

# Los centros de educación de adultos como clave del desarrollo – desafíos y factores del éxito

Maja Avramovska / Esther Hirsch / Beate Schmidt-Behlau (Editores)

Con el apoyo financiero del



Ministerio Federal de  
Cooperación Económica  
y Desarrollo

**International Perspectives in Adult Education – IPE 78**  
**(Perspectivas Internacionales en la Educación de Adultos – IPE 78)**

Los informes, estudios y materiales publicados en esta serie tienen como meta promover el desarrollo de la teoría y la práctica en la educación de adultos. Esperamos que al proporcionar acceso a la información y un canal de comunicación, la serie servirá para aumentar el conocimiento, profundizar el pensamiento y mejorar la cooperación en la educación de adultos a nivel internacional.

© DVV International 2017

**Publicado:**

DVV International  
Institut für Internationale Zusammenarbeit des  
Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V.  
Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn,  
República Federal de Alemania  
Tel.: +49 (0)228 97569-0 / Fax: +49 (0)228 97569-55  
info@dvv-international.de / www.dvv-international.de

**DVV International** es el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV). Como organización profesional líder en el campo de la educación de adultos y la cooperación al desarrollo, DVV International proporciona apoyo a nivel mundial para el establecimiento y desarrollo de estructuras sostenibles para la Educación de Jóvenes y Adultos

**Editado por DVV International:** Christoph Jost

**Editores:** Maja Avramovska / Esther Hirsch / Beate Schmidt-Behlau

**Directora editorial:** Gisela Waschek

Los puntos de vista expresados en las ponencias publicadas bajo los nombres de autores específicos no reflejan, necesariamente, los de la editorial o las editoras. Se puede reproducir esta publicación en parte o en su totalidad citando la fuente de formadebida. La editorial pide que se le haga llegar copias de dichas reproducciones.

**Información bibliográfica de la Deutsche Nationalbibliothek**

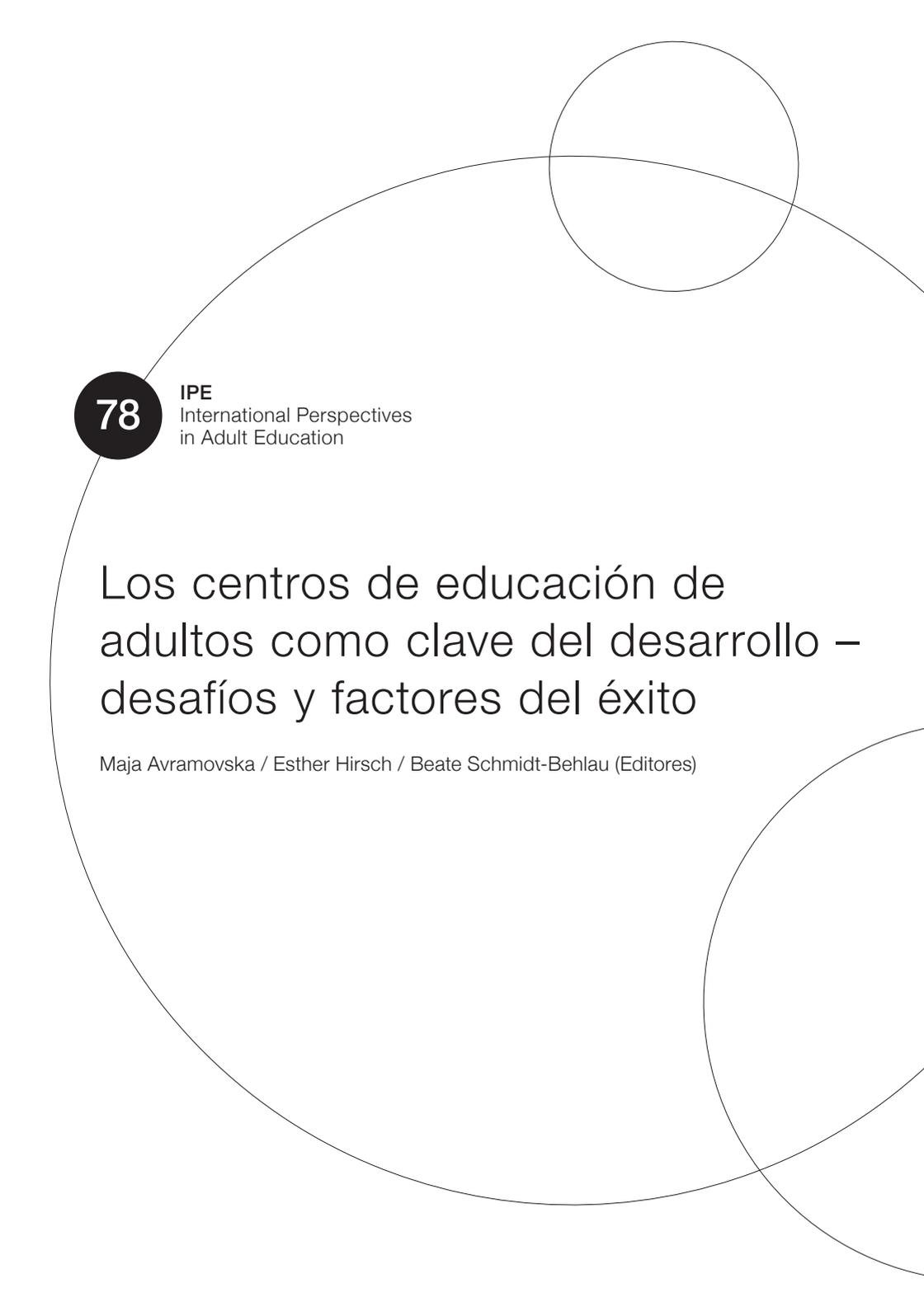
La Deutsche Nationalbibliothek recoge esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie. Los datos bibliográficos están disponibles en la dirección de Internet <http://dnb.ddb.de>.

**Número ISBN: 978-3-942755-39-9**

**Diseño Corporativo:** Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

**Diagramación:** Stetzer Kommunikationsdesign, Munich

**Producción:** inpuncto:asmuth druck + medien gmbh

A decorative graphic consisting of several overlapping circles of varying sizes, creating a modern, abstract design. The circles are thin-lined and white, set against a white background. One large circle is partially visible on the left side, and another smaller one is at the top right. A third circle is partially visible at the bottom right.

78

**IPE**  
International Perspectives  
in Adult Education

# Los centros de educación de adultos como clave del desarrollo – desafíos y factores del éxito

Maja Avramovska / Esther Hirsch / Beate Schmidt-Behlau (Editores)



# Índice

Editorial	5
<b>Uwe Gartenschlaeger</b> Introducción: los centros de aprendizaje comunitario como espacios para el aprendizaje a lo largo de toda la vida en el siglo XXI	8
<b>Centros de aprendizaje comunitario: varios desafíos, varias respuestas</b>	
<b>Aziz Chaker</b> Centros de aprendizaje comunitario en Marruecos: una experiencia sin precedentes	21
<b>Rusudan Sanadze / Lali Santeladze</b> Centros de educación de adultos en Georgia: historia y presente	33
<b>Transformación de los centros de educación de adultos en países en transición</b>	
<b>Sylvia Kränke / Gudrun Luck / Klaus Meisel</b> Educación de adultos en la transformación social: cómo se ha configurado el panorama para los “Volkshochschulen” (VHS) tras la unificación alemana	51
<b>Larisa Lukyanova / Galina Veramejchyk</b> Transformación de las instituciones de educación de adultos en Europa Oriental: las experiencias de Bielorrusia, Ucrania y Moldavia	75
<b>Financiación de los centros de aprendizaje comunitario: perspectiva asiática</b>	
<b>Vanna Peou / Wafa Singh</b> Centros de aprendizaje comunitario: perspectiva asiática	97

## **El trabajo con los gobiernos y la elaboración de marcos jurídicos para la educación de adultos**

**Carlos A. Díaz / Jesé Romero**

Reforzar el derecho a la educación mediante la colaboración interinstitucional: un ejemplo mexicano 137

**Maja Avramovska / Jovan Miljković**

Trabajar con los gobiernos: elaborar e implementar marcos jurídicos para la educación de adultos 149

## **Afianzar los centros de educación de adultos en la sociedad: el testimonio de éxito de los “Volkshochschulen” en Alemania**

**Klaus Heuer / Nicole Kuprian**

Reforzar la presencia de los centros de educación de adultos en la sociedad 171

## **Modelos de gestión en organizaciones de educación de adultos**

**Emir Avdagić / Winfried Ellwanger**

Modelos de gestión en organizaciones de educación de adultos 201

## **Educación de Jóvenes y adultos en Bolivia: trabajando en red para el cambio**

**Wilfredo Limachi / Marco Salazar**

Educación de Jóvenes y adultos en Bolivia: trabajando en red para el cambio 229

Lista de autores 245

Los títulos de los volúmenes disponibles 251

# Editorial

Este volumen fue publicado para su uso en una conferencia organizada por DVV, titulada *Los centros de educación de adultos como herramienta clave para el desarrollo: responsabilidades, estructuras y beneficios*, la cual se realizará durante el tercer trimestre de 2017 en Georgia. El objetivo de esta publicación será servir de lectura complementaria para los participantes de la conferencia, pero además está destinada a un público más amplio formado por especialistas internacionales. Estas colaboraciones proporcionan una percepción más clara sobre la teoría y la práctica de la labor a nivel mundial de DVV y sus socios, y también analizan la historia y las actividades de los *Volkshochschulen* en Alemania.

La creación y el mejoramiento de las estructuras han adquirido importancia en todo el planeta, en especial cuando se trata de afrontar desafíos de alcance mundial, como superar la pobreza, combatir el desempleo generalizado y reivindicar el derecho humano a la educación.

Los centros de educación de adultos, en los cuales están contenidas dichas estructuras, son instituciones de aprendizaje a nivel local accesibles a un amplio sector de la población. Tienen en cuenta las necesidades de distintos grupos de personas y, al mismo tiempo, pueden reaccionar de manera flexible frente a condiciones marco complejas y en constante cambio, sean de nivel local, nacional o también mundial. Igualmente polifacéticas y diversas son las imágenes que exhiben públicamente los centros de enseñanza en lo que respecta a los ambientes, los métodos, los conceptos y las estructuras de aprendizaje en las distintas regiones.

Lo anterior se refleja, asimismo, en los diferentes nombres con que se conoce a estos centros: en Asia se habla principalmente de “centros de aprendizaje comunitario”; en la región del Cáucaso se los denomina “centros de educación de adultos”; en Japón, *kominkan*; y en Alemania, *Volkshochschulen* (VHS). Pese a que existe una diversidad de enfoques y orientaciones, todos ellos tienen una visión en común: la convicción de que el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas las personas es una importante contribución al mejoramiento de sus condiciones de vida.

Los artículos del presente volumen nos permiten percibir con mayor claridad esta dimensión polifacética de los centros de aprendizaje, y plantean interrogantes sobre las responsabilidades y los modelos de financiación, al tiempo que arrojan luz sobre el marco jurídico y su aplicación. Subrayan el importante papel que cumplen los centros de educación de adultos como estructuras sociales de apoyo para la implementación de

los objetivos de la Agenda 2030, en particular del derecho a una educación de calidad inclusiva e igualitaria consagrado en el Objetivo 4. Este tema es abordado desde varias perspectivas divergentes; así pues, podemos encontrarnos con testimonios de prácticas que han dado buenos resultados, y análisis de la aplicación de ciertas leyes, al igual que con discusiones sobre los resultados de algunas investigaciones.

El texto introductorio de Uwe Gartenschlaeger presenta una visión organizada de las tareas y el papel que cumplen los centros de educación de adultos como estructuras y espacios necesarios para el aprendizaje a lo largo de toda la vida en los procesos mundiales de educación de adultos, y los vincula con etapas importantes en el desarrollo de la educación de adultos. En el primer bloque temático („Centros de educación de adultos: diversos problemas, diversas soluciones“), se advierten notorias diferencias entre los centros de Marruecos y de Georgia. Por ejemplo, en Marruecos los centros de educación de adultos cumplen una importante función en la lucha contra el analfabetismo. En cuanto a la situación actual de Georgia, donde existen leyes que se refieren a áreas específicas de la educación de adultos, el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida se concentra preferentemente en la educación profesional y política.

En el bloque temático sobre “Transformación de los centros de educación de adultos en países en transición” se analiza la manera en que los centros de educación de adultos han ido evolucionando durante la fase de transformación posterior al colapso de los países socialistas. El auge de los VHS en Alemania tras la reunificación, al igual que las experiencias en países vecinos de Europa del Este, como Bielorrusia, Moldavia y Ucrania, son ejemplos analizados en diversos artículos. El debate sobre si la financiación de las estructuras de educación de adultos es responsabilidad del Estado, de los municipios, o de ambos sectores, se aborda en el capítulo “Financiación de los centros de aprendizaje comunitario”; para ello se analizan ejemplos de centros de educación de adultos de distintas regiones de Asia, como también un estudio de caso sobre la creación de CAC en Camboya.

En el capítulo titulado “Trabajar con el sector público y crear marcos jurídicos”, se reflexiona en torno al papel y la responsabilidad de los organismos estatales. Se describen ejemplos de México, Serbia y Macedonia, y se analiza la manera de trabajar con las entidades públicas a fin de elaborar y aplicar un marco jurídico vinculante para la educación de adultos. Este constituye, a su vez, una condición indispensable para resaltar la importancia de la educación de adultos y para garantizar la financiación de sus estructuras y de su personal. Completan el volumen un estudio sobre los modelos de gestión de los centros de educación de adultos, en el que se citan el ejemplo de Bosnia y Herzegovina, por una parte, y el del

VHS de Cham, en Baviera, por otra, y una reflexión sobre la importancia del trabajo en red para el desarrollo de la red nacional de educación de jóvenes y adultos en Bolivia.

Esperamos que los lectores encuentren en esta nueva edición de IPE no solo una fuente de inspiración para la conferencia propiamente tal, sino además para su trabajo sobre el terreno.

Bonn, septiembre de 2017

Maja Avramovska, Esther Hirsch, Beate Schmidt-Behlau

# Introducción: los centros de aprendizaje comunitario como espacios para el aprendizaje a lo largo de toda la vida en el siglo XXI

En el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible se reconoce ante todo la necesidad de situar la educación dentro de un marco de aprendizaje a lo largo de toda la vida que incluya el aprendizaje formal, no formal e informal. Son numerosos los factores que deben entrar en juego para hacer realidad la ambición de un aprendizaje de por vida, entre ellos: contar con un sistema de educación formal y no formal adecuadamente financiado y equipado que permita realizar una transición fluida entre todos los niveles y sectores de la educación; crear una cultura didáctica de apoyo que haga hincapié en el placer de aprender, y en la cual los participantes puedan organizar su aprendizaje en función de sus necesidades; crear un sistema apropiado de reconocimiento, convalidación y certificación del aprendizaje; ofrecer oportunidades de formación previa a la docencia y durante la enseñanza para educadores de jóvenes y adultos, y muchas otras alternativas.

Durante las últimas décadas ha surgido un consenso en cuanto a que la existencia de establecimientos dedicados a impartir educación para jóvenes y adultos a nivel comunitario es otro de los requisitos fundamentales si se pretende garantizar una implementación eficaz del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es así como en muchas regiones de todo el mundo estos centros ya cuentan con un largo historial; el origen de los centros comunitarios en Gran Bretaña, lo mismo que el de algunos Volkshochschulen en Austria y Alemania, se remonta a más de 100 años atrás; un caso similar es el de las universidades populares residenciales de los países nórdicos. Los *kominkan* japoneses han existido desde principios de la década de 1940,

**Objetivo 4:** Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.



*Centro de educación de adultos en Kabul*

*Fuente: DVV International*

y en muchos países árabes, africanos y asiáticos los centros de aprendizaje comunitario han estado surgiendo desde la década de 1980, en muchos casos gracias a la iniciativa de actores de la sociedad civil local. Tan diversos como los orígenes son los nombres que reciben estas entidades: fuera de los términos ya mencionados, podemos encontrar centros de desarrollo comunitario, centros de educación de adultos, centros de educación no formal, centros de educación alternativa y muchos otros. Si bien todos ellos forman parte de la realidad descrita en esta publicación, para fines de simplificación, en este artículo nos guiaremos por la terminología de UNESCO y emplearemos la denominación “centros de aprendizaje comunitario” (CAC), incluyendo de este modo todas sus distintas variantes.

De hecho, la variedad en la terminología refleja la diversidad en la magnitud y el alcance concretos de los programas que ofrecen los CAC. Los CAC adecuadamente diseñados y eficientemente gestionados están en condiciones de ocuparse inmediatamente de las necesidades de sus comunidades. Estas comunidades presentan diferencias fundamentales al interior de cada país y de una región a otra del mundo: en algunos casos se observa una necesidad de educación básica y de alfabetización, o de actividades para generación de ingresos en el sector agrícola; en otros



*Participantes en un taller de electricidad ofrecido en el Centro Nacional de Capacitación de Adultos de Tayikistán (2014)* *Fuente: DVV International*

casos se requieren programas de capacitación profesional orientados a mejorar la empleabilidad, aprender idiomas o adquirir conocimientos sobre TIC. Las sociedades europeas y asiáticas en proceso de envejecimiento necesitan impartir educación para la salud y ofrecer actividades creativas a sus adultos mayores. En circunstancias en que se aprecia un aumento en la cantidad de inmigrantes y refugiados, los CAC se ven en la necesidad de ofrecer diversas modalidades de capacitación a los recién llegados, al tiempo que se organizan instancias de diálogo con el fin de aliviar las tensiones entre éstos y la población ya establecida. Todo lo anterior conduce a una situación en la que al intentarse describir los CAC desde una óptica regional o mundial se acaba formulando una definición muy amplia. Por ejemplo, según la UNESCO “(el) objetivo de un CAC consiste en fomentar la creación de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos los miembros de la comunidad local. Los CAC promueven el empoderamiento, la transformación social y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Las principales funciones que cumple un CAC son proporcionar:

- a) Educación y capacitación.
- b) Servicios que ofrecen información y recursos para la comunidad.

- c) Actividades de desarrollo comunitario.
- d) Coordinación y trabajo en red”.<sup>1</sup>

El hecho de que sea un concepto tan amplio dificulta los esfuerzos para conseguir apoyo para los CAC. Aun cuando el concepto de una escuela o una universidad resulta aparentemente claro para todos nosotros —incluidos los gobiernos nacionales o locales y las organizaciones donantes—, el concepto de CAC debe insertarse en este contexto tan vago y amplio, ya que una definición más restrictiva perjudicaría los elementos esenciales de su labor.

Sin embargo, resulta sorprendente advertir ciertas coincidencias entre los distintos conceptos cuando nos concentramos en el principio fundamental antes mencionado en el que se recomienda ocuparse de las necesidades locales. En el manual “Aprendizaje a lo largo de toda la vida y educación de adultos a nivel comunitario: el papel de los centros de aprendizaje comunitario como herramientas que facilitan el aprendizaje a lo largo de toda la vida”, UNESCO Bangkok enumera los aspectos fundamentales que es preciso analizar para cada CAC a fin de organizar su plan de actividades: “Se convoca a todos los miembros de la comunidad para que participen en la elaboración de los programas de los CAC. Con miras a diseñar el programa, se lleva a cabo un análisis social en la aldea a fin de averiguar lo siguiente:

- ¿Cuáles son las necesidades de la comunidad?
- ¿Qué desean aprender los miembros de la comunidad?
- ¿Cuáles son los problemas que afronta la comunidad?
- ¿Cuáles son los contextos y las condiciones locales?
- ¿Cuáles son las políticas y las normativas para apoyar a los CAC?
- ¿Cuáles y quiénes son las organizaciones y los actores interesados que prestan apoyo?
- ¿Qué redes permitirían impulsar la implementación?

Según el análisis social, los CAC privilegiarán aquellos programas que sean implementados teniendo debidamente en cuenta las oportunidades y las capacidades observadas en la comunidad”.<sup>2</sup> Si bien las respuestas a estas preguntas van a diferir en función del contexto social, económico y cultural, las interrogantes seguirán siendo válidas para los CAC a nivel mundial.

---

1/ Centros de Aprendizaje Comunitario: Informe de 2012 de la Conferencia para la Región de Asia y el Pacífico, UNESCO Bangkok 2013, p. 3.

2/ Community-Based Lifelong Learning and Adult Education: Role of Community Learning Centres as Facilitators of Lifelong Learning, UNESCO París/Bangkok 2016, p. 5.



*VHS de Bonn: Haus der Bildung (Casa de la educación)*

*Fuente: Municipio de Bonn/Michael Sondermann*

Un ejemplo muy ilustrativo sobre la manera de definir la postura propia puede encontrarse en la declaración de principios de los *Volkshochschulen* (VHS) alemanes: “El VHS (centro de educación de adultos) está presente en todas partes. En las ciudades, los municipios y los distritos de Alemania, el VHS es una institución central de servicio público municipal de probada eficacia en el ámbito de la educación complementaria, y un importante garante de una infraestructura educativa orientada a los ciudadanos. El VHS es, al mismo tiempo, un lugar de aprendizaje permanente y un espacio donde se puede organizar una reunión social o cultural abierta a todas las personas. Al VHS se le ha encomendado la tarea de ofrecer, en distritos y municipios, una amplia variedad de programas de educación complementaria asequibles y orientados a las necesidades, que puedan ser aprovechados sin ningún impedimento por todos los habitantes. Los VHS cuentan con el respaldo de la administración autónoma de los municipios, y han sido legitimados democráticamente. Fuera de su misión de impartir educación pública, también prestan apoyo a su comunidad ofreciendo asesoramiento interdisciplinario, o poniendo en práctica inicia-



*Capacitación en contabilidad para mujeres: centro modelo de aprendizaje comunitario en el woreda de Boricha, Etiopía*  
*Fuente: DVV International*

tivas relacionadas con el mercado laboral y las políticas sociales”.<sup>3</sup> En este caso, los principios fundamentales ya señalados en cuanto a la cercanía con la comunidad, la orientación hacia las necesidades y la multifuncionalidad se traducen en el concepto de un país europeo desarrollado. La situación de los *Volkshochschulen* en Alemania ofrece otro ejemplo notable de la funcionalidad del modelo del CAC en un mundo que evoluciona cada vez con mayor rapidez: en la actualidad, los CAC alemanes son, con diferencia, los mayores proveedores de programas de capacitación en materia de idiomas e integración destinados a inmigrantes y refugiados. Los ejecutivos de las empresas valoran especialmente la capacidad de la red de VHS para ofrecer programas de capacitación de alta calidad y a gran escala orientados a este nuevo grupo destinatario.

Pese a que el concepto de CAC ha sido ampliamente conocido en muchos países durante más de un siglo (y empleado por diversos actores en el ámbito del desarrollo, como las agencias de la ONU por lo menos desde la década de 1980), el reconocimiento del aprendizaje a lo largo de toda la vida como el marco fundamental para la educación se remonta a

---

<sup>3/</sup> Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung, Bonn 2011, p. 3.

los años setenta del siglo pasado: “El elogiado Informe Faure (*Aprender a ser*, 1972), y posteriormente el Informe Delors (*La educación encierra un tesoro*, 1996), propugnaron el aprendizaje a lo largo de toda la vida como el paradigma para los futuros sistemas educativos, como asimismo para las necesidades de aprendizaje de las personas y de la sociedad. Estos valores, perspectivas y prioridades se han mantenido en las condiciones para el siglo XXI contenidas en el informe de la UNESCO *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* (2015)”.<sup>4</sup>

Con todo, durante mucho tiempo no se prestó atención al fortalecimiento del marco institucional para la educación de jóvenes y adultos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La Quinta Conferencia Internacional de la UNESCO sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V), celebrada en Hamburgo en 1997, centró su atención en el trabajo en red entre distintas instituciones y partes interesadas con el objeto de satisfacer las necesidades de cada alumno en particular, por lo que se dejó de considerar a la comunidad como entidad importante: “El nuevo concepto de educación de jóvenes y adultos pone en tela de juicio las prácticas actuales ya que exige una interconexión eficaz dentro de los sistemas formal y no formal, así como innovaciones y una mayor creatividad y flexibilidad. Se debería hacer frente a estas dificultades mediante nuevos enfoques de la educación de adultos enmarcados en el concepto de educación a lo largo de toda la vida”.<sup>5</sup>

La CONFINTEA VI, que tuvo lugar en 2009 en Belém, reconoció la debilidad institucional de la educación de jóvenes y adultos en muchos países, por lo que en el Marco de Acción de Belém insta a “crear espacios y centros de aprendizaje comunitarios polivalentes...”.<sup>6</sup> Fue en la versión revisada de la “Recomendación de la UNESCO sobre el aprendizaje y la educación de adultos” donde se mencionó explícitamente la importancia de “crear o fortalecer estructuras institucionales adecuadas, como por ejemplo centros de aprendizaje comunitario, en los que se imparta el aprendizaje y la educación de adultos, y alentar a los adultos a utilizarlos como puntos para el aprendizaje individual, así como para el desarrollo de las comunidades”.<sup>7</sup>

---

4/ Chris Duke, Heribert Hinzen: Synthesis Report on the State of Community Learning Centres in Six Asian Countries. Seúl/Hamburgo, 2016, p. 5.

5/ Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V), Hamburgo, 14 al 18 de julio de 1997. Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm>

6/ Cita mencionada en: Chris Duke, Heribert Hinzen: Synthesis Report on the State of Community Learning Centres in Six Asian Countries. Seúl/Hamburgo, 2016, p. 7.

7/ Recomendación de la UNESCO sobre el aprendizaje y la educación de adultos, 13 de noviembre de 2015. UNESCO París 2016, 23. f).



*Centro de aprendizaje comunitario en Ghriss, Marruecos*

*Fuente: DVV International*

Según la Oficina de Educación de la UNESCO para la Región de Asia y el Pacífico en Bangkok, no menos de 170.000 CAC funcionan en ese solo territorio. En estas circunstancias, resulta algo sorprendente que el concepto de CAC se vea tan escasamente reflejado en el marco internacional asociado a la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es de esperar que el actual debate en torno a los alcances de la educación de jóvenes y adultos pueda contribuir a un reconocimiento más generalizado.

En el caso de Europa, la Asociación Europea para la Educación de Adultos (European Association for Education of Adults, EAEA) aportó una excelente argumentación al publicar su “Manifiesto para la educación de adultos en el siglo XXI”.<sup>8</sup>

Al mismo tiempo, estamos próximos a afrontar nuevos fenómenos que modificarán la labor de los CAC en muchas regiones:

- La digitalización influye en la manera en que aprenden las personas. Una creciente cantidad de oportunidades de aprendizaje virtual están al

---

<sup>8/</sup> Puede descargarse en español en [http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifiesto/manifiesto\\_es\\_no-marks\\_new.pdf](http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifiesto/manifiesto_es_no-marks_new.pdf)

alcance de la gente, y cada vez más personas —especialmente jóvenes— las están aprovechando. ¿De qué manera afecta este fenómeno el funcionamiento de una institución comunitaria, cuyas actividades se basan principalmente en programas de capacitación impartidos en las sedes?

- Las sociedades de todo el planeta están afrontando problemas de cohesión cada vez mayores. La migración y la creciente brecha entre ricos y pobres son solo dos de los factores determinantes. Las comunidades cumplirán un papel decisivo en los esfuerzos por superar estas dificultades, de modo que el CAC figura como una instancia central en lo referente a los debates, pues ofrece un espacio adecuado para el intercambio, las discusiones y el diálogo entre los distintos actores.
- Al mismo tiempo, la principal preocupación de los CAC sigue siendo prestar apoyo a los grupos más desfavorecidos y marginados de la comunidad. Con todo, los vertiginosos cambios que tienen lugar en la sociedad, el medio ambiente y la economía pueden modificar las exigencias de estos grupos, por lo que será preciso realizar constantes adaptaciones.
- Dada la progresiva tendencia a la privatización en el sector educativo, el marco presupuestario se tornará más inseguro. El porcentaje de fondos públicos destinados a la educación está disminuyendo, lo que propicia el florecimiento de los actores privados. Los CAC cumplirán una importante función al fomentar la preocupación por las actividades educativas, lo cual responde no sólo a las necesidades del mercado, sino además de todos los actores de la comunidad.

En la actualidad, la Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO (UNESCO Global Network of Learning Cities, UNLC)<sup>9</sup> procura apoyar iniciativas que favorezcan el intercambio y el uso compartido de recursos entre ciudades y regiones, a fin de generar espacios de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sería fundamental asegurarse de que las instituciones dedicadas a la educación de jóvenes y adultos se incorporen a estas redes y sean reconocidas como una comunidad de usuarios por derecho propio que pueda cumplir un importante papel en los esfuerzos por hacer realidad el objetivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. DVV International y sus socios apoyan la creación y el perfeccionamiento de esos centros en muchas regiones. Si no se cuenta con CAC apropiados, difícilmente se podrá llegar a ofrecer un aprendizaje a lo largo de toda la vida que sea de calidad y esté al alcance de todas las personas.

---

9/ Véase <http://uil.unesco.org/es/aprendizaje-largo-de-vida/ciudades-del-aprendizaje>

## Referencias

*Chris Duke, Heribert Hinzen (2016):* Synthesis Report on the State of Community Learning Centres in Six Asian Countries. Seúl/Hamburgo

*Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.) (2011):* Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn

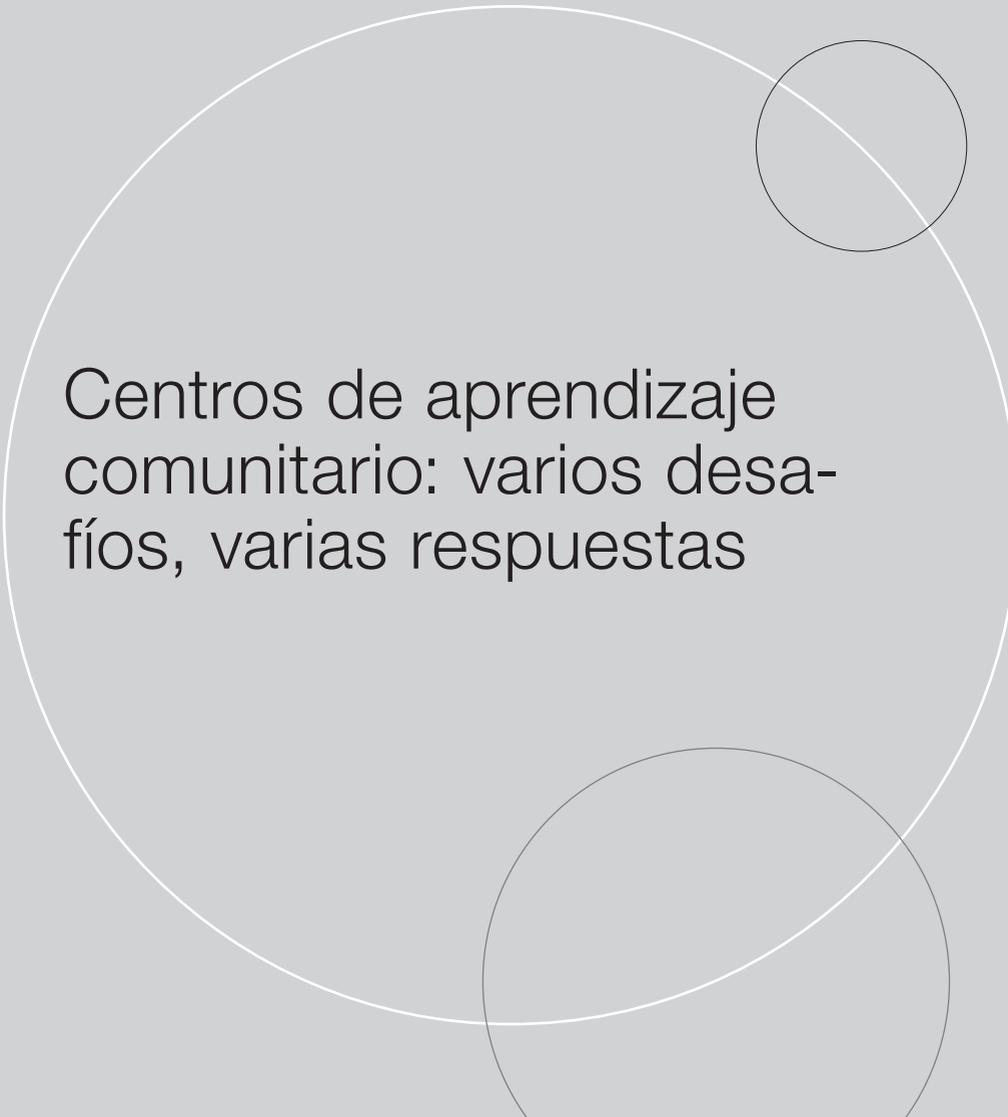
*UNESCO (1997):* Informe final de la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Hamburgo, Alemania, 14-18 de julio de 1997  
<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/repspa.html>

*UNESCO Bangkok (2013):* Asia-Pacific Regional Conference Report 2012

*UNESCO Paris/Bangkok (2016):* Community-Based Lifelong Learning and Adult Education: Role of Community Learning Centres as Facilitators of Lifelong Learning

*UNESCO Paris 2016:* Recomendación de la UNESCO sobre el aprendizaje y la educación de adultos, 13 de noviembre de 2015, 23-f. La versión en español puede consultarse en [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=49354&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)





# Centros de aprendizaje comunitario: varios desa- fíos, varias respuestas



# Centros de aprendizaje comunitario en Marruecos: una experiencia sin precedentes

*Puesto que la tasa de analfabetismo de Marruecos continúa siendo alta, es preciso explorar nuevas vías y reformar las estructuras. El concepto de los centros de aprendizaje comunitario (centres d'apprentissage communautaire) ofrece nuevas oportunidades en este sentido. Uno de los objetivos principales es el de reducir la tasa de analfabetismo. Los CAC fueron creados gracias a un proyecto conjunto organizado por el Ministerio de Educación Nacional de Marruecos y la Iniciativa de Alfabetización para el Empoderamiento (Literacy Initiative for Empowerment, LIFE) de la UNESCO (2006-2008), durante el cual se fundaron los primeros cuatro CAC. En el siguiente artículo se describe la estructura de los centros, el concepto, los objetivos y, por último, las repercusiones positivas y las experiencias enriquecedoras que condujeron al surgimiento de cada vez más centros de educación de adultos, especialmente en las zonas rurales con escasa infraestructura.*

En efecto, según el último censo de población y vivienda para todo el país (2014), el 32,2 % de la población marroquí de 10 o más años de edad es analfabeta, lo cual equivale a 8,5 millones de habitantes. Esta cifra promedio engloba importantes disparidades en cuanto a edad, género (el 22,1 % de los hombres en comparación con el 41,9 % de las mujeres), entorno residencial (22,2 % de zonas urbanas frente al 47,7 % de zonas rurales) y región.

Así y todo, la tasa de analfabetismo de Marruecos ha disminuido considerablemente a lo largo de los últimos años, ya que en 2004 alcanzaba el 43 %. Este descenso es producto de esfuerzos realizados dentro del marco de la estrategia nacional de alfabetización, la cual incluye tanto a operadores públicos como a asociaciones locales (1.200 asociaciones con convenios para realizar actividades durante el período 2015-2016). A fin de ofrecerles apoyo a las personas recién alfabetizadas para que logren mantener los conocimientos adquiridos y continúen educándose, Marruecos se ha embarcado en el programa de centros de aprendizaje comunitario (CAC) emprendido por la UNESCO. Esta iniciativa consiste en poner estos espacios, situados en las cercanías, a disposición de personas con un escaso nivel de conocimientos de lectura, escritura y aritmética, para así permitirles consolidar y desarrollar sus conocimientos recién adquiridos.

Los CAC han sido concebidos para satisfacer las necesidades básicas de los alumnos en materia de alfabetización y educación, respaldando así el desarrollo integral de las personas y las comunidades al permitirles adquirir conocimientos, aptitudes y una conciencia de los valores que les resulten de utilidad en su vida cotidiana.

## **Origen de los centros de aprendizaje comunitario en Marruecos**

En Marruecos, el concepto de CAC surgió en el contexto de un programa conjunto organizado por la Dirección para la Lucha contra el Analfabetismo (Direction pour la Lutte contre l'Analphabétisme, DLCA) del Ministerio de Educación Nacional y la Iniciativa de Alfabetización para el Empoderamiento (Literacy Initiative for Empowerment, LIFE) de la UNESCO (2006-2008). Se crearon cuatro centros comunitarios en las provincias de Uarzazat y Zagora con el objetivo prioritario de reforzar las aptitudes de lectura y escritura de las mujeres y de proporcionarles un espacio para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Un elemento fundamental de este programa marroquí fue un proyecto llevado a cabo en el ámbito de la "Postalfabetización y la integración socioeconómica de las mujeres en las provincias de Uarzazat y Zagora".



*Centro de aprendizaje comunitario en Al Wifaq*

*Fuente: DVV International*

### **El carácter masivo de la intervención**

El proyecto centró su atención en la situación futura de 4.500 mujeres recién alfabetizadas en las provincias de Uarzazat y Zagora, aplicando un método innovador orientado al empoderamiento de la mujer. Para ello fue preciso reclutar a cerca de 150 instructores de alfabetización experimentados y 5 inspectores de educación nacionales como supervisores y cocapacitadores. Por otra parte, se alentó a cada centro para que, aplicando un enfoque participativo, adoptara un cronograma local a fin de llevar cabo y organizar la capacitación según las posibilidades y limitaciones propias del entorno.

### **Investigación sobre la situación referida**

Con el objeto de realizar un inventario pluridimensional y generar un referente que permitiera focalizar con mayor precisión las actividades, y

en especial adaptar mejor los procesos y las herramientas de intervención, un grupo de investigadores universitarios realizó un estudio que les permitió:

- Elaborar un inventario de los planes educativos, y determinar el grado en que las personas desfavorecidas que residen en el sector pueden acceder a los recursos económicos y controlarlos.
- Comprometer desde el principio a las personas en la implementación del proyecto, para que así lleguen a comprender más claramente, y a aceptar con mejor disposición, el carácter innovador del programa.

## **Diseño de los módulos de capacitación**

El concepto de educación de la mujer contemplaba la elaboración de un manual de capacitación con módulos concebidos para reforzar la adquisición de habilidades básicas (lectura, escritura y aritmética), basados en realidades locales de índole cultural, económica y social de los destinatarios, al igual que en el desarrollo de conocimientos y aptitudes para gestionar pequeños proyectos económicos y, en un sentido más general, en el espíritu de empoderamiento de la mujer.

Fuera de la creación de los módulos, que estaban destinados a los instructores de alfabetización y a las ONG locales, el objetivo era fortalecer las competencias de los miembros masculinos y femeninos de las asociaciones de desarrollo local y de los facilitadores de los centros de aprendizaje comunitario, a fin de dotarlos de las destrezas técnicas que les permitieran gestionar apropiadamente los programas de desarrollo comunitario, en particular los relacionados con la empleabilidad posterior a la alfabetización, la promoción de actividades para la generación de ingresos, o el fomento del espíritu cívico, la igualdad y la equidad en materia de género.

## **La evaluación de oportunidades económicas a nivel local y la iniciación de actividades remunerativas en pequeña escala para las mujeres**

Esta innovación, especificada en las condiciones generales del proyecto, tenía por objeto evaluar el potencial económico local que favoreciera la promoción de actividades económicas en pequeña escala para beneficio de las mujeres recién alfabetizadas, que son las destinatarias del proyecto. Las conclusiones de este estudio, analizadas, debatidas y modificadas por los dirigentes de asociaciones durante los talleres de capacitación

sobre actividades para generación de ingresos, sirvieron de referencia para identificar actividades remunerativas adaptadas al contexto de cada localidad y comunidad.

## La fase de expansión de los centros de aprendizaje comunitario

Diversos operadores nacionales<sup>1</sup> e internacionales<sup>2</sup> manifestaron su interés en este proyecto y en la posibilidad de expandirlo.

Distribución de categorías de beneficiarios de las actividades de los CAC

Categorías de beneficiarios	%	Total	Cantidad de CAC
Mujeres	61	19.127	32
Hombres	6	1.884	18
Jóvenes (clases de refuerzo y otros tipos de instrucción)	26	8.163	21
Niños y niñas en edad preescolar	7	2.115	22
Total	100	31.289	<b>93</b>

Desde entonces se han abierto al público numerosos centros, especialmente en las regiones de Er-Rachidía, Taza, Alhucemas, Taunat, Oriental, Tánger-Tetuán y Sus-Masa-Draa, con apoyo financiero y técnico de socios como DVV International, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la Unión Europea y la UNESCO.

Estos centros experimentaron posteriormente una profunda evolución. En la actualidad existen cerca de 200 CAC en toda la nación.

En 2014, con el respaldo de DVV International, se llevó a cabo un estudio de evaluación de los programas de los centros de aprendizaje comunitario creados por la Agencia Nacional de Lucha contra el Analfabetismo (ANLCA) y sus socios. Los resultados de este estudio, el cual se valió de una muestra de 34 CAC que fueron visitados en distintas regiones del país, son muy alentadores. Ellos revelan que la idea de incorporar los CAC en el sistema de enseñanza ha sido adoptada progresivamente por los planes y programas de alfabetización y postalfabetización. Las organi-

1/ La Dirección para la Lucha contra el Analfabetismo (DLCA), Assistance Nationale, las autoridades provinciales por medio de la Iniciativa Nacional de Desarrollo Humano, la Oficina Regional de Desarrollo Agrícola de Uarzasat.

2/ Unión Europea, Cooperación Española, DVV International.

zaciones asociadas a la Agencia Nacional para la Lucha contra el Analfabetismo son conscientes de la necesidad de emprender, paralelamente a sus programas de alfabetización, otras iniciativas destinadas a acompañar a la comunidad (cursos de enseñanza preescolar, apoyo pedagógico, actividades de concienciación, actividades económicas, etc).

La evaluación del programa de los CAC revela la existencia de una amplia variedad de oportunidades de aprendizaje en estas instituciones. También permite advertir la consolidación de procesos de gestión que están adquiriendo un carácter cada vez más profesional gracias al advenimiento de esta cultura de los CAC.

### **Amplia variedad de actividades**

- **Actividades de alfabetización y postalfabetización para mujeres:**

Este es el papel principal que cumplen los CAC, los cuales han sido creados para participar activamente en la educación de la mujer. Los CAC están ubicados en comunidades rurales aisladas o en zonas urbanas desfavorecidas donde la prestación de servicios de educación es muy limitada o insuficiente, y donde prevalecen las soluciones locales basadas en modalidades no formales. Los recursos de los CAC les permiten contribuir en gran medida a reducir la tasa de analfabetismo entre las mujeres de la comunidad.

El promedio observado en las instituciones visitadas y encuestadas fue de 600 mujeres por centro durante el período 2013-2014, lo cual arroja un total de 19.127 beneficiarias según este estudio de los 34 centros considerados. Cabe señalar, sin embargo, que existen notorias diferencias entre los centros en este aspecto. Las cifras fueron calculadas en función de la densidad de población de las aldeas o los barrios rurales, de las capacidades materiales, físicas y humanas de los centros, y, en algunos casos, del contexto cultural.

- **Educación preescolar:** Los CAC están participando cada vez más activamente en iniciativas de educación preescolar. Es así como se ha podido observar que en 22 de 34 CAC (el 64 %) se han abierto de manera sistemática espacios para atender a niños y niñas en la primera infancia (enseñanza preescolar), de modo de facilitar la asistencia de las madres a los cursos impartidos en los CAC. En promedio, 96 niños y niñas por CAC asistieron a clases de preescolar durante el período 2013-2014.
- **Clases de refuerzo escolar:** Los CAC también organizan —en gran medida por cuenta propia (21 de 34)— cursos destinados a apoyar a los alumnos jóvenes de la comunidad. El año pasado asistieron en promedio de más de 300 estudiantes por centro.



*Curso de cocina en el centro de aprendizaje comunitario de Farkla*

*Fuente: DVV International*

- **Apoyo a proyectos económicos en pequeña escala para mujeres:**

En todos los centros visitados o encuestados se señaló que contaban con actividades para la generación de ingresos destinadas a mujeres. Los CAC cumplen una importante función al respaldar estas actividades. En primer lugar, les proporcionan a las mujeres un espacio de diálogo, de intercambio y —en algunas ocasiones— de producción. Posteriormente les prestan asesoramiento en materia de comercialización, organización de gastos y gestión de las utilidades. Los pequeños proyectos que se analizaron se relacionaban fundamentalmente con áreas como la confección de alfombras, la apicultura, la horticultura y la elaboración de cuscús. La ayuda consiste en rentabilizar las distintas variedades de cereales o las cosechas de dátiles; en conseguir que las prendas elaboradas en talleres de costura y otros productos de la artesanía tradicional, como los juguetes, los cosméticos, las preparaciones basadas en especialidades culinarias locales, los artículos de cuero marroquí, los zapatos ortopédicos, etc. sean vendidos a través de canales de comercio justo.

- **Capacitación profesional** en arte culinario, pastelería, costura, tejido y peluquería. Los CAC se esfuerzan por ofrecer nuevos métodos de capacitación en estos campos. Gracias a los instructores y a los medios disponibles, en los diversos talleres se han incorporado técnicas innovadoras y se ha modernizado el equipamiento.

Cabe señalar que las mujeres de zonas rurales, en particular, tienden a escoger actividades de tipo tradicional que se relacionen, en cierta medida, con las necesidades domésticas. Sin embargo, también hay que destacar que esta tendencia obedece a dos importantes limitaciones: por una parte, se corresponde con las necesidades reales del mercado rural local, cuyo poder adquisitivo sigue siendo escaso; y por otra parte, permite que las mujeres se adapten progresivamente a los instrumentos del mercado y vayan superando con cautela los escollos que dificultan su acceso a los espacios públicos. Al realizar estas actividades tradicionales “tranquilizadoras”, las mujeres de las zonas rurales permanecen disponibles para ocuparse de tareas domésticas que siguen siendo demasiado pesadas para una sola persona, y que los hombres no están dispuestos a asumir de manera igualitaria.

De todos modos, se advirtió que la colaboración con ONG internacionales influyó poderosamente en la diversificación de este tipo de actividades: se comenzó a fabricar juguetes para recién nacidos, bolsos (con una ONG española) y zapatos ortopédicos (con una ONG alemana).

- **Creación de cooperativas** para la comercialización de productos locales: Cuando el mercado local ofrece oportunidades económicas, las mujeres suelen formar cooperativas, y en estas iniciativas reciben la ayuda de los CAC y de la asociación, particularmente en los procedimientos administrativos y en la financiación de la cooperativa.
- **Talleres y reuniones sobre temas relativos a la concienciación:** Estas reuniones educativas constituyen una herramienta fundamental cuando se trata de reforzar las habilidades para la vida de las mujeres. Los temas relacionados con la salud reproductiva de las mujeres y con la educación preescolar resultan ser extremadamente útiles para las beneficiarias. Estas sesiones también les permiten a las mujeres enterarse de cuáles son sus derechos en lo referente a la legislación y los aspectos jurídicos. Entre las actividades que se organizan con mayor frecuencia se cuentan:
  - Talleres sobre prevención de las ETS<sup>3</sup> y del SIDA.
  - Vacunación, chequeos médicos, campañas de circuncisión masculina.

---

3/ Enfermedades de transmisión sexual.

- Cursos sobre cómo prestarles primeros auxilios a los bebés y alimentarlos adecuadamente.
- Charlas sobre el medio ambiente.
- Charlas sobre los derechos de la mujer.
- **Orientación y asistencia jurídica para mujeres** que viven situaciones complejas (casos de violencia de género, divorcio, custodia legal de los hijos, posesión de tierras, etc.).
- **Servicios públicos:** en especial, asistencia en diversos trámites administrativos y legales (obtener el documento nacional de identidad, etc.).

### Mayor grado de profesionalización en las iniciativas de las asociaciones

Los CAC aportan, sin duda, un valor añadido a las asociaciones que trabajan en el ámbito de la lucha contra el analfabetismo: las han dotado de un marco operativo estructurado, y de este modo les han conferido un estatus, al igual que legitimidad y cierto grado de atractivo para los beneficiarios, que han manifestado su preferencia por esta modalidad.



Centro de aprendizaje comunitario en Hassilabiad

Fuente: DVV International

Los responsables de las asociaciones consideran que los programas de alfabetización de los CAC son de mayor calidad, pues se llevan a cabo en un ambiente motivador y más formalizado, que asimismo inspira en las mujeres un sentimiento de pertenencia más poderoso. Las mujeres se sienten más motivadas y, por tanto, asisten a los cursos con mayor asiduidad, en particular ante la posibilidad de llegar a emprender una actividad remunerativa, de participar en un curso de iniciación en un oficio, o de beneficiarse de la amplia variedad de actividades y servicios ofrecidos por los centros.

Por otra parte, la contratación de personal especializado en alfabetización y el desarrollo de capacidades constituyen un requisito fundamental para los CAC. Los alfabetizadores, ya sean remunerados o voluntarios, participan de manera sistemática en una serie de jornadas de capacitación impartidas por el centro o por la ONG responsable. Los CAC cuentan con manuales y guías distribuidos por la ANLCA (DLCA), dedicados a la alfabetización, la postalfabetización y las actividades para generación de ingresos, pero también utilizan otros materiales de capacitación elaborados en el contexto de otros proyectos.

Un total de 663 facilitadores en la totalidad de los 34 CAC, entre ellos 577 mujeres, se beneficiaron de estos programas de apoyo para el desarrollo de aptitudes y, gracias al predominio femenino entre los participantes, lograron comprender con mayor claridad los problemas vinculados al género y a otras áreas.

Asimismo, en este programa se otorga especial importancia a un perfil específico, el del supervisor del CAC, ya que cumple una función clave que va desde movilizar y motivar a los beneficiarios hasta poner en marcha los talleres de capacitación y concienciación. El supervisor también es responsable de gestionar todos los aspectos del centro, de manera que el cargo comporta una función versátil y esencial. En algunos casos pudo observarse que quien desempeña esta tarea es el presidente de la asociación; en otros, las obligaciones eran asumidas por los beneficiarios o los facilitadores. Este cargo de supervisor sugiere una noción de empleo permanente, lo cual refuerza en la comunidad la imagen de un espacio de educación profesional estructurado y perenne, que se encuentra al mismo nivel que el espacio formal.

Desde el punto de vista organizativo, no existe un modelo preestablecido para la creación de los CAC, que anteriormente se beneficiaron de un contexto no formal que les permitía adoptar un modelo organizativo flexible adaptado a sus necesidades, oportunidades y limitaciones. Este aspecto reviste enorme importancia para el éxito de los centros, y es la principal razón de su favorable acogida entre las mujeres. Esta flexibilidad se sitúa en diversos niveles: puede encontrarse en el funcionamiento

(horario de atención, asignación de responsabilidades) y en la oferta de programas (una amplia variedad de actividades que dependen del entorno y de los recursos).

## **Conclusión**

Como centros de aprendizaje local, los CAC no son estructuras originales que carezcan de equivalentes en Marruecos. Sin embargo, su originalidad reside principalmente en el hecho de que se encuentran localizados de preferencia en zonas rurales, donde se observa una carencia generalizada de estructuras educativas y culturales aparte de las escuelas primarias.

De hecho, podemos pensar en cientos de centros de aprendizaje que, si bien no llevan el rótulo de “CAC”, cumplen una misión que no difiere mucho de la de estos últimos, y funcionan bajo la supervisión de diversos departamentos ministeriales; asimismo, a menudo son cogestionados por asociaciones. A este respecto cabe mencionar específicamente los casos de centros que están sujetos a la autoridad de la Entraide Nationale (Asistencia Mutua Nacional), que es un componente del área social del Ministerio de la Solidaridad, la Mujer, la Familia y el Desarrollo Social; de centros vinculados al Ministerio de la Juventud y los Deportes; y por último, el caso especial de las mezquitas como centros de alfabetización bajo la tutela del Ministerio de Asuntos Islámicos.

En Marruecos, la cantidad de participantes inscritos actualmente en los diversos programas de alfabetización, teniendo en cuenta a todas las instituciones que los imparten, asciende a más de 700.000 alumnos cada año. Ellos son supervisados por 18.000 alfabetizadores, y están distribuidos en 16.700 centros de alfabetización, de los cuales 8.700 se encuentran en zonas rurales. Solo 200 de estas instituciones reciben la denominación de CAC, por la simple razón de que han sido creadas, apoyadas o consolidadas dentro del marco de proyectos integrados e innovadores cuyo fin es diversificar las ofertas de educación para las comunidades de personas más vulnerables, y promover la creación de un ambiente alfabetizado que propicie el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El desafío que hoy en día nos parece importante afrontar consiste en esforzarnos por hacer converger todas estas iniciativas, y en coordinar la labor de todos los operadores elaborando una guía de referencia que permita armonizar los procedimientos de intervención con miras a crear una identidad corporativa más eficaz para los CAC.



## Centros de educación de adultos en Georgia: historia y presente

*Georgia cuenta con una interesante y fecunda historia (también en el campo de la educación de adultos) que se remonta a épocas pretéritas, pero también ha vivido episodios polémicos y turbulentos que repercutieron en diversas esferas de su vida. Este proceso abarca desde la educación de adultos impartida en los centros de capacitación en el siglo IV, pasando por un sistema educativo de primer nivel que se puso en práctica durante la Época Dorada en los siglos XI y XII, hasta una innovadora visión educativa adoptada en el siglo XIX y la educación soviética basada en la propaganda que prevaleció en el siglo XX. Sin embargo, la Georgia moderna está haciendo lo posible por aproximarse a los valores europeos, incluidos los estándares educativos. Así pues, tanto el aprendizaje a lo largo de toda la vida (y la educación de adultos como uno de sus importantes elementos), como asimismo el acceso igualitario y la calidad, deben servir de criterios de orientación en el sector educativo. En este artículo se procurará describir cómo se está aplicando este enfoque en la actualidad.*

## Perspectiva histórica de la educación de adultos en Georgia

La educación de adultos como componente importante del concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida ha sido conocida en Georgia desde tiempos inmemoriales.

Según fuentes de información disponibles, las técnicas educativas comenzaron a inculcarse a los alumnos adultos alrededor del siglo IV en la Academia Fasizi, situada cerca de la actual ciudad de Poti, en la zona occidental de Georgia. Se la conocía también como la Escuela Superior de Retórica. Allí estudiaron georgianos y griegos, por lo que la enseñanza se impartía supuestamente en las lenguas de ambos países. Los alumnos estudiaban retórica, filosofía, física, matemáticas, lógica y otras asignaturas.

Durante los siglos V y VI, en Georgia los adultos eran capacitados para desempeñar diversos oficios, entre ellos la elaboración de libros a mano. La educación secular incluía también el entrenamiento físico y el adiestramiento militar.

El siglo XI marcó el advenimiento de la Época Dorada para Georgia. La clase de los artesanos gozaba de honorabilidad en los círculos sociales. Grandes arquitectos, escultores y orfebres crearon sus propias escuelas profesionales. Son numerosos los documentos que demuestran que ciudadanos seculares del país inculcaban de manera intensiva competencias profesionales y técnicas agrícolas. La enseñanza y el aprendizaje práctico eran experiencias habituales en esa época. Los jóvenes adquirían aptitudes no solo en los monasterios sino también en pequeños talleres.

Varios centros culturales y educativos de prestigio funcionaban en Georgia en ese entonces.

En el siglo XI, el de Petritsony era el monasterio ortodoxo más grande de Europa Oriental. Fuera de teología, en él se enseñaban otras asignaturas como filosofía, gramática, astronomía, aritmética, geometría, música, etc. También se incluían en el plan de estudios lecciones de esfuerzo y diligencia. Los historiadores sugieren que allí incluso pudo haberse enseñado la medicina, y que este monasterio preparó el terreno para un período de renacimiento que surgió con fuerza en Georgia durante el siglo XII.

Entre los siglos XI y XIII, la Academia de Ikalto fue una escuela e institución superior de educación en Georgia. El monasterio de Ikalto era conocido por ser uno de los centros culturales y académicos más importantes de Georgia.

Otro monasterio que contaba con una excelente academia era el de Gelati, un complejo monástico medieval situado cerca de Kutaisi, en la región de Imereti de Georgia occidental. Obra maestra de la Época Dorada georgiana, Gelati fue fundado en 1106 por el rey David IV de Georgia,

y ha sido reconocido por la UNESCO como sitio del Patrimonio Mundial. Desde el punto de vista histórico, Gelati fue uno de los principales centros culturales e intelectuales de este país. Contaba con una academia en la que enseñaban algunos de los más célebres científicos, teólogos y filósofos georgianos. Debido a la extensa labor llevada a cabo por la Academia de Gelati, los contemporáneos la llamaron “la nueva Hellas” o “el segundo Athos”. En el proceso educativo de la Academia de Gelati también se aplicaba el sistema trivium-quadrimum bizantino, lo cual significaba que los alumnos estudiaban gramática, lógica y retórica en el nivel inferior (trivium), que servía de base para el nivel quadrimum (aritmética, geometría, música y astronomía).

Cabe señalar que los graduados de la Academia de Gelati trabajaban de profesores. Si comparamos esa modalidad con el actual sistema de educación de adultos podemos afirmar que las academias antes mencionadas de los siglos XI, XII y XIII velaban por la capacitación de los capacitadores, lo que hoy en día se denomina CDC.

Fuera de las disciplinas académicas, en la Academia de Gelati los adultos aprendían herrería, orfebrería, cerámica, fabricación de cazuelas de barro, viticultura y vinicultura. Estas modalidades de formación estaban obviamente relacionadas con la demanda del mercado laboral en esa época.

En los siglos XI y XII, el pensamiento pedagógico se volvió más desarrollado y refinado, ya que el humanismo penetró en el sistema educativo. Los especialistas de nivel superior, como los abogados, los jueces, los profesores, los doctores, los funcionarios eclesiásticos, el clero, los técnicos, los artistas, los escultores, los poetas, los copistas, los escribas, los traductores y los funcionarios administrativos estaban siendo formados en academias georgianas. Durante varios siglos, los monasterios continuaron funcionando como CEA en Georgia.

Los anales de la historia georgiana aportan información sobre el complejo del Monasterio de Largvisi, que fue construido en el siglo IV y en el siglo XIV seguía siendo el más importante centro educativo. Allí los alumnos no solo estudiaban teología, sino que además se les inculcaban habilidades para la vida.

