

Dirección de Investigación y Evaluación / Línea de políticas públicas
Documentos preliminares

Hacia una epistemología de la decisión política

Principales problemas de políticas públicas en educación de jóvenes y adultos en América Latina

Coordinador: Hugo Zemelman

Responsables de la redacción del informe:
Hugo Zemelman y Pablo Tasso

Marianela Núñez Barboza

Rogelio Alegría

Juan Pablo Paredes

Pablo Tasso



Principales problemas de Políticas Públicas en Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina:

Hacia una epistemología de la decisión política

Coordinador del equipo: Hugo Zemelman

Responsables de redacción del informe: Hugo Zemelman y Pablo Tasso

Equipo de investigación y fichas: Marianela Núñez Barboza, Rogelio Alegría, Juan Pablo Paredes y Pablo Tasso.

Ref: Tercer borrador de avance del equipo de investigación en Políticas Públicas,
CREFAL, Pátzcuaro, 28 de agosto, 2009.

Índice del documento

- El desafío de CREFAL en el actual contexto / 3
- Naturaleza del documento / 8
- Introducción / 15

- I. A Acerca de la necesidad de un enfoque
 - Las políticas públicas como problema / 22
 - Elementos conceptuales para un análisis dinámico de las políticas públicas / 27
 - Recapitulación / 35
 - Implicaciones de la problemática / 38

- I. B. Aspectos técnicos para comprender la investigación / 41

- II. Relevamiento inicial de la información: aspectos temáticos
 - Elementos prescriptivos declarativos / 44
 - Ausencia de una visión integrada: / 47
 - Ideas relativas a estructuras curriculares / 54
 - Imprecisión acerca de los actores que tendrían que comprometerse en las políticas de educación de adultos / 57
 - Carencia de diseños adecuados para la definición de opciones de política / 59
 - Naturaleza de las demandas / 61
 - No se enfrenta la problemática de traducir los programas en prácticas viables / 64
 - Abuso de conceptos sin precisión en sus significados / 65

- III. Propuestas de trabajo para CREFAL que se desprenden del marco del documento
 - Seminario sobre políticas públicas y coyuntura / 69
 - Justificación del seminario / 70
 - Programa de investigación / 72
 - Construcción de un lenguaje de trabajo. Conceptos y su utilización en la definición de políticas / 73
 - Coordinación de políticas

- IV Aportes de CREFAL / 78
- V. Consideraciones finales / 79
- VI. Apéndice de documentos referidos / 80
- VII. Fichas de trabajo / 90

El desafío de CREFAL en el actual contexto

El documento que presentamos es una primera versión de circulación restringida. Representa los avances de la investigación de la línea de políticas públicas, aunque todavía sin la discusión de los materiales de las otras líneas de investigación. Estas se encuentran en proceso de conformación, pero, también, porque el propio documento es apenas un balance de la primera etapa de la investigación. No obstante, esperamos que sirva de base para una discusión interna que contribuya a enriquecer su contenido, así como su forma de exposición y perspectivas.

El objetivo de esta etapa de análisis todavía parcial es definir grandes áreas de discusión desde las que CREFAL recupere un espacio desde donde dar cumplimiento cabal a su función de consultor y asesor de los gobiernos en las materias de su competencia. De ahí que el análisis busque contribuir a la definición de caminos que permitan abordar los problemas que, con base en las investigaciones, sean el punto de partida para formular soluciones pertinentes a la construcción de políticas públicas en educación de jóvenes y adultos.

En este sentido, las áreas que proponemos permitirán definir estrategias de trabajo que se correspondan con una perspectiva de gestión que permita al CREFAL convocar a un debate interinstitucional, ya sea, con organismos de la administración pública, o universidades, que contribuyan a una definición de líneas de pensamiento e investigación orientadas a abordar las definiciones de políticas públicas pertinentes.

A este respecto, CREFAL deberá transformarse en un centro de referencia público del debate sobre educación de adultos, en la institución del continente encargada de convocar e impulsar sistemáticamente esta discusión. Tarea que tendrá que traducirse en asumir la responsabilidad de gestionar, en lo que respecta a estas obligaciones, los recursos que sean necesarios para sostener de manera regular un debate que pueda enriquecer constantemente las decisiones de políticas públicas de los gobiernos.

En este sentido, el documento define dos grandes áreas problemáticas que pueden desagregarse en diferentes líneas particulares, como las propias de la competencia de CREFAL, sin perjuicio de que pueda haber otras instancias preocupadas de estos

problemas. Pensamos que no hay instituciones capaces de tener una visión global de los temas que nos ocupan en el documento, lo que refuerza la tendencia de los gobiernos por trabajar con políticas focales y descoordinadas.

Las áreas mencionadas pueden esquematizarse del siguiente modo:

a) Problemática de la aplicación de políticas en las que se aprecian las siguientes cuestiones:

- Ausencia de una visión integrada;
- Vaguedad y contradicciones en las propuestas relativas a estructuras curriculares;
- Imprecisión acerca de los actores que tendrían que comprometerse en las políticas de educación de adultos;
- Carencia de diseños adecuados para definir opciones de política;
- No se enfrenta el problema de traducir los programas en prácticas viables;
- Abuso de conceptos sin precisión en sus significaciones;

b) Falta de instrumentos de diagnóstico para el reconocimiento de opciones de políticas de educación de adultos:

- Descoordinación en las políticas, lo que se traduce en la falta de claridad respecto de las instancias de decisión y de sus lógicas de operación;
- Confusión entre el discurso de las políticas públicas y coyunturas: las políticas aparecen como respuesta a presiones de actores locales, nacionales y/o internacionales;
- Uso de conceptos con fuerte carga valorativa o ideológica, que tiende a confundirse con la realidad

De lo anterior se desprende la necesidad de explicitar que uno de los desafíos que enfrentan las políticas públicas está dado por el hecho de que en la actualidad, en muchos países de la región, se observa una superposición de espacios de decisiones que confunden el análisis de las prácticas institucionales. En efecto, se constatan proyectos no oficiales de mucha envergadura, que aparecen como el espacio de decisiones

significativas en la materia, que luego son formalizadas por el sector oficial, contra el espíritu a veces de las leyes. Esto se agudiza por el hecho de que las políticas públicas, en tanto constitutivas del ámbito estatal, tienden a ocultar a estos otros actores y proyectos, que parecen estar fuera de sus límites.

Se hace necesario un análisis que permita discernir, de una parte, entre la realidad como conjunto heterogéneo de sujetos y proyectos en interacción permanente, y de otra, lo que se afirma como lo real por el discurso del poder institucionalizado en función de sus propias visiones. Lo que supone abordar esa brecha.

Lo dicho implica interrogar esa brecha que separa el complejo entramado del discurso oficial (en leyes, decretos, posicionamientos formales...), de lo que efectivamente ocurre en el plano de las prácticas sociales concretas. Da la impresión de que las decisiones que se toman no siempre están a la altura de los desafíos que el problema de la educación requiere. Sobre todo como acto de conciencia en cuanto a su importancia para rescatar al hombre de un contexto que cada vez más lo disminuye y reduce a algunas a unas pocas dimensiones. Por momentos parece que nos enfrentamos a proyectos que son falsos, elaborados para contentar a la opinión pública o para el auto engaño de los propios gobernantes, pero que no responden al acto de asumir la problemática de lo que implica la tarea de formación. Lo anterior podría expresarse, por ejemplo, en la improvisación y falta de voluntad para dar continuidad a las políticas.

Políticas de abordaje de los desafíos anteriores

El documento hace hincapié en la relación necesaria entre la investigación y la construcción de conocimiento para la elaboración de opciones de políticas públicas, por lo que se hace necesario definir un programa de investigación específico, para abordar los problemas de estas áreas; pero, además, que sirva de base para seminarios de capacitación de funcionarios, especialmente de que aquellos que, por su nivel de decisión, tienen responsabilidades en la ejecución de políticas públicas.

A este respecto quisiéramos señalar que uno de los problemas que se observa es la incongruencia entre el diseño de políticas y su ejecución en la práctica. El problema podría definirse en términos de que las enunciaciones de políticas, el diseño de sus alcances, cuando llegan a los planos de ejecución por los funcionarios encargados estos

no siempre tienen la capacidad, por falta de atención y capacitación del gobierno, para encontrar soluciones de aplicación de estos diseños que no impliquen su deformación en la aplicación de las políticas diseñadas. ¿Cómo se puede resolver esta incongruencia entre los diseños y su ejecución? ¿De qué naturaleza de capacitación estamos hablando? Son preguntas que aluden a la relación entre la concepción a que obedecen determinadas políticas y la tecnología de aplicación. Consideramos que esta tensión puede ser un espacio de asesoría de CREFAL.

Para facilitar esta discusión se adjunta como apéndice el conjunto actualizado de las fichas técnicas que fueron elaboradas tras la lectura de dos centenares de documentos de distinta índole, de los que se agrega una liga a ellos, de modo de hacer posible la formulación de opiniones y observaciones que mejoren el documento en la perspectiva institucional de CREFAL.

Por último, consideramos que sería altamente conveniente que CREFAL organizara una reunión de discusión con personas calificadas, de un día y medio de duración, con el fin de buscar un consenso sobre los criterios que deberían estructurar el trabajo en su versión pública. Es deseable que en esta reunión puedan articularse las investigaciones e informes provenientes de las otras líneas de investigación en curso.

Desafíos de gestión financiera y administrativa

Del documento de diagnóstico, se desprenden varias líneas que deben abordarse por quienes tienen responsabilidades de gestión en CREFAL. Estas son de índole académica y administrativa. Para los efectos de concretar las ideas del documento, se requiere una gestión orientada a la búsqueda de recursos de manera que permita la conformación de equipos que el proyecto de investigación requiere. Las tres áreas de investigación establecidas en el documento necesitan de la conformación de equipos de trabajo, que tendrán que sostenerse con recursos propios o gestionados.

Si no hay recursos internos, existe la posibilidad de afrontar con financiamientos externos que el área de cooperación de la institución debiera explorar como posibilidad. En este sentido se abren alternativas para establecer algún mecanismo de cooperación con diversas instituciones universitarias, organismos internacionales, fundaciones y organizaciones no gubernamentales, que pueden aportar recursos humanos calificados.

Estas medidas de apoyo pueden ser modalidades para alcanzar la meta de reinstalar a CREFAL en el espacio que debe ocupar.

Naturaleza del documento

El documento sobre construcción de Políticas Públicas pretende reinstalar un diálogo perdido que se oriente a conformar una visión de América Latina que permita definir políticas de largo aliento en el plano de la educación. No es menor lo que decimos cuando constatamos que las discusiones respecto del futuro no están claramente enraizadas en proyectos construidos adecuadamente.

Lo anterior se traduce en la proliferación de políticas sin vinculación entre sí, que, por ello mismo, se enfrentan al riesgo de hacer estériles los esfuerzos. Ello supone asumir la responsabilidad de definir una postura que de cuenta de las necesidades históricas que enfrentan los países del continente. Basta señalar la tensión cada vez más aguda que conforma el incremento de una población que, en la medida que mejora su promedio de escolaridad, intensifica simultáneamente su demanda por mejorar sus condiciones de vida, en relación con la creciente incapacidad de la economía para crear espacios de trabajo debidamente calificados, y que permitan a la población desplegar un proyecto de vida digna y viable.

El documento busca ser un acopio crítico de las posibles intervenciones, así como de una primera delimitación de áreas de interés para el CREFAL, que debieran comenzar a desarrollarse en su consolidación como una institución trascendente en el diálogo de la región. Por lo que decimos, apuntamos a la construcción de políticas públicas que no sean simples malabarismos técnicos, del tipo de aquellos que con cifras, muchas veces engañosas, sirven para fortalecer posiciones confortables, con marcada tendencia a la autocomplacencia. En efecto, al leer las declaraciones de propósitos de los gobiernos, acompañada de sustentos estadísticos, queda la impresión de que las políticas, por sólo hecho de estar enunciada, representan por sí mismas una respuesta a los problemas de nuestras sociedades. Pero que en definitiva no es más que una expresión de las grandes deformaciones tecnológicas que se traducen en hacerle perder a la política su rango de campo de decisiones entre opciones posibles.

En lugar de una verdadera política han surgido un conjunto de técnicas y de prácticas, a veces sin trascendencia, perdidas en su propio pragmatismo de un falso eficientismo,

pero acompañadas de una parafernalia cuantitativa aparentemente exitosa, que se corresponde con la necesidad de confundir el pensamiento y de reconocer problemas para poder buscar alternativas de soluciones. Problemática que se soslaya con el énfasis en el desarrollo de una simple capacidad de gestión que conlleva el presupuesto de que, quienes son capaces de gestión son los que tienen un pensamiento correcto. En esta medida, a *contrario sensu*, quienes tienen pensamiento pero no son capaces de traducirlos en prácticas de gestión, representan un conjunto de personas que no necesariamente son capaces de dar cuenta de las posibilidades. Decimos lo que decimos, porque este es un problema que tiene directa relación con el papel de las universidades y sus esfuerzos de construir conocimiento que sirva de base para definir políticas.

Se trata de desarrollar la capacidad de reconocer opciones de decisión antes de quedar atrapados en la simple tecnología diseñada, en la mayoría de los casos, para alcanzar determinadas finalidades. Se plantea por la importancia que tiene para las esferas de gobierno, o, en general, para las instancias de decisión, pues ocurre con frecuencia que los diseños de grande políticas no se sabe cómo traducirlas en prácticas, cuando aquellas rompen con las rutinas del funcionario y del aparato administrativo. Ello determina que se aparezcan cumpliendo, en la práctica con deformaciones de las directivas con las que se han diseñado las políticas, tal como pueden ser concebidas por las autoridades superiores, pues termina por predominar las pautas conocidas por sus mismas rutinas. No se puede cuantificar cuanta distorsión se está constantemente produciendo en el funcionamiento diario de las burocracias, que, en definitiva, termina por anular, cualquier buena intención, incluso políticas completas en razón a que, por estas circunstancias, no aparecen siendo operativas; en consecuencia, se da la tendencia a considerarlas inadecuadas. Es lo que ocurre con gran parte de las políticas educativas.

El diagnóstico anterior plantea tener que formular una política de formación profesional que no se agote en los simples cursos de entrenamiento de corto plazo. La mejor expresión de lo que decimos lo representan algunas disciplinas, pudiera ser el caso de la economía, donde no se observa mayor pensamiento, pero sí una gran eficacia operativa, que no siempre es concordante con los propios diseños de esas mismas políticas que le sirven de fundamento.

Lo anterior se relaciona con el planteamiento de que en América Latina se expresa la tendencia de confundir las declaraciones oficiales con la realidad. Nos parece evidente

que en la región que el poder se condensa en lo escrito, en el enunciado y la sentencia, a partir de las cuales pretendemos dar cuenta de la realidad dando prioridad a una suerte de voluntad en términos teleológicos, que, a su vez, nos impide reconocer lo que se contiene como posibilidad histórica, más allá de lo deontológico propio del enunciado, si se atiende a las necesidades del momento en que se trata.

De ahí que no sea extraño que en los últimos años, en diversos concursos abiertos, se haya tenido que llegar a la dolorosa conclusión de que la presencia de capacidad técnica no asegura pensamiento. Ello nos está llevando a una lógica de gestión pública, que en gran medida carece de sustento teórico, o lo que es peor, carece de un razonamiento bien organizado capaz de abordar los desafíos múltiples que representan cada una de las situaciones concretas que están reclamando políticas. En efecto, la gestión de políticas públicas no se puede agotar en el ámbito de las lógicas puramente instrumentales, en la medida en que las políticas públicas aluden a realidades complejas, de articulaciones dinámicas y heterogéneas. En otras palabras, que los temas económicos no son sólo económicos, que los educativos no son sólo educativos, que los temas de trabajo no son sólo de trabajo, que los temas de salud no son sólo de salud, que los temas de cultura no son solo de cultura...

Desafíos como los anteriores, no se pueden resolver con juegos teóricos generales o metafísica, se requiere de la capacidad para abordar los procesos que conforman el desarrollo de un país en sus entrecruzamientos entre dinámicas heterogéneas, lo que asume características diferentes según las distintas coyunturas, variando entre unas y otras, determinando un cambio en la naturaleza de los procesos y, por lo tanto, de los problemas.

En este marco, consideramos que se abre un espacio de responsabilidad institucional para un centro como CREFAL, el cual concebimos como un enlace entre las necesidades urgentes de los gobiernos y las contribuciones de los centros universitarios, que ya sabemos que se mueven a ritmos distintos. En este sentido el balance que se puede hacer de las políticas públicas, si somos congruentes con lo señalado acerca de la función de CREFAL, debe obedecer al imperativo de contribuir con proposiciones de políticas que no sean estrictamente sectoriales, como es el caso de la educación para adultos, en la medida en que estas aluden a una situación problemática que no es estrictamente educativa. En verdad, si hablamos de adultos como parte de la población

económicamente activa, tenemos que entender lo que pasa con la estructura del empleo como resultado de la sustitución de la mano de obra por tecnología, y lo que ello implica en términos de calificación y habilidades, tanto físicas como mentales, cuando a la vez, esta tecnologización de la economía resulta de la necesidad de competir incorporando valor agregado. Todo esto termina por conformar cambios culturales y psicológicos en las personas y las sociedades.

De lo anterior se desprende que la educación de adultos es parte de una problemática mayor que supone contestarse preguntas acerca del papel de los adultos en la vida de este tipo específico de sociedad. No es por lo tanto de extrañarse que las propuestas que CREFAL pueda formular acerca de la educación de adultos no pueda limitarse a diseños cortoplacistas ni fragmentarios.

No obstante, lo antes señalado es lo que en este momento se constata en la mayor parte de los países. Desde esta perspectiva, lo que tendría que proponerse CREFAL es un programa que no soslaye ninguno de los problemas contextuales del continente, ya que estamos enfrentando diferentes situaciones históricas culturales que tienen influencia en el funcionamiento y no funcionamiento de las instituciones de gobierno, pues puede estar pasando que las verdaderas dinámicas, en lo que respecta a gestiones de políticas, no estén teniendo lugar en los espacios institucionalizados, sino en otros, que estos ocultan. De ahí que nos guste o no, la propuesta de educación de adultos tienen que definirse, no solamente articulando diferentes sectores económicos, sociales y culturales (puesto que las políticas tienen efectos transversales), sino también, tomando en cuenta el contexto que caracteriza a los sistemas políticos latinoamericanos, en los que predominan declaraciones estatales que no son en sí mismas la realidad, como pretende el discurso oficial.

Consideramos que el cometido de la construcción de políticas públicas no puede abordarse partiendo de una teoría general, sino de una estrategia orientada a detectar los problemas que cruzan todas las dinámicas que tienen influencia en el desenvolvimiento del país. Es en este marco donde se necesitan diseños de políticas de capacitación de funcionarios, a partir de necesidades específicas de investigación, capaces de dar cuenta de esas problemáticas de manera pertinente. Lo que supone incorporar el desarrollo de la capacidad de reconocer opciones de política, pues la nulidad o inviabilidad de estas resulta altamente costosa para miles de personas.

La argumentación anterior representa un desafío tanto profesional como intelectual que depositamos como responsabilidad en la esfera institucional de CREFAL, pues supone construir conocimientos desde las exigencias concretas del presente, de los momentos históricos y atendiendo al ritmo de las decisiones de políticas públicas, lo que rompe con mucho de los cánones metodológicos del quehacer científico académico.

En esta perspectiva, cabe plantarse las preguntas que tendríamos que formularnos para enfrentar el futuro. Ello supone no partir de axiomas teóricos, o hipótesis por valiosas o brillantes que sean, sino de la realidad histórica misma tal como se está dando, en los distintos contextos nacionales del continente; de esta manera, convertir esas necesidades en las preguntas que emergen cuyas respuestas son las políticas públicas en tanto instrumentos que permiten construir realidades nuevas.

El desafío es importante ya que plantea tener que dar cuenta de la realidad que enfrentamos, rompiendo con esquemas institucionalizados, incluso con la experiencia repetitiva, pues la realidad en tanto expresión de las interacciones entre los hombres no se reduce estrictamente al espacio conformado por lo instituido; más bien incluye la dimensión de lo que se está instituyendo como concreción del propio quehacer humano. De ahí que enfrentemos la tarea de inventar estrategias y modelos de desarrollo y educación que sean concordantes con los patrones culturales heredados, con la idiosincrasia de nuestros pueblos, así como con sus particulares habilidades, pero también limitaciones, en lo tocante a una racionalidad que tiende a identificarse con la racionalidad propia de la economía, como si esta fuera ajena a la cultura y a la historia.

De lo que resulta que en América Latina es indudable tener que enfrentar problemas como los que puede haber contribuido a resolver el gandismo en la india, o el neoconfucionismo en la China contemporánea. Aludimos a estas experiencias como ejemplos de reapropiación de racionalidades generales, de manera de hacerlas concordantes con memorias, tradiciones, formas de comportamiento, idiosincrasias que responden a contextos culturales. Poco o nada hemos rescatado de nuestros antecedentes histórico-culturales como para llegar sobre esa base a diseñar o rediseñar políticas que sean más coherentes con nuestras propias capacidades. Para poner una situación extrema, aún dentro de la propia lógica del capitalismo latinoamericano, sino asumimos la tarea de historizar la lógica económica del capital, y seguimos creyendo, aunque no

de manera consciente, pero sí en nuestro sistema de creencias, que pertenecemos a la cultura anglo-sajona, no hay más alternativa que seguir siendo pobres.¹

Estamos viviendo en el continente una coyuntura particularmente severa, por lo menos en dos sentidos. Una, en lo económico, pues enfrentamos un ciclo de recesión inocultable, que aún cuando no sea responsabilidad específica de autoridades nacionales revela contradicciones estructurales que se ha incubado y arrastrado en la última década. Crisis estructural que marca la falta de funcionamiento adecuado de los modelos de desarrollo cuando estos se reducen a la función de modelos de acumulación, que no necesariamente crean las condiciones para un desarrollo equitativo en lo que se refiere a empleo, garantizar ingreso y la participación en el producto interno bruto, como las condiciones *sine qua non* para que el crecimiento económico devenga en desarrollo político y cultural.

La segunda lectura tiene que ver con una creciente dificultad en la gestión de políticas, que, se agudiza en algunos países se agudizan ante la necesidad de enfrentar la construcción de todo un aparato institucional nuevo, o bien, cuando se busca adecuar el funcionamiento de las instituciones del Estado, partiendo de las demandas provenientes del desafío de la multiculturalidad. No es menor lo que decimos cuando se puede observar que las políticas, en el plano normativo o declarativo no se cumplen con eficacia, en parte por la falta de experiencia de quienes son los responsables; pero también, por el desconocimiento de la naturaleza compleja de las situaciones que se enfrentan, especialmente en razón de la ausencia de diagnósticos que puedan articular diferentes planos de la realidad que conforman una situación histórica.

El proyecto educativo de investigación y asesoramiento de CREFAL encuentra su especificidad en la medida en que asuma la tarea de formación de cuadros capaces de imaginar políticas y de ejecutarlas, así como de promover un diálogo creativo con las burocracias de los gobiernos, para contribuir a que el movimiento de las instituciones estatales se pueda adecuar más ágilmente a las situaciones emergentes, pero mirado desde las exigencias de un proyecto de país.

¹ Cfr. Las aportaciones de la Teoría de la colonialidad del saber. En particular algunos autores como Andrés Monares: *La economía actual*.

El desafío de la historia no está siendo enfrentado por el discurso filosófico, la historia no está siendo desafiada tampoco en el discurso ético, ni por la estética, está siendo desafiada por la capacidad del hombre de construir, lo que implica un proceso de formación. A este respecto debemos crear espacios desde los cuales desarrollar esta capacidad, a partir de investigaciones que permitan abordar las diferentes opciones de construcción.

Debemos estar concientes de que los gobiernos pueden ser prisioneros de su propia inercia, de su propio burocratismo, más fuertemente de lo que se puede suponer, ya que la máquina del Estado se absorbe a sí misma, de manera de que CREFAL podría procurar poner de relieve estos desafíos, que tienen que ver con el movimiento interno del aparato estatal. De lo contrario, la efectividad de las políticas, en el caso particular de las educativas, podrían quedar atrapadas en una enunciación de propósitos puramente normativas, pero sin llegar a traducirse en prácticas. Es lo que tememos que esté ocurriendo en este momento, pues es lo que se desprende de la información recopilada.

A manera de recapitulación, se observa que las políticas públicas se encuentran limitadas en sus eficacias y en sus perspectivas históricas, lo que se muestra en dos aspectos sobresalientes: la fragmentación de las políticas y la falta de actores definidos. O en su defecto, por una multiplicidad de actores y una superposición de proyectos, lo que se vuelve patente en la falta de coordinación que se corresponde con la ausencia de una visión estratégica que se pueda traducir en prácticas.

Introducción

Un trabajo como el que se presenta requiere ser precisado en sus alcances, en la medida en que alude a una amplia tradición de estudios que ha concitado la atención de distintos especialistas de las ciencias políticas, de la sociología de la burocracia y de la organización, así como de la teoría de sistemas, y que en estos últimos años se ha expresado en la evaluación de políticas en torno de la problemáticas como la de gobernabilidad, o, en su defecto, de gobernanza (más allá de los anglicismos que implica).

No se pretende entrar al juego de acuerdos o desacuerdos con los especialistas en políticas públicas, sino de contribuir a aclarar cuestiones relativas a la toma de decisiones que no se resuelven en la simple descripción de políticas y de constatar sus efectos. No nos interesa discutir como funciona la política que dándonos en el plano de la evaluación de resultados. El centro de nuestra preocupación es el proceso de gestación de las mismas, pero no acotado al espacio de sus formulaciones como puede ser el objeto de los análisis que están centrados en aspectos institucionales. Más bien, nos preocupa la compleja dinámica que resulta de la relación entre visiones de sociedad, y los contrapuestos intereses de actores múltiples, comprometidos con sus propios proyectos, así como la que resulta de la confrontación entre proyectos, más allá de los límites de la practicidad de las políticas en que estos proyectos se pueden traducir.

Desde esta perspectiva, surge como problema central comprender a las políticas, en tanto concreción de proyectos, como síntomas de un conjunto de dinámicas sociales económicas, políticas y culturales que es lo que constituye o conforma a la sociedad que nos ocupa y que se expresa en determinados tipos de sujetos que son los que en última instancia, caracterizan a la sociedad en cuestión. Así, por ejemplo, cuando analizamos políticas relacionadas con gasto público, sobre el ejercicio o sub-ejercicio de los presupuestos, no se puede restringir a problemas de eficiencia, pues en el trasfondo subyacen determinadas opciones que configuran el marco de las decisiones.* estafador

* Debemos discutir como ciertos discursos sobre PP privilegian la reflexión sobre estrategias pragmáticas (incentivos difusos, regulación electoral y regulación de asignaciones con fines de

Lo cual se puede relacionar con la naturaleza de los sujetos comprometidos, sean estos empresarios, ejecutivos de empresas, o burocracias públicas.

El desafío en el análisis de las políticas públicas consiste en comprender que el problema de fondo, lo que subyace a su formulación, es el ejercicio del poder como mecanismo de construcción de diferentes tipos de realidades, que en definitiva, conforman el conjunto de ellas, lo que llamamos realidad económica, cultural, institucional, como siendo una articulación dinámica que no admite segmentarse. Pero, además, tenemos el desafío de comprender que cualquier decisión, relativa a la definición de políticas está presente la cuestión de las opciones de construcción. Opciones de construcción que a su vez plantean dos problemas centrales: a) saber reconocer las opciones, lo que implica un diagnóstico adecuado de situación; y b) entre todas las opciones, decidir, aquella que resulta viable dadas las circunstancias nacionales e internacionales. Circunstancias sociales, económicas, culturales, que no pueden comprenderse si se les desvincula de la dinámica de las organizaciones diferentes y grupos de presión. De ahí que suponga tener en cuenta la naturaleza de los sujetos sociales, sus diferentes modalidades de hacerse presente y de expresarse, pero especialmente, la correlación de fuerzas entre ellos. •

Desde la perspectiva que exponemos hay que comprender las políticas como siendo parte de la problemática de la construcción de futuros, que es muy diferente a limitar la discusión de las políticas públicas a la luz de un enfoque instrumental-eficientista. Ello por que este último enfoque implica el riesgo de circunscribir las políticas a los ámbitos institucionales, en términos de ser estos los espacios de decisión, pero que, a su vez, se corresponden con circunscribir la discusión a las exigencias de un orden con sus propios requerimientos de equilibrio y reequilibrio. En nuestros términos, lo dicho supone que la idea de construcción de futuro y de sus opciones de construcción, se limite a los parámetros que caracterizan a un determinado orden social, económico,

disciplinamiento, centralización del poder, etcétera) por sobre la lógica de la construcción de alternativas de consenso. Los sujetos sociales, con su universo socio-histórico en sí, no es que estén ausentes, sino que son considerados peligrosos. Por ello, sus estrategias se conciben dentro del universo de lo disfuncional, puesto que esto no cabe en la institucionalización ni en lo programático partidario, porque son su objeto mismo de discusión. (Nota: las citas sin numeración refieren algunos puntos de discusión incipiente. El objetivo es dejar señalados estos asuntos).

• Caso de la pugna de lo nacional por sobre lo subnacional

institucionalizado, sin la flexibilidad para incorporar dinámicas diferentes, en otras palabras, un análisis que pueda estar abierto a diferentes opciones de construcción. Se desprende de lo que decimos la necesidad de definir una postura de análisis que recoja la problemática de la construcción de realidades mediante la formulación de determinadas políticas. Postura que requiere de sus propias exigencias de análisis. Entre estas podemos señalar algunas que se desprenden de esta problematización.

En primer lugar, cabe plantear la diferencia entre política y proyecto así como de sus relaciones recíprocas. La idea de proyecto la entendemos como una dimensión fundamental del hombre, individual como socialmente organizado, pues refiere a la capacidad de éste, para anticipar futuros con base de horizontes de posibilidades; pero en forma de poder traducir esa capacidad en acciones concretas de construcción. La capacidad de anticipar horizontes es lo que corresponde a la idea de proyecto, mientras que su traducción en prácticas es lo propio de políticas específicas.

Si esta distinción no se define con claridad, se confunden los dos planos, lo que tiene una serie de consecuencias: primero, la discusión a cerca de las políticas no supera el plano pragmático, instrumental y eficientista, que se conceptualiza en términos de un modelo de optimización abstracta con pretensiones de universalidad. O bien, la otra consecuencia importante, que no cabe discutir la naturaleza de las políticas fuera de los planos definidos por los presupuestos de lo que se define como correcto, riguroso y racional, por lo tanto, sin aclarar, los límites de las políticas en la medida en que se identifican con un modelo de sociedad que no es posible pensar desde un ángulo diferente. En consecuencia queda afuera de la discusión la problemática de las opciones de construcción. Pareciera que busca colocar en el lugar del proyecto de nación, unas reglas que tienen el fin de condicionar a muchos actores locales, a tomar decisiones según este marco específico de referencias. Así se produce una invitación a mejorar la calidad de políticas ya instituidas, independientemente, de los fines que se establezcan como proyecto de país.

En segundo lugar no se puede concebir a los sujetos simplemente como actores en términos formales, esto es, en función de sus formas de organización o de las funciones que están llamados sistémicamente a cumplir, de conformidad con determinados parámetros equilibrio-desequilibrio, funcionalidad-disfuncionalidad que se imponen sin cuestionarse; en una palabra, no reducir la problemática de los sujetos a simples actores

formales, ello puede implicar una exigencia de homogeneización política, económica y cultural que no es real, pero sí de mucha trascendencia. Un ejemplo de esto es la asociación de los intereses locales o regionales como disfuncionales al proyecto nacional, lo que constituye una reducción de la vida social a las organizaciones políticas instituidas, fortaleciendo las herramientas de estas últimas en la monopolización de la representación política.

De lo anterior se desprende que la discusión entorno de la formulación de políticas y de sus alternativas, no se pueden limitar a exigencias pragmáticas, por cuanto se debe tomar en cuenta las visiones y las construcciones de futuro asociadas a la operación de las políticas concretas. De no considerarse esta advertencia el análisis de las políticas deja fuera dimensiones importantes como son las memorias colectivas, los imaginarios simbólicos, y los sistemas de necesidades histórico culturales. Todo lo cual podría implicar que estas dimensiones pueden simplificarse al reducirse a lo que es propio de determinados sujetos, uno entre muchos, más allá del poder que puedan detentar, como puede ser el caso del sujeto empresario, que sin querer se transforma en el prototipo de lo que es eficacia y visión de futuro. Perfil que se corre el riesgo de imponer sin cambios a todos los sujetos coexistentes de la sociedad.

En tercer lugar, se tiene que corregir la dirección del análisis para dar cuenta de la puesta en práctica de las políticas, desde la naturaleza de los sujetos, según sus pretensiones de proyectos, en vez de evaluar la naturaleza de las políticas en términos de su adecuación o inadecuación a una exigencia de un sistema, cualquiera sea este, que implica a un sujeto que nunca se explicita.

En cuarto lugar, en relación con la formulación de políticas, se debe enfatizar la opción de construcción según objetivos que se puedan articular en perspectivas de corto y largo tiempo, de manera de evitar confundir políticas que expresan ajustes tácticos, pero que responden a una concepción estratégica con medidas simplemente de corto plazo, que no tienen preocupación por sus consecuencias en el largo tiempo histórico. Ello puede darse en el plano de las políticas económicas, en lo que se refiere a su impacto a la capacidad productiva de un país, como también en sus consecuencias en el ámbito de la educación y de la cultura. En la dirección de esta argumentación se plantea la necesidad de forjar, instrumentos de análisis que permitan abordar la complejidad de esta problemática.

En la primera situación que distinguíamos, la problemática del proyecto-visión de sociedad, y su relación con políticas concretas, plantea la necesidad de analizar a la sociedad desde la problemática de su propio movimiento histórico; lo que supone analizar diferentes visiones de futuro que coexisten en un momento y como se pueden traducir en acciones orientadas a transformar a esas concepciones de sociedad en soluciones aplicables. Discusión que supone, además, saber abordar la relación entre diferentes proyectos de sociedad, que coexisten, y lo que se puede concebir como valores universales, propio de una sociedad más equitativa, pacífica, democrática y con participación que abre posibilidades para el desarrollo de todas las personas.

Cuando se piensa desde determinados valores se plantea tener que responder a preguntas tales como: ¿cuál es el sentido de esos valores, pretendidamente universales para diferentes tipos de sujetos, atendiendo sus condiciones económicas, sociopolíticas y culturales? Y ¿cómo se puede hacer realidad en el contexto de sociedades masivas y altamente concentradoras de la riqueza? ¿Cómo una economía concentradora y excluyente puede generar las condiciones para una democracia abierta a la pluralidad de visiones de futuro? En este marco es donde cabe forjar categorías que permita comprender a la sociedad como una constelación de articulaciones complejas de situaciones de vida o de trabajo, lo que es propio de sociedades estratificadas, de manera de no perder desde su heterogeneidad una visión de conjunto. Pero, a la vez, estar atentos a que esta complejidad de situaciones está sometida a dinámicas que las mueve en distintas direcciones que resulta de la propia acción de los sujetos, en sus diferentes formas de expresión colectiva (partidos, sindicatos, o movimientos sociales o culturales). De ahí que sea fundamental la exigencia de pensar en articulaciones dinámicas que estén historizadas en contextos.

Respecto a la segunda situación a la que nos hemos referido, es importante diferenciar los espacios formales de los sujetos (Vgr. como actores institucionalizados), de lo que es la fuerza de la subjetividad social, que puede reconocer distintos modos de presencia. Su importancia reside en que no se puede confundir en la función que cumple un sujeto como actor, con lo que es el sujeto como fuerza social, pues se puede llegar a no comprender la capacidad de innovación de un sujeto, y en consecuencia, dificultar poder enfrentar las emergencias que caracterizan a la sociedad humana, en la medida en que

estemos de acuerdo que esta no se puede explicar reduciéndola a leyes, regularidades y funciones, tanto en cuanto es una constante construcción de muchos sujetos.

En consecuencia es necesario profundizar la idea de sujeto según aquello que lo determina (económica, social o institucionalmente), aunque simultáneamente este mismo sujeto sea capaz de transgredir esas determinaciones; de otro modo, sería difícil explicar la emergencia de sujetos (Vrg. movimiento cocalero en Bolivia, o los movimientos indígenas en varios países, incluso lo que ocurre con la capacidad de los pequeños y grandes empresarios en los llamados espacios de emprendimiento). Pero también sería difícil dar cuenta de las interrupciones institucionales que con frecuencia se observan protagonizadas por los mismos actores institucionalizados, pero que rompen con esa condición, asociada muchas veces, con la irrupción de liderazgos carismáticos que vienen a suplir las falencias de la propia institucionalidad, como puede ser el caso de los movimientos sociales representativos de múltiples estratos sociales en Ecuador y Venezuela. Aunque el ejemplo clásico de estas interrupciones institucionales por sujetos establecidos, pero que rompe con sus espacios para volver a institucionalizarlos, han sido los golpes militares.

La tercera situación diseñada, que se deriva de la anterior, plantea en el plano analítico que no se puede estudiar a los sujetos-actores en términos exclusivamente que los determina, sino además, desde la capacidad que pueden tener para crear nuevos espacios, incluso institucionalizándolos. Un ejemplo es la capacidad de presencia de determinados sujetos por ocupar espacios instituidos para utilizarlos en sus propios beneficios (Vrg. la presencia sindical en espacios públicos como el de la educación); pero también está la situación que representan los sistemas electorales, cuya naturaleza proporcional o binominal, no necesariamente obedece a requisitos de funcionalidad del sistema (el cuál nunca tiene un sujeto claramente definido) sino a apetencias o demandas grupales por controlar espacios de decisión en el marco de lógicas clientelares.

Con lo que el espacio institucional propio del poder legislativo es sustituido por otro espacio, no necesariamente institucional, donde tiene cabida la lógica del lobismo de los partidos que da lugar al gradual reemplazo de la clase política, pero también, en alguna medida de la propia burocracia con los operadores políticos. Lo dicho es parte de una problemática más inclusiva que se sintetiza en el contexto actual aunque con rasgos

menos ostensibles que los golpes militares, por los abusos de poder formal que caracteriza la situación del estado de excepción. En efecto, por medio de este, tienen lugar la promulgación de leyes que pueden permitir legitimar la no aplicación de leyes (como es el caso de los recursos de excepción y/o inaplicabilidad de determinadas normas jurídicas); o bien, justificar en nombre de la eficiencia, la no división de poderes (como es el caso de la subordinación del poder judicial y legislativo, al régimen de controles e incentivos del poder ejecutivo). Discusión que obliga a revisar conceptos claves como el democracia, división de poderes, espacio público, alternancia en el ejercicio de poderes, orden público, partido político, clase política, legalidad, participación y ciudadanía, entre otros.

Por último, respecto de la cuarta cuestión planteada, debemos procurar colocar en el centro del debate, la relación entre política y opciones de política porque implica que la realidad socio-histórica es una construcción que se corresponde con múltiples líneas posibles, no restringiéndose a una dirección lineal.

Esta multiplicidad de opciones no se puede restringir a los límites de un sistema, el cual no obstante, puede abrir el juego a diferentes ajustes funcionales, sino más bien incorporar algo más profundo en relación con la construcción de sociedades de conformidad al juego entre sujetos con proyectos, imaginarios y memorias diferentes, con sistemas de necesidades diversas, y con sus propios modos de intervención social, todo lo cual configura el espacio desde el cual y para el cual se gestan las políticas públicas. En otras palabras, pensamos en la propia realidad socio-histórica desde sus dinámicas constituyentes. Realidad construida por sujetos diferentes en relaciones de complementación o de conflicto, en autonomía o en alianzas, en el marco de una concepción de sociedad que puede responder a proyectos compartidos o contrapuestos, los que se despliega en el largo tiempo histórico pero siempre desde prácticas políticas que cristalizan en el corto tiempo del presente.

I. A. Acerca de la necesidad de un enfoque

Las políticas públicas como problema

De la introducción se desprenden líneas de trabajo que deberán aclararse para su mejor comprensión.

Partimos de la premisa de que la problemática de las políticas públicas está siempre, necesariamente, históricamente situada, pues, en nuestra opinión, no responde a una lógica modelística, sino a necesidades históricas que en alguna medida son imprevisibles en su emergencia; lo que supone tomar en cuenta el conjunto de afirmaciones de la introducción. De otro modo, significaría comprender la formulación de políticas públicas como simples mecanismos operativos a determinados requerimientos sistémicos. Estos requerimientos no están claros históricamente ya que pueden ser planteados en el plano formal de un modelo, o, más bien, en el marco de tipos ideales que no están historizados sino simplemente confrontados en una lógica de variables cuyo significado no siempre es preciso en la medida en que no se tenga en cuenta la posibilidad de resignificarlas en distintas coordenadas socio-histórica.

Lo anterior significa que las dimensiones del modelo y su traducción en variables e indicadores son deducidas pero no reconstruidas de conformidad con exigencias de significación históricas. De ahí que variables como eficacia, rendimiento, productividad, tengan un valor universal, casi arquetípica; así mismo, dimensiones como producción, desarrollo, agente de producción, o todavía en un nivel más complejo, instituciones, espacio público, poderes del Estado, actores, y representaciones de intereses, pueden revestir diferentes significaciones, pues su naturaleza y funciones más allá de lo normativo propio de un modelo o tipo ideal, no se pueden comprender sino se especifican en el marco de dinámicas que están conformando realidades muchas veces inéditas.

No obstante, no se trata de negar las dimensiones, variables e indicadores, que pueden ser el contenido y el cometido de análisis formales, sino más bien de resignificarlos en situaciones concretas, las cuales no resultan definidas solamente por un curso de

coordinadas, sino por su historización, lo que implica ahondar en las articulaciones que quedan al interior de lo delimitado por las coordenadas de tiempo y espacio.

De esta argumentación se desprende una primera conclusión: no es suficiente establecer relaciones entre variables si estas relaciones no son problematizadas, ya que ello supone limitar el análisis a las necesidades de contenidos que se pueden derivar de determinados presupuestos, los cuales pueden estar requiriendo ser especificados.

Problematización significa resignificar contenidos para una correcta apropiación analítica, y por consiguiente, con consecuencias prácticas en tanto sirvan de base para construir proposiciones de contenidos que sean históricamente viables. En este sentido, es fundamental problematizar los elementos que componen al sistema dominante, como por ejemplo, la naturaleza de los actores, la relación entre ellos, la apropiación de espacios conformados por el sistema político.

Pero, también, en esta dirección, se requiere problematizar lógicas más incluyentes de realidades, como es la del propio mercado, porque la realidad de las ofertas de bienes de uso, así como la relación del consumidor con estos satisfactores puede estar mediada por dinámicas culturales y políticas, a veces incluso coyunturales, que pueden no responder a ninguna racionalidad de largo tiempo.

Un ejemplo puede ser el uso de los recursos públicos, o de los propios fondos de pensiones, en determinadas inversiones de impacto social inmediato, pero que son inciertos en el largo tiempo; o bien, otro ejemplo, es lo que ocurre con la propaganda de las actividades deportivas (del caso de Argentina, cuando el gobierno expropia el monopolio de las transmisiones deportivas en manos de un grupo, para dar lugar a transmisiones gratuitas). En el fondo, lo que planteamos como primera aproximación es cuidar de que el discurso analítico no quede atrapado en términos de abordar al sistema con un enfoque que lo identifique con una concepción única de realidad cuando esta puede asumir diferentes modalidades, según las dinámicas que se atiendan.

Desde esta perspectiva no se trata de hablar de condiciones de eficiencia, pues ello conlleva el presupuesto de que el análisis se circunscribe al plano de lo estrictamente normativo, lo que puede implicar que no requiera ser historizado en sus diferentes componentes, con el riesgo de quedar ceñido a la lógica de un tipo ideal desde el cual dar cuenta de “lo histórico” de una situación como simple desviación de lo definido normativamente por el tipo.

De esta manera, se soslaya la cuestión de las políticas objetivamente posibles que da lugar a la determinación de opciones de políticas a favor de una lógica de optimización que, al soslayar la historicidad de lo objetivamente posible, no plantea la cuestión central de lo historizable, cuyas condiciones se van transformando según los contextos que surjan.

Lo anterior tiene además de lo dicho, otras implicaciones como es dar por resuelto el fundamento teórico de una política, según sea congruente con las exigencias del funcionamiento de los presupuestos, que, a su vez, no son objetivos en la sección de neutros valóricamente, pues siempre responden a una preconcepción de lo que es una buena sociedad y su correcto desempeño, lo que implica superar los límites de lo ideológico con todo lo que ello supone en términos de sesgo en el análisis.

En este marco, las políticas son expresiones prácticas de una normativa preestablecida pero nunca discutida; o, en su defecto, resulta siendo una deducción de funciones elevadas al rango de modelos formales y universales. En esta lógica, queda afuera de la formulación de políticas todo lo que concierne a la problemática de pensar la formulación de estas como siendo parte del vasto desafío propio de la construcción de proyectos, congruentes con visiones de sociedad que son las que pueden traducirse en diversidad de políticas.

Se puede desprender de lo que decimos una segunda conclusión, a partir de la necesaria separación entre lo normativo y lo histórico concreto, objetivamente posible, en términos de la naturaleza de los sujetos, según sus alianzas o conflictos, en contextos determinados. Lo anterior, supone distinguir entre las apuestas valóricas tipo ideológicas y la capacidad de potenciar situaciones en el marco de las políticas; en el fondo, se trata de ahondar en la formulación de políticas, lo que llamamos historización de los valores. Problema fundamental pues se relaciona con la compatibilidad o incompatibilidad entre racionalidades. Y que en el contexto actual se puede reconocer en la complementariedad o contradicciones entre racionalidades económicas y racionalidades culturales. En efecto, las racionalidades económicas, con toda su carga instrumental y su tendencia a las resoluciones cuantitativas, no es ajena a una racionalidad cultural subyacente que no se explicita, la cual no es necesariamente congruente con otras racionalidades culturales, no obstante su carácter dominante y con pretensiones de universalización.

Debe suponerse entonces, que cuando se hace presente (como indicador o como variable de opinión, por ejemplo) a los empresarios, que estos caben en el sistema de la economía nacional, puestos que sus intereses estarían dentro de este sistema que parece aislable. En los hechos, y a manera de ejemplo, cabe señalar el sitio que estos (los empresarios) ocupan en la evaluación de las políticas, como un actor cuyo peso se encuentra sobrevaluado en los índices de desempeño gubernamental, sin que se cuestionen suficientemente sus intereses específicos, o la lógica en la que estos se encuentran enmarcados.

Cabe plantear en esta dirección una tercera conclusión acerca de si la racionalidad de las estrategias económicas tienen que ser necesariamente el padrón de referencia de las necesidades culturales y educativas; o, por el contrario, ser más bien estas últimas las que plantean los desafíos a las primeras, de modo de plantear el ajuste de éstas a modos de ser, memorias, imaginarios y visiones de vida y sociedades que se traducen en sistemas de necesidades que no siempre se adecuan a los requerimientos de la racionalidad económica e instrumental. Esta situación se agrava cuando constatamos que la racionalidad económica reconoce una escala de globalización, lo que no es necesariamente congruente con las escalas de referencias con las que se siguen tomando las decisiones educativas y culturales de cada país, lo que tiene un doble efecto. O las políticas son disfuncionales al modelo económico o el modelo económico es disfuncional para la cultura, o la propia cultura es disfuncional al sistema. El problema se podría plantear en los siguientes términos, se está planteando la exigencia de la funcionalidad de la educación a los requerimientos de la economía globalizada, pero no la situación inversa, de determinar el ajuste de las exigencias de la realidad económica a los patrones culturales. En este marco de argumentación pareciera ser que la racionalidad económica global está conformando patrones culturales que se terminan por imponer por sobre las identidades nacionales, o, en otras palabras que, el capitalismo globalizado deviene en cultura globalizada. O, si aún dentro de los límites del sistema económico se pueden planear diversas modalidades histórico culturales que pueden revestir al capitalismo. La discusión está abierta pero todavía se podría complejizar más si consideramos que las dinámicas culturales y sociales pueden estar, o nos pueden servir de base, para otras formas de organización económica.

Por lo anterior consideramos que las políticas educativas, en tanto se refieren a lógicas de formación, deben desafiar a las políticas económicas en vez de ocurrir lo contrario, que es la situación dominante, de poner a la política educativa al servicio de la eficacia de las políticas económicas, que como se ha sostenido, pueden ser manifestaciones de patrones culturales ajenos, como se sostiene por algunos autores, de que la economía con su racionalidad, no es más que expresión de patrones culturales anglosajones.

Desde esta perspectiva planteamos el imperativo de que la formulación de políticas públicas se tienen que abordar desde un enfoque articulado, pero debiendo ser el eje las políticas educativo-formativas, aunque ello carezca de sentido porque la mirada está centrada en la competencia estrictamente económica. No obstante, la cuestión central es la dimensión del papel de la educación en el proceso de desarrollo, en forma de trascender la lógica de la pura eficacia económica, pero representando el vector desde el cual se define el significado de todos los conceptos pertinentes a la construcción de una sociedad mejor. Para ello deberíamos resignificar, rescatando de sus acepciones puramente economicistas, a conceptos como formación, capacidad, adaptación, flexibilidad, iniciativa, creatividad, competencia, eficiencia, rigor, disciplina, responsabilidad, solidaridad y sociedad. De manera de facilitar su uso más allá de los límites que aluden a la dinámica estrictamente económica. Se plantea una suerte de liberación del lenguaje para enfrentar un cierto imperialismo verbal que impone la economía el cual oculta otros peores.

De ahí la necesidad de una quinta conclusión que se puede definir en la apertura del razonamiento en base a nuevas formas de razonamiento, no sistémicos sino históricos que puedan incorporar los espacios de construcción en el que participan muchos sujetos-actores conformados por diferentes racionalidades abiertas a muchas posibilidades. Por eso consideramos que es previo a cualquier intento orientado a la definición de políticas, el esfuerzo por colocarse en los momentos históricos desde los cuales se pueden leer las necesidades sociales emergentes, a las que tendrían que dar respuestas las políticas. De lo contrario, la preocupación acerca de la formulación de políticas se reduce al esfuerzo por evaluar sus efectos, sin cuestionar los parámetros en cuyos límites tiene lugar el diseño y aplicación de las mismas. Desde esta perspectiva, hemos trabajado apoyados en un sistema de categorías que sirve de trasfondo al trabajo de captura y análisis de datos, según la estructura de fichas que se explica más adelante, sin embargo, antes de

entrar en la discusión de los procedimientos seguidos para entender lo que significan los enunciados que presentamos como nudos problemáticos es necesario detenerse en proporcionar un esquemático diseño de los fundamentos categoriales en que nos apoyamos.

Elementos conceptuales para un análisis dinámico de las políticas públicas

Es necesario pasar de un plano argumentativo general, a cerca de la necesidad de un enfoque, a un nivel más operativo para contribuir a entender mejor la problemática de las políticas. Abordar problemas como los espacios de formulación y de decisión, que no siempre coinciden, pero que, además, incorpore las exigencias propias del momento histórico que enfrentan las sociedades y que se tendrán que reflejar en las políticas. En este marco, la discusión sobre los elementos conceptuales, con el propósito de hacer una discusión más polémica, la desarrollamos tomando como referencia el texto *La política de las políticas públicas, Informe 2006*, del Banco Interamericano de Desarrollo, por considerar que es un enfoque serio, desde una perspectiva altamente problemática, pero también por representar el pensamiento de un institución tan influyente en la toma de decisiones de los gobiernos latinoamericanos. En este sentido, se presentan cuestiones que se asumen como evidentes, aunque no lo son, como por ejemplo, considerar “que las políticas (así como también algunas de sus características) son en gran medida endógenas”; o bien, hacer “particular hincapié en el funcionamiento de las instituciones políticas”.²

Afirmaciones que obligan a tomar en cuenta la situación de contextos históricos, pues de no hacerse, se puede incurrir en afirmaciones puramente normativas, como lo representa a manera de ilustración, la proposición de que “la reformas de políticas es un proceso que involucra a muchas actores a través de varias fases de formulación de

² Banco Interamericano de Desarrollo, *La política de las políticas públicas en América Latina, Informe 2006*, co-edición Universidad de Harvard, Fundación David Rockefeller, Planeta, 2006, p. 11.

políticas”, lo que se corresponde con la necesidad de “diversas formas de cooperación y confianza en la durabilidad de la política y otras características semejantes”.³

Estas formulaciones aluden a la problemática de la toma de decisiones según dinámicas contextuales complejas, que requieren ser entendidas en su especificidad; pues de no hacerse se pueden llegar a formulaciones, aparentemente con sentido, pero carente de significados precisos, como lo es la afirmación “de que las estructuras económicas y sociales generan distintas configuraciones y actores según el país y la época”.⁴

Afirmaciones con las que nos e puede estar en desacuerdo, pero que son imposibles de precisar en sus alcances, en la medida en que suponen incorporar el contexto dinámico que configuran situaciones propias de la emergencia de sujetos de diferente naturaleza y portadores de proyectos complementarios y contradictorios, o, incluso, carentes de proyectos propios. Lo que puede crear las condiciones para nuevas modalidades de clientelismo, estas consideraciones son fundamentales para darle significado histórico concreto a posturas como las de “procesos de formulación de políticas” (PFP), cuando se lo entiende como un proceso de negociación de intercambio (o transacciones) entre los actores políticos. Pues el problema excede los límites de conceptos como “negociación e intercambio”, ya que de hecho se trata del juego político entre sujetos-actores, el cual supone entender no solamente la naturaleza de las relaciones de poder entre los sujetos, su fuerza equiparable o de dependencia, sino también incorporar los espacios desde los cuales actúan, y que en algunos casos, pueden pasar de ser espacios informales, a espacios formales o institucionales (Vrg.; la relación entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en México, con la Secretaría de Educación pública; pero también se podría pensar en la relación entre los grupos financieros nacionales e internacionales, y los espacios propios de los bancos centrales y las secretarías de hacienda a través de sus capacidades de gestión). Problemática que es propia de las dinámicas socio-políticas de los diferentes sujetos que obliga a comprender la complejidad de la relación de estos, con las instituciones, de manera de evitar caer en formulaciones puramente normativo-funcionales.

³ Idem, p. 16.

⁴ Idem, p. 11.

En efecto, son altamente discutibles afirmaciones como las que sostienen que “el comportamiento de los actores políticos en la PFP... depende de las funciones que desempeñan, de sus incentivos y de las restricciones que enfrentan”;⁵ ya que el actor no es solamente una función, en la medida en que expresa una constelación de dinamismos socioeconómicos y culturales, pudiendo “un actor político” expresar muchas subjetividades no siempre armónicas. Por ejemplo, un movimiento social no siempre se agota en un solo actor político: puede ser el caso del cardenismo en México, o el del peronismo en Argentina, o el allendismo en Chile, etcétera. Planteamiento que incide en la idea relativa al funcionamiento de las instituciones, el cual no tiene una relación congruente con los actores, pues se pueden transformar en los espacios en los que los llamados actores muestran una pluralidad de rostros que pueden responder a la compleja condición de la subjetividad social que los caracteriza (Vrg.: las distintas expresiones orgánicas en que puede plasmarse un movimiento social, cultural o étnico –como puede ilustrarlo la situación actual en Chiapas, México, con la proliferación de organizaciones, todas indígenas, pero contrapuestas entre sí; o bien, lo que ha ocurrido históricamente con los movimientos obrero y campesinos-). De ahí la descomposición de los sujetos en grupos de presión o de interés en el plano de sus representaciones, parlamentarias, o de otro orden, que pueden llevar la impronta de clientelas que no necesariamente corresponden a la fisonomía del sujeto, sino más bien, ceñirse a lógicas caudillescas. Es el caso de lo que este documento propone en torno al disciplinamiento de los miembros del poder legislativo, a los que, a partir de cuestionar sus prácticas clientelares (que de hecho existen) se propone un orden en el que estos, organizados a partir de consolidar sus intereses personales como carrera legislativa, se transformen en clientelas del poder ejecutivo.

Pero lo que decimos tiene implicaciones adicionales en lo que refiere a la capacidad de actuación de los actores, pues no es ajena a la “habilidad que tienen los actores políticos para llegar a acuerdos intertemporales y para asegurar su cumplimiento, de su habilidad para cooperar”.⁶ Es fundamental entender la complejidad del actor político, no solamente en lo que respecta a la problemática de la relación actor-sujeto, sino también en lo que concierne a la cuestión relativa a la relación entre política y proyecto.

⁵ Idem, p. 18.

⁶ Idem, p. 20.

En efecto, habría que discutir si la política puesta en práctica responde a un proyecto o no; a la inversa, si un proyecto (Vrg.: construir la democracia) se puede expresar en una o varias políticas, que, a su vez, se pueden corresponder con uno o varios actores. Se puede dar el caso de constatar una relación clara entre actor político y política concreta, pero que no necesariamente conforme a un sujeto más amplio que pueda impulsar un proyecto que sea incluyente de diferentes políticas. Esto es, que se pueda dar el caso de actores con políticas que no suponen un proyecto que de sentido a esas políticas; o bien, darse el caso de políticas con proyectos.

En un caso u otro, cambia la naturaleza de los actores: ya que en la primera situación los actores pueden ser grupos de interés electoralista, sin suponer perspectivas temporales, por lo tanto, con grandes limitaciones en su capacidad de acuerdos intertemporales que puedan dar estabilidad y coherencia a las políticas. En cambio, en la segunda situación, se daría esa posibilidad en la medida que el actor político tenga la conciencia de lo que implican sus movimientos tácticos según exigencias de largo tiempo. En ambas situaciones hay que problematizar los conceptos de actor y de acuerdo, pues pueden implicar un juego de ideas abstractas, cuyas efectos concretos pueden tener una multiplicidad de soluciones. En todos los casos, este tipo de afirmaciones no puede ser analizada sin definiciones mayores sobre el tipo de acuerdos que impulsan los actores, cuyas limitaciones, interrupciones o nuevas direcciones es parte constitutiva del derrotero y formulación de las políticas públicas. Debemos hacernos la pregunta de si los acuerdos intertemporales tienen como fin el de subordinar un proyecto político a otro, o si por el contrario, de trata de llevar adelantes fórmulas de consensos de largo aliento; como sea, se muestran las dificultades de avanzar con esta conceptualización en abstracto.

Pero lo que decimos acerca de la relación actor-sujeto y proyecto, no solamente tiene pertinencia para enfrentar las políticas inmediatas, ya que en el contexto latinoamericano ha conformado el trasfondo de muchos fracasos en las estrategias de cambio cuando han surgido movimientos sociales con proyecto de futuro, pero cuyos actores no se han desarrollado, o bien, cuando se encuentran en etapa embrionaria, atados a perspectivas políticas de corto plazo, pero sin haber desarrollado su propia capacidad de sostener un proyecto de largo tiempo. Es lo que ocurre cuando surgen proyectos que requieren de actores que todavía no están a la altura de sus propias

demandas. Ha sido la experiencia de Chile con la Unidad Popular de Salvador Allende, situación en la que el proyecto allendista requería de la emergencia de un actor político que suponía la transformación de actores preexistentes; también podría ser el caso del sandinismo en Nicaragua, en la que se da una situación quizás opuesta a la de Chile, pues el sujeto emergente terminó descomponiéndose en diferentes grupos de presión y negociación de intereses contrapuestos; también el caso de la Unión Nacional Revolucionaria de Guatemala (UNRG), cuando se constata que el sujeto emergente no es capaz de adecuarse a las coyunturas que la propia dinámica del proyecto va generando. Actualmente puede ser el caso de Ecuador y Venezuela, países donde se observa la emergencia de movimientos con proyectos pero sin el correspondiente surgimiento de un sujeto organizado. Es lo que marca la diferencia de estos países con Bolivia, donde sí se observa la emergencia de un nuevo sujeto a partir de muchos actores, aunque con relaciones contradictorias entre sí.

