sino más bien de las posibilidades concretas que se van descubriendo en apoyo al mejoramiento de la calidad de vida. De esta forma, la alfabetización, y lo que se conoce como post-alfabetización, no necesariamente son actividades secuenciales (Schmelkes, 1981). Puede comenzarse con actividades que tradicionalmente han sido consideradas como de post-alfabetización. Estas actividades pueden dotar de sentido a la alfabetización.

Sabemos mucho más que hace dos décadas de cómo alfabetizar a los adultos. Sabemos que la alfabetización no es sinónimo de escolaridad – uno puede estar escolarizado y no requerir del uso

de la lengua escrita en su contexto de vida --. La alfabetización sólo puede mantenerse y fortalecerse a través de un uso continuo (Tujnman, 1995). El analfabetismo no es una enfermedad que debe ser “erradicada” – típica interpretación desde la noción del déficit --. El analfabetismo es un fenómeno social que es consecuencia de la pobreza y de la falta de desarrollo. Los índices de alfabetismo sólo pueden mejorarse si disminuye la pobreza y ocurren procesos de desarrollo. Ahora sabemos que los adultos necesitan relacionar lo que se aprende con sus conocimientos previos y con su vida cotidiana – recordemos la metodología freiriana de la palabra generadora --. También sabemos que los adultos, más que los niños, tienen preconcepciones sobre la lengua escrita que deben constituir puntos de partida para las actividades de alfabetización. Se ha dicho que para que la alfabetización sea exitosa, tanto los niños como los adultos requieren de muchas oportunidades para manipular diferentes tipos de texto (Ferreiro, 1995). Los adultos aprenden mejor con métodos no fonéticos y cuando pueden aprender junto con otros y discutir lo que aprenden (Freire, 2005). Y como en toda actividad de educación de jóvenes y adultos, éstos aprenden más cuando pueden participar en las decisiones sobre el programa y sus avances.

La alfabetización es algo que se sigue desarrollando a lo largo de la vida. Como tal, debe ser un propósito permanente de toda actividad de educación de adultos.

***Una visión renovada, centrada en la calidad y específicamente en la relevancia**

El concepto complejo de calidad nos compromete a cuidar los insumos, los procesos, los productos y el impacto. De alguna manera la apuesta a la calidad supone que lo que se haga en educación de adultos tiene que ir creciendo, con metas claras, en cada uno de estos componentes. En los insumos y en el proceso, lo más importante es la calidad de los agentes educativos, porque son ellos los que podrán asegurar la calidad de los procesos. Pero el concepto complejo de calidad también hace referencia a la necesidad de tomar en cuenta la eficacia, la equidad y la eficiencia, y de manera privilegiada, y para comenzar, la relevancia. En el caso de la educación de adultos, la relevancia se refiere a la utilidad de la educación de adultos para el mejoramiento de la calidad de vida. Es este el impacto deseado. Lo que pensamos que puede renovar la visión de la educación de los adultos referir siempre su acción a su capacidad comprobada de transformar la calidad de vida de sus beneficiarios. La educación de adultos relevante para la calidad de vida tiene que privilegiar a las poblaciones más necesitadas, porque son ellas, precisamente, las que demandan mejorar la calidad de su vida de forma urgente, y porque hacerlo es una respuesta de justicia elemental. Son los que han estado excluidos de los servicios educativos a lo largo de la vida quienes deben constituir los sujetos privilegiados de la educación de los adultos. Asegurada la preocupación por la relevancia, garantizado el enfoque de equidad – atender más y mejor a los que más lo necesitan --, entonces cobra sentido preocuparnos por mejorar cualitativamente en el logro de la eficacia y la eficiencia.

La relevancia en educación de adultos, referida a la calidad de vida de los mismos, supone reconocer que la educación para los adultos – a quien no le toca propiamente transformar, en forma directa, las condiciones objetivas – debiera privilegiadamente operar ahí donde están ocurriendo procesos de transformación de las condiciones objetivas de vida de los adultos.

Porque a la educación de adultos sí le corresponde trabajar sobre las condiciones subjetivas que permiten dotar a esos procesos de transformación de calidad deseada por sus beneficiarios, mediante la formación para comprender los procesos y participar activamente en ellos. La salud, la alimentación, el acceso al agua potable, al vestido, a la vivienda; el acceso a mejores servicios educativos para los niños y los jóvenes, deben mejorar como consecuencia de la presencia de programas de educación de adultos que acompañen proyectos sociales de esta naturaleza.