A decir verdad, la educación de adultos era un reflejo del desarrollo y de las necesidades del país en los ámbitos político y social. A partir de la segunda mitad del siglo XVII, en Georgia se fue generando el contexto apropiado para el resurgimiento cultural y económico.

El rey Vakhtang VI (1675-1737) fue conocido como un notable legislador, pensador, crítico, traductor y poeta. Creó una comisión de científicos que lo asistió en la tarea de promover el desarrollo de las matemáticas junto con las demás disciplinas científicas. Durante su reinado, en 1705 se

creó el primer taller tipográfico de Georgia, y el primero de toda la región del Cáucaso. A comienzos del siglo XVIII, Vakhtang implantó en Georgia una normativa aplicable a los maestros artesanos en lo referente al aprendizaje práctico. Por ejemplo, los aprendices debían pagarles una suma a sus maestros. Así pues, los maestros artesanos representaban no solo a la asociación profesional sino además a una organización que ofrecía formación profesional. Los contenidos de la formación profesional dependían de la complejidad del oficio y de la actitud personal del maestro. Se asignaba gran importancia a la educación de las mujeres: se les enseñaba a leer y escribir, y se les impartían cursos de bordado, jardinería y preparación de fármacos. Pese a que estas normas no prosperaron en el futuro, dieron origen a nuevas modalidades de formación profesional en el siglo XIX.

A contar de la segunda mitad del siglo XVIII, en Georgia mejoraron ostensiblemente las condiciones para un renacimiento cultural y educativo. Gracias a la influencia de la Ilustración, la cual trajo consigo el desarrollo de los sistemas educativos europeos y despertó un creciente interés en la ciencia, las escuelas y los programas de enseñanza de Georgia también se renovaron. Durante este periodo se inauguraron las primeras escuelas laicas. En el siglo XVIII el Gobierno se hizo cargo de la educación pública, lo que produjo resultados positivos.

El rey Erekle II puso en marcha las reformas del sistema educativo. En los seminarios creados en esa época se enseñaban principalmente las siguientes materias: gramática, arte poética, retórica, lógica, metafísica, filosofía, ley divina, historia de la iglesia, idioma materno, aritmética, historia civil, etc. Por supuesto que el sistema educativo servía a los intereses de la clase dominante. A la mayor parte de los miembros de las clases inferiores les bastaba con recibir enseñanza primaria y profesional. La formación profesional individual también era una modalidad muy generalizada.

En el siglo XIX el mundo había experimentado un cambio radical, situación que también repercutió en la realidad de Georgia. El advenimiento del capitalismo trajo aparejado el progreso científico, industrial y técnico. Se crearon numerosas escuelas para alumnos adultos, como la Escuela de Estudios Catastrales (1874), las escuelas de jardinería y de horticultura de Tiflis y Kutaisi (1855), la Granja Escuela Modelo de Lotchini (1864), la Escuela Técnica para la Industria Ferroviaria (1870). En los albores del siglo XX se inauguraron los siguientes establecimientos: la Escuela Naval de Poti, la Escuela de Jardinería de Tiflis, la Escuela de Saqara para la Formación de Jóvenes Aprendices, la Escuela Agrícola Primaria de Kutaisi. En 1915 había en Georgia 15 escuelas de oficios, 14 escuelas técnicas y agrícolas, al igual que varias escuelas de formación profesional.

Fue Ilia Chavchavadze (1837-1907), destacado escritor, personalidad política, filósofo, abogado, crítico, publicista, orador, economista e histo-

riador, quien —inspirándose en los movimientos liberales europeos de su época— planteó por primera vez la idea de considerar la pedagogía como una ciencia. Él consideraba que la educación y la ciencia eran herramientas necesarias para lograr transformar la vida. A su juicio, la educación influía en la sociedad más que el dinero. Procuró alcanzar sus objetivos políticos y sociales educando a los adultos. Junto a otros nobles y educadores, Chavchavadze fundó la Sociedad para la Difusión de la Alfabetización entre los georgianos. Esta organización benéfica fue creada en mayo de 1879, y continuó en funciones hasta que Georgia fue completamente incorporada a la órbita soviética. La sociedad financió escuelas, librerías y bibliotecas en todo el país, y asimismo publicó revistas en georgiano. En la organización participaron muchas mujeres que en ese entonces se dedicaron a difundir la alfabetización entre los adultos. Entre ellas puede mencionarse a Ekaterine Gabashvili, quien organizó programas de formación profesional para mujeres y ayudó a alumnas de escasos recursos a recibir una educación general y formación profesional. La educación de adultos fue una herramienta decisiva para el renacimiento de Georgia como nación en el siglo XIX. Iliá Chavchavadze y sus seguidores prepararon el terreno para la fundación en 1918 de la primera universidad nacional de Georgia —y de todo el Cáucaso— que cumplía con las normas europeas.

## **Educación de adultos en la Georgia moderna**

Durante la era soviética, la educación fue empleada principalmente como instrumento de propaganda del régimen. Stalin creó la Sociedad de la Unión Soviética para la Difusión de Conocimientos Políticos y Científicos (Union – *Znanie*), que fue una plataforma para ensalzar las ventajas del régimen soviético y su línea ideológica en materia de política y economía. En 1990, el régimen impartió a la población de la Unión Soviética (incluida Georgia) más de 25 millones de conferencias anuales.

Tras el colapso de la Unión Soviética, los sistemas educativos de Georgia han experimentado considerables cambios y han sido objeto de polémicas reformas. Pese a los satisfactorios resultados obtenidos gracias a las primeras intervenciones, las políticas incoherentes que se aplicaron más adelante, amén de la escasez de fondos, condujeron al fracaso de la reforma educativa. Según el Informe sobre Competitividad Mundial 2013-2014, Georgia figura en el lugar 105 en lo que respecta a la “calidad del sistema educativo”, y en el lugar 130 en lo concerniente a la “disponibilidad de servicios de investigación y de capacitación”. “Pese a que el gasto en educación ha estado aumentando durante los últimos años, se mantiene muy por debajo de los niveles medios correspondientes a los países de

Europa y Asia Central. La infraestructura física de la educación se ha visto afectada por los reducidos niveles de gasto, y las personas que trabajan en el sistema reciben sueldos muy bajos, con lo cual disminuye el grado de motivación”.<sup>1</sup>

A partir del año lectivo 2008-2009, Georgia comenzó a aplicar un ciclo de estudios de 12 años para enseñanza primaria y secundaria. Desde 2005 Georgia ha participado en el proceso de Bolonia. Todos los currículos y planes de estudio en todas las etapas del sistema educativo han sido modernizados. Hoy en día, el sistema educativo georgiano puede graficarse tal como se muestra en los siguientes cuadros:

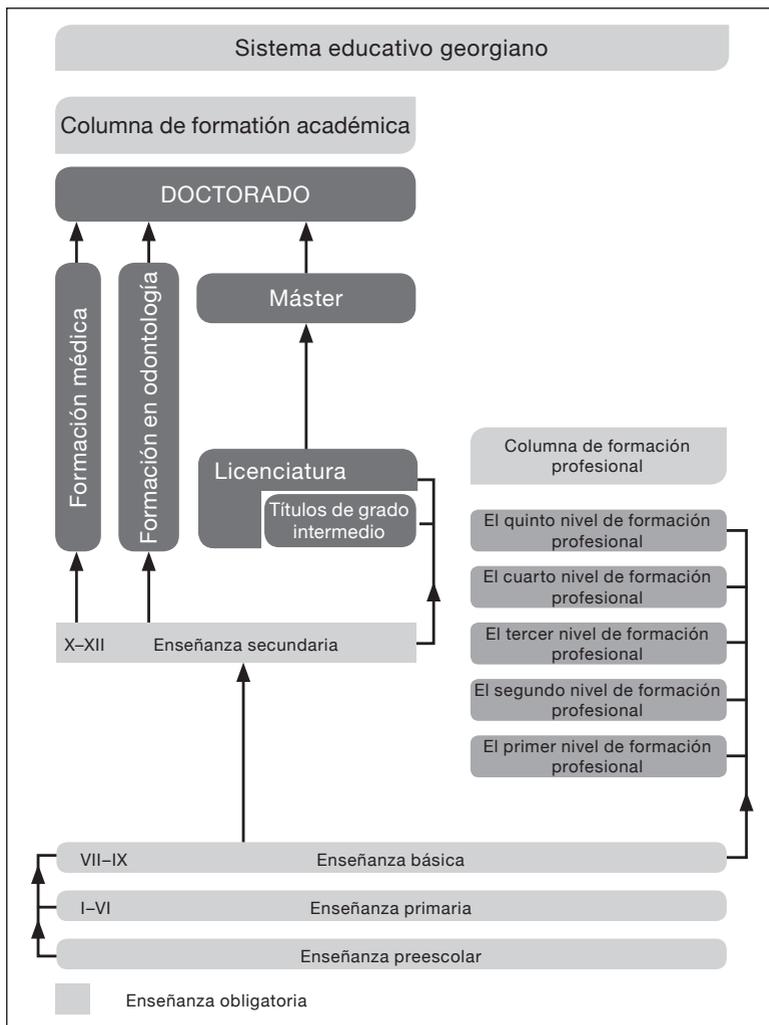
Nivel escolar	Desde el curso	Hasta el curso	Edad desde	Edad hasta	Años de duración
Enseñanza primaria	1	6	6	12	6
Enseñanza básica	7	9	13	15	3
Enseñanza secundaria	10	12	16	18	3
Enseñanza profesional			15	18	3
Enseñanza técnico-profesional					2
Licenciatura					4
Máster					2
Doctorado					3

Existen en Georgia numerosas instituciones públicas de educación superior, y una cantidad aún mayor de establecimientos privados. Unas y otros siguen el modelo tradicional en el que se conceden los grados de licenciado, máster y doctor. La más antigua de estas entidades es la Universidad Estatal de Tiflis Ivane Javakishvili, fundada en 1918. Todas las universidades acreditadas que ofrecen doctorados tienen la obligación de contar con centros de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La constitución georgiana consagra el derecho de todos los ciudadanos a la educación. Se garantiza la libertad de elección en materia de enseñanza. El Estado vela por que los programas educativos se ajusten a las normas y declaraciones de derechos internacionales, y también garantiza la enseñanza preescolar. La enseñanza primaria es proveída por el Estado, libre y obligatoria. Los ciudadanos tienen el derecho a recibir enseñanza secundaria, profesional y postsecundaria gratuita en instituciones estatales dentro de marcos y normas establecidos por la ley.

---

<sup>1/</sup> Estrategia de Desarrollo Socioeconómico para Georgia, “GEORGIA 2020”.



El sistema educativo está regulado por diversas leyes específicas:

1. Ley de Georgia sobre educación superior.<sup>2</sup>
2. Ley de Georgia sobre educación y formación profesional.<sup>3</sup>

2/ <http://www.eqe.ge/res/docs/2014120816022280962.pdf>

3/ <https://matsne.gov.ge/en/document/download/23608/12/en/pdf>

3. Ley de Georgia sobre educación general.<sup>4</sup>
4. Ley de Georgia sobre fomento de la calidad de la educación.<sup>5</sup>

Por añadidura, las prioridades de los sectores educativo y científico están definidas por la Estrategia de Desarrollo Socioeconómico de Georgia, “GEORGIA 2020”, según la cual el empleo y el apoyo para la creación de un sistema económico innovador constituyen una de las prioridades gubernamentales. En dicha estrategia se describen, asimismo, prioridades educativas específicas:

1. Mejorar la calidad de la educación general.
2. Fomentar la educación y la formación profesional.
3. Promover el desarrollo del sector de la educación postsecundaria.

Pese a todos los cambios y reformas que se pretende introducir al generar una fuerza laboral más cualificada, la preocupación se centra preferentemente en los jóvenes, mientras que el potencial de la población adulta y sus necesidades de constante perfeccionamiento no han sido considerados adecuadamente.

Fue entonces cuando entró en juego DVV International (el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos), cuyo objetivo era servir de catalizador de cambios y así ayudar a los adultos con acceso limitado a oportunidades educativas. Desde 2002, esta organización ha estado modificando positivamente el destino de las personas y de sus respectivas comunidades. En 2002, DVV International abrió una oficina en Georgia, la cual se ha transformado en uno de los actores fundamentales en el ámbito de la educación (EA) de adultos en esa nación. Adoptando una perspectiva holística de la educación de adultos, DVV International Georgia se esfuerza por desarrollar un sistema sostenible de educación no formal al crear y respaldar centros de educación de adultos en todas las regiones del país; al desarrollar las capacidades y coordinar el trabajo en red de proveedores de educación de adultos; al organizar programas orientados al empleo y el desarrollo; al divulgar los principios y valores del aprendizaje a lo largo de toda la vida; y al cabildear en favor de mayores oportunidades educativas para todos los sectores de la población, sin límite de edad.

Al supervisar programas piloto de corta duración orientados a los sectores desfavorecidos de la población, DVV International adquirió una

---

4/ <https://matsne.gov.ge/en/document/download/29248/56/en/pdf>

5/ <http://eqe.gov.ge/res/docs/201412081600419310.pdf>



*Clase de inglés en Jvari*

*Fuente: DVV International*

vasta experiencia en el diseño y la puesta en práctica de iniciativas de educación no formal. Estas actividades no solo constituyen una eficaz herramienta para incentivar el desarrollo personal, sino que al mismo tiempo fomentan la integración y la movilidad social de la población marginada. Este enfoque fue aplicado inicialmente en 2006, cuando se crearon en Georgia los primeros dos CEA con el apoyo financiero de la UE y del Gobierno alemán. Estos centros se establecieron en Samtsje-Yavajeti, —una región cuya población es mayoritariamente armenia— con el objeto de alentar a las personas a integrarse en la sociedad luchando contra la frustración y recuperando su autoestima. En dicho enfoque se ha puesto especial acento en los cursos de educación cívica, y paralelamente se han llevado a cabo una enorme cantidad de programas de formación profesional en los que se impulsa la participación cívica de los alumnos y se refuerza su competitividad en el mercado laboral.

Tras haber obtenido resultados alentadores, DVV International perseveró en sus esfuerzos para brindar ayuda a las personas socialmente desamparadas en otras regiones del país. Esta vez la atención se centró en las personas que han sufrido las consecuencias del desplazamiento a raíz de dos conflictos étnicos que ocurrieron por separado. En 2010, la creación y la incorporación de CEA a los asentamientos de desplazados internos de Koda, Shaumiani, Senaki y Jvari representó nada menos que un poderoso resurgimiento del deseo de los alumnos de llevar una vida plena.

Todos los centros mencionados anteriormente fueron creados en regiones afectadas por graves problemas: infraestructura insuficiente, una atmósfera general de desventaja social, falta de oportunidades para acceder a programas de educación complementaria, un ambiente multinacional, el reasentamiento de desplazados internos, etc. Así pues, las principales misiones de los CEA abarcaron desde el fomento del desarrollo profesional mediante el cultivo de aptitudes fundamentales, hasta la creación de un ambiente que alentara la adquisición de conocimientos a lo largo de toda la vida.

El satisfactorio funcionamiento de los centros permitió demostrar que no sólo las minorías nacionales y los desplazados internos, sino también la población local, requieren con urgencia oportunidades de educación y formación complementarias. El mayor grado de motivación demostrado por los desplazados internos, las minorías nacionales y el resto de la comunidad para participar en las actividades organizadas por los centros de educación de adultos también puso de manifiesto la trascendencia y la eficacia del proyecto. Fue así como DVV International decidió continuar creando centros en otras regiones del país, con la participación de todos los sectores de la población.

Los CEA comenzaron a funcionar con una escasa oferta de cursos basados en las necesidades de la población destinataria. Poco a poco los centros fueron ampliando su esfera de acción y ofrecieron numerosos programas de formación gratuitos o de bajo costo orientados al desarrollo profesional y personal; iniciativas dedicadas a los jóvenes y a la asistencia social; proyectos dedicados a la educación cívica, la educación cultural, el desarrollo de capacidades y la creación de conciencia, afianzando de este modo su presencia permanente y su reconocido prestigio entre los alumnos. Los CEA consiguieron mantener una destacada posición en su ámbito al ofrecer programas de estudio innovadores, abiertos e igualitarios basados en las necesidades, en una atmósfera de amabilidad y sinceridad creada con el fin de contrarrestar el anterior clima de prejuicios, renuencia y desconfianza que reinaba entre los habitantes que carecían de una idea clara sobre los programas de educación no formal y de adultos, y no creían en el potencial del aprendizaje y del conocimiento.

En la actualidad se encuentran en actividad 10 CEA en 7 regiones de Georgia. El funcionamiento de los centros es posible gracias a la generosidad del Ministerio Alemán Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ), a lo que se suma la ayuda financiera aportada por los correspondientes municipios y numerosos donantes a nivel local e internacional. Los CEA gestionados por DVV International ofrecen por lo general la única oportunidad de formación complementaria para la población adulta de estas regiones. Ella es una de las razones primordiales por las

que DVV International sintió la obligación moral de no cejar en sus esfuerzos y continuar creando nuevos CEA en otras regiones del país.

Los CEA son instituciones de apoyo flexibles que se establecen en lugares accesibles. Están abiertos a personas de todas las edades y funcionan durante toda la semana, sin días de descanso. Asimismo, planifican sus actividades en función de las solicitudes, carencias y actuales necesidades de los habitantes locales.



*Elaboración de souvenirs en Shaumiani*

*Fuente: DVV International*

Los CEA aplican enfoques educativos holísticos con el objeto de preparar a los alumnos para afrontar las dificultades propias de la vida cotidiana. A cada beneficiario se le ofrece un conjunto de programas de capacitación de diferente naturaleza y con distintas orientaciones, los cuales se complementan y enriquecen entre sí.

1. Educación para conseguir empleo y reducir los niveles de pobreza.
2. Educación cívica.
3. Educación cultural.
4. Educación para la salud y formación deportiva.

## **Educación para conseguir empleo y reducir los niveles de pobreza**

Se ofrecen a los alumnos cursos de desarrollo personal y más de 30 cursos distintos de capacitación profesional (costura, elaboración de *souvenirs*, tapizado con fieltro, confección de colchas, bordado, reparación y fabricación de calzado, conducción de vehículos, construcción y pintura de casas, fontanería, reparación de electrodomésticos, artes culinarias, instalación de sistemas de calefacción, etc.). Se trata de cursos de corta duración (entre 3 y 5 meses) en los que se emplean intensivamente métodos de “aprender haciendo”, con especial énfasis en el desarrollo de aptitudes prácticas. La selección de los cursos se basa en estudios de mercado realizados cada año por los centros, como también en las solicitudes de los alumnos. A los alumnos se les ofrecen cursos de desa-

rollo personal (habilidades informáticas, alfabetización financiera, idiomas extranjeros, contabilidad, iniciativas empresariales y aptitudes para desarrollar pequeñas empresas, etc.), en combinación con habilidades para la vida (técnicas para encontrar empleo, para comunicarse, para realizar presentaciones en público, para ejercer el liderazgo, para manejar conflictos y resolver problemas) a fin de complementar su formación profesional y aumentar su grado de competitividad en el mercado laboral.

Uno de los principales logros de los CEA, que no solo ha repercutido en la vida de los alumnos, sino que además ha influido en la situación del país en general, ha sido la gran cantidad de alumnos que han encontrado empleo, han logrado convertirse en trabajadores autónomos, han obtenido un ascenso o han logrado conservar su puesto gracias al apoyo de los cursos de formación profesional y de desarrollo de la personalidad impartidos en los CEA. Estas clases, que son de corta duración, les ofrecen la oportunidad de conseguir un empleo a personas que ya poseen objetivos específicos, pero disponen de escaso tiempo para llegar a dominar nuevas habilidades. Un promedio del 8% de los alumnos encuentra una plaza de trabajo tras asistir a los cursos de los CEA. Teniendo en cuenta la alta tasa de desempleo observada en el país, la cifra anterior puede considerarse un resultado muy positivo. Más allá de los beneficios profesionales, la totalidad del programa de capacitación ofrece una oportunidad única para que los alumnos logren sentirse realizados, recuperen su autoestima y su confianza, superen el estrés, venzan el desaliento y fomenten la interacción y la integración.

## **Educación cívica**

El objetivo de la educación cívica impartida en los CEA consiste en incrementar el sentido de responsabilidad social de la población local, promover la participación activa, el voluntariado y otros importantes valores cívicos. Con estas iniciativas se pretende satisfacer las necesidades de las comunidades destinatarias, para así mejorar sus conocimientos, permitirles el acceso gratuito a la información y hacerles comprender con mayor claridad algunos temas específicos por medio de cursos de capacitación, conferencias públicas, charlas y debates en torno a los derechos humanos, la promoción de causas y el cabildeo. Los asuntos abordados en las conferencias tienen que ver con la política, la economía, la diplomacia pública, la ecología y muchos otros ámbitos de interés común. Los clubs de ciudadanos activos, que funcionan en todos los centros, están a cargo de las actividades cívicas de naturaleza compleja, y a menudo permiten encontrar soluciones prácticas a problemas y dificultades que afectan



*Centro de educación de adultos en Jvari*

*Fuente: DVV International*

a la comunidad. Los CEA han llegado a transformarse en catalizadores sociales con enorme influencia en el desarrollo del activismo cívico. Los miembros de los clubs de ciudadanos activos, al igual que los jóvenes y los alumnos en general, adquieren mayor confianza en sí mismos, asumen un mayor grado de responsabilidad por sus acciones y aprenden a luchar por sus derechos en la sociedad, y a protegerlos.

### **Educación cultural**

La educación cultural organizada por los CEA está permitiendo subsanar un déficit, ya que las oportunidades para que los habitantes (principalmente adultos) de muchas regiones de Georgia asistan a exposiciones, a obras de teatro o a otros espectáculos culturales son nulas o muy limitadas. De alguna manera, se los está privando de sus derechos culturales. Los CEA les ofrecen a los alumnos cursos educativos en áreas como pintura, escritura creativa, fotografía, representaciones de teatro y arte dramático, terapia artística, etc. Se organizan visitas a salas de teatro y a exposiciones artísticas en grandes ciudades, se invita a personas famosas para que visiten los centros y se reúnan con los alumnos. Con todas estas, y con muchas otras actividades, los CEA procuran desarrollar en

los alumnos el gusto por la vida cultural, de modo que puedan disfrutar plenamente de sus derechos y de lo que les ofrece su entorno.

Los centros se han convertido en una poderosa fuente de incentivos para toda la comunidad, en especial para el público destinatario femenino (mujeres socialmente vulnerables, madres solteras, mujeres con familias numerosas), cuando se trata de superar el estrés y el desaliento y recuperar la autoestima, fortalecer las capacidades y buscar nuevas oportunidades. Por otra parte, los CEA modificaron el estilo de vida y la manera de pensar de muchos miembros de las comunidades: los centros se han transformado en los únicos lugares de los asentamientos donde se pueden organizar encuentros públicos, ocasiones en las que los asistentes se tratan mutuamente con respeto y dignidad, expresan su opinión sin sentirse cohibidos por el miedo o la timidez, y aceptan las ideas de los demás. La participación conjunta de los desplazados internos y de representantes de los habitantes locales de diferentes minorías étnicas (por ejemplo, armenios y azeríes) en las numerosas actividades, como asimismo las reuniones comunitarias y el intercambio de información, contribuyen enormemente a forjar una sociedad civil integrada, constructiva y avanzada.

Los centros se han transformado en un puente para que otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales se vinculen con la población local. Los representantes de los municipios y de diversas organizaciones nacionales o internacionales que llevan a cabo proyectos y actividades en estos asentamientos suelen acudir a los centros en busca de información sobre las personas, o para movilizar a los habitantes locales. Para las demás estructuras, los CEA representan un cuerpo estable con el que pueden contactarse para informarse sobre la situación en los asentamientos y entablar contactos con la población local.

Aun cuando los CEA han ayudado a muchas personas y familias en sus esfuerzos en pos de una vida mejor y medios de subsistencia más dignos, quizás la consecuencia más importante sea que han traído consigo esperanza y confianza a comunidades que anteriormente habían perdido toda ilusión y fe. Los centros permiten acumular y canalizar la pujanza que se genera en las comunidades para emprender iniciativas cívicas, educativas, empresariales y artísticas y de otro tipo. Los CEA se han convertido en una fuente de energía positiva, en torno a la cual las actitudes de las personas cambian, y la atmósfera en las comunidades se torna mucho más animada y alegre, por lo que en sus alrededores pueden observarse más rostros sonrientes.

Con el objeto de asegurar la continuidad del funcionamiento de los centros y la sostenibilidad de las actividades emprendidas, se crearon organizaciones comunitarias locales basadas en los CEA. Las entidades recién fundadas mantuvieron estrechos vínculos con los municipios locales,

al igual que con otras partes interesadas, con el fin de apoyar la posterior implementación de los programas. En la actualidad, los centros cuentan con varias fuentes de recursos: la autofinanciación (mediante cursos en los que se cobran derechos de matrícula), fondos aportados por el gobierno local, y apoyo brindado por organizaciones internacionales.

En 2014, DVV International y los CEA comenzaron a formar la Red Georgiana de Educación de Adultos (Georgian Adult Education Network, GAEN), cuya finalidad es:

1. Garantizar la cooperación nacional e internacional para los CEA en el campo de la educación de adultos.
2. Abogar en nombre de los miembros de las redes para que su opinión sea escuchada por los gobiernos local y central.
3. Impartir formación profesional focalizada a las organizaciones miembros mediante programas estructurados consistentes en cursos y talleres de capacitación.
4. Potenciar y diversificar las opciones de financiación para los centros miembros.

Hoy en día, los 10 centros son miembros de la red. Una de las orientaciones prioritarias de la GAEN consiste en impulsar iniciativas de cooperación entre los VHS alemanes y los CEA georgianos, y en compartir con Georgia la experiencia y los conocimientos especializados de Europa en materia de educación de adultos. Se concibieron diversas modalidades de cooperación, entre ellas viajes de estudio a Alemania del personal de los CEA recién creados; cursos de capacitación para educadores de adultos georgianos impartidos por especialistas de los VHS alemanes; exposiciones y presentaciones sobre Georgia organizadas en los VHS; proyectos conjuntos, etc.

Junto con los centros de educación de adultos y su organización en red, DVV International no solo habilita lugares para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, sino que además crea un sistema sostenible para impartir educación de adultos en Georgia. Este, a su vez, introduce cambios que permiten mejorar la vida futura de la gente y contribuye al progreso de la sociedad georgiana. Al concentrarse en un centro de educación de adultos por región, DVV International continúa configurando el sistema de educación de adultos georgiano y acercándolo a los valores más relevantes del continente europeo.

## Referencias

*Andguladze, N., Salmi, J. (2012):* Tertiary Education Governance and Financing in Georgia. Estudio encargado por el Banco Mundial

*European Training Foundation (ETF) (2012):* Strategy for reform of vocational education and training/Report on main outputs and outstanding challenges

*Fret Well, D. (2012):* Labor Market Demand and Supply in Georgia – Planning. Human Resource Development Investments. Estudio encargado por el Banco Mundial y MCC

*Gagua, V.; Gurgeniidze, D., Mgaloblishvili, T., Sikharulidze, G., Chrikvadze, A. (1958):* History of Pedagogy. Publicado por Ganatleba

*International Institute for Education Policy Planning and Management (EPPM) (2014):* Strategic Development of Education and Science in Georgia

*USAID (2013):* Assessment of the education sector in Georgia

*Vasadze, N. y otros (1989):* History of Pedagogy



# Transformación de los centros de educación de adultos en países en transición



# Educación de adultos en la transformación social: cómo se ha configurado el panorama para los “Volkshochschulen” (VHS)<sup>1</sup> tras la unificación alemana

*Ambos estados alemanes, la República Federal Alemana (RFA) y la República Democrática Alemana (RDA), experimentaron cambios radicales durante su breve historia tras el colapso del inhumano y dictatorial régimen nazi. Sin embargo, incluso los sucesos acaecidos durante el período de postguerra no son comprables en cuanto a magnitud y cantidad con las transformaciones que se produjeron luego de la rápida desintegración de la RDA durante la unificación alemana a partir de 1989.*

---

<sup>1/</sup> El “Volkshochschule” es un centro de educación de adultos, que en Alemania también se conoce como VHS.

## Transformación social

La situación observada con posterioridad a 1989 puede describirse acertadamente con el concepto de transformación social.<sup>2</sup> Este término, propio de la ciencia política y de las ciencias sociales y económicas, procura describir los procesos y las dificultades para lidiar con contratiempos que se observan en sociedades que están experimentando una transformación, caracterizada por profundos cambios de carácter político, social, económico y cultural. En el caso de la transformación social, no se trata únicamente de cambios parciales, sean leves o drásticos. La transformación social en una comunidad se distingue precisamente por el hecho de que en ella “procesos muy distintos de cambio estructural confluyen, se superponen unos a otros, y se fortalecen parcialmente entre sí” (Schäffter 2001, p. 44). Con todo, las personas y los actores afectados se enfrentan con una situación social en la que su actual estructura de seguridad es puesta por entero en tela de juicio. El futuro andamiaje social aún no ha llegado a consolidarse, ya que la distribución y la influencia del poder político aún tiene que reorganizarse, y las instituciones políticas, el sistema jurídico, al igual que la estructura económica y social, deben también redefinirse. Para la sociedad en su conjunto, como también para las personas, dichos procesos plantean complejos problemas en lo relativo al aprendizaje. Si, según lo afirmado por Schäffter, la educación de adultos en las anteriores etapas de desarrollo constituía sobre todo “una instancia de cambio social”, entonces en la transformación estructural “también ha de contribuir a la estabilización psicológica y a la recuperación de la estructurabilidad y de la experiencialidad del presente” (Schäffter 2001, p. 47).

Con todo, la situación se torna compleja si las propias instituciones del sistema educativo colapsado son cuestionadas y resulta prácticamente imposible encontrar soluciones apropiadas. En este sentido, las estrategias pedagógicas de eficacia comprobada para resolver problemas en las que se aplican otros criterios lógicos ya no encajan en los procesos de transformación. “El concepto de transformación social propone, por tanto, una interpretación en función de un diagnóstico en el tiempo, desde el punto de vista de un sistema de educación permanente basado en una adaptación irregular entre las modalidades institucionales de educación complementaria que han surgido hasta ahora y los cambios estructurales

---

2/ Según la versión inglesa de Wikipedia, en este contexto, la transformación social precisa que se opere un cambio en la conciencia colectiva de una sociedad (local, estadual, nacional o mundial), de manera que la realidad vaya evolucionando de manera consensuada. Ello suele ocurrir como resultado de estímulos externos o a veces de manera intencional.



*VHS de Jena: Curso de informática*

*Fuente: JenaKultur/Andreas Hub*

que aún pueden experimentar. De este modo, las antiguas estructuras se encuentran expuestas a “una alarmante pérdida de eficacia” (Schäffter 2001, p. 46).

## **Dos estados alemanes y dos modalidades de centros de educación de adultos**

Aun cuando en ambos estados alemanes existían sistemas de VHS, entre unos y otros se observaban diferencias fundamentales en cuanto a su estructura institucional, su perfil programático y la percepción profesional del cuerpo docente. En Alemania Federal, la responsabilidad pública por el VHS se había transformado gradualmente en una responsabilidad compartida de las autoridades federales, estatales y municipales por las instituciones comunitarias, lo cual les confirió a éstas un alto grado de autonomía en el diseño de su programa pedagógico. Los encargados de la planificación pedagógica procuraron sondear sobre el terreno las necesidades de aprendizaje a nivel local; de ahí que se haya diseñado

un amplio catálogo de programas con variedades regionales de educación general, política, profesional y cultural (cf. Asociación Alemana para la Educación de Adultos 2011). Durante décadas, los VHS de Alemania Occidental se organizaron en asociaciones nacionales con centros de servicios, las que a su vez se agruparon en una asociación federal que representaba sus intereses. Por su parte, los VHS de la RDA eran instituciones estatales directamente subordinadas a la dirección escolar municipal o cantonal. Si se las equiparara con las instituciones que imparten educación de segunda oportunidad se presentaría una descripción errónea e incompleta de la situación (véase Siebert 1970). Sin embargo, sus ofertas educativas (por ejemplo, idiomas extranjeros, mecanografía) fueron llevadas a cabo por lo general con un criterio muy “académico”. Para formarnos una idea más clara, al aspecto pedagógico (un currículum abierto con amplia libertad para ejercer el derecho a participar de manera independiente) se le asignó un espacio muy reducido (véase Tietgens 1993, p. 19). El personal docente de las instituciones de educación de adultos estaba formado por profesores que poseían la correspondiente perspectiva profesional. Impartían clases, elaboraban los currículos, pero contaban con un margen de acción muy limitado para planificar nuevas modalidades de instrucción. Las estructuras de asociación democrática eran inexistentes, y solo se producía un esporádico intercambio de ideas a nivel transregional. Con respecto a la autopercepción y a la práctica pedagógica, tras el rótulo de “VHS” podían encontrarse instituciones marcadamente distintas en ambos estados alemanes. Si bien ambas partes empleaban un idioma visiblemente similar (el alemán), en un principio surgieron considerables obstáculos para entablar un diálogo en torno a la educación de adultos: diferentes bagajes de experiencia y diversidad estructural de los sistemas, amén de una desigualdad en los requisitos. A pesar de todas las insuficiencias y del ostensible déficit estructural, el sistema occidental estaba regulado y también había sido ampliamente ratificado en la legislación sobre educación de adultos, mientras que las instituciones de la RDA no estaban seguras de poder sobrevivir al cambio de sistema.

Para la RDA, la transformación social representaba un caso particular. Se produjo mucho más rápidamente que en otros países socialistas; contenía una elevada proporción de elementos importados de la economía de mercado de Alemania Federal. Por otra parte, gracias a la incorporación de la RDA a la República Federal, la transición se vio facilitada, pero también surgieron complicaciones adicionales debido a la manifiesta e innegable ruptura con las anteriores circunstancias económicas, sociales e históricas (véase Nussli, E. 1995, p. 14). Para los VHS, la conversión tampoco supuso un proceso de desarrollo lineal, sino un recorrido —pletórico de fricciones— en busca de una nueva conciencia propia en

zonas de tensión política, donde el espacio para diseñarse a sí mismos no resultaba, en un principio, muy claro y reconocible.

### **Apoyo de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos en la gestión del proceso de cambio**

Al sostener numerosas conversaciones con un Consejo de Portavoces de los VHS de la RDA, creado especialmente para este fin, la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V) realizó gestiones tendientes a lograr que los VHS locales en los nuevos estados federados se organizaran en asociaciones adscritas a este sistema administrativo. La Asociación Federal había establecido un “punto de contacto con los nuevos estados federados” como una herramienta de apoyo adicional de asesoramiento para la formulación de políticas que garantizaran la existencia de un marco jurídico que regulara la labor de los VHS en los estados.

La tarea del instituto de servicios pedagógicos de la Asociación Federal, el así llamado centro de trabajo pedagógico, consistía en potenciar la labor de los funcionarios responsables de las instituciones, con miras a desarrollar un nuevo sistema de VHS a través de procesos basados en la comunicación y de iniciativas de capacitación. Estos proyectos no procuraban explícitamente ajustar el sistema alemán federal a las instituciones de la RDA. Su activa participación en el complejo proceso de transformación de la educación de adultos en los nuevos estados federados, les brindó más bien una oportunidad para analizar críticamente sus propios prejuicios y posturas, y para reflexionar sobre las decisiones estructurales que comenzaban a adoptarse y sus implicaciones para el desarrollo de la educación de adultos en toda la República Federal (cf. KÜchler, F./Kade 1992, p. 12). Los proyectos emprendidos en el centro de trabajo pedagógico no fueron iniciativas meramente formales, sino que siempre fueron considerados una “ayuda a la autoayuda”. El doble desafío de satisfacer los nuevos requerimientos de ofertas de información, orientación y cualificación, por una parte, y de redefinir y regular la propia forma de institucionalización, por otra, no podía determinarse desde fuera, sino que debía plantearse desde el interior.

No es de extrañarse que durante la primera fase de los proyectos de apoyo se realizaran intentos de resguardar el acervo de conocimientos del sistema antiguo. En entrevistas cualitativas con el personal directivo de los VHS se investigaron las modalidades conductuales y de procesamiento que permitían que la vida y el trabajo transcurrieran entre “la adaptación y la resistencia”. Pese a la aplicación de numerosas directrices centralistas,



*VHS de Jena en 1931: clase de gimnasia* Fuente: Álbum fotográfico del VHS de Jena

a nivel local fue posible encontrar espacios relativamente poco comunes para desenvolverse con libertad, los que rara vez fueron aprovechados al máximo (véase Tietgens, 1993). Se trabajó sobre la base de documentos de investigación histórica en el campo de la educación de adultos y se ratificó su validez (véase Horadam 1993), y asimismo quedó en claro que la educación de adultos debía ser considerada una asignatura universitaria (cf. Lischka 1993). También se analizó una serie de campos de especialización profesional que —vistos en perspectiva— cobraban mayor importancia, tales como la educación ambiental (véase Apel y otros, 1993). No fue tarea fácil hacer frente al desafío que representaba para la educación de adultos el progresivo cambio en el papel de la mujer, ya que algunas de las principales desventajas que el movimiento femenino de Alemania Occidental había puesto de manifiesto —por ejemplo, la situación de las mujeres en el mundo laboral— eran muy distintas de las observadas en los nuevos estados federados. Ello se vio reflejado en el hecho de que en Occidente había proyectos para capacitar a las mujeres en profesiones masculinas, mientras que en el Este las iniciativas tenían que ver con la formación de mujeres en profesiones femeninas. Se adoptó un enfoque constructivo que contemplaba innovadoras ofertas programáticas, por



*VHS de Jena en la actualidad: clase de gimnasia*

*Fuente: JenaKultur/Andreas Hub*

ejemplo, las relacionadas con la promoción de la atención sanitaria (véase Lehmann 1993).

Posteriormente, en una segunda fase se privilegiaron las iniciativas de capacitación. Los niveles conceptualmente interrelacionados tenían que ver con la persona, el enfoque profesional, el programa educativo y la organización de la capacitación. Los principios didácticos aplicados en los cursos o eventos fueron los siguientes:

- Era preciso transmitir información y debatir sobre opciones de desarrollo (marco jurídico, prerrequisitos, recursos, etc.).
- Era necesario propiciar un entendimiento comunicativo entre los funcionarios de los VHS de los antiguos y nuevos estados federados, mediante visitas mutuas a los establecimientos y diversas modalidades de asesoramiento académico.
- Era preciso no solo analizar sino además poner en práctica programas en que se enseñe a planificar una didáctica orientada a los adultos y a diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a los participantes.

- Era necesario contar con una amplia variedad de perfiles programáticos fácilmente comprensibles, y subrayar la importancia de nuestras propias capacidades potenciales de diseño.
- Debía considerarse la posibilidad de continuar desarrollando el enfoque profesional del personal de los VHS, teniendo en cuenta sus actuales historiales laborales (cf. Küchler 1995, p. 28).

En un sinnúmero de eventos regionales y suprarregionales las tareas de gestión fueron estructuradas y fueron objeto de reflexión; asimismo, se debatió en torno a la autoconciencia institucional (cf. Kolbenschlag 1995) y se abordaron asuntos administrativos pertinentes, tales como la gestión financiera y las relaciones públicas (cf. Kniep 1995). El proceso de comunicación tampoco estuvo exento de malentendidos. Un ejemplo de ello fue la evaluación realizada por un participante, quien puso acertadamente sobre el tapete el tema de la colaboración con miras a un futuro común para los VHS: “Hemos pasado por etapas que han ido de la euforia a la desilusión. Ellos (los profesores occidentales) han tolerado nuestra violenta agresión temporal, y mientras tanto el acto de aprovechar se ha transformado en cooperar” (Trampe 1995, p. 113). Incluso desde la perspectiva actual, las iniciativas en su conjunto siguieron una trayectoria muy constructiva. Esta situación podría remontarse principalmente a una labor complementaria, muy concreta y de utilidad práctica, destinada a colaborar en el diseño de nuevos cursos de idiomas extranjeros (véase Rübelling 1995) y en las iniciativas de educación profesional o cultural (cf. Steinke 1995).

Fuera de la capacitación, se facilitaron recursos de gran utilidad, como fotocopadoras. Los servicios educativos orientados a la vida cotidiana (por ejemplo, técnicas para relacionarse con las compañías aseguradoras) permitieron aumentar el grado de atractivo de los VHS en los nuevos estados federados. Y hay un aspecto que no debemos olvidar: para la mayoría de los habitantes de la ex RDA las cosas no funcionaron como solían hacerlo antaño. Se cerraron empresas, se experimentó por primera vez el desempleo, fue preciso reorganizar la vida diaria, fue necesario modificar la manera de participar en la vida pública, y al temor ante un futuro incierto se sumó el peso del propio pasado (cf. Meisel 1995). Es cierto que muchas de las instituciones educativas occidentales lograron rápidamente ofrecer casi todas las cualificaciones profesionales del Este en una amplia gama de áreas. Sin embargo, las investigaciones sobre el terreno (véase Dobischat/Meisel 1993) que complementaron ese proceso permiten constatar que los participantes evaluaron de manera realista las iniciativas de capacitación según las condiciones de un mercado laboral que se estaba desintegrando, y por tanto redefinieron esas iniciativas

como medidas de orientación. Este ejemplo demuestra que durante el proceso de transformación social la transferencia directa de conceptos de una sociedad a otra solo es posible en un grado limitado. Antes bien, se trata de apoyar las funciones de reflexión y de potenciar las capacidades de las personas activas, de modo que puedan afrontar el proceso de transformación empleando herramientas de participación, y sean capaces de adoptar nuevos conceptos. La aptitud para amoldarse a los cambios como una capacidad individual para hacer frente a ciertas exigencias, sean nuevas o modificadas (véase Wittwer 2000), solo puede transmitirse de manera parcial, pues también hay que adaptarse a los procesos de autoeducación. Esta aseveración se comprende más claramente si analizamos los acontecimientos (acercando y alejando la lupa) desde el nivel federal hasta el nivel estadual y local.

Lo anterior queda ilustrado por ejemplo del desarrollo de la Asociación de Educación de Adultos en el estado federal de Turingia y, en segundo lugar, por el VHS de Jena.

### **Una época de agitación: la fundación de una asociación estadual en Turingia**

Durante los meses previos al 9 de noviembre de 1989, en todos los VHS se realizaron numerosos debates, particularmente en torno al futuro desarrollo del sistema de VHS consagrado en la normativa promulgada por el Estado en 1982. Si bien solo una pequeña parte de estas discusiones podría vincularse con el proceso que sobrevino posteriormente, por lo menos ya existían canales de comunicación suprarregional entre las distintas instituciones locales.

Poco después del colapso del sistema antiguo —la caída del Muro de Berlín en noviembre de 1989—, se celebró una reunión preliminar entre funcionarios de los VHS de la ex RDA y de los estados federados.

También asistieron tres representantes de Turingia, entre ellos el Dr. Shug, quien tiempo después se transformó en el primer director de la Asociación de Educación de Adultos de Turingia. Aludimos aquí a este episodio porque permite apreciar con claridad que durante las fases de transformación, el empeño que pusieron muchas personas audaces en la planificación y el diseño de programas dio lugar a una iniciativa absolutamente pionera. Tanto en esta como todas las posteriores reuniones reinó un clima de respeto mutuo y de curiosidad por el futuro que se avecinaba y por la manera en que podrían moldearlo juntos.

Comenzando por las diversas conferencias celebradas junto con representantes de los VHS de la República Federal, y por las reuniones



*VHS de Jena en 1931: curso de idiomas*

*Fuente: Álbum fotográfico del VHS de Jena*

conjuntas de representantes de los VHS de la ex RDA, incluso en la propia Turingia se analizó el rumbo que deberían seguir los VHS en el estado. Durante las semanas y meses iniciales del período posterior a la unificación, el Prof. Dr. Dohmen cumplió un papel fundamental. Según él, el objetivo principal era llegar a un entendimiento en torno a una concepción básica de los VHS “como instituciones abiertas a todas las religiones, tendencias políticas y agrupaciones, pero independientes del Gobierno; en cuanto a su responsabilidad pública y su titularidad, como entidades orientadas principalmente a los alumnos participantes; y como centros de formación integradora insertos en la comunidad” (Dohmen 1990, p. 7). A comienzos de febrero de 1990, un grupo de trabajo denominado “Iniciativa VHS” presentó un documento que contenía propuestas iniciales para reestructurar la labor de los VHS en los nuevos estados federados de la ex RDA. Por añadidura, en muchos VHS locales se analizó la manera en que debían desarrollarse los VHS regionales. Las interrogantes relativas a los patrocinios, la dotación de personal y la financiación cobraron enorme importancia durante este período. Se observaba una tendencia de los VHS a continuar funcionando como escuelas públicas, pero al mismo



VHS de Jena en la actualidad: curso de idiomas

Fuente: JenaKultur/Andreas Hub

tiempo los objetivos, las ideas y las experiencias de los VHS de Alemania Occidental se transformaron en un factor de peso. La importancia del apoyo prestado por los consultores de los estados federados occidentales puede apreciarse en numerosas declaraciones contenidas en los documentos antiguos. En estos textos también se advierte la a veces muy discutible búsqueda de una ruta común para los VHS en la región oriental de Alemania, o la cuestión de su participación en la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV). El hecho de que, en el plano político, se hayan formado estructuras federales en los cinco nuevos estados federados,<sup>3</sup> y de que se haya institucionalizado la cooperación con las asociaciones estatales de la región occidental, hizo prevalecer la idea de fortalecer las asociaciones estatales, modelándolas según la estructura de los antiguos estados federados. Por supuesto que los VHS de Turingia

---

<sup>3/</sup> Los nuevos estados, que habían sido abolidos por el Gobierno de Alemania Oriental en 1952 y fueron restablecidos en 1990, son Brandeburgo, Mecklemburgo-Pomerania Occidental, Sajonia, Sajonia-Anhalt y Turingia.

también habían tomado parte en un intenso intercambio, ya que lo que aquí estaba en juego era su futura existencia. Fue así como a principios de la década de 1990 algunos colegas turingios decidieron fusionar todos los VHS de ese estado y concentrarlos en la ciudad de Erfurt. Con este fin se convocó a un encuentro de todos los VHS de Gera, Erfurt y Suhl, en el actual estado de Turingia. El 14 de marzo de 1990, representantes de 35 VHS de Turingia asistieron a esta reunión, donde reflexionaron conjuntamente sobre los acontecimientos regionales y suprarregionales. Se debatió el borrador de un estatuto para formar una asociación; luego se fundó una asociación estadual bajo la figura jurídica de una organización sin ánimo de lucro, y se eligió un directorio de miembros fundadores. Ese día se recuerda hoy como la fecha de la fundación de la Asociación de Educación de Adultos de Turingia.

La principal tarea de la recién creada asociación consistió en resguardar la existencia de los VHS, para lo cual era necesario abordar de manera preferente el tema de la futura administración fiduciaria. Puesto que antes de la reunificación una importante área de actividad de los VHS tenía que ver con “certificados y exámenes de fin de estudios”, surgió también la pregunta acerca de la influencia de este tema en los futuros contenidos adoptados por los VHS. Fue necesario, asimismo, crear un marco para la labor pedagógica. Desde la fundación de la asociación se intensificaron los contactos con representantes de asociaciones de los estados occidentales de Baviera, Hesse y Renania-Palatinado. A nivel individual, los VHS regionales establecieron mucho más tempranamente contactos y vínculos con representantes de los VHS de Alemania Occidental. Un aspecto particularmente sintomático de ese período fue que toda la labor a nivel estadual tuvo un carácter voluntario. Las condiciones laborales tampoco resultaban favorables, pues, por ejemplo, las comunicaciones telefónicas eran muy deficientes y la correspondencia postal tardaba varios días en llegar.

Las primeras tres elecciones locales en los nuevos estados orientales se celebraron el 6 de mayo de 1990; las primeras elecciones estatales en la ex Alemania Oriental tuvieron lugar el 15 de octubre de 1990. Gracias a estos procesos, los representantes de la Asociación de Educación de Adultos de Turingia entablaron contactos a nivel político y lograron hacer presentes sus inquietudes de manera directa. Una de las tareas más urgentes en esa época consistía en conseguir fondos adicionales para los VHS. La financiación mixta —es decir, un tercio de los fondos provenientes del municipio; un tercio, del estado; y el otro tercio, de los derechos de matrícula cobrados a los participantes— fue considerada la mejor solución. Ello requirió, asimismo, modificar el procedimiento que se había estado aplicando hasta entonces, ya que los VHS, en su calidad de

escuelas públicas en la ex RDA, habían tenido su financiación asegurada en cualquier circunstancia.

Se llevaron a cabo numerosas negociaciones —en la mayoría de las cuales brindaron su apoyo colegas de los antiguos estados federados— con representantes de los ministerios y delegados parlamentarios, cuyo fin era hacer presente la importancia de la labor de los VHS. El principal objetivo era establecer un fundamento sólido para los VHS, que fuera consagrado en una ley sobre educación de adultos (véase ThürEBG 1992). La ley de Turingia fue la primera normativa sobre educación de adultos promulgada en los nuevos estados federados, y sus principios fundamentales siguen vigentes en la actualidad.

En virtud de la primera ley sobre educación de adultos del Estado Libre de Turingia, a partir de 1992 los objetivos y tareas de la educación de adultos fueron los siguientes:

1. La educación de adultos permite ejercer el derecho a la educación. Es un componente independiente del sistema general de educación y está abierta a todas las personas.
2. La educación de adultos debe contribuir a la igualdad de oportunidades mediante una oferta educativa ambiciosa y de amplio alcance; reducir los déficit de educación; permitir que se profundicen y se complementen los actuales conocimientos, aptitudes y cualificaciones; y permitir que los alumnos se transformen en seres autónomos e independientes en su vida personal, profesional y pública (Ley de Educación de Adultos de Turingia, 1992 § 1).

Por otra parte, con respecto a los términos y el contenido de la educación de adultos: “El contenido de la educación de adultos está determinado por las necesidades educativas de las personas adultas” (ibíd.).

Las personas que intervinieron en ese entonces lograron con creces el objetivo de consagrar en la ley las actividades de los VHS como una tarea *del municipio*. Más adelante, en la legislación reformada de 1997 se incluyó la idea de promover la formación de una asociación regional de VHS.

Otra tarea prioritaria de la asociación estadual era y es la de asesorar a los VHS en el diseño de su oferta de programas. Fue así como durante el primer semestre de 1990 los VHS debieron afrontar el enorme desafío de crear un nuevo programa ampliado y adaptado a las circunstancias de la época. En esta empresa también se recurrió a menudo a los conocimientos y competencias de los colegas occidentales. La de Turingia fue la primera asociación estadual fundada en el sector oriental, pero al cabo de algunas semanas lo propio ocurrió en otros estados de esa región.

## El camino hacia la incorporación a la Asociación Alemana de Educación de Adultos

La formación de un consejo preliminar de portavoces de los VHS de Alemania Oriental preparó el terreno para la incorporación de las asociaciones estatales a la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV). El consejo de portavoces elaboró un documento de posición sobre la incorporación de las asociaciones de Alemania Oriental a la DVV. Posteriormente, un grupo de trabajo que había sido creado en el seno de las asociaciones estatales de la RDA preparó con expedición un protocolo para el ingreso regulado de cada asociación estatal a la DVV. Así pues, en septiembre de 1990, la Asamblea General de la Asociación de Educación de Adultos de Turingia decidió por unanimidad que la incorporación debería realizarse cuanto antes. En esta etapa fue preciso negociar para conciliar posturas distintas. Desde el punto de vista actual, fue necesario sopesar los diversos intereses de los recién fusionados VHS de la ex RDA: las posturas de los grupos activos organizados de directores de VHS, las recomendaciones de las asociaciones de Alemania Occidental, y los contextos educativos. El proceso en general no estuvo exento de fricciones, ya que las diversas posturas con respecto a los contenidos dieron pie a un acalorado debate. No fue fácil determinar la magnitud de su propia capacidad para diseñar y crear programas, en especial porque los acontecimientos políticos se produjeron con una velocidad pasmosa. Resultaba, por tanto, aún más necesario —y esta es también una apreciación desde la perspectiva actual— que los representantes de cada institución se vincularan entre sí y se organizaran. Otro importante requisito previo era esforzarse por llegar a un entendimiento común respecto del propio papel en el sistema educativo. Y era preciso contar con actores sagaces que no solo siguieran de cerca los acontecimientos, sino que también intervinieran en los procesos en desarrollo y, en último término, ayudaran a estructurarlos.

En la trigésimo novena Reunión General Anual de la DVV, celebrada entre el 21 y el 22 de abril de 1991, la Asociación de Educación de Adultos de Turingia e.V. presentó su solicitud de afiliación a la DVV, la cual fue aceptada. Ello sentó las bases de una trayectoria común para los VHS en los antiguos y nuevos estados federados. “Con la renovación democrática y la fundación del Estado Libre de Turingia, se inició también una nueva era para la educación de adultos en el país. El sistema rigurosamente organizado de educación pública de adultos de la RDA se transformó en un sistema de educación de adultos pluralista que constaba de una enorme cantidad de instituciones, organizadores, programas e ideas” (Friedenthal-Haase 2002, p. 31). Esta observación describe con bastante fidelidad

VHS Jena 1931



*Práctica profesional de biología*



*Curso de cocina*



*Curso de dibujo*

*Fuente: Álbum fotográfico del VHS de Jena*

una era muy breve —pero muy intensa y rica en contenidos— para los VHS de Alemania Oriental en general.

### **La evolución de un VHS en una época de transformaciones: el ejemplo de Jena**

Durante el proceso de transición se analizó en retrospectiva la historia del VHS de Jena antes de la llegada del fascismo, en particular durante el período comprendido entre 1919 y 1933. Ello permitió elaborar algunas directrices esenciales para la futura evolución del VHS de Jena como una institución abierta a todos los adultos. Era necesario percibir las necesidades educativas de la población, y el VHS debía convertirse en un ambiente de coexistencia democrática.

En definitiva, no había que romper necesariamente con todos los principios en que se había basado la labor de los VHS durante el régimen de la RDA. Por ejemplo, en la constitución de la RDA promulgada en 1949 se lee: “Los miembros de todas las clases sociales tendrán la oportunidad de adquirir conocimientos en los VHS sin tener que interrumpir su actividad profesional” (Constitución de la RDA, 1949, art. 38). Poco antes de producirse la transformación, el concejo municipal de Jena adoptó “un criterio para el desarrollo del VHS comunitario Pablo Neruda en Jena entre 1987 y 1990” (Concejo Municipal de Jena, 1987), según el cual: “Dentro del distrito, los VHS contribuirán a mejorar el nivel general de educación de los ciudadanos, y a enriquecer considerablemente la vida intelectual y cultural en las zonas residenciales. Tienen el deber primordial de ofrecer cursos que permitan ampliar y profundizar el nivel general de educación de los trabajadores en diferentes áreas del conocimiento” (Resolución conjunta del Consejo de Ministros de la RDA y de la FDGB,<sup>4</sup> aprobada en 1979).

Para el VHS de Jena lo anterior supuso el deber de asumir funciones específicas según lo planificado:

- Impartir un ciclo de cursos con una duración de 10 años que permitan obtener el diploma de enseñanza politécnica superior, y adquirir calificaciones para ingresar a la universidad.
- Impartir cursos para adquirir conocimientos y competencias en idiomas extranjeros.
- Impartir cursos para ampliar y profundizar los conocimientos generales en los ámbitos matemático, científico-técnico, social y cultural-estético.

---

4/ Federación Alemana de Sindicatos Libres.

- Impartir cursos para adquirir habilidades básicas de taquigrafía y mecanografía.

Sin embargo, era necesario desligar las exigencias del contexto ideológico de un VHS controlado por el Estado y de la obligación de capacitar a los adultos.

Los manuales de programas académicos, tal y como los conocemos en la actualidad —para un programa anual o semestral— no existían. El manual de programas tenía una validez de varios años y era actualizado mediante adiciones mecanografiadas. Los anuncios sobre el inicio de las inscripciones se publicaban en la prensa escrita, pero también, por ejemplo, en la revista empresarial “Die Scheinwerfer” (“Los reflectores”) del Colectivo Karl Zeiss. En general, existía una estrecha cooperación con las empresas e instituciones de Jena. En los programas académicos se adoptaron dos líneas de acción principales: por una parte, la capacitación de personas que estaban trabajando (por ejemplo, cursos de inglés ofrecidos por los VHS al personal de la sección de comercio exterior de los Colectivos Zeiss; cursos de alemán para extranjeros, destinados a los ciudadanos cubanos capacitados en el área de la explotación forestal, o a los ciudadanos vietnamitas que trabajaban en el área de producción de la fábrica Schott, o a los ciudadanos libios que estaban completando su formación como ópticos); y por otra parte, el reclutamiento de profesores para los VHS en las propias instituciones y empresas (por ejemplo, a fines de la década de 1980 fue necesario impartir cursos de formación complementaria sobre las llamadas “tecnologías clave”. Asimismo, se ofrecieron conferencias de divulgación científica a cargo de especialistas de un instituto de la Academia de Ciencias de la RDA.

Se aplicaron numerosas directrices ideologizadas con respecto al contenido, por ejemplo, en la capacitación de “animadores que trabajaban en la industria discográfica” o de “funcionarios dedicados a mejorar la imagen de la ciudad”. También existía la opción de inscribirse en otros cursos aparte de los incluidos en el programa de recuperación para obtener el certificado de fin de estudios, pero para ello se requería una autorización de la empresa. Así y todo, cada VHS contaba también con cierto grado de libertad para determinar los contenidos y los temas. Como ejemplos de la creativa variedad de cursos ofrecidos por las instituciones pueden citarse los siguientes: hilado, tejido, encaje de bolillos, diseño decorativo. Las clases personalizadas estaban reservadas para URANIA, otra organización de educación de adultos, pero se suponía que allí también debían realizarse actividades de cooperación. Esta situación cambió radicalmente durante el período de transición.

## Las redes de VHS y la transición hacia el gobierno local

Durante el régimen de la RDA, el VHS de Jena trabajó en asociación con el VHS de Magdeburgo, y en ese contexto se realizaron intercambios personales y de programas laborales. Durante el período de transición, el VHS de Jena también se entregó a la tarea de iniciar un intercambio suprarregional con miras a crear en el estado de Turingia una red de VHS basada en intereses comunes.