Desde la perspectiva del problema de las políticas públicas, la discusión anterior tiene directa relación con la función del marco institucional. Se sostiene que “el marco institucional debe ser entendido en forma sistémica, o en términos de equilibrio general”.⁷ A este respecto, lo que se tendría que resolver, en primer lugar, desde nuestra perspectiva, es saber precisar cómo se alcanza ese equilibrio cuando el contexto es de una profunda atomización disgregación, o transformación de los actores políticos en múltiples formas de expresión, presiones y acciones. La cuestión de fondo reside en que, a primera vista, ese equilibrio sistémico es una condición sine qua non para el funcionamiento de determinadas políticas dominantes, por lo que deviene en la condición de funcionamiento para esas políticas donde el equilibrio sistémico cumple la función de legitimador de esas políticas.

En este marco, cabría observar que actores formales están legitimados por el orden institucional, lo que puede transformarse en un obstáculo para que esos mismos actores puedan transformarse en sujetos de proyectos de mayor envergadura, toda vez que esa transformación transgrede los patrones que los validan como actores constituidos. Es lo que probablemente se busque resolver con algunas reformas constitucionales, como pueden ilustrarlo los casos de Ecuador y Bolivia. Lo anterior supone saber determinar la naturaleza del acuerdo posible entre actores, lo que plantea dos escenarios posibles: un

⁷ Idem, p. 19.

acuerdo de políticas a corto plazo, que no son parte de ninguna estrategia mayor; o bien que el acuerdo se construya en relación de un proyecto compartido, lo que puede dar lugar a distintas políticas concretas. El mejor ejemplo en este sentido son los posibles acuerdos en torno a una estrategia neoliberal pero que puede dar lugar a diferentes políticas, lo que es congruente con lo que dijimos antes a cerca de la relación entre el modelo económico y la racionalidad cultural. Son los marcos desde los cuales se puede contestar preguntas a cerca de los actores claves en la formulación de proyectos, “sus preferencias, incentivos y capacidades”, pero en particular lo que remite “a sus horizontes temporales” .⁸

El problema del equilibrio tiene que analizarse desde la perspectiva de la construcción de espacios en los que tenga lugar el juego entre actores, con sus génesis de proyectos alternativos o complementarios, a menos que reduzcamos el concepto de equilibrio a la lógica del orden, que, como tal, tiene que ser analizado como espacio para determinadas decisiones. Es en relación con este punto donde cabe reapropiarse de muchas afirmaciones en relación con la pregunta ¿cuál es el referente histórico para leer los significados? Por ejemplo, el planteamiento acerca de las características claves de las políticas públicas, como ser “estabilidad, adaptabilidad, coordinación y coherencia, calidad de la implementación y de la efectiva ampliación, orientación al interés público y eficiencia”,⁹ sino no nos queremos circunscribir a lo puramente normativo, carecen de un significado real concreto. Pues cada una de estas claves se puede resignificar según sea la naturaleza de los problemas que se pretende resolver con las políticas. Y que también estará condicionado por la naturaleza de/o de los sujetos-actores que ejercen el poder, para impulsar dichas medidas; ya sea que estos tengan diferentes proyectos, o bien, que lo compartan, o bien, que tengan la capacidad técnica, o tengan que delegar responsabilidades en grupos operativos con *experticia*, pero con los que no tienen afinidad.

Este problema no es menor cuando constatamos que el poder ejecutivo muchas veces carece de proyectos, o que el poder legislativo es un espacio de negociación de intereses subalternos, ocultos detrás de la fachada de una organización homogénea. Pero que de

⁸ Idem, p. 19.

⁹ Idem, p. 140.

manera concreta nos coloca ante la necesidad de ejercer el poder, porque cuando no se ejerce en términos de las exigencias de un proyecto y/o de sus políticas, se crean los principales obstáculos y se dificulta la posibilidad de llevarse a la práctica. Entre estos obstáculos está el propio Estado, cuando se transforma en el espacio de disputa por controlar posiciones sin mayor perspectiva de construcción social.

No solamente estamos ante la deformación patrimonialista del Estado, sino antes su transformación como instrumento que prolonga la disputa entre actores: el Estado como prolongación, a través de otros mecanismos, de la relación de lucha entre los actores tal como se puede observar en los marcos de la sociedad civil. Un ejemplo puede ser el caso frecuente de que los dirigentes políticos confunden su función de movilizadores y agitadores de opinión con las exigencias propias de un funcionario que cumple una responsabilidad institucional en el espacio del Estado. En esta dirección, cuando se vincula la definición de políticas con la institucionalidad, especialmente del Estado, es necesario plantear con claridad la problemáticas interna de este, pues de otro modo, es absolutamente abstracto darle una representación y hablar de indicadores de eficacia, a menos que se trate de inventar una discusión en una lógica de tipo ideal con el propósito de definir marcos evaluativos de naturaleza puramente normativa.¹⁰

Es importante validar la función que pueden tener determinadas proposiciones de carácter formal a cerca de las exigencias de pensar el diseño de políticas viables. En la práctica se observan dificultades en la ejecución de políticas que se pueden reconocer en dos grandes momentos: primero, en el paso de lo declarativo-normativo de propósitos, lo que se puede analizar con el material de la documentación oficial (leyes, decretos, normas de funcionamiento), cuando se trata de pasar al diseño concreto de políticas; el segundo momento, que puede ser aún más engañoso, es la dificultad que se enfrenta quienes tienen la tarea de ejecutar las políticas, y de saber traducir los diseños en prácticas congruentes. En una palabra, hay problemas en el plano de los diseños de las políticas, así como de las prácticas de ejecución.

Lo que decimos se puede ver, desde luego, en la política educativa. Lo que está relacionado con lo que decíamos en términos generales, pero más que nada con la falta de centralidad de la política educativa, en relación con las demás políticas,

¹⁰ Idem, cfr. Cap. 6.1, p. 142.

especialmente las económicas y financieras; lo que interpretamos como una expresión de la carencia de proyecto de país, o bien, que esta se reduce a un simple abordaje técnico administrativo y funcional, a un modelo económico que plantea sus propias demandas de educación.¹¹

En verdad, no hay necesidad de educación, sino solamente de entrenamiento o de capacitación, aunque está muy presente el papel compensatorio que la educación puede cumplir para amortiguar tensiones sociales. Se puede estar de acuerdo con que “la educación carece de una definición básica, que una vez formulada, confiere coherencia al conjunto del sistema”.¹² Lógica de compensación que permite entender que se haya privilegiado la cuestión de la cobertura por sobre el de la calidad, pero también, en algunos países, como México, permite comprender que el espacio de las políticas educativas se haya transformado en un espacio de negociaciones políticas dando enormes presencia a las organizaciones sindicales y políticas de los maestros. Pero que este espacio sea propicio para establecer alianzas, no significa que en la definición de las políticas educativas realmente estén compresitos sujetos con visiones plurales de la sociedad.

La lógica del mercado como sustituto de la supuesta ineficacia del Estado en lo que respecta a las políticas educativas, excluye la participación de muchos actores en beneficio de las desproporcionada presencia de otros. Porque cuando hablamos de actores no nos referimos a roles, lo que suele ocurrir. “La implementación de políticas educativas es una tarea compleja. Generalmente exige que participen numerosos actores, docentes, directivos, estudiantes, burocracias centrales y subnacionales y padres” (p. 242); más bien, se trata de tomar en cuenta las exigencias históricas en diferentes momentos. Como se ha reconocido “la política son respuestas contingentes al estado de situación de un país”, por lo que “puede funcionar en algún momento de la historia, en un determinado país, puede no hacerlo en otro lugar, o en el mismo lugar en

¹¹ Lo que decimos tiene que ver con la ausencia de la cultura en la definición de políticas públicas. El señalamiento es importante, pues en la cultura “está presente el hecho elemental de que cualquier fenómeno social que queramos estudiar (...) es construcción de los seres humanos (...) quizás uno de los grandes desafíos que nos hereda el siglo XX sea precisamente la complejidad de los sujetos que construyen historia (...); sujetos múltiples que tienen distintas características, variados espacios, tiempos diversos y visiones diferentes del futuro desde las cuales construyen sus realidades”, Hugo Zemelman, *Voluntad de conocer*, Ed. Antrophos, 2005, Barcelona, p. 78.

¹² *Idem*, p. 142.

otro momento” (p. 16). Lo anterior, en la medida que “la políticas públicas efectivas actores con horizontes temporales relativamente largos, así como escenarios institucionales para la discusión, la negociación y el control del cumplimiento de los acuerdos políticos y de políticas” (p. 20). Y que cuando no se toman en consideración en la formulación de las políticas, al quedar fuera de estas decisiones, los sujetos reales, no los que asumen el carácter de tales porque reciben su identidad por las funciones que el sistema les atribuye, “la coordinación es una tarea sumamente ardua”, cuando no, abiertamente, sin sentido.¹³

De lo anterior resulta claro que la educación no es central, por lo que no reviste el carácter de política de Estado, como sí lo son las políticas económica, financiera y monetaria. La razón es que la educación está al servicio de estas políticas en forma que es razonable pensar que “la formulación de la política educativa en América Latina está desproporcionalmente sesgada hacia políticas centradas en la expansión y el acceso, en lugar de la calidad y la eficiencia”.¹⁴

La falta de control de las políticas se relaciona con el hecho de que estas cumplen una función compensatoria de tensiones, lo que también tiene un límite. ¿Hasta qué punto los gobiernos están dispuestos ha ampliar la cobertura, incluso, elevar los niveles de escolaridad, cuando no tienen capacidad para absorber a la población? Basta como ejemplo pensar en los siete millones de jóvenes entre 19 y 24 años que en México, no estudian ni trabajan, según datos proporcionados por el rector de la UNAM en su discurso de apertura escolar 2009.

Por lo tanto, cuando se habla de las convergencias de actores en los espacios de la educación, no supera la conceptualización de roles-funciones, pero nunca se asume el campo de definiciones de proyectos de largo plazo. Es así como en los marcos de esta situación no se puede cumplir con el desafíos fundamental cuando pensamos en la educación estamos pensando en la sociedad; en consecuencia, que cuando discutimos la política educativa lo que estamos enfrentando son los modos de construcción de la propia sociedad. En América Latina hoy parece ser que no está presente el debate acerca de esta construcción y de las opciones que se pueden enfrentar.

¹³ Idem, p. 142.

¹⁴ Idem, p. 246.

No hay más políticas de largo plazo que las que tengan por función garantizar la reproducción del capital; cuando no se trata de este cometido, los acuerdos intertemporales se reducen a pactos tácticos y contingentes según los intereses de grupos de presión.

En el marco de esta discusión tenemos que plantear cuestiones fundamentales en lo que respecta a una lectura de la dinámica constitutiva de las políticas públicas, especialmente las educativas, en vez de quedarnos limitados a descripciones morfológicas en base a indicadores normativos que no registran la complejidad de las situaciones históricas. Surgen temas como los siguientes: naturaleza de los actores, carácter de los espacios de decisión, visiones de futuro y complejidad de las prácticas complejas que se pueden derivar de estas premisas.

Recapitulación

Planteamos el problema de cómo abordar la gestación misma del espacio de las políticas, de manera de ir allá de su simple formulación.

Si somos congruentes con el punto de vista asumido, tenemos que saber determinar la naturaleza de las necesidades de las que se pretende dar cuenta en las políticas. Necesidades socio-históricas en las que cristalizan un conjunto heterogéneo de relaciones sociales que constituyen el proceso mismo del devenir histórico. Puede ser que las políticas, concretamente las políticas educativas, representen respuestas a presiones ocasionales, o bien coyunturales si pensamos en un tiempo mayor que lo puramente contingente; o bien, que estas respondan a estrategias de largo plazo que demandan coordinaciones entre políticas que son relativas a distintas problemáticas (económicas, institucionales, culturales, etcétera). De ahí que sea necesario precisar los criterios con los que se registran las necesidades que se busca resolver políticamente, así como definir o más bien determinar los espacios en que se ubican las instancias de decisión (que pueden ser institucionales o no institucionales).

Lo anterior es importante debido a que las políticas en ejercicio, pueden generar a su vez, nuevas demandas que pueden requerir de sus propios espacios de atención, lo que puede corresponderse con el surgimiento de nuevos actores que pueden ser potenciados desde la propia necesidad de desarrollar las políticas. Puede ser el caso de todo tipo de

organizaciones que surgen como respuesta a expectativas generadas por las políticas que pueden servir de base para distintas formas de colectivos sociales. La problemática sindical es el más claro ejemplo de lo que decimos, como puede ilustrarlo la presencia de estos en los espacios de las instituciones educativas. En realidad la dialéctica es muy simple: toda política es generada por actores, pero a su vez produce actores que la cuestionan.

Por ello hay que ser explícito de lo que se entiende por “lo político”, ya que puede ser parte de un proyecto cohesionado de país o simplemente manifestación de una pluralidad de voluntades que transforman al Estado en un espacio en disputa por diferentes demandas, pero sobre todo por actores que acumulan distintas formas de poder.

De ahí que sea relevante evaluar la eficacia de las políticas ya que se relacionan con el funcionamiento armónico o no de las instituciones. Pero lo importante en esta evaluación, es comprender que las políticas no necesariamente deben ser el reflejo de la institucionalidad dada, pueden constituir indicadores del propio movimiento de la institucionalidad. Es frecuente encontrar desajustes entre los distintos planos en que se desenvuelve la dinámica de las instituciones, como es lo que ocurre con los desajustes entre exigencias muy estructuradas desde lo instituido, como ser el orden institucional, y el movimiento del equipo de las instituciones como son los funcionarios.

Un ejemplo lo podemos encontrar en la ley de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile, según la cual los profesores se limitan a “estándares y mediciones como su tarea central a realizar en el aula”, y, desde luego, todavía con más fuerza los directores. A este respecto, vale citar la opinión de algunos expertos: “sólo intenta crear (la ley) robots homogéneos con una mirada común y un pensamiento que si se sale de la norma y el estándar será mal evaluado. En definitiva, el proyecto trasunta cero confianza en profesores y estudiantes”.¹⁵ Podemos ver como la institucionalidad impone un orden a quienes como sujetos asumen la responsabilidad de darle contenido a sus propias funciones. Se puede apreciar, por lo mismo, la tensión entre orden y el movimiento de los sujetos que ocupan ese espacio. En efecto, si no se alude al movimiento de lo que emerge constantemente desde las propias instituciones, esto es la

¹⁵ Jorge Pávez, *Paradoja: la realidad de un Chile esquizofrénico*, p. ?

vida misma, se corre el riesgo de que las políticas queden atrapadas por la necesidad de funcionamiento y la reproducción de la institucionalidad, lo que produce un desfase entre las necesidades internas y las que van surgiendo en los diferentes momentos históricos que exigen ser abordados por las políticas.

No se puede dejar de plantear en la discusión sobre la formulación o gestación (de las políticas públicas la relación entre sujetos y espacios institucionales y no institucionales, que en la literatura se ha definido como la voluntad instituyente de los hombres.

Las instituciones pueden reconocer planos de funcionamiento que incluyen sujetos que pueden no aparecer formalmente, pero que son muchas veces los que determinan la naturaleza y alcances de las políticas. En otras palabras, el análisis de la gestación de políticas ha de entender a éstas como manifestación del movimiento molecular interno del Estado, porque refiere a esa dinámica que constatamos y vivimos todos los días, cuya puerta de observación es el ejercicio del poder, que constantemente está enfrentado al desafío de construir realidades. O de anularse en su mismo cometido.

Implicaciones de la problemática

Se desprenden del desarrollo anterior interrogantes que tienen que asumirse en el análisis de las políticas públicas, porque son relativas a la exigencia de precisar el alcance de conceptos que aparecen como claves para un mejor abordaje analítico. Es el cometido que más adelante recuperamos como desafíos de investigación que podría ser de responsabilidad de CREFAL: la construcción de un vocabulario. Surgen palabras que no se han incorporado al debate pero que son fundamentales toda vez que representan herramientas para el diseño de diagnósticos que sirvan de apoyo a la definición de políticas; pero que también son parte de las condiciones de aplicación de las mismas. Hay que destacar que en el trasfondo de este conjunto de vocablos se oculta una visión de la lógica con que se mueve la realidad socio-histórica, la cual no se puede reducir simplemente a presupuestos teóricos ni metodológicos apriorísticamente definidos; ya

que este movimiento como tal define el encuadre pertinente en el plano metodológico y teórico que debe la tarea a resolver por los entendidos y preocupados por las políticas públicas. Ha sido esta la preocupación central tanto de la introducción como de este capítulo primero.

En este orden de ideas, lo primero es señalar la urgencia de romper con lo obvio, que, por lo general impone la lógica del orden-poder sin márgenes de debate. Y cuya concreción más notoria es el bloqueo del pensamiento por quedar casi naturalmente, circunscrito a lo que permite ver el espacio organizado en términos de instituciones; lógica de mirada que impone el poder con la fuerza de lo único real con sentido, sin opciones de lectura más allá de las advertencias que a veces se asumen a sostener, como medida precautoria, que se trabaja con “enfoques eclécticos e interdisciplinarios” (p. 5). En el fondo el desafío consiste en comprender que la formulación de políticas requiere analizar el funcionamiento mismo del poder, esto es, su ejercicio, en todos los espacios en que este se manifiesta; más aún cuando se comparte la idea de que “los procesos políticos y de formulación de políticas son inseparables”¹⁶. En segundo lugar cabe señalar la problemática que vincula la formulación de políticas, especialmente las educativas, con los espacios de vida del hombre. Alude a la cuestión de la naturaleza de las necesidades que se busca atender y resolver desde su constante emergencia y transformación. A lo menos, enfrentamos dos tipos de necesidades en el plano de las políticas en general, y, en particular, de las educativas:

Primero, las necesidades que se vinculan con los proyectos de vida, o sentido de la existencia de las personas, que pueden diferir de las que definen los aparatos ideológicos del Estado;

Segundo, las necesidades que propiamente impone el orden social-político-cultural.

De ahí que sea importante construir y llevar a la práctica diagnósticos que permitan reconocer estos diferentes tipos de necesidades y las relaciones en que se encuentran en momentos determinados. Es lo que permite “historizar” estas iniciativas, porque es lo propio de un sujeto, ya sea en lo individual o en lo colectivo cuando está debidamente situado, por cuanto son estas las necesidades que tienen que priorizar cualquiera política. Lo anterior debido a que configuran el sistema de necesidades de las personas

¹⁶ BID, ob. Cit., p. 4.

que implica hablar del movimiento interno de estas, por lo tanto, de sus deseos, demandas, expectativas, en una palabra, de su mundo que tiene cabida, más allá de lo que se pueda creer, en los límites del orden establecido.

En el marco de esta discusión es importante identificar el papel de las organizaciones que median entre el individuo ya su condición de sujeto social con el orden que lo incluye y determina. Desde esta óptica de razonamiento reviste todo su significado lo que habíamos afirmado acerca de que pensar la educación es pensar en cómo se construye la sociedad. Y que no lleva nuevamente a colocar en el centro del debate la cuestión de la centralidad de las políticas educativas respecto de las otras política, pues es desde estas donde se construye el sujeto capaz de protagonizar estrategias económicas, tecnológicas, institucionales, etcétera, en reemplazo de creer erróneamente que basta crear las condiciones objetivas para que nazca un sujeto con conciencia y voluntad para construir con sentido de realización socialmente compartido.

Es por ello que en nuestra opinión cualquier esfuerzo de carácter instrumental tiene que reconocer un momento previo para poder organizar el pensamiento que se oriente a la formulación de políticas. Este es el momento de la gestación de las decisiones que pueden orientarse en muchas direcciones pero cuyo contribución es precisamente dar cuenta del movimiento de la realidad que se está expresando en la constante emergencias de necesidades. Esta exigencia de conciencia previo a las resoluciones instrumentales podemos esquematizarla en los siguientes términos:¹⁷

Todo problema social (en su acepción más genérica) reconoce potencialidades sobre las que se puede ejercer cierta influencia; influencia que se ejerce a través de las prácticas humanas que no se pueden circunscribir a una sola dirección de sentido pues siempre implican opciones desde las cuales intervenir, dependiendo de la naturaleza de los sujetos, especialmente de los colectivos sociales, pero sin perder de vista la presencia de las individualidades como expresión del movimiento molecular interno de los

¹⁷ Entre los conceptos que en el este marco son necesarios de aclarar se pueden distinguir los siguientes: sujeto y actor; sujeto situado; voluntad y voluntad cohesionada; proyecto; continuidad de las políticas; espacio institucional y espacio instituyente; necesidades históricas; construcción y opciones de construcción; orden y movimiento molecular del orden; momento y secuencia de momentos; diagnóstico para la formulación de políticas; resultado y eficiencia de las políticas. Este listado deberá ser considerado como parte de la línea de trabajo que más adelante mencionamos como “Construcción de un lenguaje de trabajo. Conceptos y su utilización en la definición de políticas”. Ver capítulo III.

colectivos. La expresión más tangible es la gravitación que pueden tener las personas con capacidad de dirección. El desafío consiste en saber resolver la viabilidad de las opciones que se corresponden con la historización de los valores o de las apuestas ideológicas o teóricas en prácticas concretas,

El desafío de resolver a cerca de la viabilidad de opciones de políticas supone tener claro un concepto de realidad que permita plantearse el problema de opciones de construcciones viables. Siguiendo con cierta tradición de pensamiento, pensamos que se puede resolver si concebimos a la realidad socio-histórica como un sistema de relaciones, simultáneamente diacrónico y sincrónico, cuya dinámica interna está dada precisamente por la interrelación entre sujetos diferentes (tanto en el plano de la relación interpersonal como en el plano de las diferentes modalidades que pueden presentar los sujetos colectivos).

De ahí que este sistema de relaciones reconoce como central la presencia de un sujeto con capacidad para intervenir, tanto por su pensamiento por medio de la acción, en los límites de estas situaciones. A esta capacidad de intervención la hemos llamado proyecto, en cuyo campo de necesidades y significados tiene lugar la formulación y ejecución de las políticas concretas.

Por último, esta capacidad de proyecto-políticas se traduce en la construcción realidades que para ser efectiva requiere que este espacio de relaciones complejas entre sujetos que constituye el lugar de estos, analíticamente, sea abordado como momentos delimitados según coordenadas de tiempo y espacio pero en la perspectiva de ser parte en cada momento de una secuencia longitudinal de los mismos. De manera de no quedarse en el recorte de lo contingente a partir de recuperar una mirada histórica de mayor amplitud. Es lo que podemos definir como la problemática del sujeto en situación, lo que se corresponde con enfocar la realidad como espacio de posibilidades. En otras palabras se trata de una epistemología del pensar político.

I. B. Aspectos técnicos para comprender la investigación

La investigación realizada ha consistido en una búsqueda de material sobre las políticas de educación de adultos que están siendo implementadas en los países de la región. El

relevamiento fue diseñado con el fin de captar las variantes normativas, expresada en leyes, artículos o decretos, así como otros registros del sector oficial en la materia, como informes, balances y posicionamientos de las autoridades públicas. Como la formulación de políticas no termina allí, ni la aplicación de éstas puede explicarse sólo con estos materiales, se buscó contrastar este material, recolectando posiciones y análisis de organizaciones externas a los gobiernos, que a manera de diagnósticos, evalúan las políticas públicas en marcha, dando cuenta de sus magnitudes, defectos, fragmentariedad, etcétera.

Estas búsquedas se organizaron en un equipo de cuatro personas durante los primeros meses del presente año, y sobre una docena de países de la región. Por ello se recopilaron aproximadamente trescientos documentos, fichados a partir de variables específicas: a) Los marcos de referencia para la elaboración de políticas en Educación de Jóvenes y adultos: modelos de referencia externos (organismos internacionales, etc.); recuperación de la experiencia magisterial o tradición en EPJA del país. b) Estrategias de abordaje: Segmentación /fragmentación/ atomización de intervenciones públicas; articulación con otras intervenciones públicas. c) Visión de la política pública (tensiones entre el discurso oficial versus lo que otros señalan como lo que ocurre en la práctica): clasificación por tipo, asistenciales, de desarrollo integral, de *calidad*, etc.; de acuerdo a los actores que intervienen en la definición, gobierno (federal, estatal, etc.), intervención de otros actores sociales (sea en el PFP, la implementación o la evaluación de las políticas). d) Aspectos provenientes del proceso de elaboración de políticas, según objetivos, metas, duración, población objetivo, recursos financieros (volumen, fuente de los recursos, destino de los recursos, rubros presupuestarios), estrategias de operación (implementación, monitoreo y evaluación explícitamente aludidas por la política). e) Relación de las políticas de EPJA con políticas de desarrollo nacional. f) Relación de la política en EPJA con el sector privado. g) Implementación de las políticas de EPJA, actores intervinientes (por niveles de gobierno, sectores, etc.), mecanismos de articulación o coordinación de los actores intervinientes, resultados que los actores públicos atribuyen a las políticas implementadas. h) Congruencia interna entre los discursos y los instrumentos formales de expresión de las políticas.

A su vez, una segunda manera de comprender el material, y de reorganizarlo en una clasificación comprensiva, devino en el establecimiento de un segundo grupo de

indicadores específicos para entender los modelos que aplicados. Se buscó encontrar elementos para entender a) las conceptualizaciones y dinámicas que los actores públicos, expresados en el Estado y los gobierno; b) las relaciones Estado – sociedad civil; c) las relaciones entre educación, empleo y orden social, expresada en las políticas; d) las relaciones de la política con una visión de mejoramiento de la capacidad de gestión de los individuos: emprendimientos individuales, capital social, etcétera; e) la continuidad de las políticas; f) la relación de las políticas de educación con políticas de desarrollo regional (entendido lo regional como atención a especificidades económicas y/o culturales de regiones dentro del país).

Las fichas de trabajo buscaron captar el fenómeno desde este cúmulo de asuntos, y por ello, estas responden a una acumulación por país, organizada según estas variables. Cada una de estas fichas identifica alguno de esos aspectos, indicándolo al inicio, junto con la descripción del material del que fue tomada la información, la referencia del autor (sea una institución, un funcionario público o un agente externo), la fecha de su elaboración, y la dirección electrónica en que la información puede ampliarse o localizarse el material completo. Este formato, establecido tempranamente, tiene los elementos centrales para esta etapa de investigación, pero es insuficiente para una etapa de trabajo posterior.

Esta es la razón por la que estas búsquedas deben pasar a una etapa de reorganización, de la que deberá resultar en una base de datos que permita consultas múltiples. Aunque en un primer momento, ésta tendrá la función de facilitar la compilación de asuntos de trabajo y discusión, dentro del proyecto formativo que esta investigación propone. Para efectos de una lectura más amplia, se adjunta al final el cúmulo de información fichada, según el conjunto de criterios de análisis mencionado.

El presente informe no pretende abarcar todos los aspectos y asuntos que podrían desprenderse de una lectura profunda del material recopilado. De este, se ha privilegiado en un primer momento el análisis de los discursos oficiales reflejados en un momento del proceso de elaboración de políticas (los discursos normativos) en virtud de que allí aparecen un buen número de aspectos que permiten establecer el marco de referencias en que los gobiernos y los Estados conciben a la educación de adultos, su lugar en la agenda de prioridades, así como su relación con otros factores de la vida nacional que afectan lo político, económico y cultural.

II. Relevamiento inicial de la información: aspectos temáticos

Aplicando los criterios antes definidos, se obtuvo información sobre muchos de estos aspectos, de la mayoría de los países, aunque no sobre todos ni en todas las variables indicadas. En esta primera versión del documento nos permitimos anticipar algunas descripciones problemáticas que nos parecen significativas a cerca de las políticas en educación de adultos.

Elementos prescriptivos y declarativos

Una de las características de las políticas públicas en la región consiste en su excesiva confianza en las prescripciones normativas, lo que implica una fuerte disociación entre las normas y sus posibilidades reales para configurar las transformaciones que se proponen. La viabilidad histórica de las políticas públicas está ausente, lo que implica pensar que la realidad puede ser transformada en base a decisiones y coordinación de decisiones sin enfrentar la viabilidad de las prácticas que se pueden derivar de ellas. Un ejemplo lo podemos encontrar en la ley 115 para educación de adultos, sancionada en 1994 en Colombia. Citamos:

ARTICULO 50. Definición de educación para adultos. La educación de adultos es aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios. El Estado facilitará las condiciones y promoverá especialmente la educación a distancia y semipresencial para los adultos.

ARTICULO 53. Programas semipresenciales para adultos. Los establecimientos educativos de acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional, podrán ofrecer programas semipresenciales de educación formal o de educación no formal de carácter especial, en jornada nocturna, dirigidos a personas adultas, con propósitos laborales. El Gobierno Nacional reglamentará tales programas.¹⁸

Un caso también de interés lo constituye la Ley Federal de Educación de Argentina, de 1993, cuando establece que la educación es “bien social y responsabilidad común”,

¹⁸ Ley 115 de Febrero 8 de 1994, http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

definiendo normas para unificar y organizar el Sistema Nacional de Educación, en el marco de una “paulatina reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración”. En el Artículo 3 se indica que el Estado Nacional, las Provincias y la Municipalidad bonaerense “garantizan el acceso a la educación en todos sus niveles, ciclos y regímenes especiales, a toda la población”, con la “participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada”. A su vez, la familia sería el “agente natural y primario de la educación” y el Estado Nacional como “responsable principal” de las acciones educativas (artículo 4). Por su parte, el artículo 5 determina el deber del Estado Nacional en la fijación de los “lineamientos de la política educativa”, respetando “derechos, principios y criterios”, entre los que figura (punto N° 16) la “erradicación del analfabetismo, mediante la educación de los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria”.¹⁹

Chile presenta un fenómeno similar dentro de los Artículos del Proyecto de Ley General de Educación que se pretende implementar –reemplazando a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza–. En su artículo 21 se afirma que “constituyen modalidades la educación especial o diferencial, la educación de adultos y las que se creen conforme a lo dispuesto en el artículo 23 de esta ley”. En el Artículo 23 se define la Educación de Adultos como asimismo su propósito: “La educación de adultos es la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo al marco curricular específico que se determine en conformidad a la presente ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”, estructurándose en los niveles de enseñanza básica y media y debiendo “impartirse a través de un proceso presencial o a través de planes flexibles semi-presenciales de mayor o menor duración”.²⁰

En Colombia, la Ley 115 en su Artículo 50, indica que la Educación de adultos es definida como aquel tipo de educación “que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar

¹⁹ [Ley Federal de Educación N° 24.195](#), de 1993.

²⁰ [Proyecto de Ley General de Educación enviado por el Ejecutivo al Parlamento](#).

sus estudios”²¹. De acuerdo a este ley, el Estado colombiano “facilitará las condiciones y promoverá especialmente la educación a distancia y semi-presencial para los adultos”. Como parte del Artículo 51, y dentro de los objetivos que se plantea la Ley General de Educación (LGE), podemos señalar, un problema que presentan todos estos casos, como es la ausencia de una perspectiva para pensar a la educación de adultos desde las necesidades de construcción de un proyecto específico de país.

En este sentido, habría que diseñar estrategias de construcción de conocimiento que permitan dar cuenta de las situaciones sociales, yendo más allá de las configuraciones estructuradas, de manera de aprenderlas como partes de una secuencia que se proyecta en el tiempo; pero especialmente que puedan resolver la relación entre momento y procesos, pues las decisiones políticas se toman en un momento, aunque en la perspectiva de intervención en el momento en términos de trascender el mediano y largo tiempo históricos. Estas afirmaciones tienen que ver con lo que significan en un momento histórico, pero mirado en perspectiva más amplia, afirmaciones como educación dirigida a jóvenes y adultos que desean iniciar o completar estudios; o bien, el alcance que tienen afirmaciones, como marcos curriculares específicos, así como el planteamiento en términos a garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar en términos de determinadas estructuras curriculares, pues son todas afirmaciones profundamente dinámicas y que pueden tener distintos contenidos, por lo tanto, ofrecer diferentes limitaciones y por lo tanto, distintas posibilidades de aplicación práctica, según se atiendan las coordinadas del tiempo y espacio en las que se pasa del mero enunciado normativo a prácticas viables.

Es indudable que el concepto mismo de población adulta ha ido experimentado cambios en lo que se refiere a su significado. La ampliación de la esperanza de vida, resultado de los avances en la medicina, aunque también, en alguna medida de las mismas condiciones de vida promedio, nos enfrenta a una estructura demográfica con una fuerte presencia de población adulta y adulta mayor. Ello constituye un hecho que plantea desafíos a nivel de las políticas de desarrollo, pues no se puede considerar tal circunstancia en sus aspectos puramente negativos, en cuanto ir alterando la relación entre personas activas e inactivas. Hay que diseñar políticas de inclusión de la que son parte las políticas educativas, de modo que las propuestas de formación a lo largo de la

²¹ http://www.cna.gov.co/cont/documentos/legislacion/Ley_115_1994.pdf .

vida, no carezcan de sentido en cuanto a tener una población adulta educada pero sin inserción activa en el país.

La cuestión que surge es que no se puede confundir el plano puramente prescripto o declarativo con lo que concierne a una voluntad política, que no se agota en lo normativo. Lo que plantea abordar la temática abarcando las condiciones de posibilidad de lo normativo, tal como puede ilustrarse con afirmaciones de buenos propósitos como “obligatoriedad escolar”; o bien, lo que se puede afirmar respecto a la educación a lo largo de toda la vida. Ello abre espacios de trabajo para CREFAL, en lo que respecta a definir las condiciones de posibilidad de lo normativo, lo que da lugar a una serie de iniciativas o acciones complementarias a lo establecido en los cuerpos legales, pero que, además, se vincule con lo que más arriba señalábamos acerca de la deformación que experimentan los diseños de políticas en el momento de su aplicación por las limitaciones de los encargados de su ejecución. Es un hecho que surge del trasfondo histórico que hay que enfrentar, en casi todos los países del continente una fuerte debilidad en la formulación de sus políticas, que, a nuestro entender, se explica por la ausencia clara y coherente de un proyecto de país. La única excepción a lo que decimos, que no se puede desconocer por sobre los acuerdos y desacuerdos, es el caso de Bolivia, país que con todas sus contradicciones, desfases entre las políticas y las dinámicas sociales, o las asincronías y lo político cultural y lo económico, está procurando impulsar un conjunto de políticas que, desde sus respectivas áreas temáticas están contribuyendo a desarrollar un proyecto integrado de país. En el pasado, aunque en otro contexto internacional, pudo ser el caso del México posrevolucionario.

Ausencia de una visión integrada:

El primer análisis nos permite constatar que los gobiernos no se están moviendo con una concepción estratégica de la educación de adultos; tampoco con una visión articuladora de estas políticas con otras, lo que, desde la exigencia del marco conceptual del documento, nos parece negativo. Esta situación reconoce algunas excepciones que nos parecen dignas de citarse, sin menoscabo de que puedan surgir otras que todavía no están en nuestro conocimiento.

A este sentido, queremos destacar el caso de Perú, país que aparece con una preocupación formal sobre las políticas de educación de adultos, en cuanto a su rango de política de Estado. Afirmamos lo anterior lo afirmamos en el plano estricto del discurso, pues no hay ninguna garantía de conformidad con la información disponible, de que esta pretensión de política estratégica se traduzca en prácticas congruentes.

En esta dirección cabría señalar el discurso del ministro de educación en la ceremonia de aprobación del proyecto educativo nacional, pronunciado en enero del 2007, pese a las recurrencias al complejo concepto de calidad:

El Estado y la sociedad peruana asumen este Proyecto Educativo Nacional como un conjunto de políticas de Estado, con visión de largo plazo, y que se debe de poner en práctica inmediatamente.

Este Proyecto es una larga aspiración del Estado, de los padres de familia, de los estudiantes y docentes del país. Este proceso de elaboración de las políticas ha sido liderado por el Consejo Nacional de Educación, tomando como base al Acuerdo Nacional, al plan Educación Para Todos y a un conjunto de consultas ciudadanas para recoger observaciones en todas las regiones. Hoy tenemos un Proyecto Educativo Nacional que cubre todas las perspectivas para lograr la calidad de una educación en la excelencia. Saludo y felicito a los miembros del Consejo Nacional de Educación y a todos aquellos que han participado en este proceso neutral, plural y técnico.

Seis son los objetivos estratégicos planteados por el Proyecto Educativo Nacional:

Que todos tengan oportunidades y resultados educativos de buena calidad sin exclusiones de ningún tipo; que los estudiantes logren aprendizajes pertinentes y de buena calidad que les permita desempeñarse en la perspectiva del desarrollo humano; y que los maestros debidamente preparados ejerzan con profesionalismo y vocación. Otro de los objetivos es lograr una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y esté financiada con equidad; que la educación superior sea de calidad y que se convierta en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional; y que tengamos una sociedad que educa bien a sus ciudadanos y los comprometa con su comunidad.²²

²² *Fragmento del discurso del Ministro de Educación, José Antonio Chang, en ceremonia de aprobación del Proyecto Educativo Nacional. Lima, 5 de enero de 2007.*
<http://www.minedu.gob.pe/index2.php>

En el marco de esta cita se plantean innumerables problemas que se pueden transformar en líneas de investigaciones orientadas a dar viabilidad a enunciados como los mencionados. A manera de ejemplo podemos mencionar las siguientes: Qué significa asumir un proyecto como un conjunto de políticas de estado; ¿Qué significa visión de largo plazo; ¿Qué implica hablar de larga aspiración del Estado, de los padres de familia, de los estudiantes y docentes del país? Preguntas todas referidas a la naturaleza misma de los actores que no terminan por abordarse en su identidad y potencialidades. Pero hay otras: ¿Qué significa cubrir las perspectivas para lograr la calidad de la educación en la excelencia? O bien ¿qué alcance tiene la afirmación acerca de aprendizajes pertinentes y de buena calidad? ¿Qué se quiere decir con desempeñarse en la perspectiva del desarrollo humano? O de manera más concreta, el reclamo de maestros debidamente preparados que ejerzan con profesionalismo y vocación. Son todas estas líneas problemáticas que se desprenden de enunciados formales, que en la medida que se les de el estatus de problemas de investigación, no impuestos por la academia (desligada de su contexto), sino por el contrario, derivadas de las propias exigencias de las políticas como son formuladas, pueden servir para establecer un vínculo entre los programas de investigación de las universidades para que estas contribuyan a definir las bases desde las cuales se toman las decisiones políticas de manera de que estas se traduzcan en prácticas reales. En esta línea de discusión se reitera la falta de claridad en las definiciones de las políticas por cuanto no está presente la consideración de los sujetos capaces de moverse con visiones de futuro y de este modo impulsar proyectos. De manera particular, se plantea la necesidad de incorporar los espacios de construcción de políticas en forma que la formulación de las políticas públicas se haga atendiendo a la diversidad de opciones de futuro, así como desde el equilibrio del desarrollo personal y social.

No obstante lo anterior, en el esfuerzo de establecer una conexión entre la investigación y las políticas públicas, es procedente destacar otro documento del gobierno peruano, como expresión de un intento para abordar la complejidad del problema educativo, por la cantidad de elementos que se conectan, que tiene por título un horizonte general: el desarrollo humano. Citamos:

“UN HORIZONTE GENERAL: EL DESARROLLO HUMANO

Ser conscientes de esos recursos y potencialidades nos invita a cultivar visiones optimistas de nuestro futuro. Proponernos tener en un plazo definido un país donde la realización plena de las personas sea una posibilidad cierta. En *primer lugar*, esta concepción de desarrollo implica una comprensión de las personas como portadoras de necesidades y de potencialidades, metas y derechos que deben ser atendidos; no sólo en lo referido a la subsistencia y la protección, sino conteniendo también las necesidades y capacidades de libertad, creatividad, afecto, identidad, trascendencia y sentido. Al mismo tiempo, cada peruano y cada peruana poseen facultades creativas e inventivas, aptitudes para el diálogo y la interacción con los demás. En *segundo lugar*, el desarrollo implica construir un espacio para la igualdad en la diversidad: una sociedad que crece en un espacio integrador que acoge con iguales derechos y oportunidades y, al mismo tiempo, respeta las diferencias que nacen de nuestra cualidad de seres libres y autónomos, así como las diferencias colectivas, que surgen de nuestra condición de seres con historia, raíces culturales y tradiciones. En ese Perú del futuro, la unidad y la cohesión deben coexistir con la libertad individual y también con las particularidades culturales de las distintas colectividades humanas. Así, el desarrollo que merecemos consiste en erradicar la exclusión, la discriminación y la desigualdad de oportunidades fundadas en la condición socioeconómica, étnica, física, mental, de edad o de género, e implica luchar contra la subordinación excluyente que sufren las otras culturas y lenguas. En *tercer lugar*, el desarrollo debe ser un proceso sostenible. La satisfacción de las necesidades de hoy no debe poner en riesgo poder cubrir las demandas de las próximas generaciones. Esa sostenibilidad exige el uso racional y respetuoso de los recursos naturales. El desarrollo reclama superar en el Perú la mentalidad social depredadora, que no conoce límites cuando se trata de satisfacer el deseo de rentabilidad o las simples necesidades de supervivencia. El desarrollo será sostenible también por la capacidad para mantener los logros de bienestar que los peruanos vayamos conquistando. Por ello, es preciso dotar a las personas de recursos y capacidades, de oportunidades de participación y de facultades para decidir. En suma, habilitarlas para gobernar sus existencias individuales y colectivas sin que ello atenúe el compromiso del Estado con el bienestar de todos, sin exclusiones.

a. Desarrollo económico y competitividad

El Perú puede ser en un futuro cercano un país con desarrollo económico sostenido sobre la base de los recursos físicos, humanos y sociales existentes, por medio de una creativa y competitiva inserción en la economía regional y mundial. Para lograr este fin se debe superar ciertas barreras históricas. Algunas de ellas están asociadas a la

forma en que nuestro país se vincula a la economía mundial en un contexto de gran apertura a la competencia internacional, que no toma en cuenta las viejas desigualdades entre regiones y países. Otras barreras son las derivadas de una estructura centralizada del sector productivo y del mercado interno. En su lugar han de existir economías regionales consolidadas con ciclos propios de producción, de circulación y de consumo y, al mismo tiempo, en correspondencia creativa con el resto del país.

b. Equidad y bienestar

La única razón del crecimiento arriba propugnado debe ser el logro de un bienestar general y creciente, donde las personas y las familias experimenten un paulatino mejoramiento de sus condiciones de vida mientras que la sociedad en conjunto ve incrementar y expandir sus posibilidades, oportunidades y capacidades. Pero existen elementos en contra que impiden mejorar esta calidad de vida. Por un lado, la rígida y asimétrica realidad económica mundial y la manera como el Perú se inserta en ella, y por otro lado, determinados rasgos históricos de nuestra sociedad como la marginación, la discriminación cultural y racial, además de la pobreza. Estas últimas son permanentes generadoras de inequidad y a la vez deficiencias que se reproducen sin tregua.

c. Democracia

Los peruanos debemos y podemos consolidar una democracia genuina e integral en sus aspectos legales e institucionales y en su condición de *forma de convivencia humana*. A través de un Estado de Derecho concebido para el máximo respeto de las personas y el atajo de todo posible abuso de poder: una Constitución que garantice los derechos de los ciudadanos y un conjunto de poderes públicos en equilibrio y respetuosos de la ley, requisitos básicos para hablar de una democracia. Junto con ello, y con similar importancia, nuestro ordenamiento político debe asegurar que toda persona —independientemente de su condición socioeconómica, étnica, de género o cualquiera otra— ejerza sus derechos políticos, civiles y sociales, vea respetados irrestrictamente sus derechos humanos, y disfrute de la riqueza existente en una sociedad que garantice un nivel aceptable de bienestar. El cumplimiento de los derechos se ha de complementar, además, con una clara percepción de nuestros deberes y responsabilidades como miembros de una colectividad.

d. Reforma del Estado e integración

Finalmente, ese Perú que queremos ver realizado ha de ser una nación integrada en el plano territorial y cultural. No significa la instauración de una sociedad uniforme que desconozca o, peor, que reprima las diferencias culturales y regionales, sino aquella

donde sepamos cultivar, respetar y celebrar la unidad en la diversidad y en la que las oportunidades de realizarse individual y colectivamente estén al alcance de todos.²³

En la perspectiva que venimos sosteniendo de procurar ir más allá de lo puramente declarativo, el documento transcrito al igual que el anterior, permite definir una serie de líneas de reflexión que pueden ser el cometido de políticas de investigaciones orientadas a servir de base a las definiciones de políticas públicas. Señalemos algunas problemáticas que se desprenden del documento en la forma de preguntas: ¿Qué significa ser consciente de los recursos?; ¿qué significa proponerse un plazo definido?; ¿qué significa comprensión de las personas como portadoras de necesidades y potencialidades?; ¿qué significa personas con actitudes para el diálogo y la interacción? Además de las anteriores caben otras: ¿qué significa construir un espacio para la igualdad en la diversidad?; ¿Qué significa hablar de que la unidad y la cohesión deben coexistir con la libertad individual y con las particularidades culturales de las distintas colectividades humanas?; ¿qué significa erradicar la exclusión, la discriminación y la desigualdad de oportunidades fundadas en la condición socioeconómica, étnica, física, mental, de edad o de género? Sin perjuicio de las anteriores, todavía se pueden formular otras como las siguientes: ¿qué significa hablar de desarrollo como proceso sostenible?; ¿qué significa afirmar que las necesidades de hoy no deben poner en riesgo poder cubrir las demandas de las próximas generaciones?

En otro orden de cosas, pero en el marco del mismo documento, caben preguntas como las siguientes: ¿qué significa vincularse con la economía mundial en un contexto de apertura?; ¿cómo abordar la centralización del sector productivo y del mercado interno? Por último se podrían plantear preguntas en otra dirección: ¿qué significa hablar de Estado de derecho y como este se vincula con el ejercicio del poder legal?; ¿qué significa que la constitución garantice los derechos, o hablar de poderes públicos en equilibrio como requisitos de la democracia? En este contexto, cómo se está enfrentando el surgimiento del estado excepción, o de manera más concreta, la constatación de sí se da o no, a partir de los medios de comunicación, una auténtica vida pública y una real opinión pública y de como considerarla en las tomas de decisiones.

²³ *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La Educación que queremos para el Perú*” Aprobado como política de Estado por la resolución suprema N° 001-2007-RD Enero 2007.
<http://www.minedu.gob.pe/index2.php>

Valgan las consideraciones anteriores como ilustraciones de posibles líneas de investigación que pueden traducirse en políticas de formación que contribuyan a mejorar, no solamente la relación de los centros de formación y de investigación de los poderes públicos, sino principalmente para contribuir a mejorar la base en que apoyarse para la definición de políticas públicas.

En otro orden de cosas, pero en el marco de esta misma preocupación, nos parecen que están ausentes enfoques adecuados que vinculen, en términos de objetivos estratégicos, la innovación científica y tecnológica con el desarrollo personal y social. En la misma dirección que el caso de Perú, pero en un tenor diferente, cabría citar el caso de Uruguay, país donde se hacen algunos planteamientos claros a este respecto, los cuales también pueden ser objetos de una problematización al igual que la hecha con el documento de Perú, no para enjuiciarlas en sí mismas, sino para leerlas desde las exigencias de problematización orientada a definir problemas que, en la medida en que sean abordados y resueltos, permiten pasar de lo puramente declarativo a prácticas viables.²⁴

Otro es el caso del gobierno de Colombia, que en su secreto 0114 dicta la “creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal”, reglamentando el Artículo 42 de la Ley General de Educación de 1994, como una expresión clara de la instrumentalización de las políticas, no al servicio de las mayorías sino de las lógicas empresariales dominantes. Si bien el decreto consta de 33 Artículos, los diez primeros aluden de forma directa a sus componentes (Programas e Instituciones de Educación No formal) considerando además que en el año 2006 y bajo la Ley 1064 el término “Educación No Formal” fue reemplazado por el de “Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano”, denotando una clara orientación empresarial e instrumental.²⁵

En el artículo 1 al Servicio Educativo No Formal del gobierno de Colombia definía “conjunto de acciones educativas que se estructuran sin sujeción al sistema de niveles y

²⁴ Ver [Apéndice I](http://www.mec.gub.uy/mision.html) documento del Ministerio de Educación Uruguay *Misión, Visión y objetivos*, <http://www.mec.gub.uy/mision.html> en

²⁵ Ver apéndice I el decreto: Documento íntegro: <http://64.76.190.172/drupal/files/nec/docs/DECRETO%200114.pdf>

grados establecidos en el artículo 11 de la Ley 115 de 1994”, cuyo objeto era el de “complementar, actualizar, suplir conocimientos, formar en aspectos académicos o laborales y en general, capacitar para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, para la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria, a las personas que lo deseen o lo requieran”.

Esto nos lleva a advertir que si nos quedamos en el nivel de lo que las declaraciones presentan, podemos pasar por alto que las políticas pueden empezar a reproducir lógicas del poder dominantes. Estas se presentan como una fuerte disociación que parte de una excesiva preocupación por lo normativo, lejos de los problemas de aplicación real, y ciertos aspectos en apariencia complementarios, pueden volverse dominantes. En este caso, los instrumentales y los afines a la capacitación de mano de obra.

Ideas relativas a estructuras curriculares:

En general en esta materia no se logran captar estructuras curriculares coherentes; mucho menos, con claridad conceptual. Las posturas declarativas abundan en conceptos polisémicos que no contribuyen a pasar de un nivel normativo a prácticas posibles.

Podemos encontrar en un documento de Uruguay que, más allá de lo correcto del planteamiento, pedagógicamente hablando, es indicativo de un esfuerzo de plantarse el problema de manera coherente, pero que no exceptúa del conceptos polisémicos, lo que también define una tarea de investigación y asesoría para CREFAL, como lo diremos más adelante, da lugar a la construcción de un vocabulario de trabajo que facilite el trabajo de diseño de políticas educativas y su respectiva evaluación. Citamos el documento de Uruguay por parecernos representativo de un esfuerzo serio, con alto nivel de desarrollo, aunque insuficiente en términos de su claridad, y por lo tanto, para poder resolverse en políticas viables.²⁶ Efectivamente, si se revisa el texto a pie de página,

²⁶ Propuesta curricular básica (principales contenidos a organizar en semestres): Recepción e ingreso al programa; Integración grupal;

- Estudio del estado de situación de los participantes: Intereses, necesidades y problemas;
- Conocimiento de sí mismo, y del contexto (nivel básico)
- Comunicación: expresión (diferentes formas), lenguaje oral y escrito.

cabe hacerse las siguientes preguntas: ¿qué se entiende por conocimiento de sí mismo?; ¿cómo se puede trabajar la idea de contexto?; ¿cuál es la relación entre comunicación y formación?; ¿cómo se resuelve la relación entre habilidades y destrezas con la potenciación del pensamiento?; ¿cuál es la relación entre lo racional y lo concreto; ¿cómo se incorpora en la formación del pensamiento la exigencia de pertinencias históricas? En otro orden de cosas, cómo se está resolviendo el problema entre educación e inserción?; ¿cuál es la relación entre estructura curricular y práctica docente?, ¿cómo se puede rescatar la vocación del maestro en el aula, más allá de lo prescriptivo en las estructuras curriculares, etcétera?

-
- Pensamiento: de lo concreto a lo racional, y lógica matemática.
 - Habilidades y destrezas manuales, contacto con los materiales y las herramientas, creatividad, resolución de problemas, introducción al mundo del trabajo y elección de tres talleres; visita y rotación por tres talleres: industrial (construcción, madera, cuero, vestimenta), agrario, gastronomía.
 - Elección, fundamentada, del taller de trabajo para el semestre siguiente.

Informática I.

- Complementos educativos: beca de transporte; alimentación; salud.
- Participación en las actividades institucionales programadas de recreación y cultura general y de inserción laboral (alternancia: visitas y observaciones pautadas).
- Consideración (y posible definición) de su proyecto de reinserción educativa.
- Conocimiento de sí mismo, y del contexto social y familiar (nivel profundización)
- Comunicación: expresión (diferentes formas), lenguaje oral y escrito.
- Pensamiento: de lo racional a lo abstracto y lógica matemática.
- Habilidades y destrezas manuales, contacto con los materiales y las herramientas, creatividad, resolución de problemas, introducción al mundo del trabajo en el taller elegido (preparación para la pasantía).

Informática II

- Complementos educativos: beca de transporte; alimentación; salud.
- Participación en las actividades institucionales programadas de recreación y cultura general y de inserción laboral (pasantías).
- Definición de su proyecto de reinserción educativa.
- Nivelación pedagógica y apoyo a la reinserción.

Los contenidos se definirían en función de los antecedentes registrados por los educadores y los adolescentes, durante los diferentes semestres. Considerando la flexibilidad de la educación no formal, los jóvenes podrán participar el tiempo que requieran para elaborar sus proyectos y tomar decisiones, participando hasta en cuatro semestres.

Organización: se propone la conformación de los grupos con 60 adolescentes de ambos sexos; que serían atendidos por “equipos educativos” de diferentes perfiles educativos: Docente (Maestro/a o Profesor/a), Maestro Técnico o Instructor, Educador/a Social talleristas de informática, arte y cultura, recreadores, Prof. De Educación Física, otros

En esta misma dirección se podría citar el caso de Chile, que en el Punto 8, en el proyecto de Ley General de Educación, ‘Una ley que favorece la modernización y flexibilidad curricular’, hace también planteamientos que deben ser discutidos. al menos en el terreno de lo declarativo y perfila el objetivo de la certificación:

Se establecen regulaciones respecto a la generación y aprobación de los marcos curriculares de las modalidades de educación de adultos, y a la libertad de las correspondientes instituciones para la fijación y aprobación de sus propios planes y programas de estudio. (...).

Se reconoce como un principio del sistema educacional, la educación permanente” (lo cual favorecerá el) “reconocimiento de competencias adquiridas fuera del sistema escolar formal, aumentando con ello la posibilidad de certificación de los adultos”.²⁷

En un decreto del año 2003, el gobierno de Chile señala los requisitos que debe cumplir una persona interesada en realizar estudios de acuerdo al programa, en donde destacan que ésta debe haber cumplido ya los quince años, acreditar la aprobación de los cursos de enseñanza básica (cuarto o sexto), para acceder a los niveles 2 y 3 respectivamente de educación básica; mientras que para la Educación Media, la persona tendrá que cumplir con la totalidad de las actividades contempladas por el programa en el primer y segundo ciclo.²⁸ Es aquí donde se presentan obstáculos en primera instancia parecen insalvables, en términos de un proyecto amplio acorde a los presupuestos iniciales.

En el contexto de Chile, no se puede soslayar el problema de la mala calidad de la enseñanza básica y media, a partir de la política de descentralización de la educación, o municipalización de la misma, que en términos generales no ha hecho más que contribuir a una estratificación de la educación en términos de calidades diferenciales, según se considere la disponibilidad, evidentemente discriminatoria, de recursos para garantizar una calidad de formación aceptable. Es indudable la falta de preocupación en

²⁷ Documento extraído de: <http://www.cedus.cl/files/LOGE-liv.pdf> y en el cual sí es posible apreciar referencias hacia la EDJA, ergo, se procede a su utilización y reemplaza al documento “Proyecto de Ley General de Educación (LGE), 2008” integrado en el primer avance enviado sobre Chile al no ser de utilidad analítica.

²⁸ Decreto Supremo Nro. 131 (DS 131)
http://www.mineduc.cl/biblio/documento/DE131_2003.pdf

relación a la potenciación de las personas, lo que se puede expresar en un mayor énfasis instrumental y falta capacidad para entender sus circunstancias por el alumno, tanto joven como adulto, lo que se corresponde con un cierto manejo del lenguaje que no tiene lugar en la práctica.

A este respecto, no se podría sostener que esta potenciación se alcance sin considerar el estado de funcionamiento de la escuela, pues, en el mejor de los casos, se pueden desarrollar habilidades y destrezas, pero no siempre acompañadas con la debida orientación vocacional, lo que lleva a una concentración de la demanda de estudios superiores en carreras universitarias para las que no se han preparado. Ello da como resultado que el problema mismo de la potenciación queda encuadrado según lo definen los patrones de excelencia de las carreras universitarias ya establecidas, pero sin abrir otros espacios para los cuales esta potenciación puede encontrar plena expresión. Creemos que esto tiene que ver con una falta de orientación, tanto de jóvenes como de adultos, en procesos de inserción laboral.

Imprecisión acerca de los actores comprometidos en las políticas de educación de adultos:

La constatación general (que permite la información relevada) es que existe una gran confusión acerca de quienes son los sujetos de estas políticas, ya que una y otra vez se presenta la situación de que el Estado aparece siendo un actor, lo que no siempre es real. Pues ocupan un espacio en el terreno de la vida social otros actores, más bien protoactores, que no son tan visibles, o bien, que se presentan allí donde el Estado asegura que actuará, sin hacerlo. No surge con claridad si estos múltiples actores propios de la sociedad civil están sometidos a una normativa que coordine sus políticas, o bien son simple expresión de una lógica que ha transformado la actividad de la educación en una actividad empresarial. Pero lo que sí es claro es que la multiplicidad de actores, ya sea por delegación o no del Estado, no garantiza experiencias acumulativas que permitan mejorar la calidad del proceso educativo. El problema que se plantea es cómo concurren distintos actores en la sustentación de las políticas públicas de educación cuando no está claro un marco común de referencia; lo que puede dar

lugar a que una pluralidad de políticas que, por estar vinculadas a diferentes actores no están coordinados entre sí. Un ejemplo de lo que decimos se puede encontrar en el siguiente documento de Uruguay, que enumera organizaciones muy diferentes, en lo que parece una agrupación de actores más que de una práctica coordinada, con intervenciones sociales variadas, en la que sobresale la ausencia misma del Estado.²⁹

Si estas experiencias se toman como prácticas educativas, no podemos dejar de considerar que pueden responder a construcciones educativas y a intereses discrepantes, de ahí que valga la pena rescatar estas experiencias focalizadas aunque desde la perspectiva de un proyecto general. No hacerlo, significaría reducir los procesos educativos a una lógica de mercado, en la que se están expresando sujetos sujetos nacionales o internacionales con sus respectivos proyectos de formación, que no garantiza que el resultado sea elevar el nivel de la formación de un país. La proliferación de actores preocupados por la educación, así como la presencia de innumerables agencias internacionales (sin mencionar el mecanismo del canje de deuda por educación) no está en verdad contribuyendo las políticas educativas de ninguna rama ni naturaleza.

Las experiencias focalizadas si no están enmarcadas en un proyecto articulador no pueden tener los resultados esperados, salvo quizás contribuir a mejorar ciertas cifras de cobertura de la población atendida, pero en ningún caso de calidad. Está claro que la cuestión de la calidad está en el centro de la discusión, lo que no puede sino ser en la medida que lo que se busca, mediante los procesos de educación es contribuir un ser humano capaz de responder a determinados requerimientos de antemano definidos por el modelo económico: verbigracia, desarrollar habilidades y destrezas para los más, y potenciar una capacidad de dirección con base en una mejor formación profesional y especializada para los menos.

²⁹ Cf. Apéndice:

Carencia de diseños adecuados para la definición de opciones de política:

Lo que venimos sosteniendo se traduce en que las políticas públicas se relacionan con las necesidades que se pretenden abordar, situación que es precisamente la que obliga a reforzar la coordinación de políticas. Ello dependerá de lo que entendamos por necesidades según la naturaleza de los sujetos dominantes y de sus respectivos proyectos; o bien, si se trata de necesidades propias de una alianza entre fuerzas sociales heterogéneas pero que comparten algunas metas estratégicas.

Lo que decimos es una de las razones que justifica pensar en lo riesgoso que resulta la proliferación de actores con políticas múltiples, ya que pueden ser inconducentes desde la perspectiva de un proyecto de país. El país que mejor ilustra (en este rastreo de información) una pluralidad de políticas pero en un proyecto que las articula es Bolivia, donde se señalan políticas básicas de aprendizaje en direcciones diferentes, pero que son complementarias. Puede ser el caso de sus intentos de generar una pedagogía comunitaria que procura rescatar las tradiciones culturales, sin perjuicio de los ajustes educativos en el plano de la educación urbana.