Pero el bienestar material no completa la definición de una vida de colectividad de los individuos y las colectividades. Otras necesidades, igualmente básicas, tienen que ver con la posibilidad de defender y experimentar el respeto a los derechos humanos fundamentales. Esto tiene que ver con la seguridad personal, con una vida libre de violencia, con la disminución o erradicación de todo tipo de discriminación debido a distinciones de cualquier tipo (raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, estatus por propiedad, nacimiento o cualquier otro); con la libertad de pensamiento, expresión y tránsito; con la posibilidad de participar en la vida cultural, política y científica de la comunidad; con la oportunidad de generar ingresos suficientes para vivir con dignidad; con la posibilidad de vivir en un medio ambiente sano, entre otros. La transformación deseada de la vida personal, familiar y comunitaria es un resultado esperado de la educación de adultos. La educación para jóvenes y adultos no puede ser considerada una educación de calidad si no es capaz de lograr resultados que mejoren el ejercicio de estos derechos básicos y de tender hacia su vigencia absoluta. La relación de la educación de adultos con las oportunidades de participación y de organización para mejorar el ejercicio de estos derechos aumenta la relevancia de estas actividades.

Todas estas necesidades básicas deben estar referidas tanto a los jóvenes o adultos beneficiarios como a sus hijos. De hecho, implican un mejoramiento de la calidad de vida de la siguiente generación. La calidad de la educación de adultos deberá ser juzgada sobre esta base.

Otras necesidades básicas fundamentales son de naturaleza social y tienen que ver con colectividades y comunidades. Involucran la transformación de las condiciones ambientales, económicas, políticas, sociales y culturales, tanto de la vida diaria de la comunidad como de la construcción de su futuro sobre la base de visiones compartidas. La relevancia tiene que ver con las necesidades de sobrevivencia, pero va más allá de dichas necesidades. Como concepto, se refiere también a la capacidad de convivir con personas diferentes en cultura, religión, orientación política, origen social..., y de participar en la toma de decisiones en sociedades democráticas. También se refiere a organizarse con otros para la transformación del mundo natural y social, especialmente cuando la realidad es tal que impide la posibilidad de sobrevivir con dignidad y de vivir y experimentar la salvaguarda de los derechos humanos fundamentales.

La relevancia tiene que ver con las necesidades de sobrevivencia, pero va más allá de dichas necesidades. La educación de adultos debe preocuparse también por el desarrollo integral de sus beneficiarios. La apreciación y la creación de arte y belleza – reconociendo de partida que lo que considera bello difiere de cultura a cultura --; el fortalecimiento del sentido de pertenencia, incluyendo el aprecio de la cultura y la lengua propias; la capacidad de descubrir y asombrarse por

el conocimiento no necesariamente referido a la experiencia inmediata sino de aquel que permite un mejor entendimiento de nosotros mismos, nuestro pasado, nuestros futuros posibles, y el mundo natural y social en el que vivimos; el uso satisfactorio del tiempo libre; la expansión de horizontes de interés y significado (Lonergan, 1994) , y la expansión de las *capabilidades* humanas, de la libertad, la elección y la agencia (Sen, 1999). Todos estos propósitos, y otros, son ingredientes indispensables de la calidad de vida.

Si convertimos los anteriores resultados deseados de la educación de adultos en criterios de calidad que permiten su evaluación – desde si eso es lo que pretenden los programas, si cuentan con los insumos necesarios para perseguirlo, si los procesos son conducentes a los mismos, hasta si está efectivamente mostrando resultados en este sentido, estaremos propiciando una educación de adultos realmente significativa. Hacerlo así permite superar problemas perennes de la educación de adultos que quizás ayuden a explicar su marginalidad, y por lo mismo quizás también permitan superarla.

REFERENCIAS

- Ferreiro, E. 1995. *Reflexoes sobre Alfabetizacao*. Sao Paulo. Cortez Editora.
- Freire, P. 1964. *La Educación como Práctica de la Libertad*. México: SA.
- Freire, P. 2005. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: J. Mellado.
- Hautcoeur, B. 1992. “Illiteracy Direction? Action ? Results ? *In Alfa 92. Current Research in Literacy : Literacy Strategies in the Community Movement*. Hamburg: Unesco Institute for Education and the Ministry of Education.
- Kalman, J. 1998. “¿Somos Lectores o No? Una Revisión Histórica del Concepto de Alfabetización y sus Consecuencias”, en *Documentos DIE*, No. 53.
- Latapí, P. 1984. *Tendencias de la Educación de Adultos en América Latina: Una Tipología Orientada a su Evaluación*. Pátzcuaro: CREFAL.
- Lonergan, B. 1994. *Método en Teología*. México: Sígueme.
- Schmelkes, S. 1981. “La Utilidad del Alfabetismo en una Zona Rural de México”, in Morales-Gómez, D. (Ed.). *La Educación y Desarrollo Dependiente en América Latina*. México: Gernika.
- Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Street, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tujnman, A. 1995. “The Importance of Literacy in OECD Societies”, in *Literacy, Economy and Society*. Ottawa: Statistics Canada.