Al poco tiempo se establecieron contactos con una institución occidental, el VHS de Erlangen. Es así como Jena y Erlangen han trabajado como ciudades asociadas desde 1987. En febrero de 1990, varios colegas realizaron una visita (semioficial) a Erlangen. El VHS de Jena recibió apoyo para la publicación de su primer programa; acudieron a Jena instructores de Erlangen, cuyos honorarios fueron financiados por el VHS de esta última ciudad. Los colegas aprendieron muchas técnicas modernas para la enseñanza de idiomas, además de familiarizarse con aspectos jurídicos y seguir cursos de informática. Estos contactos de carácter eminentemente académico se han mantenido hasta hoy y siempre culminan en visitas mutuas a las respectivas instituciones. Las preguntas más recurrentes durante el período de transición fueron: “¿Qué nos depara el futuro? ¿Seguiremos existiendo? ¿Cuántos funcionarios trabajarán en el VHS en el futuro?”. (En 1987: un total de casi 20 funcionarios a tiempo completo y 59 a tiempo parcial; en 2015: 70 puestos de tiempo completo y 354 instructores).

Ya entre 1990 y 1991, especialmente, se llevó a cabo una apreciable reducción de personal, proceso que afortunadamente se desarrolló de una manera socialmente aceptable. En septiembre de 1990, en virtud de una resolución de la magistratura de la ciudad, el VHS de Jena, uno de los más antiguos de la RFA, pasó a quedar bajo el control de las autoridades locales. Desde entonces, el régimen de subordinación de los VHS a diversos departamentos municipales se ha modificado varias veces. Hoy en día, el VHS es una institución perteneciente a la Organización Cultural Municipal, una entidad prácticamente inexistente en otras regiones de la República Federal. Por otro lado, a nivel local los VHS recibían distintos tipos de apoyo de asociaciones regionales de VHS occidentales, de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos y de su centro de actividades pedagógicas, mediante los proyectos de capacitación y desarrollo antes mencionados. A este respecto resultó decisivo el idóneo asesoramiento prestado por miembros competentes del comité de expertos tanto a la institución como a los diseñadores de políticas de los municipios. Al analizar los informes — emitidos desde fines de agosto de 1989 en adelante— del servicio que prestaba asesoramiento a los VHS de Jena, es posible advertir de qué manera la situación social en su conjunto se ve

reflejada en los análisis. Con mucho mayor intensidad que antes, se plantearon exigencias relativas a la percepción que la institución tenía de sí misma y a su futura configuración. Los cambios específicos sobrevinieron con bastante rapidez, por ejemplo los introducidos en el plan curricular para los programas de recuperación que permitían cumplir los requisitos para obtener el certificado de estudios. Los directivos de las escuelas les pidieron a los colegas que formularan sugerencias sobre cómo debería desarrollarse la labor futura. Asimismo, fue necesario contratar profesores *free lance*. Algunas de las personas involucradas en este proceso no fueron capaces de adaptarse a estos dinámicos cambios. Todo lo que hasta entonces había sido seguro y estable ya no tenía validez. Las antiguas normas y reglamentaciones ahora carecían de fundamento, y las nuevas aún no entraban en vigor. Por añadidura, no todos eran capaces de soportar la incertidumbre. Otros aprovecharon el tiempo para formular sus propias propuestas, como por ejemplo la creación de un estatuto inicial en el que se estipulara la integración de los VHS en el municipio o, más específicamente, el pago de una remuneración adecuada a los funcionarios. Así pues, para los funcionarios que permanecieron en su cargo la situación adquirió un alcance bastante poco común y hasta entonces desconocido. Había numerosos aspectos que era preciso aclarar:

- ¿De qué manera había que gestionar las cualificaciones adquiridas en los estudios de recuperación? Hasta entonces, los VHS habían estado facultados para aplicar los exámenes, lo que ahora ya no les estaba permitido. Al mismo tiempo, los cursos que ya se estaban impartiendo, en particular los conducentes a la obtención de un certificado de estudios de recuperación, no debían interrumpirse.
- En los tiempos de la RDA, muchos alumnos se sometían cada año a los denominados exámenes de idiomas. ¿De qué manera se aplicarían estos exámenes en el “nuevo sistema”? ¿Cómo funcionaría el sistema de auditoría centralizada de DVV e.V.?
- Hasta entonces, las clases personalizadas se habían impartido únicamente en URANIA. Y ahora era necesario estructurar este nuevo ámbito de enseñanza en los VHS.
- Era preciso ocuparse de las cuestiones jurídicas: estatutos, derechos de matrícula, consejo de administración (¿era o no era necesario?), asesores o agentes encargados de organizar viajes de estudio.
- ¿Qué temas había que abordar? ¿Qué ofertas eran efectivamente solicitadas por los alumnos? La gestión de los mecanismos del mercado asociados a la oferta y la demanda se había transformado virtualmente en una nueva materia de estudio.

## La transformación de la imagen profesional

El personal docente de los VHS había estado formado por profesores de educación general de escuelas públicas que habían llegado a trabajar en la educación de adultos de manera más o menos accidental, y habían tenido que lanzarse a la piscina. Los cargos académicos para la educación de adultos, con una formación docente específica, eran inexistentes. Salvo pocas excepciones, los colegas asistían durante sus vacaciones a los mismos cursos de formación complementaria que los maestros de escuela. Los funcionarios que permanecieron en su cargo participaron en muchos programas de formación completaria ofrecidos por las organizaciones occidentales asociadas desde comienzos de la década de 1990, y “mutaron” de instructores de educación complementaria a gestores de programas de educación, consultores en educación complementaria y economistas especializados en educación. El período de transición fue una experiencia sumamente apasionante e interesante, con un régimen de aprendizaje intensivo. Permitted que los VHS (re)descubrieran su propia historia, y de ese modo adquirieran mayor conciencia de su identidad.

## Evaluación sumaria

La experiencia vivida por los VHS, en lo referente a las dificultades derivadas del proceso de transformación social tras el colapso de la RDA, ciertamente no puede equipararse a la de otras sociedades en transición. Esta situación excepcional, en la que existieron dos naciones alemanas y se incorporaron nuevos estados federados a la República Federal de Alemania, constituye una excepción histórica.

En este trabajo nos concentramos en analizar los problemas que debió afrontar una sociedad en proceso de transformación, desde la perspectiva de los nuevos estados federados. Por supuesto que los actores occidentales que tomaron parte en el proceso también aprendieron muchas lecciones, solo que no les tocó vivir una experiencia de drástica reorientación. Así y todo, no hay que pasar por alto el hecho de que la antigua República Federal también experimentó notorios cambios. Si tenemos en cuenta los acontecimientos que tienen lugar actualmente en Europa y el mundo, queda claro que la supuesta estabilidad de los sistemas políticos es más frágil de lo que se había creído durante muchos años. Resulta, por tanto, aún más pertinente reflexionar en torno al papel que una educación de adultos democrática y orientada a la humanidad puede asumir en las sociedades en proceso de transformación.

Si analizamos en retrospectiva los procesos en distintos niveles de acción, como hemos hecho en este artículo, es posible llegar a formarse una idea sobre cómo las organizaciones de educación complementaria pueden afrontar de manera fructífera el proceso de transformación. Una actitud básica, que hubiera estado orientada a mantener de manera pasiva las instituciones, habría conducido a su restablecimiento. Solo la transformación integral de los aspectos organizativos y del personal, en el contexto de una renovada y enérgica política de rediseño, ha hecho posible la transición de los VHS hacia un nuevo sistema. En una política drástica de rediseño se presupone que hay actores que han procedido de manera responsable, con un alto grado de compromiso con los cambios, y que a su vez ellos mismos han experimentado una transformación. Solo podrían actuar de esa manera porque también han considerado el proceso de transformación como un desafío para ellos mismos. La comunicación suprarregional con respecto a las futuras líneas de acción impidió que los actores siguieran cada uno su propio camino. Asimismo, el desarrollo comparativamente exitoso solo pudo lograrse porque los actores se involucraron activamente en los vertiginosos procesos de reorientación de las políticas educativas y de la enseñanza.

La participación en cursos de formación complementaria no solo ofreció la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos y de reorientarse profesionalmente. Los centros también eran lugares donde se podía reflexionar sobre las propias incertidumbres y desarrollar nuevas certezas.

## Referencias

*Apel, H. u.a. (1993):* Prinzipien und Praxis der Umweltbildung in der DDR. En: Meisel, K. u.a.: *Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländer*, Frankfurt/M., pp. 91–112

*Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hrsg.) (2011):* Die Volkshochschulen – Bildung in öffentlicher Verantwortung, Bonn

*Dohmen, G. (1990):* Thesen zur deutsch-deutschen VHS-Kooperation. En: *VHS im Westen* 42, 2/1990, p. 7

*Dobischat, R./Meisel, K. (1993):* Berufliche Weiterbildung in der Region – eine Feldexploration. En: Meisel, K. u.a.: *Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern*, Frankfurt/M., pp. 52–73

*Egloff, B. (2005):* Betriebliches Lernen unter den Bedingungen der Transformationsgesellschaft – Das Pädagogische der Reflexionskultur. En: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 1/2005, pp. 42–44

*Friedenthal-Haase, M. (2002):* Ideen, Personen, Institutionen. Kleine Schriften zur Erwachsenenbildung, München

*Geißler, G. (1994):* Die VHS Jena im Spannungsfeld von Reform und Machtpolitik in den Jahren 1945-1949. En: VHS Jena (Hrsg.): Festschrift zum 75jährigen Jubiläum der VHS Jena, Jena

*Gemeinsamer Beschluss des Ministerrates der DDR und des FDGB für eine weitere Erhöhung des Niveaus der Erwachsenenbildung vom 21.6.1979* [http://universal\\_lexikon.deacademic.com/311057/Transformationsgesellschaften](http://universal_lexikon.deacademic.com/311057/Transformationsgesellschaften), 13.12.2016

*Kniep, W. (1995):* Fortbildung und Öffentlichkeitsarbeit. En: von Kückler, F. (Hrsg.): Umbruch und Aufbruch, Frankfurt/M 1995, pp. 97–109

*Kolbenschlag, H. (1995):* Entwicklungen im Verständnis von VHS. En: von Kückler, F. (Hrsg.): Umbruch und Aufbruch, Frankfurt/M 1995, pp. 79 –91

*Lehmann, G. (1993):* Angebote zur Gesundheitsbildung dargestellt am Beispiel der VHS des Landes Thüringen. En: Meisel, K. u.a.: Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern, Frankfurt/M. 1993, pp. 113–126

*Lischka, I. (1993):* Erwachsenenbildung an Hochschulen in den neuen Bundesländern. En: Meisel, K. u.a. (1993): Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern, Frankfurt/M. 1993, pp. 37–51

*Meisel, K. u.a. (1993):* Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern, Frankfurt/M. 1993

*Meisel, K. (1995):* Subjektiver Rückblick zum Projekt "Hilfe zur Selbsthilfe". En: von Kückler, F. (Hrsg.): Umbruch und Aufbruch, Frankfurt/M 1995, pp. 188–195

*Nuissl, E. (1995):* Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. En: von Kückler, F. (Hrsg.): Umbruch und Aufbruch, Frankfurt/M 1995, pp. 14–22

*Opelt, K. (1994): Die VHS Jena in den Jahren 1949-1989. En: VHS Jena (Ed.): Festschrift zum 75 jährigen Jubiläum der VHS Jena, Jena*

*Protokollbuch Dienstbesprechungen VHS Jena vom 19.3.1990*

*Rübeling, H. (1995): Der Sprachenbereich der VHS. En: von Kuchler, F. (Hrsg.): Umbruch und Aufbruch, Frankfurt/M 1995, pp. 128–137*

*Schäffter, O. (2001): Transformationsgesellschaften. En: Wittpoth, J. (Ed.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose, Bielefeld 2001, pp. 39–68*

*Schug, W.: unveröffentlichtes Manuskript ohne Titel und Jahrgang, Archiv des Thüringischen Volkshochschul-Verbandes*

*Siebert, H. (1970): Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft, Düsseldorf*

*Stadtrat Jena (1987): Konzeption zur Entwicklung der Kreisvolkshochschule "Pablo Neruda" Jena im Zeitraum 1987-1990, Jena*

*Steinke, B. (1995): Vom künstlerischen Volksschaffen zur kulturellen Weiterbildung. En: von Kuchler, F. (Ed.): Umbruch und Aufbruch, Frankfurt/M 1995, pp. 147–158*

*Thüringer Erwachsenenbildungsgesetz (ThürEBG) vom 23.April 1992, GVBL.; pp. 148–151*

*Tietgens, H. (1993): Erwachsenenbildung in der DDR in der Perspektive des erzählenden Rückblicks. En: Meisel, K. u.a.: Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern, Frankfurt/M. 1993, pp. 11–26*

*Trampe, M. (1995): Erfahrungen mit Fortbildungen – Begleitung durch stürmische Jahre. En: von Kuchler, F. (Ed.): Umbruch und Aufbruch, Frankfurt/M 1995, pp. 110 –114*

*von Horadam, B. (1993): Das Thüringische Hauptstaatsarchiv Weimar: eine Fundgrube für die historische Erwachsenenbildungsforschung. En: Meisel, K. u.a.: Erwachsenenbildung in den neuen Bundesländern, Frankfurt/M. 1993, pp. 27–36*

*von Kuchler, F./Kade, S. (Ed.) (1992): Erwachsenenbildung im Übergang, Frankfurt/M.*

*von Küchler, F. (Ed.) (1995): Umbruch und Aufbruch, Frankfurt/M.*

*von Küchler, F. (1995): Umbrüche und Hilfe zur Selbsthilfe. En: von Küchler, F. (Ed.): Umbruch und Aufbruch, Frankfurt/M 1995, pp. 23–56*

*Verfassung der deutschen demokratischen Republik, 7 de octubre de 1949*

*Wittpoth, J. (Ed.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose, Bielefeld*

*Wittwer, W. (2000): Wechsel und Veränderung als neues Leitprinzip beruflicher Bildung. En: Dehnbostel, P./Dybowski, G. (Ed.): Lernen Wissensmanagement und berufliche Bildung, Bielefeld 200, pp. 124–134*

# Transformación de las instituciones de educación de adultos en Europa Oriental: las experiencias de Bielorrusia, Ucrania y Moldavia

*El colapso del sistema soviético, junto con los ulteriores procesos de transformación en los países postsoviéticos en todas las esferas de la vida social, modificaron el statu quo del sistema de educación de adultos, influyeron en las políticas de educación y alteraron el panorama institucional. Al analizar la situación inicial y la transformación de la educación de adultos en los países postsocialistas, las autoras procuran determinar los factores que sustentan la difusión y la implantación del concepto de centros de educación de adultos (CEA), y hacen hincapié en el papel que les cabe a las organizaciones internacionales en este proceso.*

---

<sup>1/</sup> Las autoras agradecen a Adela Scutaru-Guțu, directora de DVV International en Moldavia, por su colaboración en la preparación de este artículo.

Describir el proceso de transformación de los centros de educación de adultos (CEA) en los países de la Asociación Oriental parece ser una tarea compleja, ya que en los estados postsoviéticos nunca ha existido una forma de organización con un perfil equivalente al de los VHS (*Volkshochschulen*) u otras modalidades de CEA municipales de Alemania, Dinamarca y demás países de Europa del Norte.

En el contexto de este artículo, las siguientes características de los CEA revisten especial importancia:

- Preocupación por las necesidades de los habitantes de territorios adyacentes, sin importar su nivel de educación, su edad, su ocupación, etc.
- Pluralismo y variedad de modalidades en los contenidos de la enseñanza (diversidad temática, disponibilidad de programas de educación de adultos formal y no formal, profesional y no profesional).
- Contribución al desarrollo de las áreas locales mediante una estrecha interacción con las autoridades y las empresas locales.

Sin lugar a dudas, estos objetivos se cumplieron en alguna medida en las sociedades postsoviéticas, pero no se enmarcaron en un solo tipo de institución de educación de adultos. Por tanto, en este artículo se pretende responder a las siguientes interrogantes:

- ¿De qué manera ha cambiado la estructura institucional de los sistemas nacionales de educación de adultos en los países antes mencionados?
- ¿Cómo han afectado estos cambios el cumplimiento de las funciones esenciales de los CEA en las comunidades locales contemporáneas?

### **La formación avanzada y el readiestramiento como puntos de partida para transformar el sistema**

Como se señaló en anteriores artículos, la educación de adultos en la URSS se caracterizó por una división entre formación avanzada (FA), readiestramiento profesional (RP) y actividades culturales públicas que se relacionaban con el sistema cultural y no con el ámbito educativo (Veramejchik, 2009, S.109).

Por consiguiente, cuando Bielorrusia, Ucrania y Moldavia consiguieron la independencia, los actores clave en la educación de adultos organizada eran las instituciones que ofrecían FA y RP. Asimismo, durante mucho tiempo la política educativa de estos países no contaba con un término específico de alcance general para referirse a la educación de adultos de carácter profesional, general, cultural y cívico. Incluso la educación



*Curso para gestores de programas de educación de adultos, Bielorrusia Fuente: DVV International*

profesional de adultos en estos países recibía distintas denominaciones. Por ejemplo, en Bielorrusia se empleaba el término “formación avanzada y readiestramiento profesional”, mientras que en Ucrania se prefería hablar de “formación de postgrado” (Ley de Educación de la República de Bielorrusia, 1991, § 22; Ley de Educación de Ucrania, 1991, § 47).<sup>2</sup>

La República de Moldavia fue la primera que introdujo el término “educación de adultos”. La Ley de Educación de la República de Moldavia, aprobada en 1995, incluye un artículo especial (§ 35) referido a la educación de adultos, en el cual se estipula que:

- La educación de adultos promueve la inclusión científica y cultural al fomentar los cambios sociales y el perfeccionamiento profesional mediante la educación permanente.

---

<sup>2/</sup> En virtud de la Ley de Educación de Ucrania, aprobada en 1991, se consideraba que la enseñanza de postgrado consistía en adquirir nuevas cualificaciones, o en conseguir una nueva ocupación o profesión, sobre la base de conocimientos adquiridos con anterioridad (lo que en Bielorrusia se conocía como “readiestramiento profesional”), y en perfeccionar los conocimientos profesionales que ya se poseían (lo que en Bielorrusia se denominaba “formación avanzada”). Así pues, se empleaban términos distintos para describir nociones similares.

- La educación de adultos abarca una amplia gama de instituciones y organizaciones: centros de educación de adultos (VHS), universidades de modalidad abierta, casas de la cultura, escuelas de arte, clubs, asociaciones, fondos, cursos organizados por empresas.
- La educación de adultos requiere coordinar las actividades de distintos ministerios y organismos locales de la administración pública, al igual que prestar apoyo a instituciones de educación de adultos. (Ley de Educación de Moldavia, 1995).

La mayoría de estas afirmaciones no fueron puestas en práctica en Moldavia, y solo quedaron como una mera declaración de intenciones. La principal explicación sería que los legisladores en este y en los otros dos países adoptaron el enfoque soviético, previendo que el Estado otorgaría apoyo financiero (recurriendo a los fondos asignados a todo el sistema educativo) únicamente a los programas de formación avanzada y de readiestramiento profesional.

Así pues, la interrogante que se plantea es: ¿Cubrió el sistema de formación avanzada y readiestramiento profesional las necesidades de las que se ocupaban tradicionalmente los CEA municipales? Y si así fue, ¿en qué medida lo hizo?

A comienzos de la década de 1990, la República de Bielorrusia contaba con más de 130 instituciones educativas, donde alrededor de 400.000 trabajadores, especialistas y ejecutivos perfeccionaban anualmente sus cualificaciones (Ministerio de Educación de la República de Bielorrusia).<sup>3</sup> Durante los primeros diez años de independencia, cerca del 6,5 % de los adultos en edad laboral (principalmente funcionarios, médicos y profesores) podían beneficiarse de los servicios prestados por instituciones de formación avanzada. Los representantes de otros grupos profesionales disponían de menos oportunidades, o bien eran excluidos del proceso. Lo anterior permite, por tanto, constatar la naturaleza selectiva y elitista del sistema postsoviético heredado de FA y RP, y de su especial preocupación por apoyar a sistemas, instituciones sociales e industrias estatales que tenían un carácter estratégico; también queda claro que atendía a las necesidades de las personas con mayor educación.

En los países en cuestión, el sistema de FA y RP incluía diversos tipos de instituciones: academias para estudios de postgrado en comercio, institutos de formación profesional, centros de formación y de perfeccionamiento profesional, escuelas de FA y RP asociadas a universidades e instituciones de enseñanza secundaria. Los principios fundamentales del

---

3/ <http://edu.gov.by/page-6121> (sitio visitado el 12.02.2017).



*VI festival de la educación no formal celebrado en Bielorrusia*

*Fuente: DVV International*

sistema incluían la concentración de educadores adecuadamente cualificados en grandes ciudades, el desarrollo centralizado de programas de formación avanzada para todo el sector, y la formación de un grupo de formación especializada que abarcara todo el país o la región. Por consiguiente, el alcance de este enfoque no permitía ocuparse de las necesidades de una comunidad específica o pequeña, lo cual se tradujo en la creación de un sistema cerrado y en una orientación hacia el cumplimiento de las exigencias del sistema administrativo centralizado.

El sistema de capacitación y de formación avanzada en las empresas también cumplía un importante papel en las sociedades postsoviéticas. Si bien adoptó una forma similar en todos los países mencionados, al igual que las instituciones educativas se concentró en la actualización de los conocimientos profesionales.

El desarrollo de la personalidad y las aptitudes creativas, como asimismo la enseñanza de la historia, la cultura y la literatura, estaban dentro del ámbito de competencia de la labor cultural del sector público y estaban a cargo de numerosas instituciones culturales y de la sociedad del *Znaniye* (conocimiento). Se trataba de actividades mayormente recreativas caracterizadas por un marcado componente ideológico.

Un grupo aparte de instituciones de educación de adultos estaba formado por escuelas vespertinas donde los alumnos podían obtener

un certificado de educación general. Cuando se produjo el colapso de la Unión Soviética, esas instituciones de educación pública no cumplían una función tan importante, ya que el sistema educativo soviético podía ostentar una inclusión casi universal (cercana al 100 %) de la población en la educación secundaria.

### **Diversificación o surgimiento de un sistema pluralista de educación de adultos**

El derrumbe del sistema y los posteriores procesos de transformación en todas las esferas de la vida social, al igual que los esfuerzos concentrados en la transición hacia una economía de mercado, modificaron el estado de cosas en el sistema de educación de adultos. Esos cambios pueden percibirse como un fenómeno ambiguo que entrañó consecuencias positivas (que la sociedad reconociera la importancia de la educación de adultos) y negativas (reducción del período de formación, comercialización de muchos ámbitos de la educación de adultos, recortes presupuestarios).

A pesar de la crisis, el sistema de formación avanzada y readiestramiento profesional logró sobrevivir. Al mismo tiempo, la cantidad de instituciones estatales disminuyó, cediéndoles espacio a los centros privados; por otro lado, se redujo la cantidad de participantes y la duración de los programas. Al disminuir la financiación pública, las instituciones de FA y RP se vieron obligadas a entrar en el mercado ofreciendo servicios de educación formal y no formal de adultos. Desde el año 2000, las instituciones públicas han estado luchando por trascender el ámbito de los programas (comerciales) especializados para ofrecer cursos de comercio orientados a diversos grupos destinatarios.

### **Tendencias observadas en Ucrania**

Como una manera de ejemplificar las principales tendencias de transformación, consideremos el caso de Ucrania. En la actualidad existen 17 ministerios y cerca de 70 comités y organismos estatales encargados de gestionar las instituciones educativas que imparten programas de formación avanzada y readiestramiento profesional para ejecutivos y especialistas en diversos ámbitos. La financiación de la educación de postgrado en Ucrania proviene del erario estatal. Los fondos se destinan a la formación avanzada y al readiestramiento de alumnos de postgrado, pero resultan insuficientes para ofrecer un nivel mínimo de capacitación sistemática a los trabajadores de diversos sectores de la economía por lo menos cada



*Iniciativa Positiva 1: Cursos de capacitación sobre puesta en marcha de nuevos negocios y desarrollo empresarial para personas seropositivas, comunidad terapéutica de Anenii Noi, Moldavia*  
*Fuente: DVV International*

5 años. El sistema actual de readiestramiento profesional y de formación avanzada beneficia a entre un 5 % y un 10 % de los empleados, cifra que está muy por debajo de las tasas alcanzadas por la Unión Soviética. Al mismo tiempo, el nivel mínimo de enseñanza (entre 144 y 156 horas) se ha reducido a la mitad y ahora se imparte un programa de dos semanas (72 horas) de formación avanzada para especialistas posgraduados. Se trata en su mayoría de profesores, médicos, ejecutivos, funcionarios públicos, actores involucrados parcialmente en el ámbito cultural, bibliotecarios, asistentes sociales, etc., cuya formación avanzada se financia con fondos del Estado y del presupuesto regional.

Las personas desempleadas pueden asistir a programas anuales de capacitación profesional en las propias empresas, organizaciones u oficinas, o bien en las aulas de las instituciones de educación superior y técnico-profesional de Ucrania. Los centros de educación profesional del servicio de empleo público llevan un registro del aumento o la disminución de la cantidad de personas desempleadas inscritas en sus cursos de capacitación profesional. Entre las personas sin trabajo se observa, además, una creciente necesidad de contar con cursos de capacitación profesional a distancia. La cantidad de alumnos que participan en programas de capacitación en el empleo también está aumentando. Por otra parte, el sistema de

readiestramiento profesional efectivo en el lugar de trabajo sólo se aplica en grandes corporaciones. La suma que los empleadores ucranianos gastan por funcionario en programas de capacitación en el empleo son relativamente bajas —menos del 2 % del fondo para nóminas—, mientras que la experiencia de algunas empresas competitivas locales y extranjeras demuestra que deben destinar a ese mismo fin un 5 % de dicho fondo. La exigua cifra de gastos en capacitación en el empleo puede atribuirse en parte a reducciones en la plantilla de los departamentos de las empresas que se dedican a impartir capacitación profesional, y a la falta de interés de los empleados por ese tipo de formación (Volyarska 2015).

A pesar de que ha disminuido la cantidad de fondos que aporta el Estado, y de que en la formulación de políticas no se presta la debida atención a la educación de adultos, en los tres países es posible advertir un pujante desarrollo de la educación no formal de adultos. Dos sectores emergentes —la educación comercial y la sociedad civil— están procurando encontrar alternativas adecuadas para satisfacer las necesidades educativas de la gente, las cuales han variado de manera apreciable. También recurren a educación de adultos organizada como herramienta para promover sus ideas y productos.

El sector comercial también contribuye al desarrollo de la economía de mercado y aumenta el grado de movilidad y competitividad de quienes buscan empleo en el mercado laboral. Presta servicios a empresas que pueden organizar programas de capacitación corporativa para sus empleados, al igual que para residentes de altos ingresos en las grandes ciudades. Las instituciones comerciales ofrecen programas complementarios para desarrollar aptitudes profesionales (cursos de TI, idiomas extranjeros, nociones fundamentales de profesiones que aún no cuentan con reconocimiento oficial) y para fomentar habilidades sociales.

Las organizaciones no gubernamentales emplean la educación y la capacitación no formal más que nada como una herramienta para promover sus valores y prestar servicios a sus grupos destinatarios. La experiencia adquirida durante la etapa inicial sirve para darse cuenta de la importancia de la educación de adultos y de su contribución a la transformación social. Los actores de la sociedad civil han comenzado a especializarse y a formar alianzas para promover intereses comunes.

La educación de adultos en Ucrania ha sido a lo largo de muchos años el área de especialidad de NGO como *Znaniye* (Conocimiento) y *Prosvita* (Ilustración). Durante las décadas transcurridas desde la independencia, surgieron muchas otras ONG que han estado participando activamente en iniciativas de concienciación en diversos grupos sociales. Consideremos un ejemplo de las organizaciones asociadas de DVV International en Ucrania. El Fondo para el Desarrollo de Organizaciones No



Cursos de alfa gravity, Ucrania

Fuente: DVV International

Gubernamentales “Centro de Recursos Occidental y Ucraniano”, creado en 1994 por iniciativa de 15 ONG, es uno de los principales proveedores de educación en la región occidental de Ucrania. En la actualidad, dicho fondo constituye una plataforma profesional, educativa y para la otorgación de becas, que trabaja en el campo del desarrollo de capacidades y la creación de oportunidades para mejorar la calidad de vida de las comunidades locales de Ucrania, y apoya los principios del desarrollo sostenible. Sus actividades están orientadas a fomentar el desarrollo de las comunidades locales, promover la cooperación entre las autoridades estatales, el sector empresarial y las organizaciones de la sociedad civil, como asimismo a impulsar el desarrollo local y a perfeccionar las capacidades de las ONG regionales prestándoles servicios de educación, asesoramiento e información.<sup>4</sup>

*Gostinets*, la asociación de especialistas en historia de la región de Yavoriv, fue fundada en 2008 con el objetivo de fortalecer la sociedad civil mediante la educación a lo largo de toda la vida, y desde entonces ha estado funcionando con excelentes resultados. La “Estrategia para el desarrollo de la educación de adultos en la región de Yavoriv para el período

---

4/ <http://zurc.org/uk> (sitio visitado el 20.01.2017).

2014-2020”, elaborada por esta asociación, establece objetivos en materia de desarrollo local.<sup>5</sup>

En 2005, la necesidad de agilizar las reformas en el sistema penitenciario, y de reducir la brecha existente entre los establecimientos correccionales de la región de Poltava y los del resto de Europa, condujo a la creación de una organización benéfica denominada *Svet Nadezhdy* (luz de esperanza). La entidad desarrolla dos líneas de actividad principales: implementar un mecanismo de reintegración social de ex reclusos y capacitar al personal de los recintos carcelarios.<sup>6</sup>

La ONG *Zolotyє gody* (años dorados), constituida legalmente en Lviv en 2014, se dedica a crear las condiciones para que los adultos mayores logren desarrollar plenamente su potencial de diferentes maneras: centros de actividades para la tercera edad, apoyo a iniciativas ciudadanas emprendidas por personas mayores, y organización de programas de educación no formal para adultos.

La educación para adultos mayores está progresando activamente en los distintos países, y constituye un paradigma de cooperación intersectorial. Es así como muchas ciudades ucranianas cuentan con universidades para la tercera edad. Por añadidura, las instituciones de educación para adultos mayores están representadas por escuelas, clubs de debate, equipos de proyectos, organismos de asesoramiento y talleres artísticos, al igual que por centros de actividades deportivas, de rehabilitación y para el mejoramiento de la salud, cursos de TI, ciclos de conferencias, centros para el readiestramiento profesional de personas mayores, etc. Los programas educativos para personas de la tercera edad son elaborados por instituciones de educación secundaria y superior, escuelas de las ciudades y de los poblados, partidos políticos, asociaciones culturales, centros sociales y otras organizaciones.

El 13 de mayo de 2015, diversas ONG, con la activa colaboración del Instituto de Formación Pedagógica y de Educación de Adultos de la Academia Nacional de Ciencias Pedagógicas de Ucrania, crearon la ONG “Asociación Ucraniana para la Educación de Adultos”. Esta entidad se transformó en el primer sindicato de profesionales y teóricos dedicados a la educación de adultos en Ucrania: publica una revista orientada a la actividad práctica (*Territorio de éxitos*) y participa activamente en la promoción de la educación de adultos y de la educación no formal en las regiones.<sup>7</sup>

---

5/ <http://www.gostynets.org.ua> (sitio visitado el 20.01.2017).

6/ <http://www.lightofhope.com.ua> (sitio visitado el 20.01.2017).

7/ [www.uaod.org.ua](http://www.uaod.org.ua) (sitio visitado el 20.01.2017).

## Experiencias de Bielorrusia

La experiencia de las ONG de Bielorrusia proporciona un excelente ejemplo de esfuerzo colectivo con miras a promover la cultura de la educación no formal. La red de ONG bielorrusas AHA (sigla que en español equivale a “Asociación de Educación Cívica”) puso en marcha numerosos proyectos a gran escala entre 1995 y 2012 (Vialichka, 2006; Veramejchyk, 2008):

- La revista *Adukatar* (creada en 2005, sigue publicándose en la actualidad) goza de enorme popularidad pese a su circulación reducida. Es la única plataforma de comunicación para organizaciones y especialistas en el campo de la educación no formal.
- El Programa de Recursos para Círculos de Estudio (2004-2011) tuvo por objeto promover métodos (basados en la tradición sueca) para mejorar la comunicación entre las organizaciones y formar nuevos líderes.
- Una Semana de la Educación No Formal (que se celebró anualmente entre 2005 y 2009), cuyo fin era crear conciencia acerca del papel de la sociedad civil, dar a conocer los programas de las organizaciones miembros, y ampliar los contactos con los grupos destinatarios.
- Gracias al apoyo de IBB Minsk y DVV International, en 2006 se organizó el primer Festival de la Educación No Formal, el cual contó, asimismo, con el respaldo de los socios. Desde entonces se ha convertido en un evento tradicional (se ha celebrado en 2008, 2010, 2012, 2014 y 2016).

La cooperación práctica de la red permitió crear en 2011 la Asociación para el Aprendizaje y la Instrucción a lo Largo de Toda la Vida, la cual continúa implementando la mayoría de los proyectos emprendidos inicialmente por la AHA. La labor de esta asociación, al igual que las iniciativas de otras organizaciones de la sociedad civil de Bielorrusia, han propiciado una notable ampliación de la oferta de programas destinados a diversos grupos de la comunidad, principalmente el de las personas en riesgo de exclusión social (reclusos, adultos mayores, habitantes de zonas rurales, etc.), como también de proyectos para el desarrollo de determinadas regiones (Chernobyl, Polesye, etc.) y la promoción de conceptos pertinentes (proyectos como “Región de aprendizaje”, “Inclusión en la educación”, “Educación orientada al desarrollo sostenible”, etc.).<sup>8</sup>

Otra peculiaridad de las actividades de la sociedad civil bielorrusa es la creación de una alternativa a la enseñanza académica formal (universitaria). Desde fines de la década de 1990, las autoridades bielorrusas han au-

---

<sup>8</sup>/ [www.adukatar.net](http://www.adukatar.net) (sitio visitado el 12.02.2017).

mentado su grado de control ideológico en las instituciones de educación superior, lo cual se ha traducido en despidos masivos de profesores que no apoyaban la línea política oficial (Kryvoj, Smok 2015, p. 15). Lo anterior ha motivado la puesta en marcha de una serie de proyectos alternativos:

El *Collegium Bielorruso* (fundado en 1997) se ha posicionado como un foro para sostener debates o para dictar conferencias, como un lugar para mantener un diálogo intelectual y cultural, para entablar contactos y fomentar la cooperación. Las actividades educativas se organizan durante el año académico tradicional y se orientan hacia cuatro disciplinas: periodismo; historia reciente; filosofía y literatura; estudios europeos. El currículum básico puede complementarse asistiendo a seminarios, cursos especiales y talleres.<sup>9</sup>

La *Universidad volante* (fundada en 2009) se posiciona como “un programa en el que se crea una universidad verdaderamente contemporánea en Bielorrusia y para los bielorrusos”. La enseñanza en esta institución se imparte en dos niveles: en el primero se imparte una serie de cursos relacionados con las humanidades, y en el segundo se ofrece la posibilidad de asistir a cuatro escuelas: la Escuela de la Historia de las Ideas, la Escuela Metodológica, la Escuela del Gran Ducado de Lituania y la Escuela de Analítica Socio-Filosófica.<sup>10</sup>

*Universidad Europea de Artes Liberales de Bielorrusia* (European College of Liberal Arts in Belarus, ECLAB), fundada en 2014. Este proyecto ofrece la oportunidad de recibir educación complementaria dentro del Programa de Artes Liberales como una alternativa no formal a la educación superior formal de Bielorrusia. La ECLAB imparte educación en cinco departamentos interdisciplinarios (especializaciones): arte contemporáneo y estudios de arte dramático; Internet y la sociedad; historia pública; sociedad contemporánea; ética y política; cultura de masas y medios de comunicación. Para estudiar una disciplina se requiere asistir a seis cursos básicos y a tres cursos electivos.<sup>11</sup>

## El desarrollo de los centros de educación de adultos

Los proyectos académicos alternativos emprendidos por la sociedad civil constituyen una importante herramienta para forjar nuevas élites en Bielorrusia. Pero precisamente su carácter elitista y su concentración en la capital del país le impiden cumplir cabalmente los objetivos fundamentales de los CEA.

---

9/ <http://belcollegium.org/> (sitio visitado el 12.02.2017).

10/ <http://fly-uni.org/pranas> (sitio visitado el 12.02.2017).

11/ <http://eclab.by/> (sitio visitado el 12.02.2017).

Las actividades educativas de la mayoría de las demás ONG bielorrusas se están desarrollando en torno a proyectos, y solo algunas de ellas pueden enorgullecerse de haber creado sus propios centros de educación que trabajan regularmente con amplios sectores de la población. Tal como ocurrió en el pasado, los CEA creados en las sedes de las instituciones de educación estatales siguen concentrándose exclusivamente en las grandes ciudades.

Los CEA de Moldavia son creados principalmente en colaboración con organizaciones de la sociedad civil que promueven la causa de la educación de adultos. Por otro lado, uno de los proyectos regionales llevados a cabo en el norte del país tiene por objeto transformar las bibliotecas públicas en instituciones más modernas que, entre otras cosas, cumplirían funciones de CEA.

Hoy en día en Ucrania se aplican dos modelos de CEA: centros creados al interior de las sedes de establecimientos educativos (instituciones de educación superior, *colleges*, escuelas), y centros que funcionan en comunidades locales y al mismo tiempo desempeñan actividades propias de ONG.

Por ejemplo, la Universidad Pedagógica Bogdán Jmelnitski del Estado de Melitópol y la Universidad Pedagógica de Berdyansk cuentan con CEA creados dentro de sus sedes entre 2014 y 2015, los cuales comparten muchas características. Su finalidad es desarrollar un sistema de educación de adultos dedicándose, sobre todo, a investigar los problemas que se afrontan en la educación de distintos grupos de adultos en el contexto de procesos socioeconómicos, y a mejorar la capacidad de adaptación de los adultos a los cambios sociales. Con todo, el CEA creado en un campus de la Universidad de Melitópol es un centro científico y metodológico que, inserto en la estructura de esa casa de estudios, funciona según el principio de autofinanciación, mientras que la institución de Berdyansk opera paralelamente como CEA y ONG.

En la región de Skolev, en el distrito de Lviv, funciona con excelentes resultados una red de CEA que se establecieron en las sedes de la ONG *Impulse*, fundada en 2010. Las comunidades locales respaldan programas de educación diseñados por los centros, en los cuales los miembros participan activamente prestando ayuda a otras personas con un nivel de instrucción inferior. Entre otros aspectos, contribuyen en alguna medida a superar barreras sociales y profesionales.

Los CEA ucranianos le ofrecen a la gente una amplia variedad de programas de educación de adultos (desde programas orientados a la formación profesional a cursos sobre temas culturales o políticos y actividades recreativas), y abarcan tres aspectos centrales de la educación de adultos:

- Educación compensatoria: recuperar conocimientos perdidos y adquirir nuevos saberes (de carácter general o profesional).

- Desarrollar y reforzar aptitudes y competencias (aptitudes mediáticas e idiomáticas, habilidades de comunicación, aptitudes de aprendizaje y habilidades sociales).
- Superar problemas personales y obstáculos profesionales y sociales (de la vida cotidiana).

## **Contribución de las organizaciones internacionales**

En el cambio de perspectiva observado a fines de la década de 1990, el cual permitió comprender la importancia de la educación de adultos, influyeron poderosamente los procesos que tuvieron lugar en la Comunidad de Estados Independientes (CEI). En 1997 se creó el Comité Interestatal sobre Difusión de Conocimientos y Educación de Adultos. Este organismo elaboró tres leyes modelo: la Ley sobre Educación de Adultos (actualizada en 2005), la Ley sobre Formación de Postgrado (1998) y la Ley sobre Actividades de Instrucción (2002) (Véase Pshenko, 2001).

En estas leyes modelo se recomendaba que los estados miembros de la CEI reconocieran legalmente los derechos de los ciudadanos adultos, ampliaran el ámbito temático y las modalidades de educación de adultos, y fomentaran el desarrollo de una base científica y las iniciativas de cooperación social. Estas sugerencias terminaron asemejándose más a un material de investigación para teóricos en el campo de la educación de adultos que a un criterio inicial para adoptar normas específicas sobre esta materia. En la actualidad, la postura de la CEI frente a la educación de adultos es mucho más débil, y generalmente no es tenida en cuenta por los gobiernos nacionales.

El segundo factor importante relativo a la colaboración internacional es la cooperación con la Unión Europea. Pese a que se trata de relaciones de distinta naturaleza, la contribución de la Unión Europea al desarrollo de la educación de adultos en los tres países sigue siendo escasa y se limita fundamentalmente a:

- Las actividades de la Fundación Europea de Formación (European Training Foundation, ETF), que considera la educación como un proceso en el que se adquieren competencias profesionales y se fomenta el espíritu empresarial. Asimismo, esta entidad lleva a cabo un proceso para establecer marcos nacionales de cualificación, lo cual obliga a los gobiernos nacionales y al sistema de educación formal a reconsiderar su postura frente a la educación no formal e informal de adultos.
- La financiación de proyectos de determinadas ONG dentro del marco de programas como el Instrumento Europeo para la Democracia y los De-

rechos Humanos, Actores No Gubernamentales, Autoridades Locales, etc. Estos proyectos no están orientados al fomento de la educación de adultos en general, sino que utilizan elementos pedagógicos para permitir que determinados grupos sociales alcancen sus objetivos.

- Fomentar la participación de los jóvenes en programas de intercambio orientados a personas de su edad y en proyectos de voluntariado, dentro del marco de los programas Youth in Action (anteriormente) y Erasmus+ (en la actualidad).

Desgraciadamente, el programa Grundtvig, al igual que la sección del programa Erasmus+ dedicada especialmente a fomentar la educación de adultos, aún no están disponible para las organizaciones de Bielorrusia, Moldavia o Ucrania.

Sin embargo, el sector no gubernamental y no comercial, representado principalmente por las asociaciones públicas, exhibe una orientación claramente proeuropea y está decidido a ampliar la cooperación con los socios de determinados países y a nivel europeo, lo cual se ve corroborado por la pertenencia de varias organizaciones bielorrusas, moldavas y ucranianas a la Asociación Europea para la Educación de Adultos.

Al mismo tiempo, la cooperación con organizaciones como el Instituto de la UNESCO en Hamburgo, la Oficina Internacional de Educación de Adultos, la Sociedad Europea para la Investigación sobre Educación de Adultos, la Sociedad Internacional para la Educación de Adultos Comparativa, es escasa.

El desarrollo de la educación de adultos en los países antes mencionados estuvo influido por la cooperación con DVV International (el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos). La apertura de las oficinas de Bielorrusia, Ucrania y Moldavia (en 2009, 2010 y 2010, respectivamente) ha conducido a un aumento en la cantidad de proyectos destinados a promover la educación no formal de adultos, a diseñar estrategias nacionales y locales para el fomento de la educación de adultos, a popularizar la iniciativa de crear centros de educación de adultos, y a profesionalizar a los educadores de adultos. Hoy en día, DVV International coopera con decenas de organizaciones asociadas en cada país, como asimismo con ministerios y parlamentos clave, y asiste a socios locales en la tarea de establecer asociaciones bilaterales con organizaciones alemanas y europeas.

Además, en cooperación con algunos socios, DVV International promueve la iniciativa de incluir la educación de adultos en la esfera de competencia de las autoridades locales. Lograr este objetivo resulta de enorme importancia para ayudar a sentar las bases de un sistema que permita crear CEA locales o modificar el perfil de instituciones educativas

y culturales ya existentes. Un buen ejemplo al respecto es la red de CEA de Ucrania, que se está desarrollando rápidamente.

## **25 años después: la educación de adultos y las políticas del sector**

Pese a la ausencia de una estrategia de desarrollo sólida, la educación de adultos en Bielorrusia, Moldavia y Ucrania se está volviendo cada vez más popular y está adquiriendo visibilidad en las políticas de educación.

En 2011 se aprobó el Código de Educación de **Bielorrusia**, en el cual se introduce el término “educación complementaria de adultos” y se estipula que la educación formal y no formal son componentes del sistema nacional de educación. En 2016, la educación de adultos fue incluida —aunque de manera muy restringida, principalmente en la modalidad de aprendizaje a distancia— en el Programa Nacional “Educación y Juventud” de la República de Bielorrusia. El Ministerio de Educación solicitó al Instituto Republicano de Formación Profesional que elaborara un concepto de capacitación modular para educadores de adultos.

En **Moldavia**, el aprendizaje a lo largo de toda la vida está consagrado en el artículo VII del Código de Educación aprobado a fines de 2014. Aun cuando en dicho artículo no se menciona ninguna modalidad específica de educación de adultos, se estipula el deber de impartir formación profesional permanente a adultos de distintos ámbitos (como parte de la educación formal, informal y no formal), a fin de inculcar o de perfeccionar competencias con miras al desarrollo personal, civil, social y profesional. El Concepto de Convalidación Nacional de la Educación No Formal e Informal (cuyo texto puede consultarse en el sitio web del Ministerio de Educación) está pendiente de aprobación desde 2013. En 2016, con la colaboración de DVV International, el país reanudó sus esfuerzos encaminados a diseñar la Estrategia para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida en la República de Moldavia, que será debatida públicamente en 2017. En 2016, el Ministerio de Educación elaboró, asimismo, un proyecto de decreto sobre educación a lo largo de toda la vida para adultos (en el cual se establece un sistema de educación general de adultos que no requiere necesariamente la aprobación del Ministerio de Educación y, por tanto, no está sujeto a la certificación estatal), como también un sistema de formación profesional permanente para adultos que está sometido a normas más restrictivas, incluidos los créditos y la correlación con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE).

Durante el último trimestre de 2016, en **Ucrania** se aprobó en primera lectura el Proyecto de Ley de Educación, en el cual por primera vez se emplea oficialmente el término “educación de adultos”, se consagra el

derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida, y se estipula la obligación del Estado de promover la educación formal, informal y no formal de adultos. Existe un Instituto de Formación Pedagógica y de Educación de Adultos inserto en la Academia Nacional de Ciencias Pedagógicas de Ucrania. Por añadidura, existe el Departamento de Educación No Formal e Informal de Adultos, creado en el seno de Instituto para la Modernización del Contenido de la Educación (el Ministerio de Educación y Ciencias de Ucrania). Por último, en 2016 la Comisión Científico-Metodológica del Ministerio de Educación y Ciencias de Ucrania sobre la Prestación Metodológico-Organizativa de Educación Superior (SMC 15) organizó una Subcomisión 301 sobre “Reconocimiento del aprendizaje a lo largo de toda la vida y de la educación no formal e informal”.

Lamentablemente, el reconocimiento estatal de la educación de adultos es limitado y meramente declarativo. Ello queda de manifiesto en la renuencia a modificar principios de financiación pública (los fondos se siguen asignando únicamente a las instituciones estatales y a los programas de formación avanzada); en la negativa a incluir esta modalidad de instrucción en los planes de desarrollo local y en los informes estadísticos; y en la falta de voluntad para delegar poderes a las autoridades locales y para reconocer su derecho a emplear las sedes y los fondos municipales en actividades de educación de adultos, etc.

## Conclusión

Al mismo tiempo, cabe señalar que los procesos de transformación han influido poderosamente en las prácticas de educación de adultos en Bielorrusia, Moldavia y Ucrania, y han modificado las funciones de ciertas organizaciones, como también el panorama institucional en general.

- Las universidades y las instituciones de educación superior han pasado a cumplir un papel más activo. Es así como han creado departamentos especializados y centros de educación de adultos en sus recintos, los cuales ofrecen servicios con carácter comercial.
- La educación de adultos es impartida por una amplia gama de instituciones culturales, sociales, sanitarias y económicas, como un componente adicional de sus servicios.
- Paralelamente, se ha reducido el alcance de las actividades de instrucción emprendidas por organizaciones culturales y de otro tipo, entre ellas la asociación *Znaniye* (conocimiento), el principal actor en el campo de la educación de adultos no formal en la era soviética.

- Con el advenimiento de la independencia se puso fin al monopolio estatal de la educación: existen numerosas organizaciones no gubernamentales de carácter comercial y no comercial que imparten enseñanza, las cuales han permitido diversificar los contenidos y las modalidades de la educación de adultos.
- Las organizaciones de la sociedad civil se han transformado en promotoras de la educación no formal, de la ciudadanía activa y de los programas para ayudar a superar situaciones adversas en la vida, mientras que los proveedores comerciales han contribuido enormemente al desarrollo de la economía de mercado y a la independencia laboral de los ciudadanos.
- Se han creado nuevas líneas de actividad educativa orientadas a grupos destinatarios específicos (activistas de comunidades locales, ONG, adultos mayores, reclusos, etc.).
- La mayoría de las nuevas organizaciones no gubernamentales y de las instituciones estatales de educación formal se concentran en las grandes ciudades. Así pues, el objetivo de “aproximación” de los servicios educativos a los lugares de residencia de los ciudadanos aún no se ha cumplido.
- Numerosas organizaciones están tratando de adaptar el concepto de los centros de educación de adultos a la realidad local. Hoy en día, el éxito de esas iniciativas depende del apoyo financiero de donantes nacionales y extranjeros, como también de las contribuciones voluntarias. Y su futuro dependerá de que el Estado y las autoridades locales estén dispuestos a crear un sistema de incentivos tangibles e intangibles con miras a fomentar el desarrollo de la educación de adultos y de las comunidades locales gracias al esfuerzo conjunto de las autoridades locales, las comunidades y las entidades económicas.

En este artículo nos hemos concentrado en describir y analizar procesos de transformación y resultados similares en Bielorrusia, Moldavia y Ucrania. Muchas de las tendencias descritas solo fueron abordadas de manera superficial y deberían analizarse más detenidamente en el contexto de cada país.

Por otra parte, en los países de la región se aprecian diferencias fundamentales en lo que respecta a la política exterior, a la política interna, al desarrollo de una conciencia de la identidad nacional, y a la educación cívica de los adultos. El efecto de esas divergencias en la transformación de los sistemas de educación de adultos puede ser materia de un estudio aparte.

## Referencias

### *Legislación*

*Código de Educación de la República de Bielorrusia (2011)* //: Кодекс Об образовании в Республике Беларусь (2011). Extraído de <http://edu.gov.by/page-23651>

*Código de Educación de la República de Moldavia (2014)* //: Кодекс Об образовании в Республике Молдова (2014). Extraído de <http://lex.justice.md/ru/355156>

*Ley de Educación de Moldavia. (July 21, 1995).* No. 547//: ЗАКОН РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА ОБ ОБРАЗОВАНИИ Nro. 547 от 21.07.1995

*Ley de Educación de la República de Bielorrusia. (29 de octubre de 1991).* No. 1202-XII: // ЗАКОН РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ. 29 ок тября 1991 г. N 1202-XII

*Ley de Educación de Ucrania. (23 de mayo de 1991).* No.1060-XII //: ЗАКОН УКРАИНЫ ОБ ОБРАЗОВАНИИ. от 23 мая 1991 года №1060-XII

### *Publicaciones*

*Kryvoy, J., Smok, V. (2016):* Non-Formal Education in Belarus: Widening the Educational Environment. Minsk-Londres, 2016. p. 27. // Крывой, Я, Смок В. (2018): Неформальная адукацыя ў Беларусі: пашырэнне прасторы навучання. Мінск-Лондан, 2016. С. 27

*Pshenko K.A. (2001):* Commonwealth of Independent States: Creating Common Cultural and Educational Space. San Petersburgo. // Пшенко К.А. (2001): Содружество Независимых Государств: формирование общего культ урного и образовательного пространства. СПб

*Veramejchyk, G. (2008):* Adult Education in Belarus. En: Actas de la conferencia "Education System in Comparison: Traditions and Shifts in Germany and Belarus". Tercera serie de publicaciones del Instituto Alemán de Investigación (IfD) en el Centro Internacional de Investigación Internacional (CfIS). Título paralelo: Konferenz- band "Bildungssysteme im Vergleich: Tradition und Wandel in Deutschland und Belarus". Minsk: Propilei

*Veramejchyk, G. (2009): Adult Education in Belarus, Moldova, Ukraine. En: Gartenschlaeger, U. (Ed.) European Adult Education outside the EU. Bonn, DVV International. pp. 109-130*

*Vialichka, U. (2006): A Week of Non-Formal Education 2006: a Step Forward. En: Adukatar № 4(10), 2006. pp. 39-40. // Вялічка У. Тыдзень нефармальнай адукацыі 2006. У А дукатар № 4 (10)б 2006. С. 39-40. Extraído de [http://adukatar.net/storage/users/2/2/images/566/Adukatar\\_10\\_Pages\\_39-40.pdf](http://adukatar.net/storage/users/2/2/images/566/Adukatar_10_Pages_39-40.pdf)*

*Volyarska, O. S. (2015): Training of the Officially Registered Unemployed and Students of Educational Departments of Enterprises, Organisations, Associations: *Theoretical and Methodological Aspects: Monography**

*Zaporozhye: Krygozir; Kiev: IPK DSZU, 480 p.// Волярська О. С. (2015): Підготовка зареєстрованих безробітних та слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ: теоретичні і методичні аспекти: монографія. Запоріжжя: Кругозір; Київ: ІПК ДСЗУ, 480 с*

#### *Fuentes en línea*

*Asociación de Educación de Adultos de Ucrania (2017): [www.uaod.org.ua](http://www.uaod.org.ua)*

*Asociación de Educación e Instrucción Complementarias (2017): <http://adukatar.net/>*

*Collegium Bielorruso (2017): <http://belcollegium.org/>*

*Organización benéfica "Light of Hope" („Luz de Esperanza") (2017): <http://www.lightofhope.com.ua/>*

*Proyecto de Ley de Educación. Portal del Parlamento Ucraniano (2017): [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=58639](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639)*

*College Europeo de Artes Liberales en Bielorrusia (2017): <http://eclab.by/>  
*Universidad Volante (2017): <http://fly-uni.org/pranas>**

*Ministerio de Educación de la República de Bielorrusia (2017): <http://edu.gov.by/page-6121>*

*Centro de Recursos de Ucrania Occidental (2017): <http://zurc.org/en/>*

*Asociación de especialistas en historia de la región de Yavoriv, "Gostinets" (2017): <http://www.gostynets.org.ua/>*



# Financiación de los centros de aprendizaje comunitario: perspectiva asiática



# Centros de aprendizaje comunitario: perspectiva asiática<sup>1</sup>

*La región de Asia y el Pacífico es la más populosa del mundo; representa casi tres quintas partes de la humanidad. También ha sido la región que ha experimentado el crecimiento económico más rápido en el transcurso de los últimos veinte a treinta años (Raya, 2015, p. 1). Con todo, en esta región la educación afronta grandes obstáculos en lo referente al acceso, la alfabetización, la equidad, la pobreza, el desempleo, la desigualdad entre los géneros y la financiación. Entre otros, uno de los problemas más complejos que deben sortear los gobiernos de toda la región asiática es cómo responder eficazmente a las necesidades educativas de millones de adultos que, en su niñez, no tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela o abandonaron los estudios antes de adquirir competencias y conocimientos básicos (Roland, L., 1997, p. 1). En consecuencia, esta necesidad generalizada de educación para personas adultas es un hecho indiscutible en países de la región asiática. La educación de adultos es un concepto que se utiliza para describir un amplio abanico de servicios de enseñanza prestados a jóvenes y adultos que nunca antes recibieron una educación básica formal, o bien esta fue insuficiente para desarrollar las habilidades de lectura, escritura y aritmética. Comprende programas orientados a inculcar en jóvenes y adultos habilidades para la vida que promuevan el desarrollo económico y social, tales como la capacitación técnica, los programas de aprendizaje práctico, y los programas de educación formal y no formal sobre salud, nutrición, demografía, técnicas agrícolas, medio ambiente, ciencia, tecnología, vida familiar y otros aspectos de la sociedad (Roland, L., 1997, p. 4).*

---

1/ Con el asesoramiento del Dr. Rajesh Tandon, presidente fundador de la Sociedad para la Investigación Participativa en Asia (Society for Participatory Research in Asia, PRIA) y codirector de la cátedra UNESCO sobre investigación comunitaria y responsabilidad social en la enseñanza superior.

Diversos países han experimentado una enorme expansión de la educación de adultos tras la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT) celebrada en Jomtien en 1990. En la región de Asia, las primeras tentativas en materia de educación de adultos se concentraron principalmente en inculcar competencias esenciales de lectura y escritura (Singh, 2002, p. 2). Sin embargo, la educación básica de adultos trasciende la mera alfabetización. Ciertamente engloba la lectura, la escritura y la aritmética, pero también comprende las competencias, los conocimientos y la experiencia técnica que permitan mejorar la calidad de vida y las condiciones laborales, así como satisfacer las necesidades colectivas de la comunidad local (Singh, 2002.p. 2). Por tanto, el concepto de alfabetización se ha ampliado para incluir el desarrollo humano holístico. Sin embargo, si bien la alfabetización básica por sí sola no es suficiente, sigue siendo la condición indispensable para llevar a cabo programas de educación permanente y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

## **Educación de adultos en Asia**

La educación, es, en efecto, una herramienta sumamente importante y eficaz que las personas pueden utilizar para combatir la pobreza, la discriminación y todas las formas de exclusión. No solo nos dota de conocimientos, sino también de la capacidad, la fortaleza y la confianza para sobrevivir, desarrollar plenamente nuestro potencial y tener una buena calidad de vida (ASPBAE, 2011, p. 1). No obstante, incluso hoy en día, en Asia y en el mundo, millones de personas continúan privadas de su derecho a la educación. Solo en la región de Asia y el Pacífico, unos 800 millones de jóvenes y adultos carecen de competencias básicas de lectura y escritura, y cerca de 200 millones de jóvenes de 15 a 24 años de edad no han completado la enseñanza primaria. Esta región alberga la mayor concentración de adultos analfabetos y jóvenes que no han accedido a la educación (Raya, 2015, p. 1). Frente a estos problemas tan acuciantes, coaliciones e instituciones nacionales de toda Asia han desplegado esfuerzos en los últimos cinco años para promover el derecho de todos los ciudadanos a acceder a una educación de calidad y a oportunidades de formación durante todas las etapas de su vida (ASPBAE, 2011, p. 1). Asimismo, diversos países asiáticos han realizado esfuerzos sostenidos para reorganizar sus sistemas de educación desde la perspectiva de la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El concepto que subyace a esas iniciativas es sistematizar el proceso de aprendizaje, que se ve reflejado en las tradiciones, los conocimientos y la experiencia, todos los cuales se encuentran arraigados en la vida cotidiana del ciudadano común. Una consecuencia directa de



*Centro de aprendizaje comunitario en Laos*

*Fuente: DVV International*

ello fue la expansión a gran escala de los programas de extensión agrícola y de desarrollo cooperativo, así como de los programas orientados al desarrollo de competencias, la educación rural, la certificación y la convalidación. Se están estableciendo sistemas de educación abierta en todos los países. Se ofrece educación no formal a jóvenes y adultos no escolarizados y desfavorecidos, que no han tenido acceso al sistema formal por distintas razones de tipo socioeconómico, para que puedan continuar su enseñanza postprimaria y postsecundaria. Se han instaurado, también, otros programas que apuntan a mejorar el acceso a la educación de las mujeres, las minorías culturales, las comunidades de zonas rurales y remotas, la población de edad avanzada, los niños de la calle y las personas que habitan en zonas de conflicto y en condiciones de pobreza (Singh, 2002, p. 3). Todas estas iniciativas comparten el objetivo de empoderar a las comunidades y a las personas, de manera que el aprendizaje adquiera mayor utilidad práctica al mantener un vínculo permanente con los contenidos del aprendizaje y las experiencias de vida, para así revitalizar las culturas locales y el aprendizaje de la lengua materna, prestando especial atención a la participación de la comunidad.