En efecto, el diseño de políticas puede estar relacionado con experiencias que permitan dar lugar a la transformación de la educación de adultos como es el caso de Bolivia donde se plantea la educación de adultos a partir de la “experimentalidad” como lo ha llamado la Consulta Nacional en 1997 y posteriormente la Conferencia Nacional de Educación Alternativa, que definen las líneas generales para la transformación de la Educación Alternativa.³⁰ En esta misma dirección, cabe mencionar algunas propuestas normativas de México.³¹

³⁰ Cf apéndice 1: *La Educación Alternativa es empoderamiento tejido en la interculturalidad.*

³¹ Ley Nacional de Educación para Adultos publicada en el Diario Oficial de la Federación el 31 de diciembre de 1975. Artículo 39.- En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.

Artículo 43.- La educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria y secundaria. La misma se presta a través de servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como la formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la solidaridad social. (*Artículo reformado el 02-06-2006*)

Artículo 44.- Tratándose de la educación para adultos la autoridad educativa federal podrá prestar servicios que conforme a la presente Ley corresponda prestar de manera exclusiva a las autoridades educativas locales.

El caso de Colombia muestra otro tipo de opciones políticas. El artículo 2 del citado decreto 0114 del gobierno de Colombia, de 1996, indica que la oferta de la educación no formal correría por parte de: “instituciones educativas del Estado o Instituciones Privadas”, las cuales se regirían por la Ley, este decreto y otras normativas aplicables; mientras que el Artículo 4 señala que la Educación No Formal ofrecería “programas de formación, complementación, actualización o supletorios de duración variable, en los siguientes campos: Laboral, Académico, Preparación para la validación de niveles y grados propios de la educación formal, Participación ciudadana y comunitaria”, teniendo cada uno de ellos la flexibilidad suficiente que les permita adecuarse a las necesidades nacionales, regionales y locales.

Sin embargo, la complementariedad de las políticas permite que los programas de formación en el campo laboral, afinen sus objetivo en pos de “preparar en áreas específicas de los sectores productivo y de los servicios, desarrollar determinadas habilidades y destrezas e impartir conocimientos técnicos para el desempeño en una actividad productiva, arte, empleo u oficio” (Artículo 5); mientras que el objetivo de los programas de Formación en el campo académico estaba orientados a la “adquisición de conocimientos en los diversos temas de la ciencia, las letras, la filosofía, la estética y la cultura en general” (Artículo 6). Así como los Programas de Formación en el campo de la participación ciudadana y comunitaria tendrían como objeto “preparar a la persona para impulsar procesos de autogestión, de participación, de formación democrática y en general, de organización del trabajo comunitario e institucional (Artículo 8)”.

El problema de fondo que queremos destacar con las referencias anteriores, se refiere a la necesidad de plantear con claridad la relación entre educación y fortalecimiento de

El Estado y sus entidades organizarán servicios permanentes de promoción y asesoría de educación para adultos y darán las facilidades necesarias a sus trabajadores y familiares para estudiar y acreditar la educación preescolar, primaria y la secundaria.

Artículo 45.- La formación para el trabajo procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados.

La Secretaría, conjuntamente con las demás autoridades federales competentes, determinarán los lineamientos generales aplicables en toda la República para la definición de aquellos conocimientos, habilidades o destrezas susceptibles de certificación, así como de los procedimientos de evaluación correspondientes, sin perjuicio de las demás disposiciones que emitan las autoridades locales en atención a requerimientos particulares.

subjetividades colectivas. La relación entre educación y sujeto, a partir de una determinada idea de lo que significa formación de personas, es clave para entender el futuro como producto de la construcción de los hombres. La cuestión reside en lo que se entienda por contenido valórico y político de esa formación. No es suficiente hablar de formación de lo humano en la medida que la condición humana puede asumir muchos contenidos histórico-culturales.

Por ejemplo, de qué tipo de sociedad civil hablamos, para quién tiene sentido esa sociedad civil, por lo tanto, cuál tendría que ser el contenido de esa formación ciudadana, ya que es obvio que no será lo mismo para un marginal o un desempleado que para un profesor universitario o para un gran empresario. O bien, cuando pensamos en la comunidad tenemos que aclarar si pensamos en la comunidad cultural tradicional, o más bien, en formas comunitarias renovadas para organizar el trabajo de manera de enfrentar los embates del sistema económico desde ciertos patrones valóricos de solidaridad y pertenencia, en vez de pensar desde el trabajador individual. Y lo mismo si hablamos de la estructura institucional como espacios de participación, lo que supondría una educación orientada a comprender ciertos mecanismos como los de arbitraje, o, en su reemplazo, en formar en el sentido de una voluntad de dominación, lo que no haría sino exacerbar un individualismo competitivo.³²

Naturaleza de las demandas

En relación con el desajuste creciente entre las políticas de educación de adultos y la estructura del empleo, o, para decirlo en términos generales, de las necesidades de la población adulta, se plantea enfrentar una mayor flexibilidad en las ofertas educativas aunque debidamente coordinadas en tanto estrategias del Estado, que faciliten o contribuyan a resolver el problema de las reinserciones de la población desplazada o en riesgo de ser desplazada por el mercado en razón de su edad o de sus pautas culturales. En esta dirección cabe como buen ejemplo del esfuerzo el siguiente documento de la

³² Cf. elaboraciones sobre el Estado que apuntan a distintas concepciones del poder, ya que sea como arbitraje o como simple capacidad de imposición.

Dirección General Educación Alternativa de Bolivia, como “Demandas y necesidades de formación y capacitación”:

Las necesidades de formación y capacitación de la población joven y adulta, formuladas y expresadas en los diferentes procesos de investigación y diagnósticos dedicados a este tema, se reflejan en los siguientes aspectos de intervención educativa;

- Formación Técnica a nivel Técnico (no todos los Centros de Educación de Adultos ofertan formación técnica media) que permita mejorar la calidad de vida de los adultos.
- Formación sólida en el área socio-humanística, que permita tener los conocimientos y competencias para el bachillerato y el acceso a instancias superiores universitarias y no universitarias.
- Formación en gestión comunitaria, que permita al adulto desarrollarse como sujeto protagónico (líder) del desarrollo de su región, comunidad o barrio.
- Capacitación en gestión productiva y de servicios, que incorpore todos los procesos de producción y comercialización, de manera que permita desarrollar las iniciativas micro empresariales ya sean individuales, grupales y cooperativas.
- Capacitación orientada a las actividades laborales técnico-productivas, con conocimientos y competencias humanísticas y sociales cualitativas, de modo que el sujeto no sólo sea productor sino partícipe de la ciudadanía y la democracia.
- Modalidades educativas flexibles, con características metodológicas adecuadas para lo sujetos adultos, que tengan como punto de partida la experiencia y los conocimientos previos adquiridos, tanto en la vida laboral como en las relaciones sociales.
- Conocimientos y formación integral en competencias, conocimientos y valores, que respondan a exigencias locales, nacionales y universales, permitiendo convivir en el contexto intercultural y en el contexto de la globalización.³³

En el caso de la Ley de educación 115 de Colombia, en el Artículo 53, se alude a establecimientos y programas educacionales del tipo ‘semipresencial’ para adultos, reglamentados por el gobierno Nacional: “Los establecimientos educativos (...) podrán ofrecer programas semipresenciales de educación formal o de educación no formal de carácter especial, en jornada nocturna, dirigidos a personas adultas, con propósitos laborales”. Este algo que parece cruzar las políticas de los gobiernos pro empresariales de la región, que ponen un énfasis en la capacitación.

³³ <http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm>

Asimismo, cabría mencionar el esfuerzo que representan algunas de las acciones del gobierno de Brasil, en pos de “flexibilizar” la idea de la educación, a partir mismo de la construcción de los materiales didácticos y de la idea misma de la educación de adultos, fuera de los márgenes tradicionales, promoviendo diseños educativos en el intercambio concreto entre los participantes, desde el material didáctico incluso. Maestro y alumno definen temáticas que las colecciones abordan como panorama.³⁴

Otros problemas se plantean en la articulación de la formación con las necesidades de fortalecer al adulto, pero desde las necesidades contextuales de los gobiernos. En sus Decretos Supremos (en este caso el 239) en donde establece tres tipos de formación:

General:

provee la base común de aprendizajes que contribuye al crecimiento, desarrollo e identidad personales; al ejercicio pleno de la ciudadanía; al desempeño activo, reflexivo y crítico del ser humano a lo largo de la vida; y al desarrollo de capacidades para adoptar decisiones fundadas sobre continuación de estudios y proyecciones de carácter vocacional-laboral;

Diferenciada:

apunta a satisfacer intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales de los alumnos, armonizando sus decisiones con requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo productivo y social del país;

Instrumental:

provee de herramientas para manejarse adecuadamente en situaciones propias de la vida adulta y provee de metodologías para enfrentar exigencias y desafíos relevantes en contextos operacionales concretos.³⁵

³⁴ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13536:materiais-didaticos&catid=194;secad-educacao-continuada

³⁵ Chile, Decreto Supremo 239, <http://www.bcn.cl/leyes/pdf/actualizado/233948.pdf>.

No se enfrenta la problemática de traducir los programas en prácticas viables

Hemos destacado que el conjunto de las políticas educativas se caracterizan por una dimensión declarativa que no garantiza su traducción en prácticas. Ello plantea la necesidad de problematizar el nivel del discurso en que se están formulando las políticas públicas, de manera de abordar las mediaciones que hay entre ese nivel de enunciación normativa y su traducción en políticas operativas. Sin perjuicio de volver al tema de las prácticas educativas más adelante, nos permitimos enunciar algunas cuestiones que tienen que ver con la viabilidad de las mismas.

Lo dicho se traduce en la tendencia a confundir el plano de las resoluciones pertinentes a la viabilidad de las políticas, con el del control de las mismas. En efecto, en el decreto 239 que nos sirve de referencia hay mucho más énfasis en los mecanismos de control, el cual a su vez está diseñado de manera tal que se aprecia como una transferencia de responsabilidades. Es así como, los secretarios regionales, de conformidad al artículo 6 del decreto tienen la función de aprobar o rechazar por orden del presidente, donde se da relieve a una concepción directiva jerárquica, que en definitiva se traduce en que los responsables de asumir políticas viables son los establecimientos educacionales, que, a su vez, están encuadrados en el respeto a ciertos objetivos generales, pero sin señalarse mediaciones, no coactiva, pero sí regulada, de cómo transformar los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, en diseños de políticas que sean concordantes con los contextos de funcionamientos de los establecimientos, pero que además se puedan traducir en prácticas, considerando la calidad de estos, en términos de nivel de los profesores, presupuesto, instalaciones, etc.

El decreto Supremo 239 de Chile presenta, en sus artículos 6 y 8, algunas lógicas de poder que subyacen, a veces por sus pretensiones de control, afectando la viabilidad de los programas que se propone instrumentar. El artículo 6 da cuenta de la posibilidad que tendrán los Secretarios Regionales de aprobar o rechazar “Por orden del Presidente de la República”, los Planes y Programas de Estudio (Enseñanza Básica y Media) elaborados por los establecimientos educacionales, presentados en sus respectivas jurisdicciones. Y el artículo 8, señala a la Secretaría Ministerial de Educación como la institución encargada de certificar la fecha de entrega de Planes y Programas de Estudio elaborados

por establecimientos educacionales, mientras que será el MINEDUC en un plazo de 90 días podrá “formular las observaciones que le merecen los planes y programas de estudio presentados por los establecimientos educacionales cuando ellos no se ajusten a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios establecidos en el artículo primero del presente decreto.”³⁶

Con el análisis anterior no hacemos sino reforzar la idea de que en algunos gobiernos no se abren espacios de gestión ni de viabilidad de los proyectos educativos que dicen proponerse.

Abuso de conceptos sin precisión en sus significados

La circunstancia de que hay una tendencia a lo normativo y declarativo, hace que sea frecuente que las formulaciones de las políticas sean vagas. En esta dirección son muchos de los problemas conceptuales que deberían esclarecerse en el espíritu de ir construyendo un lenguaje que sirva de instrumento para diseñar prácticas formativas efectivas. Cabrían mencionarse algunos conceptos de los muchos que se encuentran repartidos en el material de los diferentes países que merecen una lectura metodológica: educación permanente, alternativa, espacios formativos, sujetos en formación, sujeto potenciado, dinamización de la acción educativa, población económicamente activa, terminología educativa, sujetos de proyectos, visiones de futuro, exigencias del momento, inserción en la sociedad, etcétera, que aún parecen vagos. Otros, que afectan más directamente nuestra perspectiva, no parecen correr con mejor suerte, lo que plantea mayores discusiones sobre aquello a lo que verdaderamente se refieren: adulto, ciudadano, formación, etcétera. Así, nuestro problema parece estar al margen del proceso de desarrollo de los países y de la región.

Un ejemplo de lo que decimos es el caso de Argentina que, de conformidad al Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos, de 1999, se da una situación como ejemplo de lo que hemos venido describiendo como puramente declarativo, que oculta la ausencia de una verdadera voluntad política para traducir lo normativo en prácticas.

³⁶ Idem, Decreto supremo 239.

Citamos los Principios y Criterios generales para un nuevo régimen de educación de jóvenes y adultos:

a)...“que todas las personas tengan derecho a una educación de calidad acorde con las transformaciones del mundo contemporáneo, b) necesidad de aprendizaje durante toda la vida, c) Autonomía de las personas en la organización y gestión de sus proyectos de aprendizaje, d) Identidad, complementariedad y articulación de la educación general y de la formación técnico profesional.³⁷

No es difícil darse cuenta de lo que sostenemos pues hay una gran cantidad de afirmaciones de una enorme imprecisión lo que hace difícil pasar con ellas a las decisiones políticas. En efecto cabe formularse preguntas como las siguientes. ¿Qué significa hablar de educación de calidad acorde con las transformaciones del mundo contemporáneo?; ¿Qué significa aprendizaje durante toda la vida cuando ni siquiera se hace mención a la problema práctica propia de la constante reinscripción de la persona en el proceso de trabajo como consecuencia de las transformaciones tecnológicas? En otro sentido también se pueden formular otras: ¿qué significa hablar de la autonomía de las personas en la organización?; ¿qué se quiere significar con gestión de proyectos de aprendizaje?

Pero como si lo anterior no fuera suficiente, todavía enfrentamos desafíos como qué se entiende con Identidad, complementariedad y articulación de la educación general y de la formación técnico profesional.

La importancia de lo que decimos en cuanto al abuso de conceptos y la imprecisión de sus significados, obedece a la preocupación por establecer una relación clara entre las definiciones de política y su función con el propósito de la potenciación de sujetos. Otra situación que ilustra lo que venimos comentando es el proyecto educativo de Colombia, que en el decreto 3011, en su artículo 2, que define a la educación de adultos como aquel “conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias

³⁷ <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a-marco21.pdf>

técnicas y profesionales”. En el artículo 3 señala los “principios básicos” de la educación de adultos que no aceptan una descomposición operativa para dar contenido a políticas completas, tales como el concepto de desarrollo humano integral, pertinencia y flexibilidad.

Tomemos como referencia al decreto 3011: a) **Desarrollo Humano Integral**, según el cual el joven o el adulto (...) “es un ser en permanente evolución y perfeccionamiento, dotado de capacidades y potencialidades que lo habilitan como sujeto activo y participante de su proceso educativo, con aspiración permanente al mejoramiento de su calidad de vida”; b) **Pertinencia**, según el cual se reconoce que el joven o el adulto posee conocimientos, saberes, habilidades y prácticas, que deben valorarse e incorporarse en el desarrollo de su proceso formativo; c) **Flexibilidad**, en donde las condiciones pedagógicas y administrativas deberán atender el desarrollo físico y psicológico del joven o del adulto, así como a las características de su medio cultural, social y laboral; d) **Participación**, según el cual el proceso formativo de los jóvenes y los adultos debe desarrollar su autonomía y sentido de la responsabilidad que les permita actuar creativamente en las transformaciones económicas, sociales, políticas, científicas y culturales, y ser partícipes de las mismas.

Si tomamos como base los enunciados anteriores, surge con claridad la importancia de lo que significa definir la relación entre educación y políticas de desarrollo. En particular, se definen desafíos que aluden directamente a la potenciación del sujeto y su despliegue, no restringiéndose al desarrollo de habilidades o entrenamientos con base a estructuras curriculares rígidas y en las que esta ausente la historia. Ya que hablar de “sujeto activo y participante”, o de “conocimiento y saberes”, así como del “desarrollo físico y psicológico de conformidad con el medio cultural social y laboral” excede los límites formales de la escuela, o de la capacitación, para definir como desafíos del sujeto al conjunto de sus capacidades, para de ese modo convertirlo en protagonista, o constructor, de sus propias realidades, pero con la conciencia de compartir el esfuerzo con otros.

De toda la argumentación anterior se desprende que hay un problema de coordinación entre las lógicas de decisión e instancias de decisión: surge como problema determinar desde que naturaleza de necesidades se plantean las políticas de educación de adultos,

ya que puede ser el caso que estas representen respuestas a presiones ocasionales o coyunturales, como también obedecer a estrategias políticas de largo plazo que plantean exigencias de coordinación entre políticas, ya sea relativas a diferentes problemáticas (educación, economía, problemas institucionales o culturales), o bien, a exigencias de coordinación al interior de un mismo ámbito de problemas. Por lo anterior se plantea la conveniencia de tener que precisar los criterios con los que se registran las necesidades (naturaleza de los diagnósticos) que se busca resolver mediante las políticas en cuestión; asimismo determinar los espacios en que se ubican las instancias de decisión que en general, puede ser los propios de las instituciones establecidas, o bien, espacios no oficiales que se ocultan detrás de los primeros.

Estos aspectos pueden representar demandas para que CREFAL esté en condiciones de contribuir al debate regional. No obstante para ello, requerirá de instrumentos de discurso, como puede ser vocabulario de trabajo que permita definir de modo eficaz y coordinado la problemática de las políticas públicas, entendidas éstas, como el espacio en que el pensamiento se traduce en acciones. Tareas pendientes que se desprenden del texto.

III. Propuestas de trabajo para CREFAL que se desprenden del marco del documento

Una manera de darle concreción en el corto plazo a este documento, podría consistir en organizar un espacio de discusión que retome la serie de problemas planteados, tanto en la *Introducción* como de la *Primera aproximación al relevamiento propuesto*. En este sentido proponemos las siguientes iniciativas concretas que se pueden impulsar de inmediato, de conformidad a las posibilidades y prioridades definidas por CREFAL. Son las siguientes:

Seminario sobre condiciones para la definición de políticas

Primera sesión:

La primera sesión de este seminario versaría sobre:

- a) la definición del momento como el recorte de tiempo y espacio en el que se toman las decisiones. Caracterización del actual momento histórico de Médico y del conjunto de los países de América Latina para determinar la naturaleza de las políticas que se decide impulsar para abordar los problemas.
- b) determinación a partir de un diagnóstico de las necesidades prioritarias del momento, según las opciones estratégicas. En este marco, determinar la relación entre los proyectos que se impulsan a mediano o largo plazo, y la naturaleza de los sujetos con que se cuenta para su desarrollo.
- c) Determinar la naturaleza de los espacios institucionales asociados con las políticas. En este sentido, discutir acerca de las dinámicas de las instituciones, tanto de lo estatal de la sociedad civil. En este sentido, discutir la problemática de la estabilidad de las instituciones y la presencia de las lógicas propias de las situaciones de excepción.

Segunda sesión:

La segunda sesión estaría orientada a determinar de manera concreta, la relación entre las tácticas políticas y las estrategias de las que son parte. En este sentido, el problema fundamental sería el paso de la definición puramente normativa de las políticas al diseño operativo de éstas, y la discusión de las prácticas funcionarias a que dan lugar estos diseños. El tema de trasfondo sería la discusión del paradigma dominante y sus posibilidades reales de cambio.

Tercera sesión:

La tercera sesión del seminario se circunscribiría a la discusión de la relación entre las políticas educativas con otras políticas. En este sentido, si las políticas educativas son parte de una estrategia de largo plazo que incluya otras políticas, de manera de determinar su carácter coyuntural o estratégico.

En síntesis, el seminario propuesto se tendría que organizar de manera de resolver ordenadamente el diseño de las políticas, para orientarlos a resolver necesidades del momento histórico; así como la naturaleza de los espacios institucionales que requieren, en el trasfondo habría que enfrentar si las políticas están expresando una voluntad consensuada de diferentes actores sociales, o bien, representan la voluntad de dominación de ciertos actores sobre otros.

Justificación del seminario

El conjunto de políticas del discurso oficial puede representar una voluntad cohesionada en torno a un proyecto de país, o, por el contrario, expresar una pluralidad de voluntades de acción que pueden estar implicando transformar al Estado en un espacio organizado de múltiples actores con sus respectivos proyectos y políticas. Situación ésta que puede representar el riesgo de la propia anulación de las políticas en la medida en que no se generen espacios de arbitrar la comparecencia entre varios proyectos.

El tema es relevante para evaluar la eficacia de las políticas en curso, pues estas se relacionan necesariamente con el funcionamiento armónico o descoordinado de las

instituciones; pero particularmente con la exigencia de continuidad de las políticas de manera que estas no revistan el carácter de focales o contingentes.

No es ajeno a lo anterior la relación entre sujeto y espacios institucionales, en la medida que estos últimos pueden reconocer planos de funcionamiento que contengan sujetos que formalmente no aparecen, pero que son los que en definitiva determinan la naturaleza de las políticas en ejercicio, que las instituciones terminan por legitimar. A este respecto, es importante tener en consideración en la discusión entre las políticas públicas cada vez más generalizadas, al estado de excepción, el cual puede conducir a que los sistemas políticos representativos y de participación ciudadana, que, además se caracterizan por el juego entre actores, pueda ocultar detrás de las instituciones el juego real de los poderes fácticos, que no requieren de representaciones formales o directas. Estos poderes fácticos que son los que sostienen un modelo que no es de desarrollo, ni siquiera de crecimiento, sino simplemente de acumulación y concentración, con todos los costos culturales, sociales, políticos y psicológicos que ello supone.

De lo anterior se desprenden las bases para construir una agenda de discusión que no necesariamente se tiene clara al momento de tomar decisiones, y, por consiguiente, en la puesta en prácticas de las políticas. En efecto, se plantean problemas sobre algunos de los cuales hay investigaciones, pero que en todo caso, requieren de un plan de investigaciones *ad hoc* relativas a las lógicas de las tomas de decisiones.

Surgen problemas como los siguientes, que se relacionan con las capacidades de construcción que suponen una voluntad cohesionada; lo que a su vez se corresponde con aspectos relativos a la relación entre individuos y sistemas de relaciones. Además, cabe discutir la naturaleza de los proyectos y programas de país que sirva de referencia para desarrollar mecanismos de cohesión e identidad colectiva que sirvan de base al desarrollo de las prácticas políticas.

De manera particular, parece importante discutir el funcionamiento institucional de manera de dar cuenta de su flexibilidad en el cumplimiento de sus funciones: esto es, describir sus dinámicas internas que están determinando la continuidad o discontinuidad de las políticas: emergencias, reproducciones y transformaciones de los fenómenos de manera de poder abordar la relación entre diferentes tipos de políticas. En ese sentido, proceder a hacer un balance de las políticas propias de contingencia, que pueden no

exceder en cierto tiempo, incluso coyuntural. Y las políticas que se pueden definir como políticas de Estado, esto es, de larga duración.

Es incuestionable que el futuro del desarrollo será muy diferente si este resulta de la conformación de políticas puramente contingentes, que representen respuestas a problemas o intereses ocasionales, a que si resultan de una articulación de políticas relacionadas con una dimensión estratégica.

Programa de investigación

Más allá de la discusión propia del seminario, se desprende como necesarios diseñar un programa de investigación orientado a definir las bases desde las cuales se formulan las políticas públicas. Esta tarea puede ser promovida por CREFAL de manera de poder contribuir al diseño de propuestas, pero así mismo, de construcción de criterios de evaluación de las mismas, así como de sus respectivas prácticas, en forma de poder monitorear y profundizar los alcances obtenidos por las diferentes políticas. Este monitoreo deberá resolver las disociaciones entre las propuestas normativas y las prácticas políticas, desde en un conjunto de programas o países seleccionados para tal fin. Puede pensarse, tentativa y hasta a manera de ejemplo, en estudios afinados, en los siguientes países: México (Gobierno federal y estados de Guanajuato, Michoacán, Jalisco y Oaxaca), Argentina, Perú, Uruguay y Chile.

Desde este marco, se puede impulsar un conjunto de investigaciones concretas que permitan abarcar diferentes aspectos de la problemática educativa, tales como los siguientes:

- a) la ausencia de visiones de futuro, suficientemente coherentes como para definir conjuntos de políticas;
- b) la carencia de diseños para abordar el desafío de reconocer opciones de políticas;
- c) resolver el paso de lo puramente normativo, incluso programático, a los diseños, así como de estos a las prácticas conducentes a los logros buscados;

d) incorporar en el diseño de las políticas educativas la naturaleza de los sujetos que están presente, así como la de sus demandas que son propias de sus proyectos; las cuales conforman las demandas que deben ser atendidas por las políticas.

Cada uno de estos grandes enunciados problemáticos tendrá que producirse en propuestas concretas que incluyan los diagnósticos metodológicos adecuados así como a las referencias bibliográficas pertinentes. Ello supone, de ser el caso, la constitución de uno o varios equipos de investigación.³⁸

Construcción de un lenguaje de trabajo. Conceptos y su utilización en la definición de políticas:

El examen de los materiales en que se traducen las propuestas de políticas (leyes, decretos, reglamentos, instrucciones, discursos, informes) se caracteriza por un vocabulario en el que es manifiesto que no siempre se tiene claridad acerca del alcance que tienen los conceptos ya sea en términos ideológicos o en términos políticos prácticos. De ahí que para garantizar una mayor coherencia de las políticas y su consiguiente eficacia, se plantea la necesidad de contar con un vocabulario que pueda ser estandarizado para una mejor comunicación, especialmente en una situación como la actual, que se caracteriza por un generalizado abuso en la utilización de las palabras y su correspondiente ambigüedad; lo que dificulta llegar a tener claridad en los propósitos, especialmente para traducir los enunciados normativos en prácticas sociales que sean históricamente viables.

Desde esta perspectiva, se propone elaborar un conjunto de conceptos que surgen como centrales en el diseño de las políticas públicas y que puede ser un cometido propio del CREFAL para proponerlo como código operativo a los distintos gobiernos de la región. El objetivo es aclarar el significado de un contenido, pero también, las variedades que puede reconocer según los objetivos políticos que se persigan y los contextos en que se ejecutan las políticas. Ello puede variar en un mismo país, y con mayor razón, entre países. Por ejemplo, el problema conceptual de qué significa ser joven o adulto hoy en

³⁸ En este marco se tendrá que proceder a una revisión de los trabajos ya realizados en CREFAL.

el contexto de América Latina, y sus implicaciones sociopolíticas, que deben variar hacia el desarrollo de una capacidad de inserción prolongada en que la formación diverge claramente de la capacitación.

En el espíritu de sugerir un vocabulario de trabajo se propone la siguiente línea de investigación en lenguaje como de mecanismos de construcción conceptual que sirvan de enlace con las instancias de decisión, en la medida en que son términos que no solamente están presentes en los diseños de las políticas, sino además, que pueden revestir diferentes contenidos según las necesidades, proyectos y demandas que se pretenden atender en el diseño de las políticas en los que estos conceptos son parte.

En esta dirección, es de sentido común señalar que las palabras que se utilizan para construir políticas aluden a diferentes campos problemáticos que necesariamente están presentes en toda política. En efecto, en toda política pública hay una referencia al espacio social y al poder, así como a la subjetividad social comprometida, en la medida en que la política supone capacidad de impulsar medidas. De otra parte, no se puede desconocer que toda política pretende potenciar situaciones, cuando no abiertamente construir, situaciones que se estiman deseables, lo que supone no solamente que haya una fuerza detrás de estas políticas sino además, que sean eficaces. De ahí, que no se pueda dejar de tener en cuenta la presencia de los sujetos y el papel que juega el proceso de formación de los sujetos, la cual no puede dejar de considerar la presencia de las tradiciones históricas y de la cultura en general. A partir de estas consideraciones, nos parece indispensable que para acometer la tarea de la formulación de políticas se tenga que tener clara la presencia de un conjunto de instrumentos que se tienen que manejar con la mayor claridad posible, no en tanto tengan un contenido definido para siempre, sino por el contrario, que se puedan abrir a diferentes significaciones y contenidos según los contextos nacionales. Con este propósito, a manera tentativa, sugerimos trabajar en términos como los que se adjuntan, atendiendo a sus diferentes denotaciones según la función práctica que se piensa que cumplen en la elaboración de políticas:

a) Espacio social y poder:

Institución

Espacio institucional

Decisión

Instancia de decisión formales;
Instancias de decisiones no formales;
Proyecto, programa y política;
Práctica política;
Organizaciones correspondientes.

b) En relación *Subjetividad*:

Sujeto;
Actor; colectivo;
Cohesión social;
Subjetividad social;
Movilización;
Demanda;
Fuerza.

c) En relación con *Capacidad de construcción*:

autonomía;
potenciación;
voluntad colectiva;
densidad social;
organización;
protagonismo.

d) En relación con *eficacia*:

capacitación;
entrenamiento;
competencia;
inserción en el mercado;
adaptación.

e) En relación con *Potenciación*:

poder;
orden social;

sociedad civil;
coyuntura;
futuro;
utopía;
construcción;
sujeto activo y reactivo;
creación.

f) En relación con *Educación-formación*:

educación formal;
Educación no formal;
Educación informal;
Formación;
socialización;
práctica docente;
adulto;
compromiso;
vocación;
conciencia histórica.

g) en relación con *Objetivación del sujeto*:

capacidad de significar;
comunicación;
sentido;
discurso;
lenguaje;
construcción de conceptos;
contenido de conceptos;
lenguaje operativo.

h) En relación con *Historia y cultura*

trasfondo histórico político;
multiculturalidad, pluriculturalidad, e interculturalidad;

implicaciones ideológicas y político prácticas;
decisiones;
claridad de propósitos;
viabilidad histórica.

No se trata de hacer un diccionario sino de discutir y de acercarnos a los usos de estas palabras. A manera de ejemplo de lo que se pretende, ilustremos lo que acontece en dos términos fundamentales para los propósitos de la práctica institucional, en los casos de las palabras joven y adulto.

Etimológicamente, estas palabras tienen un significado universal, pero si atendemos a su uso en contextos determinados esto se vuelve más complejo. Qué quiere decir *joven* en situación de acumulación cultural, en tanto sus diferencias cuando nos referimos a jóvenes sin capital cultural. O cómo nuestra conceptualización varía en tanto nos referimos a jóvenes provenientes de familias profesionistas, hijos de migrantes, desempleados, que han pasado por la experiencia universitaria o pertenecen a una comunidad indígena, etcétera. O bien, *adulto analfabeto*, en una sociedad agraria auto sustentable, que es distinto a ser adulto en una sociedad terciaria abierta al mercado mundial. O ser adulto en contextos urbanos altamente organizados, a serlo en un contexto de fuerte dispersión organizativa, con altas carencias de perspectivas.

Esto se vuelve más complejo aún, si nos detenemos a pensar en cuáles son estos significados si los observamos desde las proposiciones normativas y las prácticas políticas concretas, que suponen significados, aún cuando estos no sean explícitos, a menos que pensemos que estos conceptos basta con definirlos disciplinariamente, fijos en un texto.

Esto que proponemos como ejemplo, es aplicable a cada uno de los conceptos enumerados antes, lo que supone saber apropiarse de los conceptos buscando darles una pertinencia en el contexto.

IV. Aportes de CREFAL

V. Consideraciones finales

En el actual contexto de articulaciones dinámicas, es necesario recalcar que deben tomarse en cuenta como trasfondo pues las diversas racionalidades culturales co-presentes no encontrarán una convivencia natural en una u otra racionalidad económica dominante. La importancia de haber desatacado la necesidad de construir un lenguaje obedece al hecho de que ideas tan centrales en la elaboración de políticas como nación, identidad colectiva, proyecto de país, ciudadanía, participación, espacio democrático, alternancia, por ejemplo, se encuentran en permanente proceso de resignificación, lo que debe abordarse en el ámbito de la construcción de políticas públicas, si se busca que estas eficaces para enfrentar los desafíos emergentes.

En esta dirección, creemos que el CREFAL debe asumir la responsabilidad de convocar al debate propuesto. Convocar a la participación de los actores que considere pertinentes, tanto de la academia local e internacional, como del sector público, con el propósito de desarrollar un programa de formación de funcionarios que no se restrinja a lo terminológico operativo. En concreto, sugerimos convocar a serie de seminarios orientados a enfrentar los problemas planteados tanto en el ámbito de los seminarios propuestos, como en los marcos de investigación que se sugiere, de manera de contribuir a la elaboración de propuestas concretas que coadyuven a la toma de decisiones de los gobiernos. El producto de estas discusiones puede conformar una línea de publicaciones que permitan reforzar el papel del CREFAL en el ámbito de las políticas de educación de adultos.

Páztcuaro 26 de agosto 2009.

Nota: Esta tercera versión será objeto de revisión por parte del equipo responsable. Sugerimos que en el transcurso de las revisiones se ponga a discusión con los otros grupos de trabajo, a efectos de enriquecer su contenido. Este texto se complementa con un apéndice de documentación citada, y con el compendio de fichas de trabajo

Apéndice I

Ministerio de Educación Uruguay Misión, Visión y objetivos, <http://www.mec.gub.uy/mision.html>

Lineamientos y objetivos estratégicos:

- Promover la innovación, ciencia y tecnología al servicio del desarrollo nacional y local, maximizar la innovación en todas las actividades nacionales y promover el desarrollo científico y tecnológico prioritariamente con ese fin e impulsar la creciente participación del sector privado.
- Promover la investigación nacional a todos los niveles, priorizando la que se orienta a la solución de problemas nacionales y locales relevantes. Desarrollar el incipiente Sistema Nacional de Innovación, fortaleciendo las relaciones entre sus actores y articulando la disponibilidad de conocimientos y sus aplicaciones potenciales.
- Promover la formación de recursos humanos en ciencia y tecnología, priorizando las áreas de conocimiento requeridas para el desarrollo de la ICT en el país. Identificar y promover nuevos mecanismos que permitan un uso más racional y eficiente de los recursos para ICT.
- Impulsar y coordinar a todos los actores del ámbito de la educación para lograr educación para todos durante toda la vida en todo el país, mediante la conformación de un verdadero sistema nacional de educación.
- Elaborar un proyecto de Ley de Educación con los aportes surgidos de un debate nacional sobre la educación. Promover la conformación de un Sistema Nacional de Educación, generar información sobre el mismo, analizarla y brindarla a los actores involucrados y elaborar líneas de política sobre la educación.
- Fortalecer y asegurar la calidad de la educación en los niveles y ámbitos que son responsabilidad directa del Inciso y mejorar el acceso a la educación permanente de adolescentes, jóvenes y adultos.
- Promover el desarrollo y la accesibilidad de la cultura como expresión de la identidad nacional en un solo país diverso, así como su difusión, junto con los valores nacionales, en interacción con el proceso de mundialización que conlleva la diversidad cultural.
- Aumentar el nivel de uso y disfrute de los bienes y servicios culturales por parte de los ciudadanos, en todo el territorio nacional, especialmente para aquellos que por sus desventajas, territoriales, económicas, educativas o de capacidad personal acceden menos.
- Promover una amplia participación de agentes de la cultura y ciudadanos para que de manera directa e indirecta, propongan, debatan y evalúen la accesibilidad de los bienes y servicios culturales por parte de los ciudadanos y orientar la política cultural, de manera de promover la pluralidad estética y la libertad de expresión en la producción y consumo de bienes y servicios culturales.
- Desarrollar y posicionar la marca "Uruguay Cultural" a nivel nacional, internacional y regional, y en este último ámbito haciendo uso del carácter de Montevideo Capital del MERCOSUR. Conformar y preservar el mayor acervo bibliográfico, artístico, histórico, natural y antropológico posible, y mejorar el acceso al mismo por parte de la población.
- Fortalecer los medios de comunicación del Estado y colocarlos al servicio de toda la sociedad nacional.
- Lograr a través de la radio y la televisión oficiales, la comunicación, información e interacción con la sociedad, a fin de impulsar el desarrollo cultural, social, informativo y de entretenimiento de la población en su conjunto.
- Promover, desarrollar y coordinar acciones que profundicen el respeto y fortalecimiento de los derechos humanos para todos los habitantes del país, y apoyar las iniciativas internacionales tendientes a afirmar su vigencia y defensa.
- Crear la Dirección de DDHH responsable de elaborar y coordinar el Plan Nacional de DDHH y el Plan de Educación respectivo.

- Combatir la exclusión y eliminar todo tipo de discriminación. Promover la participación ciudadana en DDHH y realizar la difusión sobre el tema.
- Fortalecer la prestación del servicio de justicia en todo el país propendiendo a su articulación y coordinación; formular y coordinar políticas respecto de la defensa judicial de los intereses del Estado; fortalecer la seguridad jurídica mediante una correcta gestión registral.
- Articular los esfuerzos de las unidades ejecutoras operativas vinculadas al área del derecho, orientadas a la defensa de los intereses del Estado y mejorar los servicios brindados por los registros.
- Promover un nuevo modelo de gestión integrada, participativa, transparente, eficiente y de calidad en el uso de los recursos públicos, propendiendo al desarrollo de los funcionarios, a la articulación con los interlocutores públicos y privados y la incorporación de la tecnología y herramientas de gestión en el beneficio de los ciudadanos.
- Desarrollar la reestructura orgánico-funcional del Inciso sobre un diseño matricial en base a seis áreas de actividad sustantivas y a las sirven de apoyo a aquéllas, como la informática, la gestión de RRHH y la cooperación internacional.
- Recuperar y conservar el patrimonio edilicio del Ministerio.
- Mejorar de forma continua de la gestión del Inciso, incluyendo una política de motivación, integración y capacitación de los funcionarios, la reingeniería de procesos y el uso eficiente de los recursos materiales y financieros. Incorporar nuevas tecnologías tendientes a custodiar y preservar los bienes que integran el acervo cultural nacional.
- Democratizar el acceso a la información digitalizada y - en particular - facilitar el acceso acervo cultural disponible.

Decreto 0114 de Enero 15 de 1996

Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal.

El Presidente de la República de Colombia, en uso de sus atribuciones constitucionales y legales, especialmente de las que le confieren el numeral 11 del artículo 189 de la Constitución Política y el artículo 42 de la Ley 115 de 1994,

DECRETA:

Capítulo I

Prestación del Servicio Educativo No Formal

Artículo 1o. El servicio educativo no formal es el conjunto de acciones educativas que se estructuran sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de la Ley 115 de 1994. Su objeto es el de complementar, actualizar, suplir conocimientos, formar en aspectos académicos o laborales y en general, capacitar para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, para la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria, a las personas que lo deseen o lo requieran. La educación no formal hace parte del servicio público educativo y responde a los fines de la educación señalados en el artículo 5o. de la Ley 115 de 1994.

Artículo 2o. La educación no formal será prestada en instituciones educativas del Estado o en instituciones privadas, debidamente autorizadas para tal efecto que se regirán de acuerdo con la Ley, las disposiciones del presente Decreto y las otras normas reglamentarias que les sean aplicables.

Capítulo II

Estructura del Servicio Educativo No Formal

Artículo 4o. La educación no formal podrá ofrecer programas de formación, complementación, actualización o supletorios de duración variable, en los siguientes campos:

1. Laboral.
2. Académico.
3. Preparación para la validación de niveles y grados propios de la educación formal.
4. Participación ciudadana y comunitaria.

Los programas ofrecidos deberán tener la flexibilidad necesaria que permita su permanente adecuación a las necesidades nacionales, regionales y locales y a la competitividad.

Artículo 5o. Los programas de formación en el campo laboral tienen como objetivo preparar en áreas específicas de los sectores productivo y de los servicios, desarrollar determinadas habilidades y destrezas e impartir conocimientos técnicos para el desempeño en una actividad productiva, arte, empleo u oficio.

Artículo 6o. Los programas de formación en el campo académico tienen como objeto la adquisición de conocimientos en los diversos temas de la ciencia, las letras, la filosofía, la estética y la cultura en general.

Artículo 7o. Los programas que preparan para la validación de niveles y grados propios de la educación formal, tienen como objeto suplir la formación requerida que permita a la persona alcanzar los logros en el grado, ciclo o nivel de educación formal no cursado en un establecimiento educativo debidamente autorizado para prestar este servicio y que la habilite para someterse a las correspondientes pruebas de validación, de acuerdo con las disposiciones que para el efecto expida el Gobierno Nacional.

Artículo 8o. Los programas de formación en el campo de la participación ciudadana y comunitaria tienen como objeto preparar a la persona para impulsar procesos de autogestión, de participación, de formación democrática y en general, de organización del trabajo comunitario e institucional.

Artículo 9o. Las instituciones de educación no formal podrán ofrecer además, programas de educación informal que tienen como objetivo ofrecer oportunidades para adquirir, perfeccionar, renovar o profundizar conocimientos, habilidades, técnicas y prácticas.

Hacen parte de esta oferta educativa aquellos programas con duración no superior a ciento sesenta (160) horas.

Su organización y ejecución no requieren de autorización previa por parte de las Secretarías de Educación Departamentales y Distritales.

Artículo 10. Los programas que ofrezcan las instituciones de educación no formal se cursarán en forma presencial, sin perjuicio que puedan celebrarse convenios con empresas o instituciones, para recibir la formación práctica correspondiente. Parágrafo. Las Secretarías de Educación Departamentales y Distritales podrán no obstante, estudiadas las características de un determinado programa, autorizar que éste se curse de manera semipresencial o a distancia.

Artículo 11. Las Secretarías de Educación departamentales o distritales sólo podrán autorizar el funcionamiento de programas de educación no formal en las áreas auxiliares de la salud, distintas de las que sólo pueden ofrecerse a través de las instituciones de educación superior, previo concepto favorable del Comité Ejecutivo Nacional para el Desarrollo de los Recursos Humanos en Salud del Ministerio de Salud que deberá ser solicitado por la institución de educación no formal interesada.

Cuando el citado Comité lo crea conveniente podrá ordenar visitas a las instituciones que pretendan ofrecer dichos programas, para verificar las condiciones de calidad bajo las cuales se proyecta desarrollarlos.

Los Ministerios de Educación Nacional y de Salud reglamentarán lo dispuesto en este artículo.

Artículo 12. De conformidad con lo ordenado por el artículo 40 de la Ley 115 de 1994, las instituciones capacitadoras aprobadas por el Plan Nacional para el Desarrollo de la Microempresa para ofrecer programas de capacitación y asesoría a la microempresa o de apoyo microempresarial, no requerirán de la expedición de la autorización oficial por parte de las secretarías de educación departamentales y distritales. Sin embargo, deberán cumplir con todas las otras disposiciones del presente reglamento y para efectos del registro de dichos programas, deberán adjuntar la correspondiente aprobación, expedida por la autoridad competente del Plan.

Las instituciones de educación no formal que pretendan ofrecer programas de capacitación y asesoría a las microempresas y de apoyo microempresarial, deben presentar los programas a la aprobación por parte del Plan

Nacional para el Desarrollo de la Microempresa, antes de registrarlos en la correspondiente Secretaría de Educación Departamental o Distrital.

Artículo 13. Las instituciones de educación no formal expedirán certificados de aptitud ocupacional a las personas que cursen y culminen satisfactoriamente cualquiera de los programas que ofrecen en los campos señalados en el artículo 4o. de este Decreto y que tengan la duración mínima dispuesta en el artículo 140. del mismo.

Para su validez sólo se requerirá su expedición y registro por parte de la institución de educación no formal a quien se le haya otorgada autorizada para ofrecer educación no formal.

3. Certificado para la validación que se otorga a quienes hayan terminado en una institución educativa debidamente autorizada, un programa para la validación de niveles, ciclos y grados de la educación formal, con la duración mínima que establezca el Gobierno Nacional en el reglamento de validación.

4. Certificado en promoción comunitaria que se otorga a quienes hayan cursado y culminado satisfactoriamente un programa en el campo de la participación ciudadana y comunitaria, con una duración mínima de trescientas veinte (320) horas, en una institución estatal o privada autorizada para ofrecer educación no formal.

Los programas de educación no formal en los campos académico, laboral y de participación ciudadana y comunitaria de duración inferior a la estipulada en este artículo pero superior a ciento sesenta (160) horas, no requerirán de registro ante la Secretaría de Educación Departamental o Distrital y sólo darán lugar a una constancia de asistencia.

Capítulo III

Organización y Funcionamiento

Artículo 15. Las instituciones educativas estatales y privadas que pretendan ofrecer el servicio educativo no formal deberán cumplir con los siguientes requisitos:

a) Obtener autorización oficial para la prestación del servicio educativo no formal.

b) Ofrecer uno o más programas en cualquiera de los campos definidos en el artículo 4o. de este Decreto.

c) Disponer de una estructura administrativa, una planta física y medios educativos, de acuerdo con los programas ofrecidos.

De conformidad con lo establecido en el literal 1) del artículo 151 de la Ley 115 de 1994 y atendiendo lo dispuesto en este reglamento, las secretarías de educación departamentales y distritales, son las autoridades competentes para aprobar la creación y el funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal.

Parágrafo. Se entiende por autorización oficial, el acto administrativo mediante el cual se faculta a una institución para prestar el servicio público educativo no formal en la jurisdicción del Departamento o Distrito que la otorga y se registran los programas que puede ofrecer.

El acto de creación de un establecimiento estatal de educación no formal, constituye la autorización oficial para su funcionamiento.

Artículo 16. Para que una institución pueda obtener la autorización oficial para prestar el servicio educativo no formal, deberá:

a) Hacer la solicitud por escrito ante la respectiva Secretaría de Educación Departamental o Distrital, por intermedio de su representante legal, y

b) Proporcionar la información necesaria sobre la infraestructura física, la dotación y los medios educativos, de acuerdo con los programas que ofrezca, como también sobre la organización administrativa, pedagógica y financiera de la institución

Esta información se presentará de acuerdo con las orientaciones e instrucciones que al respecto impartan el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación Departamentales y Distritales.

Artículo 17. En la autorización oficial otorgada a un establecimiento de educación no formal, deberán identificarse los programas que se registran con ésta para ser ofrecidos, su intensidad horaria y el tipo de certificado que podrá expedir.

La institución de educación no formal podrá registrar posteriormente otros programas de educación no formal, previo a ser ofrecidos, formulando solicitud escrita a la respectiva Secretaría de Educación Departamental o Distrital que otorgó la autorización oficial, remitiendo adicionalmente con ella la información actualizada que se indica en el literal b) del artículo 16 de este Decreto.

En la misma forma procederá cuando ofrezca programas en seccionales fuera de la sede, siempre y cuando sea dentro de la misma jurisdicción departamental o distrital para la que se otorgó la autorización oficial.

Artículo 18. Las instituciones de educación no formal deberán elaborar y poner en práctica, dentro de los seis (6) meses siguientes al otorgamiento de la autorización oficial para prestar el servicio, un reglamento pedagógico que exprese la forma en que alcanzará los fines de la educación definidos por la Ley 115 de 1994 y los objetivos específicos del servicio que ofrece, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

Este reglamento pedagógico deberá contemplar, entre otros aspectos, los siguientes:

a) Los objetivos de la institución, fundamentados en los principios y finalidades del servicio público educativo.

b) El plan de estudios por programa, haciendo énfasis en la estrategia pedagógica, la educación ética y en valores humanos, y en la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento de los estudiantes.

c) Los recursos docentes y didácticos necesarios y los mecanismos de administración de los mismos.

d) El reglamento de estudiantes y de docentes.

e) Los criterios de organización administrativa y de evaluación institucional.

f) Los mecanismos de financiación y el sistema de costos educativos y tarifas.

Adoptado el reglamento pedagógico, deberá remitirse dentro de los treinta (30) días siguientes a la Secretaría de

Educación Departamental o Distrital respectiva, para todos los efectos de acreditación, inspección, vigilancia y control.

El reglamento pedagógico será revisado y modificado, atendiendo los resultados de la evaluación institucional y de programas ofrecidos. Cualquier modificación deberá ser comunicada en la forma dispuesta en el inciso anterior.

Artículo 19. Toda institución de educación no formal deberá organizar un Consejo de Dirección integrado por:

1. El Director, quien lo preside.
2. El Coordinador Académico o quien haga sus veces.
3. Un representante de los propietarios, en el caso de las instituciones privadas.
4. Representantes del personal docente, elegidos por ellos mismos.
5. Representantes de los estudiantes, elegidos por ellos mismos.

Parágrafo. El número de representantes del personal docente y de los estudiantes, el período o término para desempeñar el cargo, los requisitos para ser elegidos y la forma y causales de reemplazo antes del vencimiento del período, serán definidos en el reglamento interno del mismo Consejo.

Artículo 20 . El primer consejo de una institución de educación no formal deberá estar elegido y posesionado dentro de los sesenta días (60) siguientes a la obtención de la autorización oficial y estará compuesto por:

1. El Director, quien lo preside.
2. El Coordinador Académico o quien haga sus veces.
3. Un representante de los propietarios, en el caso de las instituciones privadas.
4. Dos (2) representantes del personal docente, elegidos por ellos mismos.
5. Un (1) representante de los estudiantes, elegidos por ellos mismos.

Compete al primer Consejo de Dirección cumplir las funciones señaladas en el artículo 21 de este Decreto, hasta la fecha en que tomen posesión los miembros que sean elegidos de acuerdo con el reglamento interno que se adopte.

Artículo 21. Son funciones del Consejo de Dirección de la institución de educación no formal, las siguientes:

- a) Tomar las decisiones que afecten la organización pedagógica de la institución y que no sean competencia de otra autoridad.
- b) Adoptar los reglamentos para la organización y el funcionamiento de la institución, en especial el reglamento pedagógico.
- c) Definir los costos educativos y adoptar las tarifas educativas correspondientes.
- d) Ejecutar la evaluación institucional y de programas, de acuerdo con lo definido en el reglamento pedagógico.
- e) Recomendar criterios de participación de la institución en actividades comunitarias, culturales, deportivas y recreativas. f) Darse su propio reglamento.

Artículo 22. Cuando por causas justificadas, el Consejo de Dirección de una institución privada de educación no formal, decida el cierre voluntario de alguno o de todos los programas ofrecidos y registrados, deberá comunicarlo a la secretaría de educación departamental o distrital de la respectiva jurisdicción, con seis (6) meses de anticipación, indicando la fecha prevista para el cierre y las fórmulas que adoptará para garantizarle a los estudiantes matriculados, la culminación del programa que vienen cursando.

Cuando el cierre de la institución sea definitivo, el acto administrativo que cancela la autorización oficial, deberá disponer si los archivos correspondientes se entregan a la Secretaría de Educación Departamental o Distrital o a otra institución educativa, para todos los efectos a que haya lugar.

Artículo 23. En la publicidad y material informativo de las instituciones de educación no formal, se deberá mencionar el número del acto administrativo por medio del cual se le concedió la autorización oficial para prestar el servicio, los programas registrados que ampara dicha autorización y la clase de certificado que expide.

Capítulo IV

Costos y Tarifas

Artículo 24. Las instituciones que ofrezcan programas de educación no formal, serán autorizadas para establecer el cobro de tarifas originadas en la prestación de este servicio educativo, de acuerdo con las normas contenidas en el presente capítulo.

Artículo 25. Se entiende por costos educativos el valor de los servicios prestados por la institución de acuerdo con la naturaleza y características de los distintos programas de educación no formal que ofrece, con una razonable remuneración por virtud de la actividad empresarial, cuando estos servicios se prestan con ánimo de lucro.

La estructura de costos en que se incurre por los servicios específicos de cada programa que ofrece la institución y los comunes para todos ellos, da lugar a la fijación de una tarifa educativa que puede cobrarse por el valor total del programa o por períodos determinados, de conformidad con lo dispuesto en el reglamento pedagógico.

Además de la tarifa educativa, la institución que ofrece programas de educación no formal podrá efectuar otros cobros por servicios complementarios, directamente relacionados con el respectivo programa, siempre y cuando se encuentren éstos definidos en el reglamento pedagógico.

La variación de tarifas sólo podrá ocurrir anualmente.

Artículo 26. Para la fijación de las tarifas educativas de acuerdo con lo dispuesto en el artículo anterior, la institución de educación no formal deberá tener en cuenta los siguientes criterios:

1. La duración y naturaleza del programa, según los campos de formación definidos en el artículo 40. del presente Decreto.
2. La correlación entre un determinado programa y los servicios comunes ofrecidos por la institución.
- 3 La recuperación de costos incurridos en el servicio.
4. Los principios de solidaridad social, redistribución económica y las políticas y normas sobre productividad, precios y salarios.

Si se trata de programas que ya son ofrecidos por la institución, también deberán identificarse las características del servicio que la institución ofreció en la anualidad que termina y las que ofrecerá para el año inmediatamente siguiente.

Igualmente identificará para cada uno de estos programas los ingresos y costos del año que termina y los presupuestados para el siguiente año.

Artículo 27. El Consejo de Dirección de la institución de educación no formal, a propuesta de su representante legal, determinará por programa el cobro de tarifas educativas, teniendo en cuenta las disposiciones del presente Decreto, señalando además los otros cobros adoptados, las formas de pago y los estímulos por rendimiento académico.

La propuesta de tarifas debe ser clara, inequívoca y determinada y tendrá en cuenta los principios de equidad, solidaridad social y oportunidades de acceso y permanencia de los usuarios de menores ingresos.

La decisión que al respecto adopte el Consejo de Dirección deberá ser comunicada a la Secretaría de Educación

Departamental o Distrital correspondiente, con treinta (30) días calendario de anticipación a la fecha de matrículas y entrarán en vigencia sin otro requisito, pero en cualquier momento podrá ser ordenada su revisión y ajuste inmediatos, por parte de la misma Secretaría de Educación.

La comunicación de las tarifas y de otros cobros adoptados por la institución de educación no formal, se surtirá con la entrega del acta correspondiente y de la documentación sobre características de los servicios y de identificación de ingresos y costos presupuestados que dieron origen a las tarifas adoptadas.

Parágrafo. Si la Secretaría de Educación Departamental o Distrital, llegare a comprobar abusos en el cobro de tarifas, además de la revisión y ajuste que ordene de conformidad con lo dispuesto en este artículo, aplicará las medidas sancionatorias definidas por ley.

Artículo 28. Constituyen infracciones a lo dispuesto en este capítulo:

- a) Falsedad en la información suministrada por la institución de educación no formal para la adopción de las tarifas educativas.
- b) Incumplimiento de los requisitos y criterios señalados en el presente reglamento para la fijación de las tarifas educativas.

- c) Cobro de tarifas educativas y otros cobros por servicios complementarios, superiores y diferentes a los comunicados a las secretarías de educación departamentales y distritales.
- d) Cuando dejen de existir las condiciones de calidad de los programas o servicios ofrecidos que dieron origen a las tarifas educativas.

Capítulo V

Disposiciones Finales y Vigencia

Artículo 29. Para todos los efectos, la licencia de iniciación de labores otorgada a las instituciones de educación no formal bajo la vigencia del Decreto 525 de 1990, será equivalente a la autorización oficial de que trata el presente Decreto.

Los programas que se inicien a partir de la vigencia de este reglamento deberán ajustarse a lo aquí dispuesto. Los programas en curso continuarán adelantándose de acuerdo con las disposiciones bajo las cuales se matricularon los estudiantes, pero deberán registrarse en las secretarías de educación departamentales y distritales, en los términos del artículo 17 de este Decreto.

Estas instituciones dispondrán de sesenta (60) días y de seis (6) meses, contados a partir de la vigencia del presente Decreto, para la integración del primer Consejo de Dirección y para la adopción del reglamento pedagógico, respectivamente.

Artículo 30 Transitorio. Para el año de 1996, las instituciones de educación no formal, sólo podrán incrementar en un diecisiete por ciento (17%) las tarifas educativas de los programas que ofrezcan, con respecto a las que adoptaron en 1995.

Si estas instituciones adoptaron y aplicaron tarifas educativas superiores a las dispuestas en el inciso anterior, deberán ajustarlas en todo a este porcentaje de incremento, sin perjuicio de la devolución o abono a favor del contratante del servicio educativo no formal, del mayor valor que se haya cobrado por tales conceptos.

No obstante lo dispuesto en el inciso primero de este artículo, a partir de la vigencia del presente Decreto las instituciones de educación no formal podrán ajustar dichas tarifas, de acuerdo con lo dispuesto en el capítulo IV de este reglamento, si las mismas tienen constituido y posesionado el Consejo de Dirección y debidamente aprobado y comunicado el reglamento pedagógico.

Las tarifas así ajustadas regirán para los nuevos estudiantes que se matriculen y para el siguiente período de cobro, en el caso de los estudiantes ya matriculados.

Artículo 31. De conformidad con el artículo 41 de la Ley 15 de 1994, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, Icetex, podrá diseñar líneas de crédito, dirigidas a las personas de escasos recursos económicos para adelantar programas de educación no formal, en el campo laboral.

Artículo 32. De conformidad con lo dispuesto en los artículos 171 de la Ley 115 de 1994 y 61 del Decreto 1860 de 1994, los gobernadores y alcaldes distritales y municipales, a través de las secretarías de educación o de los organismos que hagan sus veces, ejercerán las funciones de inspección y vigilancia sobre el cumplimiento de lo dispuesto en este Decreto y aplicarán las sanciones previstas en la ley, cuando a ello hubiere lugar.

Artículo 33. El presente Decreto rige a partir de su expedición y deroga todas las disposiciones que le sean contrarias, en especial las contenidas en el capítulo VI del Decreto 525 de 1990, el Decreto 02 de 1991 y la Resolución 13862 de 1990.

Publíquese y cúmplase.

Dado en Santafé de Bogotá, D.C., a 15 enero de 1996.

ERNESTO SAMPER PIZANO

La Ministra de Educación Nacional,

María Emma Mejía Vélez.

Lista de organizaciones intervinientes en la educación de adultos, Uruguay. Documento Desde la educación de personas jóvenes y adultas hacia el aprendizaje a lo largo de la vida

Educación de Personas Jóvenes y Adultas - Instituciones de la sociedad civil

Asociación de Mujeres Rurales (AMRU);

Asociación *Ánima*;

Asociación Civil Grupo Aportes (EMAUS);
Asociación Cultural y Casa de los Inmigrantes "Cesar Vallejo"
Alternativa Chuy
Casa de la Mujer de la Unión
Centro de Educación Popular (Canelones y Las Piedras);
Centro de Investigación y Promoción Franciscano y Ecológico (CIPFE);
CIEP;
CUDECOOP;
Don Bosco;
Extensión Universitaria; Programa APEX;
Escuela de Capacitación para acompañantes
Foro Juvenil;
FUCVAM (Federación Unificadora de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua);
Grupo Praxis (alfabetización de adultas/os, Cerro y Paso de la Arena)
Grupo Red de Mujeres Rurales
Instituto del Hombre;
Instituto Cuesta Duarte;
IPRU;
Instituto de Cultural Suecia – Uruguay;
Kolping Uruguay;
El Abrojo Instituto de Educación Popular;
MundoAfro;
Multidiversidad Franciscana de América Latina;
Mujer Ahora;
Organización San Vicente;
PLEMUU;
REPEM;
Tacurú;
SIGNO;

UAFRO

http://educacion.mec.gub.uy/educ_no_formal/confitea/Desde%201a%20EPJA%20hacia%20al%20aprendizaje%20a%20lo%20largo%20de%20toda%20la%20vida.pdf

La Educación Alternativa es empoderamiento tejido en la interculturalidad

La Educación Básica Acelerada (EBA) "va dirigida a la recuperación y capacitación de los valores humanos, marginados de los beneficios de la educación regular, dando una respuesta satisfactoria a las expectativas de los participantes y a la realidad nacional". Los contenidos son "flexibles, porque se acomodan a las actividades ocupacionales, alrededor de las cuales giran en forma integrada las demás asignaturas humanísticas". Los niveles para la EBA son; Inicial (Alfabetización), 1er. complementario, 2do. complementario, 3ro. complementario, 1er. avanzado y 2do. avanzado, desarrollado en 6 semestres, en jornadas semanales de 5 días y 5 períodos diarios, con las materias de lenguaje, estudios sociales, ciencias naturales y matemáticas.

El Centro de Educación Media de Adultos (CEMA) se creó para posibilitar el Bachillerato por Madurez y Suficiencia y así permitir la consecución de estudios superiores de las personas adultas.

La estructura curricular comprende 3 niveles; Medio Inferior, Medio Común y Medio Superior, desarrollados en 6 semestres con una metodología presencial o autodidacta. Los contenidos curriculares se constituyen de 4 áreas de conocimiento; Matemáticas, Ciencias

Naturales, Lenguaje y Estudios Sociales, cada área de conocimiento se compone de 12 horas semanales en horario nocturno.

El Instituto Boliviano de Aprendizaje (IBA) oferta un currículum de formación técnica para "adiestrar y perfeccionar técnicamente al adulto en la rama de su preferencia, mediante una enseñanza acelerada y nocturna, principalmente en el ámbito urbano, con el fin de satisfacer los requerimientos de recursos humanos que necesita el país para impulsar su desarrollo económico y social". El tiempo de estudios se rige por el ritmo de aprendizaje y rendimiento de los participantes en Mano de Obra Calificada con 698 horas y Auxiliar Técnico con 932 horas.

A partir de 1975, tanto en el sector público como privado, surgen experiencias significativas para la Educación de Adultos. Entre las principales innovaciones se tiene;

- Los Centros Integrados (CI), creados experimentalmente en 1975 y reglamentados por la Resolución Ministerial N° 2052 de 28 de julio de 1988, para la capacitación técnico ocupacional, humanístico-científico y de promoción socio-cultural en el marco de "un núcleo educativo de promoción integral humana". Se crea bajo el enfoque de integración de las modalidades de IBA, EBA y CEMA en un solo componente administrativo.

- Los Centros de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria (CETHA), promovidos por la Iglesia Católica, son una modalidad de CI que se desarrolla en el ámbito rural. Su funcionamiento se enmarca en la Resolución Ministerial N° 853 de 15 de diciembre de 1978. Esta modalidad se crea para responder a la capacitación y formación integral del campesino en el área técnico-agropecuaria y humanística. Desde sus inicios se basa en la Educación de Adultos, en la Educación Popular y en una propuesta de trípole de contenidos; "pensar crítico, saber útil y hacer productivo". Su característica de núcleo, le permite contar con sub-centros que desarrollan cuatro líneas curriculares; Camino Largo para el bachillerato humanístico, Camino Medio para la capacitación técnica en Mano de Obra Calificada y Auxiliar Técnico y Camino Corto para la alfabetización y el desarrollo comunitario.

- Los Centros de Desarrollo Integral de la Comunidad Rural (CEDICOR), a partir de 1980 y en el seno de la Educación Rural, se gestan para desarrollar acciones de Alfabetización, Educación Comunitaria y Capacitación Técnico-Ocupacional. La característica central de la oferta de esta modalidad es la capacitación técnica en diversas especialidades ocupacionales a nivel de Mano de Obra Calificada y el apoyo a las acciones de desarrollo comunitario.³⁹

³⁹ *La Educación Alternativa es empoderamiento tejido en la interculturalidad*
<http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm>

Apéndice II

Fichas de trabajo

URUGUAY

Investigador Rogelio Fernando Alegría Herrera

“7. Metodología: Criterios de análisis de información (propuesta inicial)

7.1. El análisis desde la perspectiva de la EPJA implicará como mínimo las siguientes variables y criterios:

1. Visión de educación de adultos que se refleja en las políticas de EPJA del país en cuestión. Implica rescatar las visiones oficiales de educación, adulto, así como hacer la distinción entre lo que está explícito en el discurso versus lo que se refleja en la práctica. Quedan pendientes los criterios de valoración para establecer si son visiones amplias o restringidas, o si hay congruencia entre teoría y prácticas (se entiende que de las acciones de las instituciones públicas).

2. Marcos de referencia para la elaboración de políticas en EPJA

Ministerio de Educación Uruguay Misión, Visión y objetivos

misión

el Ministerio de Educación y Cultura es el responsable de la coordinación de la educación nacional y de la promoción del desarrollo cultural del país y de la preservación del patrimonio artístico, histórico y cultural de la nación, así como de la innovación, la ciencia y la tecnología y de la promoción y fortalecimiento de la vigencia de los derechos humanos. Además es responsable del desarrollo del sistema multimedia de comunicación estatal y de impulsar el acceso digitalizado de toda la población a la información. También es responsable de la formulación y coordinación de políticas respecto de la defensa judicial de los intereses del Estado y de asegurar la información necesaria para la correcta aplicación del derecho.

visión

un Ministerio integrado internamente, articulado con el resto del Estado a nivel nacional, departamental y local, y con la sociedad nacional, generando sinergias entre todos sus componentes y con los de los otros sistemas interactuantes. Una gestión eficaz, eficiente y participativa, donde las estructuras se flexibilizan en función de las fortalezas y oportunidades para el desarrollo de sus múltiples áreas de trabajo, para cumplir su misión en todo el territorio nacional y en relación dinámica con la Región y el Mundo.

Lineamientos y objetivos estratégicos

promover la innovación, ciencia y tecnología al servicio del desarrollo nacional y local, maximizar la innovación en todas las actividades nacionales y promover el desarrollo científico y tecnológico prioritariamente con ese fin e impulsar la creciente participación del sector privado. Promover la investigación nacional a todos los niveles, priorizando la que se orienta a la solución de problemas nacionales y locales relevantes. Desarrollar el incipiente Sistema Nacional de Innovación, fortaleciendo las relaciones entre sus actores y articulando la disponibilidad de conocimientos y sus aplicaciones potenciales.

Promover la formación de recursos humanos en ciencia y tecnología, priorizando las áreas de conocimiento requeridas para el desarrollo de la ICT en el país.

Identificar y promover nuevos mecanismos que permitan un uso más racional y eficiente de los recursos para ICT.

Impulsar y coordinar a todos los actores del ámbito de la educación para lograr educación para todos durante toda la vida en todo el país, mediante la conformación de un verdadero sistema nacional de educación.

Elaborar un proyecto de Ley de Educación con los aportes surgidos de un debate nacional sobre la educación.

Promover la conformación de un Sistema Nacional de Educación, generar información sobre el mismo, analizarla y brindarla a los actores involucrados y elaborar líneas de política sobre la educación.

Fortalecer y asegurar la calidad de la educación en los niveles y ámbitos que son responsabilidad directa del Inciso y mejorar el acceso a la educación permanente de adolescentes, jóvenes y adultos.

Promover el desarrollo y la accesibilidad de la cultura como expresión de la identidad nacional en un solo país diverso, así como su difusión, junto con los valores nacionales, en interacción con el proceso de mundialización que conlleva la diversidad cultural.

Aumentar el nivel de uso y disfrute de los bienes y servicios culturales por parte de los ciudadanos, en todo el territorio nacional, especialmente para aquellos que por sus desventajas, territoriales, económicas, educativas o de capacidad personal acceden menos.

Promover una amplia participación de agentes de la cultura y ciudadanos para que de manera directa e indirecta, propongan, debatan y evalúen la accesibilidad de los bienes y servicios culturales por parte de los ciudadanos y orientar la política cultural, de manera de promover la pluralidad estética y la libertad de expresión en la producción y consumo de bienes y servicios culturales.

Desarrollar y posicionar la marca "Uruguay Cultural" a nivel nacional, internacional y regional, y en este último ámbito haciendo uso del carácter de Montevideo Capital del MERCOSUR.

Conformar y preservar el mayor acervo bibliográfico, artístico, histórico, natural y antropológico posible, y mejorar el acceso al mismo por parte de la población.

Fortalecer los medios de comunicación del Estado y colocarlos al servicio de toda la sociedad nacional.

Lograr a través de la radio y la televisión oficiales, la comunicación, información e interacción con la sociedad, a fin de impulsar el desarrollo cultural, social, informativo y de entretenimiento de la población en su conjunto.

Promover, desarrollar y coordinar acciones que profundicen el respeto y fortalecimiento de los derechos humanos para todos los habitantes del país, y apoyar las iniciativas internacionales tendientes a afirmar su vigencia y defensa.

Crear la Dirección de DDHH responsable de elaborar y coordinar el Plan Nacional de DDHH y el Plan de Educación respectivo.

Combatir la exclusión y eliminar todo tipo de discriminación. Promover la participación ciudadana en DDHH y realizar la difusión sobre el tema.

Fortalecer la prestación del servicio de justicia en todo el país propendiendo a su articulación y coordinación; formular y coordinar políticas respecto de la defensa judicial de los intereses del Estado; fortalecer la seguridad jurídica mediante una correcta gestión registral.

Articular los esfuerzos de las unidades ejecutoras operativas vinculadas al área del derecho, orientadas a la defensa de los intereses del Estado y mejorar los servicios brindados por los Registros.

Promover un nuevo modelo de gestión integrada, participativa, transparente, eficiente y de calidad en el uso de los recursos públicos, propendiendo al desarrollo de los funcionarios, a la articulación con los interlocutores públicos y privados y la incorporación de la tecnología y herramientas de gestión en el beneficio de los ciudadanos.

Desarrollar la reestructura orgánico-funcional del Inciso sobre un diseño matricial en base a seis áreas de actividad sustantivas y a las sirven de apoyo a aquéllas, como la informática, la gestión de RRHH y la cooperación internacional.

Recuperar y conservar el patrimonio edilicio del Ministerio.

Mejorar de forma continua de la gestión del Inciso, incluyendo una política de motivación, integración y capacitación de los funcionarios, la reingeniería de procesos y el uso eficiente de los recursos materiales y financieros. Incorporar nuevas tecnologías tendientes a custodiar y preservar los bienes que integran el acervo cultural nacional.

Democratizar el acceso a la información digitalizada y - en particular - facilitar el acceso al acervo cultural disponible.

Incorporar las políticas, metodologías y herramientas informáticas adecuadas para soportar el acceso a la información y promover la incorporación de nuevos contenidos de interés público sobre las áreas de responsabilidad del Inciso en forma digital, con acceso a través de la red.

Promover una política de Estado que genere una inserción estable del país en el ámbito internacional, que incluya nuevas estrategias de promoción comercial y de cooperación, sin menoscabo de la soberanía y de la identidad nacional.

Obtener recursos técnicos, de información y financieros provenientes del exterior para el cumplimiento de los objetivos del Inciso. <http://www.mec.gub.uy/mision.html>

Situación Problema.

Adolescentes y jóvenes entre 15 y 20 años, que:

- no estudian ni trabajan, con enseñanza primaria completa como mínimo y de

sectores socioeconómicos de nivel bajo.

- no desean continuar estudiando por diferentes motivos;

- aproximadamente 21.000 con Ciclo Básico incompleto constituirían una

prioridad;

- no tienen una preparación ni básica ni mínima para acceder a un empleo; y en

el caso de acceder al mismo, presentan dificultades de retenerlo.

- presentan dificultades para desarrollar una adecuada integración social.

http://educacion.mec.gub.uy/educ_no_formal/confitea/Desde%20la%20EPJA%20hacia%20al%20aprendizaje%20a%20lo%20largo%20de%20toda%20la%20vida.pdf

La EPJA en Uruguay.

Educación no formal

Antecedentes

En febrero de 2005, en el marco de acuerdos interpartidarios, se contempla a la educación no formal como parte integrante de un plan de educación que integre sistémicamente acciones de la educación formal y no formal así como concepciones teóricas y metodológicas que involucren a diversos actores públicos estatales y de la sociedad civil organizada.

En este contexto, la Dirección de Educación del MEC, crea en marzo de 2005 el área de ENF con los siguientes objetivos:

1- Contribuir a la formulación de Políticas Educativas que garanticen una educación para todos los uruguayos/a, durante toda la vida, en todo el territorio nacional.

2- Promover y desarrollar la educación no formal como política educativa del MEC, priorizando a los jóvenes y adultos que se encuentran fuera del sistema educativo formal y que presentan necesidades de formación para el mundo de trabajo, así como interés en acceder a una educación integral y a la cultura de su época.

En el correr de estos años, el Área ha otorgado mucha importancia al asesoramiento y la coordinación con otras instituciones públicas así como con distintos representantes que desde la sociedad civil llevan adelante proyectos educativos de carácter no formal. En este sentido se formaron varios grupos de trabajo con los cuales se concretaron multiplicidad de actividades tendientes a dar a conocer, promover y fortalecer la educación no formal o a ofrecer ámbitos de intercambio y actualización para los educadores.

Situación actual y perspectivas

Desde diciembre de 2008, con la aprobación de la Ley General de Educación por parte del Poder Legislativo, la educación no formal se considera parte del Sistema Nacional de Educación, adquiriendo con ello un merecido y necesario reconocimiento.

En efecto, el capítulo IV de la Ley, define: “La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (...)”

Y el capítulo XV, art. 92, se refiere a la creación del Consejo Nacional de Educación no Formal en el MEC.

En cuanto a sus competencias (art. 94), se definen las siguientes:

1. Articular y supervisar los programas, proyectos y acciones de educación no formal que se desarrollen en el país, en función de los principios, orientaciones y fines que determina la presente ley.

2. Llevar un registro de instituciones de educación no formal.

3. Promover la profesionalización de los educadores del ámbito de la educación no formal.

4. Promover y coordinar acciones educativas dirigidas a personas jóvenes y adultas

5. Contribuir a reincorporar a la educación formal a quienes la hayan abandonado.

En 2009 entonces, y tomando el texto de la ley mencionada como marco para su acción, el área de ENF reafirma sus objetivos generales y orienta su actividad en torno a los siguientes objetivos específicos:

-Difundir los diferentes programas, proyectos y acciones de educación no formal que se desarrollan en el país (para cumplir lo cual entre otras muchas otras acciones, se seguirá impulsando el registro de instituciones de ENF).

-Colaborar con los diferentes programas, proyectos y acciones de educación no formal

-Coordinar acciones educativas para personas jóvenes y adultas-tal como se viene impulsando hasta el momento a través del Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET) y del Programa Aprender Siempre (PAS)-. (Más información en los vínculos respectivos).

-Promover la profesionalización de los educadores del ámbito de la educación no formal

<http://educacion.mec.gub.uy/noformal.htm>

2.1. Modelos de referencia externos (organismos internacionales, etc.)

2.2. Recuperación de la experiencia magisterial o tradición en EPJA del país

3. Estrategias de abordaje

3.1. Segmentación /fragmentación/ atomización de intervenciones públicas

Modalidades.

La inscripción se coordinará con los ámbitos de atención primaria social: MIDES (INAU, INJU, otros), municipales y de organizaciones no gubernamentales.

La propuesta se realizará en y desde los centros educativos en los diferentes departamentos del país.

9.- Propuesta curricular básica (principales contenidos a organizar en semestres):

_Recepción e ingreso al programa; Integración grupal;

_Estudio del estado de situación de los participantes: Intereses, necesidades y problemas;

40

—

_Conocimiento de sí mismo, y del contexto (nivel básico)

_Comunicación: expresión (diferentes formas), lenguaje oral y escrito.

_Pensamiento: de lo concreto a lo racional, y lógica matemática.

_Habilidades y destrezas manuales, contacto con los materiales y las herramientas, creatividad, resolución de problemas, introducción al mundo del trabajo y elección de tres talleres; visita y rotación por tres talleres: industrial (construcción, madera, cuero, vestimenta), agrario, gastronomía.

_Elección, fundamentada, del taller de trabajo para el semestre siguiente.

_Informática I.

_Complementos educativos: beca de transporte; alimentación; salud.

_Participación en las actividades institucionales programadas de recreación y cultura general y de inserción laboral (alternancia: visitas y observaciones pautadas).

_Consideración (y posible definición) de su proyecto de reinserción educativa.

_Conocimiento de sí mismo, y del contexto social y familiar (nivel profundización)

_Comunicación: expresión (diferentes formas), lenguaje oral y escrito.

_Pensamiento: de lo racional a lo abstracto y lógica matemática.

_Habilidades y destrezas manuales, contacto con los materiales y las herramientas, creatividad, resolución de problemas, introducción al mundo del trabajo en el taller elegido (preparación para la pasantía).

_Informática II

_Complementos educativos: beca de transporte; alimentación; salud.

_Participación en las actividades institucionales programadas de recreación y cultura general y de inserción laboral (pasantías).

_Definición de su proyecto de reinserción educativa.

_Nivelación pedagógica y apoyo a la reinserción.

Los contenidos se definirían en función de los antecedentes registrados por los educadores y los adolescentes, durante los diferentes semestres.

Considerando la flexibilidad de la educación no formal, los jóvenes podrán participar el tiempo que requieran para elaborar sus proyectos y tomar decisiones, participando hasta en cuatro semestres.

9.4.- Organización: se propone la conformación de los grupos con 60 adolescentes de ambos sexos; que serían atendidos por “equipos educativos” de diferentes perfiles educativos: Docente (Maestro/a o Profesor/a), Maestro Técnico o Instructor, Educador/a Social talleristas de informática, arte y cultura, recreadores, Prof. de Educación Física, otros.

http://educacion.mec.gub.uy/educ_no_formal/confitea/Desde%20la%20EPJA%20hacia%20al%20aprendizaje%20a%20lo%20largo%20de%20toda%20la%20vida.pdf

3.2. Articulación con otras intervenciones públicas

4. Visión de la política pública (comparar lo que refleja el discurso oficial versus lo que los mismos actores públicos u otros señalan como lo que ocurre en la práctica)

4.1. De acuerdo a su estilo: asistenciales, desarrollo integral, etc.

Programa Aprender Siempre (PAS)

Educación no formal para personas jóvenes y adultas

La educación es un derecho humano fundamental y un bien público y social para que todos las personas sin distinción alcancen el pleno desarrollo -físico, psíquico, ético, intelectual y social y se habilite el ejercicio pleno de su ciudadanía.

El Área de Educación No Formal del MEC impulsa desde enero de 2008 el Programa Aprender Siempre (PAS) en el marco del Plan de Equidad.

El PAS es una propuesta de educación no formal que ofrece a personas jóvenes y adultas mayores de 20 años, de todo el país, cursos cortos para “aprender y saber más”.

Los cursos ([presentación](#)) - ([ver ejes de los cursos aquí](#)) - ([lo cursos](#))

Los cursos del PAS tienen una duración aproximada de 3 meses y las clases se desarrollan en máximo 3 horas, una vez a la semana. En promedio los cursos tienen una carga horaria total de 30 horas. Los cursos que se ofrecen se estructuran según los siguientes ejes temáticos:

- Salud
- Trabajo y empleo
- Equidad de Género y vida cotidiana
- Espacio público y comunicación
- Recreación, expresión y deporte
- Participación ciudadana
- Cultura e identidad

Se busca que los cursos sean “espacios de aprendizajes”, flexibles de modo que se profundicen y se amplíen las rutas de aprendizaje según las temáticas de interés y la heterogeneidad de puntos de partida de los participantes. Se proponen de modo que faciliten la integración, la apropiación de conocimientos y comprensión de información y, la proyección de los grupos como grupos “en trabajo de aprendizaje y formación”

Los cursos del PAS contribuyen a la formación permanente de las personas jóvenes y adultas y por tanto incluirán la correspondiente certificación.

Los participantes

Pueden participar ciudadanos y ciudadanas de todo el país mayores de 20 años sea cual sea su nivel educativo. Se conforman grupos de hasta 25 participantes para cada curso.

Las personas pueden participar en más de un curso a condición de que existan cupos y con la correspondiente inscripción. En el caso de que la demanda supere el cupo máximo previsto, se priorizará a aquellas personas que no hubieren participado en cursos anteriores aún.

Se extenderá certificados de participación a todos aquellos que participen en al menos el 80% de las jornadas del curso.

Los educadores

Cada curso está a cargo de dos educadores con experiencia en educación no formal que coordinan y orientan los aprendizajes de los participantes, considerando los intereses e inquietudes de todos.

La localización de los cursos

Los cursos se desarrollan en cualquier punto del país, según demanda y coordinaciones con las Intendencias Municipales u otras organizaciones locales, públicas o privadas.

Los espacios físicos o locales en los que se desarrollan los cursos varían según la localidad y las coordinaciones que se realicen.

El calendario de cursos

Los cursos tendrán dos fechas de inicio en cada año en los meses de abril y agosto. Se difundirá ampliamente las fechas de inicio y el periodo de inscripción correspondiente

Las Intendencias Municipales u otras organizaciones nacionales y locales, públicas o privadas y el PAS

Cualquiera sea su localización y especialidad, diversas entidades podrán solicitar cursos para sus grupos ya conformados o conformar grupos nuevos.

Para coordinar la implementación de los cursos la Dirección de Educación del MEC y los responsables de las entidades solicitantes correspondientes actuarán articuladamente en el marco de un acuerdo conjunto, cuyas condiciones básicas se describe a continuación

La entidad que solicita cursos

- Identifica un curso de interés y los participantes del mismo
- Provee de local acorde para el desarrollo del curso correspondiente (sillas, pizarra, mesas, etc)

- Identifica un referente institucional para la organización del curso durante todo el período de su desarrollo
El PAS – Dirección de Educación del MEC
 - Identifica y contrata los dos educadores que conducirán el curso (en general, educadores de la localidad donde se desarrolle el curso)
 - Aporta los contenidos y orientaciones pedagógico- didácticas para cada curso
 - Provee de materiales didácticos para el curso identificado
 - Supervisa y orienta a los educadores en su trabajo durante todo el periodo del curso.
- El PAS y los Centros MEC
El Programa Aprender Siempre se desarrolla también en el marco de las propuestas de los Centros MEC en todas las localidades del país donde éstos se encuentran.
Los Centros MEC difundirán las propuestas de cursos PAS que se ofrezcan en cada oportunidad y localidad y colaborará en la convocatoria e inscripciones de los participantes
http://educacion.mec.gub.uy/educ_no_formal/pas.html

URUGUAYTRABAJA–PLANDEEQUIDAD

_Período de Ejecución: Enero 2008 – Diciembre 2009

_Ámbito de Ejecución :Todo el país

_Cantidad de Participantes: 6.075

OBJETIVO GENERAL

Contribuir a fortalecer procesos de inserción al mercado laboral, reconociendo al trabajo como actividad humana central que produce efectos sinérgicos en la órbita personal, familiar y social fortaleciendo procesos de inclusión social.

Las propuestas educativas deben incluir 216 horas de capacitación en total para los 9 meses (24 hs. Mensuales), donde 100 horas de capacitación estarán dirigidas hacia competencias específicas y 116 horas hacia competencias transversales, que se distribuyen de la siguiente manera:

_Informática - 50 horas

_Técnicas de Búsqueda de empleo- 26 horas

_Derechos laborales y a la seguridad social - 5 horas

_Derechos sexuales y reproductivos- 7 horas

_Prevención de violencia familiar y doméstica – 8 horas

_Atención personalizada - 20 horas

El Programa ha realizado un acuerdo interinstitucional con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) Por el cual está previsto que participantes del Programa Uruguay Trabaja puedan rendir los exámenes correspondientes al nivel en que se encuentren durante el período que transcurran por el Programa.

En el caso del programa de acreditación por experiencia se sustituirá en su totalidad los contenidos de capacitación específica por los contenidos correspondientes (sea para rendir exámenes en Primaria o en Secundaria). Mientras que se mantendrán los contenidos obligatorios de la capacitación en competencias transversales.

Programa Uruguay Clasifica

Ámbito de ejecución: Todo el país

Los hogares clasificadores de residuos constituyen un sector con características

muy complejas, donde los procesos de exclusión social que experimentan no tienen a las dimensiones de ingreso o laborales como sus principales determinantes. Por un lado los clasificadores tienen trabajo, y por otro, su ingreso generalmente supera ampliamente las líneas de indigencia e incluso las de pobreza.

Pese a esto, es innegable que las clasificadoras y los clasificadores de residuos constituyen un sector que sufre extremos de exclusión social. Pobreza y exclusión

conviven y se potencian con aspectos ambientales, sanitarios y habitacionales derivados de las condiciones en que realizan su tarea

En este marco, el MIDES crea el Programa Uruguay Clasifica (PUC) que desarrolló una metodología integral y participativa para el abordaje del sector donde la capacitación a través de la educación no formal es uno de los principales

componentes.

Se desarrollan talleres donde se tratan -entre otros temas- las formas de organización, trabajo grupal, transformación de conflictos, negociación, promoción ambiental, derechos laborales.

Se promueve la participación de grupos de clasificadores en el programa de alfabetización llevado adelante por este Ministerio.

Consideramos que el elemento clave para alcanzar nuestros objetivos es lograr

modificar las modalidades en que se realiza la actividad, pasando de “vivir en la

basura” a “trabajar con residuos” (promoviendo la separación domiciliaria,

implantando circuitos limpios de recolección, desarrollando cadenas de agregado de valor e industrialización, promoviendo la capacitación y promoción para redimensionar su rol en la sociedad, erradicando el trabajo infantil en el sector,

formalizando a los trabajadores, apoyando la creación de cooperativas sociales, etc.).

http://educacion.mec.gub.uy/educ_no_formal/confitea/Desde%20la%20EPJA%20hacia%20al%20aprendizaje%20a%20lo%20largo%20de%20toda%20la%20vida.pdf

4.2. De acuerdo a los actores que intervienen en la definición: solo el gobierno (federal, estatal, etc.), intervención de otros actores sociales (sea en la hechura, la implementación o la evaluación de las políticas).

5. El proceso de políticas – etapa de hechura o diseño de las políticas

5.1. Objetivos, metas

5.2. Duración

5.3. Población objetivo

Jóvenes 15-20 años

5.4. Recursos financieros: volumen, fuente de los recursos, destino de los recursos, rubros presupuestarios

Financiación del AEA

Inversión pública en AEA:

No existen datos precisos de inversión pública en la medida que no se ha consolidado el concepto y la estructura organizativa correspondiente para identificar la inversión.

Se reitera que en el período 2005 al 2009 el gobierno nacional ha triplicado el gasto en educación en términos absolutos y en pesos constantes aumentó un 80%; del 2,9% del PBI, se llegará al final del período en el año 2009 el 4,5% del PBI.

http://educacion.mec.gub.uy/educ_no_formal/confitea/Desde%20la%20EPJA%20hacia%20al%20aprendizaje%20a%20lo%20largo%20de%20toda%20la%20vida.pdf

5.4. Estrategias de operación: estrategias de implementación, monitoreo y evaluación explícitamente aludidas por la política

Estrategia.

_Constituir una “plataforma de segundo nivel” para aquellas instituciones públicas y privadas que realizan una atención social primaria y requieren de apoyo educativo para la reinserción en la educación formal y formación para el trabajo, en el marco de una propuesta educativa integral.

_Coordinar y articular con: MIDES, INJU, INAU, ANEP (CES y CETP-UTU)

INDA, Intendencias Municipales y ONGs a los efectos de implementar el programa educativo, reconociendo los diferentes cometidos de las instituciones, nacionales y departamentales.

7.- Objetivos:

7.1.- Generales:

_Educación Integral.

_Inclusión social y participación ciudadana.

7.2.- Específicos:

_Reinserción en el sistema educativo formal.

_Formación para el mundo del trabajo.

http://educacion.mec.gub.uy/educ_no_formal/confitea/Desde%20la%20EPJA%20hacia%20al%20aprendizaje%20a%20lo%20largo%20de%20toda%20la%20vida.pdf

6. Relación (si la hay) de las políticas de EPJA con políticas de desarrollo nacional

7. Relación de la política en EPJA con el sector privado

8. Implementación de las políticas de EPJA

8.1. Actores intervinientes (por niveles de gobierno, sectores, etc.)

8.2. Mecanismos de articulación o coordinación de los actores intervinientes

8.3. Resultados que los actores públicos atribuyen a las políticas implementadas

9. Congruencia interna entre los discursos – instrumentos formales de expresión de las políticas – prácticas

9.1. Conclusiones entre los niveles de congruencia y los resultados

7.2. El análisis desde la perspectiva del análisis de las políticas públicas implicará como mínimo las siguientes variables y criterios:

1. Concepto y dinámica que los actores públicos expresan de Estado y gobierno

2. Relaciones Estado – sociedad civil

Educación de Personas Jóvenes y Adultas - Instituciones de la sociedad civil

_Asociación de Mujeres Rurales (AMRU):

_Asociación *Ánima*:

_Asociación Civil Grupo Aportes (EMAUS): /

_Asociación Cultural y Casa de los Inmigrantes "Cesar Vallejo"

_Alternativa Chuy

_Casa de la Mujer de la Unión

_Centro de Educación Popular (Canelones y Las Piedras):

_Centro de Investigación y Promoción Franciscano y Ecológico (CIPFE):

_CIEP:

_CUDECOOP:

_Don Bosco:

_Extensión Universitaria: Programa APEX:

_Escuela de Capacitación para acompañantes

_Foro Juvenil:

_FUCVAM (Federación Unificadora de Cooperativas de Vivienda por Ayuda

_Mutua):

_Grupo Praxis (alfabetización de adultas/os, Cerro y Paso de la Arena)

_Grupo Red de Mujeres Rurales

_Instituto del Hombre (experiencia piloto con jóvenes desertores en Paso de la Arena):

_Instituto Cuesta Duarte:

_IPRU:

_Instituto de Cultural Suecia – Uruguay

_Kolping Uruguay

_El Abrojo Instituto de Educación Popular:

_Mundo Afro:

_Multidiversidad Franciscana de América Latina:

_MujerAhora:

_Organización San Vicente:

_PLEMUU:

_REPEM:

_Tacurú:

_SIGNO:

_UAFRO:

http://educacion.mec.gub.uy/educ_no_formal/confitea/Desde%20la%20EPJA%20hacia%20al%20aprendizaje%20a%20lo%20largo%20de%20toda%20la%20vida.pdf

3. Relación educación / empleo / orden social expresada en las políticas

Programa Nacional de Educación y Trabajo
PNET-CECAP (Centro Educativo de Capacitación y Producción)

Su antecedente: El Centro de Capacitación y Producción

El CECAP se crea en Montevideo en 1981, en la órbita de la Dirección de Educación del MEC. En 1993 se abre un segundo centro en la ciudad de Rivera.

La evaluación de las experiencias existentes en Montevideo y Rivera, dieron lugar a una reflexión sobre la pertinencia y las posibilidades que abriría a los jóvenes, un programa nacional que articulara la relación entre educación y trabajo.

Entre las fortalezas que contenía la metodología CECAP, se reconoce el atractivo que para los jóvenes supone la educación a través de talleres experimentales, el contacto con herramientas de trabajo y las experiencias educativo-laborales.

La situación de los jóvenes:

- En nuestro país, el 10% de los jóvenes de entre 15 y 20 años, no estudia, no trabaja y no busca trabajo.

- Aproximadamente 21.000 jóvenes se encuentran en esta situación, de los cuales:

- 6 de cada 10 viven en el interior del país.

- El 7% de estos jóvenes no ha completado el Ciclo Básico obligatorio.

Creación y Principios del PNET

En el artículo 232 de la ley 17930 se crea el Programa Nacional de Educación y Trabajo, en el año 2005.

La nueva propuesta resignifica el mundo del trabajo en la vida de los jóvenes, en el marco de una propuesta educativa integral.

Amplía el programa hacia otras áreas educativas, promoviendo la participación y el protagonismo de los jóvenes en todos los espacios.

La inserción laboral, que constituía un objetivo en la propuesta anterior, es sustituida por el acercamiento progresivo de los jóvenes al mundo del trabajo, en un sentido amplio, que trasciende la noción de empleo.

En este sentido, el PNET busca ofrecer una propuesta educativa flexible y amplia, a jóvenes de entre 15 a 20 años que no estudian en el sistema educativo formal, no trabajan y se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

Objetivos Generales

- Contribuir a brindar educación integral a adolescentes y jóvenes.

- Favorecer la inclusión social y la participación ciudadana desde una postura crítico reflexiva.

Objetivos Específicos

-Propiciar la continuidad educativa y la integración de los jóvenes en el sistema educativo formal.

-Formar a los jóvenes para integrarse al mundo del trabajo con mejores posibilidades

<http://educacion.mec.gub.uy/cecap.htm>

4. Relación de la política con una visión de mejoramiento de la capacidad de gestión de los individuos (emprendimientos individuales, capital social).

5. Continuidad de las políticas

6. Relación de las políticas de educación con políticas de desarrollo regional (entendido lo regional como atención a especificidades económicas y/o culturales de regiones dentro del país).”

Descripción Programas**COLOMBIA.**

Nombre	Programa de educación continuada con metodología CAFAM (Caja de Compensación Familiar).
Surgido desde	Convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y CAFAM
Fecha de Promulgación y/o Publicación	1981 - 2009
Fuente o Sitio Web/URL	http://www.cafam.com/index.asp?pla_id=2&pag_id=44&pub_id=50&catePadre=5

Descripción:

Programa educativo orientado a alfabetizar y brindar educación básica a los adultos, en base a metodologías flexibles y lúdicas que preparan al estudiante para la validación de su bachillerato a través del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior)⁴⁰.

Programa dirigido a todo joven o adulto que desee participar (no hay requisitos, ni tampoco se exigen certificados), quien será ubicado en una determinada etapa según sus conocimientos evaluados a través de una prueba de diagnóstico. Se caracteriza por la “Flexibilidad en el ritmo de aprendizaje”, permitiendo que cada persona vaya avanzando a su propio ritmo, según sus capacidades y esfuerzo. Asimismo, es de carácter “Semiescolarizado”: asistencia de sólo cuatro horas semanales y con la orientación de un tutor. Este programa está “Centrado en el aprender a aprender”, es decir, “basado en el auto-aprendizaje y el interaprendizaje, estrategias que debe utilizar el participante para avanzar en el proceso”⁴¹. Por ende, las características de este programa educativo permiten al estudiante desarrollar su aprendizaje, compatibilizándolo con sus obligaciones laborales o familiares.

Entre sus objetivos podemos destacar:

- *“Brindar a los jóvenes y adultos la oportunidad de iniciar el desarrollo de destrezas de lecto-escritura (alfabetización), comenzar o continuar aprendizajes básicos (post-alfabetización), para alcanzar desempeños de calidad en su entorno familiar, laboral y comunitario.*

⁴⁰ http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84431_archivo.pdf

⁴¹ http://www.cafam.com/index.asp?pla_id=2&pag_id=44&pub_id=50&catePadre=5

- *Brindar al adulto oportunidades para desarrollar destrezas y adquirir conocimientos básicos que son prerrequisitos para una capacitación laboral.*
- *Promover desarrollos socio-afectivos en los jóvenes y adultos para que fortalezcan la conciencia de la propia dignidad, enriquezcan la personalidad e impulsen la integración social, como base para la construcción de la paz.*
- *Ofrecer continuidad de la educación básica hacia etapas más avanzadas que le permitan una formación académica para acceder al examen de validación ante el Icfes y obtener el título de bachiller, estableciendo así un puente con los logros terminales de la educación formal⁴².*

Nombre	Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)
Surgido desde	FUNDAEC (Fundación para la Aplicación y Enseñanza de la Ciencias), avalado por el Ministerio de Educación Nacional.
Fecha de Promulgación y/o Publicación	1994.
Fuente o Sitio Web/URL	http://sat.atarraya.org/article.php3?id_article=1

Descripción:

Fomentando el desarrollo rural, este Sistema Educativo permite a campesinos y pequeños propietarios que no tuvieron la posibilidad de acceder al sistema de educación pública, realizar sus estudios a través de una pedagogía activa y terminar su bachillerato en ‘bienestar rural’ en sus propias veredas⁴³. De organización y horarios flexibles, está conformado de 3 ciclos: impulsor rural (grados 6 y 7), práctico rural (grados 8 y 9) y bachiller en bienestar rural (grados 10 y 11).

Método que “*establece un enlace directo entre el contenido del currículo y las necesidades socio-económicas de la comunidad rural, a través de proyectos productivos. Bajo este esquema, el tutor se desplaza hasta el municipio o vereda donde existan jóvenes interesados y organiza con ellos planes de estudio flexibles, y aplicados a la realidad de su entorno*”⁴⁴. Metodología que enfatiza en proyectos relacionados con el medio ambiente rural, estando cada una de estas iniciativas orientadas a proyectos pedagógicos-productivos relacionados con el desarrollo rural. Posee una estrategia pedagógica flexible y tutorial.

Nombre	Programa A Crecer en Arauca
---------------	-----------------------------

⁴² Op. cit.

⁴³ http://sat.atarraya.org/article.php3?id_article=1

⁴⁴ <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html>

Surgido desde	Ministerio de Educación Nacional, colaboración de: empresas petroleras Oxy y Ecopetrol.
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2003
Fuente o Sitio Web/URL	http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-84433.html

Descripción.

Programa educativo orientado a personas desde los 13 años y adultos, iletrados o analfabetas funcionales (personas que olvidaron la mayor parte de sus conocimientos en lectoescritura y matemáticas). Entre sus características, éste se sustenta en el *“constructivismo en el que los saberes, las prácticas y las experiencias de la vida diaria de los jóvenes y los adultos son validadas y se integran a su desarrollo curricular”*⁴⁵. Programa que enfatiza en elementos cercanos a la cultura local para así generar “mayor identidad y pertenencia”.

Posee un diseño metodológico propio, cuyo Plan de Estudio consta de un ciclo de educación básica primaria, cuya duración es de 20 meses. Cuenta con *“facilitadores con perfiles de docentes, profesionales de otras áreas y bachilleres pedagógicos o académicos, quienes son capacitados en la propuesta curricular y pedagógica del programa”*.

Su proceso de aprendizaje educativo es del tipo semipresencial, realizado en sesiones semanales y apoyado por guías diseñadas para los facilitadores, que contienen las directrices del proceso educativo.

Además de la alfabetización y postalfabetización de adultos que este programa ofrece, también entrega herramientas en “informática educativa, recreación y mejoramiento de escuelas”. Programa educativo que pretende ser aplicado a otras localidades a partir de la experiencia surgida en Arauca.

Nombre	Programa de Alfabetización “Yo, sí puedo”
Surgido desde	Implementado en Municipios de Santander, Cundinamarca y Boyacá.
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2006

⁴⁵ <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-84433.html>

Fuente o Sitio Web/URL	http://macanal-boyaca.gov.co/apc-aa-files/64636438656338383733303737333664/informe_fin_al_32_paginas.pdf
-------------------------------	---

Descripción:

Método de Alfabetización surgido en Cuba, aplicado en varios países, y que gracias al apoyo de técnicos y asesores cubanos, permitió ser adecuado al contexto colombiano para su aplicación en la Gobernación de Boyacá, entregando importantes resultados: 39.171 personas fueron alfabetizadas en el período 2006-2007.

Se define como una *“estrategia que combina distintas herramientas como la utilización de tele clases, la asociación de las letras con los números, la utilización de cartillas y el apoyo de un facilitador”*⁴⁶.

Su objetivo es el *“facilitar que el adulto mayor, el discapacitado físico y mental y jóvenes desde los trece años en adelante tengan derecho a leer y escribir”*⁴⁷.

Nombre	Programa Transformemos Educando
Surgido desde	Ministerio de Educación Nacional (MEN)
Fecha de Promulgación y/o Publicación	19/09/08
Fuente o Sitio Web/URL	http://www.mineduccion.gov.co/observatorio/1722/article-167797.html

Descripción:

Proyecto de Educación Flexible, ofrecido por el MEN y desarrollado por la Fundación Transformemos, que se plantea el cubrir las necesidades de los jóvenes y adultos iletrados de las zonas más pobres, deprimidas y con graves problemas de vulnerabilidad en todo el país. Esto se hace a través de materiales didácticos regionalizados y acordes con las necesidades y proyecciones culturales y económicas de cada región donde se aplique.

Podrán ser parte de este programa los jóvenes y adultos, mayores de 15 años, que no sepan leer ni escribir, y no estén vinculados a plantel educativo alguno. Las clases serán

⁴⁶ <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-171417.html>

⁴⁷ <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-115060.html>

gratuitas, ya que el proyecto hace parte del programa de alfabetización nacional para jóvenes y adultos financiado por el Ministerio de Educación⁴⁸.

Utilizando una metodología flexible “permite que las personas reciban educación formal por ciclos, de manera que puedan terminar la Básica Primaria y el bachillerato en sólo cinco años (...), que los alumnos, según sus ocupaciones, tengan la posibilidad de escoger con los profesores el horario de estudio para cumplir con las 11 horas semanales de clases”⁴⁹.

Programa cuyo Primer ciclo ira hasta tercero de primaria, otorgando la posibilidad a los estudiantes de mantenerse en el proceso educativo para así, tras haber validado el bachillerato, permanecer insertos en el sistema educativo. Consiguientemente, Rodolfo Ardila señala: “La idea es que ellos puedan estudiar y trabajar. No podemos presionar a las personas o ir en contra de su horario de trabajo”.

Descripción Programas

COLOMBIA.

I.

Nombre	Programa de educación continuada con metodología CAFAM (Caja de Compensación Familiar).
Surgido desde	Convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y CAFAM
Fecha de Promulgación y/o Publicación	1981 - 2009
Fuente o Sitio Web/URL	http://www.cafam.com/index.asp?pla_id=2&pag_id=44&pub_id=50&catePadre=5

Descripción:

Programa educativo orientado a alfabetizar y brindar educación básica a los adultos, en base a metodologías flexibles y lúdicas que preparan al estudiante para la validación

⁴⁸ Véase el enlace arriba indicado.

⁴⁹ Rodolfo Ardila Cuestas, Director de Desarrollo de la Fundación Transformemos.

de su bachillerato a través del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior)⁵⁰.

Programa dirigido a todo joven o adulto que desee participar (no hay requisitos, ni tampoco se exigen certificados), quien será ubicado en una determinada etapa según sus conocimientos evaluados a través de una prueba de diagnóstico. Se caracteriza por la “Flexibilidad en el ritmo de aprendizaje”, permitiendo que cada persona vaya avanzando a su propio ritmo, según sus capacidades y esfuerzo. Asimismo, es de carácter “Semiescolarizado”: asistencia de sólo cuatro horas semanales y con la orientación de un tutor. Este programa está “Centrado en el aprender a aprender”, es decir, “basado en el auto-aprendizaje y el interaprendizaje, estrategias que debe utilizar el participante para avanzar en el proceso”⁵¹. Por ende, las características de este programa educativo permiten al estudiante desarrollar su aprendizaje, compatibilizándolo con sus obligaciones laborales o familiares.

Entre sus objetivos podemos destacar:

- *“Brindar a los jóvenes y adultos la oportunidad de iniciar el desarrollo de destrezas de lecto-escritura (alfabetización), comenzar o continuar aprendizajes básicos (post-alfabetización), para alcanzar desempeños de calidad en su entorno familiar, laboral y comunitario.*
- *Brindar al adulto oportunidades para desarrollar destrezas y adquirir conocimientos básicos que son prerrequisitos para una capacitación laboral.*
- *Promover desarrollos socio-afectivos en los jóvenes y adultos para que fortalezcan la conciencia de la propia dignidad, enriquezcan la personalidad e impulsen la integración social, como base para la construcción de la paz.*
- *Ofrecer continuidad de la educación básica hacia etapas más avanzadas que permitan una formación académica para acceder al examen de validación ante el Icfes y obtener el título de bachiller, estableciendo así un puente con los logros terminales de la educación formal”⁵².*

II.

Nombre	Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)
Surgido desde	FUNDAEC (Fundación para la Aplicación y Enseñanza de la Ciencias), avalado por el Ministerio de Educación Nacional.
Fecha de Promulgación y/o Publicación	1994.
Fuente o Sitio Web/URL	http://sat.atarraya.org/article.php3?id_article=1

⁵⁰ http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84431_archivo.pdf

⁵¹ http://www.cafam.com/index.asp?pla_id=2&pag_id=44&pub_id=50&catePadre=5

⁵² Op. cit.

Descripción:

Fomentando el desarrollo rural, este Sistema Educativo permite a campesinos y pequeños propietarios que no tuvieron la posibilidad de acceder al sistema de educación pública, realizar sus estudios a través de una pedagogía activa y terminar su bachillerato en ‘bienestar rural’ en sus propias veredas⁵³. De organización y horarios flexibles, está conformado de 3 ciclos: impulsor rural (grados 6 y 7), práctico rural (grados 8 y 9) y bachiller en bienestar rural (grados 10 y 11).

Método que “establece un enlace directo entre el contenido del currículo y las necesidades socio-económicas de la comunidad rural, a través de proyectos productivos. Bajo este esquema, el tutor se desplaza hasta el municipio o vereda donde existan jóvenes interesados y organiza con ellos planes de estudio flexibles, y aplicados a la realidad de su entorno”⁵⁴. Metodología que enfatiza en proyectos relacionados con el medio ambiente rural, estando cada una de estas iniciativas orientadas a proyectos pedagógicos-productivos relacionados con el desarrollo rural. Posee una estrategia pedagógica flexible y tutorial.

III.

Nombre	Programa A Crecer en Arauca
Surgido desde	Ministerio de Educación Nacional, colaboración de: empresas petroleras Oxy y Ecopetrol.
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2003
Fuente o Sitio Web/URL	http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-84433.html

Descripción.

Programa educativo orientado a personas desde los 13 años y adultos, iletrados o analfabetas funcionales (personas que olvidaron la mayor parte de sus conocimientos en lectoescritura y matemáticas). Entre sus características, éste se sustenta en el “*constructivismo en el que los saberes, las prácticas y las experiencias de la vida diaria de los jóvenes y los adultos son validadas y se integran a su desarrollo curricular*”⁵⁵. Programa que enfatiza en elementos cercanos a la cultura local para así generar “mayor identidad y pertenencia”.

⁵³ http://sat.atarraya.org/article.php3?id_article=1

⁵⁴ <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87159.html>

⁵⁵ <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-84433.html>

Posee un diseño metodológico propio, cuyo Plan de Estudio consta de un ciclo de educación básica primaria, cuya duración es de 20 meses. Cuenta con *“facilitadores con perfiles de docentes, profesionales de otras áreas y bachilleres pedagógicos o académicos, quienes son capacitados en la propuesta curricular y pedagógica del programa”*.

Su proceso de aprendizaje educativo es del tipo semipresencial, realizado en sesiones semanales y apoyado por guías diseñadas para los facilitadores, que contienen las directrices del proceso educativo.

Además de la alfabetización y postalfabetización de adultos que este programa ofrece, también entrega herramientas en *“informática educativa, recreación y mejoramiento de escuelas”*. Programa educativo que pretende ser aplicado a otras localidades a partir de la experiencia surgida en Arauca.

IV.

Nombre	Programa de Alfabetización “Yo, sí puedo”
Surgido desde	Implementado en Municipios de Santander, Cundinamarca y Boyacá.
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2006
Fuente o Sitio Web/URL	http://macanal-boyaca.gov.co/apc-aa-files/64636438656338383733303737333664/informe_fin_al_32_paginas.pdf

Descripción:

Método de Alfabetización surgido en Cuba, aplicado en varios países, y que gracias al apoyo de técnicos y asesores cubanos, permitió ser adecuado al contexto colombiano para su aplicación en la Gobernación de Boyacá, entregando importantes resultados: 39.171 personas fueron alfabetizadas en el período 2006-2007.

Se define como una *“estrategia que combina distintas herramientas como la utilización de tele clases, la asociación de las letras con los números, la utilización de cartillas y el apoyo de un facilitador”*⁵⁶.

Su objetivo es el *“facilitar que el adulto mayor, el discapacitado físico y mental y jóvenes desde los trece años en adelante tengan derecho a leer y escribir”*⁵⁷.

⁵⁶ <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-171417.html>

⁵⁷ <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-115060.html>

V.

Nombre	Programa Transformemos Educando
Surgido desde	Ministerio de Educación Nacional (MEN)
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2008
Fuente o Sitio Web/URL	http://www.mineduccion.gov.co/observatorio/1722/article-167797.html

Descripción:

Proyecto de Educación Flexible, ofrecido por el MEN y desarrollado por la Fundación Transformemos, que se plantea el cubrir las necesidades de los jóvenes y adultos iletrados de las zonas más pobres, deprimidas y con graves problemas de vulnerabilidad en todo el país. Esto se hace a través de materiales didácticos regionalizados y acordes con las necesidades y proyecciones culturales y económicas de cada región donde se aplique.

Podrán ser parte de este programa los jóvenes y adultos, mayores de 15 años, que no sepan leer ni escribir, y no estén vinculados a plantel educativo alguno. Las clases serán gratuitas, ya que el proyecto hace parte del programa de alfabetización nacional para jóvenes y adultos financiado por el Ministerio de Educación⁵⁸.

Utilizando una metodología flexible *“permite que las personas reciban educación formal por ciclos, de manera que puedan terminar la Básica Primaria y el bachillerato en sólo cinco años (...), que los alumnos, según sus ocupaciones, tengan la posibilidad de escoger con los profesores el horario de estudio para cumplir con las 11 horas semanales de clases”*⁵⁹.

Programa cuyo Primer ciclo irá hasta tercero de primaria, otorgando la posibilidad a los estudiantes de mantenerse en el proceso educativo para así, tras haber validado el bachillerato, permanecer insertos en el sistema educativo. Consiguientemente, Rodolfo Ardila señala: *"La idea es que ellos puedan estudiar y trabajar. No podemos presionar a las personas o ir en contra de su horario de trabajo"*.

Nombre	Programa nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos en zonas de frontera
Surgido desde	Convenio Multilateral entre el Ministerio de

⁵⁸ Véase el enlace indicado en el recuadro.

⁵⁹ Rodolfo Ardila Cuestas, Director de Desarrollo de la Fundación Transformemos.

	Educación Nacional (MEN) y Convenio Andrés Bello (CAB)
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2007
Fuente o Sitio Web/URL	http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-151888.html
Descripción⁶⁰	Programa orientado hacia la alfabetización y educación básica en indígenas jóvenes y adultos de la zona fronteriza de La Guajira.

⁶⁰ A pesar de la poca información que aparece sobre este programa, fue incluido por tratarse de un convenio multilateral entre el Estado colombiano y una organización intergubernamental (CAB).

INFORME LC 3 BOLIVIA

Investigador Rogelio Fernando Alegría Herrera

“7. Metodología: Criterios de análisis de información Caso Bolivia

7.1. El análisis desde la perspectiva de la EPJA implicará como mínimo las siguientes variables y criterios:

1. Visión de educación de adultos que se refleja en las políticas de EPJA del país en cuestión. Implica rescatar las visiones oficiales de educación, adulto, así como hacer la distinción entre lo que está explícito en el discurso versus lo que se refleja en la práctica. Quedan pendientes los criterios de valoración para establecer si son visiones amplias o restringidas, o si hay congruencia entre teoría y prácticas (se entiende que de las acciones de las instituciones públicas).

2. Marcos de referencia para la elaboración de políticas en EPJA

“El proceso histórico y la experiencia social de la educación Alternativa, se inicia con la propuesta de las escuelas de Artes y oficios (S. Rodríguez, 1825).

Posteriormente, en respuesta a los movimientos populares que exigen una mayor democratización de la educación, surgen las Escuelas Campesinas y Obreras, normadas por el Código de la Educación de 1955, que ratifican la importancia de la Educación alternativa.

A partir de acciones de alfabetización (1968), se crea el Subsistema de Educación de Adultos y Educación No Formal: educación Básica de adultos, centros de Educación Media Acelerada e Institutos Bolivianos de Aprendizaje, Servicios educativos que fueron organizados a través de Centros Integrados en 1988.

Toda esta experiencia más otras de la sociedad civil, está recogida en la Ley de Reforma Educativa, 1565, que define la Educación Alternativa en tres componentes:

- *Educación de Adultos.*
- *Educación Especial.*
- *Educación Permanente*

En varios eventos internacionales, el mundo contemporáneo otorga a la educación la máxima importancia para el desarrollo del ser humano y de las sociedades. Las ideas más importantes son:

El país define su estrategia de desarrollo socio-económico en el marco de la Constitución Política del Estado y las leyes de Capitalización, Participación Popular, Reforma educativa, Descentralización Administración y la Ley del Dialogo Nacional 2000.

La Estrategia Boliviana de Reducción de la pobreza y de la Ley Dialogo Nacional 2000, fortalecen los marcos referenciales de la Educación Alternativa porque reconocen como sus principales beneficiarios a la población pobre del país y privilegian como agentes económicos a las organizaciones y asociaciones de pequeños productores urbanos y rurales.

<http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm>

La *Dirección General Educación Alternativa* (DGEA), con el apoyo financiero de la Asociación Alemana para la *Educación de Adultos en Bolivia* (AAEA), en el marco del proceso de la Reforma Educativa, está desarrollando la experiencia de la Transformación Curricular de la Educación Primariade Adultos en 40 centros del país.

I. ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.-

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y MODALIDADES DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.-

La Educación de Adultos, reconocida por el Código de la Educación de 1955 y puesta en vigencia el 57, es fortalecida, conceptualmente, con la Reforma Educativa de 1968, que la concibe como una propuesta de educación integral de técnicos ocupacionales capacitados. El año 1970, por DS N° 09177 la Educación de Adultos se estructura en Educación Básica de Adultos (EBA), Centro de Educación Media para Adultos (CEMA) e Instituto Boliviano de Aprendizaje (IBA).

La Educación Básica Acelerada (EBA) "va dirigida a la recuperación y capacitación de los valores humanos, marginados de los beneficios de la educación regular, dando una respuesta satisfactoria a las expectativas de los participantes y a la realidad nacional". Los contenidos son "flexibles, porque se acomodan a las actividades ocupacionales, alrededor de las cuales giran en forma integrada las demás asignaturas humanísticas". Los niveles para la EBA son: Inicial (Alfabetización), 1er. complementario, 2do. complementario, 3ro. complementario, 1er. avanzado y 2do. avanzado, desarrollado en 6 semestres, en jornadas semanales de 5 días y 5 períodos diarios, con las materias de lenguaje, estudios sociales, ciencias naturales y matemáticas.

o El Centro de Educación Media de Adultos (CEMA) se creó para posibilitar el Bachillerato por Madurez y Suficiencia y así permitir la consecución de estudios superiores de las personas adultas. La estructura curricular comprende 3 niveles: Medio Inferior, Medio Común y Medio Superior, desarrollados en 6 semestres con una metodología presencial o autodidacta. Los contenidos curriculares se constituyen de 4 áreas de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Estudios Sociales, cada área de conocimiento se compone de 12 horas semanales en horario nocturno.

El Instituto Boliviano de Aprendizaje (IBA) oferta un currículum de formación técnica para "adiestrar y perfeccionar técnicamente al adulto en la rama de su preferencia, mediante una enseñanza acelerada y nocturna, principalmente en el ámbito urbano, con el fin de satisfacer los requerimientos de recursos humanos que necesita el país para impulsar su desarrollo económico y social". El tiempo de estudios se rige por el ritmo de aprendizaje y rendimiento de los participantes en Mano de Obra Calificada con 698 horas y Auxiliar Técnico con 932 horas.

A partir de 1975, tanto en el sector público como privado, surgen experiencias significativas para la Educación de Adultos. Entre las principales innovaciones se tiene:

- Los Centros Integrados (CI), creados experimentalmente en 1975 y reglamentados por la Resolución Ministerial N° 2052 de 28 de julio de 1988, para la capacitación técnico-ocupacional, humanístico-científico y de promoción socio-cultural en el marco de "un núcleo educativo de promoción integral humana". Se crea bajo el enfoque de integración de las modalidades de IBA, EBA y CEMA en un solo componente administrativo.

- Los Centros de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria (CETHA), promovidos por la Iglesia Católica, son una modalidad de CI que se desarrolla en el ámbito rural. Su funcionamiento se enmarca en la Resolución Ministerial N° 853 de 15 de diciembre de 1978. Esta modalidad se crea para responder a la capacitación y formación integral del campesino en el área técnico-agropecuaria y humanística. Desde sus inicios se basa en la Educación de Adultos, en la Educación Popular y en una propuesta de trípode de contenidos: "pensar crítico, saber útil y hacer productivo". Su característica de núcleo, le permite contar con sub-centros que desarrollan cuatro líneas curriculares: Camino Largo para el bachillerato humanístico, Camino Medio para la capacitación técnica en Mano de Obra Calificada y Auxiliar Técnico y Camino Corto para la alfabetización y el desarrollo comunitario.

- Los Centros de Desarrollo Integral de la Comunidad Rural (CEDICOR), a partir de 1980 y en el seno de la Educación Rural, se gestan para desarrollar acciones de Alfabetización, Educación Comunitaria y Capacitación Técnico-Ocupacional. La característica central de la oferta de esta modalidad es la capacitación técnica en diversas especialidades ocupacionales a nivel de Mano de Obra Calificada y el apoyo a las acciones de desarrollo comunitario.

La Asociación Alemana para la Educación de Adultos (AAEA), en 1986, suscribe un Convenio de Cooperación con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) para fortalecer la Educación de Adultos, tanto pública como privada, a través del asesoramiento técnico y apoyo financiero.

En 1992, con el apoyo de la AAEA, se inicia el proceso de Fortalecimiento Institucional de los Centros Integrados con el equipamiento y dotación de materiales.

Desde julio de 1994, se implementa el nuevo Sistema Educativo Nacional por la Ley 1565 de Reforma Educativa. La Educación de Adultos, en el marco de la nueva legislación educativa, se estructura como componente del Área de Educación Alternativa que está orientada a completar la formación de las personas y posibilitar el acceso a la educación a los que por razones de edad, condiciones físicas y mentales excepcionales no hubieran iniciado o concluido sus estudios en la Educación Formal.

En 1994, dentro los acuerdos del Convenio de Cooperación Interinstitucional suscrito entre la Ex-Subsecretaría de Educación Alternativa y la AAEA, se concentra la cooperación a 16 Centros de Educación de Adultos, que adquieren el carácter de "experimentales", para la sistematización de procesos académico - curriculares, técnico - administrativos, jurídico - normativos y económico - financieros hasta fines de 1998. Entre los centros seleccionados se cuenta a: Centros Integrados (CI), Centros de Educación Técnica Humanística y Agropecuaria (CETHA) y Centros de Educación y Desarrollo Integral de la Comunidad Rural (CEDICOR).

La experiencia, como proyecto innovativo y a través de la capacitación de facilitadores en la elaboración de módulos, metodologías educativas y gestión institucional, logra hasta 1997: el Diseño Curricular Base Modular Integrativo (DCBMI); los diseños de las diferentes modalidades educativas; el equipamiento de talleres y la dotación de materiales educativos. El DCBMI, de manera puntual, establece como resultados: los perfiles educacionales, los programas modulares, los módulos de aprendizaje y el planteamiento de una nueva organización de los centros de Educación de Adultos.

En 1997, donde se plantea la Transformación de la Educación de Adultos a partir de la "experimentalidad", se desarrolla la Consulta Nacional y la posterior Conferencia Nacional de Educación Alternativa que definen las líneas generales para la Transformación de la Educación Alternativa.

En 1998, con la sistematización de la experiencia, se construye la propuesta de Transformación Curricular para la Educación Primaria de Adultos, con sus componentes de capacitación de facilitadores en el nuevo enfoque, elaboración de los módulos y equipamiento de talleres en diferentes especialidades técnicas.

Se inicia la elaboración de los módulos para la transformación de la Educación Primaria de Adultos, acompañada de un plan de capacitación para los nuevos Centros que ingresarán en el proceso.

Desde 1999 hasta la fecha, en el horizonte de transformar la Educación Primaria, Secundaria y Técnica de Adultos, se amplía el proceso del Programa de Transformación Curricular a 40 Centros a nivel nacional, con la capacitación de facilitadores y directores, implementación de los módulos y la aplicación de los talleres educativos.

5. DEMANDAS Y NECESIDADES DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN.- Las necesidades de formación y capacitación de la población joven y adulta, formuladas y expresadas en los diferentes procesos de investigación y diagnósticos dedicados a este tema, se reflejan en los siguientes aspectos de intervención educativa:

- Formación Técnica a nivel Técnico (no todos los Centros de Educación de Adultos ofertan formación técnica media) que permita mejorar la calidad de vida de los adultos.
- Formación sólida en el área socio-humanística, que permita tener los conocimientos y competencias para el bachillerato y el acceso a instancias superiores universitarias y no universitarias.
- Formación en gestión comunitaria, que permita al adulto desarrollarse como sujeto protagónico (líder) del desarrollo de su región, comunidad o barrio.