*Curso impartido en un centro de aprendizaje comunitario*

*Fuente: DVV International*

### **Apoyo público a la educación de adultos**

Si bien en Asia los programas de aprendizaje de adultos varían en función de las circunstancias políticas del país en cuestión, una tendencia común en la región tiene que ver con el papel que ha desempeñado la sociedad civil en la organización de programas de aprendizaje de adultos (Singh, 2002, p. 4). Ella ha contribuido significativamente a reforzar el apoyo del gobierno y elaborar programas alternativos con una percepción más clara de las inquietudes de la comunidad local. Al promover el sentido de pertenencia a la comunidad al delegarles a sus miembros la responsabilidad de implementar los programas, y al motivar a las comunidades, los alumnos, los maestros y los diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales para que participen en la elaboración de programas de educación de adultos, se ha favorecido la sostenibilidad de los programas. Este enfoque intersectorial y de varios niveles contribuye a elaborar programas mejor adaptados a las necesidades e inquietudes de las comunidades.

Por ello, los encargados de formular las políticas vuelcan hoy su atención hacia la educación de adultos, en especial en lo referente a la

lucha contra la pobreza. Muchos países de la región asiática buscan integrar los programas de alfabetización básica con el desarrollo de competencias a fin mejorar las perspectivas de empleabilidad y generación de ingresos, con lo cual se vincula el aprendizaje de adultos con el desarrollo sostenible. Se pone el énfasis en los adultos en general y en la educación comunitaria como un todo, en lugar de apuntar exclusivamente al desarrollo de competencias definidas de manera restrictiva. Se otorga mayor importancia a la promoción de los valores y las prácticas de ciudadanía crítica, participación democrática, justicia de género y derecho a la educación para todos.

Más aún, redes tales como ASPBAE y organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial, etc., han estado apoyando continuamente la causa de la educación de adultos, tanto en la región como a nivel mundial. ASPBAE, por ejemplo, asumió el compromiso de velar por el derecho de toda persona a recibir una educación de buena calidad y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Los miembros y socios de esta entidad trabajan en estrecha colaboración para imponerles a los gobiernos la responsabilidad de ofrecer una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable, exenta de toda forma de exclusión y discriminación. Por otra parte, la UNESCO encabezó una iniciativa mundial denominada Educación para Todos (EPT) con el propósito de ofrecer una educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos antes del 2015. “Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50 %, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y educación permanente” es el objetivo 4 de la iniciativa Educación para Todos (EPT). Respondiendo a las necesidades de la región, la UNESCO apoya a los estados miembros en la capacitación del personal, en la elaboración de currículos y de materiales de enseñanza y aprendizaje con el fin de potenciar el uso de modalidades no formales para impartir educación. A partir de la década de 1990, la UNESCO ha promovido el aprendizaje comunitario mediante la creación de centros de aprendizaje comunitario (CAC) como instituciones locales eficaces no adscritas al sistema de educación formal. En las aldeas y en los barrios marginales de zonas urbanas estos CAC suelen ser creados y gestionados por los propios habitantes de las comunidades locales.

## **Los centros de aprendizaje comunitario como polos de aprendizaje y empoderamiento**

Si bien los gobiernos y las políticas que formulan cumplen un papel preponderante en las iniciativas a nivel macro al fijar la agenda nacional y al determinar la perspectiva para forjar una sociedad de aprendizaje,



Sala de clases típica de un centro de aprendizaje comunitario

Fuente: DVV International

es en las ciudades y las comunidades donde, en realidad, se aplican las medidas concretas. Para poner en práctica el discurso del aprendizaje a lo largo de toda la vida y de una sociedad de aprendizaje, la UNESCO ha destacado el importante papel que desempeñan los CAC, explicando que estos pueden ofrecer un acceso igualitario a la educación a distintos grupos de alumnos para que adquieran competencias por medio de programas de alfabetización, postalfabetización, educación básica, educación permanente, y desarrollen, asimismo, sus aptitudes profesionales y sus habilidades para la vida a fin de mejorar su existencia. Básicamente, los CAC capacitan y empoderan a las personas para que logren un mejor acceso al aprendizaje y, a la vez, luchen contra un *statu quo* caracterizado por un clima de injusticia y la discriminación que menoscaban los principios de autonomía (UNESCO, 2016a, p. 18).

En muchos países de Asia, la educación y la alfabetización de adultos son implementadas a nivel local, ya sea por el gobierno local o el consejo municipal, organizaciones no gubernamentales (ONG) y proveedores comunitarios o privados. Sin embargo, si bien los ministerios pueden delegar algunas de las responsabilidades administrativas, el centro del poder

todavía reside en ellos cuando se trata de controlar el presupuesto, diseñar y planificar los programas, como también de determinar el contenido, la estructura y los resultados de aprendizaje de los programas (Ahmed, 2009, p. 43). Se considera que la rendición de cuentas se ve facilitada cuando la responsabilidad central de planificar e impartir los programas permanece en manos de un solo organismo, a saber un organismo del gobierno central. Así y todo, la experiencia indica que cuando las actividades de educación de adultos se realizan de manera descentralizada, se suelen obtener mejores resultados, puesto que se empodera a las comunidades (Saldanha, 2007). Esa descentralización de las actividades educativas se traduce en comunidades que experimentan un sentido de pertenencia y de control sobre la gestión y la coordinación de las actividades. De manera que es probable que los programas tengan mayor utilidad práctica para la vida de los miembros de la comunidad y, por lo tanto, sean más sostenibles y eficaces. Una de esas modalidades de descentralización de programas de educación de adultos es el CAC (Ahmed, 2009, p. 43).

Los CAC son instituciones de educación locales que no están adscritas al sistema de educación formal, que suelen ser creadas y gestionadas por los propios habitantes locales con miras a ofrecer diversas oportunidades de aprendizaje. El objetivo de los CAC es promover el desarrollo humano ofreciendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida a todos los habitantes de la comunidad local. Apoya el empoderamiento, la transformación social y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Las principales funciones de los CAC consisten en proporcionar: i) educación y capacitación; ii) servicios de información y recursos para la comunidad; iii) actividades de desarrollo comunitario; y iv) coordinación y trabajo en red (UNESCO, 2008, p. 2).

El Programa de Educación para Todos en Asia y el Pacífico (APPEAL) de UNESCO define los CAC como “instituciones locales, no adscritas al sistema de educación formal, orientadas a las aldeas o a las zonas urbanas, que suelen ser creadas y gestionadas por los habitantes locales con el fin de ofrecer diversas oportunidades de aprendizaje para el desarrollo comunitario y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas”. (UNESCO, 1995, p. iii).

Los CAC desempeñan una función preponderante como espacios de aprendizaje a lo largo de toda la vida, independientemente de la existencia de marcos políticos sólidos para el aprendizaje permanente. Los CAC de cada país presentan características que les son propias, pero a la vez comparten la particularidad de ser instituciones basadas en la comunidad, gestionadas generalmente por las propias comunidades locales (UNESCO, 2016a, p. 18). Planifican y organizan programas que están vinculados a las necesidades y los contextos locales. Mediante una activa participación

comunitaria, los CAC se adaptan a las necesidades de todos los habitantes de la comunidad; incorporan programas y funciones flexibles que resultan apropiados para las necesidades del contexto local del país. Los principales beneficiarios de un CAC son las personas que tienen pocas oportunidades de acceder a la educación, especialmente, niños y niñas en edad preescolar, niños y niñas no escolarizados, mujeres, jóvenes y adultos mayores.

## Variaciones subregionales dentro de Asia

En la región de Asia y el Pacífico, los CAC han surgido como un modelo viable para ofrecer alfabetización básica y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para adolescentes y adultos. Han servido como un lugar de encuentro local para que comunidades, adultos, jóvenes y niños y niñas de todas las edades tomen parte en todas las modalidades de aprendizaje por medio de programas de alfabetización y educación permanente. Han actuado como un mecanismo que facilita el aprendizaje y permite que los participantes adquieran conocimientos y competencias esenciales para el desarrollo humano (UNESCO, 2011, p. 2).

En la región asiática, los países participantes interpretan, comprenden y ponen en práctica los CAC como entidades inspiradas en la comunidad que encarnan un modo de actuar basado en iniciativas sostenidas. Se concentran principalmente en la alfabetización y la educación permanente como apoyo a la EPT. Las actividades organizadas por los CAC abarcan una amplia gama de programas de desarrollo basados en la comunidad sobre temas como salud, agricultura, educación y capacidad emprendedora, dirigidos a niños y niñas no escolarizados, jóvenes, mujeres, personas desfavorecidas y habitantes pobres de las zonas rurales (UNESCO, 2008, p. 2).

Ahora bien, existen interesantes variaciones subregionales en cuanto al propósito, la filosofía y el funcionamiento de los CAC. Las características subregionales, la historia, la coyuntura política, el contexto socio-económico y otros factores relacionados cumplen un papel decisivo en la configuración de los CAC o en las modificaciones que experimentan, las que nuevamente varían de un país en otro. La razón de analizar los grupos de países geográficamente contiguos es poder aplicar un criterio comparativo, cotejando a países que tengan algún grado de similitud en cuanto a contexto, circunstancias históricas y problemas de desarrollo (Ahmed, 2009, p. 5). La expectativa es que una síntesis subregional nos permita también vislumbrar las perspectivas y restricciones futuras respecto de medidas y estrategias con una especificidad algo mayor de la que permitiría una revisión global de todos los países. Así y todo, cabe tener presente

que la diversidad al interior de las regiones puede ser tan acentuada como las diferencias entre ellas.

En vista de lo anterior, la siguiente sección presenta un breve resumen comparativo de las variaciones subregionales, con especial énfasis en Asia Meridional, Asia Sudoriental y Asia Oriental.

## **Asia Meridional**

Pese a los avances realizados durante la última década, Asia Meridional ha quedado rezagada respecto de otras subregiones de Asia en los esfuerzos por alcanzar los objetivos de la EPT. Durante los últimos 20 años, esta subregión logró aumentar en un 25 % su tasa de alfabetismo de adultos según el criterio de medición convencional que se emplea en estos casos, lo que representa uno de los progresos más vertiginosos a nivel mundial. Sin embargo, esta subregión alberga a la mitad de los adultos del mundo que carecen de las competencias básicas de lectura y escritura (Ahmed, 2009, p. 17). La falta de educación y de igualdad en el acceso a la enseñanza es un problema que afecta a toda la región de Asia Meridional. Es más probable que la incidencia del déficit educativo —medido como el porcentaje de la población con menos de cuatro años de escolaridad— recaiga en el sector de las personas con menores ingresos, que viven en zonas rurales y son predominantemente mujeres (Mahbub ul Haq Centre, 2015). En consecuencia, la mayoría de los países de Asia Meridional, con excepción de Sri Lanka, se incluyen en la categoría de escaso nivel de educación básica, cuya principal característica es la entrega insuficiente y relativamente ineficaz de educación de adultos y educación permanente.

Países como Bangladesh y Nepal se han comprometido a velar por que el aprendizaje continúe a lo largo de toda la vida, así como a apoyar a las personas y comunidades a satisfacer sus necesidades humanas básicas y a mantener su sentido de dignidad por medio del aprendizaje permanente (UNESCO, 2016a, p. 8). India, por su parte, puso en marcha la Misión Nacional para la Alfabetización, que implicó la elaboración de un programa de educación permanente para personas recién alfabetizadas, el cual entró en vigor en 1996, junto con un plan para los centros de educación permanente (CEP) (Singh, 2002, p. 44).

Diferentes ministerios y organismos nacionales han participado en iniciativas en diversos países de Asia Meridional, además de las ONG y comunidades locales que han emprendido programas en pequeña escala. En la mayoría de los países existen programas de alfabetización de gran envergadura, que incorporan aptitudes para la subsistencia y habilidades para la vida. Muchos de ellos cuentan con el apoyo de ONG internacio-

nales, así como de entidades bilaterales y multilaterales, por lo que se organizan como proyectos de financiación externa, lo que plantea interrogantes respecto de su institucionalización y el desarrollo de un sistema nacional sustentable para la educación a lo largo de toda la vida (Ahmed, 2009, p. 17). Uno de dichos programas se consagró al desarrollo y la ampliación de los centros de aprendizaje comunitario de la región. Desde una perspectiva amplia, la preocupación principal de los CAC en la región de Asia Meridional ha sido ofrecer una educación no formal y permanente que inculque competencias profesionales y permita mejorar la calidad de vida de las comunidades en general.

S. No.	País	Filosofía/propósito	Actividades realizadas/ programas emprendidos
1.	Bangladesh (centro de aprendizaje comunitario)	Modalidad orientada al desarrollo socioeconómico mediante educación no formal y educación de adultos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación no formal (alfabetización/ educación permanente).</li> <li>• Desarrollo de aptitudes (actividades para desarrollo de recursos humanos y generación de ingresos).</li> <li>• Servicios de desarrollo comunitario/ movilización social.</li> <li>• Desarrollo cultural/consolidación comunitaria.</li> </ul>
2.	India (centro de educación permanente, CEP)	Institucionalizar la educación permanente para personas recién alfabetizadas y velar por la flexibilidad en el diseño y la implementación, para así cubrir las necesidades de esas personas recién alfabetizadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retención y refuerzo de habilidades de lectura y escritura.</li> <li>• Aplicación de la alfabetización funcional para el mejoramiento de la calidad de vida.</li> <li>• Divulgación de información para participar en programas de desarrollo.</li> <li>• Concienciación respecto de temas de interés nacional.</li> <li>• Formación para adquirir competencias profesionales.</li> <li>• Organización de actividades culturales y recreativas.</li> </ul>
3.	Nepal (centros de desarrollo comunitario, CEDESCO)	Las iniciativas de educación y desarrollo rural visualizan las escuelas locales como centros de desarrollo comunitario (CDC).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centros de apoyo a la educación formal.</li> <li>• Educación no formal y aprendizaje a lo largo de toda la vida.</li> <li>• Centros para la elaboración del discurso político.</li> <li>• Foros para tratar temas relativos a la mujer.</li> <li>• Revitalización social y cultural.</li> <li>• Microcrédito.</li> <li>• Centro/asociación para la reflexión comunitaria.</li> <li>• Formación de competencias/educación profesional.</li> </ul>

\*Adaptado de UNESCO (2011); Singh (2002)

## Asia Sudoriental

Los países de la región de Asia Sudoriental, que han ampliado la cobertura de la educación básica hasta el nivel medio de la educación secundaria, han comenzado a diversificar el alcance y el ámbito de aplicación del aprendizaje de adultos y de la educación no formal y permanente. Países como Filipinas, Indonesia, Malasia y Tailandia cuentan con más de 30 años de experiencia en la elaboración y ampliación de los programas nacionales de educación no formal, mayoritariamente en el sector público. Hoy por hoy son capaces de consolidar y profundizar los avances realizados, y de asentar firmemente el aprendizaje de adultos y la educación no formal en un marco cada vez más amplio de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Ahmed, 2009, p. 25).

Por lo tanto, los países de esta región han demostrado poseer una capacidad cada vez más versátil para consolidar el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida en las políticas nacionales. Si bien Tailandia ha incorporado el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida en su Undécimo Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social, en Vietnam se lo considera parte integral de la cultura vietnamita basada en el ideario de



*Capacitación itinerante en una obra en construcción*

*Fuente: DVV International*

Ho Chi Minh, el fallecido fundador de la nación vietnamita moderna, quien dijo: “El aprendizaje es un proceso que nunca termina. El aprendizaje para la vida nos ayuda a madurar, y mientras más maduramos, más debemos aprender” (UNESCO, 2016a, p. 9). En consecuencia, los esfuerzos de los CAC de la región de Asia Sudoriental se han concentrado en ampliar y profundizar las oportunidades de aprendizaje permanente, como también en un mejoramiento holístico de la calidad de vida de las comunidades. Esto último se refleja en la diversidad de servicios, ofertas y actividades que realizan los CAC, y que consideran aspectos tales como la capacitación profesional, el desarrollo comunitario, el desarrollo de las artes y la cultura, programas para fomentar una vida saludable, la gestión del medio ambiente, etc.



*Capacitación itinerante*

*Fuente: DVV International*

En el siguiente cuadro se describen brevemente los CAC de Tailandia, Vietnam e Indonesia:

S. No.	País	Filosofía/propósito	Actividades realizadas/ programas emprendidos por los CAC
1.	Tailandia (centro de aprendizaje comunitario)	Constituirse en un centro de coordinación para realizar diversas actividades de aprendizaje a lo largo de la vida (actividades de educación no formal e informal), y para ofrecer asesoramiento profesional y educativo a todos los miembros de la comunidad (niños, mujeres, adultos, adultos mayores, personas desfavorecidas, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de fomento de la alfabetización.</li> <li>• Programa de educación básica no formal.</li> <li>• Programas de capacitación profesional.</li> <li>• Programa de desarrollo de habilidades para la vida.</li> <li>• Programas de desarrollo social y comunitario.</li> <li>• Impartir educación informal a través de medios audiovisuales, materiales didácticos, libros, etc.</li> </ul>
2.	Vietnam (centro de aprendizaje comunitario)	El fin último de los CAC es el de mejorar la calidad de vida de las personas y contribuir al desarrollo del país, de tal manera de favorecer la estabilidad y la prosperidad de la región y del mundo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituciones que ofrecen aprendizaje a lo largo de toda la vida a las comunidades, al igual que programas de alfabetización, y postalfabetización.</li> <li>• Salud reproductiva y planificación familiar.</li> <li>• Seguridad y prevención de accidentes de tráfico.</li> <li>• Salud e higiene personal.</li> <li>• Prevención del consumo de droga y lucha contra la prostitución.</li> <li>• Mejoramiento de las prácticas agrícolas.</li> <li>• Explotación de recursos forestales.</li> <li>• Saneamiento ambiental.</li> <li>• Arte, cultura, danza y música.</li> </ul>
3.	Indonesia (centros de aprendizaje comunitario)	Ofrecer un espacio para el aprendizaje a lo largo de toda la vida a fin de mejorar la calidad de vida de las personas; al tiempo, combatir el analfabetismo y promover la educación no formal para niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de equivalencia.</li> <li>• Atención y educación para la primera infancia, principalmente en zonas rurales; alfabetización funcional.</li> <li>• Centros de consulta de obstetricia, principalmente en CAC rurales.</li> <li>• Cultura, deportes y recreación, principalmente en zonas urbanas.</li> <li>• Apoyo mediante prácticas profesionales y trabajos remunerados, principalmente en CAC industriales.</li> <li>• Competencias profesionales.</li> <li>• Capacidad emprendedora.</li> </ul>

\*Adaptado de Leowarin S., UNESCO 2008, (CAC, Informe de países asiáticos)

## Asia Oriental

Las subregiones de Asia Oriental poseen una tasa de alfabetismo relativamente alta. Las naciones de Asia Oriental suelen ser incluidas en la categoría de países avanzados, por cuanto los esfuerzos que han desplegado para transformarse en una sociedad del aprendizaje han rendido frutos importantes, tales como itinerarios educativos eficaces y diversas alternativas de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por ejemplo, en los documentos sobre políticas de algunos países, como Japón y Corea del Sur, el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida suele vincularse a nociones como economía del conocimiento, productividad económica y ciudadanía activa, para así adaptarse al ambiente de la globalización, que se encuentra en permanente cambio (UNESCO, 2016a, p. 9). Asimismo, en la década de 1980, China comenzó oficialmente a adoptar el término “educación a lo largo de toda la vida” como uno de los principales pilares de su sistema de educación y capacitación. En el “Programa de Acción para Dinamizar la Educación en el Siglo XXI”, aprobado en 1998, se destacó la necesidad de elaborar un sistema de educación permanente más eficaz (UNESCO, 2016a, p. 8).

Sin embargo, la región se enfrenta con nuevos obstáculos, tales como los mercados laborales y los entornos de trabajo en constante cambio, lo cual exige mejorar las habilidades de lectura y escritura y actualizar las competencias profesionales. No obstante, las oportunidades asequibles para mejorar dichas competencias son limitadas. El creciente desplazamiento de trabajadores de un país a otro ha originado una necesidad de readaptar las competencias laborales y los conocimientos idiomáticos. Puesto que la globalización y la economía del conocimiento asignan gran importancia al constante perfeccionamiento de los conocimientos y competencias, la influencia de la doctrina de mercado neoliberal se ha traducido en una creciente comercialización tanto de los programas de perfeccionamiento como de la educación general de adultos y no formal (Ahmed, 2009, p. 4).

En consecuencia, además de centrarse en la alfabetización, los CAC de Asia Oriental se ocupan especialmente de mejorar el bagaje de competencias de las comunidades, ofreciendo, por ejemplo, capacitación en competencias prácticas, la formación necesaria para cambiar de ocupación, iniciativas para el desarrollo de la industria local, etc. En la tabla siguiente, se entrega una breve descripción de los CAC de China, Japón y Corea del Sur:

S. No.	País	Filosofía/propósito	Actividades realizadas/ programas emprendidos por los CAC
1.	China (centro de aprendizaje comunitario)	<p>El desarrollo de los CAC se enmarca en dos movimientos de amplio alcance:</p> <p>(i) Los dos aspectos básicos: universalización básica de nueve años de educación obligatoria, y erradicación básica del analfabetismo de jóvenes y adultos.</p> <p>(ii) El Movimiento de Educación Comunitaria de fines de la década de 1980.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetización</li> <li>• Formación de competencias prácticas.</li> <li>• Capacitación centrada en el cambio de ocupación.</li> <li>• Educación familiar.</li> <li>• Educación social.</li> <li>• Actividades en el tiempo libre.</li> </ul>
2.	Japón ( <i>Kominkan</i> ; centros de aprendizaje permanente; universidades de los ciudadanos).	<p>La existencia de sólidos marcos jurídicos y las modalidades de instrucción descentralizadas han favorecido la promoción del aprendizaje basado en la comunidad durante los últimos 60 años.</p> <p>La perspectiva integral para ofrecer un aprendizaje basado en la comunidad a todos sus habitantes ha sido el sello distintivo del sistema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación social no formal.</li> <li>• Intercambio cultural (contemporáneo/tradicional/académico/cultura de vida).</li> <li>• Fomento de la industria local mejorando la cultura y los conocimientos de los residentes.</li> <li>• Desarrollo de la comunidad.</li> <li>• Promoción de la solidaridad comunitaria fortaleciendo los lazos entre los residentes y cultivando un espíritu de asistencia mutua.</li> </ul>
3.	Corea del Sur (centros comunitarios; centros de aprendizaje a lo largo de toda la vida para la felicidad asociados a los centros de educación permanente).	<p>En el seno de la sociedad de aprendizaje se han asentado diversas modalidades de instituciones de educación permanente. Muchas de estas entidades han adoptado la forma de un CAC, pues se trata mayormente de organizaciones de aprendizaje comunitario que cuentan con una diversidad de redes y vínculos de asociación con otras organizaciones dentro de la comunidad, tales como escuelas, bibliotecas y museos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejoramiento de la calidad de vida de todas las personas poniendo a su disposición suficientes actividades de aprendizaje.</li> <li>• Crecimiento sostenible de las personas, las comunidades y la nación.</li> </ul>

*\*Adaptado de UNESCO (2008); UNESCO (2016; Community Based LL & AE); Yang y Yorozu (2015)*

## **Estudio de caso: centros de aprendizaje comunitario en Camboya**

### **Reseña histórica**

En Camboya, la educación se inició al interior de las pagodas budistas. Los camboyanos consideran la pagoda como el centro de formación moral y social de la comunidad. Durante muchos siglos, en Camboya la pagoda se erigió como piedra fundacional del aprendizaje y como el único lugar en que se impartía educación.

El budismo ha tenido una presencia activa en el pueblo de Camboya por espacio de 1.500 años. Los monjes no solo gozaban de enorme respeto, sino que también ejercían una poderosa influencia sobre los habitantes en su conjunto. Los monjes eran considerados personas educadas capaces de actuar como mentores e instructores de toda sociedad, tanto en lo relacionado con el budismo como con la vida cotidiana. Durante largo tiempo, la pagoda budista desempeñó un importante papel en la educación tradicional de los pobres, en especial de la población analfabeta de las zonas rurales. La comunidad utilizaba la pagoda para múltiples fines, como celebrar ceremonias tradicionales, impartir lecciones de dharma, ofrecer clases de lectura y escritura, albergar una biblioteca, al igual que para organizar otros tipos de eventos comunitarios. Se puede decir que el templo es el núcleo de la educación comunitaria, el centro neurálgico de las actividades de aprendizaje tanto en el pasado como en el presente. La comunidad invitaba a los monjes a integrar el comité del centro de aprendizaje comunitario y a promover las actividades de esa institución. En algunos lugares, el centro de aprendizaje comunitario está ubicado en la zona del templo.

### **Iniciativas del centro de aprendizaje comunitario en Camboya**

#### **Resumen**

Según este estudio de caso, en el currículum de desarrollo de competencias de los CAC de Camboya existe una carencia en materia de habilidades de lectura, escritura y aritmética. Sin embargo, algunos CAC del país emplean textos de referencia para el desarrollo de competencias, elaborados por esas mismas instituciones a nivel local sin ceñirse a una norma. Desde que Camboya se abrió al libre mercado, ha ido aumentando considerablemente la cantidad de jóvenes que han abandonado los estudios, como asimismo el número de migrantes. Mediante un taller de planificación estratégica que duró un día, realizado junto a cinco socios, DVV Inter-

national analizó y elaboró un plan estratégico que propone medidas para reducir la tasa de migración y mejorar el nivel de vida de la comunidad por medio de CAC que entrarán en funciones entre 2018 y 2020. En caso de que la situación de los CAC y de las personas cambie durante el período planificado, se efectuará una revisión basada en las condiciones imperantes en ese entonces.

DVV International trabaja en Camboya desde 2009. Todos sus socios reciben apoyo técnico y financiero prestado por la oficina regional de DVV con sede en Vientián, Laos. En enero de 2017, DVV International inauguró una oficina nacional a fin coordinar el proyecto para el país y asumir los nuevos desafíos, así como para mejorar la situación de la educación no formal (ENF) en Camboya. Nuestro socio principal es la ONG Sociedad de Educación (Education Partnership, NEP). Por medio de NEP creamos un grupo subsectorial de educación no formal (GSS-ENF). Hasta la fecha, 25 de 140 ONG están afiliadas a NEP y han adquirido un enorme bagaje de experiencia en lo referente a la implementación de programas de educación no formal en todo el territorio de Camboya. Más aún, tres ONG —entre ellas, la Asociación de Voluntarios Shanti (NFUJA), con sede en la ciudad de Siem Riep— cuentan con experiencia específica en CAC. En 2017, por medio del Departamento de Educación No Formal, DVV International se asoció directamente con el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes, con el fin de elaborar el currículum de los CAC. Dicho currículum contribuye enormemente a satisfacer las necesidades de la comunidad y cumple con la norma aprobada por el Ministerio de Educación en 2015.

## **La historia de los centros de aprendizaje comunitario en Camboya**

En 2006 se estableció un primer centro de aprendizaje comunitario en Camboya. Ya en 2013 su número había aumentado a 300 en todo el país, la mayoría de ellos con una gestión y un funcionamiento ineficientes. Los centros de aprendizaje comunitario en Camboya desempeñan un papel muy importante, paralelo a la política estatal. El Gobierno se compromete a promover la descentralización con el fin de propagar el empoderamiento a nivel de las bases.

En 1994, la UNESCO y la Federación Nacional de Asociaciones de la UNESCO en Japón (National Federation of UNESCO Associations in Japan, NFUAJ) introdujeron los centros de aprendizaje comunitario en Camboya, los cuales entraron en funciones en las provincias de Siem Riep, Battambang y Kandal. Luego, a partir de 1999, la experiencia adquirida fue aprovechada para implementarlos de manera experimental en las provincias de Takéo, Kompung Speu y Kompung Thom. Se introdujeron

actividades de postalfabetización en el centro de aprendizaje comunitario al habilitarse un sector para la lectura de periódicos y relatos breves, así como una biblioteca móvil. Asimismo, en los centros de aprendizaje comunitario se realizan actividades relacionadas con el cuidado y el desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia, tales como programas sobre habilidades parentales y nutrición. Las iniciativas del Ministerio de Educación, Juventud y Deportes (Ministry of Education Youth and Sports, MOEYS) se realizan actualmente a través de dos entidades: las instituciones de educación formal y los centros de aprendizaje comunitario.

En Camboya, los CAC han sido concebidos como lugares para impartir educación y entregar otro tipo de información relacionada con el desarrollo de la comunidad, a fin de responder a las necesidades de los habitantes de la comunidad. Importantes documentos estratégicos y de política han destacado el amplio alcance que tienen la ENF y los CAC. Entre ellos puede mencionarse el Plan de Acción Nacional sobre ENF 2008-2015, que definió los CAC como lugares destinados a impartir educación y brindar otra información relacionada con el desarrollo de la comunidad, para así responder a las necesidades de sus habitantes y de los jóvenes no escolarizados. El plan de acción sobre ENF para el periodo 2008-2015 apunta a crear un CAC por comuna, a fin de que actúe como centro de coordinación para todas las iniciativas de educación no formal, y ofrezcan programas para adquirir competencias profesionales. El Plan Estratégico de Educación 2009-2013 también ratifica la política gubernamental de establecer centros de aprendizaje comunitario e implementar programas para fomentar la igualdad.

## **Estructura y funciones**

### **Proceso de creación de los centros de aprendizaje comunitario**

Los centros de aprendizaje comunitario son proyectos a largo plazo dedicados a entregar conocimientos teóricos y prácticos con miras a fomentar el desarrollo y el progreso de la comunidad. Son administrados por los habitantes locales para servir a los intereses compartidos por la comunidad. El objetivo de dichos centros es disminuir los niveles de analfabetismo de la sociedad y fortalecer los recursos de desarrollo comunitario. Son instituciones u organizaciones educativas no formales y basadas en la comunidad, que ofrecen una amplia variedad de servicios y oportunidades de aprendizaje a niños y jóvenes no escolarizados, y a adultos analfabetos o semialfabetizados, que viven en comunidades rurales y urbanas socialmente desfavorecidas. El centro de aprendizaje comunitario funciona al



*Capacitación itinerante*

*Fuente: DVV Internacional*

margen del sistema educativo formal y su principal objetivo es satisfacer las necesidades básicas de los alumnos en materia de educación y alfabetización y, por tanto, apoyar el desarrollo holístico de los ciudadanos y las comunidades. En su calidad de instituciones educativas no formales, los centros de aprendizaje comunitario suelen ser creados y gestionados por las comunidades locales, con el apoyo financiero y técnico de diversos organismos tanto gubernamentales como no gubernamentales. Más aún, las actividades que llevan a cabo también se adaptan al contexto local con el fin de ocuparse de los problemas de la comunidad local, y al mismo tiempo satisfacer sus necesidades básicas. El propósito de los centros de aprendizaje comunitario es apoyar el desarrollo de la confianza de las personas en sí mismas y de capacidades personales y comunitarias que le permitan a la gente comprender con claridad las relaciones entre las personas, los vecinos y el mundo, que son reflejo de las distintas identidades culturales que se distinguen en el contexto de un proceso de

globalización cada vez más acelerado, para así favorecer la creación de una corresponsabilidad de las personas por su propia comunidad y por la sociedad en su conjunto. Los CAC se establecen principalmente para contribuir al cumplimiento del primero de estos objetivos. Algunos de los propósitos específicos de los centros comunitarios son ofrecerles oportunidades a las personas para adquirir conocimientos y competencias por medio de actividades estructuradas en entornos de aprendizaje no formales; para vincular la alfabetización con las oportunidades y habilidades para la vida; involucrar a todos los miembros de la comunidad en los programas y procesos de toma de decisiones; promover el diálogo al interior de la comunidad, y entre los miembros de la comunidad y las autoridades locales; establecer asociaciones con potenciales grupos de interés en el plano nacional e internacional; desplegar esfuerzos con miras a aliviar la situación de pobreza de zonas desatendidas.

Con respecto a la labor práctica de los CAC, las comunidades locales han definido ciertas funciones que se describen a continuación:

#### **A. Definir la ubicación del centro de aprendizaje comunitario (la comunidad dona un terreno para instalar el CAC)**

- Infraestructura: monasterios, iglesias, instituciones, escuela comunitaria, centros de salud comunitarios, edificios públicos o nuevas instalaciones.
- Situados en una zona céntrica (de la comuna o aldea).
- Caminos (se habilitarán próximamente).
- Existen numerosas zonas desfavorecidas con un alto nivel de analfabetismo y pobreza.
- Centro intelectual de la comunidad (aldea).

#### **B. Análisis de problemas y necesidades**

- Realizar una encuesta (entrevista grabada) sobre los problemas y necesidades de la comunidad.
- Recopilar datos y analizar la información.
- Identificar los problemas prioritarios y analizar las necesidades.
- Demostrar los beneficios de...
- Conseguir el apoyo y ganarse la confianza de los ciudadanos.
- Elaborar un plan de acción.

#### **C. Elegir a los miembros del comité de gestión**

- Elección.
- Funciones y responsabilidades.

#### **D. Programas y planes**

- Aula abierta.
- Capacitación.
- Reunión de consulta.

#### **E. Materiales de aprendizaje**

- Administración de materiales.
- Material didáctico.
- Enseñanza y aprendizaje.

### **Gestión de los centros de aprendizaje comunitario**

#### **Estructura para coordinar la labor de los centros de aprendizaje comunitario**

- a) Presidente (prior, jefe de la aldea, director de la escuela).
- b) Vicepresidente (subdirector, subjefe de la aldea, profesor jubilado, adulto mayor).
- c) Miembros de la secretaría permanente (profesores jubilados voluntarios).
- d) Miembros (voluntarios, monitores de alfabetización).

#### **Responsabilidades del comité de gestión**

Actividades de los CAC para una gestión de datos sostenible y óptima; actividades de información organizadas en la comunidad.

- Determinar las necesidades reales de la comunidad y elaborar un plan para el centro de aprendizaje comunitario. Colaborar con el directorio de los programas de educación no formal con miras a promover los CAC.
- Organizar, en colaboración con los directivos, una campaña mediática para promocionar los beneficios de los CAC y reclutar alumnos.
- Coordinar con organismos pertinentes, dentro y fuera de la comunidad, esfuerzos destinados a beneficiar a los CAC.
- Implementar un programa de supervisión y evaluación periódicas de los CAC.
- Elaborar informes sobre el desempeño de los CAC y hacerlos llegar a los distintos niveles jerárquicos.

## **Estructura de la comisión de apoyo a los centros de aprendizaje comunitario**

- a) Presidente (presidente del concejo municipal o alcalde, miembro del consejo del condado o del distrito).
- b) Vicepresidente (miembro del concejo municipal o gobernador, jefe de distrito).
- c) Secretario permanente (miembro del concejo municipal, presidente del CAC).
- d) Miembros (jefe de la aldea, prior, instituciones de beneficencia, voluntarios, posiblemente habitantes de la aldea, profesores de cursos sobre habilidades para la vida de la comunidad).

## **Tareas del comité de apoyo**

El consejo consultivo de los centros de aprendizaje comunitario moviliza y solicita ayuda (partidas presupuestarias) de ministerios, socios para el desarrollo y donantes con miras a apoyar a los CAC. Promueve el concepto y los beneficios de los CAC para los habitantes de toda la comunidad. Participa en actividades de supervisión y evaluación de los CAC y recomienda la implementación de medidas al presidente del CAC.

## **Apoyo y participación de la comunidad**

Un CAC es un lugar de paz donde se puede entablar una relación y una asociación armoniosas entre alumnos jóvenes, alumnos adultos y otros recursos comunitarios. El modelo de centro de aprendizaje comunitario se inspira en el programa básico de estudios de un lugar e incorpora competencias educativas y profesionales, al igual que habilidades para la vida orientadas a grupos vulnerables. Además, permite eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje prestando los servicios sociales necesarios.

En un CAC, los alumnos jóvenes y adultos y sus familias, al igual que los habitantes de la comunidad, trabajan codo con codo en un clima de igualdad para elaborar programas y mejorar los servicios en algunos ámbitos:

- Alfabetización: mejorar las competencias de lectura y escritura de los adolescentes.
- Competencias profesionales: habilidades prácticas que adquieren las personas en un área de interés específica.
- Participación de la familia y la comunidad: las familias y otros miembros de la comunidad local participan activamente en el diseño, el apoyo, la

supervisión y la promoción de programas, actividades y servicios de calidad en la escuela y la comunidad.

- Desarrollo comunitario: todos los participantes se concentran en fortalecer las redes sociales, la viabilidad económica y la infraestructura física del entorno comunitario.

En agosto de 2016 se inscribieron 8.200 alumnos en oficios especializados en los CAC.

### Programa para la generación de ingresos por medio de los centros de aprendizaje comunitario

Año escolar	Alumnos asistentes			Alumnos graduados		
	Total	Mujeres	Porcent. mujeres	Total	Mujeres	Porcent. mujeres
2007-2008	6.542	1.172	17,91	3.875	1.522	39,27
2008-2009	6.876	2.479	36,05	4.038	2.285	56,58
2009-2010	8.982	4.903	54,58	7.357	4.000	54,36
2010-2011	10.456	5.591	53,47	9.122	4.819	52,82
2011-2012	10.507	6.310	60,05	7.137	4.881	68,39
2012-2013	8.783	5.351	60,92	7.208	4.565	68,39

Fuente: NFE-MIS, MoEYS

La cantidad de CAC subió de 57 en 2006 a 348 en 2013. Los cursos para el desarrollo de competencias también aumentaron de 120 en 2006 a 631 en 2013. La cantidad de mujeres inscritas en CAC se incrementó de 1438 en 2006 a 6217 en 2013. Dicho aumento se explica principalmente por el hecho de que las competencias ofrecidas resultaban de interés para las mujeres y respondían a las necesidades del mercado laboral. En 2006 se graduaron 295 más mujeres que hombres de los cursos impartidos en los centros de aprendizaje. Esta cifra se elevó a 1.973 en 2013.

Este incremento se debe a que las comunidades consideraron que los centros constituían una alternativa económica y placentera para reforzar sus capacidades. Por ello, promovieron la creación de centros y prestaron el apoyo comunitario que se requería para mantenerlos en funcionamiento incluso durante una época en que la financiación del Ministerio de Educación era restringida. Entre los cursos ofrecidos para el desarrollo de competencias figuraban sastrería, música tradicional, peluquería, estética, talla en piedra, tejido, carpintería, informática, inglés, agricultura a pequeña escala y salud veterinaria.

La educación no formal (ENF) es parte integral del Plan de Acción Nacional sobre Educación 2003-2015. La mayoría de las actividades de ENF se organizan por intermedio de las Oficinas Provinciales de Educación para la Juventud y los Deportes (Provincial Offices of Education for Youth and Sports, PoEYS), las oficinas distritales de ENF y los centros de aprendizaje comunitario (CAC) que promueven la participación de la comunidad en el perfeccionamiento de la educación gracias a la colaboración entre las organizaciones y otras partes interesadas. Según los datos del Ministerio de Educación, Juventud y Deporte (Ministry of Education, Youth and Sports, MOEYS), del Departamento de Educación No Formal y de otras investigaciones, existen 3.600 programas de ENF en Camboya, 11 % de los cuales son ofrecidos por las ONG. Según revelan estudios en los que se analizaron 383 programas de ENF ofrecidos por ONG en 2012, los programas de alfabetización (44 %) y los dedicados al desarrollo de competencias laborales (31 %) ocuparon los primeros lugares. En Camboya, el Departamento de Educación No Formal del MOEYS administra 325 CAC, 276 de los cuales (91 %) fueron considerados operativos en 2013; además, existen 19 ONG que gestionan un total de 23 CAC. Los datos del Sistema de Información sobre la Gestión de la Educación no Formal del MOEYS para 2014, consideraron a un total de 471 CAC de todo el país como las principales instituciones para el desarrollo de competencias dentro del marco de la ENF, las cuales ofrecieron 361 cursos en 2013.

Con el apoyo del programa de la UNESCO sobre desarrollo de capacidades para la EPT, ONG Education Partnership (NEP) encuestó a 110 ONG de 15 provincias que trabajan en el sector de ENF de Camboya, con el fin de recopilar información para el Sistema de Información sobre la Gestión de la Educación no Formal. Al comparar los programas gubernamentales con aquellos de las ONG, se determinó que el 75 % de todos los programas de ENF de las ONG se concentraban en la alfabetización o en el desarrollo de competencias laborales, frente a solo 38 % de los programas públicos de ENF. Por otra parte, un elemento común a todos los programas gubernamentales de ENF lo constituyen los programas de reingreso, que corresponden al 43 %. El estudio descubrió que algunos programas administrados por las ONG no estaban clasificados dentro de las categorías formales de ENF (según la definición del Gobierno), como formación para la generación de ingresos, enseñanza preescolar, educación bilingüe y capacitación en informática. En las 48 ONG que pudieron entregar información detallada sobre sus programas de ENF en 2012, el programa más común fue el de ENF para competencias laborales (48 %), seguido de alfabetización (40 %), CAC (40 %), biblioteca (19 %), equivalencia (15 %), reincorporación (8 %) y otros en percentiles más bajos.



*Capacitación itinerante*

*Fuente: DVV International*

En cuanto a los programas de habilidades para la vida que ofrecen las ONG, los cursos de ENF se imparten predominantemente en las instalaciones de las ONG (36%), en las escuelas (24%), y en los hogares (29%), mientras que solo un 6% se ofrecen en los CAC. La edad de los beneficiarios fluctúa entre 15 y 45 años (67%); sin embargo, los participantes menores de 15 años representan un 14% de los inscritos y un 17% de quienes completan el programa; asimismo, la proporción de mujeres menores de 15 años que participan en los programas de desarrollo de competencias laborales es superior a la de hombres. Considerando los datos sobre el número de inscritos y la cantidad de alumnos que completaron el programa, de las 2.815 personas matriculadas en un programa para el desarrollo de competencias laborales impartido por una ONG en 2012, 2.217 terminaron el curso, lo que arroja una tasa de finalización de estudios de 78,7%.

Los cursos para el desarrollo de competencias organizados por las ONG e impartidos en los CAC incluyen una amplia variedad de temas. Puesto que la tasa de analfabetismo de Camboya es bastante alta, durante ese período las principales actividades del centro de aprendizaje comunitario se concentraron en los cursos de alfabetización, pero se incorpo-

raron además algunos cursos sobre desarrollo de competencias para la generación de ingresos. Entre esos cursos se incluyen costura, peluquería, cría de cerdos, tejido, sastrería, reparación de motocicletas, maquillaje, al igual que programas para generación de ingresos, como capacitación en informática, capacitación en idioma inglés, técnicas tradicionales para tejer la seda, técnicas para la plantación del arroz, tejido de esteras y cestería de ratán, plantación de hortalizas, ganadería, piscicultura, reparación de bicicletas y motocicletas.

## **Mecanismos de financiación**

El Gobierno Real continuará ampliando los servicios de educación informal ofreciendo programas de alfabetización y capacitación profesional, creando centros de aprendizaje comunitario e implementando programas de equidad. El Gobierno aumentará las partidas presupuestarias para la educación y movilizará más recursos para financiar el apoyo a la enseñanza con el fin de garantizar la entrega de una educación que sea realmente de mayor calidad.

En 2014, el porcentaje del presupuesto nacional del Ministerio de Educación, Juventud y Deportes aumento al 16,2 % frente a una asignación del 15,52 % en 2013. Esto supuso un aumento de 20 % en la cantidad de fondos, y de 22 % en los gastos de personal. La reforma del Gobierno Real apunta a mejorar la calidad de vida de los profesores y así favorecer la entrega de una enseñanza de mayor calidad. Cerca del 75 % del presupuesto de educación se destina normalmente a los sueldos, mientras que aproximadamente un 82 % de dicho monto se ocupa en el ámbito provincial. Alrededor de un 63 % se emplea en escuelas primarias. Ha aumentado el presupuesto para costos operativos adicionales de escuelas desfavorecidas.

El Consejo de Ministros aprobó el presupuesto para 2016, el cual registrará un aumento de 12,18 % respecto del año anterior, alcanzando a 4.300 millones; lo anterior supone otra cuantiosa inyección de fondos para la educación, y el Ministerio del Trabajo también recibirá un poderoso incentivo monetario. El proyecto de presupuesto, que fue dado a conocer a los medios de comunicación por el vocero de gobierno, Phay Siphon, debe ahora ser aprobado por el Parlamento, y representa una continuación de los esfuerzos del gobierno por mejorar la financiación del sector educativo del reino, el cual recibió unos US\$ 502 millones, lo que corresponde un aumento de 28 % respecto de la asignación del año anterior.

El Ministerio del Trabajo, al cual se le han aportado US\$ 42 millones, registró un aumento de 45,8 % en sus finanzas, dinero extra que podrá

invertirse en un instituto de formación profesional para capacitar a los alumnos en mecánica, electrónica y electricidad, según indicó el portavoz, Heng Sour. “Este incremento es un testimonio del compromiso del Gobierno para mejorar la capacidad y la productividad de la fuerza laboral”, agregó Sour.

## **Problemas prácticos**

Los principales problemas se deben a la falta de infraestructura y de directrices claras para la gestión y el funcionamiento de los CAC, así como a la carencia de un texto guía sobre habilidades para la vida. Los materiales didácticos son insuficientes. Muchos CAC ofrecen cursos de capacitación mal organizados, que satisfacen escasamente las necesidades de aprendizaje de las personas. La clave para afrontar estos problemas es lograr una coordinación eficaz entre las comunidades, las autoridades locales y otras organizaciones de Camboya, de manera que sea posible elaborar políticas y mecanismos apropiados que permitan movilizar recursos y crear condiciones favorables para el funcionamiento de los CAC. Por añadidura, los administradores de los CAC deben mejorar sus habilidades interpersonales, como también sus capacidades de gestión, para así garantizar un funcionamiento eficaz al ofrecer cursos de capacitación atractivos que satisfagan las necesidades de la comunidad y del mercado laboral local. Debido a recortes presupuestarios y al uso de los fondos del Departamento Provincial de la Juventud y el Deporte, así como a la complejidad del proceso de elaboración del presupuesto, los CAC no están respondiendo a las necesidades de los habitantes locales. Las capitales provinciales y algunos socios para el desarrollo carecen de datos e información sobre educación y tampoco cuentan con tiempo suficiente. Las actividades de planificación, la planificación operativa y la asignación presupuestaria no han cumplido hasta el momento con las metas estipuladas en el programa. Por otra parte, las autoridades locales y otras partes interesadas no han colaborado ampliamente en la implementación de programas de educación no formal. Asimismo, la escasez de recursos financieros y materiales continúa amenazando con perjudicar la calidad del programa y su posible expansión. Además, se observa una enorme carencia de obras sobre metodología y de materiales didácticos, tanto para los instructores como para los alumnos. Los esfuerzos por recabar apoyo legislativo para la educación no formal han sido insuficientes, sobre todo en lo que respecta a lograr que los certificados obtenidos en un curso de CAC sean homologados como cualificaciones reconocidas a nivel nacional. Existe un escaso conocimiento público de la función de

los CAC y de las actividades que ofrecen. El trabajo en red entre los CAC es lento debido a limitaciones de comunicación, normalmente atribuibles a la deficiente o nula conectividad a Internet producto de la escasa infraestructura, lo cual dificulta el intercambio de conocimientos y experiencia.

## **Centros de aprendizaje comunitario en la era digital**

Dos de las principales áreas de interés de la UNESCO son la Educación para Todos (EPT) y la necesidad de contar con una educación de mayor calidad. Por tanto, la UNESCO está llevando a cabo diversos programas destinados a mejorar tanto el alcance como la calidad de la educación. Otra área de preocupación para la UNESCO es la creciente “brecha digital” entre quienes tienen y quienes no tienen acceso a las versiones modernas de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) (UNESCO, 2007, p. 3). Lo preocupante es que, a menos que se reduzca dicha brecha, la falta de acceso a las TIC tendrá repercusiones adversas en cuanto a acceso a la información y a la participación en la vida socioeconómica, particularmente en las sociedades del conocimiento en ciernes. Se ha demostrado que el hecho de incorporar las TIC en los sistemas de educación puede mejorar la calidad de la enseñanza y aumentar la eficacia y eficiencia de los servicios educativos. El uso de las TIC en la educación formal y no formal también ofrece la posibilidad de mejorar el acceso de las comunidades y los grupos marginados a la información y a los servicios (UNESCO, 2007, p. 3).

En la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida se dedican cada vez más esfuerzos a explorar las posibilidades que ofrecen las TIC. Se han desarrollado métodos alternativos e innovadores para impartir enseñanza en el sentido de ofrecer educación a distancia para mejorar el acceso a oportunidades de educación, en especial para las comunidades rurales y remotas. Las TIC también han desempeñado un importante papel en la producción y distribución de materiales didácticos, por ejemplo, facilitando la elaboración de materiales de alfabetización en diversos idiomas y permitiendo un mayor acceso a diversos materiales a fin de mantener en el tiempo las aptitudes de lectura y escritura, aumentar las oportunidades de educación permanente y promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Especialmente en la región de Asia y el Pacífico, han surgido o se han desarrollado diversos modelos de „centros de aprendizaje comunitario basados en las TIC“ (CAC-TIC). Este concepto genérico ofrece una importante perspectiva para explorar las implicaciones sociales y educativas de las nuevas TIC. En primer lugar, representa un potente modelo

práctico ascendente que tiene repercusiones a nivel mundial en cuanto a posibles convergencias entre las TIC, la educación y la comunidad en contextos locales; en especial, la importancia de las posibles conexiones entre los contextos informal y formal, virtual y real de aprendizaje y desarrollo comunitario. Los modelos CAC-TIC merecen un mayor grado de atención y un análisis más profundo, y quizás también sea preciso ejemplificar más claramente los alcances y las posibilidades de un polo mundial de aprendizaje en la nueva sociedad del conocimiento (Richards, 2012). Las TIC suelen cumplir un papel muy importante, incluso decisivo, en diversas nociones influyentes como “aprendizaje a lo largo de toda la vida” y „paradigmas de aprendizaje centrado en el alumno“, por una parte, y, en conceptos más amplios como el de una „sociedad mundial del conocimiento“ o „la nueva era de la información“, por otra. Además de incluir modelos formales e informales de aprendizaje e interacción, los diversos contextos de CAC-TIC incluyen aspectos virtuales y reales o presenciales. Podría sostenerse que los objetivos educativos de los CAC-TIC de alguna manera anteceden —y, por ende, son complementarios— a los objetivos comerciales, de desarrollo y aplicados (Richards, 2012).

En consecuencia, los CAC-TIC representan una poderosa estrategia para superar diversas nociones de la llamada brecha digital concebida según las funciones cada vez más importantes que cumplen las TIC en materia económica y de desarrollo en la era de la globalización. En efecto, muchas personas reconocen que la clave para sobrevivir frente a la aparición de un nuevo orden determinado por la economía mundial y la sociedad del conocimiento dependerá, cada vez más, de la capacidad de las sociedades y sus sistemas educativos para formar alumnos innovadores, flexibles, colaboradores y capaces de resolver problemas en el plano del conocimiento y la comprensión. (Richards, 2012).

## **Conclusión**

A partir de la experiencia asiática en el campo de la educación de adultos y los CAC como un potente mecanismo para alcanzar las metas de la EPT, bien podría afirmarse que esta región afronta tanto obstáculos como oportunidades. Los obstáculos tienen que ver con el analfabetismo, las condiciones socioeconómicas de las comunidades, la turbulencia política, los indicadores fluctuantes en materia de desarrollo humano, etc. Por otra parte, existen oportunidades que se traducen en numerosas iniciativas ascendentes para alcanzar las metas de educación; amplias redes de la sociedad civil comprometidas en actividades de desarrollo comunitario; apoyo prestado por instituciones internacionales, como la UNESCO y

el Banco Mundial; iniciativas de promoción de políticas y de desarrollo de capacidades emprendidas por redes regionales como ASPBAE, etc. En este contexto, el surgimiento de los CAC como una herramienta para empoderar a las personas y promover el desarrollo comunitario a través de la educación a lo largo de toda la vida para todos los miembros de la comunidad, incluidos los adultos, los jóvenes, los niños y niñas de todas las edades, ha marcado un hito importante para la región asiática. Los excelentes resultados obtenidos en todo el continente asiático constituyen un testimonio de la manera en que la institución ha estado cambiando la vida de las personas y las comunidades. Así pues, a modo de conclusión, en el siguiente balance final se reflexiona en torno a la experiencia de los CAC en la región asiática y se entregan algunas recomendaciones precisas con respecto al futuro:

### **1. La importancia de los centros de aprendizaje comunitario para el aprendizaje a lo largo de toda la vida**

Teniendo en cuenta los antecedentes ya mencionados, queda claro que las experiencias de CAC en los distintos países han contribuido significativamente a permitir el acceso a programas de aprendizaje adecuados y de utilidad práctica orientados a empoderar a las comunidades marginadas. Por tanto, han surgido como una herramienta decisiva para garantizar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, en especial para los adultos y las comunidades marginadas. La importancia de los CAC para el aprendizaje a lo largo de toda la vida se ve reforzada, además, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para la Educación. El ODS 4, que incluye las metas de Educación 2030 en lo referente a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. El Marco de Acción Educación 2030 pone de relieve la necesidad de aplicar sólidos enfoques intersectoriales en materia de educación, que trasciendan el ámbito de las escuelas o de las instituciones de enseñanza formal. Propone “fortalecer los vínculos entre las estructuras formales y no formales” y, en el aspecto estratégico, recomienda establecer múltiples vías de aprendizaje para así velar por que todos los niños, jóvenes y adultos tengan acceso a programas de aprendizaje a lo largo de la vida. Lo anterior demuestra la imperiosa necesidad de revitalizar los CAC como polos de aprendizaje, divulgación de información y trabajo en red para poner en práctica los ODS (UNESCO, 2016b, p. 1). Asimismo, los CAC cumplen una función excepcional de cabildeo y de prestación de servicios como intermediarios y centros estatales e institucionales de sus comunidades locales. Ello les permite innovar y buscar constantemente nuevas instancias de colaboración con universidades,



*Curso de entrenamiento para capacitadores de instructores*

*Fuente: DVV International*

ONG, el sector privado y otros actores. La innovación permanente es el resultado natural de las nuevas funciones que están cumpliendo los CAC, y es preciso aprovecharla a fin de crear nuevas oportunidades de aprendizaje permanente para todos los miembros de la comunidad, como ya está ocurriendo en algunos países de la región (UNESCO, 2013, p. 1).

Las consultas sobre las directrices con respecto al papel de los CAC en un sistema de aprendizaje a lo largo de toda la vida, cuyo borrador está siendo elaborado por UNESCO Bangkok, plantean recomendaciones sobre el reconocimiento, la validación y la evaluación (RVE) del trabajo previo, y sobre la manera en que los CAC pueden incorporarse a vías de aprendizaje fluidas desde la comunidad y el mundo laboral hasta las escuelas las instituciones de capacitación. Se recomienda lo siguiente:

- Entregar un certificado de participación a cada uno de alumnos en todos los programas.
- En el caso de algunos programas, vincularlos a alguna entidad del sector de la educación formal —por ejemplo, al Ministerio de Educación—, o a un organismo de capacitación certificado, con el objeto de ofrecerles a los alumnos la posibilidad de convalidar estudios.

- Trabajar de manera colaborativa con los distintos ámbitos educativos a fin de garantizar que exista una vía educativa fluida, con pleno conocimiento de los programas ofrecidos en dichos ámbitos.
- Aplicar los conocimientos especializados que se requieren para establecer un marco de convalidación de cualificaciones.
- Elaborar recomendaciones sobre aseguramiento de la calidad según el tipo de programas.
- Entablar asociaciones entre los gobiernos central y local para elaborar las recomendaciones sobre RVE.
- Definir el papel del sector privado en la creación de vías de convalidación, especialmente cuando se trata de determinar las competencias requeridas para un oficio específico y la correspondiente formación que es preciso impartir. (ASPBAE, 2016, p. 5)

## 2. Repercusiones en la vida práctica cotidiana

Aparte de preocuparse por las áreas funcionales en los ámbitos de la educación y la capacitación, los servicios de informaciones y recursos para la comunidad, las actividades de desarrollo comunitario, etc., es posible apreciar que los CAC promueven un desarrollo humano holístico al ofrecer oportunidades de aprendizaje permanente a todos los miembros de la comunidad local. Apoyan el empoderamiento, la transformación social y los esfuerzos por mejorar diariamente la calidad de vida de las personas.