- Capacitación en gestión productiva y de servicios, que incorpore todos los procesos de producción y comercialización, de manera que permita desarrollar las iniciativas micro-empresariales ya sean individuales, grupales y cooperativas.
- Capacitación orientada a las actividades laborales técnico-productivas, con conocimientos y competencias humanísticas y sociales cualitativas, de modo que el sujeto no sólo sea productor sino partícipe de la ciudadanía y la democracia.
- Modalidades educativas flexibles, con características metodológicas adecuadas para los sujetos adultos, que tengan como punto de partida la experiencia y los conocimientos previos adquiridos, tanto en la vida laboral como en las relaciones sociales.
- Conocimientos y formación integral en competencias, conocimientos y valores, que respondan a exigencias locales, nacionales y universales, permitiendo convivir en el contexto intercultural y en el contexto de la globalización
<http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm>

2.1. Modelos de referencia externos (organismos internacionales, etc.)

Asociación Alemana para la *Educación de Adultos en Bolivia* (AAEA)

<http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm>

Educación, para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtiem, 1990).

Educación y Desarrollo: Educación y conocimiento Eje de la transformación productiva con Equidad (CEPAL-UNESCO, 1992).

El tesoro Dentro de Ti: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir y Aprender a ser (UNESCO 1996). Educación BASICA DE jóvenes y adultos (CONFITEA, Hamburgo, 1997). Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes (Dakar, 2000).

<http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm>

Los Gobiernos de España y Bolivia han suscrito hoy un Memorando de Entendimiento para el inicio del Programa de Educación Alternativa de Bolivia (PREABOL), cuyo objetivo fundamental es potenciar la formación de personas adultas en el país andino y mejorar así su capacitación profesional. El Memorando ha sido firmado por la ministra de Educación y Ciencia, Mercedes Cabrera, la ministra de Educación y Culturas de Bolivia, Magdalena Cajías, la secretaria de Estado de Cooperación Internacional del Ministerio de Asuntos Exteriores, Leire Pajín, y el secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Álvaro Marchesi. www.oei.es/noticias/spip.php?article1926

2.2. Recuperación de la experiencia magisterial o tradición en EPJA del país

3. Estrategias de abordaje

“En este proceso se ejecutan las líneas de: elaboración de materiales educativos, capacitación docente, investigación y sistematización de experiencias, equipamiento de talleres y diseño curricular.

Estas acciones están enmarcadas en el Proceso de Transformación Curricular de la Educación de Adultos, que tiene como objetivos principales: mejorar la calidad del servicio, para responder adecuadamente a las necesidades y características de las personas adultas; incidir en la ampliación de la cobertura, para permitir el acceso a la

mayoría de la población a los niveles de Educación Primaria y Secundaria de Adultos, y aportar a la generación de mayor impacto en el desarrollo local, a través de la formación y capacitación de los actores sociales.”

“<http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm>”

3.1. Segmentación /fragmentación/ atomización de intervenciones públicas

OFERTA EDUCATIVA ACTUAL.- La Educación de Adultos, a través de sus diferentes modalidades, desarrolla acciones de alfabetización, Educación Primaria de Adultos, Educación Secundaria de Adultos y Educación Técnica de Adultos en 403 Centros y atiende a 120.780 participantes. “<http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm>”

PROYECTO DE MAYOR COBERTURA DE EDUCACIÓN TÉCNICA ALTERNATIVA

Se prepara el equipamiento de 27 Centros en Educación Primaria y Técnica de Adultos, para el desarrollo productivo de las regiones del país

La Dirección General de Educación Alternativa, a través del programa de Educación Técnica Alternativa (ETA), atiende a 40.00 participantes entre varones y mujeres en 403 centros, ubicados en los nueve departamentos distribuidos en sus respectivos municipios.

Está en proceso el equipamiento de 27 centros de Educación Primaria y Técnica de Adultos para impartir y promover la Educación Básica y la especialización Técnico Productiva en los Centros, de acuerdo a la potencialidades productivas de cada región, este programa contribuirá a la capacitación y posterior inserción al mercado laboral y productivo de los participantes, de esa manera fortalecer las estructuras socio económicas de las diferentes regiones del país. Estos centros se beneficiarán en los 9 departamentos (3 en cada departamento), de los cuales 18 son del área rural y 9 del área urbana.

Todas estas especialidades se equiparán con maquinarias, equipos, herramientas, instrumentos, insumos y otros, para la enseñanza técnica humanística, con la finalidad de reorientar a estos centros a la producción y de servicio, un claro ejemplo será el centro piloto para los privados de libertad (cárcel del Abra, Cochabamba).

Centros técnicos a ser equipados en las especialidades:

- 15 centros con Costura Industrial.
- 4 centros con Carpintería Madera-metal
- 4 centros con Mecánica Industrial
- 2 centros con Carpintería Madera
- 2 centros con Mecánica Automotriz

* Se reordenarán los Centros de Educación Alternativa, orientados al desarrollo productivo e integral, en el marco de la propuesta de la nueva Ley Educativa.

* Se pretende ampliar la atención y dar cobertura a la Educación Técnica Alternativa para consolidar el desarrollo productivo de las regiones apoyado en el uso de las Tecnologías Educativas, dirigido principalmente a jóvenes y adultos que no tienen la oportunidad de estudiar en el sistema regular.

* Esta acción se consolidará con un diseño curricular que responda a las necesidades reales de desarrollo de cada contexto, con una normativa que sustente su legalidad en los diferentes niveles y especialidades, como ser: Mano de Obra Calificada, Auxiliar Técnico y Técnico Medio.

[--http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm--](http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm)

La post alfabetización

FUNDAMENTACION

La Post Alfabetización se apoya en el método de continuidad “Yo, sí Puedo”, el cual utiliza la televisión, la videoclase y folletos de apoyo como estrategia educativa, coordinados por un facilitador que acompaña el proceso de 15 participantes por punto.

PROPOSITO DEL METODO

Garantizar la continuidad de los recién alfabetizados, así como toda la población que ha dejado sus estudios de educación básica incompletos y ha decidido reingresar al sistema educativo.

PRINCIPIOS GENERALES EN LOS QUE SE SUSTENTA EL MÉTODO:

- Carácter científico
- Sistematización
- Independencia cognitiva
- Accesibilidad
- Flexibilidad y contextualización
- Vinculación de la instrucción con la educación
- Fomento de valores, normas de convivencia, solidaridad, tolerancia, respeto entre todos y todas
- Movilización de toda la sociedad letrada e iletrada

ALGUNAS VENTAJAS DEL USO DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA POST –ALFABETIZACIÓN

- Permite que el observador asimile una cantidad de información mayor al recibirla de forma simultánea a través de dos sentidos: la vista y el oído.
- Posibilita una mayor apertura al mundo exterior, ya que permite superar las fronteras geográficas y rebasa los marcos del micro mundo del participante.
- Presencia de un teleprofesor experimentado y con capacidad de contextualizar y modelar los contenidos y mensajes educativos.
- Se facilita la enseñanza a partir de la ilustración, mediante los recursos televisivos, logrados en la graficación en imágenes de lo que expresa la palabra.

http://www.minedu.gov.bo/minedu/pnpa/menu/men_fund/men_fund.html

Presidente Evo Morales inaugura la post alfabetización este domingo en Chipaya La Paz, 16-03-09 (edcuaboliivia).- El presidente de la República, Evo Morales será el encargado de inaugurar el programa de la post alfabetización denominado “Yo, sí puedo seguir” este domingo 22 de marzo en el municipio originario de Chipaya, distante a 188 kilómetros de la ciudad de Oruro.

El ministro de Educación, Roberto Aguilar Gómez, informó que el Jefe de Estado, ministros, movimientos sociales, representantes de organismos internacionales, entidades educativas, entre otras, serán parte de esta cita en este lugar histórico que fue el primer municipio en ser

declarado libre de analfabetismo.

“El 22 de marzo en el municipio de Chipaya con la presencia del Presidente se dará inicio a la post alfabetización”, dijo el Ministro de Educación, al informar que los cuatro ayllus pertenecientes a esta región originaria serán los encargados de recibir a todos los invitados que llegarán a esta población.

En el municipio orureño de Chipaya se instalarán 18 puntos y en todo el país 3.000 puntos que serán ubicados de manera simultánea en los 327 municipios del país. Se prevé tener una cobertura de 450.000 personas con 23.300 puntos instalados hasta fin de año.

De acuerdo con la información del Programa de Post Alfabetización en La Paz se instalarán 450 puntos, en Oruro 350, en Potosí 400, Cochabamba 450, Tarija 200, Chuquisaca 350, Santa Cruz 450, Beni 200 y en Pando 100.

Cada punto funcionará con 15 participantes. Maestros, estudiantes de las normales, pedagogos, profesionales, serán los encargados de dar las asignaturas dentro de este programa, los mismos que fueron capacitados en el manejo pedagógico y metodológico.

<http://www.minedu.gov.bo/minedu/pnpa/menu/vermas/articulo.html>

3.2. Articulación con otras intervenciones públicas

4. Visión de la política pública (comparar lo que refleja el discurso oficial versus lo que los mismos actores públicos u otros señalan como lo que ocurre en la práctica)

4.1. De acuerdo a su estilo: asistenciales, desarrollo integral, etc.

PROBLEMÁTICAS.- La Educación de Adultos, a partir de su institucionalización en 1968, ha adoptado una concepción "escolarizada" que le atribuyó la característica y función "supletoria y complementaria", hecho que no ha permitido responder a la demanda social con ofertas relacionadas a la vida cotidiana y al mundo laboral.

Entre los problemas centrales y condicionantes, para el desarrollo de acciones de calidad en la Educación de Adultos, se resaltan los siguientes:

- Desvalorización social de la Educación de Adultos, considerada como "recuperadora", remedial, supletoria o complementaria a la Educación formal. Este problema no ha permitido avanzar en planteamientos conceptuales y curriculares que respondan, no sólo a las prioridades de cobertura de educación a la población marginada, a las demandas de formación y capacitación, a los espacios actuales del mundo laboral, a la ciudadanía y la participación popular, aspectos ineludibles para el desarrollo local, regional y nacional.
- El Currículum de la Educación de Adultos, en sus ofertas técnicas y humanísticas, no está orientado al mundo actual de la productividad, a la tecnología y la ciencia. Problema que dificulta a los adultos incorporarse fácilmente, en condiciones de competitividad, al mercado laboral.
- La concepción escolarizada de la Educación de Adultos no ha permitido un reajuste en los objetivos curriculares, en la organización pedagógica y en el diseño de materiales que puedan adecuarse a las características propias de las personas adultas, quienes tienen funciones sociales, estructuras cognitivas propias y experiencias de vida.
- La formación pedagógica de los docentes de Educación de Adultos, la mayoría tiene una formación para el área de educación formal, no contribuye al mejoramiento de la calidad educativa ni responde a las necesidades didácticas de la población adulta.

- Las modalidades (IBA, CEMA, EBA), que se han generado a través del proceso histórico, no han tenido un tratamiento integral en su organización administrativa y no han cumplido con las finalidades y expectativas para los cuales fueron creadas.
- La carencia de infraestructura adecuada y propia, equipos, talleres y materiales educativos, imposibilita el desarrollo de los aprendizajes de calidad, tanto en la capacitación técnico-productiva como en la formación socio- humanística.
- La oferta actual, con sus limitaciones estructurales y de calidad, no ha podido satisfacer la demanda de atención de la población joven y adulta. Según datos oficiales en 1997, apenas se llegó a prestar servicios al 4% del total de la población estratégica de la Educación de Adultos.
- La emergencia del sector juvenil, que demanda una atención prioritaria de la Educación Alternativa, hace que la concepción y práctica educativa de la Educación de Adultos entre en cuestionamiento, ya que los jóvenes son portadores de otras experiencias y necesidades que implican un tratamiento educativo diferenciado.

<http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm>

4.2. De acuerdo a los actores que intervienen en la definición: solo el gobierno (federal, estatal, etc.), intervención de otros actores sociales (sea en la hechura, la implementación o la evaluación de las políticas).

La Educación Alternativa, identifica a la Educación Permanente como aquella que se prolonga a lo largo de la vida, recoge todos los conocimientos y experiencias adquiridas, desarrolladas cotidianamente a nivel individual y colectivo. Se caracteriza por estar instituida e impulsada a iniciativa de grupos sociales organizados en respuesta a las necesidades e intereses en la línea de la Participación Popular.

La Educación Permanente, se constituye en un eje transversal que cruza todos los ámbitos de la Educación Alternativa, creando nuevos espacios, dinamizando la acción educativa y desarrollando alternativas de enseñanza aprendizaje mediatizadas en su mayoría por los medios de Comunicación Social y por los medios que la tecnología educativa brinda

<http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm>

Programa Bolivia sin analfabetismo.

http://www.minedu.gov.bo/minedu/pnpa/menu/men_fund/men_fund.html

5. El proceso de políticas – etapa de hechura o diseño de las políticas

La *Dirección General Educación Alternativa* (DGEA), con el apoyo financiero de la Asociación Alemana para la *Educación de Adultos en Bolivia* (AAEA), en el marco del proceso de la Reforma Educativa, está desarrollando la experiencia de la Transformación Curricular de la Educación Primariade Adultos en 40 centros del país.

5.1. Objetivos, metas

El objetivo del Viceministerio de Educación Escolarizada, Alternativa y Alfabetización (VEEAA) es formular y establecer las políticas y normativas educativas eficientes; en la conducción ejecutiva, coordinando con las distintas entidades educativas en el ámbito nacional, departamental y local, asegurando de esta manera la calidad en la prestación del servicio educativo.

Las funciones del VEEAA son:

- a. Proponer políticas para mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la educación escolarizada.
- b. Proponer disposiciones reglamentarias e instructivos para la educación inicial, primaria y secundaria en todas sus áreas y niveles y modalidades.
- c. Proponer políticas, reglamentos e instructivos, así como coordinar acciones para la capacitación y formación docente en la educación formal y alternativa.
- d. Fomentar la formación técnica en la educación secundaria y alternativa.
- e. Efectuar el seguimiento y control de la eficiencia y calidad del servicio de educación inicial, primario, secundario y alternativo en el sector público y privado.
- f. Proponer estrategias y mecanismo para una oportuna y provisión de recursos para el servicio de la educación pública integral y alternativa, en las áreas de su competencia, en coordinación con las instancias correspondientes.
- g. Proponer políticas y disposiciones reglamentarias e instructivas para la administración y remuneración del personal de educación dependiente del Tesoro General de la Nación, en las áreas de su competencia.

<http://www.minedu.gov.bo/minedu/redirect.do?page=/vee/index.html>

Objetivo general Programa Yo si Puedo

Iniciar el proceso de erradicación del analfabetismo absoluto y funcional a una población boliviana de 823.256 personas, pertenecientes a sectores marginados y excluidos del sistema educativo, aplicando el método "Yo, si puedo", en la gestión 2006 a 2008

Objetivos específicos

1. Desarrollar en los participantes habilidades para leer y escribir en lengua materna y en castellano como segunda lengua, afirmando su identidad cultural y lingüística.
2. Mejorar la calidad, acceso y permanencia de sectores excluidos, principalmente en los pueblos indígenas.
3. Incidir en la formación y fortalecimiento de los valores y normas de convivencia comunitaria, locales y universales
4. Promover la integración y formación de personas con necesidades educativas especiales, en el programa de alfabetización y en la sociedad en general
5. Formación de recursos humanos especializados en procesos organizativos y de alfabetización, con la aplicación del método "Yo, sí puedo" (" coordinadores, supervisores y facilitadores).
6. Establecer mecanismos de seguimiento para el control y evaluación de la calidad educativa del Programa.
7. Generar un marco institucional de apoyo al proceso de alfabetización a nivel Departamental, municipal y comunitario.
8. Desarrollar mecanismos de control de la alfabetización, con las organizaciones originarias que comprenden fundamentalmente mujeres y campesinos.

Metas del programa

Departamento	Personas Ilustradas
Chuquisaca	80.550

La Paz	236.557
Cochabamb a	161.210
Oruro	30.653
Potosí	106.413
Tarija	42.471
Santa Cruz	129.059
Beni	31.456
Pando	4.887
Total	823.256

Fuente: Programa Nacional de Alfabetización.

www.minedu.gov.bo/minedu/pna/metas.html

Programa Bolivia Libre de analfabetismo

OBJETIVO GENERAL

Fortalecer el proceso de alfabetización a partir de la implementación de un Plan Nacional de Post-alfabetización, en el marco de la nueva Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez, para profundizar conocimientos de lecto - escritura y otras áreas de conocimiento, que permita solucionar directamente en la economía de las Familias y comunidades históricamente marginados.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Fortalecer el proceso de alfabetización a partir de la implementación de un Plan Nacional de Post-alfabetización, en el marco de la nueva Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez, para profundizar conocimientos de lecto - escritura y otras áreas de conocimiento, que permita solucionar directamente en la economía de las Familias y comunidades históricamente marginados.

Contribuir a la formación de grupos más homogéneos en los niveles de conocimiento, que permitan el trabajo en grupo y la ayuda mutua entre recién alfabetizados a leer y a escribir y aquellos que se reincorporaron a los estudios con cierto nivel de conocimiento.

Ofrecer nociones de las cuatro operaciones fundamentales de aritmética con números enteros.

http://www.minedu.gov.bo/minedu/pnpa/menu/men_Obj/men_obj.html

5.3. Población objetivo

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.- La Educación de Adultos, de acuerdo a la normatividad vigente, está destinada a personas mayores de 15 años, jóvenes y adultos que no han logrado ingresar o continuar estudios en la Educación Formal. Su oferta, con modalidades escolares y/o extra-escolares, está dirigida a una formación integral y productiva que facilite la inserción laboral y el acceso a otros niveles e instancias de formación y capacitación. Estas personas son:

- Personas jóvenes y adultas, que no cuentan con formación en los primeros ciclos e la Educación Primaria o sólo llegaron a los primeros niveles.
- Personas jóvenes y adultas, que tienen formación en Educación Primaria y que carecen de la capacitación técnica.
- Personas jóvenes y adultas, que tienen ocupación laboral o algún nivel de capacitación y que requieren cualificar su participación económica.
- Personas jóvenes y adultas, que requieren formación técnico - humanística para proseguir estudios en la Educación Superior.
- Personas jóvenes y adultas, campesinas e indígenas analfabetos absolutos o funcionales, que requieren una atención en la formación básica para aportar en el desarrollo de la comunidad y en la perspectiva de la mejora de la calidad de vida.

<http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm>

Mayores de 15 años

Por su parte, la asesora del Programa de Post-Alfabetización, Tamara Liendo informó que el programa no sólo está dirigido a las personas alfabetizadas, sino a todos los mayores de 15 años que no concluyeron la primaria, por tanto, se prevé el incremento de la matrícula de los participantes.

La post alfabetización está referida a brindar los espacios de conocimiento en primaria con materias de ciencias naturales, matemáticas, lenguaje, historia y geografía, además de un idioma nativo a todos los participantes a objeto de acreditar a futuro su formación universitaria.

Algunos datos de la cultura Chipaya

La cultura Chipaya, hoy en peligro de extinción, es una de las culturas más antiguas del continente, tiene una ancestralidad de más de 2.500 años y pertenecen a la llamada cultura Wankarani.

Estas etnias originarias pueblan en la zona aledaña al Lago Poopó (provincia Atahualpa al Norte del Lago Coipasa) a 188 Km de la ciudad de Oruro y a pesar de sucesivas invasiones hasta la colonia ha logrado subsistir gracias a la fuerza de su cosmovisión y respeto a sus tradiciones, y hoy las investigaciones evidencian que se trata de una cultura más antigua que la aymará.

<http://www.minedu.gov.bo/minedu/pnpa/menu/vermas/articulo.html>

PRESUPUESTO INSTITUCIONAL POR OBJETO DEL GASTO Y FUENTE DE FINANCIAMIENTO Y ORGANISMO FINANCIADOR
ACTIVIDADES
(En Bolivianos)

INSTITUCION : 0016 Ministerio de Educación y Culturas
PROGRAMA : 00 MEJOR. DE LA CAPACIDAD NORMATIVA Y GERENCIAL DE LA GEST.ADM.
PROYECTO O ACTIVIDAD: 00 00 02 VICEMINISTERIO DE EDUC.ESCOLARIZADA, ALTER. Y ALFABETIZACIÓN

ODD.	DESCRIPCION	ETD	T.O.N.	TONF	TONPF	RECON	TGN	FOOMP	IEH	SAC	IDH	OT-GOB	TOTAL TGN	TGN OTROS	RECURSOS ESPECIFICOS	CREDITO	DONACION	TOTAL
TOTAL GASTOS			6.078.158	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6.078.158	0	0	0	0	6.078.158
1	SERVICIOS PERSONALES		6.078.158	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6.078.158	0	0	0	0	6.078.158
11	Empleados Permanentes		5.368.701	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5.368.701	0	0	0	0	5.368.701
112	Costo de Antigüedad		58.851	0	0	0	0	0	0	0	0	0	58.851	0	0	0	0	58.851
11220	Otros Incentivos	0000	58.851	0	0	0	0	0	0	0	0	0	58.851	0	0	0	0	58.851
114	Agremiados	0000	412.989	0	0	0	0	0	0	0	0	0	412.989	0	0	0	0	412.989
116	Asignaciones Familiares	0000	29.842	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29.842	0	0	0	0	29.842
117	Salidas	0000	4.987.326	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4.987.326	0	0	0	0	4.987.326
13	Previsión Social		679.448	0	0	0	0	0	0	0	0	0	679.448	0	0	0	0	679.448
131	Aporte Patronal al Seguro Social		580.332	0	0	0	0	0	0	0	0	0	580.332	0	0	0	0	580.332
13110	Régimen de Corto Plazo (Salud)		496.587	0	0	0	0	0	0	0	0	0	496.587	0	0	0	0	496.587
13110	Régimen de Corto Plazo (Salud)	0417	496.587	0	0	0	0	0	0	0	0	0	496.587	0	0	0	0	496.587
13120	Régimen de Largo Plazo (Pensiones)		84.745	0	0	0	0	0	0	0	0	0	84.745	0	0	0	0	84.745
13120	Régimen de Largo Plazo (Pensiones)	0999	84.745	0	0	0	0	0	0	0	0	0	84.745	0	0	0	0	84.745
132	Aporte Patronal para Vivienda		98.117	0	0	0	0	0	0	0	0	0	98.117	0	0	0	0	98.117
132	Aporte Patronal para Vivienda	0999	98.117	0	0	0	0	0	0	0	0	0	98.117	0	0	0	0	98.117

PRESUPUESTO INSTITUCIONAL POR FUENTE DE FINANCIAMIENTO ABIERTO POR PARTIDA Y ORGANISMO FINANCIADOR
(En Bolivianos)

INSTITUCION : 18: Ministerio de Educación y Culturas
PROGRAMA : 00 MEJOR. DE LA CAPACIDAD NORMATIVA Y GERENCIAL DE LA GEST.ADM.
ACTIVIDAD: 00 00 02 VICEMINISTERIO DE EDUC.ESCOLARIZADA, ALTER. Y ALFABETIZACIÓN

ODD.	DESCRIPCION	TGN	TOTAL
FUENTE : 10 Tesoro General de la Nación			
1	SERVICIOS PERSONALES	6.078.158	6.078.158
11	Empleados Permanentes	5.368.701	5.368.701
112	Costo de Antigüedad	58.851	58.851
11220	Otros Incentivos	58.851	58.851
114	Agremiados	412.989	412.989
116	Asignaciones Familiares	29.842	29.842
117	Salidas	4.987.326	4.987.326
13	Previsión Social	679.448	679.448
131	Aporte Patronal al Seguro Social	580.332	580.332
13110	Régimen de Corto Plazo (Salud)	496.587	496.587
13110	Régimen de Corto Plazo (Salud)	0417	496.587
13120	Régimen de Largo Plazo (Pensiones)	84.745	84.745
13120	Régimen de Largo Plazo (Pensiones)	0999	84.745
132	Aporte Patronal para Vivienda	98.117	98.117
132	Aporte Patronal para Vivienda	0999	98.117
TOTAL INSTITUCION		6.078.158	6.078.158

PRESUPUESTO INSTITUCIONAL POR CATEGORIA PROGRAMATICA Y GRUPO DE GASTO
TOTAL GASTOS
(En Bolivianos)

88 00 00	GASTOS POR TRANSFERENCIAS	0	0	0	0	0	0	74.676.000	0	1.048.886	76.823.886
99 00 01	TRANSFERENCIAS	0	0	0	0	0	0	74.575.000	0	1.048.995	75.623.995
TOTAL INSTITUCION		26.633.102	161.748.788	11.180.281	60.871.280	28.422	0	101.358.887	27.180	1.048.886	341.676.788

5.4. Estrategias de operación: estrategias de implementación, monitoreo y evaluación explícitamente aludidas por la política

Resultados del Programa Nacional de Alfabetización

Datos estadísticos del PNA

Departamentos	Participantes			Facilitadores	Supervisores	Puntos	Grupos	Partic. por punto
	Metas	Graduados	%					
Chuquisaca	80.550	79.548	98,8%	3.466	217	2.559	4.288	31
La Paz	236.557	233.553	98,7%	14.815	1.207	5.558	15.193	42
Cochabamba	161.210	162.696	100,9%	8.094	840	5.240	8.987	31
Oruro	30.653	32.514	106,1%	2.216	281	1.275	2.216	26
Potosí	106.413	113.436	106,6%	6.176	837	3.870	6.446	29
Tarija	42.471	35.572	83,8%	2.180	215	1.366	2.287	26
Santa Cruz	129.059	131.811	102,1%	7.531	1.033	6.413	8.660	21
Beni	31.456	31.524	100,2%	2.004	252	1.848	2.045	17
Pando	4.887	5.004	102,4%	352	67	321	460	16
Total	823.256	824.101	100,1%	46.834	4.949	28.450	50.582	29

Fuente: Coordinación General del PNA

Datos estadísticos del PNA - AYMARA

Departamentos	Graduados	Facilitadores	Supervisores	Puntos	Grupos	Part. por punto
Chuquisaca	0	0	0	0	0	0
La Paz	23.398	1.274	222	838	1.367	28
Cochabamba	0	0	0	0	0	0
Oruro	1.203	66	15	39	67	31
Potosí	15	1	1	1	1	15
Tarija	0	0	0	0	0	0
Santa Cruz	0	0	0	0	0	0
Beni	39	2	0	2	2	20
Pando	44	1	0	1	2	44
Total	24.699	1.344	238	881	1.439	28

Fuente: Coordinación General del PNA

Datos estadísticos del PNA - QUECHUA

Departamentos	Graduados	Facilitadores	Supervisores	Puntos	Grupos	Part. por punto
Chuquisaca	1199	71	5	41	71	29
La Paz	1511	98	18	72	120	21
Cochabamba	5480	295	70	253	301	22
Oruro	1032	57	10	41	57	25
Potosí	3878	150	24	175	223	22
Tarija	0	0	0	0	0	0
Santa Cruz	433	24	19	26	27	17
Beni	66	3	0	3	3	22
Pando	0	0	0	0	0	0
Total	13.599	698	146	611	802	22

Fuente: Coordinación General del PNA

Datos estadísticos del PNA - EQUIPAMIENTO					
Departamentos	Optometría		Paneles solares		
	Casos atendidos	Lentes entregados	Asignados	Instalados	% Instalad
Chuquisaca	14.434	12.836	1.132	1.132	100%
La Paz	66.850	60.603	1.141	1.141	100%
Cochabamba	53.655	44.310	1.488	1.488	100%
Oruro	17.499	14.182	292	292	100%
Potosí	23.985	19.750	1.991	1.991	100%
Tarija	12.837	10.550	345	345	100%
Santa Cruz	50.434	39.044	1.078	1.078	100%
Beni	9.249	8.204	731	731	100%
Pando	2.882	2.599	152	152	100%
Total	251.825	212.078	8.350	8.350	100%

Fuente: Coordinación General del PNA

www.minedu.gov.bo/minedu/pna/indice.html

6. Relación (si la hay) de las políticas de EPJA con políticas de desarrollo nacional

DEMANDAS Y NECESIDADES DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN.- Las necesidades de formación y capacitación de la población joven y adulta, formuladas y expresadas en los diferentes procesos de investigación y diagnósticos dedicados a este tema, se reflejan en los siguientes aspectos de intervención educativa:

- Formación Técnica a nivel Técnico (no todos los Centros de Educación de Adultos ofertan formación técnica media) que permita mejorar la calidad de vida de los adultos.
- Formación sólida en el área socio-humanística, que permita tener los conocimientos y competencias para el bachillerato y el acceso a instancias superiores universitarias y no universitarias.
- Formación en gestión comunitaria, que permita al adulto desarrollarse como sujeto protagonista (líder) del desarrollo de su región, comunidad o barrio.
- Capacitación en gestión productiva y de servicios, que incorpore todos los procesos de producción y comercialización, de manera que permita desarrollar las iniciativas micro-empresariales ya sean individuales, grupales y cooperativas.

- Capacitación orientada a las actividades laborales técnico-productivas, con conocimientos y competencias humanísticas y sociales cualitativas, de modo que el sujeto no sólo sea productor sino partícipe de la ciudadanía y la democracia.
- Modalidades educativas flexibles, con características metodológicas adecuadas para los sujetos adultos, que tengan como punto de partida la experiencia y los conocimientos previos adquiridos, tanto en la vida laboral como en las relaciones sociales.
- Conocimientos y formación integral en competencias, conocimientos y valores, que respondan a exigencias locales, nacionales y universales, permitiendo convivir en el contexto intercultural y en el contexto de la globalización
<http://www2.minedu.gov.bo/veea/dgea/index.htm>

7. Relación de la política en EPJA con el sector privado

8. Implementación de las políticas de EPJA

La Paz primero en terminar con los cursos de nivelación de la post alfabetización

La Paz, 30-04-09 (educabolivia).- El departamento de La Paz fue el primero en terminar con los cursos de nivelación de las personas que participarán en la post alfabetización, en nueve provincias y 22 municipios, según informó el coordinador de esta región, Romy Pérez. Los facilitadores concluyeron su trabajo en dos meses, logrando nivelar a 1.052 participantes de La Paz y El Alto, quienes ahora podrán ingresar a los cursos regulares de la postalbetización que incorpora seis materias.

Pérez informó que durante el mes de marzo y el mes de abril se está llevo a cabo las capacitaciones en 485 grupos, culminando de esta forma la nivelación de los 22 municipios con trabajo coordinando y sistematizado.

Los 22 municipios están distribuidos, en nueve provincias, Aroma con seis municipios, Caranavi con uno, Ingavi dos municipios, Los Andes cuatro municipios, Murillo cuatro, Manco Kápac uno, Nor Yungas uno, Pacajes uno y Omasuyos con dos municipios, la mayor cantidad de grupos instalados se encuentra en estas ciudades.

El coordinador explicó que para la capacitación de los 1.052 participantes se utilizó el texto de nivelación “Ya puedo leer”, cartilla con temática social y cultural que fueron entregados a los 327 municipios.

De acuerdo a la información de los coordinadores, un total de 7.950 textos fueron entregados a los participantes para estos cursos de nivelación en los nueve departamentos.

La post alfabetización está referida a brindar los espacios de conocimiento de nivel primario con las materias de ciencias naturales, matemáticas, lenguaje, historia y geografía, además de un idioma nativo para todos los participantes a objeto de acreditar, a futuro, su formación universitaria.

Los contenidos de este programa fueron desarrollados por especialistas cubanos con la adecuación de profesionales bolivianos para aquellas materias universales y asignaturas específicas como historia, geografía e idioma originario.

www.minedu.gov.bo/minedu/showNews.do?newsId=1466

8.1. Actores intervinientes (por niveles de gobierno, sectores, etc.)

8.2. Mecanismos de articulación o coordinación de los actores intervinientes

8.3. Resultados que los actores públicos atribuyen a las políticas implementadas

9. Congruencia interna entre los discursos – instrumentos formales de expresión de las políticas – prácticas

9.1. Conclusiones entre los niveles de congruencia y los resultados

7.2. El análisis desde la perspectiva del análisis de las políticas públicas implicará como mínimo las siguientes variables y criterios:

1. Concepto y dinámica que los actores públicos expresan de Estado y gobierno
2. Relaciones Estado – sociedad civil
3. Relación educación / empleo / orden social expresada en las políticas
4. Relación de la política con una visión de mejoramiento de la capacidad de gestión de los individuos (emprendimientos individuales, capital social).
5. Continuidad de las políticas
6. Relación de las políticas de educación con políticas de desarrollo regional (entendido lo regional como atención a especificidades económicas y/o culturales de regiones dentro del país

PARAGUAY

Criterios de clasificación de las fichas

“7. Metodología: Criterios de análisis de información (propuesta inicial)

7.1. El análisis desde la perspectiva de la EPJA implicará como mínimo las siguientes variables y criterios:

1. Visión de educación de adultos que se refleja en las políticas de EPJA del país en cuestión. Implica rescatar las visiones oficiales de educación, adulto, así como hacer la distinción entre lo que está explícito en el discurso versus lo que se refleja en la práctica. Quedan pendientes los criterios de valoración para establecer si son visiones amplias o restringidas, o si hay congruencia entre teoría y prácticas (se entiende que de las acciones de las instituciones públicas).

2. Marcos de referencia para la elaboración de políticas en EPJA

Misión y objetivos MEC

Misión y Objetivos

Misión

La misión fundamental del Ministerio de Educación y Cultura es garantizar una educación de calidad a fin de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de toda la población.

Objetivos

- Desarrollar, implementar y optimizar la Reforma Educativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.
- Optimizar el uso de los recursos del MEC.
- Mejorar la competencia de los recursos humanos.
- Desarrollar e implementar un sistema de gestión de calidad.
- Lograr niveles efectivos de comunicación internos y externos.
- Promover el desarrollo de procesos de descentralización.
- Estimular y desarrollar programas de investigación educativa, científica y tecnológica.
- Gestionar programas de cooperación técnica y financiera, nacionales e internacionales.
- Promover el uso de los medios de comunicación social para la educación.
- Mejorar la aplicación de procesos de seguimiento, monitoreo y evaluación en todo el sistema. http://www.mec.gov.py/cmsmec/?page_id=151

EL PRODEPA

El PRODEPA es el nombre con que el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay a dado a la Reforma de Educación de Jóvenes y Adulto uno de los cinco Programas de Alfabetización y Formación Básica de Jóvenes y Adultos (PAEBA's) que la Cooperación Española lleva a cabo en Iberoamérica, y que tienen su origen en la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno, celebrada en Madrid en 1992.

Paraguay solicita la realización de un PAEBA en 1997 y su ejecución se compromete en la III Comisión Mixta Hispano-Paraguaya de Cooperación Científica, Técnica y Cultural, celebrada en Asunción en junio de 1999.

Es importante destacar que el PRODEPA PARAGUAY es el primer PAEBA que se institucionaliza desde su inicio constituyéndose en la oferta oficial del país, en Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Además, el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, con la asistencia técnica del Ministerio de Educación y Cultura de España, ha elaborado el Anteproyecto de Ley de Educación de Jóvenes y Adultos de Paraguay. La formulación de esta Ley de adultos permitirá el funcionamiento de una oferta actualizada y una nueva estructura administrativa adecuada a la educación básica de los jóvenes y adultos del país.

El PRODEPA en Paraguay tiene como objetivo general mejorar el nivel educativo de los ciudadanos paraguayos mayores de 15 años a través del refuerzo del sistema educativo para jóvenes y adultos. Todo esto, implica la construcción de infraestructuras edilicias, jurídicas, administrativas y organizativas, en la implementación de una superestructura pedagógica, curricular y formativa docente adecuada a la realidad paraguaya y en un plan de acción sobre una población de 185.000 personas beneficiadas (en un plazo de cinco años) a través de un proceso educativo que les alfabetizara y dará titulación en Educación Básica.

www.mecprodepa.edu.py/index.php

Cuadro 2.1
Analfabetismo por sexo y residencia. Programas Nacionales

PAÍS	Tasa Analfabetismo Absoluto	Población Analfabeta	Tasa Analfabetismo Urbano	Tasa Analfabetismo Rural	Tasa Analfabetismo Masculino	Tasa Analfabetismo Femenino	Tasa % primaria incompleta	Población primaria no completa analfabetismo funcional
ARGENTINA	2,8	730.038	—	—	1,4	1,3	—	—
BOLIVIA	13,6	670.075	6,6	26,2	7,2	19,7	13,3	3.459.941
BRASIL	10,4	14.391.064	7,8	24,1	10,6	10,1	35	2.896.013
COLOMBIA	7,13	2.051.877	5,0	15,4	7,14	7,22	22,2	30.711.473
COSTA RICA	5,13	133.087	6,09	8,63	5,35	4,92	20,88	6.011.636
CHILE	4,3	480.865	3,2	11,7	4,2	4,4	18,78	486.998
ECUADOR	9,3	731.984	5,2	13,7	8	10	2,96	159.427
EL SALVADOR	17,05	759.927	10,41	28,06	13,9	19,7	21,86	2.210.167
GUATEMALA	25,2	1.817.596	17,96	44,04	20,88	29,09	21,3	1.731.151
HONDURAS	16,5	783.335	8,9	25,9	—	—	42,14	1.878.109
MÉXICO	7,9%	5.915.576	50%	50%	48%	52%	2,8	1.015.000
NICARAGUA	20,5	1.095.765	12,3	32,9	20,7	20,3	20,24	1.313.057
PANAMÁ	7,6	168.140	2,5	16,0	7,1	8,2	58,0	4.272.872
PARAGUAY	5,1	191.683	4,9	10,3	5	8,2	31%	10.320.450
PERÚ	12,3	2.211.093	5,9	25,8	6,5	17,8	36,0	800.000
R. DOMINICANA	13,0	736.698	9,04	20,26	13,19	12,82	10,0	230.938
URUGUAY	2,2	52.064	* 2,87	* 6,56	2,6	1,9	28,4	921.478
VENEZUELA	0,40	104.509	—	—	—	—	—	2.521.603

* (No hay datos actualizados)

Fuente: OEI. *Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas 2007- 2015*. (OEI a partir de las estadísticas oficiales de los países).

<http://www.oei.es/metas2021/cap2.pdf>

2.1. Modelos de referencia externos (organismos internacionales, etc.)

2.2. Recuperación de la experiencia magisterial o tradición en EPJA del país

3. Estrategias de abordaje

3.1. Segmentación /fragmentación/ atomización de intervenciones públicas

3.2. Articulación con otras intervenciones públicas

4. Visión de la política pública (comparar lo que refleja el discurso oficial versus lo que los mismos actores públicos u otros señalan como lo que ocurre en la práctica)

4.1. De acuerdo a su estilo: asistenciales, desarrollo integral, etc.

4.2. De acuerdo a los actores que intervienen en la definición: solo el gobierno (federal, estatal, etc.), intervención de otros actores sociales (sea en la hechura, la implementación o la evaluación de las políticas).

5. El proceso de políticas – etapa de hechura o diseño de las políticas

5.1. Objetivos, metas

5.2. Duración

5.3. Población objetivo

5.4. Recursos financieros: volumen, fuente de los recursos, destino de los recursos, rubros presupuestarios

5.4. Estrategias de operación: estrategias de implementación, monitoreo y evaluación explícitamente aludidas por la política

6. Relación (si la hay) de las políticas de EPJA con políticas de desarrollo nacional

7. Relación de la política en EPJA con el sector privado

8. Implementación de las políticas de EPJA

8.1. Actores intervinientes (por niveles de gobierno, sectores, etc.)

8.2. Mecanismos de articulación o coordinación de los actores intervinientes

8.3. Resultados que los actores públicos atribuyen a las políticas implementadas

9. Congruencia interna entre los discursos – instrumentos formales de expresión de las políticas – prácticas

9.1. Conclusiones entre los niveles de congruencia y los resultados

7.2. El análisis desde la perspectiva del análisis de las políticas públicas implicará como mínimo las siguientes variables y criterios:

1. Concepto y dinámica que los actores públicos expresan de Estado y gobierno

2. Relaciones Estado – sociedad civil

3. Relación educación / empleo / orden social expresada en las políticas

4. Relación de la política con una visión de mejoramiento de la capacidad de gestión de los individuos (emprendimientos individuales, capital social).

5. Continuidad de las políticas

6. Relación de las políticas de educación con políticas de desarrollo regional (entendido lo regional como atención a especificidades económicas y/o culturales de regiones dentro del país).”

INFORME LC3 CASO PERÚ

Investigador: Rogelio Fernando Alegría Herrera

Criterios de clasificación de las fichas Perú

“7. Metodología: Criterios de análisis de información (propuesta inicial)

7.1. El análisis desde la perspectiva de la EPJA implicará como mínimo las siguientes variables y criterios:

1. Visión de educación de adultos que se refleja en las políticas de EPJA del país en cuestión. Implica rescatar las visiones oficiales de educación, adulto, así como hacer la distinción entre lo que está explícito en el discurso versus lo que se refleja en la práctica. Quedan pendientes los criterios de valoración para establecer si son visiones amplias o restringidas, o si hay congruencia entre teoría y prácticas (se entiende que de las acciones de las instituciones públicas).

2. Marcos de referencia para la elaboración de políticas en EPJA

Esta es la Misión que el Consejo Nacional de Educación del Perú en un trabajo de tres años que termina en la exposición de un documento denominado “Proyecto Educativo Nacional al 2021. La Educación que queremos para el Perú” Aprobado como política de Estado por la resolución suprema N° 001-2007-RD Enero 2007.

Con el apoyo de: USAID/PERU; APRENDES; INWA; PLAN; SOLARIS PERU; FORO EDUCATIVO.

“Todos desarrollan su potencial desde la primera infancia, acceden al mundo letrado, resuelven problemas, practican valores, saben seguir aprendiendo, se asumen ciudadanos con derechos y responsabilidades, y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales”

<http://www.minedu.gob.pe/index2.php>

“El Estado y la sociedad peruana asumen este Proyecto Educativo Nacional como un conjunto de políticas de Estado, con visión de largo plazo, y que se debe de poner en práctica inmediatamente. Este Proyecto es una larga aspiración del Estado, de los padres de familia, de los estudiantes y docentes del país. Este proceso de elaboración de las políticas ha sido liderado por el Consejo Nacional de Educación, tomando como base al Acuerdo Nacional, al plan Educación Para Todos y a un conjunto de consultas ciudadanas para recoger observaciones en todas las regiones. Hoy tenemos un Proyecto Educativo Nacional que cubre todas las perspectivas para lograr la calidad de una educación en la excelencia. Saludo y felicito a los miembros del Consejo Nacional de Educación y a todos aquellos que han participado en este proceso neutral, plural y técnico.

Seis son los objetivos estratégicos planteados por el Proyecto Educativo Nacional:

Que todos tengan oportunidades y resultados educativos de buena calidad sin exclusiones de ningún tipo; que los estudiantes logren aprendizajes pertinentes y de buena calidad que les permita desempeñarse en la perspectiva del desarrollo humano; y que los maestros debidamente preparados ejerzan con profesionalismo y vocación. Otro de los objetivos es lograr una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y esté financiada con equidad; que la educación superior sea de calidad y que se convierta en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional; y que tengamos una sociedad que educa bien a sus ciudadanos y los comprometa con su comunidad.”

Fragmento del discurso del Ministro de Educación,

José Antonio Chang, en ceremonia de aprobación

del Proyecto Educativo Nacional. Lima, 5 de enero de 2007.

Dirección Nacional de Educación de Adultos - DINEA

La Educación de Adultos es una modalidad que atiende a jóvenes y adultos mayores de 15 años que no completó su educación primaria y secundaria en las edades correspondientes.

La población que participa en esta modalidad, en general, pertenece a estratos socio-económicos deprivados, la mayoría trabaja para mantenerse y una proporción significativa tiene una lengua vernácula como lengua materna y no domina el Castellano.

La educación primaria y secundaria de jóvenes y adultos se ofrece en horarios nocturnos en los centros educativos de menores y también en programas no escolarizados que generalmente atienden sábados y domingos. Además ofrece un servicio de certificación de estudios independientes, en el cual se evalúan los aprendizajes de la persona mayor de 15 años. Los adultos que hayan interrumpido sus estudios y deseen retomarlos, pueden someterse a una prueba de ubicación para decidir en qué nivel se reubicarán. Estas pruebas de ubicación se realizan únicamente en centros educativos estatales debidamente autorizados.

También forman parte de esta modalidad los servicios para adultos que desarrollan otras instituciones gubernamentales o no gubernamentales, con propósitos que no son los de la primaria y la secundaria pero son educativos, como la capacitación para el trabajo o para el desarrollo personal, o para el desempeño de otras funciones en la economía y en la sociedad.

El órgano responsable a nivel nacional de la conducción de la modalidad es la Dirección Nacional de Educación de Adultos, del Viceministerio de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación.

Misión

"Garantizar la existencia de ofertas educativas de calidad que: respondan a las necesidades básicas de aprendizaje y formación laboral de los jóvenes y adultos; promuevan el desarrollo sostenible y se orienten a mejorar la formación de ciudadanos capaces de consolidar una cultura de valores, y un Estado democrático y descentralizado que en alianza estratégica con la Sociedad Civil asegure el ejercicio del derecho a "Aprender durante toda la vida".

Visión

"Jóvenes y Adultos acceden a ofertas educativas pertinentes y de calidad que les permitan completar su proceso formativo básico ó ampliarlo; mejorar su capacidad laboral, participar activamente en la vida económica y ciudadana del país y su comunidad; mejorar su calidad de vida y la de su familia y; seguir aprendiendo en forma continua y con autonomía".

www.minedu.gob.pe/dinea

“UN HORIZONTE GENERAL:

EL DESARROLLO HUMANO

Ser conscientes de esos recursos y potencialidades nos invita a cultivar visiones optimistas de nuestro futuro. Proponernos tener en un plazo definido un país donde la realización plena de las personas sea una posibilidad cierta. En *primer lugar*, esta concepción de desarrollo implica una comprensión de las personas como portadoras de necesidades y de potencialidades, metas y derechos que deben ser atendidos; no sólo en lo referido a la subsistencia y la protección, sino conteniendo también las necesidades y capacidades de libertad, creatividad, afecto, identidad, trascendencia y sentido. Al mismo tiempo, cada peruano y cada peruana poseen facultades creativas e inventivas, aptitudes para el diálogo y la interacción con los demás. En *segundo lugar*, el desarrollo implica construir un espacio para la igualdad en la diversidad: una sociedad que crece en un espacio integrador que acoge con iguales derechos y oportunidades y, al mismo tiempo, respeta las diferencias que nacen de nuestra cualidad de seres libres y autónomos, así como las diferencias colectivas, que surgen de nuestra condición de seres con historia, raíces culturales y tradiciones. En ese Perú del futuro, la unidad y la cohesión deben coexistir con la libertad individual y también con las particularidades culturales de las distintas colectividades humanas. Así, el desarrollo que merecemos consiste en erradicar la exclusión, la discriminación y la desigualdad de oportunidades fundadas en la condición socioeconómica, étnica, física, mental, de edad o de género, e implica luchar contra la subordinación excluyente que sufren las otras culturas y lenguas. En *tercer lugar*, el desarrollo debe ser un proceso sostenible. La satisfacción de las necesidades de hoy no debe poner en riesgo poder cubrir las demandas de las próximas generaciones. Esa sostenibilidad exige el uso racional y respetuoso de los recursos naturales. El desarrollo reclama superar en el Perú la mentalidad social depredadora, que no conoce límites cuando se trata de satisfacer el deseo de rentabilidad o las simples necesidades de supervivencia. El desarrollo será sostenible también por la capacidad para mantener los logros de bienestar que los peruanos vayamos conquistando. Por ello, es preciso dotar a las personas de recursos y capacidades, de oportunidades de participación y de facultades para decidir. En suma, habilitarlas para gobernar sus existencias individuales y colectivas sin que ello atenúe el compromiso del Estado con el bienestar de todos, sin exclusiones.

a. Desarrollo económico y competitividad

El Perú puede ser en un futuro cercano un país con desarrollo económico sostenido sobre la base de los recursos físicos, humanos y sociales existentes, por medio de una creativa y competitiva inserción en la economía regional y mundial. Para lograr este fin se debe superar ciertas barreras históricas. Algunas de ellas están asociadas a la forma en que nuestro país se vincula a la economía mundial en un contexto de gran apertura a la competencia internacional, que no toma en cuenta las viejas desigualdades entre regiones y países. Otras barreras son las derivadas de una estructura centralizada del sector productivo y del mercado interno. En su lugar han de existir economías regionales consolidadas con ciclos propios de producción, de circulación y de consumo y, al mismo tiempo, en correspondencia creativa con el resto del país.

b. Equidad y bienestar

La única razón del crecimiento arriba propugnado debe ser el logro de un bienestar general y creciente, donde las personas y las familias experimenten un paulatino mejoramiento de sus condiciones de vida mientras que la sociedad en conjunto ve incrementar y expandir sus posibilidades, oportunidades y capacidades. Pero existen elementos en contra que impiden mejorar esta calidad de vida. Por un lado, la rígida y asimétrica realidad económica mundial y la manera como el Perú se inserta en ella, y por otro lado, determinados rasgos históricos de nuestra sociedad como la marginación, la discriminación cultural y racial, además de la pobreza. Estas últimas son permanentes generadoras de inequidad y a la vez deficiencias que se reproducen sin tregua.

c. Democracia

Los peruanos debemos y podemos consolidar una democracia genuina e integral en sus aspectos legales e institucionales y en su condición de *forma de convivencia humana*. A través de un Estado de Derecho concebido para el máximo respeto de las personas y el atajo de todo posible abuso de poder: una Constitución que garantice los derechos de los ciudadanos y un conjunto de poderes públicos en equilibrio y respetuosos de la ley, requisitos básicos para hablar de una democracia. Junto con ello, y con similar importancia, nuestro ordenamiento político debe asegurar que toda persona —independientemente de su condición socioeconómica, étnica, de género o cualquiera otra— ejerza sus derechos políticos, civiles y sociales, vea respetados irrestrictamente sus derechos humanos, y disfrute de la riqueza existente en una sociedad que garantice un nivel aceptable de bienestar. El cumplimiento de los derechos se ha de complementar, además, con una clara percepción de nuestros deberes y responsabilidades como miembros de una colectividad.

d. Reforma del Estado e integración

Finalmente, ese Perú que queremos ver realizado ha de ser una nación integrada en el plano territorial y cultural. No significa la instauración de una sociedad uniforme que desconozca o, peor, que reprima las diferencias culturales y regionales, sino aquella donde sepamos cultivar, respetar y celebrar la unidad en la diversidad y en la que las oportunidades de realizarse individual y colectivamente estén al alcance de todos.”pp:24-27

<http://www.minedu.gob.pe/index2.php>

Nudos problemáticos reconocidos por el Gobierno: (mismo documento)

“• La expansión de la educación en el Perú no ha cumplido su promesa de universalidad y calidad. Todavía son muchos los excluidos, principalmente los niños más pequeños y los jóvenes de las zonas rurales más pobres del país. Muchos de los que sí acceden al sistema educativo reciben, sin embargo, servicios ineficaces y de mala calidad.

• El aprendizaje se encuentra confinado a prácticas rutinarias y mecánicas que privan a niños, niñas y jóvenes de lograr realmente las competencias que requieren de manera efectiva, creativa y crítica. Tal vez no exista expresión más emblemática de esta situación que el fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura, especialmente grave entre la población rural y bilingüe, víctimas de una suerte de *apartheid* educativo.

- La gestión del aparato educativo se encuentra sumida en un marasmo de escasez de recursos, manejo ineficiente e inequitativo del presupuesto disponible, rigidez administrativa, burocratismo y, sobre todo, corrupción proliferante en todos los niveles. Esto hace del sistema actual una segura garantía para continuar la línea de fracasos antes mencionados.

- Los docentes peruanos se encuentran desmotivados e incrédulos ante cualquier anuncio de cambio. Los esfuerzos que muchos de ellos realizan por innovar y dar de sí, en medio de condiciones de trabajo muy desfavorables, no son valorados por el Estado y la sociedad. Recibe igual trato aquel maestro que hace méritos extraordinarios y aquel que ni siquiera cumple con sus obligaciones mínimas.

- Nos habituamos por décadas a situar el aporte de las familias en los aspectos materiales y económicos del funcionamiento de los colegios, sustituyendo la no presencia del Estado, situación que ha enajenado o debilitado

su participación en el aprendizaje de sus hijos y en la gestión escolar. Convencidas de que la enseñanza es una responsabilidad sólo del docente y que el éxito o no en los aprendizajes es un asunto sólo de sus hijos, las familias han declinado en la posibilidad de contribuir informadamente a mejorar su educación.

- El abandono de la formación de ciudadanos, de personas conscientes de sus derechos y apercibidas de sus deberes, sensibles a sus compromisos con los demás, deseosas de ser protagonistas en su entorno local, regional o nacional, es parte de una desidia colectiva. En ciertas etapas y lugares, la formación orientada a la práctica de la democracia ha sido incluso desalentada por culturas educativas proclives al autoritarismo y al dogmatismo. Todo esto ha debilitado el surgimiento de líderes sociales democráticos.

- La educación superior no está vinculada con las necesidades de desarrollo del país. Seguidora de un modelo de reproducción de saberes recibidos, ella ha dejado decaer la pasión por la investigación y la innovación, para la cual no tiene planes estratégicos ni recursos. El desarrollo del Perú ha perdido así, el que debería ser uno de sus principales motores.

- En contraste con todas estas situaciones, tenemos en el país instituciones educativas de primer nivel que ofrecen una educación básica o superior de gran calidad, en estupendas condiciones materiales y tecnológicas, con maestros preparados y continuamente asistidos técnicamente, que garantizan óptimos resultados de aprendizaje, pero que atienden sólo a un sector de peruanos, aquellos cuyas familias tienen el nivel de ingresos que les permiten pagar sus costosos servicios. Estos hechos revelan que estamos ante un sistema educativo que reproduce las desigualdades e injusticias históricas de la sociedad, desgajado de las necesidades de desarrollo del Perú y de los peruanos. En toda la historia republicana no hemos contado con políticas educativas de largo plazo, presididas por visiones de futuro esperanzadoras, levantadas por estadistas, organizaciones políticas o sectores de poder, dirigidas a transformarlo.

La sólida continuidad de este orden de cosas nos lleva a inferir, más bien, la existencia de un proyecto educativo “oculto” o “implícito” que se ha vuelto sentido común, que se ha mantenido por años, y que no ha sido modificado por las iniciativas de modernización o por los avances en áreas específicas. “ pp: 32-33. <http://www.minedu.gob.pe/index2.php>

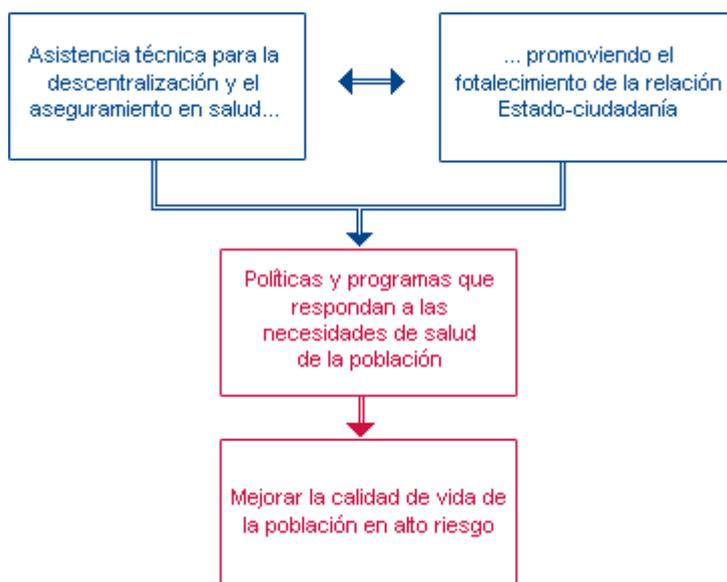
2.1. Modelos de referencia externos (organismos internacionales, etc.)

1.- USAID PERU; DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA: *Esta institución si bien pertenece principalmente al área de la salud, se encuentra ligada a todo el desarrollo del modelo educativo a través de relaciones continuas con los políticos y por otro lados e encuentran trabajando en la casi totalidad del país e incidiendo en investigaciones y trabajo sobre la política social del gobierno un ejemplo en: www.praes.org/docs-pdf/progsocialjc.pdf*

“MISION

"Promoviendo Alianzas y Estrategias" es un proyecto de asistencia técnica de USAID-Perú al proceso de descentralización y modernización del sector salud.

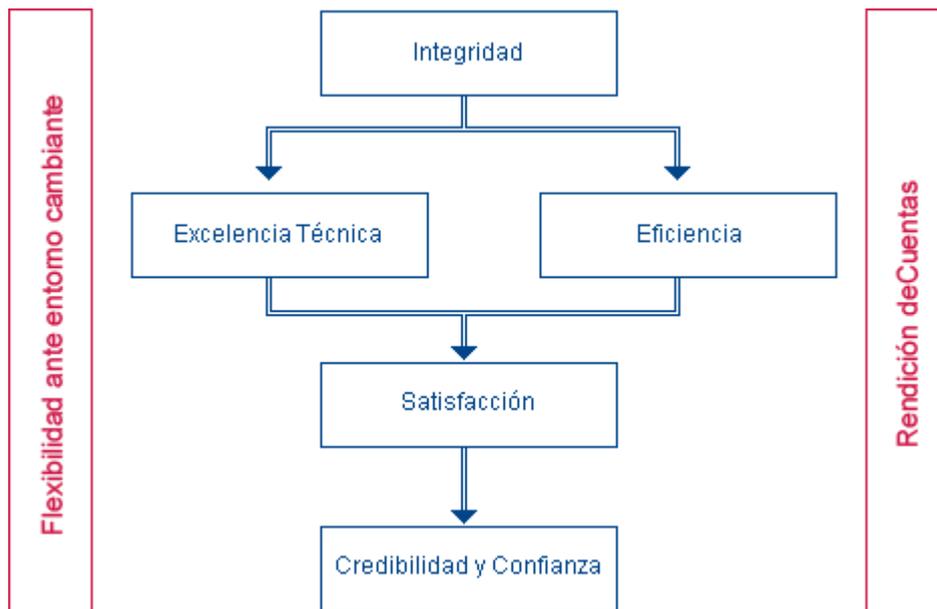
Durante el periodo 2005-2008, el proyecto tiene como misión promover alianzas entre el Estado y la ciudadanía y proveer de asistencia técnica para el avance de los procesos de descentralización y aseguramiento en salud, así como para fortalecer la rectoría del sector salud.



Los esfuerzos del proyecto estarán orientados a brindar apoyo al Ministerio de Salud a nivel nacional y a los Gobiernos Regionales de La Libertad, Lambayeque, San Martín y Ucayali y a Gobiernos Locales seleccionados en estas regiones” <http://www.praes.org/01-mision.php>

VALORES

Nuestro principal valor es la integridad, la cual se debe expresar en la búsqueda de la excelencia técnica de nuestros productos y de la eficiencia en el uso de los recursos que nos han sido encomendados ejecutar. Con ello, aspiramos a tener socios satisfechos y por tanto una relación de credibilidad y confianza mutua.



<http://www.praes.org/01-valores.php>

CLIENTES

CLIENTE	INFORMACION
Ministerio de Salud	www.minsa.gob.pe
Ministerio de Economía	www.mef.gob.pe
Seguro Integral de Salud	www.sis.minsa.gob.pe
Hospital Belén de Trujillo	Av. Bolivar Nro. 350 Trujillo Tel: (044) 245281
Gobierno Regional de La Libertad	www.regionlalibertad.gob.pe
Gobierno Regional de Lambayeque	www.regionlambayeque.gob.pe
Gobierno Regional de San Martín	www.regionsanmartin.gob.pe
Gobierno Regional de Ucayali	www.regionucayali.gob.pe
Dirección Regional de Salud de La Libertad	Las Esmeraldas 403-Urb Sta Ines-Trujillo Tel: 044-231515 044-222201

Dirección Regional de Salud de Lambayeque	Av. Salaverry 1610-Chiclayo Tel: 074-202634 Telefax: 074-201562
Dirección Regional de Salud de San Martín	www.minsa-sm.gob.pe Jr. Cahuide 146 - Tarapoto Tel: 042-522221 Telefax: 042-523236
Dirección Regional de Salud de Ucayali	Agustin Cauper 225-Pucallpa Tel: 061-574991 061-571046
Municipalidad de Trujillo	www.munitrujillo.gob.pe Jr. Pizarro Nro. 412- Trujillo - Tel: (044) 244981
Municipalidad Provincial de Sánchez Carrión	Jr. Castilla No 563 Huamachuco Tel: (044) 441022
Municipalidad Provincial de San Martín	Jr. Gregorio Delgado 260 Tarapoto Tel.: (042) 522351-529112 -526172 – 525226 – 529870 - 530464
Asociación de Municipalidades del Bajo Huallaga	
Municipalidad Distrital de Pelejo - Porvenir	Jr. Moyobamba 199 – Tarapoto (042) 830159 – 830097 - 830004
Municipalidad Distrital de Huimbayoc	Jr. Moyobamba 245 – Tarapoto Telf. (042) 531196 (042) 812775 (042) 820025
Municipalidad Distrital de Papaplaya	Jr. Camila Morey 273 – Tarapoto telf. (042) 531284 - (042) 830002
Municipalidad Distrital de Barranquita	(042) 812720 (Município) (042) 830056
Municipalidad Distrital de Pongo de Caynarachi	Jr. Los Rosales 145 – Tarapoto telf. (042) 525013 (042) 826519 (Município) (042) 830085
Municipalidad Distrital de Chipurana – Navarro	Jr. 28 de Julio con Jr. Plaza de Armas. Navarro. Distrito de Chipurana. (042) 531122 (Município) (042) 812790 (042) 830021
Municipalidad de Lambayeque	
Municipalidad de Salas	
Municipalidad de Cañaris	
Municipalidad de	(061) 461317 - (061) 461143

<http://www.praes.org/01-clientes.php>

2.- APRENDES: Proyecto Innovaciones en Descentralización y Escuelas Activas

PROYECTO (Director Jaime Niño)

Aprendes Perú está orientado a actividades escolares y comunitarias que ayudan al desarrollo de los niños y niñas para que participen activamente en el desarrollo democrático, social y económico de sus comunidades.

El proyecto se orienta a garantizar la participación activa de ciudadanos, tanto a nivel local como nacional, que promueva la administración local descentralizada de la calidad de los servicios básicos de educación. En este contexto, en el año de 2002, la Academia para Desarrollo Educativo (AED), firmó el "Acuerdo Cooperativo de la Sociedad Civil que refuerza a los Líderes con sus Socios", con la Agencia Internacional de Desarrollo de Estados Unidos (USAID).

Este acuerdo permitió la implementación del Proyecto Innovaciones en Descentralización y Escuelas Activas (ApreNDes), bajo los Objetivos Estratégicos para Educación Básica de USAID/Perú ("Administración Local de una Educación Básica de Calidad en Áreas Geográficas Seleccionadas"), cuyo objetivo clave es contribuir en el Perú, a la transición del proceso democrático participativo y del desarrollo económico, reforzando la administración local de programas básicos de educación de calidad en áreas clasificadas por USAID/Perú como estratégicas.

El periodo programado para realizarse es desde el 1 de Julio del 2003, hasta el 30 de septiembre del 2007, y en conjunto es un esfuerzo que reúne al Ministerio de Educación (MED), al Consejo Nacional para la Educación (CNE), a las autoridades gubernamentales regionales y municipales, entidades del sector público y privado y miembros de la sociedad civil. <http://www.aprendesperu.org/proyecto.html>

3.-INWA: La información es confusa se asocia a una agrupación budista con sede en España y países nórdicos.

4.- PLAN:

Somos privados

La mayoría de los fondos de Plan provienen de padrinos. Aproximadamente el 15% de nuestros fondos provienen de subvenciones gubernamentales o instituciones privadas. El hecho de que los fondos sean privados nos da libertad para centrarnos en los niños apadrinados y sus familias. Quiere decir que nuestra principal responsabilidad son nuestros padrinos y nuestra misión es servir a los niños, no a un gobierno.

No tenemos afiliaciones religiosas

Plan es una de las organizaciones más grandes de mundo sin ningún tipo de afiliación religiosa. Respetamos la diversidad de religiones y culturas de los niños y niñas y de las familias para las que trabajamos.

Tenemos una visión global

El éxito de los proyectos de desarrollo de Plan depende de nuestra visión global. El hecho de que nuestros proyectos se desarrollan durante largos períodos, nos permite conocer a las comunidades y a las personas con las que trabajamos, así como a entender los retos a los que se enfrentan. Nos aseguramos de que la población (los niños, niñas, sus familias y otros miembros de la comunidad) se involucre directamente en la implementación y el desarrollo de los proyectos que llevamos a cabo.

Nuestras metas son a largo plazo

Nuestros proyectos se basan en el desarrollo sostenible, o por decirlo de otra forma, nos aseguramos de que las comunidades tengan los recursos necesarios para mantenerse de forma independiente. Es la única forma de garantizar que a largo plazo, todos los niños y niñas de estas comunidades tengan mejores oportunidades. www.plan-espana.org/about/different

El trabajo de Plan (en Perú)

El trabajo que Plan lleva a cabo en Perú, está enfocado principalmente a:

- concienciar a la población sobre las necesidades y derechos de los niños, y alentar a los líderes de la comunidad para que antepongan a los niños como un tema prioritario en la agenda de desarrollo de la comunidad
- mejorar la calidad de la educación primaria y pre-escolar, mejorar las habilidades de los padres a la hora de educar a sus hijos, financiar tanto educación como actividades relacionadas con la salud en las escuelas, e incrementar el liderazgo de los niños y su participación activa en el proceso de aprendizaje, aumentando su auto-estima, creatividad, y desarrollo social
- mejorar la calidad y ampliar la cobertura de los sistemas de salud básicos de la comunidad, incluyendo agua potable e instalaciones sanitarias; promover la autosuficiencia de las familias y comunidades y su acceso a la red de recursos
- proporcionar formación y ayudar al desarrollo del potencial productivo de la comunidad, mejorar la calidad de los cultivos y servicios mediante una gestión racional de los recursos naturales locales y del medio ambiente, y facilitar la igualdad de oportunidades de acceso a los recursos económicos para mujeres y jóvenes. www.plan-espana.org/wherewework/southamerica/peru/

5.- SOLARIS PERU

Asociación Solaris Perú: es una ONG peruana cuyo trabajo está centrado en contribuir al desarrollo sostenible de los grupos más vulnerables, tanto en el ámbito rural como en el urbano marginal, impulsando la generación de capacidades propias de los pueblos y sus habitantes, a través de un modelo integral que busca la solución autónoma de sus problemas y la proyección de su desarrollo futuro.

Son casi diez años ininterrumpidos en esta labor, iniciada en 1995 en Acora, Provincia de

Puno, localidad conocida por el abandono y la desigualdad social.

En este tiempo hemos consolidado una importante capacidad de operación: somos cerca de 600 técnicos, profesionales y administrativos que venimos trabajando en 6 departamentos, 22 provincias, 91 distritos y 881 Comunidades, a través de equipos formados por personal local.

Cabe resaltar que todo esto ha sido posible gracias al invaluable aporte de miles de ciudadanos y familias al otro lado del mundo, a quienes debemos que esta tarea continúe.

Es también una buena ocasión para agradecer la entrega de las comunidades donde trabajamos: sin su interés y compromiso por el desarrollo, nada de esto hubiese sido posible.

Jorge Falcón Marina

Director Nacional

www.solaris.org.pe

6.- FORO EDUCATIVO:

MISIÓN

Foro Educativo es una asociación sin fines de lucro, plural y autónoma, comprometida con la transformación y el desarrollo de la educación peruana en la perspectiva del desarrollo humano sostenible y de una cultura democrática. Su propósito central es hacer de la educación tema prioritario en la agenda nacional, participando, promoviendo el debate público, generando y articulando propuestas y acuerdos, impulsando el empoderamiento de la sociedad civil, para influir en la formulación, implementación y vigilancia de las políticas educativas y para promover su eficacia en el ámbito de los derechos, la equidad y calidad de la educación peruana.

QUIÉNES SOMOS

Consejo Directivo 2007 - 2009

Presidente

Ricardo Cuenca Pareja

Vice Presidenta

María Teresa Tovar Samanez

Vocales

Patricia Ames Ramello

Susana Cordova Avil

Luis Guerrero Ortiz

Manuel Iguñiz Echevarría

Peregrina Morgan Lora

Fanni Muñoz Cabrejo

José Rivero Herrera

www.foroeducativo.org/site/index.php?v_plantilla=2&v_codigo_menu=72

2.2. Recuperación de la experiencia magisterial o tradición en EPJA del país

3. Estrategias de abordaje

Unidades que la componen:

- Unidad de Desarrollo de la Educación de Jóvenes y Adultos
- Unidad de Innovación de la Educación de Jóvenes y Adultos

www.minedu.gob.pe/dinea/

Objetivos Estratégicos

OBJETIVO ESTRATÉGICO 1

Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos

Diagnóstico

Resultados y políticas

OBJETIVO ESTRATÉGICO 2

Estudiantes e instituciones educativas que logran aprendizajes pertinentes y de calidad

Diagnóstico

Resultados y políticas

OBJETIVO ESTRATÉGICO 3

Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia 81

Diagnóstico

Resultados y políticas

OBJETIVO ESTRATÉGICO 4

Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad

Diagnóstico

Resultados y políticas

OBJETIVO ESTRATÉGICO 5

Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional

Diagnóstico

Resultados y políticas

OBJETIVO ESTRATÉGICO 6

Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad

Diagnóstico

Resultados y políticas

<http://www.minedu.gob.pe/index2.php>

3.1. Segmentación /fragmentación/ atomización de intervenciones públicas

La Dirección General de Educación Básica Alternativa, formula y propone la política nacional de la modalidad de Educación Básica Alternativa; igualmente:

- a. Norma la aplicación de la política educativa de la modalidad.
- b. Elabora el Diseño Curricular Nacional para la EBA y propone las orientaciones para la diversificación curricular.
- c. Elabora propuestas metodológicas y de recursos educativos que implementen la aplicación del Diseño Curricular Nacional y asesora su diversificación y aplicación experimental, así como su pertinencia a los diversos sujetos de la educación.
- d. Promueve la elaboración y validación de materiales educativos diversificados que posibiliten procesos de autoaprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Alternativa, de modo descentralizado.
- e. Desarrolla, propone, experimenta y valida modelos flexibles de organización y de gestión de las Instituciones de Educación Básica Alternativa.
- f. Promueve, formula y ejecuta proyectos de cooperación nacional e internacional en los campos de la investigación e innovación pedagógica, orientados a definir propuestas pedagógicas y de gestión pertinentes.
- g. Difunde, articula y estimula experiencias de innovación pedagógica regionales y locales y prácticas docentes relevantes.
- h. Contribuye con el fortalecimiento de las capacidades regionales y locales, promoviendo e impulsando la formación de redes de intercambio, alianzas estratégicas, estimulando la creatividad de equipos de docentes y desarrollando procesos sostenidos de capacitación en el marco del Sistema de Formación Continua.
- i. Establece relaciones de articulación y complementariedad con otras modalidades del Sistema Educativo Nacional, para un mejor desarrollo de los programas de Educación Básica Alternativa.
- j. Asegura un enfoque intercultural, bilingüe, inclusivo, ambiental y comunitario en coordinación con las Direcciones Nacionales correspondientes.

Misión

La Dirección General de Educación Básica Alternativa (DIGEBA) es un órgano de gestión técnico pedagógica idóneo y calificado. Elabora las normas, políticas y propone convenios para el mejor desarrollo y construcción de la Educación Básica Alternativa. Conduce el proceso de conversión de los centros y programas de Educación de Jóvenes y Adultos, a Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA), como instituciones autónomas e implementadas, técnica y administrativamente, para atender a niños, jóvenes y adultos, excluidos, por diversas razones

del sistema educativo nacional. Cuenta con una estructura flexiva. Forja sinergias con instancias de gestión descentralizada.

Visión

Al 2015, la Educación Básica Alternativa es una modalidad educativa cuyo horizonte configura el servicio a través del Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) y redes de CEBA, asistidos por unidades de recursos comunales con fuerte presencia de los estudiantes en su autoformación. Todos los CEBA atienden en diversos turnos y formas de atención, y en distintos espacios dentro de un ámbito determinado, respondiendo a la heterogeneidad de los estudiantes y a la peculiaridad de sus contextos, ofertando servicios educativos flexibles, implementando propuestas pedagógicas y de gestión pertinentes, con un cuerpo profesional y humano de profesores preparados, calificados y permanentemente actualizados, que desarrollan su trabajo con eficiencia y encaminen la realización personal y social de los estudiantes, procurándoles las herramientas para incorporarse en el mundo laboral.
http://dineba.minedu.gob.pe/xtras/DCBN_EBA_REAJUSTADO1.pdf

ORGANIZACIÓN Y POLÍTICA DEL PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN

1. Visión y Misión del Programa

Visión

El Programa Nacional de Alfabetización, con el concurso de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, de los sectores públicos y de la sociedad civil en su conjunto, logra disminuir considerablemente las tasas de analfabetismo en el país, a través de ejercer un liderazgo democrático que convoque a un movimiento nacional por la alfabetización.

Misión

El Programa Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación, es el órgano responsable de asegurar que el proceso de alfabetización de jóvenes y adultos se realice con calidad, asegurando en los participantes la capacidad de

seguir aprendiendo de tal modo que se garantice la continuidad de sus aprendizajes y la inserción en el mundo del trabajo y la producción, en mejores condiciones.

2. Objetivos

- Reducir, en el período del presente Plan, al 50% la tasa de analfabetismo

en el país, en contextos hispano hablantes y bilingües, mediante programas de amplia convocatoria nacional.

- Promover la participación de los alfabetizandos en la formación de comunidades letradas que les permitan seguir aprendiendo para contribuir con la construcción de la democracia, el mejoramiento del bienestar y desarrollo personal, comunal y nacional.

- Garantizar la no regresión de los alfabetizados y contribuir con el mejoramiento de la eficiencia del Sistema Educativo.
- Atender a la población analfabeta funcional.
- Desarrollar investigaciones e innovaciones pedagógicas y uso de nuevas tecnologías que mejoren la calidad de los programas y amplíen su cobertura y difusión.
- Capacitar a promotores de base, a personal responsable de la alfabetización y de la administración educativa para elevar su nivel de profesionalización.
- Crear mecanismos que promuevan la participación del Estado y de la sociedad civil organizada en la gestión y desarrollo de las diferentes acciones del proceso de alfabetización

3. ¿Cuáles son sus metas?

La meta anual de atención propuesta es de 250.000 participantes des de 2003 hasta el 2012. La meta de alfabetizados se ha determinado en función de los índices de eficiencia del Sistema Educativo Formal que irán evolucionando favorablemente, incrementándose anualmente la meta de alfabetizados.

Esta forma de determinar las metas de alfabetizados permite, primero, realizar esfuerzos para que el Sistema Educativo Formal vaya mejorando su índice de eficiencia, traducido en el mejoramiento de la cobertura de atención, la reducción de las tasas de repitencia y el mejoramiento de las estrategias de promoción y difusión para que la población escolar ingrese al sistema en las edades establecidas Y en segundo lugar, obliga a mejorar la eficiencia del PNA, es decir, mejorar las estrategias de focalización, de promoción, de capacitación y especialmente de monitoreo y evaluación.

4. ¿Qué políticas se impulsarán?

Se impulsará la alfabetización como un proceso de construcción sistemático y progresivo, a través de diversas modalidades de acción o estrategias de interacción social, con amplia participación de la población y de sus instituciones, de manera organizada y responsable.

Se promoverán de manera especial las acciones de concertación con los gobiernos regionales y locales, con la sociedad civil, para potenciar los diferentes programas de alfabetización que se desarrollan en el país, articulándolos con programas de desarrollo regional y local.

Se dará atención prioritaria a la elaboración consensuada de una propuesta

curricular pertinente, abierta, flexible y diversificada, que tome en cuenta la riqueza de la diversidad socio cultural y lingüística del país y se oriente a la formación integral de los participantes.

Se promoverá la utilización de medios de comunicación masivos y artesanales para sensibilizar a la población y fomentar un ambiente letrado y educativo que garantice la continuidad y aplicabilidad de los aprendizajes logrados.

Se promoverá la incorporación de los recién alfabetizados y de los jóvenes y adultos con diferentes grados de alfabetismo, a programas formales y no formales que les permitan una educación básica más sostenida.

Se desarrollarán estrategias y metodologías de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos, asimismo se promoverá el uso de tecnologías de información y comunicación adecuadas a las diversidades lingüísticas y socioculturales del país.

Se promoverá la lectura y escritura sustentadas en la creación y divulgación de la cultura popular, a fin de propiciar ambientes letrados que sostengan los procesos alfabetizadores.

Se intensificarán las acciones de capacitación del personal responsable de los programas de alfabetización, satisfaciendo sus propias necesidades de aprendizaje y enriqueciendo sus competencias comunicativas.

5. ¿Cuáles son las LINEAS DE ACCIÓN de este PROGRAMA?

El programa plantea cuatro líneas de acción: desarrollo curricular, capacitación.

monitoreo - evaluación y de promoción - comunicación:

La línea de desarrollo curricular se orientará a la construcción consensuada de la propuesta curricular básica de alfabetización y a la promoción de currículos diversificados de acuerdo con las diferentes realidades regionales y locales, en respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos que asisten al programa.

Promoverá la elaboración de materiales educativos para alfabetizadores y participantes, que respondan al enfoque conceptual y metodológico planteado en la propuesta curricular básica y la elaboración de material por parte de los propios participantes. Promoverá también el uso de materiales multimediales como:

audio, video e Internet, en aquellos lugares donde el Programa Estratégico Huascarán ofrece sus servicios.

Asimismo impulsará la creación de Centros de Recursos del Aprendizaje, como espacios comunes de los programas estratégicos y de otras modalidades del sistema educativo. En estos espacios se concentrarán todos los materiales, tanto los producidos por los propios participantes como otros, que refuerzan los

aprendizajes y los conocimientos en general. La Propuesta Curricular Básica de Alfabetización tomará en cuenta a estos Centros como espacios de refuerzo y de uso de las habilidades que van adquiriendo los participantes de los Círculos de Alfabetización.

La línea de capacitación estará orientada a la formación y capacitación del personal responsable de la alfabetización: el personal técnico conformado por los especialistas de la sede central, de las Direcciones Regionales, de las UGE y del personal profesional de las instituciones que prestarán servicios de alfabetización, y por otro lado, los promotores de Alfabetización.

Se impulsará una capacitación concebida como un proceso que se da a lo

largo de todas las actividades de la alfabetización a través de momentos presenciales y de asistencia en servicio. Asimismo tendrá como soporte materiales multimediales que promuevan el auto aprendizaje.

El sistema de monitoreo y evaluación contribuirá con el mejoramiento de la calidad, eficiencia, eficacia y sostenibilidad del Programa Nacional de Alfabetización, brindando asesoramiento oportuno, permitiendo recoger información cuantitativa y cualitativa de las acciones de alfabetización, mediante misiones de trabajo en terreno, acciones de evaluación internas y externas y un soporte informático que cubra en red todo el territorio nacional.

Asumirá la responsabilidad de conducir las evaluaciones muestrales anuales de las acciones de alfabetización y la realización de las evaluaciones de impacto.

Promoverá también la vigilancia social de las acciones de alfabetización local y regional bajo la responsabilidad de una organización propuesta por la propia comunidad, en estrecha coordinación con los órganos de participación educativos a nivel regional y local.

Esta línea asegurará, además, procesos de sistematización de experiencias exitosas, como soporte de las acciones de desarrollo curricular y de las estrategias que se planteen para la ejecución del Programa

www.oei.es/quipu/peru/Informe_alfabetizacion.pdf

PROYECTO DE BI-ALFABETIZACIÓN MAM-CASTELLANO, Q'AN A-ITA/01/032

Objetivo de largo alcance Estrategia Regional de Educación para la Salud Reproductiva de las
Objetivos inmediatos el 40% de las mujeres analfabetas y los hombres analfabetos
seleccionados b. Que al menos el 50% de las/los alfabetizandas/os desarrollen competencias
verificables en el surjan de los Programas de Bi-alfabetización Mam-Castellano, registro fílmico
en video) y programas de audio (radio) como e. Promover el método de bi-alfabetización en
SSR a nivel central y departamental, mediante la Sistematizar y evaluar los procesos y los
resultados obtenidos durante la ejecución de las acciones

Italia Estados Unidos Perú Guatemala Paraguay

JOB'ALCASTELLANO, GUARANÍ-CASTELLANO Y QUECHUCASTELLANO FINANCIADO POR LA COOPERACIÓN ITALIANA

Contribuir al logro de una

Poblaciones Indígenas y Campesinas, y a los objetivos y metas de las Estrategias Nacionales de Guatemala, Paraguay y Perú para el alivio a la extrema pobreza, mediante el desarrollo de competencias en las poblaciones no-alfabetizadas mam-hablantes, q'anjob'al-hablantes

guaraníhablantes y quechua-hablantes de Guatemala, Paraguay y Perú, para el fortalecimiento de la vida familiar y el autocuidado de la salud sexual y reproductiva, en el marco del respeto a su identidad etno-cultural y al enfoque de equidad de género.

a. Que, por lo menos por las organizaciones de base, en cada uno de los países (Guatemala, Paraguay y Perú), satisfagan sus necesidades de aprendizaje de la lecto-escritura en idioma materno y en castellano cuidado de su salud sexual y reproductiva y demuestren avances en el ejercicio de sus derechos de género, sexuales y reproductivos. c. Encauzar las demandas que Q'anjob'al-Castellano, Guaraní-Castellano y Quechua-Castellano en SSR, mediante la sensibilización-capacitación de técnicos locales en cada uno de los países involucrados, para que puedan realizar la oferta de servicios institucionalizados de salud en temas de calidad de servicios y respeto por la diversidad etno-cultural. d. Producir programas audiovisuales (apoyo al proceso de aprendizaje (feed-back de imágenes y sonido) y como difusión regional, nacional y local de los Programas de Bi-alfabetización de Guatemala, Paraguay Perú. Consolidación de los Programas de Bi-alfabetización de Guatemala, Paraguay Perú, como parte de los Programas Nacionales de Alfabetización, en forma coordinada y concertada con otros sectores del Estado, con organizaciones no-gubernamentales e instituciones de la sociedad civil del Proyecto, ofreciendo líneas de acción para la evaluación de impacto, mediante el diseño y aplicación de un sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación, para su aplicación futura por las contrapartes nacionales.

www.oei.es/quipu/bi_alfabetizacion_guatemala_peru_paraguay.pdf

La experimentación del proyecto

PAEBA – Perú en el marco de la

Educación Básica Alternativa

¿Qué es el PAEBA- Perú?

- Programas de Alfabetización y Educación de Adultos con características de proyecto piloto.
- Finalidad fortalecer institucionalmente al Ministerio de Educación del Perú
- Se dirige a: jóvenes y adultos mayores de 15 años.
- Promueve: Alfabetización y Educación Básica de Adultos
- Apoyo económico: Agencia Española de Cooperación Internacional
- Analfabetos > 15 años: 17 853
- Meta de atención PAEBA (2004 – 2005): 5 580
- Egresados del ciclo inicial 830 personas

Agencia Española de Cooperación Internacional, AECI.

Ministerio de Educación de Perú

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España, MECD

www.oeiperu.org/noticias/PAEBA.pdf

3.2. Articulación con otras intervenciones públicas

4. Visión de la política pública (comparar lo que refleja el discurso oficial versus lo que los mismos actores públicos u otros señalan como lo que ocurre en la práctica)

4.1. De acuerdo a su estilo: asistenciales, desarrollo integral, etc.

4.2. De acuerdo a los actores que intervienen en la definición: solo el gobierno (federal, estatal, etc.), intervención de otros actores sociales (sea en la hechura, la implementación o la evaluación de las políticas).

5. El proceso de políticas – etapa de hechura o diseño de las políticas

5.1. Objetivos, metas

Objetivos marco

1. Mejorar la formación de jóvenes y adultos como personas y ciudadanos capaces de consolidar una cultura de valores, un Estado democrático y descentralizado, y el bienestar y desarrollo nacional.

2. Lograr una educación básica de calidad para jóvenes y adultos, accesible a la población vernáculo hablante y a los grupos vulnerables.

3. Crear condiciones que permitan fortalecer el rol de la educación de jóvenes y adultos, su inserción en las políticas de desarrollo del país y en el accionar de la Sociedad Civil.

www.minedu.gob.pe/dinea/

OPORTUNIDADES Y RESULTADOS EDUCATIVOS DE IGUAL CALIDAD PARA TODOS

Nos proponemos lograr una educación básica que asegure igualdad de oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos y cierre las brechas de inequidad educativa.

Los derechos a la vida y a la educación desde el nacimiento están plenamente garantizados para toda la infancia, a través de oportunidades diversas y de calidad para su óptimo desarrollo.

1. Asegurar el desarrollo óptimo de la infancia a través de la acción intersectorial concertada del Estado en cada región.

1.1. Satisfacer las necesidades básicas de niños y niñas de 0 a 3 años.

1.2. Apoyar a la familia para una crianza sana, estimulante y respetuosa de niños y niñas.

1.3. Promover entornos comunitarios saludables, amables y estimulantes para niños y niñas.

1.4. Promover un óptimo desarrollo educativo del potencial humano desde la primera infancia.

Educación básica universalizada que garantiza igualdad de oportunidades y resultados educativos a infantes, niños, niñas y jóvenes.

2. Ampliar el acceso a la educación básica a los grupos hoy desatendidos.

2.1. Universalizar el acceso a la educación inicial formal de niños y niñas de 4 y 5 años de edad.

2.2. Universalizar el acceso a una educación secundaria de calidad.

2.3. Alfabetizar y desarrollar capacidades esenciales y tecnológicas de los jóvenes y adultos excluidos de la EBR.

3. Asegurar condiciones esenciales para el aprendizaje en los centros educativos que atienden las provincias más pobres de la población nacional.

3.1. Dotar de insumos y servicios básicos a todos los centros educativos públicos que atienden a los más pobres.

3.2. Asegurar buena infraestructura, servicios y condiciones adecuadas de salubridad a todos los centros educativos que atienden

a los más pobres.

3.3. Articular las políticas de equidad educativa a programas de desarrollo productivo y de lucha contra la pobreza.

4. Prevenir el fracaso escolar en los grupos sociales más vulnerables.

4.1. Asegurar aprendizajes fundamentales en los primeros grados de primaria.

4.2. Prevenir la deserción y la repetición en la educación primaria.

4.3. Superar discriminaciones por género en el sistema educativo

4.4. Superar discriminaciones por discapacidad en el sistema educativo.

ESTUDIANTES E INSTITUCIONES QUE LOGRAN APRENDIZAJES PERTINENTES Y DE CALIDAD

En todas las instituciones de educación básica los estudiantes realizan un aprendizaje efectivo y despliegan las competencias que requieren para desarrollarse como personas, contribuir al desarrollo del país y hacer realidad una cohesión social que supere exclusiones y discriminaciones.

En todas las instituciones de educación básica, todos los estudiantes aprenden de manera efectiva y alcanzan las competencias que requieren para desarrollarse como personas, aportar al desarrollo humano del país y a la cohesión social, superando exclusiones y discriminaciones.

5. Establecer un marco curricular nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador, que permita tener currículos regionales.

5.1. Establecer un marco curricular nacional orientado a objetivos nacionales compartidos, unificadores y cuyos ejes principales

incluyan la interculturalidad y la formación de ciudadanos, en la perspectiva de una formación en ciencia, tecnología e innovación.

5.2. Diseñar currículos regionales que garanticen aprendizajes nacionales y que complementen el currículo con conocimientos pertinentes y relevantes para su medio.

6. Definir estándares nacionales de aprendizajes prioritarios y evaluarlos regularmente.

6.1. Establecer de manera concertada estándares nacionales de aprendizaje.

6.2. Ampliar, mejorar e institucionalizar las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje escolar.

Instituciones autónomas y organizadas que gestionan y aplican prácticas pedagógicas donde todos aprenden con éxito, de manera crítica, creativa y orientada a propiciar una convivencia grata, libre de discriminación e imposición cultural.

7. Transformar las prácticas pedagógicas en la educación básica.

7.1. Asegurar prácticas pedagógicas basadas en criterios de calidad y de respeto a los derechos de los niños

7.2. Fortalecer el rol pedagógico y la responsabilidad profesional tanto individual como colectiva del docente.

7.3. Fomentar climas institucionales amigables, integradores y estimulantes.

7.4. Uso eficaz, creativo y culturalmente pertinente de las nuevas tecnologías de información y comunicación en todos los niveles educativos.

8. Impulsar de manera sostenida los procesos de cambio institucional.

8.1. Fomentar y apoyar la constitución de redes escolares territoriales responsables del desarrollo educativo local.

8.2. Establecer Programas de Apoyo y Acompañamiento Pedagógico, con función permanente de servicio a las redes escolares.

8.3. Incrementar progresivamente la jornada escolar y el tiempo efectivo de aprendizaje.

9. Articular la educación básica con la educación superior técnica o universitaria.

MAESTROS BIEN PREPARADOS QUE EJERCEN PROFESIONALMENTE LA DOCENCIA

Nos proponemos asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral.

Sistema integral de formación docente inicial y continua acorde a los avances pedagógicos y científicos, a las prioridades educativas y a la realidad diversa y pluricultural del país; propicia equipos docentes que se desempeñan de manera ética y competente y son valorados por ella y sus estudiantes.

10. Mejorar y reestructurar los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales de la educación.

10.1. Generar estándares claros sobre la buena docencia y acreditar instancias de formación y desarrollo profesional docente,

condicionando a su acreditación la capacidad de certificar a los docentes..

10.2. Reestructurar y fortalecer la formación docente en servicio, articulada con la formación docente inicial.

Carrera pública magisterial renovada, contribuye de manera eficiente al logro esperado en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en el desempeño profesional docente.

11. Implementar una nueva Carrera Pública Magisterial.

11.1. Evaluar a los docentes para su ingreso y permanencia en la Carrera Pública Magisterial, y su asignación laboral.

11.2. Vincular los ascensos y remuneraciones al desempeño profesional y a las condiciones de trabajo.

11.3. Promover la revaloración social de la profesión docente, en base al reconocimiento de sus buenas prácticas.

UNA GESTIÓN DESCENTRALIZADA, DEMOCRÁTICA, QUE LOGRA RESULTADOS Y ES FINANCIADA

CON EQUIDAD

Nos proponemos asegurar una gestión y financiamiento de la educación nacional dirigida con criterios de ética pública, equidad, calidad y eficiencia.

Una gestión eficiente y descentralizada, altamente profesional y desarrollada con criterios de ética pública, coordinación intersectorial y participación. Asimismo, una gestión informada, transparente en sus actos y desarrollada tecnológicamente en todas sus instancias.

12. Cambiar el actual modelo de gestión pública de la educación basándola en procedimientos democráticos y en el planeamiento,

promoción, monitoreo y evaluación de políticas estratégicas nacionales.

13. Reformar la gestión educativa regional y articularla con los ejes de desarrollo nacional y regional con criterios de coordinación

intersectorial.

14. Fortalecer las capacidades de las instituciones y redes educativas para asumir responsabilidades de gestión de mayor grado y orientadas a conseguir más y mejores resultados.

15. Fortalecer una participación social responsable y de calidad en la formulación, gestión y vigilancia de las políticas y proyectos educativos.

16. Moralizar la gestión en todas las instancias del sistema educativo.

Financiamiento prioritario, suficiente, bien distribuido, sostenido y oportuno de la educación nacional con un presupuesto utilizado eficaz y eficientemente.

17. Incrementar sostenidamente el presupuesto asegurando calidad educativa para todos, asignando recursos con criterios de equidad, calidad y eficiencia.

18. Estimular y procurar el aumento de la contribución social al financiamiento de la educación.

EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD SE CONVIERTE EN FACTOR FAVORABLE PARA EL DESARROLLO

Y LA COMPETITIVIDAD NACIONAL

Sistema de educación superior universitaria y técnico-profesional que responde a los retos del desarrollo y a las necesidades de las políticas de desarrollo y que hace posible la articulación de sus diversos componentes, un mayor financiamiento público y privado, y la renovación y superior calificación de la carrera docente.

19. Renovar la estructura del sistema de la educación superior, tanto universitaria cuanto técnico-profesional.

20. Consolidar y dar funcionamiento efectivo al Sistema Nacional de Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior.

21. Incrementar el financiamiento del sistema nacional de educación superior y enfocar los recursos en las prioridades de dicho sistema.

22. Renovar la carrera docente en educación superior sobre la base de méritos académicos.

Producción permanente y acumulativa de conocimiento relevante para el desarrollo humano, socioeconómico y cultural que permita igualar

el nivel de investigación, innovación y avance tecnológico de los países vecinos.

23. Articulación de la educación superior con la realidad económica y cultural.

23.1. Fomentar la investigación para la innovación y el desarrollo tecnológico en actividades competitivas.

23.2 Vincular las instituciones de educación superior al desarrollo regional.

23.3. Desarrollar el potencial artístico, cultural, deportivo y natural del país.

24. Educación superior ligada a la investigación y a la planificación.

24.1. Hacer de los estudios de postgrado un sistema orientado a la investigación y producción de conocimiento.

24.2. Fomentar la planificación y prospectiva sobre el desarrollo nacional.

Profesionales desarrollan principios éticos, talentos y vocación personal; son altamente competentes frente a demandas del entorno

económico productivo y laboral nacional e internacional, y aprovechan y generan nuevos conocimientos en el marco de un proyecto

de desarrollo nacional y regional.

25. Transformación de la calidad de la formación profesional.

25.1. Mejorar la formación de las instituciones de educación superior, universitaria y técnico-profesional.

25.2. Fortalecer la educación técnico-productiva articulada a áreas claves del desarrollo.

25.3. Asegurar oportunidades continuas de actualización profesional de calidad.

UNA SOCIEDAD QUE EDUCA A SUS CIUDADANOS Y LOS COMPROMETE CON SU COMUNIDAD

Nos proponemos fomentar en todo el país una sociedad capaz de formar ciudadanos informados, propositivos y comprometidos con el desarrollo y el bienestar de la comunidad.

Municipios asumen rol educador y formador de ciudadanía gobernando democráticamente, cumpliendo sus obligaciones, garantizando los derechos de todos y fomentando los deberes cívicos.

26. Municipios fomentan la identidad local y la cohesión social.

26.1. Fomentar la identificación de los vecinos con su comunidad

26.2. Generar espacios y oportunidades permanentes de integración social

27. Participación y movilización social en torno a desafíos centrales

- 27.1. Fomentar la participación de la ciudadanía en el gobierno de la comunidad.
- 27.2. Promover la lectoescritura y el acceso a información en la comunidad.
- 27.3. Promover actividades artísticas y deportivas para toda la comunidad.
- 27.4. Proteger a niños y jóvenes de factores nocivos para su salud física y mental que existen en el medio.
- 27.5. Realizar acciones permanentes de educación ambiental en las comunidades.

28. Familias asumen rol educador y colaboran con los aprendizajes y con prácticas de vida en comunidad.

Empresas, organizaciones sociales, organizaciones políticas y asociaciones civiles comprometidas con la educación y con la formación ciudadana en la comunidad.

- 29. Fomento de la responsabilidad social de las empresas locales a favor de la educación.
- 30. Fomento de compromisos de líderes e instituciones con la educación.
- 30.1. Promover el compromiso con la educación de instituciones con liderazgo.
- 30.2. Promover el compromiso educativo de líderes locales.

Los medios de comunicación masiva asumen su rol educador facilitando campañas educativas y se hacen corresponsables en la transmisión de valores y la formación de ciudadanía.

- 31. Promoción de la función educativa, informativa y cultural de los medios de comunicación.
- 32. Autorregulación de la prensa a favor de los derechos ciudadanos.
- 33. Observatorio ciudadano para mejorar la responsabilidad cívica de los medios.

<http://www.minedu.gob.pe/index2.php>

Educación Básica Alternativa para jóvenes (12 a 20 años). Incorporación de los excluidos en este rango de edad en las regiones más pobres, con énfasis en habilidades productivas, de emprendimiento y de ciudadanía. Esto supone:

- Un plan de equipamiento, capacitación y reorientación de los centros existentes en estas provincias, en base a criterios básicos de calidad de servicio y a las demandas del desarrollo local y regional, articulando iniciativas de municipios e instituciones de sociedad civil que hacen capacitación productiva.

- Un programa de alfabetización de jóvenes y adultos de estas provincias más pobres, asociado a los programas de promoción de lectura de los Gobiernos Locales y a las estrategias de fortalecimiento de la participación de los padres en las instituciones locales de educación básica.

□*META: El 100% de los centros de educación productiva existentes en las provincias más pobres están debidamente equipados, con personal especializado y certificado asignado, responden a criterios de calidad de servicio y tienen una oferta técnico-productiva ajustada a las necesidades del desarrollo de sus respectivas regiones.*

□**META:** El 50% de adolescentes y jóvenes de 12-20 años de edad de las provincias más pobres que por extraedad o por haber abandonado la primaria están fuera de la EBR, se incorporan a la EBA.

□**Meta:** En el 2011 el 85% de los y las jóvenes rurales han terminado la secundaria o están matriculados en el último ciclo de la misma
www.oei.es/quipu/peru/Agenda.pdf

5.2. Duración

5.3. Población objetivo

Plan de Alfabetización

POBLACIÓN BENEFICIARIA POR DEPARTAMENTOS

Sede	Alfabetizandos	Círculos de Alfabetización
AYACUCHO	4.815	321
APURIMAC	3.465	231
PUNO	7.350	490
CUSCO	7.695	513
JUNÍN	225	15
TOTAL	23.550	1.570

http://www.oei.es/quipu/peru/Informe_alfabetizacion.pdf

5.4. Recursos financieros: volumen, fuente de los recursos, destino de los recursos, rubros presupuestarios

CUADRO N° 2
PLIEGO 010: MINISTERIO DE EDUCACIÓN
EJECUCIÓN DE COMPROMISOS vs MARCO AL III TRIMESTRE - 2008
 Por Programa y Fuente de Financiamiento
 (En Nuevos Soles)

PROGRAMA	PIM	1° Trimestre	2° Trimestre	3° Trimestre	Ejec. Acumulada	%
FF 1: Recursos Ordinarios	3,287,408,848	947,536,571	532,832,124	547,607,628	2,027,976,323	100.0%
003: ADMINISTRACIÓN	84,912,137	19,731,125	16,310,272	19,152,977	55,194,375	2.7%
008: PLANEAMIENTO GUBERNAMENTAL	192,130,507	16,703,412	19,001,665	23,751,216	59,456,293	2.9%
014: PROMOCIÓN Y ASISTENCIA SOCIAL Y COMUNITARIA	3,661,987	889,343	843,260	599,631	2,332,234	0.1%
015: PREVISIÓN	506,143,766	129,865,712	116,496,882	125,204,227	371,566,821	18.3%
024: PREVISIÓN Y ATENCIÓN DE DESASTRES	821,901	361,096	18,000	86,391	465,487	0.0%
028: EDUCACIÓN INICIAL	216,541,606	44,971,750	44,043,448	50,469,448	139,484,647	6.9%
027: EDUCACIÓN PRIMARIA	1,405,660,866	517,393,928	157,015,386	142,681,703	817,091,017	40.3%
028: EDUCACIÓN SECUNDARIA	740,059,229	190,995,874	157,207,333	159,407,303	507,610,510	25.0%
029: EDUCACIÓN SUP. NO UNIVERSITARIA	65,868,445	12,052,096	11,181,269	13,420,814	36,654,179	1.8%
031: EDUCACIÓN ESPECIAL	39,845,265	8,545,632	7,195,105	9,979,667	25,720,403	1.3%
032: ASISTENCIA A EDUCANDOS	3,394,030	453,900	478,081	191,862	1,123,842	0.1%
034: CULTURA	16,343,836	5,199,819	2,767,343	2,254,608	10,221,770	0.5%
081: INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA	11,470,904	372,884	274,080	407,780	1,054,744	0.1%
084: SALUD INDIVIDUAL	554,369	-	-	-	-	0.0%
FF 2: Recursos Directamente Recaudados	90,386,802	9,013,199	13,932,511	12,675,074	35,620,785	100.0%
003: ADMINISTRACIÓN	22,919,532	3,268,420	3,627,282	4,542,798	11,438,500	32.1%
008: PLANEAMIENTO GUBERNAMENTAL	1,271,290	630	146,305	143,977	290,912	0.8%
014: PROMOCIÓN Y ASISTENCIA SOCIAL Y COMUNITARIA	300,000	-	96,666	124,536	221,202	0.6%
024: PREVISIÓN Y ATENCIÓN DE DESASTRES	475,800	-	128,444	-	128,444	0.4%
028: EDUCACIÓN INICIAL	1,768,907	-	624,538	1,099,775	1,724,313	4.8%
027: EDUCACIÓN PRIMARIA	4,366,828	-	1,905,737	1,822,733	3,728,470	10.5%
028: EDUCACIÓN SECUNDARIA	1,928,798	83,163	182,566	59,112	324,841	0.9%
029: EDUCACIÓN SUP. NO UNIVERSITARIA	21,161,263	3,884,080	5,679,339	2,619,690	12,183,109	34.2%
031: EDUCACIÓN ESPECIAL	1,500	-	-	-	-	0.0%
032: ASISTENCIA A EDUCANDOS	34,836,564	1,574,901	1,280,989	1,692,829	4,548,719	12.8%
034: CULTURA	1,356,320	202,005	260,646	569,625	1,032,276	2.9%
FF 3: Rec. por Ope. Oficiales de Crédito	49,766,400	-	-	-	-	0.0%
003: ADMINISTRACIÓN	49,766,400	-	-	-	-	0.0%
FF 4: Donaciones y Transferencias	94,542,052	4,953,919	2,977,690	2,847,398	10,779,008	100.0%
003: ADMINISTRACIÓN	15,201,622	-	-	-	-	0.0%
008: PLANEAMIENTO GUBERNAMENTAL	50,000	-	33,872	-	33,872	0.3%
024: PREVISIÓN Y ATENCIÓN DE DESASTRES	26,220,297	4,423,110	263,456	291,135	4,977,701	46.2%
028: EDUCACIÓN INICIAL	4,377,000	-	100,643	117,183	217,826	2.0%
027: EDUCACIÓN PRIMARIA	30,292,020	501,679	2,230,237	2,072,597	4,804,512	44.6%
028: EDUCACIÓN SECUNDARIA	943,438	-	326,800	-	326,800	3.0%
029: EDUCACIÓN SUP. NO UNIVERSITARIA	17,130,261	29,131	5,183	366,483	400,796	3.7%
032: ASISTENCIA A EDUCANDOS	306,264	-	17,500	-	17,500	0.2%
034: CULTURA	21,150	-	-	-	-	0.0%
Total general	3,522,104,102	961,503,689	549,742,326	563,130,100	2,074,376,115	

http://www.minedu.gob.pe/transparencia/2008/PDFs/presupuesto_2008_IIITrim_ff_pr.pdf

5.4. Estrategias de operación: estrategias de implementación, monitoreo y evaluación explícitamente aludidas por la política

6. Relación (si la hay) de las políticas de EPJA con políticas de desarrollo nacional

7. Relación de la política en EPJA con el sector privado

8. Implementación de las políticas de EPJA

La EBA se organiza en programas y en ciclos que se ofrecen en tres formas de atención. Esto se puede visualizar en la siguiente tabla:

EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA			
	CICLOS		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
PROGRAMAS	ALFABETIZACIÓN PEBANA PEBAJA	PEBANA PEBAJA	PEBANA PEBAJA
FORMAS DE ATENCIÓN	Presencial	Presencial Semipresencial A distancia	Presencial Semipresencial A distancia

Los Programas de PEBANA y PEBAJA se organizan por ciclos:

Inicial,

Intermedio y

Avanzado.

Los programas de Alfabetización tienen como fin el autodesarrollo y el despliegue de capacidades de lectoescritura y de cálculo matemático. Corresponden al primer Ciclo de Educación Básica Alternativa.

Los ciclos y grados de los programas de Educación Básica Alternativa son de duración flexible. La organización por ciclos permite, por un lado, una mayor flexibilidad para el desarrollo y organización de las competencias y aprendizajes a lograr del DCBN; por otro lado, desarrollar de manera gradual y progresiva los niveles de complejidad de los aprendizajes. Los ciclos constituyen las principales unidades de la estructura de la modalidad, que una vez concluidos satisfactoriamente dan derecho a una certificación. El logro de los aprendizajes de grado da derecho a una constancia.

El Ciclo Inicial está destinado a personas con analfabetismo absoluto o con un dominio muy precario de la lecto-escritura y cálculo. Corresponde a los grados de iniciación y de reforzamiento.

www.dineba.minedu.gob.pe/xtras/DCBN_EBA_REAJUSTADO1.pdf

8.1. Actores intervinientes (por niveles de gobierno, sectores, etc.)

8.2. Mecanismos de articulación o coordinación de los actores intervinientes

Funciones de la Dirección Nacional de Educación de Adultos

1. Formular y proponer la política pedagógica nacional para la educación de jóvenes y adultos.
2. Normar, coordinar, proporcionar asesoría técnico-pedagógica, monitorear y evaluar la gestión pedagógica; en el ámbito de los servicios formales y no formales de Educación de Jóvenes y Adultos, en coordinación con las regiones.
3. Promover, orientar y gestionar el mejoramiento de la calidad de la educación de jóvenes y adultos.
4. Establecer criterios técnicos para el diseño y validación de estructuras y contenidos básicos comunes para la educación primaria y secundaria de jóvenes y adultos.
5. Establecer los lineamientos técnico metodológicos para la diversificación curricular, en coordinación con las regiones, orientarla y coordinarla.
6. Fortalecer las capacidades de gestión pedagógica de los órganos intermedios en concordancia con los lineamientos de la política nacional de desarrollo y la política educativa contemplados en el Acuerdo Nacional.
7. Orientar y elaborar los lineamientos y normas técnicas para la producción, experimentación y validación de los recursos didácticos, teniendo en cuenta la propuesta de las Regiones.
8. Asegurar la pertinencia y oportunidad de los servicios formales y no formales de educación de jóvenes y adultos, promover la autoformación, el interaprendizaje y la educación continua de los jóvenes y adultos.
9. Establecer y desarrollar, en coordinación con las Regiones, un sistema de monitoreo y evaluación de los programas y proyectos en ejecución.
10. Promover y apoyar la especialización inicial y continua de educadores de jóvenes y adultos, el mejoramiento de su desempeño y el reconocimiento de su aporte profesional, en coordinación con las Regiones.
11. Establecer vinculaciones y promover la participación de otros órganos de la administración pública, del sector productivo, de la sociedad civil, de las respectivas comunidades y de los propios educandos en la definición de políticas y en las decisiones referentes al desarrollo de los servicios formales y no formales de educación de jóvenes y adultos, en coordinación con las Regiones.
12. Proponer lineamientos, acciones de política y estrategias para la promoción y desarrollo de la innovación, investigación y experimentación pedagógica
13. Promover la identificación, formulación y ejecución de investigaciones y nuevos proyectos de innovaciones de la educación de jóvenes y adultos, desarrollando estrategias participativas.
14. Coordinar y articular las diversas intervenciones pedagógicas del Ministerio de Educación en el ámbito de su competencia.
15. Promover estrategias para la difusión y consulta nacional de las propuestas de cambio de la educación de jóvenes y adultos, en coordinación con las Regiones.

UNIDAD DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Propósito de la Unidad

Asegurar que las actividades educativas para la población joven y adulta del Perú, se realicen con alto nivel de calidad y atiendan equitativamente a todos los sectores de la población a los que está destinada, en cumplimiento de lo establecido en el Acuerdo Nacional, en el Plan de Educación Para Todos 2003-2015, aplicando adecuadamente los modelos de organización, construyendo y desarrollando currículos diversificados, utilizando métodos pedagógicos y recursos didácticos pertinentes, y aplicando criterios y procedimientos adecuados para la selección y desarrollo de los docentes, tipos y modelos de materiales y otros recursos didácticos, establecidos en las normas vigentes.

Para el logro de este propósito, la Unidad desarrolla las siguientes funciones principales:

1. Realizar las acciones necesarias para asegurar que el personal de los órganos intermedios y otros órganos e instituciones que tienen a su cargo la ejecución de la educación de adultos cuente con la formación y la capacitación adecuadas para sus funciones.

2. Proporcionar apoyo técnico a los órganos intermedios para la aplicación de las normas técnico pedagógicas vigentes y para la adopción de las innovaciones propiciadas por el Ministerio de Educación, asegurando y cultivando la libertad metodológica y la autonomía correspondiente.

3. Monitorear, evaluar y controlar el desarrollo de las actividades de educación de adultos: acopiar datos y generar información e interpretaciones que faciliten la evaluación de la calidad y la identificación de necesidades de innovación en la educación de adultos del Perú.

En todas las acciones de esta Unidad, se estimula en los docentes y estudiantes adultos la creatividad, la innovación y la actitud emprendedora, al mismo tiempo que se afirma tanto el cumplimiento de las normas vigentes como la identificación participativa de las necesidades y oportunidades de mejoramiento de tales normas, cultivando la libertad metodológica y respetando la autonomía que corresponde a los órganos ejecutores.

El personal de esta Unidad se organiza en dos equipos técnicos; uno encargado de dar asistencia técnica a los órganos e instituciones ejecutores para asegurar que los servicios de educación de adultos funcionen adecuadamente en el Perú, el cual se denomina área de apoyo al desarrollo de la educación de adultos y otro encargado de planificar las acciones de apoyo a los órganos ejecutores, programar las actividades de la DINEA, monitorear el desarrollo de la educación de adultos en el Perú y evaluar sus resultados, el cual se denomina área de planeamiento, monitoreo y evaluación de la educación de adultos en el Perú.

Los coordinadores de las áreas mencionadas y los coordinadores de los nuevos proyectos que ejecute la DINEA constituyen un equipo de trabajo con el Jefe de la Unidad de Innovaciones en la Educación de Adultos, ya que del trabajo coordinado de ellos dependerá la pertinencia y oportunidad de la selección de innovaciones, la factibilidad técnica y presupuestaria para realizar los proyectos que se requiera para implantarlas y los resultados que se logre mediante la ejecución de esos proyectos.

El personal de esta Unidad se integra con el equipo de la otra Unidad, con el liderazgo del Director Nacional de Educación de Adultos, para asegurar que las innovaciones a introducir resulten pertinentes y oportunas para solucionar los problemas y asegurar el mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la educación de adultos en el Perú.

Funciones de la Unidad

1. Elaborar los lineamientos y acciones de política pedagógica para la educación de jóvenes y adultos, teniendo en cuenta la propuesta de las regiones.

2. Diseñar en coordinación con las Regiones el Currículo Básico Nacional de Educación Primaria y Secundaria de Jóvenes y Adultos y los lineamientos técnico metodológicos para la diversificación curricular.

3. Promover acciones de capacitación sobre currículo en coordinación con la Dirección Nacional pertinente y en coordinación con las Regiones.

4. Proponer lineamientos, normas, técnicas y estrategias para la producción, experimentación y validación de material educativo actualizado, en coordinación con las Regiones.

5. Estimular la elaboración y aplicación de programas informáticos educativos concordantes con la modernización del currículo.

6. Formular normas sobre educación formal y no formal de jóvenes y adultos, en coordinación con las Regiones, adecuándolas a las necesidades de los participantes y a sus condiciones y situación económica y social.

7. Monitorear y evaluar los servicios formales y no formales de educación de jóvenes y adultos, en coordinación con las Regiones.

UNIDAD DE INNOVACIONES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Propósito de la Unidad:

Identificar las innovaciones que conviene adoptar en la Educación de Adultos en el Perú para mejorar sus resultados en términos cualitativos y cuantitativos y realizar proyectos para que esas innovaciones sean adoptadas y produzcan los resultados deseados en beneficio de la población joven y adulta del país.

Para el logro de ese propósito, la Unidad realiza las siguientes funciones principales:

1. Analizar los procesos y resultados de la educación de adultos del Perú en términos cualitativos y cuantitativos y compararlos con los de otros países y con teorías y propuestas metodológicas innovadoras.

2. Seleccionar innovaciones en modelos de organización, contenidos curriculares, métodos pedagógicos, criterios y procedimientos para la selección y el desarrollo de las capacidades de los jóvenes y adultos y del personal; tipos y modelos de materiales y otros recursos didácticos y toda otra innovación que convenga introducir en la educación de adultos del Perú para mejorar su calidad e incrementar su cobertura.

3. Ejecutar proyectos mediante los cuales sean adoptadas las innovaciones propuestas en la educación de adultos del Perú.

El proceso de adopción de innovaciones se realiza respetando y cultivando las lenguas, valores y cualidades de la población peruana y, al mismo tiempo, asegurando el acceso de todos a las innovaciones que la ciencia y la tecnología universales han puesto a disposición de la humanidad y propicia el desarrollo de una cultura de paz, democracia, equidad, eficiencia, emprendimiento y realización personal, en concordancia con el Acuerdo Nacional, el Plan Educación Para Todos 2003-2015 y las políticas educativas vigentes

El personal de la Unidad de Innovaciones en la Educación de Adultos, se organiza en dos áreas técnicas: una, denominada área de Generación de Innovaciones, responsable de analizar los procesos y los resultados de la educación de adultos en el Perú y en otros países, seleccionar las innovaciones a adoptar y formular los proyectos para la adopción de esas innovaciones y la otra, denominada Apoyo a la Ejecución de Innovaciones, responsable de asegurar que se ejecuten proyectos mediante los cuales sean efectivamente adoptadas las innovaciones seleccionadas.

El personal que la DINEA contrate para la realización de nuevos proyectos se incorpora como nuevo equipo técnico al área de apoyo a la ejecución de proyectos.

Los coordinadores de las áreas mencionadas y los coordinadores de los nuevos proyectos que ejecute la DINEA, constituyen un equipo de trabajo con el Jefe de la Unidad de Innovaciones en la Educación de Adultos, que permitirá asegurar la pertinencia y oportunidad de la selección de innovaciones, la factibilidad técnica y presupuestaria para realizar los proyectos que las implante y la evaluación de resultados de su ejecución.

Este equipo se integra con el equipo técnico de la Unidad de Desarrollo de la Educación de Jóvenes y Adultos, con el liderazgo del Director Nacional de Educación de Adultos, para asegurar que las innovaciones a introducir resulten pertinentes y oportunas en la solución de los problemas y aseguren el mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la educación de adultos en el Perú.

Funciones de la Unidad

1. Promover y apoyar, en coordinación con las regiones, la aplicación experimental de innovaciones en la educación formal y no formal de jóvenes y adultos.

2. Planear, en coordinación con las regiones, la generalización en el nivel regional o nacional, de innovaciones en la educación formal y no formal de jóvenes y adultos.

3. Identificar y seleccionar innovaciones en el campo de la organización, desarrollo curricular, metodología, materiales, etc. ejecutadas dentro o fuera del país y cuya aplicación en la educación formal y no formal de jóvenes y adultos, sea recomendable, teniendo en cuenta la opinión y propuesta de las Regiones.

4. Promover, coordinar y apoyar, en coordinación con las Regiones la realización de investigaciones aplicadas para la identificación de nuevos proyectos convenientes a la educación formal y no formal de educación de jóvenes y adultos.

5. Formular participativamente, en coordinación con las Regiones, nuevos proyectos para mejorar la educación formal y no formal de jóvenes y adultos.

6. Identificar instituciones nacionales e internacionales que pueden contribuir al financiamiento de nuevos proyectos para mejorar la educación formal y no formal de jóvenes y adultos, así como y las condiciones y procedimientos para conseguir que sean financiados los proyectos seleccionados.

7. Monitorear y evaluar, en coordinación con las regiones, los proyectos de innovación educativa, destinados a la atención de jóvenes y adultos, analizando sus procesos y resultados. www.minedu.gob.pe/dinea

8.3. Resultados que los actores públicos atribuyen a las políticas implementadas

Logros alcanzados

a) Política y Normatividad

1. Propuesta Curricular y orientaciones de evaluación experimentales, para la educación secundaria de jóvenes y adultos.
2. Consulta Nacional a través de 6 Mesas de Trabajo a fin de iniciar el diálogo nacional orientado a dinamizar el proceso de construcción participativa del Diseño Curricular Básico para el primer año de educación secundaria y fortalecer la capacidad de todas las regiones en materia de desarrollo curricular; con la participación de representantes de docentes, gobiernos locales, sociedad civil y universidades.
3. Dos documentos de sistematización sobre las Necesidades Básicas de Aprendizaje de jóvenes y adultos, uno en Villa El Salvador y otro en Puno.
4. Propuesta base para la redefinición del rol del especialista de educación de jóvenes y adultos en los órganos intermedios. Incluye un diagnóstico sobre la problemática del especialista.
5. Diagnóstico sobre la situación de los Programas No Escolarizados, con la perspectiva de impulsar su desarrollo a través de innovaciones.
6. Informe sobre la problemática de los menores con ocupación temprana realizado en base a talleres de focus group con participantes de centros educativos del cono norte y sur de Lima.
7. Documento "Redes Socioeducativas: Soporte estratégico para el mejoramiento de la EDJA".
8. Diagnóstico de Necesidades Educativas de Jóvenes y Adultos construido a partir de la realización de 14 talleres participativos en: Piura: Frias y Suyo, en San Martín: El Dorado y Moyobamba, en Cusco: Canas, en Puno: Azángaro y Yunguyo, en Huancavelica: Churcampa, en Ayacucho: Querobamba, en Cajamarca: Cajamarca y La Encañada; y en Lima: Cañete, Cono Sur y Cono Norte.
9. Base de datos de 56 experiencias educativas no formales realizadas a partir de 5 talleres de intercambio y sistematización de experiencias en educación no formal realizados en los departamentos de Lima, Piura, Cajamarca, Cusco y Tarapoto.

b) En Capacitación

1. Seminario Taller Nacional de Educación Básica a través de la Radio con la participación de 52 representantes de Lima, Piura, Puno, Callao, Lambayeque, Ayacucho, Cajamarca, Huancavelica, San Martín, Cusco y Cañete, con el objetivo de identificar e intercambiar experiencias en la producción y utilización de los programas radiales.
2. Taller Inter - regional de Capacitación en Estrategias Metodológicas para el uso de medios y materiales. Participaron 55 docentes de Lima, Piura, San Martín, Madre de Dios, Puno, Callao, La Libertad, Tacna, Tumbes y Arequipa. En este evento se dio un espacio para reflexionar sobre la información de aproximación diagnóstica relacionada con los PRONOE.
3. Documento: "Ligas ó enlaces: Apoyo en Internet para educación secundaria", elaborado para apoyar procesos de autocapacitación docente.

c) Construcción de Consensos

1. Foro Nacional de Educación Básica de Adultos y Alfabetización con el propósito de informar, desde el Ministerio de Educación, sobre la situación de la Educación Básica de Jóvenes y Adultos y la Alfabetización, sus avances y perspectivas e intercambiar opinión con instituciones de la sociedad civil para asegurar un trabajo articulado.

2. Promoción del funcionamiento de las Mesas de Trabajo cuyos representantes conforman el Consejo Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos. Actualmente están trabajando para elaborar el informe nacional para la Conferencia Internacional de Educación de Adultos "CONFINTEA VI" a realizarse en Bangkok (Tailandia). Tales Mesas están organizadas del siguiente modo:

1. Organizaciones No Gubernamentales.
 2. Municipalidades provinciales.
 3. Programas de educación de adultos que se llevan a cabo en otros sectores del Estado.
 4. Organizaciones de la sociedad civil que realizan programas de alfabetización.
 5. Organizaciones sociales de programas de formación.
 6. Instituciones nacionales de formación para el trabajo.
 7. Facultades e institutos.
 8. Estudiantes de educación primaria y secundaria de jóvenes y adultos.
3. Presidir y promover el funcionamiento de la Mesa Temática de Trabajo Educativo con organizaciones de la sociedad civil. Se ha producido una base de datos de las instituciones que trabajan en el MED en base a convenios, la misma que se ha ubicado en la página WEB del Ministerio de Educación.