Por consiguiente, su repercusión en la vida comunitaria, en situaciones prácticas de la vida real, es enorme. Tal como se expone en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, todos los ciudadanos deben convertirse en activos generadores de conocimientos y de bienestar, y no en meros consumidores apáticos. La educación debe despertar un entusiasmo que promueva los valores cívicos inherentes a los conceptos de ciudadanía inclusiva. En este contexto, los CAC desempeñan un importante papel al fomentar ciertos valores en las comunidades al desempeñar sus diversas funciones.

Al cumplir su misión educativa, el CAC prepara a las comunidades para ejercer sus funciones económicas, desenvolverse en sus oficios y empleos, y procurarse un medio de subsistencia; es decir, *aprender a hacer*. De este modo, aspira a vincular los conocimientos con las habilidades, el aprendizaje con las competencias, el aprendizaje inerte con el aprendizaje activo, el conocimiento codificado con el conocimiento tácito, el aprendizaje creativo con el aprendizaje adaptativo. Al cumplir sus funciones de desarrollo comunitario, ayuda a los miembros de las comunidades a *aprender a transformarse* en ciudadanos activos y responsables. También abarca nuestro ensanchamiento espiritual y existencial con miras

a descubrir el sentido de la vida y la búsqueda de la felicidad. Finalmente, al ofrecer diversas oportunidades de aprendizaje, ayuda a las comunidades a desarrollar un sentido que las motive para *aprender a aprender* para así hacer frente a los obstáculos de la vida cotidiana y encontrar soluciones sostenibles para problemas acuciantes. También plantea la urgente necesidad de reaccionar ante la multiplicidad de fuentes de información y la diversidad de contenidos en los medios de comunicación, y ante las nuevas formas que adopta el conocimiento en una sociedad estrechamente interconectada.

### **3. Sostenibilidad de los centros de aprendizaje comunitario**

Luego de haber destacado la importancia de los CAC en el contexto actual, y en Asia en particular, asegurar la sostenibilidad de dichas estructuras surge como un aspecto natural en la discusión. Para que los CAC sigan siendo sostenibles, es preciso que se adapten constantemente a las nuevas tendencias, entregando contenidos que reflejen las necesidades de las comunidades; que procuren conseguir la autonomía financiera; que garanticen una excelente gestión de la comunidad; y que generen datos utilizables que se traduzcan en resultados tangibles que puedan medirse sistemáticamente (UNESCO, 2013, p. 2). Más aún, los CAC han surgido sobre todo gracias a la iniciativa y el apoyo de grupos de la comunidad local, organizaciones no gubernamentales (ONG), donantes externos y organismos de desarrollo. En algunos casos, fueron creadas gracias al respaldo de las autoridades gubernamentales locales y nacionales. Teniendo en cuenta dicha estructura administrativa, la sostenibilidad de los CAC está directamente vinculada a la participación comunitaria, al sentido de pertenencia a la comunidad y también a la intervención externa (el apoyo del Gobierno, de donantes, de organismos de desarrollo). Existe una supuesta conexión entre la participación, el sentido de pertenencia y la sostenibilidad, puesto que un mayor grado de participación conduce a un mayor sentido de pertenencia, que a su vez se traduce en una mayor sostenibilidad. Se trata de una progresión lógica que es aceptada sin cuestionamientos. Sin embargo, es posible observar ciertos grados de diferencia en las asociaciones, que revisten enorme importancia para el sentido de pertenencia, así como para el grado en que esta se experimenta, lo cual repercute profundamente en la sostenibilidad. Es así como el concepto de „sentido de pertenencia participativa“ ha ido ganando terreno, pues permite a los actores interesados participar en los aspectos de la pertenencia que más valoran. Asimismo, las opiniones en cuanto a la relación entre la intervención externa y la sostenibilidad de los CAC coinciden en que

aquella debe ceder en su postura y permitir que se promueva la autonomía interna de los CAC, que es el mejor camino hacia la sostenibilidad. No obstante, cabe destacar a este respecto que la sostenibilidad en el largo plazo dependerá de la ayuda financiera aportada por esas intervenciones externas.

En consecuencia, para lograr la sostenibilidad de los CAC resulta imprescindible generar un equilibrio y una sinergia entre los organismos externos y las comunidades locales. Dicho equilibrio deberá irse alcanzando gradualmente mediante la participación activa de todos los actores involucrados. No se trata de escoger entre uno u otro; antes bien, la sinergia entre las entidades externas y la comunidad local evoluciona en el tiempo (UNESCO, 2011, p. 17). No se la puede considerar como el objetivo de un proyecto que pueda medirse y demostrarse a corto plazo. Por el contrario, exige un compromiso de largo plazo con el concepto y la confianza mutua entre el organismo externo y sus intenciones, por una parte, y las aspiraciones y capacidades de los miembros de la comunidad local, por otra (UNESCO, 2011, p. 17).

#### **4. Funciones que cumplen las ONG que administran los centros de aprendizaje comunitario y obstáculos que deben afrontar**

Las funciones y obligaciones pluridimensionales que cumplen los CAC traen consigo, a la vez, diversos obstáculos y oportunidades. Uno de los problemas más complejos lo afrontan los miembros de la comunidad local, y tiene que ver con las ONG que administran CAC en diversos lugares. El hecho de que los grupos comunitarios gestionen y dirijan los centros a nivel local trae aparejadas obligaciones adicionales que generan complicaciones operativas y funcionales. Una de ellas tiene que ver con la financiación, especialmente en lugares donde no se cuenta con la ayuda económica de un organismo externo. En tales casos, las ONG que poseen un presupuesto limitado experimentan una grave escasez de fondos para llevar a cabo las actividades propias de los CAC. Si bien la mayoría de los CAC ofrecen capacitación en tipos limitados de aptitudes, en muchos casos no es posible implementar programas para el desarrollo de competencias debido a la falta de fondos para emprender actividades de generación de ingresos, o a la falta de acceso a los mercados para ofrecer productos y servicios. En segundo lugar, en algunos lugares „la participación de la gente“ representa un obstáculo. El papel de las comunidades locales en la planificación de las actividades de los CAC sigue siendo marginal. En la práctica, las comunidades locales no supervisan las actividades de los CAC, si bien eligen a sus miembros. Los miembros de los CAC no participan de manera periódica en las actividades de la institución, lo cual

solo viene a demostrar que los CAC no han logrado convertirse plenamente en instituciones respecto de las cuales los miembros en general experimenten un sentido de pertenencia. En tercer lugar, la ausencia de una institucionalización de los vínculos con otros actores involucrados (gobiernos, otras ONG o entidades sin fines de lucro, etc.) conduce a déficits operativos. En cuarto lugar, el predominio de las fuentes externas en la organización, la creación, la planificación de actividades y la implementación de los CAC menoscaba aún más el papel de las ONG y limita su esfera de acción. En quinto lugar, la falta de apoyo de los encargados de formular las políticas surge como otro importante obstáculo. La nula voluntad política para erradicar el analfabetismo, especialmente de jóvenes y mujeres, a lo que se suma el hecho de que la educación de adultos no figura en las agendas de políticas prioritarias, se traduce también en nuevos obstáculos a las funciones.

En consecuencia, como se mencionó anteriormente, los escollos son muchos, pero numerosas son también las oportunidades. Es necesario adoptar un enfoque estratégico y metódico con respecto a los CAC, de modo que puedan surgir como un mecanismo modelo para alcanzar los objetivos de educación y desarrollo comunitario en una plataforma mundial.

Las siguientes son algunas recomendaciones para medidas futuras:

- **Financiación:** Para mantener en el tiempo y utilizar eficazmente las aportaciones de los CAC y su futuro potencial con miras a disminuir el analfabetismo y promover la educación básica, es necesario explorar fórmulas eficaces que permitan aumentar la base financiera de los CAC dentro de un marco más amplio de apoyo y financiación de los programas en todo el país.
- **Trabajo en red:** es preciso formular estrategias y modalidades de colaboración para implementar los programas, a fin de promover una cooperación más estrecha y aumentar el grado de participación de las personas en la educación básica. Las mismas iniciativas de colaboración deberán aplicarse a la amplia gama de entidades subnacionales y nacionales. Es preciso que existan mecanismos eficaces para el trabajo en red entre todos los actores, de modo de poder planificar los programas por medio de experiencias convergentes.
- **Convalidación:** Para lograr los resultados deseados, es necesario otorgar facultades a los CAC y, sobre todo, adoptar medidas para promover la convalidación y la certificación de ciertos programas de alfabetización y educación no formal que ofrecen estas instituciones. Ello resulta fundamental si se pretende que los CAC sean considerados entidades de peso en el ámbito de la educación.

- **Adecuación a las políticas nacionales:** La exclusión de los CAC de la agenda de desarrollo nacional se ha convertido en un enorme obstáculo que dificulta el cumplimiento de sus objetivos. En consecuencia, resulta indispensable discurrir un mecanismo que permita vincular el funcionamiento de los CAC con las políticas y los programas nacionales. Esta vinculación de la misión y los objetivos de los CAC con las iniciativas nacionales permitirá, sin duda, producir un efecto eficaz y a largo plazo.

Con el asesoramiento del Dr. Rajesh Tandon, presidente fundador de la Sociedad para la Investigación Participativa en Asia (Society for Participatory Research in Asia, PRIA) y codirector de la cátedra UNESCO sobre investigación comunitaria y responsabilidad social en la enseñanza superior.

## Referencias

*Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education (ASPBAE) (2016):* Ed-lines; Lifelong Learning; Just a Goal, not a reality? Consultado el 31 de enero de 2017 en <http://www.aspbae.org/userfiles/sept16/Ed-lines-September-2016-Lifelong-Learning.pdf>

*ASPBAE (2011):* Adventures in Advocacy: Real World Strategies for Education in Asia. Consultado el 31 de enero de 2017 en <http://www.aspbae.org/sites/default/files/pdf/Adventures%20in%20Advocacy.pdf>

*Ahmed, M. (2009):* The State and Development of Adult Learning and Education in the Asia and the Pacific. Consultado el 27 de enero de 2017 en [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confinteavi/pdf/GRALE/confinteavi\\_grale\\_asia\\_synthesis\\_en.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confinteavi/pdf/GRALE/confinteavi_grale_asia_synthesis_en.pdf)

*Cambodian Research & Consultancy Centre Co. Ltd. (2015):* Final Report on the Desktop Study on Non-Formal Education in Cambodia. Consultado el 31 de enero de 2017 en [www.acted.org/sites/default/files/actu-files/final\\_report\\_acted\\_desktop\\_study.pdf](http://www.acted.org/sites/default/files/actu-files/final_report_acted_desktop_study.pdf)

*Leowarin, S. (2010):* Community Learning Centres in Thailand. Consultado el 27 de enero de 2017 en <https://www.dvv-international.de/adult-education-and-development/editions/aed-742010/experiences-from-asia/community-learning-centres-in-thailand/>

*Mahbub ul Haq Centre (2015):* Human Development in South Asia 2015. Consultado el 27 de enero de 2017 en [http://mhfdc.org/wp-content/themes/mhfdc/reports/SAHDR\\_2015.pdf](http://mhfdc.org/wp-content/themes/mhfdc/reports/SAHDR_2015.pdf)

*Ministry of Education, Youth & Sport (2017):* Education Strategic Plan (2014-2018). Consultado el 31 de enero de 2017 en: [http://www.moeys.gov.kh/en/policies-and-strategies/559.html#.WJCck\\_I97IU](http://www.moeys.gov.kh/en/policies-and-strategies/559.html#.WJCck_I97IU)

*NGO Education Partnership (2017):* Education Congress 2015. Consultado el 31 de enero de 2017 en: [http://www.nepcambodia.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=140&Itemid=183&lang=en](http://www.nepcambodia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=140&Itemid=183&lang=en)

*Raya, R. (2015):* Financing Education: Trends and Challenges in the Asia-Pacific Region. Consultado el 31 de enero de 2017 en: <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/2015/02/RENE-S-E.pdf>

*Richards, C. (2012):* ICTs, Education and Community Development in the Asia Pacific: ICT Community Learning Centres as an antidote to digital divide. Consultado el 27 de enero de 2017 en [https://www.researchgate.net/publication/272204534\\_ICTs\\_Education\\_and\\_Community\\_Development\\_in\\_the\\_Asia\\_Pacific\\_ICT\\_Community\\_Learning\\_Centres\\_as\\_an\\_Antidote\\_to\\_the\\_Digital\\_Divide](https://www.researchgate.net/publication/272204534_ICTs_Education_and_Community_Development_in_the_Asia_Pacific_ICT_Community_Learning_Centres_as_an_Antidote_to_the_Digital_Divide)

*Roland, L. (1997):* Adult Education in Asia and the Pacific: Policies, Issues and Trends. Consultado el 27 de enero de 2017 en [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/pnaca768.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnaca768.pdf)

*Saldanha, D. (2007):* Decentralizing Partnerships for Literacy and Adult Education: The Indian Experience. París: UNESCO

*Singh, M. (2002) (Ed.):* Adult Education in Selected Countries in the Asian Region. Consultado el 27 de enero de 2017 en <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud40.pdf>

*UNESCO (2016a):* Community-Based Lifelong Learning & Adult Education: Situation of Community Learning Centres in 7 Asian Countries. Consultado el 27 de enero de 2017 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246480E.pdf>

*UNESCO (2016b):* Community-Based Lifelong Learning & Adult Education: Role of Community Learning Centres as Facilitators of Lifelong Learning.

Consultado el 30 de enero de 2017 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002467/246742e.pdf>

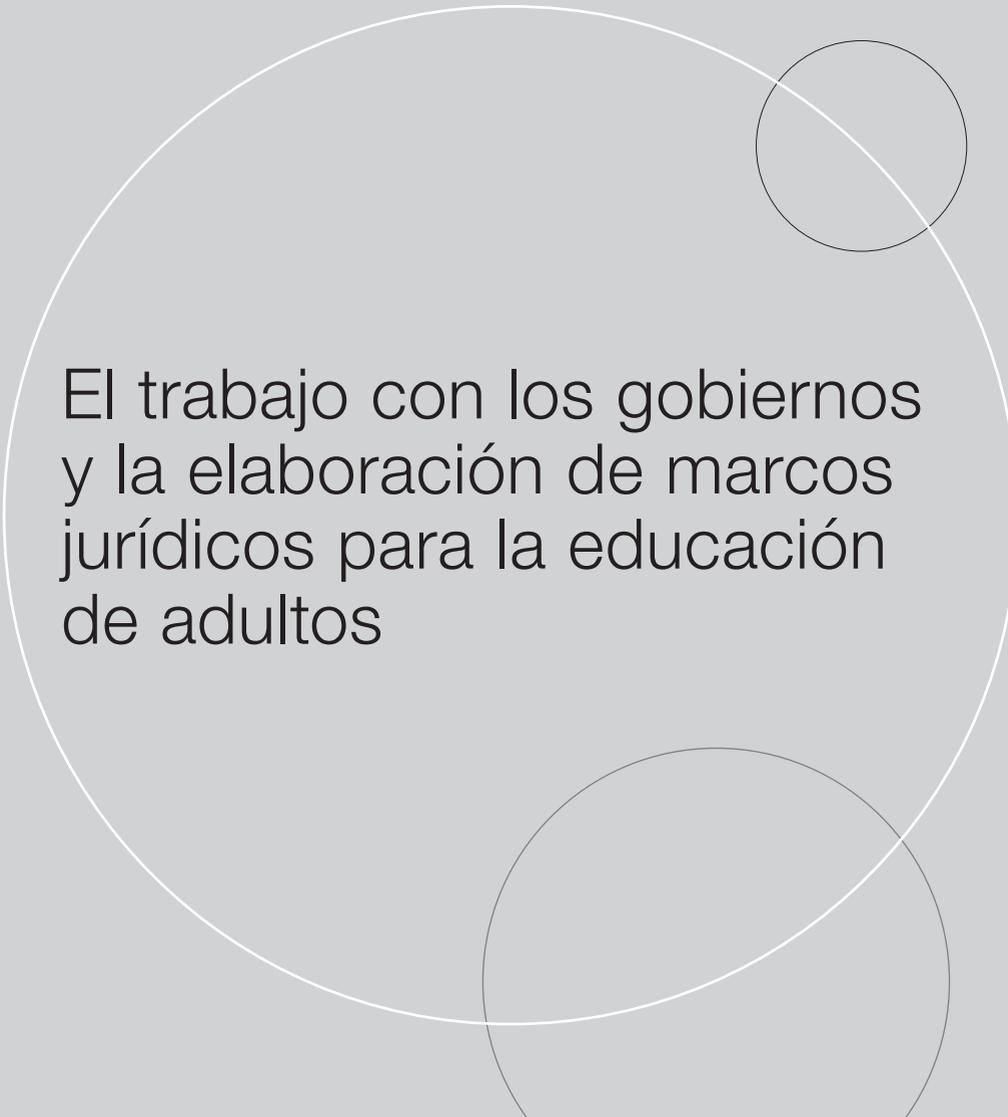
*UNESCO (2013): Community Learning Centres: Asia Pacific Regional Conference Report 2012.* Consultado el 30 de enero de 2017 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002208/220833E.pdf>

*UNESCO (2011): Sustainability of Community Learning Centres (CLCs): Community Ownership and Support.* Consultado el 27 de enero de 2017 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002146/214655E.pdf>

*UNESCO (2008): Community Learning Centres: Country Reports from Asia.* Consultado el 27 de enero de 2017 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160492e.pdf>

*UNESCO (2007): ICTs in Education in the Asia-Pacific Region: Progress and Plans.* Consultado el 27 de enero de 2017 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001549/154992e.pdf>

*Yang, J. & Yorozu, R. (2015): Building a Learning Society in Japan, the Republic of Korea and Singapore.* Consultado el 27 de enero de 2017 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232547e.pdf>



# El trabajo con los gobiernos y la elaboración de marcos jurídicos para la educación de adultos



# Reforzar el derecho a la educación mediante la colaboración interinstitucional: un ejemplo mexicano

*El derecho a la educación es un derecho humano consagrado en diversas convenciones de las Naciones Unidas, que han sido ratificadas por la mayoría de los países miembros de esta organización. Varios gobiernos han elaborado leyes en el campo de la educación que podrían, efectivamente, contribuir a garantizar el ejercicio del derecho a la educación. Sin embargo, las cifras demuestran que, en la realidad, los grupos especialmente vulnerables no tienen siquiera acceso a los servicios educativos por causa de barreras estructurales. Las reflexiones expuestas a continuación se basan en las actividades realizadas en el marco de un proyecto (Derecho EPJA<sup>1</sup>) implementado en México entre 2014 y 2017. Dicho proyecto surgió a partir de un análisis de las políticas públicas y la asignación de fondos al sector de la educación de adultos desde la perspectiva de los derechos humanos.*

---

1/ Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

El derecho a la educación es una prerrogativa fundamental para el desarrollo de las personas. Al ejercer este derecho, las personas y las comunidades adquieren y fortalecen los conocimientos y las habilidades para la vida. Este derecho se consagra en la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (artículo 13), la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (artículo 12), el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos (artículo 13), entre otros tratados y convenciones, entre ellos la Observación General n.º 13 del Comité CDESCR<sup>2</sup>. Estas normas internacionales sobre derechos humanos se reconocen en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.<sup>3</sup>

Tradicionalmente, el contenido del derecho a la educación, es decir, la definición de sus atributos y lo que implican dentro del marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, se elabora sobre la base de los niveles o sistemas de educación escolar: básica, secundaria y profesional. Sin embargo, para fines metodológicos del proyecto EPJA, descrito en el presente artículo, la definición apunta a analizar los elementos institucionales del derecho a la educación, esto es: adaptabilidad, aceptabilidad, accesibilidad y disponibilidad, junto con los principios de aplicación de transparencia, rendición de cuentas y exigibilidad de derechos.

A partir de estos elementos, es posible definir la educación como un medio para desarrollar la personalidad humana, el sentido de dignidad, la capacidad de participar en la sociedad y las condiciones de paz en la comunidad, y también como un instrumento para ejercer otros derechos. En este sentido, los procesos mediante los cuales se materializa deben ser idóneos para proporcionar a las personas los conocimientos y las habilidades necesarias que les permitan alcanzar dichos objetivos. Es fundamental que los procesos sean continuos, pues el aprendizaje es permanente en la vida de las personas, independientemente de su edad y del tipo de sistema educativo del cual provengan o en el que estén estudiando.

Además de apuntar a potenciar y desarrollar aspectos individuales, la educación también debe considerarse como un derecho a promover, establecer y conservar objetivos comunitarios, es decir, para concentrar-

---

2/ Comité de derechos económicos, sociales y culturales.

3/ Artículo 1. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta constitución establece. Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia.



*Los participantes debaten sobre temas relativos a los derechos humanos Fuente: DVV International*

se en generar un bienestar colectivo y, al mismo tiempo, representar un objetivo común para las sociedades.

La Declaración y Programa de Acción de Viena, que surgió a raíz de la Segunda Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en 1993, se refiere a este aspecto en el párrafo 78: “La Conferencia Mundial de Derechos Humanos considera que la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz”.

Tal vez este doble propósito de la educación, tanto individual como colectivo, se establece de manera aún más clara en el artículo 1 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos:

“La satisfacción de estas necesidades [... las necesidades básicas de aprendizaje] confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan las personas y la sociedad su identidad y su dignidad”.

En el marco del proyecto EPJA, se elaboró una metodología para analizar las políticas públicas desde la perspectiva de los derechos humanos.

## **El contexto mexicano**

El México actual visto desde una perspectiva crítica, se caracteriza por un contexto de violencia, pobreza, desigualdades sociales y desencantos institucionales; y mirado desde una postura esperanzadora, es el escenario justo para encaminar transformaciones que tengan como base la solidaridad y la incidencia enfocada en el respeto, defensa y ejercicio de los derechos humanos.

En la última década se ha hecho patente que existe una crisis de Derechos Humanos,<sup>4</sup> y no sólo se le adjudica a México sino a varios países de América Latina y del mundo, por ende, la defensa de los Derechos ha sido una tarea constante en el escenario latinoamericano. Desde movimientos populares locales, hasta organizaciones civiles y dependencias gubernamentales han impulsado quehaceres a favor de la exigibilidad y el respeto de los derechos humanos, y son éstas luchas las que nos impulsan a querer construir sociedades más equitativas, con igualdad de oportunidades, más inclusivas y justas.

## **Reforma legislativa del Gobierno**

Enumerar los problemas públicos de los contextos sociales decantaría en una tarea que nos remitiría a abordar el papel que juegan los Estados en el cumplimiento de los Derechos; sin embargo, para la descripción que ahora nos ocupa, y por el interés de promover el Derecho a la Educación en el contexto mexicano, nos limitaremos a mencionar acciones relacionadas con el Cumplimiento Estatal del Derecho a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

En México desde diciembre de 2012 se han impulsado 11 reformas gubernamentales<sup>5</sup> que bajo el discurso del gobierno mexicano subsanan

---

4/ En marzo de 2016 la Comisión Interamericana de Derechos Humanos presentó el informe que aborda la situación de los Derechos Humanos en México. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Mexico2016-es.pdf>

5/ Las 11 reformas impulsadas por el Gobierno Federal corresponden a los siguientes ámbitos: energía, telecomunicaciones y radiodifusión, economía, finanzas, trabajo, educación, código nacional de procedimientos penales, ley de amparo, político-electoral y transparencia. Para saber más acerca del avance de estas reformas, consulte <http://reformas.gob.mx/>



*Taller destinado a desarrollar un modelo educativo para las mujeres indígenas migrantes*

*Fuente: DVV International*

algunas de las problemáticas sociales más relevantes del país: desempleo, pobreza, inseguridad pública, delincuencia organizada, carencias de las políticas económicas, daños ambientales y problemas en educación, por mencionar algunas.

Sin embargo, esta serie de reformas, más que beneficiar a la comunidad, responde a los intereses particulares de un modelo de corte neoliberal, que benefician al capital, afectan adversamente a la mayoría de la población, y han representado un retroceso en la lucha de los pueblos originarios. Por ejemplo, podemos mencionar la **reforma educativa**, que se tradujo en el despido de miles de profesores sin respeto alguno por sus derechos laborales. Lejos de abordar temas relacionados con los contenidos de los planes de estudio o las nuevas metodologías pedagógicas, no es más que una medida que busca el control laboral del gremio magisterial, pues este ha representado uno de los sectores de mayor oposición al régimen durante los últimos tiempos.<sup>6</sup>

---

<sup>6/</sup> Para obtener más información sobre el tema, consulte: <http://www.animalpolitico.com/blogueros-la-dignidad-en-nuestras-manos/2016/06/17/las-reformas-estructurales-y-su-impacto-en-los-derechos-humanos/> (consultado en línea el 18/01/2017).

Ante este panorama desolador, en junio de 2011, se emprendió una **reforma constitucional** en materia de **amparo y promoción de los derechos humanos**,<sup>7</sup> lo que significó una reparación fundamental al reconocimiento de las obligaciones del Estado, que se derivan de los tratados internacionales de derechos humanos de los cuales México forma parte. Sin embargo, consideramos que el alcance de las reformas no ha logrado tener el efecto buscado, por lo que se observan y se concretan reacciones que proclaman justicia social.<sup>8</sup>

## **Un ejemplo de cooperación interinstitucional entre el gobierno y la social civil**

Bajo este escenario de reformas a nivel general y reformas educativas a nivel particular, y tratando de promover el enfoque de Derechos Humanos en la educación, desde febrero de 2014 se han impulsado las actividades del Proyecto Derecho EPJA<sup>9</sup> en los estados de Chiapas, Quintana Roo y Puebla, teniendo como base la Ciudad de México. Este proyecto es coor-

---

7/ Para obtener más información sobre la reforma constitucional de 2011, consulte: <http://www2.scjn.gob.mx/red/constitucion/inicio.html>

8/ Las reformas estructurales han originado grandes desigualdades en la población; se ha provocado una de las mayores crisis, que ha implicado olas migratorias que exponen a las personas a una mayor explotación y vulnerabilidad. La delincuencia (tanto organizada como común) se ha convertido en la única forma de tener acceso a recursos materiales, puesto que la falta de empleo, los bajos salarios y el acceso deficiente a la atención de salud y a la educación dejan escasas o nulas oportunidades para el desarrollo humano. En este sentido, la delincuencia ha provocado múltiples formas de violencia que terminan redefiniendo la vida: desapariciones, secuestros, trata de personas y asesinatos son las consecuencias de una sociedad que no ha garantizado la seguridad de ningún tipo.

9/ El proyecto Derecho EPJA surge de la iniciativa de personas comprometidas con el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas, en que la identificación de los intereses de diversas organizaciones de la social civil ha promovido la reflexión y ha generado espacios para reconocer los avances y retos en materia de EPJA. Desde el comienzo del proyecto, se ha apuntado a lograr avances concretos en políticas públicas. Esta acción tiene como base la creación de dos metodologías, una destinada al análisis de las políticas públicas y otra al análisis de los presupuestos. Ambas consideran la perspectiva y la evaluación de los derechos humanos. Se elaboraron las propuestas con la colaboración de las siguientes organizaciones: Iniciativas para la Identidad y la Inclusión AC (INICIA); Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-RED); Educación, Cultura y Ecología AC (EDUCE); Patronato Pro Educación México (Proyecto COA); Voces Mesoamericanas, Acción con Pueblos Migrantes; Contracorriente A.C.; Instituto Estatal de Educación para Adultos Puebla (IEEA-Puebla); Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER); Universidad Pedagógica Nacional - Red EPJA; Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM) y Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM).



*Taller de capacitación con educadores de adultos*

*Fuente: DVV Internacional*

dinado por DVV Internacional en vinculación con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), así como distintos Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA), decantado en un proceso de colaboración permanente en pro del Derecho EPJA.

Esta colaboración interinstitucional entre organizaciones de la sociedad civil y una institución de gobierno, como es INEA<sup>10</sup>, ha permitido lograr avances en el reconocimiento, la promoción y la defensa del Derecho a la EPJA, en que cada uno de los actores participantes busca aportar capacidades para lograr un bien común en educación, pues actuar aisladamente no permite conseguir una educación para todos. Tal como lo

---

<sup>10</sup>/ Un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y su propio patrimonio, creado por decreto presidencial con el fin de preservar la unidad educativa nacional para que la educación básica de las personas jóvenes y adultas se acredite y certifique con validez en toda la República. Para ver los decretos de creación de esta institución y sus políticas educativas, consulte los siguientes enlaces: <http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/nquienesbc.html> y <http://www.conevyt.org.mx/>

expresó Jaime Canfux Gutiérrez del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño de Cuba:

“La educación popular sola no va a poder abarcar una educación para todos. Por lo tanto, hay que buscar alianzas con los gobiernos que tienen la posibilidad de determinar una voluntad política que obligue a atender todas y cada una de las necesidades de los pueblos allí donde viven y sin discriminación de raza, ni de color, ni de etnia, etc., Entonces, me parece que ahí va a haber que ir a una estrategia dirigida a fortalecer esa alianza en favor del desarrollo comunitario; no ver el desarrollo comunitario aislado, pues una persona transita desde lo personal, lo comunitario, lo nacional y llega hasta lo internacional y allí vuelve y se retroalimenta y vuelve a su comunidad, con ese sentido de pertenencia”.<sup>11</sup>

Es por esta razón que los espacios generados en la cooperación interinstitucional han contribuido a **repensar el enfoque de Derechos Humanos al interior del INEA**, promoviendo en conjunto **alternativas de inclusión, participación ciudadana y revisión de las políticas educativas** que abonen no sólo a educadores y educandos, sino que el enfoque de derechos humanos toque y trastoque la vida al interior del instituto en pro de la educación de las personas jóvenes y adultas a lo ancho, largo y profundo de la vida. En este sentido, consideramos que la educación tiene que ir precedida de un involucramiento por parte de todos y todas, pues como menciona Ricardo Cuenca: “debe tenerse absoluta claridad que apostar por una educación para la justicia social es una decisión difícil que requiere de un trabajo interinstitucional”.<sup>12</sup> La alianza interinstitucional refuerza esa primera idea de querer construir sociedades en condiciones más equitativas, con igualdad de oportunidades, más inclusivas y justas; apostando por la educación como pilar de transformación.

En el proyecto se estableció una red de relaciones con organizaciones de la sociedad civil, institutos gubernamentales, tales como INEA a nivel federal, y diversas instituciones (IEEA) a nivel estatal, así como con otras personas de a pie que buscan, desde su vida cotidiana, otro modo de comprender la educación. Con el fin de lograr resultados sostenibles, se elaboraron diversos modelos educativos que se implementaron una vez concluido el proyecto.

---

11/ Extracto de la entrevista efectuada al Doctor Jaime Canfux Gutiérrez del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño situado en La Habana, Cuba, en febrero de 2015, en el marco de la Feria del Libro de La Habana. Si desea ver la entrevista completa consulte el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=AllzezbuD50>

12/ Cuenca, Ricardo. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS). Vol. 1, Núm. 1, 2012, pp. 79-93. Consultado en línea el 08/03/2016 en: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.pdf>



*Facilitadoras de uno de los diversos talleres*

*Fuente: DVV International*

La exitosa relación entablada con un actor estatal nacional no estuvo exenta de debates críticos desde las organizaciones que comprenden su razón de ser desde la solidaridad, especialmente con los más vulnerables: la población indígena de México. Sin embargo, sin INEA, estas organizaciones más bien pequeñas jamás habrían logrado el mismo efecto. Ello queda demostrado en la capacidad de alcance del Instituto.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) está presente en pueblos y comunidades indígenas de 18 estados de México.

Elabora materiales y contenidos didácticos, no solo en español, sino además en 72 lenguas étnicas y 107 variantes lingüísticas. En 2017, INEA ofreció cursos a más de 80.000 personas de pueblos indígenas. Gracias a los materiales elaborados en el marco del proyecto EPJA, la capacitación de los instructores se basa actualmente en comprender la educación como un derecho humano.

## Implementación y supervisión: las herramientas

Dentro de la interacción interinstitucional entablada con INEA a partir del proyecto Derecho EPJA, se han celebrado una serie de seminarios en los estados de Chiapas, Puebla y Quintana Roo, así como dos seminarios nacionales en Ciudad de México, con más de 600 participantes. Se realizaron con la colaboración de personas que desempeñan distintas labores en el instituto, tales como directores, mandos medios (coordinadores de zona, funcionarios regionales, etc.), así como voluntarios (figuras solidarias) que son el vínculo entre el instituto y los beneficiarios de los servicios que brinda INEA por medio de su **Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)**.

El propósito de los seminarios era **definir conocimientos, percepciones y prácticas de los colaboradores de los institutos, relacionados con los derechos humanos, el derecho a la educación, la transparencia y rendición de cuentas, y exigibilidad de derechos.**<sup>13</sup> Por medio del diálogo y la reflexión sobre las actividades cotidianas, se estableció una analogía para definir los derechos humanos y la importancia de respetarlos en el plano individual y colectivo. La dinámica permitió asociar la defensa de los derechos humanos y del derecho a la educación con las actividades cotidianas de los funcionarios públicos y colaboradores solidarios, y el hecho de verse como defensores del derecho a la educación ofrecía una guía para persistir en la lucha por un mundo más justo desde el quehacer cotidiano.

Estas actividades nos permitieron reafirmar que el papel que juega el INEA en pro del derecho a la educación de personas jóvenes y adultas es muy importante, ya que en un país como el nuestro, donde la educación muchas veces pasa a segundo o tercer término dentro de las preferencias en relación a otras iniciativas gubernamentales, la educación para adultos termina siendo el último eslabón dentro de las prioridades y presupuestos.<sup>14</sup>

Apoyándose en la dinámica y los retos que surgen a partir del **Proyecto Derecho EPJA**, se elaboraron una serie de modelos educativos, tales como: “Herramientas pedagógicas para mejorar la práctica educativa en la implementación del MEVyT”, “Gestión social del territorio” y un

---

<sup>13/</sup> Para más información respecto de las actividades descritas, consulte el siguiente vínculo: [derechoepja.org](http://derechoepja.org)

<sup>14/</sup> En México hay más de 4.749.000 habitantes que no saben leer ni escribir y un grado de escolaridad promedio de 9,1, lo que significa poco más de la secundaria concluida. Las estadísticas relacionadas con las características educativas de la población se pueden consultar en el sitio web del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=19004>

**modelo educativo para mujeres indígenas migrantes en los Altos de Chiapas.** Dichos modelos educativos buscan consolidar iniciativas con mujeres migrantes y jóvenes indígenas. Estos procesos se elaboraron a partir de la premisa de que la educación es la llave para acceder a otros derechos. Y se consideró el hecho de que la educación a lo largo de la vida contribuye a mejorar procesos comunitarios, crear mecanismos sostenibles y entrelazarlos con las posibilidades de crear espacios que contribuyan a la apropiación de ideas alternativas.

### **Lecciones aprendidas: reconocer la complejidad y la diversidad mediante la multicooperación**

Solo se puede avanzar hacia el ejercicio pleno del derecho a la educación aceptando la complejidad del contexto, **reconociendo** y **autorreconociendo** la diversidad, sus particularidades y aportes, valorando la palabra y teniendo en cuenta las necesidades y los intereses de los diversos actores, de manera de poder construir juntos una educación que tenga sentido en la vida cotidiana.

Siguiendo esta línea de pensamiento, una de las tareas que —a juicio de los autores— se concretó gracias a la experiencia positiva que implicó la interacción interinstitucional entre una institución de gobierno, la academia y organizaciones de la sociedad civil en el marco del Proyecto Derecho EPJA e INEA fue la generación de conocimientos, de manera que la acción no se acaba al formular meramente el intento por obtener una mayor participación ciudadana en la toma de decisiones políticas, sino que permite que las instituciones que deben garantizar los derechos, asuman las recomendaciones expresadas por la sociedad civil, reconozcan sus aportes y **en conjunto elaboren estrategias** para construir un México más justo todo, equitativo e inclusivo.

La educación es un proceso complejo y a la vez optimista. La manera en que se ha concebido este derecho plantea problemas estructurales y multifactoriales. Por lo tanto, para resolverlos, se requiere de medidas a distintos niveles y desde diversas trincheras. En este sentido, todos debemos desempeñar una función activa o, como bien decía Paulo Freire: “La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación; y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de per-

manente liberación”.<sup>15</sup> Entonces, debemos entender la educación como un proceso transformador y colectivo, que ayuda a construir comunidad y confiere dignidad a las personas.

## Referencias

*Sitio web del proyecto:* [www.epja.org](http://www.epja.org)

*Cuenca, Ricardo:* Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS). Vol. 1, Núm. 1, 2012, pp. 79-93. Consultado en línea el 08/03/2016 en: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.pdf>

*Freire, Paulo (1972):* Pedagogía del Oprimido, Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores, Buenos Aires, 1972, p. 35. Consultado en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

*INEA:* Documentos sobre políticas públicas: <http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/nquienesbc.html> y <http://www.conevyt.org.mx/>

*Gutiérrez, Canfux,* Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe, Habana, Cuba: entrevista: febrero de 2005 en la Feria del Libro. <https://www.youtube.com/watch?v=AllzezbuD50>

El informe de la *Comisión Interamericana de Derechos Humanos* sobre la “Situación de Derechos Humanos en México” en <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Mexico2016-es.pdf>

---

<sup>15</sup>/Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido, Ed. Tierra Nueva y Siglo X XI Argentina Editores, Buenos Aires, 1972, p.35. Consultado en línea en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

# Trabajar con los gobiernos: elaborar e implementar marcos jurídicos para la educación de adultos

*Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas, aprobados en septiembre de 2015, establecen un conjunto de aspiraciones en materia de políticas que deberán cumplirse de aquí a 2030. “La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es un programa ambicioso, deseable y universal para erradicar la pobreza mediante el desarrollo sostenible de aquí a 2030”<sup>1</sup>. Es evidente que la legislación sobre educación de adultos debe apoyar los ODS y crear un marco legislativo propicio para lograr alcanzar las metas. En el presente artículo se analizan los procesos para la elaboración de leyes sobre educación de adultos en Serbia y Macedonia, como también la función que cumplieron los centros de educación de adultos en dichos procesos.*

---

1/ <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030>

## Estado actual de la investigación sobre legislación de educación de adultos

Antes de describir la situación actual de la investigación sobre legislación de educación de adultos, creemos necesario detenernos por un instante a reflexionar sobre los objetivos anteriores y su cumplimiento.

Tal como lo expresó Popović (2014: 274): “la dinámica de las agendas internacionales de educación de 2013 y 2014 les impuso a los actores de la educación de adultos la ingrata tarea de resumir los resultados de los ambiciosos compromisos y obligaciones contraídos el año 2000, a saber, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y el Marco de Acción de Dakar: Educación para todos (EPT), cuyos plazos límite expiraban en 2015. A estos programas se les encomendaba la tarea de solucionar numerosos problemas mundiales, dado que la educación de adultos parece ser un requisito indispensable para alcanzar diversos objetivos (económicos, étnicos, ambientales, de seguridad, etc.) y, como tal, debe ser un componente fundamental de otras políticas, sobre todo de la política de desarrollo” (Alibabić, Š., Miljković, J., Ovesni, K., 2012).

Como uno de los creadores de los ODM, Vandemoortele (2009, en Popović, 2014: 276-277) formuló una crítica válida al señalar que los objetivos y los indicadores estipulados en los ODM eran muy difíciles de alcanzar en países con un bajo nivel de desarrollo humano, y que dichos objetivos eran interpretados erróneamente como criterios aplicables a todas las personas (una fórmula única para todos). En el enfoque aplicado en los ODM predomina una percepción monetarista del desarrollo centrada en el punto de vista de los donantes, la cual no está dispuesta a aceptar que la desigualdad al interior de los países ha sido el principal obstáculo que ha impedido alcanzar las metas en 2015. Unterhalter (2013, en *ibidem*) sostiene que esas evidentes omisiones han repercutido en las políticas, la planificación y la financiación, y que los ODM han sido asociados a una serie de “incentivos distorsionados”. Entre ellos se incluían la ampliación de la oferta en el nivel primario, pero a menudo en desmedro de la calidad. Además, se prestaba muchísimo menos atención al desarrollo de otros sectores de la educación —en especial de la educación secundaria, técnica y profesional, superior y de adultos—, pues el interés se centraba en propagar la educación primaria universal. La vinculación de la educación básica a la teoría del capital humano ha restringido considerablemente la agenda respecto del período comprendido entre la década de 1970 y el año 2000.

Según los antecedentes de que se dispone en el contexto de los derechos humanos, actualmente se emplean criterios cuantitativos para evaluar la educación en un contexto de cambios económicos. Es impor-



*La Comisión para la elaboración de la Ley de Educación de Adultos, reunida en la oficina de DVV International en Skopie en 2007* *Fuente: DVV International*

tante destacar este aspecto, pues los nuevos ODS deben considerarse a la luz de los ODM y de la repercusión que estos tuvieron en las políticas nacionales y legislativas. La política de educación de adultos suele ser considerada como un continuo de medidas legislativas y administrativas, cuyo propósito es configurar y desarrollar el ámbito de la educación de adultos.

UNESCO (Popović, 2014) tiene un punto de vista similar sobre el problema de las políticas educativas. Las políticas tienen, en efecto, un carácter legislativo: leyes, planes de acción, estrategias, autoridades competentes y la cooperación que prestan, financiación y una serie de problemas específicos, tales como objetivos prioritarios, grupos destinatarios, procesos de planificación participativa, política lingüística, etc. Se trata, evidentemente, de cuestiones importantes relativas a la legislación sobre educación de adultos, pero para los investigadores un aspecto que reviste aún mayor importancia es la cuestión que se refiere al poder y a la

manera en que los procesos políticos generan un conjunto de leyes. En la investigación sobre política y legislación educativas, los especialistas deben prestar especial atención a aspectos tales como los métodos para elaborar políticas (quiénes son los actores visibles e invisibles en este proceso; cómo se toman las decisiones; cuál es el nivel de transparencia y el proceso de participación), la transferencia de las políticas (métodos, equipo, instrumentos: cantidad, tipo y carácter), así como los aspectos relacionados con la supervisión y la evaluación (métodos, criterios, participación, adaptación).

Es muy importante determinar el tipo de proceso político en el que se basa la legislación: ¿es la legislación el resultado de un proceso descendente o ascendente? Cuando estamos ante un proceso descendente, surgen con frecuencia problemas para legislar de manera adecuada. Uno de los principales obstáculos para investigar las repercusiones de las legislaciones es que existe una enorme desigualdad al interior de los propios países. La legislación sobre educación de adultos es un asunto de índole completamente nacional, y diferentes estados, con diferentes visiones, legislan en consecuencia. La principal interrogante y el problema más complejo con respecto a la investigación tienen que ver también con el proceso de transferencia de las políticas, en el que los países menos desarrollados se limitan a copiar las soluciones legislativas de países más desarrollados, sin tener el poder (ni la voluntad) para implementarlas. Cuando nos referimos a la situación actual de la investigación sobre legislación de educación de adultos, siempre queda abierta la pregunta respecto de la calidad y la ideología de la investigación en que se basa el cuerpo legal. Desjardins (ibíd.) sostiene que las políticas basadas en evidencias corresponden más a un mantra que a un concepto con base en la realidad, y que antes bien se trata de evidencias derivadas de las políticas (y no de políticas basadas en evidencias). También sugiere que la toma de decisiones en la política no es racional ni lineal, y que la información disponible suele ser insuficiente o contradictoria o simplemente no apunta a ninguna de las soluciones específicas que se requieren. Así pues, la conclusión de este breve resumen de los problemas que se afrontan en estas áreas de investigación concluye con una pregunta: ¿se trata de una investigación *sobre* o *para* la legislación en materia de educación de adultos?

## Legislación en materia de educación de adultos: ¿cuál es la situación en los países?

### *La situación en Serbia*

El proceso de reforma educativa en Serbia, que privilegia la educación de niños y niñas, se inició con posterioridad al año 2000. En lo que respecta a la educación de adultos, los profesores eran el principal grupo destinatario. Luego se prestó mayor atención a la educación de adultos y, a fines de 2006, el Gobierno de la República de Serbia adoptó la Estrategia para la Educación de Adultos (*Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji*) como el primero de una serie de documentos que debían configurar el marco jurídico para este ámbito. Dicha estrategia representa un avance en relación con la anterior percepción que se tenía de la educación de adultos, pues se hace hincapié en la cooperación social (el papel de los actores involucrados, los ministerios de educación, trabajo y hacienda en la gestión de esa enseñanza). Asimismo, la educación de adultos es considerada un factor decisivo para lograr un crecimiento socioeconómico sostenible del país y para su integración a la economía europea. Para cumplir los objetivos es necesario que se promulgue la Ley de Educación de Adultos y se adopte el Plan de Acción para la Estrategia.

En 2009, (con un retraso de dos años), se aprobó el Plan de Acción (*Akcioni plan za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji za period 2009-2010. godine*), y los dos objetivos que se proponía alcanzar en un plazo de dos años estaban orientados hacia un nuevo mecanismo operativo para hacer participar a los actores involucrados en procesos como la educación de adultos, la distribución de la jurisdicción, la elaboración de normas en el campo de la educación de adultos y la creación de modelos financieros. El mismo año en que se aprobó el programa de acción, se adoptó una nueva versión de la ley marco sobre educación: la Ley sobre los Fundamentos del Sistema Educativo (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*). En los artículos 24a y 24b del nuevo cuerpo legal se dispone la creación de la Agencia para la Educación, una institución cuyo propósito es supervisar la aplicación de los principios y objetivos generales, las orientaciones estratégicas en materia de desarrollo y el mejoramiento integral del sistema educativo. La agencia debe cumplir las tareas necesarias para ser acreditada por el Estado como entidad organizadora de actividades educativas en el ámbito de la educación no formal de adultos, y facultada para reconocer estudios previos de conformidad con instrumentos y normas internacionales de investigación, supervisión y evaluación en el área de la educación de adultos.



*Reunión con los actores involucrados para debatir el proyecto de ley de educación de adultos Skopje, 2007*

*Fuente: DVV International*

Según la ley, la agencia debía entrar en servicio en 2016, lo que aún no ha ocurrido. Una nueva versión de la ley, válida a partir de 2016, confirma las competencias de la agencia, pero no especifica la fecha de inicio de sus funciones (la redacción del texto da a entender que la agencia ya existe).

En 2012, con posterioridad a la elaboración de los documentos estratégicos en que se aborda parcialmente el tema de la educación, el Gobierno de la República de Serbia aprobó la Estrategia para el Desarrollo de la Educación de aquí a 2020 (*Strategija razvoja odraslih do 2020. godine*). Este documento presenta una perspectiva para el desarrollo del todo el sistema educativo, considerando la educación de adultos como un componente estructural integrado a aquel. En dicho documento, el Gobierno destaca la proyección según la cual “en 2020, al menos el 7 % de la población adulta de la República de Serbia participará en programas de educación de adultos” (*Strategija razvoja obrazovanja do 2020. godine*, 2012: 190). Además de aprobar el Marco Nacional de Cualificaciones, el

reconocimiento de los estudios previos y el asesoramiento y la orientación profesional para adultos, la estrategia disponía el cierre, hacia fines de 2013, de las escuelas especiales de educación básica para adultos, quienes tendrían la oportunidad de participar en cursos universitarios a tiempo parcial. Sin embargo, ninguna de las ideas mencionadas ha sido puesta en práctica. Esta estrategia también prevé la creación de una institución independiente para acreditar la educación de adultos y mejorar su calidad.

La Ley de Educación de Adultos (*Zakon o obrazovanju odraslih*) promulgada en 2013 (con un retraso de tres años respecto de lo dispuesto en el plan de acción), regula los programas de educación y aprendizaje a lo largo de la vida para adultos como parte de un sistema educativo unificado de la República de Serbia. En virtud de la ley, los organismos responsables de garantizar y mejorar la calidad de la educación de adultos son los siguientes: el Consejo Nacional de Educación; el Consejo para la Educación y la Capacitación Profesional; el Ministerio de Educación; el Ministerio de Economía; el Ministerio de Empleo, Trabajo, Veteranos y Asuntos Sociales; el Ministerio de la Juventud y del Deporte; el Ministerio de Desarrollo Regional; el Instituto para la Evaluación de la Calidad de la Educación; el Instituto para el Mejoramiento de la Educación; la organización a cargo del empleo, y los consejos nacionales de las minorías (cuando se estime necesario). Cabe señalar que al interior del Ministerio de Educación, Ciencias y Desarrollo Tecnológico existe una unidad organizativa independiente denominada Sector para la Educación Secundaria y la Educación de Adultos, que cuenta con un grupo especial para la educación de adultos. Asimismo, dentro del Instituto para el Mejoramiento de la Educación hay dos unidades organizativas (centros), que son directamente responsables de la educación de adultos: el Centro para la Educación Profesional y de Adultos y el Centro para el Desarrollo Profesional en Educación.

La Ley de Educación de Adultos (2013) incorporó al ámbito de la educación no formal de adultos a los organizadores de actividades de enseñanza acreditados por el Estado —que deben cumplir con diversas normas en materia de educación de adultos para adquirir esa categoría—, como preludeo a la formación del sistema de proveedores acreditados de educación de adultos. En esta ley se estipula que la categoría de proveedor de educación pública es responsabilidad del Ministerio de Educación y del Instituto para el Mejoramiento de la Educación, pero en ningún párrafo se menciona la Agencia para la Educación. La ley contempla la posibilidad de que proveedores de educación reconocidos por el Estado acrediten y certifiquen estudios anteriores. Sin embargo, esta opción aún no se ha puesto en práctica porque no se han aprobado los reglamentos necesarios. Según la ley de 2013, el Gobierno, a propuesta del Ministerio

de Educación, deberá elaborar planes anuales de educación de adultos (que deben implementarse con posterioridad a la aprobación de la ley). Y como un respaldo adicional a la educación de adultos, la ley prevé la posibilidad de contratar asistentes especializados en andragogía.

Otro cuerpo legislativo que sería interesante para el aprendizaje y la educación de adultos es la Ley sobre Educación Superior (*Zakon o visokom obrazovan-ju*) de 2005, que fue enmendada por última vez en 2016 y en la cual, lamentablemente, no existe ninguna disposición concreta que se refiera a la educación de adultos, salvo cuando señala que las instituciones de educación superior tienen el derecho a ofrecer programas de aprendizaje a lo largo de la vida (los participantes de estos programas no tienen la categoría de alumnos).

Por último, cabe señalar que desde el año 2000, el Gobierno de la República de Serbia ha elaborado decenas de estrategias, algunas de las cuales están directamente relacionadas con la educación de adultos (por ejemplo, la estrategia para la orientación y el asesoramiento profesionales en la República de Serbia), mientras que otras incorporan los programas de educación de adultos como una de las medidas que deben considerarse para resolver los problemas (por ejemplo, la estrategia de protección social).

### **¿Qué proceso se siguió para elaborar la legislación sobre educación de adultos? Preocupación principal: cooperación de diversos actores involucrados**

“Como parte de los cambios políticos y sociales impulsados en Serbia desde el año 2000, en casi todas las áreas y todos los niveles del sistema educativo se han emprendido una serie de iniciativas de reforma destinadas a mejorar el sistema de educación serbio y armonizarlo con las políticas europeas contemporáneas que apuntan al cumplimiento de la agenda de Lisboa” (Đerić, R., Anđelković, S., Marušić, M., 2011: 11). Durante dicho período, Serbia inició una reforma integral de su sistema educativo. Los cambios comenzaron por abrir el sistema a las iniciativas impulsadas por quienes participan en él, y también se organizaron durante 2001 y 2002 una serie de debates públicos sobre el tema de la reforma del sistema (MPS, 2004). Es importante destacar que en el proceso de reforma participó un conjunto de especialistas en la materia, los que colaboraron en las comisiones recién creadas. El Gobierno estableció mecanismos de cooperación con diversos profesionales e instituciones gubernamentales de distintos países (entre ellas, GIZ, SDC, BC, CIDA, SIDA, EAR, ETF, MPS,



*Parte del equipo de especialistas encargados de elaborar la Estrategia para la Educación de Adultos 2016-2020, Skopje, 2016*

*Fuente: DVV International*

2004).<sup>2</sup> Sin embargo, ese período de transición en Serbia (2000-2010) estuvo marcado por una falta de continuidad en lo referente al diseño y la implementación de políticas educativas, lo que suscitó diversas reacciones y actitudes entre los principales actores involucrados en el sistema de educación. Este contexto educativo y político tan inestable debilitó la eficacia de las iniciativas de reforma, lo que repercutió negativamente en la motivación de los actores clave y en su capacidad para participar activamente en el cambio (Đerić, R., Anđelkovic, S., Marušić, M., 2011: 11). Debemos tener presente que existen varios elementos comunes entre los cambios en las políticas educativas, en la legislación y en las prácticas educativas. A menudo siguen una lógica y un ritmo propios. En ocasiones, los cambios en las prácticas son el resultado inesperado de una

---

<sup>2</sup>/ Estas abreviaturas hacen referencia a las siguientes organizaciones internacionales: GIZ: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit; SDC: Swiss Agency for Development and Cooperation; BC: British Council; CIDA: The Canadian International Development Agency; EAR: European Agency for Reconstruction; ETF: The European Training Foundation.

política que se ha “focalizado” en un aspecto completamente distinto. Por otra parte, hay veces en que los cambios en las prácticas ocurren años después de que una política apropiada ha dejado de ser aplicada formalmente, pero que durante su vigencia logró poner en marcha un proceso cuyo efecto aún debía producirse. El período aludido se ha caracterizado por cambios en ciertas políticas y prácticas educativas que pocas veces resultaron ser complementarios, coherentes y sincronizados. (Stanković, D. 2011: 41).

Pese a haber iniciado las reformas educativas modificando la legislación mediante un enfoque participativo, con la colaboración de una amplia gama de especialistas, profesores, instituciones y otros actores involucrados, sostenemos que los cambios que se aprecian hoy se han producido de manera verticalista. Los numerosos cambios en materia de política (personales, discursivos y programáticos) que se han producido cada tres a cuatro años, se han traducido en una pérdida de energía y de especialistas; por otro lado, algunos actores involucrados (como ciertas organizaciones internacionales) ya no están interesados en seguir participando en el “interminable” proceso de reformas de la educación de adultos serbia. Asimismo, asuntos políticos más importantes (por ejemplo, de seguridad nacional), constantemente relegan la política educativa a un segundo plano. Otros actores implicados (como escuelas que imparten educación de adultos) no tienen la posibilidad de participar en el debate público, o no creen en este como una herramienta para producir cambios, lo cual es reflejo de un problema que aqueja a la cultura política serbia. En consecuencia, si bien durante los últimos años se han seguido debatiendo públicamente las diversas propuestas legislativas del Gobierno, no existe certeza de que el actual nivel de participación pueda garantizar el éxito del proceso de reforma de la educación de adultos.

### **¿Qué función deben cumplir los centros de educación de adultos en la implementación y la supervisión?**

Tal como se señaló en líneas anteriores, en la legislación Serbia existe hoy en día la percepción incoherente de una organización coordinadora, independiente (una agencia) a cargo de todos los aspectos de la educación; pero no ha pasado de ser una idea. Cuando nos referimos a la columna vertebral del antiguo sistema de educación de adultos yugoslavo (que Serbia heredó), a los trabajadores y a las universidades públicas (*radnički i narodni univerziteti*), debemos destacar que durante la década de 1990 estas organizaciones colapsaron junto con la totalidad del sistema de educación de adultos, y que hoy en día las organizaciones “sobrevivien-

tes” no se encuentran en condiciones de asumir la función de supervisoras. Durante muchos años, estas instituciones simplemente intentaron sobrevivir en el mercado educativo, y hasta hace poco ni siquiera estaban en disposición de implementar políticas de educación de adultos. Desde hace algunos años, la aprobación de la Ley de Educación de Adultos y del Plan Anual de Educación ha permitido a estas y otras organizaciones similares convertirse en ejecutoras de la política de educación de adultos si cumplen con los requisitos establecidos por la ley.

## **La situación en Macedonia**

Macedonia consiguió su soberanía en septiembre de 1991 tras declarar su independencia de la República Federal Socialista de Yugoslavia, que en ese entonces se estaba desmoronando. La calidad de la educación fue uno de los valiosos recursos que Macedonia heredó de la Federación Yugoslava. La tasa de alfabetismo bordeaba el 94 %; existía un sistema de enseñanza secundaria adecuadamente desarrollado, y había dos universidades —en Skopie y Bitola— que contaban con un amplio abanico de facultades (Pantaleev, T, 2003:9).

A partir de 1991, Macedonia debió implementar importantes reformas y establecer sus propias instituciones en todos los sectores, entre ellos el de la educación. Durante los primeros años tras la independencia, las reformas se concentraron principalmente en el sistema de educación formal, especialmente en la educación primaria y secundaria.

Las reformas al sector educativo contaron con el férreo apoyo de la comunidad de donantes. De acuerdo con el informe de documentación financiado por la Unión Europea (UE) e implementado por Ars Progetti y Archidata, en el período comprendido entre 1997 y 2013 varios importantes donantes realizaron aportaciones considerables al ámbito del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la educación y capacitación profesional y la educación de adultos. La UE fue la organización supranacional que prestó el apoyo más activo al desarrollo del sistema educativo del país, al implementar 17 programas y asignar un presupuesto específico superior a € 52,4 millones. Otras organizaciones supranacionales que han brindado su respaldo son el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Banco Mundial, la Fundación Europea de Formación (ETF) y la UNESCO (informe de documentación 2014:19).

A nivel bilateral, numerosos países financiaron e implementaron programas en el ámbito de la educación a lo largo de toda la vida. La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) financió ocho importantes programas y se comprometió a aportar US\$ 52 millones,

equivalentes a unos 38 millones de euros. Por su parte, Alemania, por intermedio de GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit), los ministerios federales y DVV International (el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos) contribuyeron con 10 programas que se llevaron a cabo en el área de apoyo a la educación a lo largo de toda la vida. El Reino Unido y el British Council han financiado e implementado cinco programas, centrados principalmente en el apoyo a la educación y capacitación profesional (ibíd.).

Según el informe citado, DVV International realizó una contribución muy valiosa al proceso de reforma, en especial en lo que respecta a la modernización del sistema educativo, el desarrollo de capacidades para la educación de adultos y el mejoramiento de las competencias y las cualificaciones de los actores en este sector (capacitadores, profesores, profesionales y especialistas en la materia) (Informe de documentación 2014:14).