4. Un Consejo Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos que continua sesionando y desarrollando sus funciones.

d) En Materiales

1. 18 959 textos distribuidos para las bibliotecas docentes de 1 401 centros y programas educativos de educación de adultos de las 26 regiones del país, en una primera fase y, en una segunda 1 298 textos.

2. 12 programas radiales y 10 guiones elaborados en castellano, para educación primaria de jóvenes y adultos.

3. 8 guías de autoaprendizaje, en castellano, para la educación primaria.

4. 12 spots de promoción para la educación de jóvenes y adultos; de ellos, 10 son para Puno: 4 en castellano, 3 en aimara y 3 en quechua; los otros 2, son para Lima.

5. 12 programas radiales en quechua y 12 programas en aimara.

6. Se encuentra en preparación la guía para la elaboración de material autoeducativo destinada a la educación de jóvenes y adultos.

7. 3 866 textos distribuidos para los participantes de 1° y 2° grado de educación primaria de jóvenes y adultos.

8. Documento de trabajo: "Evaluación de los aprendizajes del participante joven ó adulto en educación primaria".

9. Documento de trabajo: "Evaluación de los aprendizajes del participante joven ó adulto en educación secundaria".

10. Documento: "Sistematización de las Necesidades Básicas de Aprendizaje del diagnóstico realizado en Villa El Salvador".

11. Guía del Facilitador, en el marco del proyecto de educación básica de adultos con apoyo de la radio.

12. Versión preliminar del documento: "Memoria del Foro Nacional sobre Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos en el Perú", se encuentra en proceso de revisión para su publicación.

e) En otros aspectos

1. Cada especialista de la Dirección Nacional de Educación de Adultos es responsable de realizar el seguimiento de la educación de jóvenes y adultos en las regiones educativas del país con la finalidad de apoyar el proceso de descentralización educativa en sus diferentes aspectos y momentos.

2. Acciones de monitoreo y evaluación a los 23 C.E. piloto que aplica experimentalmente la propuesta curricular de educación secundaria de jóvenes y adultos.

3. Acciones de co-monitoreo y co-evaluación con los especialistas de Lima y Callao. Se ha comprobado la efectividad de esta estrategia.

4. Se inició y concluyó la primera parte del Proyecto de Educación Básica con apoyo de medios de comunicación e información en las comunidades de Villa El Salvador (Lima) y de Azángaro y Yunguyo (Puno).

5. Se integra la Comisión de Implementación, Seguimiento y Evaluación del "Plan Nacional para las Personas Adultas Mayores", participando periódicamente en mesas multisectoriales.

6. Se integra el "Comité Especial de Prevención y Atención del Maltrato y Abuso Sexual Infantil y Adolescente". Este comité contará con un órgano consultivo integrado por representantes de instituciones y redes de reconocido prestigio.

7. Se realizó la identificación, selección y premiación de proyectos innovadores en centros y programas educativos de jóvenes y adultos de Lima y Callao a fin de difundir y estimular las prácticas realizadas desde iniciativas locales de la comunidad educativa y sociedad civil en apoyo a los participantes de la modalidad especialmente en lo referido a implementar equipos y materiales.

8. Participación permanente en el Foro de Educación para Todos el cual tiene por objetivo la construcción del plan estratégico de educación al 2015.

9. Carnés para los participantes de educación primaria y secundaria de jóvenes y adultos de los centros y programas de gestión estatal y no estatal listos para su distribución.

www.minedu.gob.pe/dinea/

9. Congruencia interna entre los discursos – instrumentos formales de expresión de las políticas – prácticas

9.1. Conclusiones entre los niveles de congruencia y los resultados

7.2. El análisis desde la perspectiva del análisis de las políticas públicas implicará como mínimo las siguientes variables y criterios:

1. Concepto y dinámica que los actores públicos expresan de Estado y gobierno

2. Relaciones Estado – sociedad civil

3. Relación educación / empleo / orden social expresada en las políticas

4. Relación de la política con una visión de mejoramiento de la capacidad de gestión de los individuos (emprendimientos individuales, capital social).

5. Continuidad de las políticas

6. Relación de las políticas de educación con políticas de desarrollo regional (entendido lo regional como atención a especificidades económicas y/o culturales de regiones dentro del país).

ARGENTINA.

Leyes

[Ley Federal de Educación N° 24.195](#), [1993].

Surgida en el año 1993 y en el marco de la aplicación de políticas neoliberales, la Ley Federal de Educación (LFE) establece en su Artículo 1 a la educación como *“bien social y responsabilidad común”*, estableciendo normas para unificar y organizar el Sistema Nacional de Educación y en el marco de una *“paulatina reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración”*. En el Artículo 3 de la LFE, el Estado Nacional, las Provincias y la Municipalidad bonaerense *“garantizan el acceso a la educación en todos sus niveles, ciclos y regímenes especiales, a toda la población”*, con la *“participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada”*. A su vez, será la familia el *“agente natural y primario de la educación”* y el Estado Nacional como *“responsable principal”* de las acciones educativas (Artículo 4). El Artículo 5 determina el deber del Estado Nacional en la fijación de los *“lineamientos de la política educativa”*, respetando *“derechos, principios y criterios”*, entre los que figura (punto N° 16) la *“erradicación del analfabetismo, mediante la educación de los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria”*.

A su vez, en el Capítulo VII y Artículo 30, se plantean los objetivos de la Educación de Adultos, entendida como un ‘Régimen Especial’ de educación, los cuales son: *“desarrollo integral y la cualificación laboral”* (para quienes no completaron la Educación General Básica) y la posibilidad de *“proseguir estudios en los otros niveles del sistema, dentro o fuera de este régimen especial”*, para quienes sí completaron el régimen normal de educación; *“organización de sistemas y programas de formación y reconversión laboral”*, alternativos o complementarios a la educación formal, contando con la participan conjunta de otros sectores (laborales, sindicales, empresariales y otras organizaciones sociales vinculadas al trabajo y la producción); *“Brindar la posibilidad de acceder a los distintos niveles del sistema educativo”* a quienes se encuentren privados de libertad y; *Brindar la posibilidad de alfabetización”* a quienes estén cumpliendo el servicio militar obligatorio. Ambos casos, bajo la *“supervisión de las autoridades educativas oficiales”*.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4572.pdf>

Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos, [1999].

En su introducción se plantea como fin el *“transformar esta educación (de adultos) a las necesidades del siglo XXI y articularla al conjuntos de las transformaciones educativas que tiene lugar en la aplicación de la ley (LEN)”*. Asimismo, se establecen aquellos *“principios y criterios generales y específicos para la transformación de la oferta necesaria para que los*

jóvenes y los adultos tengan mayores y mejores oportunidades de completar su educación general y de acceder a una formación técnico-profesional pertinente y de calidad". Como 'educación de adultos', parte de la definición tomada de la Declaración de Hamburgo, a la cual suscribió Argentina en 1997 (Véase Documento). Entrega además *"estrategias para la transición desde el actual régimen de educación de adultos y servicios de educación técnico-profesional hacia una nueva concepción de educación de los jóvenes y adultos"*.

En cuanto a la visión de la EDJA como 'régimen especial', en éste Acuerdo Marco la misma se reafirma, asociándola al *"modo en que se rige una forma de organizar un conjunto de ofertas específicas (...) cuando ese conjunto está destinado a un grupo de personas o a un tipo de educación que exige adaptaciones respecto del denominado sistema de enseñanza"*. A continuación, y de forma breve, se pasarán a mencionar aquellos los "principios y criterios generales", de la EDJA que son asumidos en el Acuerdo Marco de 1999.

1. Principios y Criterios generales para un nuevo régimen de educación de jóvenes y adultos:

a) Derecho de todas las personas a una educación de calidad acorde con las transformaciones del mundo contemporáneo, b) Necesidad de aprendizaje durante toda la vida, c) Autonomía de las personas en la organización y gestión de sus proyectos de aprendizaje, d) Identidad, complementariedad y articulación de la educación general y de la formación técnico profesional.

2. Criterios específicos para la transformación del régimen de EDJA hacia un régimen de educación durante toda la vida:

a) Aceptación y promoción de la existencia de una multiplicidad de ámbitos y alternativas APRA la formación general y técnico-profesional de jóvenes y adultos, b) Involucramiento de una multiplicidad de actores en la EDJA, c) Apoyo y orientación de las autoridades para asistir a los jóvenes y adultos en el diseño de sus propios itinerarios educativos, d) Promoción de la oferta y la reorganización de las prestaciones de todo el país.

3. Criterios para la organización curricular e institucional de las ofertas de la EDJA, concebidas como continuo de prestaciones durante toda la vida:

a) Apertura y flexibilidad, b) Énfasis en la formación integral, c) Combinación de ofertas de diferentes permanencias en el tiempo.

4. Estrategias para la transición hacia un nuevo régimen de educación de jóvenes y adultos:

a) Estrategias de ordena nacional, b) Estrategias de orden provincial, c) Estrategias de orden institucional.

5. Formación Docente Continua.

<http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a-marco21.pdf>

Ley de Educación Nacional N° 26.206, [2006].

Derogando la Ley Federal antes descrita y de un orden más democratizador, la Ley de Educación Nacional (LEN), destaca en su Artículo 2 a la educación y el conocimiento como “*un bien público y un derecho personal y social*”, estableciendo a la educación como una prioridad nacional y política de Estado, en su Artículo 3. Asimismo, se establece la “*responsabilidad principal e indelegable del Estado*” de entregar educación de calidad igualitaria, gratuita y equitativa a todos los habitantes, contando además con la participación de organizaciones sociales y de las familia (Artículo 4). Ahora vista como “modalidad” (ya no como un ‘régimen especial’), la “educación permanente de jóvenes y adultos”, y de acuerdo a lo aparecido en el Capítulo IX, está destinada a “*garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y brindar educación a lo largo de toda la vida*”.

Será en el Artículo 48 donde aparecen sus objetivos, los cuales son: “*brindar una formación básica*” (para adquirir capacidades y conocimientos), “*desarrollar la capacidad de participación*” (en la vida social, cultural, económica, para el ejercicio de su ciudadanía), “*mejorar las posibilidades de inserción laboral*”, “*incorporar contenidos y enfoques de equidad de género y diversidad cultural, promover la inclusión de adultos mayores y personas con discapacidades temporales y permanentes*”, “*diseñar una estructura curricular modular*” (criterios de flexibilidad y apertura), “*certificar y acreditar saberes adquiridos*” (en la experiencia laboral), “*implementar sistemas de créditos*”, “*desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, en zonas rurales o aisladas*”, “*promover la participación docente y estudiantil en el desarrollo del proyecto educativo, vinculando a la comunidad y a otros sectores*” (laborales o sociales) y “*promover el acceso al conocimiento y nuevas tecnologías*”.

http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Descripción Programas

Nombre	Programa Nacional “Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad”
Surgido desde	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2004
Fuente o Sitio Web/URL	http://www.me.gov.ar/curriform/publica/ed_pen/funda_pen.pdf

Descripción.

Programa dirigido a Personas internadas en unidades penitenciarias, el cual se propone como ‘finalidad estratégica’ el “*Mejorar las condiciones educativas durante el tiempo de condena para que las personas privadas de la libertad puedan construir un proyecto de vida que les permita su inclusión social*”.

Consiguientemente, su ‘Eje Político’ (“*La democratización de la educación como el ámbito privilegiado para asegurar tanto la defensa de los Derechos Humanos como el resguardo de la seguridad pública*”) implica: *Democratizar el acceso* (para así incrementar la cobertura educativa, aumentando el número de internos en las escuelas), *Democratización del tránsito* (diversificando la oferta, ampliando los niveles del sistema educativo) y *Democratización de la calidad* (mejorar la calidad de la oferta en todos los niveles y modalidades del sistema educativo ofrecido).

II.

Nombre	Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos
Surgido desde	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2006
Fuente o Sitio Web/URL	http://www.me.gov.ar/alfabetizacion/docs/presentacion.pdf

Descripción.

Programa dirigido a “*todas aquellas personas, Jóvenes y Adultas analfabetas, mayores de 15 años, se incluye a la población de los servicios penitenciarios*”.

El principal Objetivo que se planteó el programa en sus comienzos (en el año 2006) fue el de “*Fortalecer e intensificar las acciones educativas en desarrollo, ampliando la convocatoria del Programa a las personas jóvenes y adultas que lo necesiten en todas las jurisdicciones del país*”. Entre sus Objetivos Específicos podemos encontrar:

1. Mejorar la convocatoria a las personas jóvenes y adultas que necesitan del Programa.
2. Favorecer que los jóvenes y adultos que participan del Programa lo hagan en el marco de la educación permanente, siendo el proceso inicial de alfabetización un trayecto dentro del itinerario de aprendizaje en la vida adulta.
3. Apoyar los procesos institucionales para permitir la generación de propuestas adecuadas a cada comunidad, el acrecentamiento del compromiso y la motivación de las organizaciones y organismos estatales en perspectiva a las articulaciones necesarias⁶¹.

⁶¹ Véase el enlace correspondiente: <http://www.me.gov.ar/alfabetizacion/docs/presentacion.pdf>

Finalmente, este programa considera como ‘Centros de alfabetización participantes’ a “*aquellos Centros de Alfabetización puestos en funcionamiento en el marco de los convenios suscriptos entre las organizaciones u organismos convenientes y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*”.

Nombre	Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos (PAEByT)
Surgido desde	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2001 / En Curso
Fuente o Sitio Web/URL	http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/adultos/centros.php?menu_id=13509

Descripción.

Programa de carácter gratuito que se planteó como principal objetivo el de lograr que personas jóvenes y adultas, desde los 14 años pudieran alfabetizarse, certificar el término de sus estudios primarios y capacitarse para entrar al mundo del trabajo; todo ello en la ciudad de Buenos Aires.

De carácter flexible en su aplicación, en que la asistencia es pactada entre los alumnos y los educadores, entrega conocimientos educativos a nivel de enseñanza básica (lectoescritura) y también capacitación laboral en diversas áreas que permita un mejor desempeño en el mundo laboral y proyectos de microemprendimiento, por parte del educando. Desempeñan dicha labor, educadores y capacitadores laborales.

Asimismo, las instalaciones en que se lleva a cabo este programa van desde “*centros comunitarios, comedores, clubes, iglesias, guarderías, sindicatos, universidades o el lugar donde la gente se sienta más cómoda en cada barrio. Y ahí armamos el aula*”, dice Fátima Cabrera, Coordinadora General del PAEByT⁶².

II.

⁶² <http://www.clarin.com/diario/2003/11/10/s-03201.htm>

Nombre	Plan Nacional de Alfabetización “ENCUENTRO”
Surgido desde	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2003 / En Curso.
Fuente o Sitio Web/URL	www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res04/226-04-ane1.pdf

Descripción.

“Este Programa denominado Encuentro se propuso garantizar la oportunidad de aprender a leer y escribir para desarrollar la inclusión social y la participación plena como ciudadanos, convocando para ello a la solidaridad de otros argentinos: los voluntarios. Este encuentro produjo no sólo la reconstrucción de lazos solidarios sino también la generación de valiosos espacios de experiencias de educación popular que debemos revitalizar y profundizar”⁶³.

Programa surgido durante el mandato del presidente Kirchner, de carácter nacional y que trabaja conjuntamente a diversas organizaciones sociales y ONG’s (articulación entre el Estado y Sociedad Civil). Podemos destacar a los Movimientos “Barrios de Pie” o “Frente Transversal” como los encargados de capacitar y aplicar el Programa ENCUENTRO en los distritos y barrios de Argentina, mediante un trabajo de carácter voluntario por parte de los “alfabetizadores”; quienes sólo deben superar los 18 años de edad y haber completado la Educación Media/Polimodal.

Dirigido a jóvenes y adultos a partir de los 15 años de edad, que no sepan leer ni escribir, quienes recibirán instrucción en los diversos Centros de Alfabetización ubicados a lo largo del país.

La implementación del Programa se llevó a cabo siguiendo 2 etapas consecutivas: la primera de ellas consta de una “Alfabetización Inicial o Introductoria” cuya duración es de 5 meses, mientras que la segunda etapa pretende la *“articulación con el Sistema de educación de Jóvenes y Adultos, de cada Jurisdicción, con el objeto de completar la escolaridad primaria básica”*.

Consiguientemente, el trabajo con organizaciones sociales le ha ido permitiendo a este programa educativo llegar a diversos sectores sociales, desarrollándose instancias de “educación popular” y de un carácter más focalizado. “Encuentro” que si bien surgió en 2003, en la actualidad aun sigue aplicándose en diversas localidades de Argentina. Recientemente, el día 05

⁶³ Cuaderno de Apoyo ALFABETIZADORES. La propuesta educativa en los Centros de Alfabetización, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina, 2006, p 7.

de mayo del presente año, se lanzó la segunda etapa del Programa Encuentro en la localidad de Concordia⁶⁴.

III.

Nombre	Programa Nacional “Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad”
Surgido desde	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología / Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2004
Fuente o Sitio Web/URL	http://www.me.gov.ar/curriform/publica/ed_pen/funda_pen.pdf

Descripción.

Programa dirigido a Personas internadas en unidades penitenciarias, el cual se propone como ‘finalidad estratégica’ el “*Mejorar las condiciones educativas durante el tiempo de condena para que las personas privadas de la libertad puedan construir un proyecto de vida que les permita su inclusión social*”.

Consiguientemente, su ‘Eje Político’ (“*La democratización de la educación como el ámbito privilegiado para asegurar tanto la defensa de los Derechos Humanos como el resguardo de la seguridad pública*”) implica: *Democratizar el acceso* (para así incrementar la cobertura educativa, aumentando el número de internos en las escuelas), *Democratización del tránsito* (diversificando la oferta, ampliando los niveles del sistema educativo) y *Democratización de la calidad* (mejorar la calidad de la oferta en todos los niveles y modalidades del sistema educativo ofrecido).

⁶⁴ http://www.cndigital.com.ar/ver_noticias.php?id_notas=9924

CHILE.

Fuente o Sitio Web/URL	www.chilecalifica.cl/prc/n-937-Marzo%202004.ppt
------------------------	--

Descripción Programas

I.

Descripción.

Surgido como una iniciativa conjunta entre los ministerios arriba señalados, en el año 2002 y se mantiene vigente hasta el presente año 2009. Podemos definirlo como “*una experiencia innovadora y pionera en América Latina dirigida a implementar en Chile un Sistema de Formación Permanente, que asegure a las personas el acceso a oportunidades de aprendizaje continuo a lo largo de la vida*”⁶⁵. Se plantea como ‘misión’ el sentar las bases para un sistema líder en la formación permanente en Chile, contribuyendo al desarrollo de capital humano.

Entre los ‘Beneficiarios’ de este programa se encuentran los “sectores más pobres de la población activa (mejorar competencias laborales y niveles alfabetización y escolaridad)”, “jóvenes y trabajadores (encontrarán beneficios en cuanto a formación técnica media y superior de calidad)” y “población activa en general (mediante la evaluación y certificación de competencias laborales)”.

Orientado en 3 valores (Equidad, competitividad y Empleabilidad), el programa CHILE CALIFICA pretende ofrecer:

1. Nuevas oportunidades para adquirir las competencias básicas y capacitarse,
2. Mejorar la calidad y la pertinencia de las ofertas de formación técnica,
3. Asegurar el acceso de las personas a oportunidades de aprendizaje continuo a lo largo de su vida⁶⁶.

Cada uno de estos tres “valores” presenta una “estrategia”. La *equidad*, se plantea el generar “*nuevas oportunidades de educación de adultos y de capacitación*”; La *competitividad*, propone “*extender la formación técnica, articular la formación y mejorar su calidad y pertinencia*” y la *Empleabilidad*, el crear un “*sistema de educación y capacitación permanente*”.

Finalmente, entre sus “áreas de desarrollo” podemos destacar:

⁶⁵ Véase el siguiente enlace: http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_adul.pdf

⁶⁶ Véase una breve descripción del documento siguiendo la “Fuente o Sitio Web/URL” arriba indicada.

- Nivelación de estudios
- Formación técnica
- Capacitación laboral
- Competencias laborales
- Sistema de información del mercado laboral.

II.

Nombre	Campaña de Alfabetización CONTIGO APRENDO
Surgido desde	Ministerio de Educación
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2003
Fuente o Sitio Web/URL	http://600.mineduc.cl/informacion/info_nive/nive_adul/adul_camp.php

Descripción.

Campaña de alfabetización y post-alfabetización dirigida a personas jóvenes y adultas y que se lleva a cabo anualmente en aquellas regiones que presenten mayores índices de analfabetismo. Entrega a sus beneficiarios la posibilidad de aprender a leer y escribir, como también adquirir conocimientos básicos en matemáticas. Pueden inscribirse, gratuitamente, todas las personas mayores de 15 años, que no asistieron a la escuela o no completaron el 4° año de Educación Básica, sin importar su nivel de conocimiento de la lectura o escritura.

Al haber aprobado la evaluación final, la persona recibirá un certificado que corresponderá a Cuarto Año de Enseñanza Básica y que le permitirá continuar sus estudios en modalidad regular (adultos) o modalidad flexible de nivelación de estudios (adultos). Si la persona no llegara a aprobar la evaluación final, obtendrá un certificado que acredite su participación, para poder *“continuar su proceso educativo en un próximo período educativo en un próximo período de campaña”*.

Los cursos se realizan en distintos lugares (Liceos, colegios, Sedes Vecinales, Parroquia), pero privilegiando la cercanía de la persona para con el lugar.

Este año, y gracias a la información proporcionada por el Ministerio de Educación (MINEDUC), la Campaña se realiza en diez regiones: *“IV (Coquimbo), V (Valparaíso), VI (L. B. O’Higgins), VII (Del Maule), VIII (BíoBío), IX (Araucanía), X (Los Lagos), XIV (Los Ríos), XI (Aysén) y Región Metropolitana”*.

Descripción.

Surgid o como una iniciativa conjunta entre los ministerios arriba señalados, en el año 2002 y se mantiene vigente hasta el presente año 2009. Podemos definirlo como “*una experiencia innovadora y pionera en América Latina dirigida a implementar en Chile un Sistema de Formación Permanente, que asegure a las personas el acceso a oportunidades de aprendizaje continuo a lo largo de la vida*”⁶⁷. Se plantea como ‘misión’ el sentar las bases para un sistema líder en la formación permanente en Chile, contribuyendo al desarrollo de capital humano.

Entre los ‘Beneficiarios’ de este programa se encuentran los “sectores más pobres de la población activa (mejorar competencias laborales y niveles alfabetización y escolaridad)”, “jóvenes y trabajadores (encontrarán beneficios en cuanto a formación técnica media y superior de calidad)” y “población activa en general (mediante la evaluación y certificación de competencias laborales)”.

Orientado en 3 valores (Equidad, competitividad y Empleabilidad), el programa CHILE CALIFICA pretende ofrecer:

4. Nuevas oportunidades para adquirir las competencias básicas y capacitarse,
5. Mejorar la calidad y la pertinencia de las ofertas de formación técnica,
6. Asegurar el acceso de las personas a oportunidades de aprendizaje continuo a lo largo de su vida⁶⁸.

Cada uno de estos tres “valores” presenta una “estrategia”. La *equidad*, se plantea el generar “*nuevas oportunidades de educación de adultos y de capacitación*”; La *competitividad*, propone “*extender la formación técnica, articular la formación y mejorar su calidad y pertinencia*” y la *Empleabilidad*, el crear un “*sistema de educación y capacitación permanente*”.

Finalmente, entre sus “áreas de desarrollo” podemos destacar:

- Nivelación de estudios
- Formación técnica
- Capacitación laboral
- Competencias laborales
- Sistema de información del mercado laboral.

II.

⁶⁷ Véase el siguiente enlace: http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_adul.pdf

⁶⁸ Véase una breve descripción del documento siguiendo la “Fuente o Sitio Web/URL” arriba indicada.

Nombre	Campaña de Alfabetización CONTIGO APRENDO
Surgido desde	Ministerio de Educación
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2003
Fuente o Sitio Web/URL	http://600.mineduc.cl/informacion/info_nive/nive_adu/adul_camp.php

Descripción.

Campaña de alfabetización y post-alfabetización dirigida a personas jóvenes y adultas y que se lleva a cabo anualmente en aquellas regiones que presenten mayores índices de analfabetismo. Entrega a sus beneficiarios la posibilidad de aprender a leer y escribir, como también adquirir conocimientos básicos en matemáticas. Pueden inscribirse, gratuitamente, todas las personas mayores de 15 años, que no asistieron a la escuela o no completaron el 4° año de Educación Básica, sin importar su nivel de conocimiento de la lectura o escritura.

Al haber aprobado la evaluación final, la persona recibirá un certificado que corresponderá a Cuarto Año de Enseñanza Básica y que le permitirá continuar sus estudios en modalidad regular (adultos) o modalidad flexible de nivelación de estudios (adultos). Si la persona no llegara a aprobar la evaluación final, obtendrá un certificado que acredite su participación, para poder *“continuar su proceso educativo en un próximo período educativo en un próximo período de campaña”*.

Los cursos se realizan en distintos lugares (Liceos, colegios, Sedes Vecinales, Parroquia), pero privilegiando la cercanía de la persona para con el lugar.

Este año, y gracias a la información proporcionada por el Ministerio de Educación (MINEDUC), la Campaña se realiza en diez regiones: *“IV (Coquimbo), V (Valparaíso), VI (L. B. O’Higgins), VII (Del Maule), VIII (BioBío), IX (Araucanía), X (Los Lagos), XIV (Los Ríos), XI (Aysén) y Región Metropolitana”*.

Descripción Programas

CHILE.

I.

Nombre	Programa ORÍGENES [componente Educación]
Surgido desde	Ministerio de Planificación (MIDEPLAN), Ministerio de Educación (MINEDUC) y Corporación Nacional de Derecho Indígena (CONADI).
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2000
Fuente o Sitio Web/URL	http://www.origenes.cl/educacion.htm

Descripción.

Constituido como una iniciativa gubernamental por parte del Estado chileno, y pensado como una *“nueva forma de relación con los pueblos indígenas, mejorando sus condiciones de vida, con un enfoque integral y una dimensión étnico cultural”*⁶⁹; el Programa Orígenes en su componente educativo está conformado, a su vez, por 2 subcomponentes: a) Educación Intercultural Bilingüe y b) Desarrollo cultural de las comunidades y escuelas del Programa.

Componente educativo que se plantea los siguientes objetivos:

- Rescatar, fortalecer y desarrollar la cultura de las comunidades Aymara, Atacameña y Mapuche promoviendo el reconocimiento de la diversidad cultural en la sociedad.

*- Diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica para el mejoramiento en amplitud y calidad de los aprendizajes correspondientes al currículum nacional de enseñanza general básica que propone la Reforma de la Educación, en 162 escuelas donde estudian niños y niñas de los pueblos indígenas Aymara, atacameño y Mapuche*⁷⁰.

El subcomponente ‘Educación Intercultural Bilingüe’ se orientó hacia el diseño e implementación de una propuesta pedagógica para niños de 162 escuelas con población atacameña, aymara y mapuche, con el fin de mejorar (en amplitud y calidad) sus aprendizajes. Contenidos que, a su vez, se corresponden con el currículum nacional de enseñanza general

⁶⁹ <http://www.origenes.cl/quienessomos.htm>

⁷⁰ Véase el enlace indicado en el recuadro.

básica, en el marco de la reforma de la educación desarrollada a lo largo del país, y centralizada en el MINEDUC [implementación de otros programas de exitosa aplicación, tales como: 900 escuelas (P900), Básica Rural, Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), entre otros]. Como antes se mencionó, la implementación o aplicación de este subcomponente es llevada a cabo por un Comité Técnico, coordinado por el MINEDUC y la CONADI.

En cuanto al segundo subcomponente (promoción de la cultura y el arte), se plantean 3 líneas de acción a seguir. La primera de ellas contempla la iniciativa de “Proyectos concursables de cultura y arte”, tendientes a financiar la promoción y desarrollo de proyectos orientados al fortalecimiento y el desarrollo artístico cultural indígena, como por ejemplo: *“recuperación y práctica del mapudungun: cosmovisión idioma; el desarrollo de juegos recreacionales y prácticas deportivas mapuches; la revaloración del patrimonio cultural mapuche”*, entre otros.

La segunda línea de acción está dirigida a desarrollar “Propuestas culturales comunitarias” a implementarse en localidades indígenas cuyas escuelas participen del PEIB (Programa de Educación Intercultural Bilingüe). Entre los contenidos de cada proyecto, destacan: *“propuestas de contenidos culturales indígenas a incorporar en las escuelas; alternativas de uso de la Lengua indígena en la sala de clases; participación de educadores comunitarios que socialicen principios y valores de las culturas indígenas; participación de hablantes de lengua indígenas en la sala de clases; recreación de acciones educativas propias de las comunidades indígena”*, entre otras.

Finalmente, la tercera línea de acción que contempla el segundo subcomponente (promoción de la cultura y el arte) dice relación con la “Organización y desarrollo de una bienal de arte y cultura y eventos conmemorativos del Día Nacional de los Pueblos Indígenas”, a llevarse a cabo en 5 comunas de la Región Metropolitana.

II.

Nombre	Programa de Educación y Capacitación Permanente CHILE CALIFICA.
Surgido desde	Ministerio de Economía, Ministerio de Educación y Ministerio de Trabajo y Previsión Social
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2002
Fuente o Sitio Web/URL	www.chilecalifica.cl/prc/n-937-Marzo%202004.ppt

Descripción.

Surgido como una iniciativa conjunta entre los ministerios arriba señalados, en el año 2002 y se mantiene vigente hasta el presente año 2009. Podemos definirlo como “una experiencia innovadora y pionera en América Latina dirigida a implementar en Chile un Sistema de Formación Permanente, que asegure a las personas el acceso a oportunidades de aprendizaje continuo a lo largo de la vida”⁷¹. Se plantea como ‘misión’ el sentar las bases para un sistema líder en la formación permanente en Chile, contribuyendo al desarrollo de capital humano.

Entre los ‘Beneficiarios’ de este programa se encuentran los “sectores más pobres de la población activa (mejorar competencias laborales y niveles alfabetización y escolaridad)”, “jóvenes y trabajadores (encontrarán beneficios en cuanto a formación técnica media y superior de calidad)” y “población activa en general (mediante la evaluación y certificación de competencias laborales)”.

Orientado en 3 valores (Equidad, competitividad y Empleabilidad), el programa CHILE CALIFICA pretende ofrecer:

7. Nuevas oportunidades para adquirir las competencias básicas y capacitarse,
8. Mejorar la calidad y la pertinencia de las ofertas de formación técnica,
9. Asegurar el acceso de las personas a oportunidades de aprendizaje continuo a lo largo de su vida⁷².

Cada uno de estos tres “valores” presenta una “estrategia”. La *equidad*, se plantea el generar “nuevas oportunidades de educación de adultos y de capacitación”; La *competitividad*, propone “extender la formación técnica, articular la formación y mejorar su calidad y pertinencia” y la *Empleabilidad*, el crear un “sistema de educación y capacitación permanente”.

Finalmente, entre sus “áreas de desarrollo” podemos destacar:

- Nivelación de estudios
- Formación técnica
- Capacitación laboral
- Competencias laborales
- Sistema de información del mercado laboral.

III.

Nombre	Campaña de Alfabetización CONTIGO APRENDO
---------------	---

⁷¹ Véase el siguiente enlace: http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_adul.pdf

⁷² Véase una breve descripción del documento siguiendo la “Fuente o Sitio Web/URL” arriba indicada.

Surgido desde	Ministerio de Educación
Fecha de Promulgación y/o Publicación	2003
Fuente o Sitio Web/URL	http://600.mineduc.cl/informacion/info_nive/nive_adu/edul_camp.php

Descripción.

Campaña de alfabetización y post-alfabetización dirigida a personas jóvenes y adultas y que se lleva a cabo anualmente en aquellas regiones que presenten mayores índices de analfabetismo. Entrega a sus beneficiarios la posibilidad de aprender a leer y escribir, como también adquirir conocimientos básicos en matemáticas. Pueden inscribirse, gratuitamente, todas las personas mayores de 15 años, que no asistieron a la escuela o no completaron el 4° año de Educación Básica, sin importar su nivel de conocimiento de la lectura o escritura.

Al haber aprobado la evaluación final, la persona recibirá un certificado que corresponderá a Cuarto Año de Enseñanza Básica y que le permitirá continuar sus estudios en modalidad regular (adultos) o modalidad flexible de nivelación de estudios (adultos). Si la persona no llegara a aprobar la evaluación final, obtendrá un certificado que acredite su participación, para poder *“continuar su proceso educativo en un próximo período educativo en un próximo período de campaña”*.

Los cursos se realizan en distintos lugares (Liceos, colegios, Sedes Vecinales, Parroquia), pero privilegiando la cercanía de la persona para con el lugar.

Este año, y gracias a la información proporcionada por el Ministerio de Educación (MINEDUC), la Campaña se realiza en diez regiones: *“IV (Coquimbo), V (Valparaíso), VI (L. B. O’Higgins), VII (Del Maule), VIII (BíoBío), IX (Araucanía), X (Los Lagos), XIV (Los Ríos), XI (Aysén) y Región Metropolitana”*.

LEYES.

1. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.962 [1990].

Ley que entre 1990 y 2008 estableció a la educación como un *“derecho de todas las personas”*, pero este *“corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho; y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación”* (Artículo 2). En base a aquello, *“El Estado tiene,*

asimismo, el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza” (Artículo 3), y no el derecho a la educación.

En cuanto a la EDJA, se hace referencia en dos artículos pero hacia la “Enseñanza de Adultos”. La primera de ellas se encuentra en el Artículo 16 y dice relación con la duración de los niveles de educación básica y media, incluyéndose por defecto a la Enseñanza de Adultos al adherir a ésta modalidad de enseñanza: *“El nivel de enseñanza básica regular tendrá una duración de ocho años y el nivel de enseñanza media regular tendrá una duración mínima de cuatro años”*. Asimismo, y acá sí hay referencia directa a la Enseñanza de Adultos: *“Tratándose de la enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, el Presidente de la República por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación, podrá autorizar modalidades de estudio de menor o mayor duración”*. La segunda referencia hacia la Enseñanza de Adultos se encuentra en el Artículo 17 y dice relación con la edad de acceso a la misma: *“La edad mínima para el ingreso a la enseñanza básica regular será de seis años y la edad máxima para el ingreso a la enseñanza media regular será de dieciocho años. Con todo, tales límites de edad podrán ser distintos tratándose de enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, las que se especificarán por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación”*.

2. Proyecto de Ley General de Educación enviado por el Ejecutivo al Parlamento¹.

Proyecto de ley que surgió en respuesta a las movilizaciones estudiantiles del año 2006, las cuales daban cuenta de la disconformidad hacia la LOCE (proponiéndose cambios estructurales al sistema educacional chileno, como el de garantizar el derecho constitucional a la educación, la “desmunicipalización” de la educación pública y su gratuidad de acceso, como también el fin al lucro, entre otras).

Haciendo una breve referencia – al comienzo del documento – a la extensión de las “coberturas educacionales”, enfatizando en los primeros años de educación, como también en la educación de adultos, pasaremos a dar cuenta de los ‘**Antecedentes**’.

En el Punto 8 (titulado: ‘una ley que favorece la modernización y flexibilidad curricular’) se *“establecen regulaciones respecto a la generación y aprobación de los marcos curriculares de las modalidades de educación de adultos, y a la libertad de las correspondientes instituciones para la fijación y aprobación de sus propios planes y programas de estudio”*. A su vez, *“se reconoce como un principio del sistema educacional la educación permanente”*, lo cual favorecerá el *“reconocimiento de competencias adquiridas fuera del sistema escolar formal, aumentando con ello la posibilidad de certificación de los adultos”*.

En el Punto 5 (que lleva por nombre: ‘requisitos mínimos de la enseñanza parvularia, básica y media, y objetivos terminales’), pero como parte de la ‘**Breve descripción del proyecto**’, es posible apreciar modificaciones que se pretenden implementar en cuanto a la regulación y aprobación de los marcos curriculares en la modalidad de Educación de Adultos, teniendo cada institución la facultad para la *“fijación y aprobación de sus propios planes y programas de estudio, facultándose al Ministerio de Educación para proponer nuevas modalidades y regular también la aprobación de sus respectivos marcos”*.

En su Punto 6 (‘Calificación, validación y certificación de estudios y licencias de enseñanza básica y media’) y reafirmando la idea de “fortalecer las modalidades educativas, hasta ahora no reconocidas”, se menciona la facultad que tendrá el Ministerio de Educación (MINEDUC) de otorgar un título correspondiente a algún oficio a aquel alumnado proveniente de la modalidad de Adultos o Especial².

Continuando con la Descripción del Proyecto, en su Punto 9 (‘Requisitos mínimos de la enseñanza parvularia, básica y media, y objetivos terminales’) se contempla la creación de un Consejo Nacional de Educación (que reemplazaría al actual Consejo Superior de Educación, pero mantendría su carácter autónomo al tratarse de un Organismo Público) que extendería su competencia a todos los niveles del sistema educativo. Asimismo, dicha instancia tendrá que *“pronunciarse sobre marco curricular para cada uno de los niveles de la enseñanza regular parvularia, básica y media, y las modalidades de educación de adultos y especial o diferencial”*.

Dentro de los **Artículos** del Proyecto de Ley General de Educación (LGE) que se pretende implementar en Chile – reemplazando a la LOCE –, en su Artículo 21: *“Constituyen modalidades la educación especial o diferencial, la educación de adultos y las que se creen conforme a lo dispuesto en el artículo 33 de esta ley”*. En el Artículo 23 es posible encontrar la definición de Educación de Adultos, como también su propósito: *“La educación de adultos es la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo al marco curricular específico que se determine en conformidad a la presente ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”*, estructurándose en los niveles de enseñanza básica y media y debiendo *“impartirse a través de un proceso presencial o a través de planes flexibles semi-presenciales de mayor o menor duración”*.

El Artículo 31 señala que corresponderá al MINEDUC el *“establecer el marco curricular específico para la modalidad de educación de adultos”*, como también la elaboración de *“planes y programas de estudio para la educación de adultos, los cuales deberán ser aprobados previo informe favorable del Consejo Nacional de Educación de acuerdo al procedimiento establecido en el artículo 51”*. Otra de las facultades del MINEDUC relacionada a la Educación de adultos se encuentra especificada en el Artículo 32: *“El Ministerio de Educación otorgará el título correspondiente a un oficio a los alumnos de la educación de adultos o de la educación especial que hayan aprobado los programas respectivos definidos en el marco curricular específico, establecido de acuerdo a la presente ley”*.

Entre las funciones que tendría el Consejo Nacional de Educación y que figuran en el Artículo 51, destacan: *“informar favorablemente o con observaciones el marco curricular”* de cada nivel de educación (Parvularia, Básica y Media), como también de la ‘modalidad’ de Educación de Adultos; *“Aprobar los planes y programas para la enseñanza básica y media y de educación de adultos elaborados por el Ministerio de Educación”*, los que tendrían carácter obligatorio en aquellos establecimientos que no los posean.

Como parte de los **Artículos “transitorios”** del Proyecto de Ley General de Educación (LGE), se mantiene la vigencia de los Decretos N° 40, N° 220 y N° 239 mientras *“no se modifiquen los nuevos marcos curriculares de conformidad al Título II de esta ley”*.

Finalmente, cabe señalar que la LGE aún no es promulgada y está siendo sometida a correcciones en el marco de su tramitación.

TIPO DE PROPUESTA: LEYES.

PAÍS: CHILE.

1. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.962 [1990].

Ley que entre 1990 y 2008 estableció a la educación como un “*derecho de todas las personas*”, pero este “*corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho: y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación*” (Artículo 2). En base a aquello, “*El Estado tiene, asimismo, el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza*” (Artículo 3), y no el derecho a la educación.

En cuanto a la EDJA, se hace referencia en dos artículos pero hacia la “Enseñanza de Adultos”. La primera de ellas se encuentra en el Artículo 16 y dice relación con la duración de los niveles de educación básica y media, incluyéndose por defecto a la Enseñanza de Adultos al adherir a ésta modalidad de enseñanza: “*El nivel de enseñanza básica regular tendrá una duración de ocho años y el nivel de enseñanza media regular tendrá una duración mínima de cuatro años*”. Asimismo, y acá sí hay referencia directa a la Enseñanza de Adultos: “*Tratándose de la enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, el Presidente de la República por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación, podrá autorizar modalidades de estudio de menor o mayor duración*”. La segunda referencia hacia la Enseñanza de Adultos se encuentra en el Artículo 17 y dice relación con la edad de acceso a la misma: “*La edad mínima para el ingreso a la enseñanza básica regular será de seis años y la edad máxima para el ingreso a la enseñanza media regular será de dieciocho años. Con todo, tales límites de edad podrán ser distintos tratándose de enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, las que se especificarán por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación*”.

2. Proyecto de Ley General de Educación enviado por el Ejecutivo al Parlamento⁷³.

Proyecto de ley que surgió en respuesta a las movilizaciones estudiantiles del año 2006, las cuales daban cuenta de la disconformidad hacia la LOCE (proponiéndose cambios estructurales al sistema educacional chileno, como el de garantizar el derecho constitucional a la educación, la “desmunicipalización” de la educación pública y su gratuidad de acceso, como también el fin al lucro, entre otras).

Haciendo una breve referencia – al comienzo del documento – a la extensión de las “coberturas educacionales”, enfatizando en los primeros años de educación, como también en la educación de adultos, pasaremos a dar cuenta de los ‘**Antecedentes**’.

En el Punto 8 (titulado: ‘una ley que favorece la modernización y flexibilidad curricular’) se “*establecen regulaciones respecto a la generación y aprobación de los marcos curriculares de las modalidades de educación de adultos, y a la libertad de las*

⁷³ Documento extraído de: <http://www.cedus.cl/files/LOGE-liv.pdf> y en el cual sí es posible apreciar referencias hacia la EDJA, ergo, se procede a su utilización y reemplaza al documento “Proyecto de Ley General de Educación (LGE), 2008” integrado en el primer avance enviado sobre Chile al no ser de utilidad analítica.

correspondientes instituciones para la fijación y aprobación de sus propios planes y programas de estudio”. A su vez, “se reconoce como un principio del sistema educacional la educación permanente”, lo cual favorecerá el “reconocimiento de competencias adquiridas fuera del sistema escolar formal, aumentando con ello la posibilidad de certificación de los adultos”.

En el Punto 5 (que lleva por nombre: ‘requisitos mínimos de la enseñanza parvularia, básica y media, y objetivos terminales’), pero como parte de la ‘**Breve descripción del proyecto**’, es posible apreciar modificaciones que se pretenden implementar en cuanto a la regulación y aprobación de los marcos curriculares en la modalidad de Educación de Adultos, teniendo cada institución la facultad para la *“fijación y aprobación de sus propios planes y programas de estudio, facultándose al Ministerio de Educación para proponer nuevas modalidades y regular también la aprobación de sus respectivos marcos”*.

En su Punto 6 (‘Calificación, validación y certificación de estudios y licencias de enseñanza básica y media’) y reafirmando la idea de “fortalecer las modalidades educativas, hasta ahora no reconocidas”, se menciona la facultad que tendrá el Ministerio de Educación (MINEDUC) de otorgar un título correspondiente a algún oficio a aquel alumnado proveniente de la modalidad de Adultos o Especial⁷⁴.

Continuando con la Descripción del Proyecto, en su Punto 9 (‘Requisitos mínimos de la enseñanza parvularia, básica y media, y objetivos terminales’) se contempla la creación de un Consejo Nacional de Educación (que reemplazaría al actual Consejo Superior de Educación, pero mantendría su carácter autónomo al tratarse de un Organismo Público) que extendería su competencia a todos los niveles del sistema educativo. Asimismo, dicha instancia tendrá que *“pronunciarse sobre marco curricular para cada uno de los niveles de la enseñanza regular parvularia, básica y media, y las modalidades de educación de adultos y especial o diferencial”*.

Dentro de los **Artículos** del Proyecto de Ley General de Educación (LGE) que se pretende implementar en Chile – reemplazando a la LOCE –, en su Artículo 21: *“Constituyen modalidades la educación especial o diferencial, la educación de adultos y las que se creen conforme a lo dispuesto en el artículo 33 de esta ley”*. En el Artículo 23 es posible encontrar la definición de Educación de Adultos, como también su propósito: *“La educación de adultos es la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo al marco curricular específico que se determine en conformidad a la presente ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”*, estructurándose en los niveles de enseñanza básica y media y debiendo *“impartirse a través de un proceso presencial o a través de planes flexibles semi-presenciales de mayor o menor duración”*.

El Artículo 31 señala que corresponderá al MINEDUC el *“establecer el marco curricular específico para la modalidad de educación de adultos”*, como también la elaboración de *“planes y programas de estudio para la educación de adultos, los cuales deberán ser aprobados previo informe favorable del Consejo Nacional de Educación de acuerdo al procedimiento establecido en el artículo 51”*. Otra de las facultades del MINEDUC relacionada

⁷⁴ [Proyecto de Ley General de Educación enviado por el Ejecutivo al Parlamento](#), p. 19.

a la Educación de adultos se encuentra especificada en el Artículo 32: *“El Ministerio de Educación otorgará el título correspondiente a un oficio a los alumnos de la educación de adultos o de la educación especial que hayan aprobado los programas respectivos definidos en el marco curricular específico, establecido de acuerdo a la presente ley”*.

Entre las funciones que tendría el Consejo Nacional de Educación y que figuran en el Artículo 51, destacan: *“informar favorablemente o con observaciones el marco curricular”* de cada nivel de educación (Parvularia, Básica y Media), como también de la ‘modalidad’ de Educación de Adultos; *“Aprobar los planes y programas para la enseñanza básica y media y de educación de adultos elaborados por el Ministerio de Educación”*, los que tendrían carácter obligatorio en aquellos establecimientos que no los posean.

Como parte de los **Artículos “transitorios”** del Proyecto de Ley General de Educación (LGE), se mantiene la vigencia de los Decretos N° 40, N° 220 y N° 239 mientras *“no se modifiquen los nuevos marcos curriculares de conformidad al Título II de esta ley”*.

Finalmente, cabe señalar que la LGE aún no es promulgada y está siendo sometida a correcciones en el marco de su tramitación.

Costa Rica

Criterios de clasificación de las fichas

7. Metodología: Criterios de análisis de información (propuesta inicial)

7.1. El análisis desde la perspectiva de la EPJA implicará como mínimo las siguientes variables y criterios:

1. Visión de educación de adultos que se refleja en las políticas de EPJA del país en cuestión. Implica rescatar las visiones oficiales de educación, adulto, así como hacer la distinción entre lo que está explícito en el discurso versus lo que se refleja en la práctica. Quedan pendientes los criterios de valoración para establecer si son visiones amplias o restringidas, o si hay congruencia entre teoría y prácticas (se entiende que de las acciones de las instituciones públicas).

Visión reducida: caso del bachillerato abierto que parece verse como un instancia de superación personal:

Cerca de 33 mil estudiantes enfrentan “Bachillerato por Madurez”, viernes, 20 de marzo de 2009

“Un total de 32.864 jóvenes y adultos de todo el país enfrentarán las pruebas de Bachillerato por Madurez de la Educación Abierta, durante este 21, 22 y 29 de marzo.

Este programa educativo le ofrece a aquella población que por alguna razón no concluyó sus estudios en la Educación Formal la facilidad de concluir la secundaria, a distancia y de acuerdo a sus disposiciones de horario.

El ciclo inició el pasado sábado, con la prueba idiomática (Inglés o Francés), a las 8:30 a.m., y continuó, a la 1:00 p.m., con la prueba de la ciencia (Biología, Física o Química). Para el domingo 22 de marzo está programado el examen de Español...”

<http://www.mep.go.cr/Noticia/index.aspx?cod=465>

Más de 26 mil estudiantes a pruebas de Educación Abierta, viernes, 17 de abril de 2009

“Aprobar los primeros años de la secundaria, es el objetivo perseguido por un total de 26 370 jóvenes y adultos, quienes apostaron por el Programa del III ciclo de la Educación Básica Abierta para superarse.

Estos estudiantes, a pesar de que por diferentes motivos no cursaron sus estudios en la Educación Formal, hoy no ven truncados sus sueños y avanzan, de acuerdo a sus posibilidades y condiciones particulares, en esta modalidad educativa que les permite dar sus primeros pasos para alcanzar el Bachillerato.

A partir de este domingo 19 de abril, los postulantes enfrentarán el ciclo de pruebas, el cual comenzará con la asignatura de Español, a las 8:30 a.m., seguido de la de Ciencias a la 1:00 p.m.

Será hasta el sábado 25 de abril que estudiantes reanuden el periodo de pruebas con Inglés a las 8:30 a.m. y Estudios Sociales a la 1:00 p.m. El domingo 26 está prevista la conclusión de los exámenes con Matemática a las 8:30 a.m. y Formación Ciudadana a la 1:00 p.m.

De acuerdo con las estadísticas del Ministerio de Educación Pública (MEP), del total de estudiantes que realizarán las pruebas 8 642 cursan el nivel denominado Térraba, el cual se equipara con el sétimo año de la Educación regular; 8 476 enfrentan el nivel Ujarrás, equivalente a octavo año; y 9 252 están inscritos en Zapandí, correspondiente a noveno de la Educación Formal.”

<http://www.mep.go.cr/Noticia/index.aspx?cod=485>

2. Marcos de referencia para la elaboración de políticas en EPJA

2.1. Modelos de referencia externos (organismos internacionales, etc.)

La Agencia de Cooperación Española, interesada en el mercado laboral

Colegios técnicos contarán con centro de empleo, viernes, 06 de marzo de 2009

“Los Colegios Técnicos Profesionales de Upala, Guatuso y los Chiles formarán parte del Sistema Nacional de Intermediación de Empleo vía Internet, un programa viable gracias a la Agencia de Cooperación Española, el Ministerio de Educación, el INA y el Ministerio de Trabajo.

El objetivo del programa será establecer un sistema electrónico de información que facilite el acceso a la oferta y demanda de empleo de diferentes zonas del país, por parte de estudiantes egresados de colegios técnicos y de la comunidad en general.

Esta acción se enmarca dentro del eje programático “Calidad de la Educación” que el MEP ha venido desarrollando durante esta Administración con el objetivo de que los estudiantes se desarrollen en el campo laboral y generen las competencias óptimas en espacios acordes a sus conocimientos.

Cada colegio contará con un centro de cómputo donde los egresados podrán revisar los empleos disponibles, en la dirección electrónica www.ina.go.cr / intermediación de empleo, la cual estará funcionando en los próximos días. Además, las municipalidades de Upala, Guatuso y Los Chiles habilitarán espacios para que los vecinos de estas zonas también puedan conseguir

empleo ó solicitar empleadores. La inversión del sistema, asumida por cooperación Española, supera los 500 mil dólares.

Por otra parte, el MEP espera a finales de este mes sacar a licitación la realización de un estudio de prospección en Upala, Guatuso, Los Chiles, Liberia, Nicoya, Carrillo y Santa Cruz relacionados con empresas productivas- formación educación técnica de la zona, dado que la economía actual es muy cambiante y así la formación académica necesaria. El objetivo es que en seis meses, educación técnica del MEP conozca el estudio para reforzar, transformar o cambiar especialidades técnicas existentes en dichas regiones.”

<http://www.mep.go.cr/Noticia/index.aspx?cod=451>

Apoyo español para propiciar el inglés conversacional con fines laborales

Colegio Técnico inaugura laboratorio de idiomas,
miércoles, 18 de febrero de 2009

“El Colegio Técnico Profesional de Siquirrés, Roberto Evans Sauders inauguró este lunes 16 de febrero, 10 laboratorios de idiomas para el beneficio de 2 mil estudiantes de la zona.

Gracias al Gobierno de España que donó en años anteriores un pabellón con 10 aulas y a la Ley 7372, para el financiamiento y desarrollo de la educación técnica profesional, el colegio cuenta con el equipo audiovisual y tecnológico necesario para fomentar el desarrollo de un segundo idioma en estudiantes que se profesionalicen en esta institución.

Esta acción se enmarca dentro del eje programático “Calidad de la Educación“ que el MEP ha venido desarrollando durante esta administración con el objetivo de que los estudiantes eleven su nivel educativo y desarrollen competencias óptimas para el mundo del trabajo, incluyendo el manejo de otros idiomas y de las tecnologías de la información y la comunicación.

Los laboratorios se utilizarán para enseñar a estudiantes que van desde séptimo año hasta noveno año con inglés conversacional y de décimo a duodécimo con el énfasis necesario según la especialización que realicen.

El CTP de Siquirres cuenta diferentes especialidades técnicas y con este laboratorio se encamina a las necesidades de la zona en materia de desarrollo laboral.”

<http://www.mep.go.cr/Noticia/index.aspx?cod=438>

2.2. Recuperación de la experiencia magisterial o tradición en EPJA del país

3. Estrategias de abordaje

Flexibilización de reglamentos para evitar la deserción de jóvenes en el octavo año...

Artículo del ministro de educación Granier, sobre la reversión del proceso de deserción

“Era algo macabro pero oculto: no lo veíamos, no nos preocupaba y hasta nos habíamos acostumbrado a hacerlo parte del “así son las cosas”. En efecto, año tras año, decenas de miles de estudiantes abandonaban las aulas al verse enfrentados con la obligación de repetir todo el año por haber perdido una, o unas pocas asignaturas. ¿Perdió español? ¡Repita todo! ¿Perdió mate y sociales? ¡Repita todo!

El peor escenario. Por supuesto, algunos lo hacían... y otros, simplemente abandonaban el colegio, en ambos casos con un gran costo personal y un enorme costo para el país: por cada graduado de secundaria, el Gobierno paga no cinco ni seis años de educación..., ¡sino nueve! Nos hallábamos en el peor de los mundos: una secundaria cuyos graduados nos costaban casi el doble de lo que debieran costar..., pero una secundaria que ni siquiera lograba graduar a la mitad de la gente que entraba al colegio.

¿Y los jóvenes? Ah... en la calle, hipotecando su futuro y el del país: apenas un 35% de las niñas y niños que entran a primer grado logran completar la secundaria; y menos del 70% de los jóvenes entre 13 y 17 años de edad están en el colegio... y no todos lo terminan. Así no se construye un país que quiere combinar crecimiento y bienestar, un país que quiere que las oportunidades sean para todos. Expulsando estudiantes de los colegios con reglas absurdas, estábamos garantizando la reproducción intergeneracional de la pobreza, el ensanchamiento de las brechas sociales y la creación de una fuerza de trabajo incapaz de asumir los empleos más sofisticados que Costa Rica y su gente necesitan.

(...) Excelente noticia. Todavía no tenemos estadísticas completas sobre la matrícula de este año, pero ya sabemos dos cosas. Una, que la tasa de promoción del año pasado se elevó del 82% al 88% en primaria y del 54% al 60% en secundaria (antes de las pruebas de ampliación). Y dos..., que todos los indicios confirman lo que la prensa reporta: tenemos “un problema”, un exceso de alumnos en octavo, un exceso de alumnos en undécimo... Por primera vez en muchos años tenemos más alumnos de los que tradicionalmente esperábamos tener, es decir, ¡tenemos un exceso de alumnos en secundaria!

¿Puede haber mejor noticia? (...) Es el problema que queríamos tener.”

3.1. Segmentación /fragmentación/ atomización de intervenciones públicas

3.2. Articulación con otras intervenciones públicas

4. Visión de la política pública (comparar lo que refleja el discurso oficial versus lo que los mismos actores públicos u otros señalan como lo que ocurre en la práctica)

4.1. De acuerdo a su estilo: asistenciales, desarrollo integral, etc.

4.2. De acuerdo a los actores que intervienen en la definición: solo el gobierno (federal, estatal, etc.), intervención de otros actores sociales (sea en la hechura, la implementación o la evaluación de las políticas).

5. El proceso de políticas – etapa de hechura o diseño de las políticas

5.1. Objetivos, metas

5.2. Duración

5.3. Población objetivo

5.4. Recursos financieros: volumen, fuente de los recursos, destino de los recursos, rubros presupuestarios

5.4. Estrategias de operación: estrategias de implementación, monitoreo y evaluación explícitamente aludidas por la política

6. Relación (si la hay) de las políticas de EPJA con políticas de desarrollo nacional

7a. Relación de la política en EPJA con el sector privado

7b. Discusiones sobre el financiamiento público de instituciones educativas privadas.

Opiniones de la Ministra de educación sobre un proyecto de ley de mayores subvenciones estatales:

MEP no avala proyecto de ley que favorece a colegios privados, viernes, 24 de abril de 2009

“El hecho de haber participado en una reunión con el viceministro de la Presidencia, diputados liberacionistas y representantes de los colegios privados subvencionados, el miércoles anterior en Casa Presidencial, no significa, bajo ninguna circunstancia, que el Ministerio de Educación avale el proyecto de ley que pretende garantizar el financiamiento con fondos públicos a esos centros educativos.

Así lo enfatizó la titular de esa cartera, Silvia Víquez, luego de que en dicho encuentro se acordara enviar la iniciativa a la Sala IV a fin de que esa instancia determine si hay algún roce constitucional con el hecho de que el MEP le pague el salario a los docentes de dichos centros, pese a que a los mismos se consideren como funcionarios privados dentro del proyecto.

“Ese es apenas uno de los aspectos cuestionados dentro de la propuesta, pero persisten muchos otros que el ministerio considera contraproducentes y que se arrastran desde el texto original, y sobre los cuales hizo caso omiso la comisión legislativa que dictaminó el proyecto”, argumentó la funcionaria.

Entre ellos, agregó, el que el proyecto perpetúe, sin regulación alguna, la ayuda estatal a aquellos centros educativos que actualmente la reciben. Además, que se abra un portillo para

que una vez vigente la ley, cualquier institución educativa privada pueda solicitar el subsidio estatal. Lo anterior, porque el proyecto no establece ni parámetros ni requisitos para otorgar la subvención.

Según Víquez, la oposición ministerial a este proyecto no debe tomarse como una objeción a que se subsidie a los centros privados que cumplen una clara función social; por el contrario, estamos totalmente de acuerdo en que existen centros que merecen y necesitan ese apoyo estatal. Nuestra oposición surge, más bien, de los defectos graves que contiene el proyecto y que lo convierten en un mecanismo para restablecer abusos y privilegios que ya el ministerio había eliminado con la promulgación del actual reglamento que regula las subvenciones.”

<http://www.mep.go.cr/Noticia/index.aspx?cod=491>

8. Implementación de las políticas de EPJA

8.1. Actores intervinientes (por niveles de gobierno, sectores, etc.)

Centros Integrados de Educación para Jóvenes y Adultos (CINDEA):

Dependen del Ministerio de educación, se iniciaron en 1983 y actualmente son 20, que cuentan con una matrícula que fue para el año 2006, de más de 32.000 estudiantes. Entre sus objetivos están:

- Organizar los cursos modulares de la Educación General Básica y Diversificada y de la Emergente considerando las demandas de la población joven y adulta;
- Establecer mecanismos de coordinación con las instituciones del sector productivo para facilitar la integración sociolaboral de los participantes;
 - Mantener y custodiar información actualizada acerca de los estudiantes, del personal docente y de la institución;
 - Generar y poner en marcha mecanismos y estrategias para la formación y autoformación continua de los docentes del centro educativo;
 - Brindar una respuesta rápida y pertinente a las demandas educativas y sociolaborales del entorno institucional;
 - Establecer mecanismos de coordinación para facilitar la integración sociolaboral de los estudiantes.