Con la aprobación del Programa Nacional para el Desarrollo de la Educación en la República de Macedonia (2005-2015), el Gobierno asumió los compromisos iniciales en materia de educación de adultos y aprendizaje a lo largo de toda la vida, que fueron mencionados por primera vez en ese documento estratégico como prioridades del Gobierno. Se consiguan los siguientes aspectos y compromisos con respecto al aprendizaje a lo largo de toda la vida: “El Ministerio de Educación y Ciencias procurará crear una atmósfera que favorezca un proceso permanente de aprendizaje y autoformación para todos los grupos de la población. Para ello se requiere aumentar las oportunidades de movilidad educativa para jóvenes y adultos, y establecer una cooperación dinámica entre las instituciones y las necesidades educativas que vayan surgiendo en la vida laboral y social. En este contexto, será importante movilizar a aquellos grupos de la población cuyos conocimientos hayan quedado obsoletos por diversas razones, y que carezcan de las competencias adecuadas o experimenten una desventaja educativa, como las personas desempleadas, analfabetas y los grupos marginales. Es así como se prestará un importante apoyo a las actividades emprendidas por las asociaciones no gubernamentales y voluntarias en el ámbito del aprendizaje a lo largo de toda la vida”. (Nacionalna programa za razvoj na obrazovanieto vo R. Makedonija 2005-2015, 2004:43, Programa Nacional para el Desarrollo de la Educación en la República de Macedonia).

Con el objeto de consolidar y reformar el sector de la educación de adultos, se adoptarán las siguientes medidas:

- Disminuir la tasa de analfabetismo entre los adultos, especialmente la disparidad entre la tasa de analfabetismo de hombres y mujeres.
- Propagar la educación básica de adultos.



*Taller con el grupo de trabajo encargado de elaborar la Estrategia para la Educación de Adultos 2016-2020, Skopje, 2016*

*Fuente: DVV International*

- Brindar oportunidades para que los adultos adquieran los conocimientos, las competencias y los valores que requieren para mejorar su calidad de vida.
- Aumentar las oportunidades para opciones educativas.
- Promover la educación de adultos en aras de la cohesión social.
- Generar oportunidades de educación y capacitación que cumplan con las expectativas, aspiraciones y necesidades de los distintos grupos de la fuerza laboral actual y potencial.
- Ofrecer educación y capacitación de adultos que se ajusten a los dinámicos cambios que se observan en el ámbito laboral y en la vida cotidiana.

El ministerio se concentrará en organizar actividades y prestar apoyo a todas las iniciativas orientadas a prevenir la exclusión profesional y social. Al promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la estabilidad laboral, se promoverá, al mismo tiempo, el bienestar de la población (ibíd.). Sin embargo, el verdadero avance para la reforma del sistema de educación de adultos se inició con la aprobación en 2008 del marco legislativo para

la educación de adultos, cuyo fin era disponer la organización, la estructura, la financiación y la gestión del sistema de educación de adultos; asimismo, reconocía a la educación de adultos como un componente del sistema educativo único de la República de Macedonia.

“Un año después, en 2009, se estableció una institución pública, el Centro de Educación de Adultos, a la cual se le encomendó la tarea de promover un sistema de educación de adultos que fuera funcional, moderno y se adecuara las normas de la UE; que ofreciera la oportunidad de acceder a un aprendizaje de alta calidad; que permitiera obtener cualificaciones que se ajustaran a las necesidades de la población; que aumentara el nivel de empleabilidad y desarrollara el espíritu empresarial; que cumpliera con las exigencias del mercado laboral y contribuyera al desarrollo económico, social y personal” (Avramovska, M., Czerwinski, T. 2017:203).

Se logró avanzar aún más tras aprobarse la Estrategia para la Educación de Adultos 2010-2015, orientada a respaldar un sistema de aprendizaje y educación de adultos que permitiera que toda la población de la República de Macedonia tuviera las mismas oportunidades de participar en un aprendizaje de calidad a lo largo de toda su vida. Las ofertas de educación deberían basarse en las necesidades y exigencias en materia de aprendizaje en todas las esferas de la existencia humana, y también motivar y favorecer la participación de la población en todos los ámbitos de la vida contemporánea, especialmente en todos los niveles de la vida social y política, incluso en nivel europeo (Estrategia para la Educación para Adultos 2010-2015: 3).

### **¿Qué proceso se siguió para elaborar la legislación sobre educación de adultos? Preocupación principal: la cooperación de diversos actores involucrados**

Los debates y los primeros intentos por elaborar una legislación sobre educación de adultos en Macedonia se iniciaron con el programa de DVV International para Macedonia. Esta entidad puso en marcha un proceso de consultas durante 2005, en cuyo contexto se organizó un taller de consulta en noviembre de 2005, en el que participaron un consultor alemán y representantes del Ministerio de Educación y Ciencias, además de otros actores pertinentes de nivel estatal y no estatal. Durante el taller de consulta se formuló y elaboró un primer proyecto de ley de educación de adultos. De acuerdo con el especialista alemán, el profesor Dr. Joachim H. Knoll, “las consultas en torno al proyecto de ley de educación de adultos de Macedonia se iniciaron con buen pie. En primer lugar, el

Ministerio de Educación fue incluido desde el comienzo como interlocutor válido en el proceso de consultas. En segundo lugar, el ministerio acogió y apoyó la iniciativa de manera expresa y enfática. Paralelamente, sin embargo, al ponerse en marcha el proceso de consulta fue necesario conciliar ciertas posturas fundamentales en cuanto a la importancia de adoptar un enfoque sistemático, y a la necesidad de definir el contenido de la educación de adultos. De antemano se habían elaborado por escrito varios informes detallados. La profesionalización fue el único aspecto en que el grupo optó por una fórmula de mejoramiento de los programas de capacitación en el empleo, puesto que la Universidad de Skopie aún no contaba con disposiciones adecuadas sobre formación especializada que pudieran servir como criterio de referencia". (Knoll, J.H.:51)

Este proceso de desarrollo de la educación de adultos se retrasó debido a las elecciones parlamentarias celebradas en julio de 2006, en las que triunfó la oposición. A comienzos de 2007, el Ministerio de Educación y Ciencias creó una comisión para elaborar la Ley de Educación de Adultos. La comisión estaba formada por representantes del Ministerio de Educación y Ciencias, el Centro de Capacitación Profesional y Educativa, la Oficina para el Desarrollo de la Educación, las universidades populares y las universidades obreras,<sup>3</sup> y representantes de la oficina de DVV International en Skopie. En 2007, DVV International, en cooperación con sus socios del sector de educación de adultos, apoyaron el proceso de elaboración de la Ley de Educación de Adultos aportando asesoramiento especializado, auspiciando un foro para debatir e intercambiar ideas y organizando una visita de estudios a Croacia. En este contexto, ese mismo año (2007), como parte del Sexto Festival de Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida de Macedonia, se celebró una conferencia en la Universidad Santos Cirilio y Metodio de Skopie, con el objeto de debatir sobre la necesidad de contar con una Ley de Educación de Adultos, para así continuar desarrollando los centros públicos de educación de adultos (universidades cívicas abiertas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida) y el sistema de educación de adultos en general. Asimismo, dentro del marco de la campaña mediática para promocionar el Sexto Festival de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, se dedicaron diversas emisiones de televisión y radio, como también artículos de prensa, al tema de la legislación sobre educación de adultos. En marzo de 2007, se inició un proceso de consulta con todos los actores pertinentes del sector de educación de adultos, que constó

---

3/ En 2011, en virtud de la Ley sobre Universidades Cívicas Abiertas para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida, fueron rebautizadas como universidades cívicas abiertas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

de diversos eventos y talleres en los que se dio a conocer y se debatió el proyecto de ley de educación de adultos. También en marzo de 2007, una delegación (compuesta por representantes de la comisión encargada de elaborar la Ley de Educación de Adultos) visitó a los actores pertinentes de Croacia (el Ministerio de Ciencias, Educación y Deportes, la Agencia para la Educación de Adultos, la Asociación de Educación de Adultos de Croacia, la Cámara de Comercio y diversos centros de educación de adultos) a fin de intercambiar experiencias con miras al proceso de elaboración e implementación de la ley de educación de adultos (documentación del proyecto de DVV International).

El 8 enero de 2008, tras ser aprobada por el Parlamento la Ley de Educación de Adultos, se inició un nuevo capítulo para este sector en Macedonia.

### **Implementación y seguimiento: ¿cuál es la función de los centros de educación de adultos?**

Una vez adoptada la ley, se creó el Centro de Educación de Adultos como una institución pública y comenzó el proceso de implementación de la ley, durante el cual se elaboraron nuevas normas y reglamentos en consulta con los actores involucrados y los centros de educación de adultos. En 2010, se elaboró la Estrategia para la Educación de Adultos correspondiente al periodo 2010-2015, también con el asesoramiento especializado de DVV International y de diversos expertos e instituciones de Macedonia, tales como la Universidad Santos Cirilio y Metodio, en Skopie. Actualmente, en el contexto de un proyecto de la UE (financiado por EuropeAid, y ajustado al Instrumento de Ayuda de Preadhesión (IAP) de la Unión Europea, implementado entre enero de 2016 y noviembre de 2017), denominado “Mejorar el Aprendizaje Permanente por medio de la Modernización de los Sistemas de Formación y Capacitación Profesional y de Educación de Adultos”, organizado por el British Council, y con la colaboración de DVV International y el Centro de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida de Skopie como socios, se elaboraron dos documentos fundamentales: la Estrategia para la Educación de Adultos 2016-2020 y la primera Estrategia para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida de la República de Macedonia (2017-2020). Se trató de un proceso participativo en el que intervinieron todos los actores pertinentes estatales y no estatales, entre ellos los centros de educación de adultos. El siguiente paso consistirá en adoptar estas dos estrategias.

## Lecciones aprendidas: el proceso de desarrollo como preocupación principal

A partir de la experiencia serbia, descubrimos que es muy importante contar con un amplio abanico de actores involucrados, que se interesen en la educación de adultos y estén convencidos de la necesidad de regular esta actividad por medio de una legislación sostenible. Esta última constituye solo una herramienta para alcanzar algunos de los objetivos sociales y educativos; no es un fin en sí misma. El proceso político resulta decisivo: si los actores involucrados concluyen que el Gobierno no abraza verdaderamente la intención de apoyar los cambios y de regular este ámbito, entonces su contribución al debate público será escasa, y el Gobierno tendrá enfrente no a un aliado crítico sino a instituciones que procurarán evitar cualquier tipo de reglamentación. Asimismo, es muy importante completar las reformas ya iniciadas, pues no podemos esperar obtener ningún tipo de apoyo de los actores implicados si los hacemos derrochar su energía y su tiempo emprendiendo cada dos años un nuevo proceso interminable de reformas.

Con respecto a las lecciones aprendidas del proceso de elaboración e implementación de la legislación sobre educación de adultos de Macedonia, podemos señalar que los centros de educación de adultos cumplieron un importante papel en esas iniciativas. Participaron activamente proponiendo soluciones y debatiendo sobre la elaboración e implementación de las leyes con los actores pertinentes tanto estatales como no estatales, y continuarán siendo un interlocutor importante en todos los procesos e iniciativas ulteriores que tengan que ver con políticas asociadas al sector de educación de adultos.

## Referencias

*Akcionni plan za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji za periodu 2009-2010. godine* (2009): Službeni glasnik Republike Srbije, br. 21/2009

Alibabić, Š., Miljković, J., Ovesni, K., (2012): *Obrazovanje odraslih u regionalnim obrazovnim politikama*. En N. Vujisić Živković, M. Mitrović, K. Ovesni (Ed.), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (pp. 9-24) Belgrado: IPA

*Avramovska, M. Czerwinski; T (2017): Professionalization in Adult Education: Curriculum Globale – The Global Curriculum for Teacher Training in Adult Learning and Education, en Egetenmeyer, R., Schmidt-Lauff, S., Boffo, V., (eds.): Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalisation, Fráncfort del Meno, 197-209*

*Documentación del proyecto de DVV International*

*Đerić, R., Anđelković, S., Marušić, M. (2011): Projekat "Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti". En M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Đžinović, I. Đerić, I. (Ed.) Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti (pp. 11-25). Belgrado: IPI*

*Documentación del proyecto de DVV International: informes anuales de 2007 y 2008, Macedonia (no publicados)*

*Knoll, J.H. (2009): Legislation on Adult Education; Between Harmonization and Subsidiarity: The Example of South Eastern Europe, en Hinzen, H., Knoll, J.H. (eds.): Adult Education and Continuing Education Policy: Science in between Society and Politics, Bonn*

*Informe de documentación (2014): "Evaluation of Provided Financial Support for Reforms in the Lifelong Learning and in particular Vocational Education and Training and Adult Education and Recommendations for Future Assistance". EuropeAid/127054/C/SER/multi, Skopie*

*MPS (2004): Quality Education for All. Challenges to Education Reform in Serbia. dostupno na: [http://www.see-educoop.net/portal/id\\_serbia.htm](http://www.see-educoop.net/portal/id_serbia.htm), pristupljeno: 22.08.2013*

*Nacionalna programa za razvoj na obrazovanieto vo R, Makedonija 2005-2015. Ministerstvo za obrazovanie i nauka na R. Makedonija, Skopie 2004*

*Pantaleev, T. (2003): Macedonia, adult and continuing education. Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (DVV International): Bonn*

*Popović, K. (2014): Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih. Belgrado: IPA, DOO*

*Stanković, D. (2011):* Obrazovne promene u Srbiji (2000 – 2010). En M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović, I. Đerić (Ed.) *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (pp. 41-62). Belgrado: IPI

*Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji (2006):* Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2005

*Strategija razvoja odraslih do 2020. godine (2012):* Službeni glasnik Republike Srbije, br. 107/2012

*Strategija za obrazovanje na vozrasni 2010-2015. (2010):* Ministerstvo za obrazovanje i nauka na Republika Makedonija, Skopje

*Zakon o obrazovanju odraslih (2013):* Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013

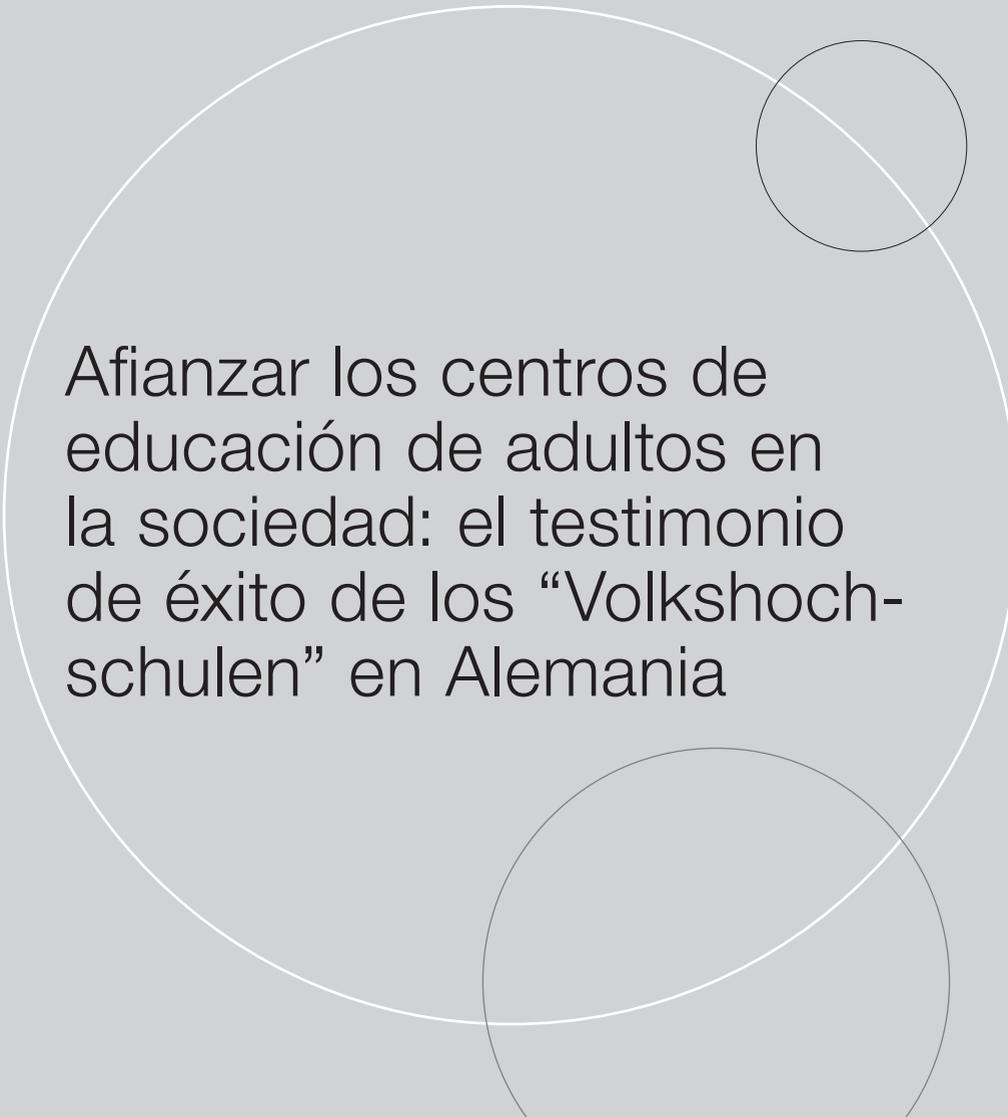
*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009):* Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009

*Zakon o visokom obrazovanju (2005):* Službeni glasnik Republike Srbije, br. 76/2005

Zakon za obrazovanje na vozrasni. Службен весник на Република, Македонија” бр. 7/2008

<http://en.unesco.org/education2030-sdg4>. Consultado el 10 de enero de 2017



A decorative graphic consisting of three overlapping circles of varying sizes and positions. A large white circle is centered on the page. A smaller white circle overlaps its top-right edge. Another smaller white circle overlaps its bottom-right edge. The background is a light gray.

# Afianzar los centros de educación de adultos en la sociedad: el testimonio de éxito de los “Volkshochschulen” en Alemania



## Reforzar la presencia de los centros de educación de adultos en la sociedad

*Los centros de educación de adultos (Volkshochschulen, VHS) existen en casi todos los pueblos alemanes. Durante cerca de un siglo han ofrecido una amplia gama de programas apropiados de capacitación y de formación a cualquier persona interesada, y se encuentran firmemente arraigados en la vida cotidiana de los habitantes de Alemania. Su misión educativa se guía por los principios de la Ilustración y los derechos humanos universales. Estas instituciones apoyan el derecho a la educación, la igualdad y las oportunidades para aprender a lo largo de toda la vida. El sistema alemán de educación de adultos y la sólida red de centros dedicados a este tipo de enseñanza inspiran y han inspirado a muchos países de todo el mundo para crear sus propios sistemas y centros de educación de adultos. En este artículo se analizarán los factores que han contribuido al éxito de los centros de educación de adultos de Alemania, como asimismo su decisiva participación y contribución en los esfuerzos por fomentar y garantizar la democracia, los derechos humanos y la prosperidad en Alemania.*

## Traducción y definición del término *Volkshochschule*

No es posible traducir al español el término compuesto *Volkshochschulen*, que consta de dos elementos: *Volk* y *Hochschule*. Dependiendo del contexto, puede significar centro de educación de adultos, cursos vespertinos, sede de educación popular, escuela secundaria o universidad. En francés se emplea la expresión *université populaire*, mientras que el término “universidad popular” proviene, a su vez, del danés *folkeuniversitet*, denominación ampliamente conocida y acuñada por Nikolai Grundtvig para referirse a las instituciones de educación permanente de Europa del Norte.

Lo que no posee connotaciones internacionales es el concepto de *Volk*. *Volk* es una categoría residual con un fundamento histórico y difícil de aprehender. Contiene la expresión de una actitud apreciativa hacia las “personas en general”, hacia la “gente común” —una clasificación que no está vinculada ni a la condición social, ni al dinero ni a la formación académica— y hacia el aprendizaje compartido en el que se adquieren conocimientos de manera conjunta. Al ser adoptado por la ideología de los movimientos populares masivos, y posteriormente por el nacionalsozialismo, el concepto de *Volk* fue utilizado indebidamente para justificar la supremacía racial de los alemanes. En el pasado reciente, la frase *wir sind ein Volk* (somos un solo pueblo) cumplió un papel central como herramienta para reafirmar la identidad durante las manifestaciones contra el régimen de la RDA en 1989. Con este eslogan, los participantes en las protestas instaban a las fuerzas de seguridad de la RDA a reconocer los vínculos comunes que ellas tenían con las personas a las que reprimían, y a actuar en consecuencia.

La idea de Grundtvig de la *escuela secundaria popular* se aproxima al concepto positivo del VHS, pero guarda una estrecha relación con el sector agrícola rural; y en lo que respecta a su desarrollo, está asociada a los internados. Asimismo, su intención declarada es fortalecer la cultura nacional danesa abrazando causas y objetivos orientados a la emancipación y ajenos al nacionalismo.

El término VHS se refiere a dos formas institucionales distintas: la *Heimvolkshochschule* (escuela residencial), una modalidad que se basa en referentes daneses y se ha propagado sobre todo en las zonas rurales; y la *Abendvolkshochschule* (escuela vespertina), que funciona mayoritariamente en la ciudad. A lo largo del siglo XX, el VHS se ha ido asimilando progresivamente a la escuela vespertina (*Schoßig*). En países germanoparlantes como Austria y Suiza también se emplea el término VHS, y con estas naciones existen las coincidencias más claramente perceptibles, y por tanto las posibilidades más claras de comparación (Nuisl/Pehl 2004).

## Motivo central y principales interrogantes

Este artículo ha sido escrito en conjunto por un profesional del sector (el director del VHS de Coblenza) y una historiadora (asistente de investigación científica en el DIE)<sup>1/</sup>, de modo que hemos procurado relacionar las perspectivas práctica e historiográfica en la trayectoria de esta institución de educación permanente —que en la actualidad ya se aproxima al siglo de existencia— y aplicar productivamente estos puntos de vista.

Durante mucho tiempo reflexionamos sobre cuál podría ser una postura adecuada para presentar el desarrollo histórico en relación con la actual situación de los VHS. Durante una conversación sostenida con Johannes Weinberg, este esbozó dos definiciones que nos parecen sinceras y prácticas. La primera es que “la educación de adultos vive el día a día”, y está determinada por la segunda: la idea de que “la educación se ofrece abiertamente a todo aquel que la precise”. En este diagnóstico, que se basa en muchos años de reflexión científica en torno a la práctica de los VHS, se tienen en consideración las acertadas prácticas de los centros de educación de adultos, al igual que sus limitaciones. Ellas tienen que ver, entre otras cosas, con el corto plazo de expiración de las capacidades de innovación y con la facilidad con que se olvidan algunas habilidades adquiridas, pero también con el carácter dinámico de los problemas y la actitud frente a las dificultades. En este artículo procuraremos abordar esta perspectiva desde una óptica positiva, empleándola como un componente importante y específico del desarrollo histórico con referencia al presente. Resulta evidente que este esbozo histórico solo puede ser breve y con una orientación precisa. De igual manera, el grado de dificultad aumenta a medida que se aproxima a la época actual y procura evaluar la exhaustividad y la complejidad de los motores de desarrollo. Puede que en este proceso se omitan muchos aspectos y se susciten muchas interrogantes imposibles de responder.

Las principales preguntas que se plantearon en relación con este artículo fueron:

- ¿Qué movimientos (Tietgens 1986) surgidos durante el desarrollo histórico de los VHS son los que han influido profundamente en su perfil? ¿Cuáles de ellos están funcionando en la actualidad y cuáles repercutirán probablemente en el futuro?

---

1/ DIE: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Instituto Alemán de Educación de Adultos, German Institute for Adult Education/Centro de Leibniz para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (DIE); anteriormente Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) de DVV.

- ¿Qué tarea asumen los VHS a fin de asegurar la cohesión interna de la sociedad, en el sentido de una orientación pública prepolítica, una percepción amplia de la educación política; en el sentido de una orientación factual hacia la educación de la población en general; en el sentido de “posibilidad de aprovechar una segunda oportunidad”; y en el sentido de procesos necesarios de adaptación al cambio social, con una autorreflexión analítica?

### Condiciones marco

El VHS es la institución de educación permanente de mayor alcance de Alemania; está organizado mayormente de forma comunitaria y está representado por una red nacional de cobertura total. Existen varios tipos de VHS: el grande, el mediano y el de pequeñas localidades. Por lo general ofrece un programa integral de seis meses de formación general y profesional, y es financiado con fondos públicos. La participación en los cursos no está limitada por ningún tipo de requisito de ingreso, por lo que resultan comparativamente accesibles para los alumnos. Existen también una gran cantidad de otros proveedores de capacitación de carácter público, privado, o dentro de las propias empresas. Las asociaciones esta-



Evento para dar a conocer información sobre el VHS de Coblenza

Fuente: VHS de Coblenza

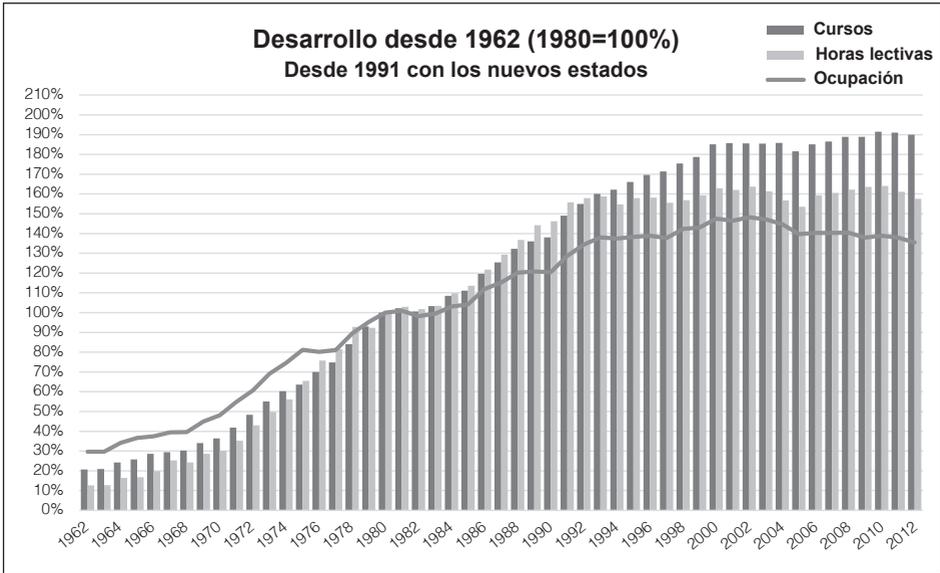
duales creadas bajo jurisdicción federal y la organización coordinadora de los VHS representan los intereses de estos centros en el ámbito externo. La mayoría de los estados federados cuentan con legislaciones sobre educación de adultos en las que se estipula que garantizar el funcionamiento de los VHS es una tarea obligatoria de los estados federados y de los municipios. En muchos estados federados, la cantidad de funcionarios docentes contratados depende del número de horas lectivas, como asimismo del monto de la subvención otorgada por el estado federado. En este contexto, el apoyo que se brinda a los VHS por lo general tiene prioridad sobre el respaldo prestado a otros proveedores de educación.

Las distintas legislaciones influyen poderosamente en el apoyo recibido por los VHS en cada estado federado. Ello puede apreciarse en el porcentaje de financiación aportado por los programas que ofrecen los VHS. Así pues, los VHS de Sajonia tienen que financiarse en un 49,3% con los derechos de matrícula pagados por los participantes, mientras que en los centros de Renania del Norte-Westfalia, Baja Sajonia y Bremen esa cifra supera el 30%. En Sajonia, la formación complementaria se sufraga con 5,87 euros por habitante, en tanto que en Renania del Norte-Westfalia esa cantidad se eleva a 21,38 euros. La cuota de financiación promedio a nivel federal es de 13,01 euros (Huntemann/Reichart 2015).

Todos estos indicadores permiten demostrar el adecuado funcionamiento de la institución del VHS, y también son un testimonio de su historial de resultados positivos, tanto en lo referente a su trayectoria pasada como a la época actual. Asimismo, estamos convencidos de que en el futuro estas entidades continuarán adaptándose a las cambiantes necesidades de las personas, a las respectivas exigencias impuestas por los incesantes cambios sociales, y seguirán desarrollando estas condiciones fundamentales en sus programas con un criterio humanitario y orientado al interés público. La labor de los VHS seguirá siendo provechosa si persisten en cumplir su función de sensores de las necesidades de la sociedad y de las cambiantes necesidades de la gente en una dialéctica de adaptación y también de resistencia. Los VHS fueron y son ni más ni menos que proveedores de servicios.

## **Datos y cifras sobre la realidad actual de los VHS**

La esfera de acción, las tareas y la estructura de los VHS pueden apreciarse claramente al analizar las actuales estadísticas sobre estas instituciones. Ellas han sido publicadas anualmente durante 60 años por el Instituto Alemán de Educación de Adultos, Centro Leibniz para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.



*Desarrollo de las horas lectivas, los cursos y las tareas de los participantes desde 1962*

*Fuente: Estadísticas de los VHS para 2015, 59*

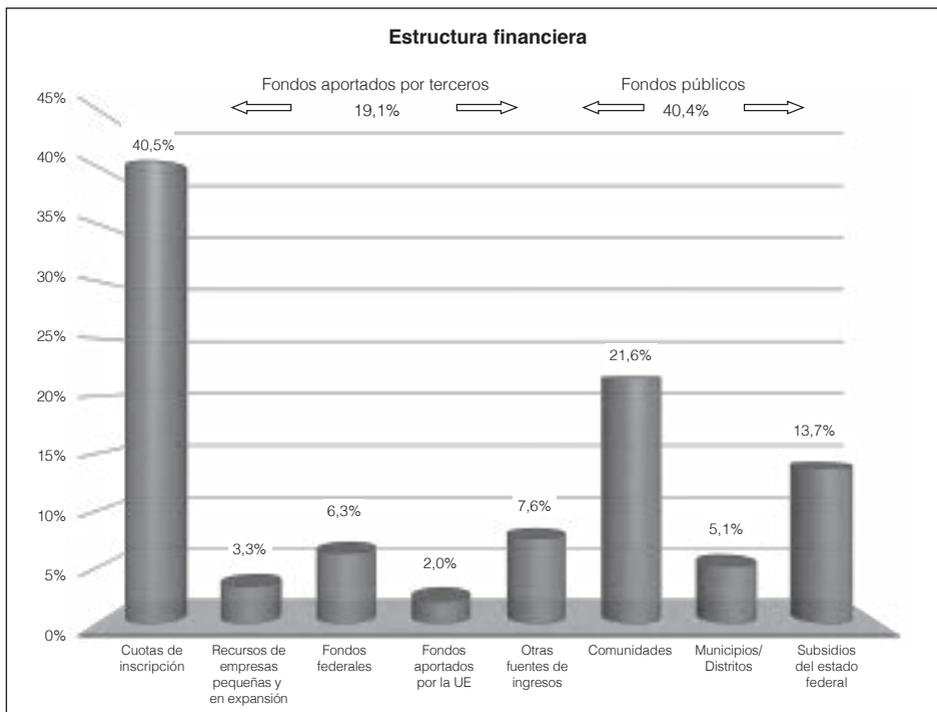
Así pues, para 2014 el balance para Alemania era el siguiente:

- 907 VHS con más de 3.000 cargos externos en la totalidad de los 16 estados federados.
- 6.404.233 participantes en los cursos.
- 590.850 cursos anuales.
- 95.000 cursos individuales (en especial clases magistrales).
- 15.305.827 horas lectivas anuales.
- 8.728 viajes y visitas de estudio en los que participaron 188.000 personas.

Distribución de las horas lectivas: 44,9% de idiomas; 19,3% de educación sanitaria; 10,7% de cultura y diseño; 10,5% de trabajo y ocupación; 10,1% de educación básica y certificados escolares; 4,4% de política, sociedad y medio ambiente.

Tipos de cursos:

- 44,9% de cursos vespertinos y 40,5% de cursos diurnos.
- 75,3% de los participantes eran mujeres.
- Composición por edad del universo de participantes: 44,7% entre 25 y 49 años; 42,5% mayores de 50.



*Distribución porcentual de los fondos para los VHS alemanes*

*Fuente: Estadísticas sobre los VHS para 2015, 66*

- La tercera parte de todos los cursos están destinados a personas de origen inmigrante.
- 128.000 exámenes, incluido un 7,4% de exámenes escolares.
- Monto de financiación: 1.000 millones de euros anuales.
- 73,1% del gasto destinado al sueldo de los funcionarios; el 41%, al sueldo del personal a tiempo completo.
- El 40,4% de los fondos provienen de subvenciones públicas; el 40,5%, de los derechos de matrícula pagados por los participantes; y el 19,1%, de otras fuentes de ingresos.
- Financiación: aproximadamente el 60% proviene de los municipios, incluido un 7,9% de asociaciones sin ánimo de lucro; aproximadamente el 30%, de asociaciones registradas, de 43 VHS organizados como entidades benéficas, y de otros donantes privados (nota: la estructura jurídica del respectivo patrocinador del VHS puede influir considerablemente en su esfera de actividad, en su organización autónoma y en su oferta de programas).

- Cantidad de funcionarios y estructura: 672 funcionarios directivos a tiempo completo; 3.164 funcionarios docentes (la cuarta parte de los cuales ejerce de manera temporal); 3.931 funcionarios administrativos; 188.000 miembros del personal externo que colabora en la organización de eventos (Huntemann/Reichart 2015, 2f).

Las estadísticas ponen de manifiesto la extraordinaria importancia de los VHS en el mercado de la educación permanente de Alemania. En particular, la amplia variedad de cursos de educación complementaria que se ofrecen, y el hecho de que tengan un carácter integral, constituyen características distintivas sin parangón.

Cuando se diferencian los indicadores de nivel nacional por estado federado y por ciudad, disminuye en alguna medida la relevancia de las cifras de rendimiento. En algunos casos se producen notorias desviaciones ascendentes y descendentes.

## **Origen y desarrollo del *Volkshochschule***

### **Período anterior a 1918**

En este artículo hemos tenido en cuenta varias corrientes de tradición paralelas, al igual que los precedentes políticos. Según estos datos, los VHS surgieron a partir de: a) las sociedades de lectura y de ciencias naturales, cuya principal preocupación era popularizar los conocimientos y la formación comunitaria, iniciativa que había sido parte de los esfuerzos de emancipación burguesa a comienzos del siglo XIX, también bajo la modalidad de extensión universitaria; b) las instituciones privadas de formación profesional, las asociaciones gremiales y, en particular, los centros de educación para campesinos (el primero de ellos, la *Heimvolkshochschule* [escuela residencial] de Rendsburg, fue el fundado en 1843); c) las asociaciones de educación obrera y las asociaciones femeninas (Luise Büchner), que surgieron en la década de 1860. Una de las características que compartían era el hecho de que habían nacido como una reacción frente a los acelerados cambios sociales, que exigían adaptarse a las cualificaciones profesionales; y, por otra parte, procuraban impregnarse de la atmósfera de agitación social provocada por la industrialización emprendiendo iniciativas orientadas al bien público. Un factor determinante de estas aspiraciones educativas era su utilidad práctica para la vida cotidiana. Fuera de los modelos republicanos (Condorcet con su sistema estatal de aprendizaje a lo largo de la vida, 1793), incluía también la educación de

la clase media (Alexander von Humboldt, famoso por su ciclo de conferencias sobre el cosmos, 1828)<sup>2</sup> e ideas románticas (Johann Gotfried Fichte). La educación de la población en general se realizó al margen de las estructuras estatales y de los partidos institucionalizados. Se basó en los esfuerzos voluntarios, o prácticamente no remunerados, de filántropos burgueses y de maestros de enseñanza primaria. Los establecimientos se organizaron como asociaciones.

En la bibliografía sobre la materia (Steele 2007), los VHS son considerados uno de los primeros movimientos sociales, ya sea de la burguesía, ya sea de la clase trabajadora, según se mire.

A nuestro juicio, fue la naturaleza transversal y pluralista de las aspiraciones y el escaso grado de institucionalización lo que contribuyó de manera decisiva a moldear su perfil de entidades capaces de organizarse y bastarse por sí mismas. Las características propias de un movimiento que exhiben los VHS aún influyen poderosamente en la imagen que proyectan, pues son percibidos como un modelo de flexibilidad y de carácter democrático. Aún quedaría por determinar en qué medida están relacionados en la actualidad con los así llamados nuevos movimientos sociales.

## 1918-1933

En la República de Weimar, la educación de adultos se transformó en un derecho consagrado en la constitución. En el artículo 148 §3 de la *Reichsverfassung* (constitución) de 1919 se estipuló que la promoción de educación de adultos era una tarea obligatoria del Reich,<sup>3</sup> de los estados federados y de los municipios, con especial énfasis en los VHS. Los VHS eran uno de los lugares públicos donde se podía poner en práctica una comunicación no jerárquica en la que no importaba la situación económica de los interlocutores, incluso si la cantidad de participantes se limitaba a una minoría activa compuesta principalmente por funcionarios de empresas y trabajadores manuales.

Según Bernard Schossing, el VHS “forjó las características esenciales de su estructura interna y externa durante el período de Weimar, y se transformó en la institución más importante en el ámbito de la educación

---

2/ Kosmos (generalmente titulado *Cosmos* en español) es un influyente tratado sobre la ciencia y la naturaleza escrito por el científico y explorador alemán Alexander von Humboldt. El germen de Kosmos fue un ciclo de conferencias. [https://en.wikipedia.org/wiki/Kosmos\\_\(Humboldt\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Kosmos_(Humboldt)).

3/ La República de Weimar (1919-1933) continuó utilizando el nombre oficial de *Deutsches Reich* (Imperio Alemán).

de adultos”. Estaba orientado hacia la democratización por medio de la teoría social y la didáctica pedagógica. Este enfoque se aplicó principalmente en una práctica social basada en la comunidad de trabajo” (Schoßig).

Muchas instituciones procuraron que los VHS fueran municipalizados, pues de esa manera se aseguraban el apoyo financiero y un acceso más expedito a los locales de enseñanza y al material técnico —principalmente en escuelas—, como asimismo mayores oportunidades de cooperación con otras entidades educativas (Olbrich 2000, 154). En la historiografía de la educación de adultos se optó por una representación relativamente uniforme y polarizada de las orientaciones de la educación de adultos durante la República de Weimar. Las palabras clave son: nuevos rumbos frente a antiguos derroteros; la modalidad intensiva frente al método extensivo en la educación de adultos; el romanticismo frente al realismo; la neutralidad frente al partidismo. No existen argumentos integradores que apunten específicamente a un paralelismo y a una simultaneidad, y que analicen la importancia de estos debates para la labor de los VHS.

Aún no se ha investigado de manera comparativa la diversidad de los VHS, tanto en lo que respecta a los impulsores de ciertas ideas como a los efectos de la realidad política en la orientación específicamente regional adoptada por la República de Weimar, y en determinadas iniciativas vinculadas a políticas culturales y sociales a nivel local. Todas las grandes ciudades (como Berlín, Leipzig, Dresde, Essen, Mannheim, Múnich), al igual que muchas regiones ( Turingia, Sajonia, Rin Meno), contaban con sus propios enfoques y con tradiciones arraigadas en lo relativo a la educación de la gente común.

Las palabras clave para el trabajo en curso —que fue sometido a prueba de manera pluralista, en el sentido de sentar las bases de la democracia en una sociedad prepolítica—eran de diversa índole: el intelectual comprometido con los aspectos prácticos; el científico profesional, el mediador de conocimientos especializados, particularmente en las grandes ciudades donde muchos sociólogos eran directores de VHS; la orientación de los participantes; la interacción en el mismo nivel social; la referencia técnica al trabajo; el apoyo práctico para la vida cotidiana y el diálogo interdisciplinario entre los participantes.

## **1933-1945**

Según Hans Tietgens y otros especialistas que lo precedieron en el estudio de la historia de esta disciplina, la educación de adultos no fue impartida durante este período debido al imperio de un sistema dictatorial

nacionalsocialista. De acuerdo con esta influyente postura, la educación de adultos se basa en los principios del aprendizaje voluntario y de la ilustración. Con esta puntilliosidad alfabetizadora se construyó un terreno firme sobre el cual asentar una tradición democrática de educación, pero el hecho de que en el sistema de gobierno nacionalsocialista se ofrecieran y se aceptaran programas de formación complementaria y actividades organizadas de esparcimiento no ha podido ser fundamentado. Tampoco permiten formarse una idea clara al respecto la vinculación entre las ideas románticas y cuasirreligiosas de la educación de adultos, tal y como fueron difundidas por grupos a la izquierda y a la derecha del espectro político como precursoras del nacionalsocialismo, o la sistemática contratación de los así llamados instructores arios sin ideología política en las instituciones nacionalsocialistas de educación pública creadas a partir de 1933. Existe una laguna en las investigaciones sobre las instituciones de educación permanente, y en especial sobre los VHS, para el período de gobierno nacionalsocialista.

## **1945-1960**

A partir de 1945, los representantes de los VHS procuraron restablecer vínculos con las reformas pedagógicas y las renovadas tradiciones de la República de Weimar. Gracias al apoyo de los aliados occidentales, la influencia de los exiliados que habían sobrevivido en Suecia y Gran Bretaña fue particularmente decisiva. En la tarea de estructurar una dimensión ininterrumpida de continuidad, la generación más antigua —que aún estaba viva y estaba formada por los educadores de adultos que fueron influidos por la República de Weimar— cumplió un papel tan importante como el de los servidores públicos de pensamiento liberal que nuevamente estaban ocupando cargos de gestión cultural. También volvieron a aflorar antiguas controversias: entre estructuras centralizadas y descentralizadas; entre los VHS municipales y aquellos adscritos a las asociaciones; entre diferentes concepciones de la profesionalidad con respecto a los funcionarios de la educación de adultos; entre los instructores que ostentaban la condición de expertos y los docentes con cualificaciones pedagógicas; entre la educación general y la educación profesional gestionadas personalmente; entre los VHS y otros proveedores de educación de adultos, en particular los patrocinadores confesionales, que insistían en exigir el correspondiente reconocimiento público de sus inquietudes.

El constantemente destacado, enormemente apreciado, ampliamente difundido y cuidadosamente planificado proceso de reeducación emprendido por los Aliados debe ser analizado con un criterio relativo. Nos

referimos no solo a la presunta rigurosidad implícita en la concepción de los aliados, sino además a los parámetros empleados para evaluar el éxito o el fracaso de estas iniciativas. Ello resulta especialmente válido cuando se reexamina el pasado nacionalsocialista y los conceptos de educación política por los que los participantes demostraban, asimismo, muy escaso interés. El éxito radicó más bien en una amplia oferta de apoyo a actividades de la vida cotidiana, que ayudó a corregir los desfases en la modernización y, mediante ofertas organizadas de apoyo para la vida, creó el marco para un aprendizaje civilizador —en el sentido de imponer un distanciamiento del pasado— y permitió reedificar la comunidad.

Como consecuencia de la división de Alemania en la RFA y la RDA, surgieron dos tipos distintos de VHS. El modelo de la RDA se basó en el objetivo de forjar una “persona socialista” y se integró en el sistema político. El hecho de que funcionara dentro de un nicho social, con especial interés por la enseñanza de recuperación y las actividades recreativas, le otorgó cierto margen de maniobra. Si bien la estructura y la constitución interna de los VHS aún no han sido investigadas de manera concluyente en lo que concierne a la RDA, se dispone de algunos estudios preliminares en los que se aborda este tema (Gieseke/Opelt 2004, Opelt 2005).

## 1960-1980

Resulta imposible entender el rápido desarrollo de los VHS en Alemania Occidental, que se inició alrededor de 1960, si no se lo sitúa en el contexto de las reformas generales de la educación, de la reforma escolar, de la reforma universitaria, y de los intereses económicos y políticos que se manifestaban en esas medidas. Ciertas expresiones que se popularizaron en esa época —como *Sputnikschok* (crisis del Sputnik), que aludía a los enormes problemas que traía aparejados la modernización, particularmente en el ámbito de la ciencia y la tecnología; o *Bildungskatastrophe* (catástrofe de la educación), como una forma de denunciar la falta de apoyo para los recursos de enseñanza— servían de importantes puntos de referencia en los debates públicos. Erigir la educación de adultos como el cuarto pilar del sector educativo fue una de las aspiraciones incluidas en la agenda, pero no pudo ser llevada del todo a la práctica. La ambición de contar con un diseño político estructural se enfrentó progresivamente con una falta de medios de financiación, y con una cambiante percepción política en que la planificación formulada con un criterio tecnológico fue sustituida por una competencia de inspiración económica por adquirir el control.

Durante la segunda mitad de la década de 1950, la recién creada Asociación Alemana para la Educación de Adultos había comenzado a plantear de manera más explícita sus propuestas de apoyo a determinadas políticas, una iniciativa que también se tradujo en medidas a nivel ministerial y administrativo. Lo anterior no solo involucraba el contenido de las actividades —incluida su participación en la creación del concepto de “ciudadano uniformado”, como una forma de educación política de las fuerzas armadas— sino además la traducción de sus propios proyectos en cifras, presupuestos y cálculos financieros. Así por ejemplo, durante esa época la implementación del centro de labores pedagógicas del DVV —actualmente Asociación Alemana para la Educación de Adultos— fue considerada como partida presupuestaria del Ministerio Federal del Interior, y poco después, alrededor de 1962, gracias a fondos aportados por el Ministerio Federal de Relaciones Exteriores, se fundó el Instituto DVV International, que constituyó una piedra angular en la cooperación internacional para el desarrollo.

El informe técnico “Sobre la situación y la misión de la educación de adultos en Alemania” (1960), redactado por el “Comité Alemán sobre Educación y Formación”, resultó decisivo para definir con claridad las competencias de los VHS.

Desde la década de 1960 hasta mediados de la de 1970 se publicó otra serie de documentos pertinentes (recomendaciones de políticas, memorandos e informes de expertos), y se creó una red nacional de leyes sobre formación complementaria. En la mayoría de los estados federados



*Intercambio de conocimientos especializados entre colegas* Fuente: VHS de Coblenza

donde funcionaban los VHS, las ciudades y los municipios tenían el compromiso obligatorio de financiar —cada cual con una cantidad de fondos proporcionalmente distinta aportada por su respectivo estado federado— a los VHS, y de asegurarse de que estos ocuparan una posición destacada entre los proveedores de educación complementaria.

La consiguiente expansión de los VHS también permitió aumentar de manera considerable la plantilla de funcionarios permanentes, y de ese modo se logró profesionalizar la labor de estas instituciones. Se modificó la concepción de la profesionalidad, se asignó mayor valor a las cualificaciones pedagógicas (de los adultos) respecto de los conocimientos académicos especializados basados en la práctica. Por otra parte, se amplió y se diferenció la oferta de programas. Así pues, en lugar de limitarse a enseñar el alemán como idioma extranjero, los VHS crearon un área programática independiente para la educación de mujeres e idearon una gran cantidad de ofertas en esta área.

Entre 1965 y 1975 imperó un clima de eufórica planificación tecnocrática, que durante mucho tiempo influyó poderosamente —y de manera ilusoria— en los participantes.

## **1980-1989**

La etapa de expansión de los VHS concluyó como muy tarde al finalizar la así llamada era de gobierno social-liberal, dando lugar a un período muy intenso de consolidación. El diseño y la estructuración a largo plazo del sector de la educación permanente —que se basaban en la planificación política— fueron reemplazados por un control ejercido por el personal ejecutivo y basado en los principios del mercado. El procedimiento de licitación basado en contenidos en el área de planificación de programas se transformó gradualmente en un sólido principio de demanda orientado predominantemente al mercado y relacionado con las finanzas. Los VHS debieron afrontar una competencia cada vez más intensa de otras instituciones de capacitación, y se convirtieron en proveedores de enseñanza en un mercado pluralista de formación complementaria. En particular, el área de las cualificaciones profesionales para desempleados de larga duración se amplió y llegó a constituir una importante fuente de ingresos para financiar el funcionamiento de los VHS.



*Sala de trabajo en el VHS de Coblenza*

*Fuente: VHS de Coblenza*

### **1989 hasta la actualidad**

Dentro del marco de la reunificación alemana, la implementación de la constitución estructural y organizativa los VHS de Alemania Occidental fue una empresa fundamental, y políticamente adecuada, a la que se consagraron la Asociación Alemana de Educación de Adultos, las asociaciones de estados federados y algunos VHS, y de la cual salieron airoso. En este caso, como siempre ocurre en la historia de Alemania, los VHS asumieron una importante función práctica de agentes mitigadores de conflictos en distintos niveles. En el ámbito de la práctica, se formaron importantes asociaciones entre los VHS de la RFA y de la RDA.

Los instrumentos de control —en especial el aseguramiento de calidad, las expectativas de certificación para empleados, la gestión orientada a la empresa, el apoyo asociado a los proyectos— fueron y siguen siendo perfeccionados y, de alguna manera, se han transformado en un nuevo sello distintivo de los VHS.

Si bien el cambio en la posición que ocupan los VHS en el contexto municipal vinculado a las políticas sociales y culturales le permite reducir costos al sector público, se trata de un proceso continuo con características locales específicas y una esfera de acción propia.

Los VHS han sido capaces de cobrar nuevamente actualidad al ejercer desde 2015 una función general de alcance social como agentes mitigadores de conflictos, lo cual se ha podido apreciar en el masivo apoyo que han prestado en la tarea de integrar a los refugiados. En 2015 se ofrecieron un total de 37.385 cursos destinados a personas de origen inmigrante, 8.421 más que el año pasado. A los cursos de alemán se sumaron 194.000 nuevos alumnos, lo que supuso un aumento del 16% en comparación con 2014 (Huntemann/Reichart 2016).

### **Objeto de interés: el VHS de Coblenza.**

#### **Indicadores de su desarrollo histórico que permiten crear un perfil**

En la actualidad, el VHS de Coblenza —que incluye 30.000 unidades docentes, ofrece cerca de 1.200 cursos y cuenta con alrededor de 18.000 alumnos— es una institución de tamaño mediano y fue una de las primeras de este tipo que se crearon en Alemania.

#### **Fase inicial: de 1919 en adelante**

Ya en 1919, el municipio aportó la financiación para que los VHS pudieran organizar cursos ciñéndose a las directrices del Ministerio Prusiano de Ciencias, Arte y Educación Nacional. En un comienzo, se disponía de muy poco dinero para sufragar el sistema educativo y las actividades del VHS de Coblenza. Aun así, ya entonces se tenía una idea clara con respecto a la estructura de la organización, como por ejemplo la edad de los participantes, la naturaleza y duración de los cursos, el método de enseñanza, la cantidad de alumnos, el monto de los derechos de matrícula que debían pagar los participantes o la remuneración de los profesores. En sus comienzos, el VHS de Coblenza estaba pedagógica y didácticamente orientado a la democratización y “al cultivo de la educación intelectual como un fin en sí mismo, sin aspirar a obtener privilegios”. Muchos de los principios de organización y de metodología del VHS de Coblenza se han mantenido hasta hoy. El primer plan de trabajo para los cursos impartidos por esta institución incluía una serie de seis clases magistrales sobre: economía y política social; educación sanitaria; ciencias naturales; historia de Alemania; historia de la literatura, el arte y la música; derecho.

El marco de condiciones sociales e históricas que prevalecía en Coblenza y en todo el país, la falta de orientación intelectual, y una rampante situación de emergencia económica observada en las postrimerías de la República de Weimar, impidieron que el VHS se estableciera de mane-

ra permanente en Coblenza. Los cursos se interrumpieron al cabo de 9 años, en 1928, como consecuencia de varios años de escaso apoyo financiero del municipio, de la sobrecarga de trabajo que debió soportar el director a jornada parcial, y de la baja cantidad de inscritos. Los temas de la última serie de clases magistrales fueron “Sobre cómo entender la música y cultivar el gusto musical”, “Introducción al espíritu del Romanticismo y del período gótico”, “Introducción al estudio del mundo volcánico del Rin” o “Introducción a la química”.

### **Fase de restauración: a partir de 1946**

Durante los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, los VHS se restablecieron en todo el territorio alemán; en el caso de Coblenza, ello ocurrió en 1946. En la zona francesa de Coblenza, la labor de la institución de formación complementaria no fue ni obstaculizada ni fomentada. Sin embargo, en la directiva n.º 56 del Consejo de Control Cuatripartito, emitida en 1947, se enunciaron las orientaciones básicas para la educación de adultos en Alemania, en las cuales se reconocía a los VHS como un importante medio de reeducación. La principal preocupación de las iniciativas de reeducación de la población de Coblenza en general era “formar personas con una verdadera y auténtica calidad humana” y hacer realidad la máxima de Pestalozzi: “Volvamos a ser humanos, para que así podamos volver a transformarnos en ciudadanos, y a la vez podamos convertirnos de nuevo en estados”.

El primer director a tiempo completo del VHS, Hermann Wedell, formuló en 1946 los principios por los que se regiría el VHS de Coblenza. Señaló que el VHS “es una institución educativa única en su género, la cual, al no contar con un objetivo práctico directo ni con un currículum propio, y al no exigir exámenes ni certificados para tener derecho a estudiar, está al servicio de un nuevo proceso de formación democrática de nuestros habitantes. Su objetivo es aclarar las urgentes interrogantes que surgen en nuestra época, como asimismo las eternas preguntas que inquietan a la humanidad, difundiendo conocimientos objetivos sobre todas los ámbitos de la existencia a través de un encuentro con las obras de la cultura alemana y occidental, y cultivando una auténtica vida en comunidad mediante grupos de teatro aficionado, clubs de música y de canto, con una motivación para realizar obras concretas. Su oferta está dirigida a todos los adultos, independientemente de su clase social, de su nivel de instrucción, del bando al que pertenezcan o de su visión del mundo. La soberanía de las personas, la igualdad, la autonomía y la humanidad constituyen los principios esenciales de la educación”.

Hasta ahora, el VHS de Coblenza ha trabajado inspirándose en los principios básicos que fueron establecidos en 1946. Tras el colapso y la derrota política, esta institución se concentró en ofrecerle a la gente puntos de partida para emprender la reconstrucción sociocultural. Los temas abordados ahora eran “Acerca de la naturaleza humana”, “Ética social reflejada en los Diez Mandamientos” o “La administración autónoma colectiva como reflejo de nuestra época”. Por añadidura, se impartieron cursos cuyo fin era subsanar las lagunas de conocimientos provocadas por el período de guerra, y así mejorar las oportunidades profesionales de los participantes. Entre ellos pueden mencionarse: “Aritmética”, “Del estado de cuenta al balance”, “Cursos especiales para el área de la construcción”, “Dibujo técnico para la construcción”, “Mecanografía”, o cursos de inglés y francés. Incluso en ese entonces nos ocupábamos directamente de las necesidades de la gente y también ofrecíamos cursos como “Jardinería para aficionados” o “Cómo pueden ayudar los padres hoy en día a sus hijos en la etapa de crecimiento”. Esta orientación continúa siendo un elemento importante en las planificaciones del VHS de Coblenza, y ha contribuido al éxito ininterrumpido de esta institución que se encuentra plenamente integrada a la ciudad. Fuera de lo anterior, por lo general los docentes han obtenido sus cualificaciones académicas en Coblenza, o bien son personalidades o altos funcionarios de organizaciones de esta ciudad. Por ejemplo, el alcalde, un médico jefe, un fabricante, un director musical, un ingeniero titulado y muchos catedráticos universitarios han impartido clases en esta institución.

Incluso durante la etapa de restablecimiento de la postguerra, en la planificación de los programas del VHS de Coblenza es posible advertir un paralelismo que se ha extendido a lo largo de varias décadas hasta hoy como un factor estabilizador. Por ejemplo, se ofrecían cursos destinados a forjar la personalidad con miras a propiciar el entendimiento entre los pueblos, como asimismo cursos concretamente adaptados a las necesidades de la población en esa época. El hecho de que la enseñanza de algunas asignaturas estuviera a cargo de calificados profesores y de destacadas personalidades de la ciudad refleja el considerable prestigio de que gozaba la institución en el municipio.

Coincidiendo con la fundación de la República Federal Alemana, durante el segundo trimestre de 1949 se nombró a Hermann Wedell como primer director a tiempo completo del VHS de Coblenza. Con ello se estableció el primer requisito indispensable, según el cual el municipio debía garantizar el mantenimiento en el largo plazo del VHS de Coblenza como institución de educación de adultos. Al contar con su primera sala de clases y, a partir de 1955, con modestas instalaciones de su propiedad, la *Heimverein der VHS Koblenz e.V.* (Asociación Local del VHS de Coblenza)



Experimento de física en el VHS de Coblenza

Fuente: VHS de Coblenza

—conocida familiarmente como *VHS Heim* (VHS Local)— estableció los requisitos esenciales, que aún conservan su validez como referencia para el adecuado funcionamiento de instituciones de formación complementaria: personal cualificado a tiempo completo, locales propios e instructores competentes.

Durante la era del milagro económico alemán de la década de 1950, el nuevo cuerpo directivo a tiempo completo adaptó gradualmente el programa del VHS a los temas de actualidad —como la economía de mercado, la propiedad, el conflicto Este-Oeste—, pero también a la época de pesimismo cultural. Se amplió la oferta de cursos para el desarrollo de capacidades profesionales, como taquigrafía o contabilidad, y los temas tratados se orientaron a las necesidades de grupos específicos de acuerdo con sus propias normas. Como ejemplos pueden mencionarse: “Curso para la mujer”, “Tribuna para las generaciones más jóvenes”, o grupos dedicados a determinadas actividades como fotografía, teatro, representación artística y canto. Particular relevancia adquirió la comunidad “Trabajo y vida”, de orientación sindical y dedicada a los obreros, la cual elaboró en conjunto con el VHS una especie de programa de estudio de amplio alcance destinado a perfeccionar la educación general. En la planificación

de programas durante los años cincuenta y principios de los sesenta, las autoridades de los VHS aplicaron tres enfoques principales: la orientación profesional de los participantes, la cuestión relativa a la imagen del ser humano moderno, y la preparación para adoptar nuevas formas de vida comunitaria y social. Por otra parte, el plan de trabajo fue reestructurado de tal manera que se basara más bien en hechos específicos, y fue desglosado por asignaturas y áreas temáticas. En esta fase es posible advertir con claridad una estructura uniforme de las áreas programáticas de todos los VHS, como también la base de su enfoque científico y la orientación a grupos destinatarios. Esos tres aspectos en conjunto fueron adquiriendo mayor importancia a medida que el VHS de Coblenza se iba convirtiendo progresivamente en un centro de formación municipal. En el largo plazo, ellos han contribuido a orientar las asignaturas y han permitido determinar con precisión los conocimientos adquiridos por los participantes. Asimismo, en el VHS de Coblenza se siguen realizando esfuerzos para garantizar una orientación adecuada de las ofertas programáticas a grupos destinatarios específicos o a sectores que poseen sus propios requisitos, intereses y necesidades.

### **Etapas de expansión: entre 1960 y 1980**

Durante las siguientes dos décadas —entre los años sesenta y ochenta— tuvo lugar una continua e intensiva expansión del programa del VHS de Coblenza. Para ello contó con un modesto apoyo prestado, en primer lugar, por un jefe de departamentos que trabajaba a jornada parcial y, a partir de 1978, de otros miembros del personal docente de jornada completa. Al iniciarse la década de 1960 se ofrecían cerca de 100 cursos, cifra que aumentó a 200 hacia 1966 y llegó a 300 en 1979. Durante este período, la educación política cobró especial importancia en Coblenza en los esfuerzos por difundir conocimientos y crear conciencia cívica. Fue así como, en colaboración con otras instituciones, como los Archivos Federales del Institut Français, se exhibieron documentales sobre la Segunda Guerra Mundial, se ofreció una serie de conferencias sobre la política francesa y se debatieron temas de actualidad relacionados con la política europea.

Poco a poco se fue incorporando en la gestión del VHS de Coblenza un proceso fundamental de replanteamiento y de adaptación. A medida que se iba adquiriendo gradualmente conciencia de las demandas sociales impuestas por la economía en rápido desarrollo de la República Federal Alemana, también se modificó el objeto de interés en la planificación de los programas del VHS. La vigorosa e intensiva expansión de los programas de formación destinados al sector profesional fue una manera de

reaccionar ante la creciente demanda en el sector económico de personal cualificado que hubiera aprobado los exámenes finales y contara con los certificados correspondientes. El VHS de Coblenza adoptó una estrategia innovadora, y en 1959 comenzó a ofrecer el primer curso vespertino que se dictaba en Renania-Palatinado para adquirir un certificado de enseñanza secundaria reconocido por el Estado. A partir de 1967, en cooperación con un instituto de educación a distancia, se comenzaron a impartir nuevos cursos de larga duración para adquirir cualificaciones en los sectores técnico y comercial. Además, se incorporaron cursos para intérpretes, amén de otros sobre correspondencia comercial en inglés y francés, y se implementaron exámenes para obtener certificados otorgados por el VHS, los cuales eran reconocidos en todo el país. En 1985, el área de idiomas del VHS de Coblenza se amplió a 131 cursos, transformándose en uno de los programas más extensos de Renania-Palatinado.

En sus inicios, el VHS de Coblenza se había concentrado más que nada en fomentar el desarrollo de la personalidad de sus participantes. Ahora se estaba transformando progresivamente en un medio para impartir educación moderna, que debía cumplir una amplia variedad de misiones sociales. Durante su proceso de desarrollo tuvo que adaptarse constantemente a fin de atender a las diversas necesidades de los habitantes de Coblenza y ocuparse de los nuevos desafíos afrontados por la sociedad. Hasta hoy ese sigue siendo uno de los más importantes indicadores que han ido configurando el perfil de esta institución de educación permanente durante su desarrollo histórico. Una y otra vez, el VHS de Coblenza ha sabido reaccionar frente a los cambios sociales y ha contribuido a definir su curso. En diversas etapas de desarrollo ha adaptado su programa y sus actividades pedagógicas a las nuevas necesidades, sin traicionar sus principios de equidad, humanidad, igualdad de oportunidades y capacidad para actuar con independencia.

### **Etapas de estabilización: entre 1980 y 2000**

En las dos décadas posteriores hasta el cambio de milenio, el VHS de Coblenza fue capaz de estabilizarse y de consolidarse con una estrategia de constante ampliación de sus programas, introducción de innovaciones y aplicación de un enfoque orientado a grupos escogidos dentro del municipio. A mediados de la década de 1990, la plantilla de funcionarios de jornada completa fue reforzada con tres especialistas pedagógicos y otros empleados administrativos, con lo cual el personal directivo de la institución aumentó a un promedio total de 8,5 puestos. Así por ejemplo, el VHS de Coblenza recibió un ambicionado reconocimiento como centro

examinador facultado para llevar a cabo los procesos de selección para ingresar a la Universidad de Cambridge, los que anualmente convocaban a unos 200 participantes de empresas industriales regionales y de escuelas secundarias. Con posterioridad a la organización y expansión de los cursos de alfabetización, ahora el grupo destinatario formado por los adultos mayores adquirió visibilidad en el espectro de actividades del VHS, con innovadores proyectos modelo tales como “Sí, viejos, pero no demasiado” o “VHS itinerante para la tercera edad”. La creación de la “Red de guías para visitar la zona del Rin-Mosela” —con una oferta de caminatas por la ciudad y recorridos guiados por los museos de Coblenza—, o del grupo de trabajo “Antigüedad viviente”, demostraron la capacidad innovadora y la adaptabilidad del VHS de Coblenza a las necesidades de la población. La adquisición del atractivo título de “Centro de capacitación en informática acreditado por Microsoft” fue un reflejo de una expansión y diferenciación sistemáticas de los programas ofrecidos en esta área, que poseían un alto grado de calidad y cumplían con las normas técnicas más recientes.

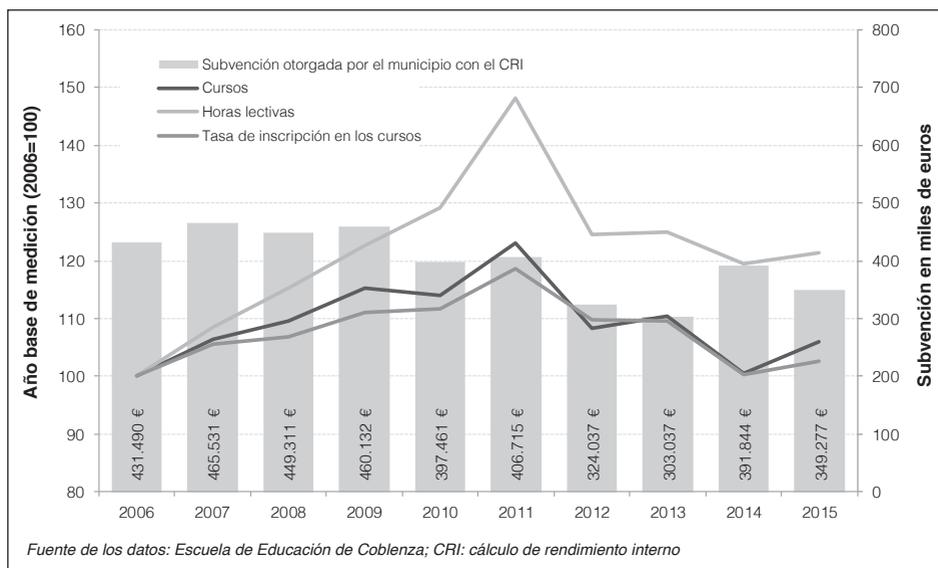
Con la aprobación en 1995 de la Ley sobre Educación Permanente en Renania-Palatinado, esta área fue reconocida como un ámbito de educación independiente e igualitario en el ejercicio de su responsabilidad pública, y también se estipularon legalmente las tareas básicas de la educación permanente y de los VHS. El VHS de Coblenza ya había cumplido a lo largo de muchos años dichas tareas, a saber: permitir el ejercicio del derecho a la educación; promover la igualdad de oportunidades; reducir los déficits de educación; ampliar los conocimientos, las aptitudes y las cualificaciones; y fomentar la capacidad para actuar de manera independiente y compartir responsabilidades en la vida pública y profesional. La legitimación conferida por el estado de Renania-Palatinado ha permitido que el VHS de Coblenza reciba hasta hoy un apoyo financiero básico y estable. La necesidad de dividir el presupuesto entre una asistencia básica para la institución de educación permanente, la promoción de las unidades pedagógicas implementadas, y una asignación para el sueldo del personal docente, fue una razón de peso para aumentar el grado de profesionalización del VHS como empresa de servicio municipal.

Con la transformación de las instalaciones militares en bienes de uso público el año 2000, tras décadas de esfuerzos emprendidos por las autoridades del VHS, a lo que se sumó la creación del instituto de educación municipal y la escuela de música, se consiguieron más locales para impartir cursos a personas adultas. Además del creciente uso de las escuelas, el hecho de disponer de una oficina con instalaciones autogestionadas es un requisito fundamental para impartir programas de formación profesional y ofrecer servicios modernos en el siglo XXI. Asimismo, la

preocupación de la labor administrativa del VHS de Coblenza —que está orientada al mercado, pero no a la obtención de utilidades— se centra cada vez más en temas como la rentabilidad, las relaciones públicas, los servicios, la consultoría, la comunicación con los clientes, el diseño de ofertas, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, el control y la gestión estratégica. El fomento de la calidad supervisa el proceso que va desde planificar los programas hasta determinar los objetivos de toda la institución con una gestión económica eficiente. En 2004, el VHS de Coblenza participó en el proyecto piloto para la primera certificación de la organización de conformidad con la LQW (Prueba de calidad orientada a los alumnos en el área de la educación permanente), un sistema de gestión de calidad reconocido en toda Alemania, y hasta hoy ha completado con éxito todos los procesos ulteriores de recertificación. En una época en que el municipio atravesaba crecientes penurias económicas, demostrar que estaba realizando una labor de educación de adultos eficiente y orientada a la calidad se transformó en una aspiración cada vez más importante para el VHS de Coblenza. Durante el período previo a 2012, el instituto de formación complementaria obtuvo otras licencias para actuar como entidad examinadora, por ejemplo en los exámenes de naturalización o los exámenes de competencias de LearningXpert en los sectores comercial e informático, que son reconocidos en toda Europa. La introducción del marco de referencia europeo en el campo de los idiomas también permitió comparar a nivel europeo las competencias lingüísticas adquiridas. La incorporación al “ámbito de calidad de la educación sanitaria” y a la nueva iniciativa de los fotógrafos de la ciudad de Coblenza; la creación, junto con la Universidad de Coblenza y Landau, del “Foro científico”; o la participación en el verano cultural de Renania-Palatinado, son una muestra de las distintas actividades de educación complementaria emprendidas durante esta fase de desarrollo del VHS. Por ejemplo, en cooperación con el Centro para la Integración se ofreció por primera vez apoyo idiomático a escuelas con niños y niñas de origen inmigrante; también se puso en marcha un proyecto modelo del estado federado para “inculcar estrategias de aprendizaje y competencias de autoaprendizaje en la formación para padres orientada a las bases”, para cuya implementación se otorgó un subsidio financiero. Su participación mediante numerosos eventos en la Exposición Federal de Jardinería de Coblenza fue la culminación de un aumento sostenido en la cantidad de unidades docentes, cursos y participantes, que se ha mantenido durante décadas en el VHS de Coblenza.

## Ajustes: a partir del año 2000

El alto nivel de endeudamiento de la ciudad de Coblenza a partir de 2010 obligó al municipio a adoptar drásticas medidas de consolidación. Al principio, solo se le exigió al VHS de Coblenza que ahorrara en gastos generales. Sin embargo, en 2012 la ciudad aprobó una medida que estipulaba la introducción de recortes presupuestarios en la institución de educación permanente. Para los siguientes años, hasta 2015, se dispuso una reducción del 20 % en la plantilla de jornada completa. La creación, en 2009, de un fondo sin ánimo de lucro por parte de la autoridad municipal de Coblenza y la fundación de ciudadanos de Coblenza “VHS en Cambio” tuvo por objeto promover la educación complementaria en los VHS con fuentes de financiación alternativas. Desde 2012, la atención de la labor administrativa en el VHS de Coblenza se ha centrado en la reestructuración eficaz de la organización, el uso focalizado de los recursos humanos y financie-



### Desarrollo cronológico de las estadísticas seleccionadas del centro de educación de adultos de Coblenza

La evolución cronológica de estadísticas seleccionadas del VHS de Coblenza para la década anterior demuestra el continuo aumento en la elaboración de unidades docentes, en la creación cursos y en la participación, con un extraordinario apogeo atribuible a la activa participación en la Exposición Federal de Jardinería celebrada en 2011 en Coblenza. Por añadidura, es posible percibir de manera indirecta el vínculo entre el monto del subsidio aportado por el municipio y los servicios básicos del VHS de Coblenza. (Fuente: Stadt Koblenz 2016: Statistisches Jahrbuch 2016, imagen 10.06).

ros, y el mantenimiento de las ofertas de formación complementaria de eficacia comprobada. Pese a la reorientación del enfoque, el instituto de formación también fue capaz de mantener su carácter innovador durante este período. Por ejemplo, participó junto a 7 instituciones culturales de Coblenza en un nuevo proyecto comunitario para el año conmemorativo 2014, titulado “¡Guerra! 1914 en la zona del Rin y del Mosela”. Asimismo, en 2015 el VHS de Coblenza recibió una respuesta positiva a su proposición de un proyecto modelo destinado a fomentar la educación permanente como parte de la iniciativa de alfabetización y educación básica, en el que se sugerían, también, numerosas medidas para integrar a los refugiados. En la actualidad, los siguientes son los cuatro temas prioritarios en la elaboración de contenidos y la planificación del VHS: integración, educación básica, participación digital y cambio demográfico. En un contexto de cambio social en el que nuevamente se alzan voces que exigen una educación complementaria orientada a la calidad, el VHS de Coblenza seguirá haciendo lo posible por llevar a la práctica ese lema tan lleno de tradición: “Educación para todos, en todas las esferas de la vida”.

Estos indicadores pueden resumirse de la siguiente manera: en el VHS de Coblenza solo se podrá impartir un programa de educación complementaria orientado hacia el futuro y la calidad si se dispone de una cantidad suficiente de fondos aportados por el municipio y el estado. El requisito básico es dotar a este organismo del personal adecuado —constituido por especialistas pedagógicos y funcionarios administrativos—, contar con instalaciones propias y con aulas acondicionadas para impartir educación complementaria, y diseñar la infraestructura con un criterio didáctico-metodológico, considerando los medios audiovisuales y los materiales necesarios. Si se reúnen estas condiciones esenciales, se estará cumpliendo con un criterio clave para la creación de un perfil, el cual apunta a una flexibilidad en la oferta de programas que permita adaptarse a las necesidades específicas de la población regional en función del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Como centro de formación municipal y proveedor de servicios educativos, el VHS de Coblenza también debe hacerse cargo de tareas propias del municipio prestando un activo apoyo administrativo, como ocurre actualmente en las iniciativas de integración de los refugiados.

## **Tareas futuras**

En la Conferencia sobre Educación de Adultos celebrada en 2016, el entonces presidente federal, Joachim Gauck, celebró desde una perspectiva histórica y contemporánea los logros obtenidos por los más de 900

VHS de Alemania. Su discurso se enmarcó en la tradición establecida por muchos de sus predecesores, como Theodor Heuss, Gustav Heinemann, Walter Scheel y Roman Herzog, quienes habían participado en las anteriores conferencias; en sus discursos se destacaba la innegable importancia de los VHS para el sistema político y cultural de Alemania. Joachim Gauck hizo hincapié en los siguientes patrones permanentes que se observan en la labor de los VHS:

- Abiertos a todas las personas, en el sentido de ofrecer igualdad de oportunidades y una educación igualitaria.
- Versatilidad, como sensores que registran las tendencias sociales en sus ofertas programáticas.
- Compromiso cívico, en cuanto a demostrar un sentido de responsabilidad social y política.

Joachim Gauck destacó especialmente su función colectiva y centrada en la vida como “escuelas de la comunidad” y “talleres para la democracia”, que cumplen un destacado papel orientador en una época de profunda agitación social y de adaptación a los cambios económicos y tecnológicos. La importancia que el presidente de la República Federal les asigna en su discurso a los VHS, de los cuales se declara partidario, demuestra la enorme relevancia política de estos organismos en el sistema educativo alemán.

Hoy por hoy, el VHS es un componente fundamental de los servicios públicos municipales. Su labor se caracteriza por su pluralismo y flexibilidad. En su función de agente mitigador de los actuales problemas sociales —que figuran en su agenda de “políticas”—, debe asumir las tareas respectivas que ella trae aparejadas. Al cumplir eficazmente su cometido, logra asegurar su existencia y crea las condiciones para emprender sus actividades cotidianas.

A nuestro juicio, el VHS deberá cumplir las siguientes tareas futuras, que se basan en las categorías que han ido delineando su perfil a lo largo de su evolución histórica:

1. Desempeñar tareas de mitigación de conflictos: redoblar los esfuerzos por integrar a los grupos marginados y, en el ámbito de la educación básica, transmitir los conocimientos necesarios sobre la base de una amplia definición de cultura.
2. Divulgación científica: transmitir y debatir conocimientos especializados relativos a la supervivencia social en épocas de crisis cada vez más graves.

3. Promover el bienestar social: emplear un concepto amplio de educación política basado especialmente en los contenidos y en el carácter público de la oferta educativa.
4. Crear centros de aprendizaje que sean lugares dedicados al aprendizaje grupal autoorganizado, con características propias del aprendizaje virtual.

Los momentos culminantes en el desarrollo de los VHS estuvieron asociados a períodos de transformaciones radicales: cambios en la configuración del Estado, pero también cambios en la manera de trabajar, en la cultura y en la mentalidad. Esas fueron las crisis experimentadas tras la Primera Guerra Mundial, tras el Nacionalsocialismo, y tras la reunificación alemana en 1989: siempre épocas en que las necesidades de aprendizaje de la gente aumentaron de manera considerable, aunque no en el nivel esperado por lo que se refiere a los temas clásicos de la educación política. Hasta ahora, esta conexión entre las crisis sociales y las necesidades de aprendizaje no ha sido investigada sistemáticamente. Con todo, la presentación de la historia social como una historia del aprendizaje augura una ampliación de la perspectiva para consolidar las tareas que configuran el perfil de los VHS.

## Referencias

*Gauck, J. (2016): Rede auf dem Deutschen Volkshochschultag 2016; URL <https://www.youtube.com/watch?v=WhdLR-tlBlo> (consultado por última vez el 1/9/2017)*

*Gieseke, W./Opelt, K. (2004): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen: Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen*

*Huntemann, H./Reichart, R. (2015): Volkshochschul-Statistik: 53. Folge, Arbeitsjahr 2014; URL: <https://www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschule-statistik-36.pdf> (consultado por última vez el 1/9/2017)*

*Huntemann, H./Reichart, R. (2016): Volkshochschul-Statistik: 54. Folge, Arbeitsjahr 2015; URL: <http://www.die-bonn.de/id/31690> (consultado por última vez el 1/9/2017)*

*Nuissl, E./Pehl, K. (2004):* Portrait of Continuing Education in Germany. Bielefeld; <http://www.die-bonn.de/doks/nuissl0402.pdf> (consultado por última vez el 1/8/2017)

*Olbrich, Josef (2001):* Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn

*Opelt, K. (2005):* DDR-Erwassenenbildung. Münster

*Röllinghoff, D.W. (2000):* 50 Jahre Volkshochschule Koblenz; en: Koblenzer Beiträge zur Geschichte und Kultur, Neue Folge 8/1998. Coblenza, S.53-90

*Schoßig, B. (2013):* Volkshochschulen (20. Jahrhundert); en: Historisches Lexikon Bayerns, URL: <http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Volkshochschulen> (consultado por última vez el 1/8/2017)

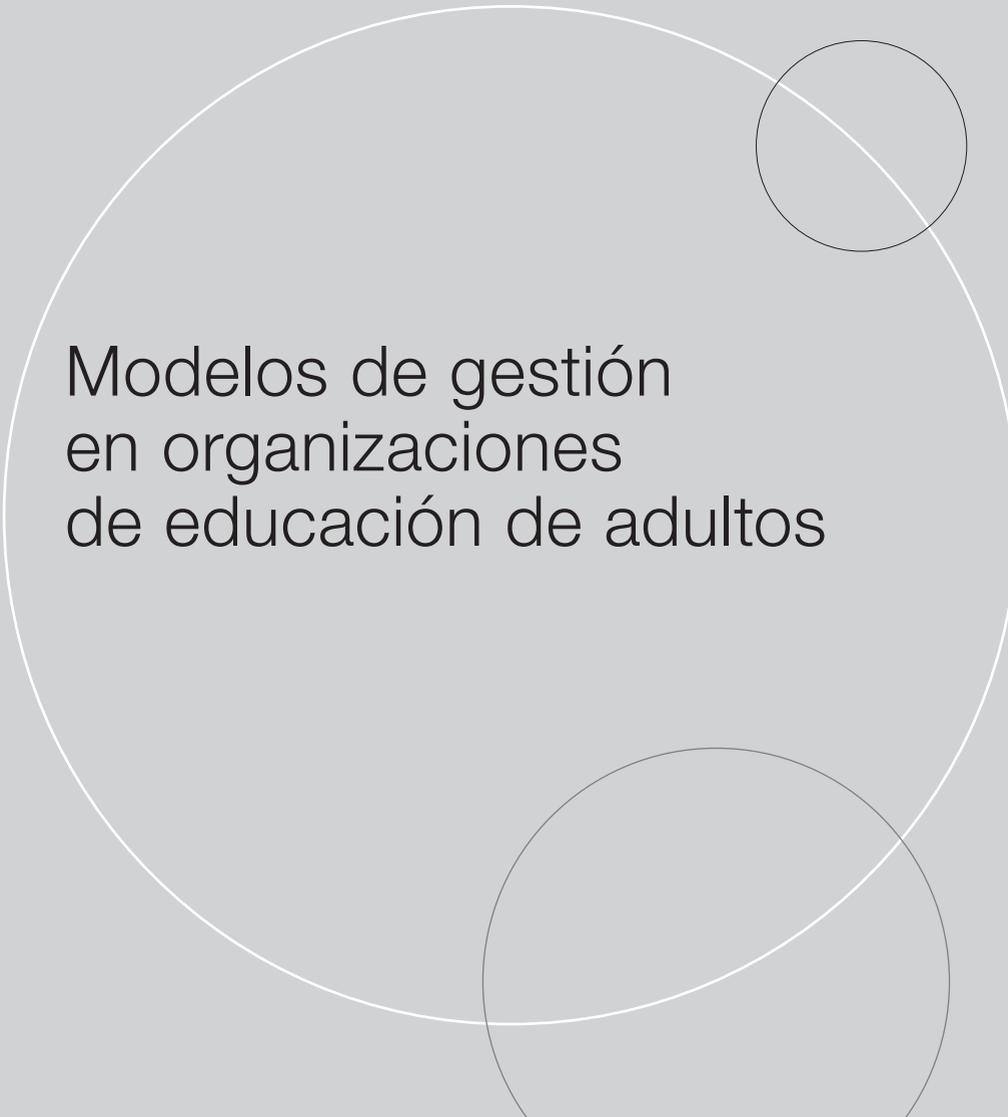
*Stadtarchiv Koblenz (1946-47):* Stadtarchiv Koblenz 623, Nr. 8032

*Stadt Koblenz (2012):* Beschlussvorlage BV/0475/2012/1 der öffentlichen Sitzung des Stadtrates am 14.12.2012: Zukünftige Ausrichtung der vhs Koblenz. Stadtarchiv Koblenz (1946-47): Stadtarchiv Koblenz 623, Nr. 8032

*Statistisches Jahrbuch 2016 – Stadt Koblenz, Kapitel 10 – Kultur und Bildung, S. 10-7, Abb. 10.06:* Zeitliche Entwicklung ausgewählter statistischer Kennzahlen der Volkshochschule, Coblenza 2016

*Steele T. (2007):* Knowledge is Power. The Rise and Fall of European Educational Movements 1848-1939. Fráncfort del Meno

*Tietgens, H. (1986):* Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn



# Modelos de gestión en organizaciones de educación de adultos



## Modelos de gestión en organizaciones de educación de adultos

*Uno de los campos científicos que podría y debería usar sus conocimientos a fin de propiciar cambios positivos en el desarrollo de la educación de adultos es la gestión educativa. En consecuencia, el principal objetivo de este artículo es dar a conocer los resultados de la investigación que se ha llevado a cabo en el campo de la gestión de organizaciones dedicadas a la educación de adultos. En atención a que las organizaciones de educación de adultos se destacan por su especificidad en comparación con otras organizaciones educativas, y a que existe la necesidad de profesionalizar la gestión de las organizaciones de educación de adultos de Europa Sudoriental, el objetivo principal de la investigación fue analizar la relación que existe entre los modelos de gestión y el ambiente externo de la organización. El fundamento teórico del estudio de los modelos de gestión en organizaciones de educación de adultos se encontraba relacionado con los principios de las teorías contemporáneas sobre organización y gestión, así como con la andragogía. En cuanto al paradigma de la investigación cualitativa y al modelo para el estudio de casos, en la investigación trabajamos con la técnica del análisis de documentos y las entrevistas. La muestra incluyó organizaciones educativas de dos sistemas sociales y económicos muy distintos: el de Alemania, como ejemplo de un sistema bien desarrollado, y el de Bosnia y Herzegovina, como exponente de un sistema “de transición”, situación predominante entre los países de la región de Europa Sudoriental. De acuerdo con los resultados de la investigación, se “recomiendan” diez modelos de gestión como los más relevantes para la práctica de la gestión de organizaciones de educación de adultos, siendo la gestión estratégica el más importante de todos. Otros modelos que pueden ser implementados según cuál sea el ambiente general externo e inmediato son la gestión de marketing, la gestión de la cultura institucional, la gestión orientada a los objetivos y la gestión de redes.*

## Gestión de la educación de adultos

En el contexto de las dificultades que se enfrentan en el proceso de transición, especialmente en los procesos de democratización y descentralización, está aumentando el grado de autonomía en el ámbito de la educación, lo cual es altamente beneficioso para el desarrollo de algunos nuevos campos científicos que podrían promover cambios en general así como el desarrollo de la educación. Uno de estos ámbitos es la **gestión de la educación**, un concepto y una práctica que han sido desarrollados de manera intensiva en las décadas recientes. Se espera que la gestión de la educación introduzca algunos cambios en la naturaleza y en la misión de las organizaciones educativas, promueva y acepte una nueva perspectiva de la gestión estatal de la educación, la cual está dejando de ser un sistema marcadamente burocrático para transformarse en una labor en beneficio de los alumnos.

En la bibliografía más reciente se encuentran numerosas definiciones de gestión. La gestión es definida: (1) como un ámbito científico cuyo objetivo es producir, sistematizar y presentar resultados de la investigación científica sobre las formas de gestión más racionales y eficientes; (2) la práctica o bien el proceso de coordinación y uso eficiente de recursos subjetivos y objetivos a fin de lograr determinados objetivos; (3) un equipo de personas competentes a cargo de una organización. “Gestión” sirve, por tanto, como un término único para referirse a distintos constructos y procesos, pero a la vez tiene distintos significados. La gestión es percibida como el proceso de configurar el entorno en el cual un grupo de personas, al trabajar conjuntamente, logran ciertos objetivos de manera eficiente (Weichrich, Konntz, 1994). La gestión es igualmente “el proceso de lograr los resultados deseados mediante el uso eficiente de recursos humanos y materiales” (Bedeian, Glueck, 1983).

Una de las definiciones más sutiles de gestión puede encontrarse en la obra de Drucker (2000). El autor señala que la gestión se refiere a la acción y la implementación, y que puede ser evaluada en función de los resultados, por lo que en cierto modo la podemos considerar una tecnología. Drucker también dice que la gestión tiene que ver con las personas, con su crecimiento y desarrollo, sus valores, su comunidad social y la manera en que esta se ve afectada, lo cual la transforma en una disciplina del ámbito de las humanidades, o en una “aptitud humanista”. Los gerentes se valen de los conocimientos de las humanidades y de las ciencias sociales para lograr determinados resultados prácticos. En atención a que el término “gestión” es bastante amplio, no sorprende que científicos de distintas disciplinas se interesen por él e intenten explicar el fenómeno de

la gestión, sus funciones y elementos estructurales. Solo lo han logrado de manera parcial, ya que se trata de un fenómeno en constante evolución (Alibabić, 2002). En general, se puede concluir que “gestión” es un término bastante complicado, relacionado con funciones reguladoras, procesos, recursos, conocimientos y la práctica del liderazgo. Se suele definir la gestión como el proceso de coordinación de recursos humanos y materiales a fin de lograr ciertos objetivos (Staničić, 2011).

La gestión ha trascendido del ámbito militar, productivo y económico a todos los demás ámbitos laborales, y las capacidades de gestión han pasado a ser un componente importante de todas las actividades, incluida la educación. Es evidente que aplicamos la gestión a determinados ámbitos y que la denominamos en función de ellos, y es así como hablamos de *gestión de la educación* o *gestión educativa* (refiriéndonos a un término, una práctica, un proceso, una disciplina, una profesión). La gestión de la educación se refiere a la implementación de características y funciones de la gestión en el ámbito de la educación, en todos los niveles de las actividades educativas, los sistemas de educación, las organizaciones e instituciones educativas, los procesos educativos (Alibabić, 2002).

La gestión de la educación puede ser definida como la coordinación de los potenciales humano y material a fin de alcanzar objetivos que fueron fijados (de manera explícita e implícita) con relación a conceptos, estrategias y proyectos educativos. La implementación de la gestión de la educación se realiza al liderar y guiar el sistema de educación y sus subsistemas (Staničić, 2011). Algunos autores sostienen que la gestión y la educación son dos fenómenos separados, que no guardan relación entre sí. El término *gestión de la educación* se compone de dos términos: *educación*, la que por definición debería ser libre y autónoma, y *gestión*, que proviene de la economía y es sinónimo de “imperio del dinero” (Pigisch, 2010). Por esta razón hay quienes consideran que no puede haber relación entre estos dos fenómenos. También se argumenta que gestión no concuerda con los valores y contenidos educativos; que las relaciones de poder que se observan en el área de la gestión no concuerdan con los principios democráticos que se espera encontrar en el ámbito de la educación; que la labor de las organizaciones educativas es distinta de la que realizan las organizaciones orientadas al mercado; que la idea del mercado, que constituye la esencia de la gestión, es perjudicial para el área de la educación; que los gerentes por lo general disfrutan de su poder, dejando de lado los principios morales que son relevantes en la educación; que la responsabilidad vertical entre los funcionarios de las escuelas les produce insatisfacción. Teniendo en cuenta todas estas razones, los gerentes en el área de la educación solo deben ser “los primeros entre iguales” (Everard, Morris, según Staničić, 2011).

A pesar de las evidentes diferencias que existen entre los ámbitos de la educación y de la economía, en el primero de ellos existe una necesidad de gestión, por cuanto toda organización educativa requiere planificación, organización, coordinación, desarrollo del potencial humano y recursos materiales a fin de aumentar la eficiencia y ofrecer actividades educativas de mejor calidad. “Un buen gerente puede lograr que una organización llegue a ser exitosa y competitiva, pero también que la sociedad sea productiva e innovadora, especialmente en estos tiempos tan inciertos” (Zech, 2010).

Los gerentes eficaces, es decir los que están en condiciones de afrontar adecuadamente los problemas propios de la gestión, son aquellos capaces de corregir el “desfase” que existe entre la teoría y la práctica, que es en cierta forma el “nudo gordiano” de la gestión de la educación. Es posible superar ese obstáculo, pero solo si se comprenden y consideran ciertos resultados y aspectos teóricos pertinentes de la investigación. La importancia de la teoría para una buena práctica es algo que se da por sentado. Si las personas que practican actividad práctica educativa ignoran la teoría, entonces dependen únicamente de su experiencia, la que sin duda es útil, pero no suficiente. Los gerentes suelen decir que al tomar una decisión “se guiaron por el sentido común”. Sin embargo, estas decisiones pragmáticas suelen basarse en teorías implícitas. Los gerentes actúan de acuerdo con sus principios —que son fruto de la experiencia—, pero podrían ser más eficientes si aceptaran la teoría fundamentada en la práctica. Puesto que la gestión es el “pilar” de toda organización (Zech, 2013), es sin duda importante que los gerentes conozcan la teoría, pues solo si cuentan con las competencias necesarias podrán buscar soluciones a problemas contemporáneos de gestión (Ali-babić, Ovsenik, Miljković, 2013). La Asociación Alemana para la Educación de Adultos ya ha reaccionado frente a este problema ofreciendo un programa de formación modular titulado “Serie modular de educación y capacitación permanente ofrecida por los VHS para la formación avanzada de ejecutivos y del personal directivo de centros de educación de adultos”<sup>1</sup>, que está disponible en alemán en la página web de DVV.<sup>2</sup> La investigación en el área de la gestión de la educación apunta a un reforzamiento de las competencias de los gerentes. Así pues, el objetivo principal de este artículo es dar a conocer los resultados de la implementación de modelos de gestión en organizaciones de educación de adultos, y poner

---

1/ VHS Weiterbildungsmangement-Modulreihe zur Fortbildung von Führungs- und Leitungskräften an Volkshochschulen.

2/ <https://www.dvv-vhs.de/ser vice/vhs-weiterbildungsmanagement.html>, visitado el 10.01.2017.

estos resultados a disposición de la comunidad científica y de gestores en el área de la educación.

## **Sobre el objetivo de la investigación: la investigación y sus elementos**

Teniendo en cuenta la naturaleza específica de las organizaciones de educación de adultos, y la necesidad de profesionalizar la gestión de la educación de adultos de Bosnia y Herzegovina (ByH) y de Europa Sudoriental, el objetivo de nuestra investigación fue analizar las posibilidades de implementación, como asimismo el contexto y las características de los modelos de gestión en organizaciones de educación de adultos de dos sistemas socioeconómicos muy distintos. El propósito de la investigación fue identificar modelos de gestión exitosos y analizar la posibilidad de aplicarlos en distintos contextos.

El tema central de esta investigación fue la gestión en organizaciones de educación de adultos en el contexto del desarrollo del ambiente de cada entidad, observándolo y analizándolo comparativamente en organizaciones de dos países: uno altamente desarrollado (Alemania) y uno en transición (ByH).

Los resultados de investigaciones previas nos brindaron cierta orientación para formular nuestro objetivo. Si bien no fueron muchos los proyectos de investigación previos, la conclusión a la que llegaron fue que la gestión en organizaciones de educación de adultos difiere de la gestión en otro tipo de organizaciones, en pequeñas empresas, etc., y que está determinada por numerosos factores de distinto origen, los que deben ser examinados de manera más detallada.

En consecuencia, el objetivo consistió en analizar las posibilidades de implementar los modelos de gestión en organizaciones de educación de adultos en el contexto de determinados ambientes externos de organizaciones educativas de dos países —Alemania, ByH— y, sobre la base de este enfoque (comparativo), formular una serie de recomendaciones y directrices para seleccionar e implementar modelos de gestión apropiados para determinados contextos o entornos.

Los resultados de la investigación pueden contribuir a desarrollar una visión científica de la gestión de la educación de adultos, corrigiendo así el desfase que existe entre la teoría y la práctica de la gestión, y al mismo tiempo pueden ayudar a mejorar el grado de profesionalización de la gestión de educación de adultos en ByH y Europa Sudoriental. Por añadidura, los resultados de esta investigación científica pueden ser aprovechados no solo en Alemania, sino también en las actividades de educación de adultos de otros países europeos en los cuales observamos la falta de un



*Taller de carpintería del VHS de Cham: construyendo una canoa*

*Fuente: VHS de Cham*

debate más amplio en torno a la profesionalización de la educación de adultos (Nuissl, según Pigisch, 2010).

De acuerdo con el objetivo establecido, formulamos las preguntas generales e identificamos las variables de la identificación.

Pregunta de la investigación: ¿Existe una relación entre la implementación de un determinado modelo de gestión en organizaciones de educación de adultos y las características del ambiente externo (general e inmediato) en que trabajan estas organizaciones?

## **Variables de la investigación**

### **1. Variables dependientes**

Conjunto de modelos de gestión<sup>3</sup> (gestión nominativa, gestión estratégica, gestión orientada a los objetivos, gestión de programas,

---

<sup>3</sup>/ Conjunto de modelos de gestión (El conjunto de modelos de gestión ArtSet (*ArtSet-Managementmodell*, Zech, 2010).

gestión de proceso, gestión de conocimientos, gestión de recursos humanos, gestión financiera, gestión de marketing, gestión de ventas, gestión de calidad, gestión de proyectos, gestión de cambios, gestión de la cultura institucional, gestión de conflictos, gestión del tiempo, gestión de redes).

## **2. Variables independientes**

- a) Ambiente general externo (la educación de adultos en el contexto de la política educativa del país; concepción, estrategia, legislación, sistema de educación de adultos, subsidios, conflictos internacionales y nacionales).
- a) Ambiente inmediato externo (características del ambiente de la organización educativa, marco demográfico, crecimiento económico, desarrollo económico, competencia y densidad poblacional).

El enfoque, el modelo, los métodos y las técnicas de la investigación: Teniendo en cuenta la naturaleza del tema de investigación, se hizo hincapié en un enfoque cualitativo de investigación – explicando y comprendiendo la información de origen objetivo y subjetivo y sus interrelaciones. Este enfoque nos permitió analizar el problema/tema a fondo y en detalle, obtener amplia información pertinente y pormenorizada de personas directamente involucradas en la gestión, y obtener respuestas fundamentadas y con base empírica a las importantes preguntas relacionadas con la gestión de la educación de adultos. La investigación fue realizada sobre la base del modelo para el estudio de casos, y con “modelo” nos referimos al “enfoque de recopilación de información y búsqueda de respuestas a los problemas de la investigación” (Savićević, 1996). En el contexto de esta investigación empleamos métodos que se ajustan a los requisitos del paradigma de investigación holístico y cualitativo, incluidas la descripción, la cooperación y el análisis interpretativo. El “material” sobre las características del ambiente fue obtenido mediante la técnica de recopilación de documentos (contenido) y de información sobre la implementación del modelo de gestión a través de la técnica de la entrevista (con los gerentes de las organizaciones seleccionadas).

La muestra de la investigación estaba compuesta por organizaciones de educación de adultos y sus gerentes (cinco de Alemania y cinco de ByH); en la selección de las organizaciones de educación de adultos se procedió de manera deliberada a fin de incluir diferentes tipos de organi-

zaciones (VHS<sup>4</sup>, instituciones de educación privadas, ONG, instituciones de educación de adultos).

## **Análisis de los resultados**

### **1. La relación entre el ambiente general externo y la implementación de los modelos de gestión en organizaciones de educación de adultos<sup>5</sup>**

El estudio del ambiente general externo de la organización de educación de adultos permitió identificar y describir sus componentes, los que pueden estar relacionados con la implementación de modelos de gestión. Por este motivo, a continuación describiremos brevemente el ambiente general externo en los dos países.

#### **Alemania**

En Alemania, la política educativa es primordialmente competencia de los estados federados, los cuales disponen de cierta libertad para formular sus políticas, y así ocurre en el ámbito educativo (a diferencia de muchas otras áreas en las cuales se observa un marcado predominio del Gobierno Federal). Si bien a nivel federal existe el Ministerio Federal de Educación e Investigación, con sede en Berlín, este ministerio —a través de instituciones— se concentra más bien en la labor de investigación y a la vez desempeña una función coordinadora en la formulación de políticas por parte de los estados. Alemania cuenta con 16 estados federados y un sistema educativo descentralizado, de manera que la competencia en materia de educación, incluida la educación de adultos, recae en los estados federados y sus municipios y no en la Federación. La investigación fue realizada en uno de estos estados federados, a saber en Baviera. De acuerdo con lo anterior, y de conformidad con el sistema dentro del cual operan las organizaciones de adultos en Alemania, el ambiente inmediato general de estas organizaciones es Baviera, en tanto que las ciudades de

---

4/ Muestra: VHS de Baviera de distinto tamaño (grandes, medianos y pequeños) y condición jurídica.

5/ Información obtenida a través de documentos, publicaciones y fuentes en línea indicados en la bibliografía.



*Curso de alemán del VHS de Cham*

*Fuente: VHS de Cham*



*Curso sobre gestión de la educación de adultos ofrecido por DVV International*

*Fuente: DVV International*



*Curso de enfermería geriátrica impartido en el Centro de Educación de Adultos de Nahla*

*Fuente: DVV International*

Regen, Cham, Múnich, Landau an der Isar y Ratisbona son los ambientes externos inmediatos de estas organizaciones.

En Baviera, la educación de adultos es parte de un sistema educativo único y está reglamentada por la Ley de Mejoramiento de la Educación

de Adultos (1974). También se la menciona en la constitución del estado federado (promulgada en 1946), en la cual tres artículos destacan la importancia de la educación de adultos y exhortan a las comunidades a crear centros de educación de adultos y asignar fondos fiscales a este ámbito. Los ministros correspondientes de los estados federados trabajan de manera coordinada a través de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales. Se crea conciencia sobre la importancia de la educación de adultos no solo entre los empleadores y las personas, sino también en las autoridades locales. El concepto de educación de adultos del Ministerio de Educación, Asuntos Culturales, Ciencia y Arte de Baviera se basa en la idea de que toda persona debe estar en condiciones de adquirir nuevos conocimientos y competencias a fin de ampliar su horizonte a través del aprendizaje.<sup>6</sup>

Educación de adultos, esto es, la educación para cada persona, es considerada una oportunidad y un potencial de desarrollo, que pueden contribuir al progreso de las personas y de la comunidad. El hecho de que el Estado y las comunidades locales asignen considerables sumas de dinero a la educación de adultos demuestra que ella es considerada un importante factor de desarrollo. Sin embargo, a pesar de la conciencia que existe respecto de la necesidad y la importancia de la educación de adultos, durante varios años el ministerio bávaro ha intentado modificar la ley sobre educación de adultos. Uno de los principales problemas que presenta la legislación actual es que estipula una cantidad exacta de recursos financieros que el Estado debe destinar a la educación de adultos, en vez de señalar un porcentaje de la suma total que se asigna al sector de la educación, la que en la actualidad es mucho mayor que hace 40 años. Un problema adicional es la distinta visión que hoy se tiene del papel de la “formación profesional”, así como de las tareas que han de cumplir los proveedores oficiales de educación de adultos.

Fuera de estar intentado promulgar una nueva ley más acorde con las actuales necesidades de la sociedad, las autoridades educativas bávaras no han realizado otros progresos significativos en el diseño de una estrategia para la educación de adultos.<sup>7</sup> Baviera carece de una estrategia para el desarrollo de la educación de adultos, así como de una estrategia para el fomento del aprendizaje permanente. Atendiendo las sugerencias de numerosos autores, incorporamos el factor de conflictos internaciona-

---

6/ <http://www.km.bayern.de/ministerium/erwachsenenbildung.html>, acceso: 06.12.2016

7/ Ejecución de la Ley de Promoción de la Educación de Adultos, publicación del Ministerio de Educación y Asuntos Culturales, Ciencia y Artes del 17.02.201, A z. VI.9-BS1710-3.2 63, en el Diario Oficial del Ministerio (obligación de introducir un sistema de gestión de la calidad).

les y nacionales como uno de los componentes del ambiente inmediato general. En el caso del ambiente general bávaro, podemos afirmar que aun cuando en él no existen conflictos nacionales, sí hay ciertos conflictos internacionales —principalmente los de Siria y Afganistán— que afectan la labor de las organizaciones de educación de adultos bávaras. En atención a que Baviera se encuentra en el extremo sudoriental de Alemania, el mayor número de refugiados llega a Alemania pisando suelo bávaro. Más aún, Baviera es la región más desarrollada, por lo que miles de refugiados y potenciales solicitantes de asilo permanecen en este estado federado. Ello plantea un grave problema para la educación de adultos bávara y requerirá en el futuro de una respuesta por parte de las autoridades.

## **Bosnia y Herzegovina**

A fin de explicar con mayor claridad el contexto en el que trabajan las organizaciones de educación de adultos de países en proceso de transición, tales como ByH, es preciso describir la organización administrativa y las competencias relacionadas con la educación en dicho país: El Estado de ByH se compone de dos entidades, la Federación de ByH (FByH) y la República Srpska (RS), así como de una zona administrativa adicional, el Distrito de Brčko. La FByH y la RS tienen cada una su propia constitución, las cuales deben estar en conformidad con la Constitución de ByH. La Federación de ByH se compone de diez cantones (los cuales a su vez constan de municipios): Posavina, Tuzla, Zenica-Doboj, Una-Sana, Podrinje Bosnio, Bosnia Central, Herzegovina-Neretva, Herzegovina Occidental, Cantón de Sarajevo y Cantón 10. La República Srpska se divide administrativamente en regiones y las regiones a su vez en municipios. Brčko es un distrito creado por decisión del Tribunal Arbitral para Solucionar la Controversia sobre la Línea Fronteriza entre las Entidades de la Región de Brčko.<sup>8</sup> La educación, incluida la educación de adultos, es competencia de las entidades (RS), los cantones (FByH) y los municipios. No existe un ministerio de educación de nivel estatal. El Ministerio de Asuntos Civiles de nivel estatal cuenta con un área de educación, la cual tiene una función coordinadora y está a cargo de los programas conjuntos con la Unión Europea. A la vez supervisa la implementación de los programas y documentos estratégicos en el campo de la educación (formal, no formal e informal) así como la implementación de las convenciones y declara-

---

<sup>8/</sup> <https://peaceaccords.nd.edu/provision/international-arbitration-general-framework-agreement-peace-bosnia-and-herzegovina>

ciones europeas relacionadas con la educación. El Departamento de Educación también elabora los estándares para la educación y el aprendizaje permanente. Teniendo en cuenta la importancia de la educación de adultos, el Consejo de Ministros de ByH, a sugerencia del Ministerio de Asuntos Civiles, aprobó en abril de 2014 el documento titulado *Principios y Estándares para la Educación de Adultos en ByH*, el cual fue el resultado del proyecto de la UE titulado *Fortalecimiento de las Capacidades para el Desarrollo de los Recursos Humanos en ByH*, que se basa en principios y estándares internacionales y europeos para la educación de adultos. Este documento sirve de marco de referencia para que las autoridades desarrollen e implementen políticas y normas relacionadas con la educación de adultos, teniendo siempre presente sus competencias constitucionales y jurídicas. En el contexto de este mismo proyecto se adoptó otro documento, la *Plataforma Estratégica para el Desarrollo de la Educación de Adultos en el Contexto del Aprendizaje Permanente en Bosnia y Herzegovina para el Período 2014-2020*. El documento fue aprobado en octubre de 2014. Se trata de un importante documento que sirve de marco jurídico para el trabajo y la cooperación entre las autoridades que trabajan en la adopción y plena implementación de documentos estratégicos relacionados con la educación de adultos. Gracias al trabajo de cabildeo realizado por distintas organizaciones internacionales representadas en ByH, en los cantones y las entidades se han realizado considerables progresos en materia de aprobación de marcos jurídicos sobre educación de adultos. La primera ley sobre educación de adultos fue aprobada en la RS en 2009. Luego, diferentes cantones aprobaron sus respectivas leyes: el cantón de Una-Sana (2013), el cantón de Zenica-Doboj (2014), el cantón de Podrinje Bosnio (mayo de 2015), el cantón de Herzegovina Occidental (julio 2015), el cantón de Tuzla (julio de 2015) y el cantón de Sarajevo (octubre de 2015). Cuatro cantones de la Federación ByH y el Distrito Brčko aun no han legislado en materia de educación de adultos.

Para nuestra investigación seleccionamos tres unidades administrativas de ByH como ambientes externos generales: la República Srpska (RS) y los cantones de Tuzla y Sarajevo. Las ciudades de Sarajevo, Banja Luka, Tuzla y Gračanica fueron los ambientes externos inmediatos para las organizaciones de educación adultos que seleccionamos para nuestra muestra. Fue una selección deliberada que obedeció a la intención de incluir distintos tipos de organizaciones como también el factor de la diversidad en relación con un componente del ambiente general de la organización: el componente jurídico. Como indicamos anteriormente, durante el tiempo en que se llevó a cabo este estudio, en uno de estos tres ambientes generales externos se aprobó una norma legal que disponía la incorporación de la educación de adultos en el sistema educativo. Sin em-



*VHS de Cham*

*Fuente: VHS de Cham*



*Centro de Educación de Adultos de Nahla*

*Fuente: DVV International*

bargo, ninguno de los tres ambientes generales externos contaba con una estrategia para el desarrollo de la educación de adultos. A pesar de que en todos los documentos relevantes de ByH se destaca la importancia del aprendizaje permanente como un componente fundamental del modelo de sociedad deseable, en ningún nivel de la administración pública se ha creado conciencia de la importancia de la educación de adultos. Falta una normativa legal, o bien ésta varía de una entidad administrativa local a otra, como también varían los marcos de trabajo de las organizaciones de educación de adultos, y al mismo tiempo los recursos destinados a la educación de adultos siguen siendo extremadamente reducidos e insuficientes. De igual manera, los problemas y conflictos políticos, así como los problemas nacionales, repercuten en el campo de la educación de adultos, de manera que todos los esfuerzos por adoptar una normativa legal general sobre educación de adultos a nivel estatal han fracasado. Tal normativa podría haber establecido un marco para la aprobación de leyes armonizadas en los niveles administrativos inferiores, y podría haber creado un régimen único de organización del ámbito de la educación de adultos basado en la plataforma de aprendizaje permanente. Además podría haber fortalecido los vínculos entre los actores sociales y fomentado la movilidad de la mano de obra en el mercado laboral. El cuadro 1 ofrece un resumen del ambiente general externo de las organizaciones a cuyos gerentes entrevistamos.

**Cuadro 1:** Componentes del ambiente general externo de las organizaciones de educación de adultos

	<b>Baviera</b>	<b>República Srpska</b>	<b>Cantón de Sarajevo</b>	<b>Cantón de Tuzla</b>
Sistema	La educación de adultos es parte del sistema de educación	La educación de adultos es parte del sistema de educación	La educación de adultos no es parte del sistema de educación	La educación de adultos no es parte del sistema de educación
Legislación	Sí, desde 1974	Sí, desde 2009	No	No
Concepto	Lo más importante es el desarrollo del individuo y, por su intermedio, el desarrollo de la sociedad en general.	Lo más importante es la revitalización socio-económica	Lo más importante es la revitalización socio-económica	Lo más importante es la revitalización socio-económica
Estrategia	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Ninguna
Subsidios	Del Estado y de la comunidad local	No hay, o bien son mínimos y muy limitados	No hay, o bien son mínimos y muy limitados	No hay, o bien son mínimos y muy limitados
Conflictos internacionales o nacionales	Sí	Sí	Sí	Sí

Las entrevistas con los gerentes de las organizaciones seleccionadas (que trabajan en los ambientes anteriormente descritos) proporcionaron información sobre los modelos de gestión con los que ellos prefieren trabajar en la práctica (cuadro 2).

Como se expone en el cuadro 2, para la práctica gerencial de las organizaciones alemanas se seleccionaron ocho modelos (de los 17 presentados), en tanto que para la práctica gerencial de organizaciones de ByH se seleccionaron solo siete modelos. Estos son los modelos que fueron calificados de muy importantes. La *gestión estratégica*, la *gestión de recursos humanos* y la *gestión orientada a los objetivos* fueron seleccionadas por los cinco gerentes de las organizaciones de Alemania como los modelos prioritarios, en tanto que cuatro de los cinco gerentes también consideraron importantes otros modelos mencionados en el cuadro.

**Cuadro 2:** Modelos de gestión calificados como muy importantes

	<b>Modelos de gestión en organizaciones de Alemania</b>	<b>Modelos de gestión en organizaciones de Bosnia y Herzegovina</b>
1.	Gestión estratégica	Gestión estratégica
2.	Gestión de recursos humanos	Gestión del marketing
3.	Gestión orientada a los resultados	Gestión financiera
4.	Gestión de programas	Gestión de programas
5.	Gestión de calidad	Gestión de recursos humanos
6.	Gestión financiera	Gestión de la calidad
7.	Gestión de la cultura institucional	Gestión del tiempo
8.	Gestión de redes	

7 de los 17 modelos presentados fueron considerados por los gerentes de las organizaciones de ByH como muy importantes para su trabajo práctico. Dos de estos siete modelos pueden ser considerados como los más importantes para la práctica gerencial de estas organizaciones de educación de adultos, a saber: *gestión estratégica* y *gestión de marketing*. Cuatro de los cinco gerentes indicaron que estos modelos son muy importantes. Si analizamos estos modelos a la luz de las características del ambiente general externo de las organizaciones que trabajan con ellos, podemos concluir que solo en ciertos casos podría existir una relación entre las variables analizadas.

Mencionamos algunos ejemplos de estas eventuales relaciones. Tanto la gestión de marketing (un modelo que no fue considerado importante por las organizaciones de Alemania) como la gestión financiera revestían especial importancia para organizaciones que trabajan en el ambiente sin contar un marco jurídico sobre educación de adultos (o una norma legal que fue aprobada solo recientemente y aun no ha sido plenamente implementada), y sin recibir subsidios para realizar sus actividades (organizaciones de ByH). La implementación de dichos modelos podría atraer a una mayor cantidad de alumnos y aumentar la captación de recursos financieros para ejecutar los programas. Si analizamos la relevancia de los modelos en ambientes en los cuales la educación de adultos forma parte de un sistema educativo único (Alemania), veremos que el modelo de gestión de redes es muy importante, debido a que las organizaciones se esfuerzan por ser parte de una red integrada por destacados actores del

ámbito de la educación de adultos. En un ambiente en el que la educación de adultos aún “intenta posicionarse dentro del sistema educativo” (los cantones de Sarajevo y Tuzla), este modelo de gestión es menos importante para el trabajo de las organizaciones de educación de adultos. Los conceptos de educación de adultos característicos del ambiente general externo pueden influir en la implementación de los modelos de gestión de programas y de gestión orientada a los objetivos. Las organizaciones de educación de adultos de Baviera han estimado que estos dos modelos son muy importantes para su práctica gerencial, pues un programa educativo adecuado, que beneficie el desarrollo del individuo y apunte al desarrollo de la sociedad, es un elemento muy importante para el trabajo de las organizaciones de educación de adultos. Los conflictos internacionales y nacionales pueden igualmente influir en la selección de determinados modelos de gestión. Por su parte, las organizaciones de educación de adultos bávaras realizan denodados esfuerzos para conseguir los recursos humanos y la logística necesarios para ayudar a miles de inmigrantes a aprender, antes que nada, el alemán como lengua extranjera. Esta podría ser la razón por la que los gerentes de estas organizaciones han considerado que la gestión de recursos humanos y la gestión de programas son muy importantes. Estos modelos han sido altamente valorados por las organizaciones de ByH, ya que han llegado a la conclusión de que programas idóneos y recursos humanos competentes pueden contribuir a reducir las tensiones nacionales.

## **2. La relación entre el ambiente inmediato externo y la implementación de determinados modelos de gestión en organizaciones de educación de adultos<sup>9</sup>**

Al analizar la implementación de modelos de gestión en el contexto del ambiente externo de las organizaciones, quisimos verificar si existe una relación entre la implementación de determinados modelos de gestión y los componentes del ambiente inmediato externo (en las ciudades o regiones donde trabajan estas organizaciones), los que son descritos a través de indicadores tales como demografía, densidad de la población, desarrollo económico, crecimiento económico y competencia.

---

<sup>9/</sup> Información extraída de documentos, publicaciones y fuentes en línea indicados en la bibliografía.

## Baviera

Si analizamos las **estadísticas demográficas** del ambiente inmediato de las organizaciones de educación de adultos alemanas, en este caso bávaras, observamos que la población de entre 18 y 65 años de edad está mayoritariamente representada en Landau an der Isar con un 62,5 %, y en Múnich con 67,9 %. **La densidad de la población**, uno de los indicadores del ambiente inmediato externo, también puede cumplir un papel determinante en lo referente al número de potenciales participantes de los programas de educación de adultos. La menor densidad de población la encontramos en Regen (78 habitantes por kilómetro cuadrado), en tanto que el entorno inmediato de Múnich cuenta con 4.715 habitantes por kilómetro cuadrado. Otro factor importante que explica el éxito de las organizaciones de educación de adultos es **el crecimiento económico y el desarrollo económico**, es decir, la riqueza individual. Baviera tiene un PIB per cápita del orden de 38.429 euros, y no es solo el estado federado más desarrollado de Alemania, sino a la vez una de las regiones más desarrolladas de Europa. Los habitantes de Regensburg tienen el PIB per cápita más alto (71.567 euros) si se lo compara con las demás ciudades, y casi duplica el promedio. El PIB per cápita más bajo lo encontramos en Regen, con tan solo 25.899,99 euros, cifra que se encuentra por debajo del promedio de la región. Regensburg cuenta a la vez con el crecimiento económico más alto (4,5 %), en tanto que el más bajo —que incluso es negativo— lo encontramos en la altamente industrializada ciudad de Landau an der Isar con -5 %. Como quinto componente del ambiente inmediato externo analizamos el grado de **competencia** que existe en el ambiente. Esto lo abordamos en entrevistas personales con los gerentes de las organizaciones de educación de adultos. Todas las organizaciones bávaras deben hacer frente a competidores, los que sin embargo no cuentan con una oferta educativa tan amplia como la de los VHS. La competencia se concentra en el campo de la formación profesional y en los programas de recreación (fitness, yoga, pilates ...). Sin embargo, en la mayoría de sus programas los VHS no afrontan una fuerte competencia en su ambiente, pues cuentan con una sólida oferta educativa y sus precios son muy competitivos gracias a que algunos aspectos de sus programas son financiados por las comunidades locales.

## Bosnia y Herzegovina

Si analizamos las **estadísticas demográficas** del ambiente inmediato de las organizaciones de educación de adultos de ByH — uno de los com-

ponentes del ambiente inmediato externo— notamos que la población de entre 18 y 65 años de edad (los potenciales participantes en los programas de educación de adultos) es más numerosa que la de Baviera. En Sarajevo llega al 69,9 % y en Gračanica al 71,2 %. También la **densidad de la población** puede influir poderosamente en el aumento de la cantidad de potenciales participantes en los programas de educación de adultos. En Banja Luka encontramos la densidad poblacional más baja con solo 202 habitantes por kilómetro cuadrado, mientras que en Sarajevo ésta llega a 2.195 habitantes por kilómetro cuadrado. En ambos casos, especialmente en el de Sarajevo, la cifra es superior al promedio del país, que es de 75 habitantes por kilómetro cuadrado. Sin embargo, tanto el **crecimiento económico como el desarrollo económico** de ByH son muy distintos a los de Baviera. En ByH el PIB per cápita es de 3.508,50 euros. En Gračanica solo llega a 1.799,24 euros, lo que es inferior al promedio, y en Sarajevo a 9.732,44 euros, cifra superior al promedio. El mayor crecimiento económico se registra en el ambiente inmediato de las organizaciones de educación de adultos de Tuzla (2,7 %) y el más bajo en Sarajevo (0,7 %). Como quinto componente del ambiente inmediato externo hemos analizado también en ByH la **competencia**, y hemos podido constatar que la mayoría de las organizaciones que componen nuestra muestra no enfrentan ninguna competencia, ya que en su mayoría ofrecen programas específicos para grupos destinatarios específicos. En caso de que eventualmente surja una competencia, ésta no es constante. El cuadro 3 ofrece un resumen de las características del entorno inmediato de estas organizaciones.

Prácticamente todos los gerentes de las organizaciones de educación de adultos que entrevistamos señalaron que los componentes del ambiente inmediato de sus organizaciones son decisivos al momento de implementar un modelo de gestión. Según señalaron, las características demográficas son el componente que más influye en la implementación del modelo de gestión de programas, debido a que este incluye, entre otros elementos, el análisis y el seguimiento permanente de las necesidades educativas del ambiente inmediato de la organización, a fin de elaborar ofertas educativas específicas que respondan a las necesidades de determinados grupos etarios, considerando debidamente los temas, los métodos, el tiempo de implementación, etc. La planificación de los programas de las organizaciones de educación de adultos no es solo una labor operativa, sino además un importante elemento estratégico, de manera que también aquí debemos hacer hincapié en lo determinante que resulta la gestión estratégica, ya que 9 de cada 10 gerentes (el 90 %) indicaron que esta constituye el modelo más importante para la práctica gerencial de una organización de educación de adultos.

**Cuadro 3:** Componentes/indicadores del ambiente inmediato externo de organizaciones de educación de adultos

	Regen	Cham	Múnich	Landau	Regens- burg	Sarajevo	Banja Luka	Gračanica	Tuzla
Demo- grafía	63.4	63.8	67.9	<b>62.5</b>	67.3	68.1	69.9	71.2	68.1
Densidad pobla- cional	78	83	<b>4715</b>	154	1921	2195	202	243	448
Desarrollo Económ- ico	25.829	29.967	58.000	53.545	<b>71.567</b>	9.732	4.458	1.799	4.698
Creci- miento económ- ico	3.3 %	1.3 %	0.4 %	-5 %	<b>4.5 %</b>	0.7 %	1.9 %	2.5 %	2.7 %
Compe- tencia	Non	Si	Si	Si	Si	Non	Si	Non	Non

El modelo de gestión estratégica ocupa un incuestionable lugar de privilegio en todas las organizaciones, lo cual es lógico pues este modelo resulta necesario en cualquier ambiente (cuadro 2).

El contexto demográfico también puede influir en la gestión de marketing y también, en cierta medida, en la gestión de la calidad. La densidad poblacional como característica del ambiente inmediato externo influye en el número de participantes de los programas que ofrecen las organizaciones de educación de adultos, como también en la implementación de determinados modelos de gestión. En lo que respecta al análisis y el seguimiento de la competencia, los gerentes de las organizaciones de educación de adultos declararon que lo consideran una de las labores importantes dentro del contexto de la gestión estratégica, una tarea que determina el éxito de una organización de educación de adultos. La competencia como característica del ambiente inmediato externo guarda relación con la implementación de los modelos de gestión financiera y gestión de la calidad. Los gerentes señalaron que una vez que se detecta una situación de competencia aumenta la necesidad de implementar estos dos modelos.

En lo referente a los indicadores crecimiento económico, desarrollo económico e incluso también competitividad, constatamos una discre-

pancia obvia, y esperable, entre los ambientes inmediatos (ciudades) en Alemania y en ByH (cuadro 3). ¿Fue ello un criterio de selección de un determinado modelo de gestión? Podríamos decir, con cierta prudencia, que la respuesta sería positiva. Un modelo que predomina en el cuadro 2 es el de la gestión de marketing, que obtuvo un puntaje bastante alto entre los gerentes de las organizaciones de ByH, pero una baja calificación entre los gerentes de Baviera (no figuró ni siquiera entre los primeros ocho modelos). Cabe concluir que en un entorno económicamente desarrollado la gestión de marketing no cumple la misma función que en un entorno económicamente subdesarrollado, en el cual se orienta de manera indirecta a la captación de recursos financieros para aumentar el interés de potenciales participantes en los programas educativos y así consolidar la organización.

### **Conclusión: ¿Cuál modelo de gestión y por qué?**

Al analizar la relación que existe entre las variables del ambiente externo de las organizaciones de educación de adultos y la implementación de un modelo de gestión en estas organizaciones, se puede concluir (siempre con cautela) que existe una relación entre las características y variables del ambiente externo de las organizaciones de educación de adultos y la implementación de determinados modelos de gestión en estas entidades. La investigación ha demostrado que solo algunos componentes del ambiente externo e inmediato se encuentran en relación con la implementación de determinados modelos de gestión. La gestión estratégica fue considerada la más importante para todas las organizaciones, con independencia de su ambiente, y los gerentes afirmaron que en al aplicarse los planes estratégicos se toman en consideración las características de ambos niveles del ambiente externo. Fuera del modelo de **gestión estratégica**, los modelos que recibieron los más altos puntajes, que fueron considerados los más importantes por los gerentes, y que pueden vincularse de manera directa con las características del ambiente general externo y el ambiente inmediato, son:

- La gestión de marketing.
- La gestión de redes.
- La gestión de la cultura institucional.
- La gestión orientada a los resultados.

Un ejemplo de la relación que existe entre el ambiente externo y la implementación de los modelos de gestión es la implementación del modelo de

gestión de marketing. En un ambiente financieramente atractivo, como el de Baviera, no percibimos que el modelo de gestión de marketing tuviese mayor importancia, mientras que sí es importante en ambientes financieramente poco atractivos, como ocurre en ByH. En Baviera, la Asociación de Educación de Adultos de esa ciudad invierte sumas de 6 cifras en actividades de marketing en favor de sus organizaciones afiliadas, las que consideran este apoyo como una de las labores prioritarias de la asociación. Resulta obvio que un ambiente, ya sea general o inmediato, que cuenta con sistemas bien estructurados, influye en la implementación de un modelo de gestión de redes. En consecuencia, este modelo reviste importancia para las organizaciones de educación de adultos bávaras, pero no así para las organizaciones de ByH. Lo mismo ocurre con el modelo de gestión de la cultura institucional. En Baviera este modelo fue considerado

**Figura 1:** Modelos recomendados para la implementación en organizaciones de educación de adultos



muy importante para la práctica de la gestión, muy probablemente porque sirve para hacer frente a una intensa competencia, mientras que en ByH las organizaciones del ambiente no lo ven como un modelo importante, lo cual se puede explicar porque en ByH el mercado basado en la competencia aun se encuentra en ciernes.

## ¿Por qué deberíamos implementar modelos de gestión?

Si se trabaja como aficionados, es decir sin una estrategia, resulta imposible resolver los problemas cotidianos asociados a la gestión, hacer planes para el próximo día o el próximo año, o para dentro de dos o cinco años, motivar a los colaboradores, tomar decisiones rutinarias o estratégicas, discutir y negociar con contrapartes, mejorar la oferta educativa y desarrollar una organización y su equipo. Todas estas actividades y procesos deben ser manejados de manera apropiada, lo que significa que se debe disponer de las herramientas adecuadas y saber utilizarlas en la práctica. Los modelos de gestión sirven precisamente para esto. Son numerosos y, en mayor o menor grado, apropiados para aplicarlos en la práctica gerencial de las organizaciones de educación de adultos, pero pueden ser implementados según sean las características del ambiente externo.

## ¿Cuáles modelos de gestión?

Las recomendaciones de los gerentes de las organizaciones que fueron parte de la muestra son presentadas en el cuadro 1. En dicho cuadro encontramos todos los modelos relevantes, si bien cinco de ellos pueden ser relacionados con el ambiente general e inmediato de las organizaciones para la educación de adultos.

De un total de 17 modelos de gestión, los gerentes recomendaron 10, y de ellos 5 (los modelos en los círculos no grises de la figura) se encuentran en relación directa con las características del ambiente:

- **La gestión estratégica** encabeza la lista, lo que significa que su implementación es necesaria para la práctica gerencial de las organizaciones de educación de adultos. En las entrevistas los gerentes señalaron que la implementación de este modelo está directamente relacionada con las características del ambiente, lo cual significa que las fases de la gestión estratégica de toda organización están relacionadas de manera concreta con el ambiente.

- **La gestión orientada a los objetivos** tiene especial importancia para determinadas organizaciones que trabajan en un ambiente donde existe un claro concepto de la educación de adultos.
- **La gestión de marketing** resulta especialmente aplicable en organizaciones que trabajan en un entorno financieramente poco atractivo, en el que ni el Estado ni la comunidad local participan en la financiación.
- **La gestión de la cultura institucional** resulta de especial importancia para organizaciones que se enfrentan a una situación de competencia, en atención a que estas organizaciones consideran que una sólida cultura institucional es una ventaja comparativa.
- **La gestión de redes** es muy importante para organizaciones que trabajan dentro de un sistema educativo bien estructurado (mercado educativo organizado), y les sirve para posicionarse adecuadamente en él.
- Todas las respuestas a las preguntas respecto de **por qué** implementar modelos de gestión, **y cuál** modelo de gestión se recomienda implementar, se basan en los resultados de la investigación, y como tales pueden servir de directrices para la práctica gerencial de las organizaciones que trabajan en distintos contextos —es decir, ambientes— institucionales.

## Referencias

### Artículos de revistas

*Alibabić, Š., Ovesni, K., Miljković, J. (2013):* Pedagog u kontekstu menadžment izazova, Zbornik: Pedagog između teorije i prakse. Belgrado: Filozofski fakultet u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije, 28-35

*Devine, F. (2005):* Kvalitativne metode. U: Marsh, David/ Stoker, Gerr y (ur.). Teorije i metode političke znanosti. Zagreb: Fakultet političkih znanosti, 191-209

### Libros

*Alibabić, Š. (2002):* Teorija organizacije obrazovanja odraslih, Belgrado: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

*Bedeian, A.G., Glueck, W.H. (1983):* Management, III, Hinsdale: Dryden

*Drucker, P. (1992):* Nova zbilja. Zagreb: Novi Liber

*Drucker, P. (2007):* Was ist Management? Das Beste aus 50 Jahren. München: Econ

*Pigisch, U. (2010):* Kompetenzen von BildungsmanagerInnen in der Erwachsenenbildung. Saarbrücken: VDM Müller

*Savićević, D. (1996):* Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju. Niš: Učiteljski fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu

*Staničić, S. (2011):* Menadžment u obrazovanju, Gornji Milanovac: Centar za marketing u obrazovanju

*Wehrich, H., Konntz, H. (1994):* Menadžment, Zagreb: Mate

*Zech, R. (2010):* Management in der Weiterbildung. Weinheim: Beltz

*Zech, R. (2010):* Organisation in der Weiterbildung. Wiesbaden: VS VERLAG für Sozialwissenschaften

## **Publicaciones**

*Bevölkerung und Erwerbstätigkeit (2015):* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt

*Bruttoinlandsprodukt für 2011 Deutschland (2012):* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt

*Der Landkreis Cham in Zahlen (2013):* Cham: Landratsamt Cham

*Geschäftsbericht 2013 (2013):* Cham: Landratsamt Cham-Amt für Jugend und Familie

*Mikrozensus – Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen in Deutschland (2014):* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt

*München. Der Wirtschaftsstandort. Fakten und Zahlen, Landeshauptstadt München (2015):* München: Referat für Arbeit und Wirtschaft

*Münchener Jahreswirtschaftsbericht 2014, Landeshauptstadt München (2015)*: München: Referat für Arbeit und Wirtschaft

*Principi i standardi u oblasti obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini (2014)*: Sarajevo: Ministarstvo civilnih poslova BiH

*Regensburg in Zahlen (2014)*: Regensburg: Stadt Regensburg

*Statistische Berichte (2014)*: München: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung

*Statistisches Taschenbuch 2014 (2014)*: München: Statistisches Amt der Landeshauptstadt München

Statistik kommunal 2013 – Eine Auswahl wichtiger statistischer Daten für den Landkreis (2014): München: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung

*Strateška platforma razvoja obrazovanja odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja u Bosni i Hercegovini za period 2014 – 2020 (2014)*: Sarajevo: Ministarstvo civilnih poslova BiH

*Strukturdaten für den Landkreis Dingolfing-Landau (2013)*: Passau: IHK Niederbayern

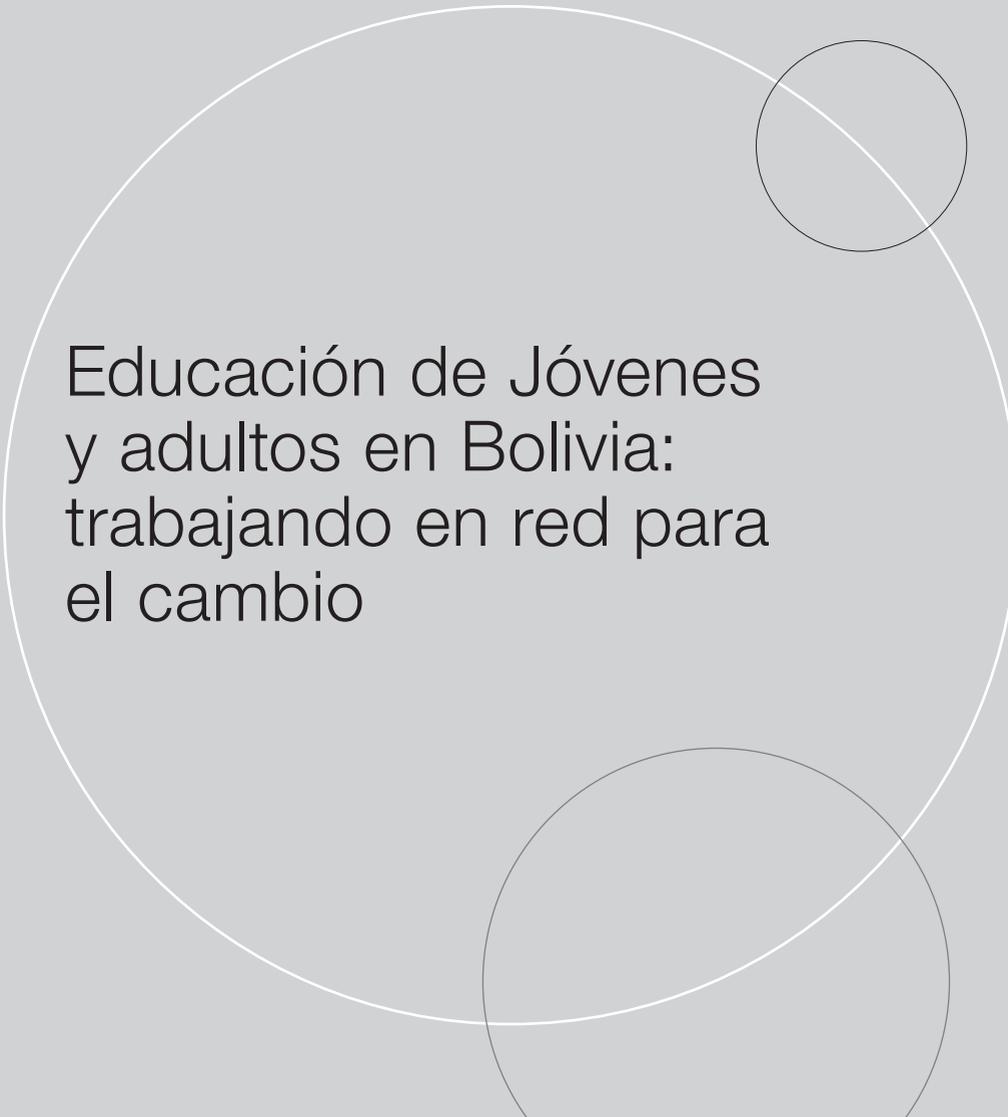
*Zahlen, Daten, Fakten (2014)*: Cham: Landratsamt Cham

*Zakon o obrazovanju odraslih (2015)*: Tuzla: Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Tuzlanskog kantona

*Zakon o obrazovanju odraslih (2009)*: Banja Luka: Ministarstvo prosvjete i kulture RS

*Zensus 2011 – Bevölkerung nach Geschlecht, Alter, Staatsangehörigkeit, Familienstand und Religionszugehörigkeit. (2014)*: Bad Ems: Statistische Ämter des Bundes und der Länder



The page features a decorative graphic consisting of three overlapping circles. A large, thin white circle is centered on the page. Two smaller, thin black circles are positioned in the upper right and lower right quadrants, overlapping the white circle. The text is centered within the white circle.

# Educación de Jóvenes y adultos en Bolivia: trabajando en red para el cambio



## Educación de Jóvenes y adultos en Bolivia: trabajando en red para el cambio

*El trabajo en red crea las condiciones para el trabajo participativo, aumenta el valor social de individuos e instituciones a la vez que posibilita una representación constante de los diferentes actores frente a las autoridades oficiales. Este es el caso de la Red de Centros de Educación de Adultos (REDCEA) de Bolivia, gracias a la cual numerosos centros de educación de adultos bolivianos se han relacionado, han cooperado y han intercambiado información sobre aspectos relevantes de la educación de jóvenes y adultos. Lo que cabe destacar es que no se trata de una representación gremial o reivindicativa, sino de una forma de trabajo idónea para desarrollar actividades con el objetivo de hacer visible la educación de jóvenes y adultos en la sociedad así como para fortalecer y consolidar los centros mismos y sus actores. En este artículo se describe el proceso que llevó a la creación de la red y se analiza su impacto como actor social y político en el nivel simbólico, institucional y sustantivo.*

La participación social es un factor fundamental en el proceso de hacer realidad la inclusión y mejorar la calidad de la educación de jóvenes y adultos. En las últimas dos décadas esta participación ha pasado a ser uno de los elementos cruciales de las políticas educativas de la región amén de conferirles legitimidad. Sin un amplio consenso fundamentado en la participación social, dichas políticas o bien no podrían ser implementadas o solo de manera parcial, en tanto que su alcance e impacto serían limitados.

En consecuencia, las experiencias que se han hecho en el campo de la participación social se han diversificado y han trascendido a todos los niveles de la educación formal y alternativa. En lo que a Bolivia se refiere, ellas han sido incorporadas en diferentes estructuras y mecanismos a la vez que han sido consideradas en las correspondientes leyes y normas legales.<sup>1</sup>

En el presente artículo se analiza y describe la experiencia de trabajo de la Red Nacional de Centros de Educación Alternativa (REDCEA), la que en un comienzo representó la participación social (PS) en el ámbito de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). La red fue parte del proceso de transformación de la educación—definido por el Gobierno de Bolivia—que tuvo lugar a partir del año 2003.

## **El trabajo en red como posibilidad de participación social**

La participación social, como acción y efecto de los movimientos sociales organizados e incluso espontáneos de la sociedad civil, es vista como el espacio en el cual estos movimientos operan. El grado de inclinación política (elitista o populista) de dichos espacios está dado por la zona de conflicto en la cual surgieron las demandas de los movimientos (Melucci, 1980). De manera que desde el punto de vista histórico la participación social es más bien una conquista de estos movimientos y no una concesión en materia de gobernabilidad. Por ello, en la medida en que las condiciones políticas han permitido el surgimiento de una fuerte presencia y participación de la sociedad civil en las definiciones de las políticas públicas, la participación social se ha convertido en un asunto de crucial importancia.

La REDCEA es por lo tanto una experiencia que ha sabido explorar y aprovechar estas circunstancias histórico-políticas bolivianas pasadas

---

1/ Cf. Constitución Política del Estado (2009) Art. 83; Ley N° 341 de Participación y Control Social (2013) Art. 6; Ley N° 031 Marco de Autonomías y Descentralización "Andrés Ibáñez" (2010), Ley N° 070 de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" (2010) Art. 90, 91 y 92.



*Curso binacional para el desarrollo sostenible en el centro educativo de Tacuaya, Yacuanque, Bolivia  
Fuente: Altrópico*

y actuales. Pues si bien es cierto que la participación social nació en la década de los años 90, es en la actual situación político-coyuntural que se puede observar una gran popularidad e intensidad de la participación social.

En el ámbito de la educación de jóvenes y adultos, en Bolivia la participación social se ha materializado en una red. Esta red ha servido de mecanismo y a la vez de experiencia clave que ha motivado a sus actores a comprometerse en acciones de largo plazo. Estas acciones implican la promoción de políticas, la toma de posiciones, la comunicación horizontal, el fomento de la innovación pedagógica, de la calidad y la inclusión. Sobre todo, estas acciones apuntan a que la educación —tarea y finalidad de los centros— sea considerada parte del desarrollo local (DVV International, Bolivia, 2013). Estas acciones se fundamentan en el convencimiento de que la participación social en educación es parte de una apuesta por la consolidación de la democracia y en este sentido se la considera un derecho de las personas a proponer y a ser escuchadas, a analizar y a discutir

las propuestas (también aquellas de entidades públicas) y a ser consultadas en los procesos de toma de decisión en cuestiones políticas.

## Las raíces del trabajo en red

El desarrollo estructural de la Red de Centros de Educación Alternativa fue precedido por dos procesos muy importantes en la historia de la educación de jóvenes y adultos de Bolivia. El primero está relacionado con la poderosa tradición de la educación popular, que posibilitó que la educación de adultos superase el concepto de educación compensatoria y se transformase en una educación distinta, diferente o alternativa, capaz de desarrollar concepciones sobre cambio social y transformación y de obrar en beneficio de los intereses de las comunidades. El segundo, que armoniza plenamente con el primero, nació a partir de la toma de conciencia de la importancia de los centros de educación alternativa como focos culturales e instrumentos promotores de la participación de las comunidades que les sirven de sede; centros en torno a los cuales giran las principales actividades sociales y culturales de las comunidades (Limachi, 2011).

Se podría decir que la conciencia sobre la importancia de la participación solidaria en defensa del derecho a la educación se fundamenta en estos dos procesos históricos, puesto que la educación de jóvenes y adultos estuvo siempre orientada al servicio de sectores a los que de una u otra forma les fue negado este derecho.

No debemos olvidar que esta conciencia fue creada y promovida por DVV International (Asociación Alemana de Educación de Adultos), la que en 1986 estableció una oficina en Bolivia, contribuyendo considerablemente a posicionar la educación de jóvenes y adultos dentro del sistema educativo nacional y en el campo de la educación en general (DVV International, 2011, 2016).

## La creación de la Red Nacional de Educación Alternativa

La experiencia de DVV International demostró que el trabajo de los centros de adultos debe priorizar **la coordinación de acciones** en desmedro de actividades individuales, incluso si éstas son exitosas. La idea de crear una red se remonta tanto a la historia como a la tradición organizativa del sistema de educación del país, que tuvo sus inicios en la década de los años 50 del siglo pasado, cuando se reestructuró el sistema de unidades educativas y se trabajó con el concepto de **“núcleo educativo”**: un conjunto de escuelas que constituían entre sí una **red de servicios**



*Participantes de un programa de formación profesional en gastronomía, AEC Corea, El Alto, Bolivia  
Fuente: DVV International*

**educativos complementarios.** Un núcleo educativo se correspondía con la unidad socioeconómica o sociocultural local en el área rural y con el barrio en el área urbana.

En los años 2003 y 2004 se crean en Bolivia los equipos departamentales de gestión (EDG), lo que obedece a la necesidad de orientar el trabajo de los centros de educación alternativa (CEA) en dos aspectos. Primero, aumentando la eficacia de los procesos de organización y desarrollo institucional mediante una dinámica que favorezca los procesos participativos en los niveles decisorios y, segundo, orientando las actividades de los CEA como un servicio de gran relevancia para la comunidad y el desarrollo local.

Durante aquellos años tiene lugar una constante e intensa capacitación de los equipos de gestión, los cuales tienen una participación activa en el Congreso Nacional de Educación. Este fue el punto de partida de la creación de la **Red Nacional de Educación Alternativa** en el año 2005. Su fundamento legal fue el Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Centros de Educación Alternativa, aprobado en aquel entonces por una Resolución Administrativa del Ministerio de Educación. La REDCEA posee una estructura organizativa y representa a los actores de los CEA asociados frente a las autoridades políticas bolivianas, aprovechando los



*Cursos de educación para el desarrollo sostenible*

*Fuente: DVV International*

mecanismos de participación democrática de la sociedad civil. Su creación y su trabajo se basaron en la convicción que la adopción y aplicación de políticas públicas son de incumbencia del gobierno y de la sociedad civil, por lo cual la Red serviría de mecanismo de participación social en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos.

### **La REDCEA como mecanismo de participación social**

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la REDCEA es considerada un mecanismo que vincula a los distintos actores de la educación de jóvenes y adultos, tales como participantes, docentes y directores; también actúa como un sistema que agrupa a otras organizaciones de la EPJA, a la vez que se la asocia a un movimiento pedagógico orientado a mejorar la calidad de la educación, el acceso a ella y la permanencia de los participantes en ella a través de actividades de formación, movilización y propuesta, y que provee un espacio que impulsa la transformación social del país. En

definitiva, la REDCEA ha sido diseñada como un recurso que aporta a las políticas públicas.

La identidad de las organizaciones sociales comprometidas con la participación social está definida por los propósitos que las unen y se refuerza constantemente en la medida en que la cohesión entre estas agrupaciones se basa en las distintas ubicaciones geográficas antes que en las características y condición de sus miembros. En consecuencia, cuando los propósitos se traducen en metas, el sentimiento de pertenencia es claro y los lazos que las unen (cognitivos y afectivos) son poderosos y persistentes. El aspecto cognitivo se refiere a la conciencia de sus finalidades y funciones, y el afectivo a la percepción de cierta igualdad entre los miembros de una misma agrupación. Si la meta es excesivamente abstracta, los lazos se debilitan y son efímeros. Por ello, la identidad no se relaciona con la estructura de la agrupación, sino con las finalidades. Este hecho tiene importantes implicaciones en las formas de trabajo y organización pues incide en su funcionamiento interno, el cual puede seguir patrones horizontales de consulta o bien orientarse hacia patrones más directos.

Estas fueron las premisas que definieron el desarrollo de la REDCEA. No se trata tanto de las intenciones particulares de sus miembros —sean estos actores individuales o centros de formación— sino de las metas que se trazan como actores colectivos. La idea de red se fundamenta precisamente en la idea de acción estratégica, la que se corresponde con el enfoque que inspiró la creación de los CEA. En cuanto a su organización, estos centros han cumplido plenamente con el objetivo de reestructurar el sistema educativo. Su finalidad se enmarca dentro de una perspectiva estratégica: se trató de diseñar un espacio que permitiera el desarrollo de capacidades para la vida, vinculadas a la vez a la comunidad. En consecuencia, la organización de la red tuvo como modelo el carácter de los CEA. La participación social es la esencia de la red y es la que da vida al actor institucional.<sup>2</sup>

## **Nuevas formas y dinámicas de la participación**

De acuerdo con lo antedicho, la REDCEA fue concebida como una estructura de participación social en el campo de la educación y como este componente es clave para el funcionamiento y la aplicación de las

---

<sup>2/</sup> En 2003 el Viceministerio de Educación Alternativa dependiente del Ministerio de Educación emite la Resolución Administrativa 235/2003, en la que expresamente se establece la organización de las redes de los centros de educación alternativa (CEA).

políticas sectoriales, se puede afirmar que la red asume el papel de nuevo actor institucional en el escenario de la gestión educativa del sistema en su conjunto. Si bien cada CEA es una entidad individual, la existencia de la red y en consecuencia las acciones conjuntas les permiten cumplir una función más trascendental. Algunas de sus acciones se desarrollan en una dimensión más grande y en una escala más amplia, por ejemplo en lo que al intercambio de experiencias y modalidades de educación de adultos y la difusión de innovaciones e ideas pedagógicas se refiere. Ello también se puede decir de actividades tales como la incursión en ámbitos no tradicionales de la educación como el trabajo en prisiones, tareas de representación y la interpelación del sistema educativo así como la estrecha vinculación con las instancias responsables de la EPJA en el nivel local, a saber las subdirecciones departamentales de educación alternativa y especial.

La participación social como mecanismo para la generación de procesos colectivos de decisión en instituciones y organizaciones implica la concepción de nuevas formas y dinámicas de participación y por ende la reconfiguración de las condiciones de trabajo así como la redefinición de los objetivos y las prioridades de las instituciones en el marco de su autonomía y propia identidad.

Por ello, la prioridad de la red es el fortalecimiento de la EPJA, lo que implica el fortalecimiento de los CEA. Dicho fortalecimiento se traduce en un impulso a un movimiento pedagógico cuya finalidad es la reflexión sobre los CEA y el objetivo de la EPJA, su metodología y el impacto de la acción educativa en favor del empoderamiento. Pero también actúa como mecanismo que vincula a los actores, a las instancias de decisión locales, como p.ej. los movimientos sociales organizados, y a las instancias del gobierno local.

### **Espacios de influencia: local, municipal, departamental y nacional**

Las actividades de la REDCEA tienen un alcance territorial delimitado a la vez que incorporan a nuevos actores. Empieza en el **nivel local**, luego “sube” un peldaño para alcanzar al **nivel municipal**. Este nivel es particularmente importante porque se trata del nivel de decisión más cercano a los actores, pues el municipio es el espacio donde las políticas públicas toman forma concreta. La alcaldía representa al gobierno local, toma decisiones en base a un plan operativo y puede igualmente tomar decisiones sobre la implementación de políticas públicas en campos tan delicados como el desarrollo local. El municipio, de acuerdo con el ordenamiento territorial y administrativo del país, es un espacio territorial que funciona



*Participantes en cursos de formación de líderes locales*

*Fuente: Altrópico*

como una unidad administrativa y financiera para la promoción del desarrollo de un conjunto de comunidades.

El siguiente **nivel de organización** de la REDCEA es el nivel departamental, donde la red trabaja a través de los equipos departamentales de gestión y colabora en tareas técnico-pedagógicas con las direcciones departamentales de educación. Las actividades en este nivel se concentran en la realización de talleres técnico-pedagógicos y “mesas temáticas” de reflexión junto con autoridades medioambientales, en la participación en campañas de sensibilización del derecho a la educación, en la participación en reuniones nacionales de análisis de las políticas educativas de la EPJA y en la elaboración de planes estratégicos para el desarrollo de la educación de adultos en cada uno de los nueve departamentos del país. Una actividad más es el diálogo (actor institucional) con las autoridades nacionales con el fin de analizar los problemas y las perspectivas de la EPJA.

Finalmente, en el nivel nacional el alcance territorial es mayor y sus actividades son de mayor envergadura. Su objetivo principal es el fortalecimiento interno. Sus relaciones con el entorno institucional del sistema educativo y sus funciones se caracterizan por la vinculación de los

centros, la representación de docentes, directores y participantes frente a la sociedad y el Estado, la gestión de actividades de apoyo a la implementación de las políticas públicas y la movilización social para el trabajo de cabildeo, la búsqueda de consenso y la negociación de propuestas. Así por ejemplo, la REDCEA se encarga de apoyar las redes territoriales, de contribuir al diseño, desarrollo y aplicación de las políticas y estrategias de la EPJA, de implementar innovaciones y cambios orientados a mejorar la calidad de vida de la población a través de la EPJA y de promover alianzas con organizaciones sociales para empoderar a la EPJA.

## **Redes temáticas**

A fin de aportar a la calidad y cobertura con enfoques determinados por el tipo de sujetos, por las prioridades y las características de trabajo de las instituciones, se crearon las redes temáticas (Limachi, 2007), que se definen como un espacio de coordinación interinstitucional para resolver o abordar problemas específicos de la EPJA. A diferencia de las redes territoriales, las redes temáticas pueden adquirir una dimensión transinstitucional porque integran tanto a centros públicos como a instituciones comprometidas con algún campo específico de la EPJA. Actualmente hay tres redes temáticas: una es la **red FERIA**, que trabaja con la población indígena rural; luego existe una segunda que trabaja en contextos educativos penitenciarios, y una última comprometida con la educación a distancia.

En definitiva, la REDCEA es una agrupación social de entidades que persiguen un objetivo común: el cambio educativo.

## **Entre el impacto simbólico, institucional y el sustantivo**

Gracias a las funciones y el carácter organizativo de la REDCEA no es difícil cuantificar su impacto en la EPJA. Aplicando una clasificación utilizada en el campo del análisis político, podemos determinar su impacto en tres ámbitos; el simbólico, el institucional y el sustantivo (Martí i Puig, 2004).

### **Impacto en el nivel simbólico: el derecho a la educación**

Con impacto en el ámbito simbólico nos referimos a los cambios en cuanto a valores, identidades, actitudes y comportamientos. Las redes se han configurado alrededor de intereses comunes, es decir, en torno a sus



Centro de formación profesional en el altiplano boliviano

Fuente: DVV International

identidades como centros. Por lo tanto, una de las mejores definiciones de la organización y sobre todo del funcionamiento de las redes podría ser precisamente la convergencia de determinados valores comunes, especialmente si están expresados en sus finalidades. El hecho de que cada centro defina su propia identidad y luego opere con otra identidad, a saber con la de redes de diferentes magnitudes y problemáticas, solo puede significar que el aglutinante es la afinidad. Sin embargo, este punto es algo más complejo pues la identidad que se expresa en las finalidades de cada centro —refiriéndonos a cada centro individual— no se ha generado de forma espontánea. El discurso que la precedió tuvo que transformarse. Transitar de un concepto de educación compensatoria a un concepto de educación **como un derecho de las personas**, significa que los centros han tenido que adoptar este discurso y construir su identidad en base de él, lo que se materializa en sus objetivos y funcionamiento. La forma en que ello tuvo lugar está relacionada con los procesos de creación de conciencia, con la historia de los educadores bolivianos y con la experiencia de los propios participantes, que se expresa en sus necesidades y expectativas.

Una importante motivación para la transformación del discurso son los cambios político-coyunturales que han demandado la presencia y participación de los movimientos sociales, vistos éstos como el resultado de desafíos colectivos por el bienestar y la democracia.

## **El impacto en el nivel institucional**

En el ámbito institucional, las redes han contribuido a que los CEA dialoguen como un actor institucional único con el Estado en lo que a diseño, aplicación y evaluación de las políticas públicas se refiere. En consecuencia, su presencia y trabajo en forma de redes ha transformado el ámbito de las políticas de un espacio marcado por el consentimiento y la aprobación de planes y programas en uno caracterizado por la negociación. El hecho de presentarse como un actor y no como un centro individual y aislado ha tenido una consecuencia importante: la visibilidad de la EPJA y su posicionamiento como un campo legítimo de la educación. Se puede decir que las redes han hecho posible dar una respuesta distinta a las necesidades de los centros. Libre de la presión de tener que convertirse en organizaciones gremiales, las redes interactúan con las direcciones y subdirecciones de educación alternativa del Ministerio de Educación. De esta manera han desarrollado conjuntamente programas de perfeccionamiento, capacitación y empoderamiento y han explorado nuevos espacios de intervención de la EPJA como estrategia educativa. El hecho de haber



*Participantes en un seminario internacional sobre educación de adultos*

*Fuente : DVV International*

presentado como red organizada una propuesta de una nueva EPJA durante el Congreso Nacional de Educación, sumado al hecho de que la nueva Ley de Educación N° 70 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” incorporó elementos de educación de adultos desarrollados al interior de las redes temáticas, demuestran la importancia y la incidencia política de las redes como actor institucional.

### **El impacto en el nivel estructural**

Los cambios más importantes van de la mano de transformaciones en el nivel estructural, es decir, tienen lugar al interior del Estado y se refieren a las formas de trabajo de éste. Tres logros son dignos de ser mencionados en este contexto: a) haber participado con propuestas propias en el diseño de políticas educativas y no solamente con presencia y aprobación; b) haber posicionado a los CEA como “actores colectivos”, de acuerdo con la dinámica de la participación social y las políticas de desarrollo nacional basadas en la idea de comunidad y cultura, y c) haber desarrollado un

“movimiento pedagógico” que ha logrado que la EPJA sea vista como un campo específico que requiere organización, reglas de funcionamiento, apoyo logístico, innovaciones y atención permanente. El hecho de que las redes hayan logrado que los CEA se comuniquen entre sí, y que de ellos emerjan las experiencias e innovaciones, es una muestra de los progresos logrados por la EPJA.

## **El drama del cambio: la sostenibilidad**

Las innovaciones curriculares, institucionales y organizativas como las descritas en este artículo no siempre son lo suficientemente estables como para imponerse sobre las circunstancias históricas y administrativas de los sistemas educativos regionales y nacional. En consecuencia, el panorama no es muy promisorio y por ello no cabe esperar que las experiencias orientadas al cambio logren institucionalizarse y que el sistema en general tienda a transformarse. Después de todo, las experiencias del pasado han demostrado que la **tradicción y el “viejo sistema” siempre hallan formas de resistirse al cambio.**

Pero la experiencia también nos enseña que en el campo de la educación los **procesos de transformación** suelen ser lentos porque se trata de la transformación de ideas y convicciones, las que con frecuencia son el sostén y la fuente de las identidades de las personas, grupos e instituciones. Por esta razón, el cambio institucional y pedagógico es a la vez un cambio cultural, vale decir, un cambio en la manera de ver, percibir y comprender la realidad y los fenómenos que se refieren a la planificación, la evaluación y el comportamiento.

La REDCEA es una experiencia que se ha materializado institucionalmente y sus miembros o equipos de gestión tienen plena conciencia de que esto reviste gran importancia pues una de las prioridades es cambiar las actitudes y los comportamientos de las personas. A través de la creación de una red se ha estructurado el espacio en el cual se desarrollan las actividades, lo que es una importante ventaja ya que ésta se sobrepone a las voluntades y esfuerzos individuales, ya sean de personas o de centros específicos. Los centros integran la red y la red existe porque los centros afiliados la configuran. Esta dinámica interna puede ser uno de los factores que permiten que se sostenga en el tiempo. Tratando de no perder nuestro optimismo, debemos sin embargo reconocer que las innovaciones suelen tener en su origen un “claro” (en alemán *Lichtung*, un espacio sin árboles en el interior de un bosque) desde el cual repensar las propuestas y ajustar las actividades y el proceder a las condiciones político-coyun-

turales del momento. Las redes precisan este tipo de claros de manera regular.

La REDCEA ha demostrado a quienes trabajan en la EPJA que la vinculación, interacción y cooperación son condiciones básicas para subsistir y que es posible incidir en un sistema que suele no reconocer el derecho de los individuos y grupos a la educación o a participar en el desarrollo local.

## Referencias

*Abrams, D., & Hogg, M. A. (2001): Collective Identity: Group membership and self-conception. En M. A. Hogg & R. S. Tindale (eds), Blackwell-handbook of social psychology: Group Processes Oxford, UK: Blackwell, 425–460*

*Asociación Alemana para la Educación de Adultos DVV International Bolivia, (2013): Structure and instrument for the enforceability of the right of quality education, Presentación elaborada por Limachi W. y presentada en Bonn, Alemania*

*Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009)*

*Fominaya, C. (2010): Collective Identity in Social Movements: Central Concepts and Debates, en Sociology Compass 4/6 (2010): 393–404, Department of Sociology, University of Aberdeen. Disponible en [courses.arch.vt.edu/courses/wdunaway/gia5274/fominaya.pdf](http://courses.arch.vt.edu/courses/wdunaway/gia5274/fominaya.pdf), Último acceso, 17 de noviembre de 2016*

*Congreso de Bolivia, Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (Ley 70 de Educación 2010)*

*Limachi, W. (2011): Gestión Participativa en Educación de personas jóvenes y adultas Módulo 7, Asociación Alemana de Adultos, La Paz, Bolivia*

*Limachi, W.(2007): Contexto territorial y participación social en la educación de jóvenes y adultos en Alternativa, 37 Asociación Alemana para la Educación de Adultos AAEEA, DVV International Bolivia*

*Limachi, W. (2011): 25 años de la AAEA aportando al desarrollo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultos en Bolivia, en Alternativa 13/14, 3 – 7: Asociación Alemana para la Educación de Adultos AAEA, DVV International Bolivia*

*Limachi, W. (2016): Principales hitos de los 30 años de Trabajo de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos en Bolivia, en Alternativa 20, 11.14. Asociación Alemana para la Educación de Adultos AAEA, DVV International Bolivia*

*Martí I Puig, S. (2004): Los movimientos sociales en un mundo globalizado: ¿alguna novedad? en América Latina Hoy, 36, 2004. Ediciones Universidad de Salamanca, 79-100. Disponible en [www.redalyc.org/pdf/308/30803604.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/308/30803604.pdf)*

*Martínez, V. y Pérez, O.: Movimientos sociales y transformación de la sociedad, en Pulso 2001, 24. España, 59 – 72. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2508283.pdf>*

*Melucci, A. (1995): The Process of Collective Identity, en Social Movements and Culture, editado por Hank Johnston y Bert Klandermans. Minneapolis: University of Minnesota Press, . 41–63. Disponible en: [www.mobileread.com/forums/attachment.php](http://www.mobileread.com/forums/attachment.php) ,Último acceso, 17 de noviembre de 2016*

*Melucci, A.(1980): The New Social Movements: A Theoretical Approach. Social Science Information 19(2): 199–226*

*Quintanilla, L. (2016): Potenciando la educación de Jóvenes y Adultos, en Alternativa 20. Asociación Alemana de Educación de Adultos AAEA, DVV International Bolivia, 5-10*

*Snow, D. (2001): Collective Identity and Expressive Forms. University of California, Irvine <http://escholarship.org/uc/item/2zn1t7bj#page-1>. Último acceso, 17 de noviembre de 2016*

*Tarrow, S. (1994): El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Ed. Alianza, España*

# Lista de autores



El **Dr. Emir Avdagic** ha estado trabajando para DVV International como director para Bosnia y Herzegovina desde el año 2000. Es responsable de gestionar el proyecto *Educación de adultos en Europa Sudoriental*, el cual incluye la capacitación de jóvenes y de adultos desempleados para que puedan incorporarse al mercado laboral; la capacitación de capacitadores; iniciativas de cabildeo y promoción de un marco jurídico para la educación de adultos, y servicios asesoramiento y supervisión profesional a cargo de organizaciones asociadas.



**Maja Avramovska** estudió pedagogía, sociología, psicología y educación de adultos en Berlín y en Kaiserslautern. Se ha especializado en políticas de educación de adultos, y es coautora de la Estrategia de Educación de Adultos 2010-2015 y 2016-2020 del Ministerio de Educación y Ciencias de Macedonia. Desde 2013 ha estado trabajando en DVV International Bonn como directora regional para el Cáucaso, Turquía y Europa Sudoriental, y como gerente principal de supervisión y evaluación.



**Aziz Chaker** es un especialista marroquí que trabaja como consultor en los ámbitos de la educación y del desarrollo económico y social para diversas organizaciones internacionales como PNUD, USAID, UNESCO, UNIFEM y el Banco Mundial. Desde que se abrió la oficina de DVV International en Marruecos, ha trabajado afanosamente en la realización de diversos estudios y talleres de capacitación sobre educación de adultos.



**Carlos Alberto Díaz Campos** estudió antropología social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), en Ciudad de México. En 2014 se incorporó al equipo del proyecto Derecho EPJA en Chiapas como asistente de investigación de DVV International en México. En la actualidad participa en la estrategia de trabajo destinada a mejorar la práctica educativa en la implementación del Modelo Indígena Bilingüe (MIB) en Chiapas.



**Winfried Ellwanger** ha estado trabajando en el ámbito de la educación de adultos desde 1987 y ha sido director del VHS del distrito de Cham desde su fundación. Es miembro del consejo de administración de la Asociación de VHS de Baviera, y es miembro del directorio de DVV. La labor del VHS de Cham se caracteriza por una marcada orientación internacional y por una cooperación a lo largo de varios años con DVV International.



**Uwe Gartenschlaeger**, MA, es director de la Oficina Regional de DVV International para Asia Sudoriental y Meridional, cuya sede se encuentra en Vientián, Laos. Estudió historia, historia de Europa del Este, política y filosofía en Berlín y Colonia. Como director de proyectos en Rusia, Asia Central, el Cáucaso y, actualmente, en el Sudeste Asiático, ha participado en la creación de centros de aprendizaje comunitario. Desde 2015 ha ocupado el cargo de vicepresidente del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE).



El **Dr. Klaus Heuer**, MA, ha sido asistente de investigación desde 2002 en el Instituto Alemán para la Educación de Adultos – Centro Leibniz para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, y es responsable de los archivos y del material histórico sobre educación de adultos. Cuenta con una dilatada experiencia como docente en diversas universidades, y ha publicado numerosos trabajos en este ámbito. Sus principales áreas de interés son la historia oral, la investigación bibliográfica, al igual que la historia regional y local.



**Sylvia Kränke** es una cualificada profesora de lengua y literatura alemana y de historia. Tras cuatro años de labor como investigadora asociada en la Universidad Friedrich Schiller en Jena, colaboró activamente durante muchos años en actividades de educación de adultos en el VHS de Jena. A partir de 1996 ha trabajado en la Asociación de Educación de Adultos de Turingia, de la cual ha sido directora desde 1998.



**Nicole Kuprian**, MA, MBA, es investigadora en temas culturales. Ha sido directora del VHS de Coblenza desde 2006. En el ámbito de la educación de adultos, ha trabajado como asistente de investigación y profesora en la Universidad de Oldemburgo, en áreas como gestión museística, gestión cultural, turismo y *marketing* urbano. Ha sido, asimismo, directora del VHS de Quickborn. Ha publicado numerosos trabajos sobre temas relativos a las ciencias culturales.



**Wilfredo Fidel Limachi Gutiérrez** estudió pedagogía en la Universidad Mayor de San Andrés, en La Paz, Bolivia, y cuenta con más de 25 años de experiencia en educación de jóvenes y de adultos y en educación no formal. Se ha especializado en el diseño de currículos, en la elaboración de materiales, en la formación de educadores y en la investigación sobre educación alternativa y de adultos. En la actualidad dirige la oficina de DVV International en Bolivia.



**Gudrun Luck** estudió alemán y ruso en la Universidad Friedrich Schiller en Jena. Desde 1986 ha sido profesora en el VHS de Jena en el área de educación de segunda oportunidad y en los programas de alemán para extranjeros. Desde 1992 ha sido la directora del VHS de Jena. Entre 2001 y 2016 fue presidenta honoraria de la Asociación de Educación de Adultos de Turingia. En la actualidad participa en diversos grupos de trabajo de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos.



**Larissa Lukjanova** ocupó diversos cargos en instituciones de educación de adultos. Es presidenta del directorio de la Asociación Ucraniana de Educación de Adultos, al igual que directora del Instituto de Formación Pedagógica y de Educación de Adultos de la Academia Nacional Ucraniana de Ciencias Pedagógicas. Posee el grado de PhD en educación, y es miembro correspondiente de la Academia Nacional Ucraniana de Ciencias Pedagógicas.



El **Prof. Dr. Klaus Meisel** es actualmente director ejecutivo del VHS de Múnich. Su labor se concentra especialmente en la gestión de la educación complementaria, la formación del personal y la consultoría organizativa. Hasta 2006 fue director del Instituto Alemán para la Educación de Adultos. Ocupa numerosos cargos de importancia a nivel profesional, como el de profesor honorario de la Universidad de Marburgo y presidente de la Asociación de Educación de Adultos de Baviera, entre otros.



El **Dr. Jovan Milijковиć** es profesor adjunto de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Belgrado. Durante sus 10 años de carrera universitaria ha trabajado en temas relacionados con la gestión y el *marketing* en la educación de adultos, los sistemas y la organización de la educación de adultos, el liderazgo en la educación y en la educación primaria de adultos. Ha participado en numerosos proyectos de educación gubernamentales y no gubernamentales.



**Vanna Peou** es directora de DVV International para Camboya. Posee el grado de máster en meteorología, trabajó en el Ministerio de Recursos Hídricos y Meteorología durante 9 años, y dictó clases de climatología en la Universidad Real de Agricultura de Nom Pen. En 2001 renunció a su cargo en el sector público y trabajó como coordinadora de proyectos para la Asociación de Monjas Budistas y para la Fundación Harpswell. También ha ocupado el cargo de presidenta del consejo de administración de las ONG locales.



**Jesé Romero G.** es actualmente colaborador de DVV International en México, y se encarga de coordinar proyectos en los estados de Chiapas, Puebla y Quintana Roo. Estudió sociología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde 2014 ha trabajado con DVV International dentro del marco del proyecto Derecho a la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (Derecho EPJA), y ha prestado servicios en el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA). También ha colaborado en numerosos proyectos emprendidos por organizaciones de la sociedad civil.



**Rusudan Sanadze, PhD,** es profesora titular en la Universidad Estatal Ivane Javakishvili de Tiflis, en el Departamento de Educación de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Se incorporó al cuerpo docente de dicha universidad en mayo de 2016. Como especialista en acreditación educativa, es instructora certificada de programas para educación de adultos y de cursos de capacitación de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad. Desde 2003 ha impartido cursos para los programas de licenciatura, magíster y doctorado. En la actualidad supervisa a alumnos de doctorado que realizan estudios directamente vinculados con el área de la educación de adultos.



**Lali Santeladze** es especialista en educación con 15 años de experiencia laboral en áreas como la enseñanza preescolar y escolar, la educación profesional, la educación cívica y de jóvenes, la educación no formal y la educación en situaciones de emergencia. Cuenta con el grado de máster en estudios periodísticos y sobre medios audiovisuales, y en relaciones económicas exteriores. Desde enero de 2010 ha ocupado el cargo de directora de DVV International para Georgia.



**Marco Antonio Salazar Prieto** estudió psicología en la Universidad Católica Boliviana, y realizó investigaciones en el área educativa en Chile. Ha trabajado en ámbitos como la educación de adultos, la educación secundaria y la educación intercultural bilingüe en organizaciones como DVV, GIZ y UNICEF. En la actualidad es profesor en la Universidad Católica Boliviana y en la UMSA, y trabaja como especialista en educación secundaria en Plan International, Inc.



**Wafa Singh** ha sido contratada como coordinadora de investigación para India de la cátedra UNESCO sobre investigación comunitaria, en diversos proyectos que se inscriben en la temática de la educación superior. Cuenta con numerosas publicaciones, entre ellas el libro *Knowledge & Engagement: Building Capacities of the Next Generation of Community Based Researchers*, del cual es coautora, y ha colaborado en el Sexto Informe Mundial sobre Educación Superior (Higher Education in the World – HEIW).



**Galina Veramejchyk** cuenta con 20 años de experiencia en el área de la educación no formal y de adultos como capacitadora y gestora de proyectos, y ha publicado en Bielorrusia y Europa más de 40 artículos sobre educación de adultos. Desde 2009 ha estado trabajando como directora de DVV International para Bielorrusia.

# Los títulos de los volúmenes disponibles

## International Perspectives in Adult Education (Perspectivas Internacionales en la Educación de Adultos)

- 12 Heribert Hinzen (ed.): Adult Education and Development. 25 years of IIZ/DVV (alemán)
- 13 Ekkehard Nuißl, Klaus Pehl: Adult Education in Germany (inglés, alemán, turco)
- 15 Volkshochschulen, internationale Kontakte und Partnerschaften. Compiled by Hartmut Dürste, Manfred Fenner (alemán)
- 17 Norbert F. B. Greger, Ewa Przybylska: Adult Education in Poland (inglés, alemán)
- 18 Praxismodelle der beruflichen Bildung für Benachteiligte (alemán)
- 20 Praxismodelle der beruflichen Bildung für Benachteiligte 2 (alemán)
- 21 Strengthening Self-organisations of Black and other Ethnic Minority Groups in Europe (inglés, alemán)
- 24 Klaus Bostelmann (ed.): Regionale und grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung (alemán)
- 25 Heribert Hinzen: Ungarische und deutsche Erwachsenenbildung. Europäische Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit (alemán)
- 26 Uwe Gartenschlaeger, Heribert Hinzen (eds.): Prospects and Trends in Adult Education (inglés, alemán)
- 27 Heribert Hinzen, Josef Müller (eds.): Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig (alemán)
- 28 Partnership and Solidarity in Action. International Cooperation Activities of IIZ/DVV (sólo en pdf) (alemán)

- 29 Gerhard Müller: Erwachsenenbildung: Auswärtige Kulturpolitik und internationale Zusammenarbeit (alemán)
- 31 Lernen für Alle – Learning is for Everyone. Lernfeste in Südosteuropa – Adult Learners Weeks in South Eastern Europe (bilingüe inglés/alemán)
- 34 Ana Kranjnc, Nives Ličen: Adult Education in Slovenia (inglés)
- 37 Hayrettin Aydın, Reyhang Güntürk: Adult Continuing Education in Turkey (inglés, alemán, turco)
- 38 Tzako Pantaleev: Macedonia. Adult and Continuing Education (inglés)
- 39 Erhard Schlutz/Heinrich Schneider (eds.): Die Internationalität der Volkshochschulen – vom grenzüberschreitenden Kulturaustausch zur interkulturellen Bildung (alemán)
- 40 Heike Catrin Bala: “Remember for the Future”  
A Seminar on Methods of Handling History (inglés, alemán)
- 41 Wolfgang Schur: Afghanistan – Support to Adult Education – Actual and Future Potential for Development (inglés)
- 42 Heribert Hinzen, Jochen Leyhe (eds.): Bewusstsein für ein Europa von morgen – Chance und Auswirkungen der Erweiterung der Europäischen Union (alemán)
- 43 Heribert Hinzen/Hans Pollinger (eds.): Adult Education and Combating Poverty – Experiences from Development Countries (inglés, alemán)
- 47 Beate Schmidt-Behlau (ed.): Building Bridges for Dialogue and Understanding. Results from the EU-Socrates Project Tolerance and Understanding of our Muslim Neighbours – 2002–2004 (inglés)
- 48 Christian Geiselmann/Johann Theessen: Adult Education and the Education Policy in Bulgaria (inglés, alemán)
- 49 Beate Schmidt-Behlau, Antje Schwarze (eds.): Im Dialog zum Miteinander. Ein Leitfaden zur Begegnung mit Muslimen in der Erwachsenenbildung (sólo en pdf) (alemán)
- 52 Heribert Hinzen, Hanno Schindele (eds.): Capacity Building and the Training of Adult Educators (inglés, francés)
- 53 /I Adult Education Embracing Diversity I:  
Snapshots from Intercultural Learning in Europe (inglés)  
/II Adult Education Embracing Diversity II:  
Developing Strategies for Mainstreaming Intercultural Learning Based on Needs and Experiences (inglés)
- 55 Beate Schmidt-Behlau (ed.): Europe on the Street – Europa auf der Straße (bilingüe inglés/alemán)
- 56 Peter Mayo: Adult Education in Malta (inglés)

- 58 Chris Duke, Heribert Hinzen (eds.): Knowing More, Doing Better. Challenges for CONFINTEA VI from Monitoring EFA in Non-Formal Youth and Adult Education (inglés)
- 59 Heribert Hinzen, Beate Schmidt-Behlau (eds.): The Right to Education in the Context of Migration and Integration (bilingüe inglés/alemán)
- 60 Beate Schmidt-Behlau (ed.): Das Europäische Jahr des Interkulturellen Dialogs (alemán)
- 61 Henner Hildebrand (ed.): Sharing the Fruits of Experience from Guinea and Mali (inglés)
- 62 Uwe Gartenschlaeger (ed.): Training for a Better Life (inglés)
- 63 Uwe Gartenschlaeger (ed.): European Adult Education outside the EU (inglés)
- 65 Matthias Klingenberg (ed.): History and Identity (inglés)
- 66 Vanya Ivanova/Matthias Klingenberg (eds.): Closing the Books or Keeping them Open? (inglés)
- 67 Katrin Denys (ed.): Adult Education and Social Change. Jordan - Palestine – Lebanon – Syria - Egypt (bilingüe inglés/árabe)
- 68 Karen Langer (ed.): Technical and Vocational Skills Development in the Informal Sector (inglés)
- 69 Tania Czerwinski, Eva König, Tatyana Zaichenko (Eds.): Youth and Adult Education in Prisons. Experiences from Central Asia, South America, North Africa and Europe (inglés)
- 70 Balázs Németh (Ed.): Research and Development in Adult Learning and Education in Hungary (inglés)
- 71 Uwe Gartenschlaeger, Esther Hirsch (Eds.): Adult education in an interconnected world. Cooperation in lifelong learning for sustainable development. Festschrift in honour of Heribert Hinzen (inglés)
- 72 Thekla Kelbert, Emir Avdagić (Eds.) 1914-2014 – Remembering the past to live the present and shape the future (inglés)
- 73 Anja Thöne (Ed.): Digital Adult Education – A Key to Global Development? (inglés)
- 74 Matthias Klingenberg, Arne Segelke (Eds.): 20<sup>th</sup> Century Mass Graves (inglés, ruso)
- 75 Heribert Hinzen/Sylvia Schmitt (Eds.): Agenda 2030 – Education and Lifelong Learning in the Sustainable Development Goals (inglés/francés/español)
- 76 Matthias Klingenberg/Sascha Rex (Eds.): Refugees: A challenge for adult education (inglés/alemán)

Todos los volúmenes disponibles se pueden pedir en:

[info@dvv-international.de](mailto:info@dvv-international.de)

Más información: [www.dvv-international.de](http://www.dvv-international.de)



Adult Education and  
Development Conference

Los centros de educación de adultos como instituciones clave  
para el desarrollo: Responsabilidades, estructuras y beneficios  
Del 11 al 12 de octubre de 2017, Tiflis, Georgia

## Documentación de la conferencia

Con el apoyo financiero del



Ministerio Federal de  
Cooperación Económica  
y Desarrollo

en inglés, español y francés  
[www.dvv-international.de/aedc](http://www.dvv-international.de/aedc)

DVV International  
Obere Wilhelmstraße 32  
53225 Bonn  
Alemania

Tel.: +49 (0)228 97569-0  
Fax: +49 (0)228 97569-55  
info@dvv-international.de  
www.dvv-international.de