<http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&elementid=4465>

8.2. Mecanismos de articulación o coordinación de los actores intervinientes

8.3. Resultados que los actores públicos atribuyen a las políticas implementadas

9. Congruencia interna entre los discursos – instrumentos formales de expresión de las políticas – prácticas

9.1. Conclusiones entre los niveles de congruencia y los resultados

7.2. El análisis desde la perspectiva del análisis de las políticas públicas implicará como mínimo las siguientes variables y criterios:

1. Concepto y dinámica que los actores públicos expresan de Estado y gobierno

2. Relaciones Estado – sociedad civil

3. Relación educación / empleo / orden social expresada en las políticas

4. Relación de la política con una visión de mejoramiento de la capacidad de gestión de los individuos (emprendimientos individuales, capital social).

5. Continuidad de las políticas

6. Relación de las políticas de educación con políticas de desarrollo regional (entendido lo regional como atención a especificidades económicas y/o culturales de regiones dentro del país).

Ecuador

Fichero de documentos Caso Ecuador.

Sistema de referencias:

7.1. El análisis desde la perspectiva de la EPJA implicará como mínimo las siguientes variables y criterios:

1. Visión de educación de adultos que se refleja en las políticas de EPJA del país en cuestión. Implica **rescatar las visiones oficiales de educación, adulto**, así como hacer la distinción entre lo que está explícito en el discurso versus lo que se refleja en la práctica. Quedan pendientes los criterios de valoración para establecer si son visiones amplias o restringidas, o si hay congruencia entre teoría y prácticas (se entiende que de las acciones de las instituciones públicas).

Visión antropológica de la educación contenida en el Informe para la Confitea VI, marzo 2008.

“Investigación en el campo del aprendizaje de adultos

3.1.1 Estudios clave en educación de adultos en los últimos cinco años.

El proceso metodológico del “Espiral del aprendizaje” aplicado al sistema modular para Jóvenes y Adultos, ha dado resultados eficientes en la población que asisten a los Centros de Educación Básica de Jóvenes y Adultos, en el país. Este proceso metodológico se basa en:

Una visión antropológica-cultural de la educación, que considera al hombre y la mujer, como centro de la acción educativa. El aprendizaje inicia a partir de la experiencia personal y comunitaria del adulto/a, inmerso en su entorno socio-cultural, permitiendo la correlación con otras culturas, relacionando al participante a expresar su mundo experiencial con relación a la temática generadora de cada módulo: Educación (Nuestros Derechos), Trabajo, Medio Ambiente/Salud y Cultura y aquellas que permitan completar la Educación Básica para jóvenes y adultos. A partir de la experiencia en torno a dichas temáticas se favorecen al análisis histórico – causal, la conceptualización y aplicación de los nuevos conocimientos en términos de participación y refuerzo.”

2. Marcos de referencia para la elaboración de políticas en EPJA

Educación permanente para Adultos: documentos del plan decenal (2005-1015). Documento de Gobierno

“Políticas del Plan Decenal

- a. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
- b. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
- c. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
- d. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
- e. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.
- f. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
- g. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.

h. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.”

En el mismo documento, como ampliación del punto D: “POLÍTICA 4

Objetivo: Garantizar a través del sistema Nacional de Educación Básica para adultos el acceso, permanencia, continuación y conclusión efectiva de los estudios de la población con rezago educativo, a través de los programas nacionales de educación básica para adultos, considerando a la alfabetización como su punto de partida, en el marco de una educación inclusiva.”

http://www.educacion.gov.ec/_upload/RESUMEN%20EBJA.pdf

RESUMEN EJECUTIVO DEL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS. Documento del Ministerio de Educación

“Para dar cumplimiento a la Política 4 del Plan Decenal de Educación, aprobado mediante consulta popular el 26 noviembre del 2006, esta Dirección viene ejecutando el Programa Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos a nivel nacional.

Para esta acción se emitió varios Acuerdos Ministeriales:

.. 312 del 14 de agosto del 2007, dispone la participación obligatoria de todos los estudiantes de segundo año de bachillerato a participar en el mencionado Programa, como requisito previo para la obtención del título de bachiller.

.. 313 del 14 de agosto del 2007, dispone la utilización de la infraestructura física de todos los establecimientos educativos (fiscales, fiscomicionales, particulares y municipales) para la organización y

funcionamiento de los centros de educación básica para jóvenes y adultos; luego de firmar carta compromiso entre los actores.

.. 314 del 14 de agosto del 2008, crea el Programa Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos y su estructura a nivel: nacional, regional, provincial, cantonal, parroquial e institucional. (ver anexo)

.. 382 del 19 e octubre del 2007, determina que los estudiantes previo a su incorporación como bachilleres deben realizar 200 horas de trabajo comunitario, distribuidos de la siguiente manera: 120 horas en segundo año de bachillerato, en la ejecución del Programa de Educación Básica

de Jóvenes y Adultos, y 80 horas en el tercer año de bachillerato, en cualquier otra opción de participación estudiantil.

Para la participación estudiantil, se elaboró un instructivo que norma la ejecución de las actividades, responsabilidades a cumplir por autoridades nacionales, provinciales, cantonales, institucionales, coordinadores y estudiantes.”

Rafael Correa Delgado, Presidente Constitucional de la República, en la presentación oficial del Programa, realizada en Colta – Monjas, provincia de Chimborazo, manifestó que el 10 de Agosto de 2009, se dará el segundo grito de independencia, declarando a nuestro país, territorio libre de analfabetismo, por lo que se requiere de la participación activa y consciente de toda la sociedad ecuatoriana.

http://www.educacion.gov.ec/_upload/resumen%20ejecutivo%20programa%20EduBasica.pdf

2.1. Modelos de referencia externos (organismos internacionales, etc.)

La UE quiere participar en la alfabetización (febrero 2008)

“La canciller ecuatoriana, María Isabel Salvador, y el encargado de negocios de la Comisión Europea en Quito, José Luis Martínez Prada, suscribieron el convenio que servirá para ayudar a la financiación del Plan de Educación 2007-2010 de Ecuador.

El convenio suscrito hoy en la Cancillería en Quito contempla un primer plazo del apoyo que la Comisión Europea tiene previsto ofrecer al Plan de Educación de Ecuador, que con futuras aportaciones se espera que llegue en 2010 a un monto total de 41.2 millones de euros.”

http://www.soitu.es/soitu/2008/02/08/info/1202431031_277008.html

El informe preparatorio de la Confintea VI, del 3 de marzo del 2008. Relación con el CREFAL.

“22.4 Estatus y formación de los educadores o facilitadores de adultos (UTE) , (CREFAL),(OREAL).

La Universidad Tecnológica Equinoccial – UTE, suscribió un convenio con el Ministerio de Educación, para capacitar y profesionalizar a los Educadores Populares y personas que están involucrados en el área de Educación de Jóvenes y Adultos, cuyos títulos son avalizados por el CONESUP, instancia de Legalización y avalización de los mismos que se viene realizando desde el año 1996, hasta la presente fecha, llegando el educador o las personas a obtener el título de Licenciado en Educación de Adultos, con su continuidad de Master en Educación y Desarrollo Social. El CREFAL es un organismo internacional que tiene convenios de cooperación relacionado a la capacitación y profesionalización del personal educativo, que está relacionado con todas las áreas educativas del Sistema Educativo Latinoamericano”.

Expectativas del Ministerio de Ecuador para la reunión de la Confintea VI.

Expectativas respecto de CONFITEA VI y el AEA

- A incluir la educación y el aprendizaje de las personas adultas en todas las iniciativas de desarrollo y programas sociales como una contribución esencial a la prosperidad económica, al desarrollo sostenible, a la cohesión social y a la solidaridad;
- A promover los enfoques de desarrollo comunitario como un punto de partida importante para la educación y el aprendizaje de adultos y la reducción de la pobreza;
- A adoptar políticas completas, tomar medidas concretas y proveer recursos adecuados en apoyo a los programas de educación, integrando y atendiendo las demandas de aprendizaje de personas con discapacidades, al igual que grupos marginados, tales como indígenas, inmigrantes y refugiados, minorías (incluyendo minorías sexuales, siempre que fuese lícito), prisioneros, etc.;
- A reconocer, el aprendizaje de personas adultas como inversión y no solamente como una partida de consumo social, y mucho menos como un mero producto mercantil;
- A incrementar, en consecuencia, el financiamiento del aprendizaje de personas adultas a una cuota equitativa del seis por ciento del producto interno bruto de los Estados Miembros, establecido como índice de referencia en la Agenda para el Futuro;
- A aceptar que el compromiso con el aprendizaje durante toda la vida, para alcanzar la prosperidad económica y la cohesión social, es una respuesta necesaria a la globalización y asimismo un componente esencial del desarrollo local comunitario y de la autorrealización de los individuos;
- A integrar la educación y el aprendizaje de adultos de forma más sistemática en los planes de educación y en los programas de los gobiernos a escala local, nacional, regional y mundial, y en los programas, conferencias y reuniones cumbre de las instituciones de la ONU – en especial,

aquéllas relacionadas con la Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas (2003 – 2012), el Marco de Acción de Dakar (EFA), los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas (MDG), la Cumbre Mundial de Desarrollo Sostenido (WSSD) y la iniciativa EFA-fast Track Initiative o Iniciativa de Vía Rápida (coordinada por el Banco Mundial – aprovechando así su potencial sinérgico;

- A enlazar sistemáticamente las recomendaciones de la CONFITEA V sobre la alfabetización de personas adultas y la educación básica de adultos con el Plan de Acción Internacional de la Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas y el Marco de Acción de Dakar y a implementarlas bajo la perspectiva del aprendizaje durante toda la vida.

5.1. Resultados que se espera de la CONFITEA VI

Proponer que la educación debe ser un Derecho Humano fundamental, a lo largo de toda la vida de una persona, que no se lo puede suprimir.

Integración total de los grupos indígenas, en el área educativa.

Fortalecimiento del área educativa de los Centros de Rehabilitación Social en Contextos de Encierro, a través de nuevas propuestas curriculares

Planes, Programas y Proyectos educativos sobre el VIH

Integración Global de la mujer en Programas de género y actividades Socio – económicas.

Fortalecer el Sistema educativo con Educación y trabajo.

Mejorar los sistema curriculares en todos los niveles

Proponer a todos los estados una capacitación masiva de mejoramiento profesional a los agentes educativos, con los respectivos incentivos económicos.

Incluir en el área educativa a las personas con menor posibilidad de mejoramiento humano, con servicios de calidad.

Integrar a todos los organismos gubernamentales y no gubernamentales a integrarse en el desarrollo de las actividades educativas de un país, como mandato surgido de una sociedad que procura la igualdad y el mejoramiento humano.

Impulsar políticas públicas para sectores menos favorecidos que están en crisis.

Iniciar a preparar a nivel universal los nuevos contenidos educativos sobre prevención educativa social, tema inicial que no es tomada en cuenta en los diferentes ámbitos.

Integrar en las políticas educativas el área de los procesos educativos de las múltiples discapacidades.

Fortalecer en forma global el conocimiento de la tecnología y el avance científico en forma secuencial.

Generar espacios de capacitación que permitan aplicar los conocimientos adquiridos, en beneficio de la sociedad.

Abrir espacios de investigación sobre las temáticas educativas que permitan renovar conocimientos y actualizar a las personas que están involucradas.

Que los organismos nacionales e internacionales destinen recursos para ejecutar proyectos, planes, programas y actividades socio-culturales que permitan establecer nuevos incentivos sociales.

2.2. Recuperación de la experiencia magisterial o tradición en EPJA del país

3. Estrategias de abordaje

3.1. Segmentación /fragmentación/ atomización de intervenciones públicas

3.2. Articulación con otras intervenciones públicas

4. Visión de la política pública (comparar lo que refleja el discurso oficial versus lo que los mismos actores públicos u otros señalan como lo que ocurre en la práctica)

4.1. De acuerdo a su estilo: asistenciales, desarrollo integral, etc.

4.2. De acuerdo a los actores que intervienen en la definición: solo el gobierno (federal, estatal, etc.), intervención de otros actores sociales (sea en la hechura, la implementación o la evaluación de las políticas).

5. El proceso de políticas – etapa de hechura o diseño de las políticas

5.1. Objetivos, metas

Y “Metas 2007:

1. Institucionalización del Programa Nacional de Educación Básica para adultos, con participación de estudiantes de bachillerato, docentes y bonificados.
2. Implementación del modelo de Educación Básica de Adultos diseñado en el 2006.
3. Elaboración, colaboración e implementación del modelo de Educación Básica en Adultos para los pueblos indígenas.

4. Diseño e implementación de metodología de alfabetización cultural.

Acuerdo 434, sobre la Educación multicultural Educación plurilingüe: ley de fortalecimiento de las lenguas ancestrales.

Ya que la constitución “propunga la unidad en la diversidad y la relación intercultural” entonces resuelve la “creación de la subsecretaría de Educación de los Pueblos indígenas” y “la subsecretaría para el Diálogo Intercultural

http://www.educacion.gov.ec/_upload/acuerdo434.PDF

Entrevista a Ariruma Kowii, subsecretario de educación para el diálogo intercultural, defiende la meta del decreto frente a la oposición de sectores ligados al viejo esquema de educación bilingüe:

La dirigencia de la CONAIE dice que se les quita una conquista histórica, ¿es así?
En esto hay que estar claros. La conquista histórica de los pueblos indígenas es el derecho a recibir enseñanza y la educación en su propia lengua, conociendo su historia, su cultura a profundidad, se respeta. Más bien en ello vamos a hacer correctivos, pero el principio y la conquista se lo respeta, lo que está cambiando es quién nombra a las autoridades.
¿Quién designaba hasta antes del decreto?

Lo hacían los dirigentes. En el caso del director nacional del DINEIB, la dirigencia nacional de la CONAIE, la ECUARUNARI y las filiales a estas organizaciones. Hay que tomar en cuenta que en el país tenemos otras organizaciones importantes como la FEINE, la FENOCIN, la FEI, entre otras, las cuales casi no tenían participación porque la hegemonía estaba en la dirigencia de la CONAIE pese a que dicen que son democráticos, participativos y transparentes.”
1585http://www.eltelegrafo.com.ec/sociedad/educacion/noticia/archive/sociedad/educacion/2009/03/13/_1C20_Se-respeta-la-ense_F100_anza-en-la-propia-lengua_1D20_.aspx

“¿Los resultados de ese estudio tienen alguna aplicabilidad práctica?

Nuestro país heredó un sistema colonial que nos convenció, tanto a los indígenas como a los mestizos, que la lengua indígena no vale. Esas ideas coloniales subsisten en gran parte de la población, incluso en los indígenas. Sin embargo, las lenguas ancestrales se han logrado mantener hasta ahora aunque muchas corren el riesgo de perderse. Por ello queremos rescatarlas.

¿Eso no se debe a la poca aplicabilidad de las lenguas en el mundo globalizado?

El aprendizaje de cualquier lengua debe permitirnos conocer la historia y la cultura de ese pueblo. Otavalo es la comunidad indígena más globalizada del país y allí hay escuelas municipales y privadas con alumnos indígenas y mestizos a los que se enseña quichua, sin descuidar el inglés y el español.

El país tiene más de 10 lenguas, empero el quichua los ha desplazado. Las escuelas interculturales bilingües solo imparten ese idioma y español. ¿No existe también allí una suerte de exclusión ?

Sí. El quichua ha cumplido papel de colonizador al interior del país. Por ejemplo, las nuevas generaciones záparas no hablan su idioma, hablan quichua. Por ello es necesario recuperar todas las lenguas.”

<http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/nos-ensenaron-que-la-lengua-indigena-no-sirve-305989.html>

5. Equipamiento de los centros ocupacionales de educación EIB.”

http://www.educacion.gov.ec/_upload/RESUMEN%20EBJA.pdf

5.2. Duración

5.3. Población objetivo

Informe de Ecuador para la Confintea VI. 3 de marzo 2008.

“En el Ecuador, el rezago educativo de la población joven y adulta de 15 años y más, constituye un problema grave y de urgente atención. De 12’156.608 ecuatorianos entre hombres y mujeres, los mayores de 15 años son 8’117.098, hombres 3’971.383 y mujeres 4’194.294, que corresponde al 66% de la población total, el número de analfabetos puros es de 731.984, hombres 304.777 y mujeres 427.207 correspondientes al 9% de analfabetismo. Fuente: INEC 2001. El 21.3% de analfabetismo funcional corresponde a 1’731.151 personas de los cuales 792.089 son hombres y 939.062 son mujeres, las cifras de analfabetismo puro y funcional indican que son 2’463.135 de personas de la población joven y adulta que no han logrado ejercer el derecho ciudadano a educarse, forman parte del círculo de la pobreza y de las cadenas excluyentes de los beneficios del desarrollo material y cultural del país, son presa fácil del populismo y los principales ausentes en la toma de decisiones, se constituyen en la población objetivo de atención en la Educación Popular Permanente Hispana y Bilingüe del Ecuador. (Datos.INEC 2001).”

Problemas de articulación entre instituciones

“Creación de economías del conocimiento o la construcción de sociedades del aprendizaje; La educación del país, abandonada por años, hoy atraviesa por un proceso histórico, mediante el impulso de una educación de calidad y calidez con equidad, con avances significativos en todas las políticas del Plan Decenal de Educación, desde la ejecución de un nuevo concepto de Educación Inicial hasta la aplicación de proyectos de reforma curricular, para el área Básica y Bachillerato. La profunda renovación del sistema educativo es fundamental para el desarrollo del país. El Programa Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, ofrecido en español y en lenguas nativas, busca educar a todos los ecuatorianos mayores de 15 años que no hayan terminado la Educación Básica, además de reducir el índice de analfabetismo puro, que actualmente representa el 9,1 por ciento de la población joven y adulta. En el 2007 se inscribieron 107.926 personas a nivel nacional, que actualmente se están alfabetizando, y 181.981 que cursan la instrucción primaria. Este proceso se desarrolla con la participación activa del estudiantado nacional”

“2.2 Participación en el AEA - EBJA

2.2.1 Datos estadísticos sobre la participación:

a) Tasa global de participación Año 2008.

Educadores - estudiantes, en el Programa EBJA , alumnos del segundo año de bachillerato:
134.621 año 2007 -2008

Educadores populares fiscales en el Programa EBJA = 1950.

Participantes educandos en el Programa EBJA: 341.304

Alfabetización: 127.304 participantes

Post- alfabetización: 214.000 participantes.

b) Participación en Programas específicos de la EBJA, en el Plan Decenal

Proyecto Manuela Sáenz.....1'182.000

Proyecto Dolores Cacuango..... 126.301

Proyecto Cordón Fronterizo..... 56.300

Proyecto Voluntad..... 10.700

Proyecto Discapacitados..... 6.235

TOTAL:.....1'381.536

Fuente: DINEPP – Programa EBJA , Reprogramado 2007 – junio 2009”

5.4. Recursos financieros: volumen, fuente de los recursos, destino de los recursos, rubros presupuestarios

Informe para la Confintea, 3 de marzo 08:

“2.1 Inversión pública en AEA (Aprendizaje de la Educación de Adultos):

En el año 2007 y el 2008 se viene invirtiendo en educación en relación a las ocho políticas del Plan Decenal una cifra muy significativa.

Se destinó:

Para hacer construcciones, reparaciones y adecuaciones de la infraestructura escolar USD 80,7 millones.

Entrega de textos escolares y gratuitos USD 15 millones

Proyecto de alimentación escolar USD 30 millones.

Monto total invertido en estos tres rubros fue de USD 125,7 millones.

Fuera del presupuesto regular anual.

Datos tomados informe Ministerio de Educación año 2.008”

5.4. Estrategias de operación: estrategias de implementación, monitoreo y evaluación explícitamente aludidas por la política

6. Relación (si la hay) de las políticas de EPJA con políticas de desarrollo nacional

7. Relación de la política en EPJA con el sector privado

8. Implementación de las políticas de EPJA

8.1. Actores intervinientes (por niveles de gobierno, sectores, etc.)

8.2. Mecanismos de articulación o coordinación de los actores intervinientes

8.3. Resultados que los actores públicos atribuyen a las políticas implementadas

9. Congruencia interna entre los discursos – instrumentos formales de expresión de las políticas – prácticas

9.1. Conclusiones entre los niveles de congruencia y los resultados

7.2. El análisis desde la perspectiva del análisis de las políticas públicas implicará como mínimo las siguientes variables y criterios:

1. Concepto y dinámica que los actores públicos expresan de Estado y gobierno

2. Relaciones Estado – sociedad civil

3. Relación educación / empleo / orden social expresada en las políticas

4. Relación de la política con una visión de mejoramiento de la capacidad de gestión de los individuos (emprendimientos individuales, capital social).

5. Continuidad de las políticas

6. Relación de las políticas de educación con políticas de desarrollo regional (entendido lo regional como atención a especificidades económicas y/o culturales de regiones dentro del país).

Guatemala

Fichero de documentos Caso Guatemala

Ley de educación de 1991, de lo que Colom toma como proyecto la gratuidad de la enseñanza

http://www.mineduc.gob.gt/uploads/Ley_Educacion_Nacional.doc

Informe Nacional: Inclusión educativa: El camino del futuro. Un desafío por compartir. Octubre 2008. Diagnostico amplio en el que se presentan aspectos demográficos y sociopolíticos de la población del país, se enuncian las principales políticas y acciones del gobierno en la materia.

http://www.oj.gob.gt/es/QueEsOJ/EstructuraOJ/UnidadesAdministrativas/CentroAnalisisDocumentacionJudicial/sumario/2008/Julio_08/Sumario%202008-07-01.pdf

Acuerdo Ministerial

http://www.mineduc.gob.gt/uploads/pdf/acuerdo_ministerial_1492-2008.pdf

Pacto colectivo de trabajo

http://www.mineduc.gob.gt/uploads/pdf/pacto_colectivo.pdf

7.1.1.⁷⁵

Datos de interés:

Guatemala, país situado al centro del continente americano, posee una extensión territorial de

108,889 Km² y en ellos, desigualmente distribuidos, una población de 8 a 10 millones de habitantes. Esta población se reparte en 24 idiomas, más de una docena de culturas y una situación étnica e interétnica crecientemente compleja.

Como país multilingüe, los idiomas Quiché, Mam, Cakchiquel y Kekchí son hablados cada uno,

⁷⁵ Utilizo provisoriamente las categorías propuestas en los puntos 7 y 8 del texto de Marianela... que pongo al final.

por 300.000 a 600.000 personas; el Kanjobal, el Tzutjil, el Ixil, el Chortí y el Pocomchí son hablados, cada uno, por 50.000 a 100.000 personas; el Poptí, el Pocomam, el Chuj y el Sacapulteco son hablados cada uno, por 20.000 a 49.000 personas el Itzá, el Mopán, el Acateco, el Achí, el Sipacapense, el Uspanteco, el Aguacateco, el Tectiteco y el Garífuna son hablados cada uno, por menos de 20.000 personas.

Visión intercultural. Discurso del presidente AC. Mayo 2007

“Un proyecto de educación nos llevará 12 años, pero a mí, más que el inglés, me preocupa que niños cuya lengua no es el español, no reciban las clases en su idioma. Eso sí me preocupa, hay serios problemas de aprendizaje por el choque cultural. Imagínese que me metan a mí en una clase de Quiché. ¿Qué hago? Estoy muy sesgado por lo rural: a mí me preocupa esa área.”

<http://www.elperiodico.com.gt/es/20070520/actualidad/39810/>

Sobre las críticas del relator de la ONU, reacciones de cultura. (referencia en *Evaluaciones externas*)

29 de julio 2008 Ministerio “Tenemos un problema” “Compartimos plenamente la visión que plantea el relator dentro del informe. Reconocemos que tenemos un problema que no es de un período de gobierno, sino histórico, y da como resultado que haya un abismo entre lo real y lo formal, entre lo que manda la ley y lo que realmente se ejecuta”, expresó Ana Ordóñez de Molina, ministra de Educación. “Lo importante es que avancemos hacia la visión de la educación como derecho humano, con calidad, y que es necesario aumentar el presupuesto, porque los fondos son escasos”, agregó.

http://www.mined.gob.ni/Bolet_MINED/Monitoreo/julio/i29.php

Gratuidad de la enseñanza como estrategia

“Colom mencionó como uno de los frutos de su gestión haber aumentado en más de un millón 400 mil el número de niños inscritos en las escuelas, gracias a la gratuidad de la enseñanza y al programa de transferencias condicionadas Mi Familia Progresas.

Durante los primeros 13 meses del gobierno de la Unidad Nacional de la Esperanza se registraron también importantes progresos en salud, entre ellos la reducción de los índices de mortalidad materna e infantil.”

<http://www.prensalatina.com.mx/Article.asp?ID=%7B0A33C14D-6223-4BC6-9AE9-6EFD1D412538%7D&language=ES>

Educación de Calidad: Plan de Educación 2008-2012

“Se prioriza la calidad de la educación en tanto que partimos de la premisa que el ejercicio pleno del derecho a la educación, consiste no sólo en asistir a un centro educativo, sino tener acceso a una educación de calidad. El centro del proceso de enseñanza aprendizaje es la niñez y la juventud.

Sea rico o pobre, mujer u hombre, indígena o ladino. Todos, sin excepción, recibirán educación pertinente y relevante con capacidades para ejercer su ciudadanía en el siglo

veintiuno y desempeñarse competentemente en este mundo globalizado, tomando como punto de partida la convivencia solidaria en una sociedad multicolor de una profunda y diversa riqueza cultural, en el marco del respeto a nuestra biodiversidad biodiversidad”.

<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2013>

Género: antiguo programa Eduquemos a la niña

“Para afrontar esta situación se creó en 1991 la Asociación Eduquemos a la Niña. Esta campaña contó inicialmente con el apoyo del sector privado y finalmente en 1995 con la ayuda de MINEDUC (Ministerio de Educación). En 1996 se distribuyeron 5,400 becas a niñas estudiantes, lo que aumentó a cerca de 30,000 en 1997 y a más de 46,000 en 1998 (MINEDUC, 1999). De esta forma se pretende superar el problema sociocultural que impide a las niñas permanecer en sus estudios.

La asistencia de las mujeres a preprimaria fue relativamente alta en 1998, especialmente en párvulos. Los programas bilingües también contribuyeron a una participación relativamente alta por parte de la mujer indígena. Sin embargo en los programas de adultos, las demandas impuestas a las mujeres en el hogar hace que su participación a estos programas sea muy baja.”

<http://www.casaxelaju.com/voces/story17.htm>

7.1.2

Discurso de la ministra de educación inicio del ciclo 2009:

“La educación de alta calidad fomenta la equidad y la excelencia. Para mejorar la calidad se requiere que todos gocen de las mismas oportunidades, gozar de un desarrollo holístico de calidad, potenciar sinergias, contar con los mejores docentes en el área rural,

fomentar vínculos entre padres de familia, docentes, niños, niñas y jóvenes. Seguiremos en la revisión del Currículo de Educación Básica con el propósito de generar emprendedores.”

http://www.mineduc.gob.gt/Publicaciones_2009/discurso_inicio_09.pdf

7.1.2.1

María Del Carmen Ceceña, ex Ministra de educación

“Para la titular del MINEDUC, en la experiencia de los países que se desarrollan ello ocurre porque han logrado que sus niños sueñen y logren lo deseado. Los ejemplos son Taiwán, Corea y, más cerca, Costa Rica, afirma.

Estos países invirtieron hace cuarenta años en su gente y los cambios están a la vista. El resultado es que las personas tienen más capacidad para tomar decisiones y son capaces de hacer las cosas por sí mismas.”

<http://dca.gob.gt:85/archivo/050103/nacpag3.htm>

7.1.2.1.

Diversos actores piden que se priorice el analfabetismo

“Guatemala, apuntan datos oficiales, ostenta el peor índice de América Latina, después de Haití, en niveles educativos y de analfabetismo. Sólo el 69,1 por ciento de los guatemaltecos mayores de 15 años tienen competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, lo cual equivale a 2,1 millones de habitantes. De acuerdo con el informe, de 1990 a 2004 la tasa de alfabetismo subió ocho puntos, pero resultó insuficiente para lograr la meta”

<http://www.prensalatina.com.mx/article.asp?ID=%7B5DE6CEF8-E82A-40DC-BAD8-78E832704545%7D>

7.1.2.1

Yo sí puedo

“YO SÍ PUEDO LLEGA A COMUNIDADES INDÍGENAS GUATEMALTECAS

El Naranjo, pequeña aldea del departamento de Escuintla, tiene hoy el privilegio de ser el primer territorio guatemalteco libre de analfabetismo gracias al método cubano Yo sí puedo, que pronto beneficiará a comunidades de todo el país.

A esa localidad, cuya población es mayoritariamente pocomam, llegaron en 2007 los primeros dos maestros del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, con sede en La Habana, para iniciar un plan piloto, que enseñó a leer y escribir a decenas de personas.”

<http://www.cubavision.cubaweb.cu/detalles.asp?ID=42294>

Cuba y Guatemala lanzarán programa educativo

07:28 PM La Habana.- El presidente de Cuba, Raúl Castro, se reunió este lunes con el mandatario de Guatemala, Alvaro Colom, para acordar nuevos acuerdos de cooperación en salud y educación, y el incremento de las relaciones económicas y comerciales, informó la prensa oficial.

http://www.eluniversal.com/2009/02/16/int_ava_raul-castro-y-alvaro_16A2228939.shtml

Empresarios disienten con la relación de Colom con Cuba

“GUATEMALA, 13 (ANSA)- Empresarios guatemaltecos anunciaron hoy que desistieron de acompañar al presidente, Alvaro Colom, en su viaje a Cuba, programado para el lunes, por su rechazo a una condecoración al ex mandatario de ese país Fidel Castro.

Carlos Zuñiga, representante de esos empresariados, declaró que "no va nadie", porque "no estamos de acuerdo en darle la Orden del Quetzal a Castro".

Esta semana la presidencia guatemalteca anunció que Colom realizará una visita de cuatro días a Cuba con el propósito de entrevistarse con su par Raul Castro.

Además condecorará a su hermano, Fidel, con la Orden del Quetzal en el Grado de Gran Collar, por el apoyo recibido por Guatemala en el campo de la medicina tras el paso de huracán Mich en 1998.

Con la cooperación cubana, Guatemala ejecuta actualmente el programa "Yo sí puedo", que busca erradicar el analfabetismo en las zonas más pobres del país, así como la "Operación milagro", que da atención oftalmológica gratuita. Fernando Barillas, vocero presidencial, declaró que la actitud del sector empresarial es una muestra de intolerancia hacia el pueblo cubano, "que ha sido mucho más solidario con el país que muchos otros sectores”

<http://www.ansa.it/ansalatina/notizie/notiziari/cuba/20090213202034824752.html>

Gratuidad de la enseñanza

Nuevos maestros

28 de febrero 2009 “El Ministerio de Educación continuará con la contratación de maestros para cubrir la demanda de alumnos generada por la gratuidad de la enseñanza en todo el territorio nacional. En el departamento de El Progreso ya fueron autorizadas 503 nuevas plazas de docentes y se contratará más personal si el caso lo amerita.”

<http://www.noti7.com.gt/preview.php?id=6099&tim=>

Empleos

“El Gobierno y los empresarios de Guatemala acordaron impulsar una estrategia para crear al menos 31.500 nuevos empleos durante este año, con una inversión de 32,4 millones de dólares. Este acuerdo forma parte del Programa Nacional de Emergencia y Rescate Económico presentado por el Gobierno con la participación de los sectores productivos del país, y se logró tras una reunión realizada el día de ayer entre el presidente Álvaro Colom y los directivos de la Asociación Guatemalteca de Exportadores (AGEXPORT), con el objetivo de encontrar mecanismos conjuntos para hacer frente a la crisis económica mundial. Estará dirigido a la creación de empleos en programas de riego agrícola, centros de acopio, protección agrícola, artesanías, carpinterías, exportaciones, créditos educativos y promoción comercial, proyectos productivos y de infraestructura, en el que gobierno invertirá 22,2 millones de dólares, mientras que la AGEXPORT aportará 10,2 millones de dólares.”

<http://www.rnv.gov.ve/noticias/?act=ST&f=3&t=90392>

7.1.3

7.1.4.2

15 de julio 2008

MINEDUC crea viceministerio de diseño y verificación de calidad educativa. Éste se encargará de aspectos relacionados con la calidad educativa, no en la etapa de gestión y administración del hecho educativo, sino en la etapa de estudio, definición y verificación de la calidad de entrega.⁷⁶

(La aprobación de este ministerio parece contener una fórmula de consenso con los sectores empresariales que quieren desplazar el acento de la “cobertura” a la “calidad”).

Ver: Pace: Programa de Apoyo a la Calidad Educativa:

<http://pace.org.gt/rincones/metodologia/index.php>

Empresarios por la educación: la educación está en nuestras manos:

<http://www.empresariosporlaeducacion.org/?showPage=23&cache=1&nwid=7>

⁷⁶ <http://www.lahora.com.gt/notas.php?key=32813&fch=2008-07-01>

7.1.5 El proceso de políticas – etapa de hechura o diseño de las políticas

Discurso de la ministra de educación inicio del ciclo 2009:

“En el ciclo escolar 2009 se proyecta favorecer el acceso a 1, millón 400 mil nuevos estudiantes en el sector oficial, lo que significará alcanzar a 4 millones 200 mil niños, niñas y jóvenes en comparación a la matrícula atendida de 2 millones 80° mil en el 2008. Es importante señalar que no estamos considerando solo la matrícula inicial que tradicionalmente alcanza el 96% de cobertura en primaria, sino especialmente tratando de atender a los niños que han quedado fuera del sistema escolar luego de haber cursado si mucho 3°. Primaria.”

http://www.mineduc.gob.gt/Publicaciones_2009/discurso_inicio_09.pdf

Programas en marcha

Programa “Mi familia aprende”

Mi Familia Aprende, un programa destinado a la formación de adultos El proyecto funciona desde agosto 2008, pero con un bajo perfil y es parte del Consejo de Cohesión Social. También está Mi Escuela Progresa.

<http://www.elperiodico.com.gt/es/20090219/pais/91531/>

7.1.5.4 Recursos

Mi escuela también progresa

“La reciente aprobación de préstamos en el Congreso, representan otro apoyo para el sector educativo, pues US\$150 millones provenientes del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) se invertirán en infraestructura escolar y capacitación de personal docente. La entrega de estos recursos por parte del BID está programada para un plazo de cinco años. Según información del Mineduc, se espera el primer desembolso para los próximos días por un valor de US\$30 millones.”

<http://www.elperiodico.com.gt/es/20090219/pais/91531/>

Octubre 2008

“El proyecto presupuesto de ingresos y egresos de la nación para el próximo año, contempla para el Ministerio de Educación, una asignación de Q7,578 millones, es decir mil millones más que el presupuesto vigente. Según la propuesta, la mayoría de recursos están destinados a darle mayor cobertura al nivel primario y básico “buscamos elevar la tasa de finalización de la primaria”, explicó el Ministro de Finanzas, Juan Alberto Fuentes. El proyecto establece que para el nivel primario se destinarán Q4,569 millones, es decir, Q791 millones más que el año pasado. Mientras que para el nivel básico, se destinarán Q541 millones.

<http://www.deguate.com/artman/publish/noticias-guatemala/presupuesto-de-educacion-le-apostar-al-nivel-primario.shtml>

Diagnóstico del uso de los recursos en la última década, hecho por los “empresarios por la educación”: <http://www.empresariosporlaeducacion.org/media/File/inversioneneducacion.pdf>

7.1.7 Fundación para controlar recursos

“Guatemala, 1 Feb (Notimex). 2009- Con aportaciones de los sectores público y privado se formó en Guatemala la Fundación Guatefuturo para "apoyar la promoción y financiamiento de la educación internacional de guatemaltecos de excelencia académica".

La fundación, que promueve la formación de una nueva generación de líderes y estudiantes con alta preparación académica, estuvo inspirada en experiencias exitosas de Taiwán, Singapur, Corea, Chile y Colombia.”

<http://sdpnoticias.com/sdp/contenido/2009/02/01/321628>

Relación de Empresarios con políticas educativas.

Ver: recomendaciones del grupo “empresarios por la educación”: que proponen, reorientar el gasto, acuerdos intersectoriales, flexibilizar el presupuesto con fines de calidad, y fomentar el crecimiento”.

<http://www.empresariosporlaeducacion.org/media/File/inversioneneducacion.pdf>

Importancia de la calidad:

<http://www.empresariosporlaeducacion.org/media/File/importanciadelacalidad.pdf>

Es un “grupo empresarios guatemaltecos” que tienen como objetivo “influir y trabajar para lograr cambios en el sistema educativo nacional.” A del PREAL (Programa para la Promoción de la Reforma Educativa en las Américas, por sus siglas en inglés), la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional -USAID-, The Academy for Educational Development -AED-, el Centro de Investigaciones Económicas Nacionales -CIEN- y el Ministerio de Educación entre otros. Así como también se tienen convenios de cooperación con la Unión Guatemalteca de Agencias de Publicidad –UGAP-, Cámara de Industria, FUNDESA, CIEN, USAID, UNESCO, UNICEF, HELPS International, FLACSO, Cuerpo de Paz, universidades y fundaciones entre otras, según su propia página.

Su página, ya citada, contiene un Panorama de la Educación en Guatemala. Se trata de una organización que tiene presencia, gracias al apoyo norteamericano, en Centroamérica:

PREAL: <http://www.preal.org/>

Página de documentos:

http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos

Libros:

http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=70&Camino=63|Preal%20Publicaciones/70|Libros

Críticas al manejo presupuestal

“El mantenimiento de un estado subordinado a lógicas empresariales y particulares confronta la autoproclamación socialdemócrata del gobierno de la Unidad Nacional de la Esperanza, UNE. La coincidencia de la conmemoración del primer año de gobierno de Álvaro Colom, el 14 de enero (2009), con manifestaciones opositoras de organizaciones campesinas e indígenas revela una compleja interrelación: dos países, dos realidades, dos momentos políticos en confrontación.”

<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=81260>

7.1.8.1

Vice ministro e educación bilingüe intercultural

“El Secretario General de la Presidencia, Licenciado Larios Ochaita juramentó hoy al licenciado José Manuel de Jesús Salazar Tetzagüic como nuevo Viceministro Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación

<http://www.mineduc.gob.gt/default.asp?noticia=409>

Presupuestos indígenas

“Guatemala, 18 Feb La administración del presidente Álvaro Colom, que se dice de “rostro maya” ha reducido el presupuesto de varias entidades estatales que representan a la población indígena, señaló el académico Sam Colop. A la Comisión Presidencial contra la Discriminación y el Racismo (CODISRA) se le redujo el presupuesto en un 25 por ciento; si antes la entidad llegó a recibir Q20 millones, incluida la ayuda extranjera, ahora apenas llega a los 7.6 millones, indicó Colop, en un artículo de opinión publicado en Prensa Libre.”

http://cerigua.info/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=7533&Itemid=1

Evaluaciones externas

Guatemala, 28 Jul (Cerigua).- Más inversión en educación, continuidad de las políticas educativas en los cambios de gobierno y servicio gratuito en la escuela primaria, recomendó el Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, Vernor Muñoz, al finalizar su visita a Guatemala.

http://cerigua.info/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=2226&Itemid=31

“Después de frustrados intentos, el oficialismo consiguió —con apoyo de otras bancadas— la aprobación de cinco préstamos, por US\$ 950 millones (Q7 mil 505 millones); hoy se dispone a hacer lo mismo con tres más, por Q462 millones. La Unidad Nacional de la Esperanza (UNE) logró ayer avanzar en la aprobación de esos créditos, que fueron declarados de urgencia nacional con 114 votos, y que han sido urgidos por el presidente Álvaro Colom. Varios de ellos servirán para financiar parte del presupuesto del Estado para este año, y serán otorgados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF).”

<http://www.prensalibre.com/pl/2009/febrero/04/293164.html>

“DECÁLOGO DE LA EDUCACIÓN 10 Estrategias y sus principales Líneas de Acción”
Propuesta de Frente Nacional de Lucha: detener la contrarreforma educativa.

<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=ES&cod=26749>

El menor presupuesto de la región

29 de julio 2008, Relator cuestiona sistema educativo del país

“Luego de concluida su visita oficial al país, Vernor Muñoz, relator especial de Naciones Unidas para la Educación, hizo público un informe con fuertes críticas al sistema guatemalteco, en el que señala racismo en la enseñanza a indígenas, y recordó que Guatemala tiene la inversión más baja en ese rubro en Latinoamérica. Añadió: “Guatemala tiene la menor inversión educativa en la región, entre 1.9 y 2 por ciento, que es baja e inaceptable”, agregó. “Guatemala debe hacer un gran esfuerzo para alcanzar acuerdos nacionales que no se desmoronen con cada cambio de gobierno, sobre todo en el aumento de la inversión hasta alcanzar el 6 por ciento del producto interno bruto”.

Modelo intercultural:

El relator *Vernor Muñoz*, Señaló que, a pesar de que el acceso a la enseñanza pública debe ser sin costo, hay cobros en algunas escuelas para inscribir a los niños. Además, agregó que 80 por ciento de establecimientos de nivel secundario es privado.

Descentralización lingüística: Muñoz hizo énfasis en que en el país no hay descentralización lingüística, ya que son docentes que solo hablan español quienes ejercen en áreas mayas. También criticó la baja inversión, que limita el acceso a capacitación de maestros.

Exclusión y racismo: el relator afirmó que hay procesos de exclusión, discriminación y racismo que afectan a los pueblos maya, garífuna y xinca, especialmente a los niños. Cuestionó que no haya escuelas de educación bilingüe ni se promueva la cultura ancestral y la cosmovisión maya.

Universidad débil: también mencionó que el sistema de educación superior está debilitado, por la escasa inversión, lo cual imposibilita una mejor capacitación del sistema de docencia.

<http://www.prensalibre.com/pl/2008/julio/29/253500.html>

Políticas Educativas 2008-2012

Nos proponemos fortalecer la Educación Bilingüe Intercultural, a través del incremento de su presupuesto y la discusión con los representantes de las organizaciones indígenas el modelo de la EBI en el país, respetando su cosmovisión, sus textos, materiales y recursos de enseñanza, incrementando el número de contratación de maestros y maestras bilingües en los diferentes niveles y modalidades de educación, mejorando las condiciones laborales establecidas en la ley de generalización de la educación bilingüe intercultural.

Línea Políticas Públicas

Asunto: Fichas – Caso México – Marianela Núñez Barboza. Al 02-06-09.

I. Formato de presentación y criterios de clasificación de la información

1. *Formato de fichas*

Categoría de análisis:	Fuente de la información:
Evidencia (cita textual):	
Comentario del analista (MNB):	

2. *Categorías (establecidas en los Lineamientos de Coordinación 1 y 3)*

A. El análisis desde la perspectiva de la EPJA

1. Visión de educación de adultos que se refleja en las políticas de EPJA del país en cuestión. Implica rescatar las visiones oficiales de educación, adulto, así como hacer la distinción entre lo que está explícito en el discurso versus lo que se refleja en la práctica. Quedan pendientes los criterios de valoración para establecer si son visiones amplias o restringidas, o si hay congruencia entre teoría y prácticas (se entiende que de las acciones de las instituciones públicas).

2. Marcos de referencia para la elaboración de políticas en EPJA

2.1. Modelos de referencia externos (organismos internacionales, etc.)

2.2. Recuperación de la experiencia magisterial o tradición en EPJA del país

3. Estrategias de abordaje

3.1. Segmentación /fragmentación/ atomización de intervenciones públicas

3.2. Articulación con otras intervenciones públicas

4. Visión de la política pública (comparar lo que refleja el discurso oficial versus lo que los mismos actores públicos u otros señalan como lo que ocurre en la práctica)

4.1. De acuerdo a su estilo: asistenciales, desarrollo integral, etc.

4.2. De acuerdo a los actores que intervienen en la definición: solo el gobierno (federal, estatal, etc.), intervención de otros actores sociales (sea en la hechura, la implementación o la evaluación de las políticas).

5. El proceso de políticas – etapa de hechura o diseño de las políticas

5.1. Objetivos, metas

5.2. Duración

5.3. Población objetivo

5.4. Recursos financieros: volumen, fuente de los recursos, destino de los recursos, rubros presupuestarios

5.5. Estrategias de operación: estrategias de implementación, monitoreo y evaluación explícitamente aludidas por la política

6. Relación (si la hay) de las políticas de EPJA con políticas de desarrollo nacional

7. Relación de la política en EPJA con el sector privado

8. Implementación de las políticas de EPJA

8.1. Actores intervinientes (por niveles de gobierno, sectores, etc.)

8.2. Mecanismos de articulación o coordinación de los actores intervinientes

8.3. Resultados que los actores públicos atribuyen a las políticas implementadas

9. Congruencia interna entre los discursos – instrumentos formales de expresión de las políticas – prácticas

9.1. Conclusiones entre los niveles de congruencia y los resultados

A.2. El análisis desde la perspectiva del análisis de las políticas públicas

1. Concepto y dinámica que los actores públicos expresan de Estado y gobierno

2. Relaciones Estado – sociedad civil

3. Relación educación / empleo / orden social expresada en las políticas

4. Relación de la política con una visión de mejoramiento de la capacidad de gestión de los individuos (emprendimientos individuales, capital social).

5. Continuidad de las políticas

6. Relación de las políticas de educación con políticas de desarrollo regional (entendido lo regional como atención a especificidades económicas y/o culturales de regiones dentro del país).”

II. Primera entrega de avances tipo 2: Marco jurídico (Ley de Educación, Programa Sectorial, Estrategia para abatir el rezago 2007-2012 -presentación PP-, resultados 2008, recomendaciones CONEVAL).

1

<p>Categorías de análisis identificadas en este fragmento:</p> <p>1. Visión de educación de adultos</p> <p>2. Marcos de referencia para la elaboración de políticas en EPJA</p> <p>4. Visión de la política pública: 4.1. De acuerdo a su estilo: asistenciales</p> <p>5. El proceso de políticas: 5.3. Población objetivo</p> <p>8. Implementación de las políticas de EPJA: 8.1. Actores intervinientes (por niveles de gobierno, sectores, etc.)</p>	<p>Fuente de la información: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN</p> <p>Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993</p> <p>TEXTO VIGENTE</p> <p>Últimas reformas publicadas DOF 15-07-2008</p>
<p>Evidencia (cita textual):</p> <p>Artículo 39.- En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.</p> <p>Artículo 43.- La educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria y secundaria. La misma se presta a través de servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como la formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la solidaridad social.</p> <p><i>Artículo reformado DOF 02-06-2006</i></p> <p>Artículo 44.- Tratándose de la educación para adultos la autoridad educativa federal podrá prestar servicios que conforme a la presente Ley corresponda prestar de manera exclusiva a las autoridades educativas locales.</p> <p>Los beneficiarios de esta educación podrán acreditar los conocimientos adquiridos, mediante exámenes parciales o globales, conforme a los procedimientos a que aluden los artículos 45 y 64.</p> <p>Cuando al presentar un examen no acrediten los conocimientos respectivos, recibirán un informe que indique las unidades de estudio en las que deban profundizar y tendrán derecho a presentar nuevos exámenes hasta lograr la acreditación de dichos conocimientos.</p>	

El Estado y sus entidades organizarán servicios permanentes de promoción y asesoría de educación para adultos y darán las facilidades necesarias a sus trabajadores y familiares para estudiar y acreditar la educación preescolar, primaria y la secundaria.

Párrafo reformado DOF 10-12-2004

Quienes participen voluntariamente brindando asesoría en tareas relativas a esta educación tendrán derecho, en su caso, a que se les acredite como servicio social.

Artículo 45.- La formación para el trabajo procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados.

La Secretaría, conjuntamente con las demás autoridades federales competentes, establecerá un régimen de certificación, aplicable en toda la República, referido a la formación para el trabajo, conforme al cual sea posible ir acreditando conocimientos, habilidades o destrezas -intermedios o terminales- de manera parcial y acumulativa, independientemente de la forma en que hayan sido adquiridos.

La Secretaría, conjuntamente con las demás autoridades federales competentes, determinarán los lineamientos generales aplicables en toda la República para la definición de aquellos conocimientos, habilidades o destrezas susceptibles de certificación, así como de los procedimientos de evaluación correspondientes, sin perjuicio de las demás disposiciones que emitan las autoridades locales en atención a requerimientos particulares. Los certificados, constancias o diplomas serán otorgados por las instituciones públicas y los particulares que señalen los lineamientos citados.

En la determinación de los lineamientos generales antes citados, así como en la decisión sobre los servicios de formación para el trabajo a ser ofrecidos, las autoridades competentes establecerán procedimientos que permitan considerar las necesidades, propuestas y opiniones de los diversos sectores productivos, a nivel nacional, local e incluso municipal.

Podrán celebrarse convenios para que la formación para el trabajo se imparta por las autoridades locales, los ayuntamientos, las instituciones privadas, las organizaciones sindicales, los patrones y demás particulares.

La formación para el trabajo que se imparta en términos del presente artículo será adicional y complementaria a la capacitación prevista en la fracción XIII del apartado A) del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Artículo 46.- La educación a que se refiere la presente sección tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta.

TRANSITORIOS

Segundo.- Se abrogan la Ley Federal de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1973; la Ley del Ahorro Escolar, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 7 de septiembre de 1945; la Ley que Establece la Educación Normal para Profesores de Centros de Capacitación para el Trabajo, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de diciembre de 1963, y **la Ley Nacional de Educación para Adultos publicada**

en el Diario Oficial de la Federación el 31 de diciembre de 1975.

Comentario del analista (MNB): Estos fragmentos de la Ley dan cuenta de los parámetros formales dentro de los que se circunscriben en México los servicios de EPJA

2

<p>Categoría de análisis identificadas es este fragmento:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Visión de educación de adultos2. Marcos de referencia para la elaboración de políticas en EPJA3. Estrategias de abordaje: 3.2. Articulación con otras intervenciones públicas4. Visión de la política pública (discurso oficial)5. El proceso de políticas – etapa de hechura o diseño de las políticas<ol style="list-style-type: none">5.1. Objetivos, metas5.2. Duración5.3. Población objetivo6. Relación (si la hay) de las políticas de EPJA con políticas de desarrollo nacional8. Implementación de las políticas de EPJA<ol style="list-style-type: none">8.1. Actores intervinientes (por niveles de gobierno, sectores, etc.)8.2. Mecanismos de articulación o coordinación de los actores intervinientes	<p>Fuente de la información: Programa Sectorial de Educación</p>
<p>Evidencia (cita textual):</p> <p>OBJETIVO 2</p> <p>Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.</p>	

EDUCACIÓN PARA ADULTOS

2.15 Ofrecer servicios educativos gratuitos a jóvenes y adultos de 15 años o más que se encuentren en condición de rezago educativo con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, para la adquisición, acreditación y certificación de los conocimientos y aprendizajes, en el marco de la educación integral y en atención a su formación ciudadana.

□ Impulsar el desarrollo curricular y la innovación pedagógica como base para la construcción de modelos educativos flexibles que respondan a las necesidades de grupos específicos de población, como mujeres, indígenas y jóvenes y adultos de 15 a 39 años de edad, entre otros, y que motiven su permanencia en los servicios hasta concluir la educación básica.

□ Contar con nuevos elementos para reorientar y fortalecer los modelos de atención dirigidos a la población en situación de rezago educativo, mediante la realización de evaluaciones sistemáticas que consideren distintas dimensiones, tales como los aprendizajes, la pertinencia y relevancia del modelo educativo, la eficacia de los esquemas de atención y sus resultados en relación con la disminución del rezago educativo.

□ Hacer más estrecha la colaboración del Instituto Nacional para la Educación de

los Adultos (INEA) con programas nacionales y estatales de desarrollo y participación social, así como con otros enfocados a los jóvenes y a la promoción del deporte y la cultura, para potenciar el impacto de las acciones dirigidas a la población sin escolaridad básica, con el fin de que un mayor número de personas curse o concluya sus estudios, en el marco de una atención integral.

□ Revisar los proyectos que involucran el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación en la atención de los adultos, y mejorar su operación con base en una planeación estratégica que permita diversificar y ampliar la oferta de atención, así como alentar el desarrollo de nuevas iniciativas que incluyan el uso de estas herramientas.

□ En la vertiente de la educación para la vida, continuar y consolidar la atención de la población adulta que no ha concluido su educación secundaria, a través de Secundaria a Distancia para Adultos (SEA), mediante esfuerzos coordinados de la Subsecretaría de Educación Básica y el INEA.

□ Consolidar al INEA como un instrumento de competitividad económica y desarrollo social, a través de una mejor focalización de sus programas de combate al rezago educativo hacia personas entre 15 y 39 años, por estar en una edad productiva clave para el resto de sus vidas y por su incidencia positiva en la continuidad educativa de sus hijas e hijos.

□ Establecer acuerdos o en su caso convenios con organizaciones de la sociedad civil que se encuentran participando en acciones colaterales o directas de atención a grupos en situación de vulnerabilidad.

□ Fortalecer el desempeño del personal voluntario que atiende los servicios, mediante la revisión y reformulación de los esquemas de incorporación, inducción, actualización, permanencia y del sistema de estímulos vigente para que, además de la gratificación que se les proporciona por sus resultados, se consideren otros beneficios.

Continuar y fortalecer la participación con las comunidades de mexicanos en el extranjero, con el fin de ofertar los servicios de educación básica a los connacionales que así lo demanden.

2.16 Adecuar y fortalecer el marco de acción institucional del INEA-Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT).

Promover la interacción integrda, dinámica y eficiente de los diferentes programas y servicios de educación para los adultos, así como la coordinación y colaboración entre los sectores público, social, privado y con la sociedad civil, con el fin de establecer puntualmente las responsabilidades y los compromisos para combatir el rezago educativo.

Concertar una agenda mayor a un año entre los diferentes programas y servicios de educación para los adultos, que contemple fórmulas novedosas y eficientes de coordinación entre los mismos, así como con los sectores privado y social.

Establecer acuerdos específicos de colaboración con las subsecretarías de educación básica, media superior y superior, de modo que se genere una vinculación que pueda ser aprovechada en beneficio de los educandos potenciales y activos de los servicios de educación para adultos.

2.17 Impulsar, en el seno del CONEVyT y del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), el desarrollo de nuevas iniciativas que involucren una mayor participación y compromiso por parte de las entidades federativas y los municipios en la atención y disminución del rezago, y consolidar las que hayan dado resultados efectivos.

Analizar y consensuar una propuesta para incrementar la participación de las entidades federativas y los ayuntamientos en el combate al rezago educativo, que incluya las metas que cada entidad federativa alcanzará por esta vía, además de los medios y procedimientos específicos para lograrlo.

2.18 Integrar un padrón nacional de todos los programas educativos dirigidos a la atención de los jóvenes y adultos sin escolaridad, así como sus beneficiarios, en los niveles estatal y municipal, con el fin de crear sinergias que permitan identificar y compartir experiencias exitosas, hacer un uso más eficiente de los recursos y proporcionar una atención más integral a los beneficiarios.

Acordar, en el seno del CONEVyT, el levantamiento de un censo de programas y servicios educativos que se proporcionan a los adultos en las entidades federativas y los municipios, como base para un impulso de mejora general, la planeación más adecuada de la atención a la población que lo requiere y el aprovechamiento óptimo de los recursos con los que se cuenta.

Comentario del analista (MNB):

3

Categoría de análisis identificadas en este fragmento:	Fuente de la información: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social CONEVAL/
5. El proceso de políticas – etapa de hechura	

<p>o diseño de las políticas</p> <p>5.5. Estrategias de operación: estrategias de monitoreo y evaluación</p>	<p>SEGUIMIENTO A ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE MEJORA DERIVADOS DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS 2007</p> <p>Documento Institucional</p> <p><i>Secretaría de Educación Pública,</i> <i>10/12/2008 pp.5-20.</i></p>
<p>Evidencia (cita textual): Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA)</p> <p>* La normatividad y mecanismos para garantizar el compromiso de las entidades federativas con la educación de los adultos resultan insuficientes, lo que se traduce en diferentes alcances de las responsabilidades de las instancias operativas estatales.</p> <p>La diversidad entre los estados no sólo responde a realidades distintas, sino a la falta de consenso entre los funcionarios a nivel central y en las entidades federativas sobre las prioridades y estrategias del INEA.</p> <p>* No existen procedimientos estandarizados para la promoción de los servicios del INEA y para la atracción de sus solicitantes. Por ello, las decisiones sobre a qué grupos dirigir la promoción pueden depender de factores casuísticos y circunstanciales.</p> <p>* Los datos recabados por su sistema central de información SASA son limitados para caracterizar el perfil socioeconómico de sus beneficiarios. Se pierde la oportunidad de contar con información valiosa para mejorar la focalización del programa y evaluar su impacto.</p> <p>* El Programa no ha profundizado en la focalización de su población objetivo, por lo que ésta no se diferencia suficientemente de su población potencial. Es poco viable que el INEA pueda cubrir a una población objetivo de más de 24 millones de personas.</p> <p>Si bien existen vinculación y contactos con otras instituciones y programas gubernamentales, éstos no han sido cabalmente aprovechados para mejorar la cobertura del programa.</p> <p>* No se realiza un seguimiento a las personas registradas inactivas, por lo que se carece de información valiosa para entender los motivos de su inactividad.</p> <p>* El Programa carece de análisis costo beneficio de sus servicios, diferenciados por estrategia y tipo de población.</p> <p>* Escasa permanencia laboral de los asesores, lo que limita su conocimiento del MEVyT, así como los beneficios de su capacitación.</p> <p>* No existe un sistema para dar seguimiento a las recomendaciones de las evaluaciones ni para comunicarlas a los funcionarios de las entidades federativas.</p> <p>* No se cuenta con una evaluación a profundidad del impacto del MEVyT en la formación de competencias para la vida y el trabajo, ni de sus efectos sobre el bienestar de los educandos.</p>	

* La atención educativa de los beneficiarios se realiza por personal que, en general, carece de un perfil adecuado para aplicar el MEVyT.

Comentario del analista (MNB): Estas son las recomendaciones que el CONEVAL hizo al INEA con base en las evaluaciones externas realizadas por FLACSO México.

4

<p>Categoría de análisis identificadas en este fragmento:</p> <p>8. Implementación de las políticas de EPJA:</p> <p>8.3. Resultados que los actores públicos atribuyen a las políticas implementadas</p>	<p>Fuente de la información: Hoja Informativa INEA Enero 2009 (archivo recibido por correo electrónico)</p>
<p>Evidencia (cita textual): La Apuesta Educativa del INEA hacia Nuevas Formas de Participación Social, Cultural y Política</p> <p>Proporcionar y organizar los servicios de educación básica para jóvenes y adultos mayores de 15 años que no han iniciado o concluido la primaria, secundaria o no cuentan con las habilidades de la lecto-escritura, es la tarea del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), misma que si bien no es sencilla, registra avances importantes.</p> <p>Por ejemplo, durante el año 2008 se registraron 2,409,719 jóvenes y adultos en todos los niveles educativos, los cuales están estudiando con alguno de los 64 módulos que conforman la propuesta pedagógica del Instituto, el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT).</p> <p>Desde su creación, el INEA ha desarrollado diversos proyectos pedagógicos y estrategias que le permitan brindar un servicio de mayor calidad y mayor cobertura, mismos que están orientados a sectores de la sociedad como jóvenes y adultos de 15 a 39 años sin secundaria; pueblos originarios; mujeres, que representan más del 60% de la población atendida.</p> <p>Así como a esferas específicas como la población Jornalera Agrícola Migrante (JAM), invidentes y débiles visuales y, de manera especial, niños y jóvenes del rango de edad de 10-14 años sin primaria.</p> <p>Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo</p> <p>El trabajo pedagógico del Instituto lo llevó a generar y desarrollar, en el año 2000 el Modelo de Educación para la Vida (MEV), que para el año 2005 se generaliza con el nombre de Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT).</p> <p>La visión del MEVyT es garantizar la continuidad educativa desde la alfabetización y hacia la educación media superior o carreras técnicas. La oferta pedagógica del INEA se basa en 64 módulos en los cuales se reconocen los conocimientos y habilidades adquiridas durante la experiencia de vida de jóvenes y adultos y brindan las herramientas de habilidades y competencias laborales necesarias para un mejor desarrollo social.</p>	

Uno de sus propósitos es que las personas fortalezcan actitudes y valores para mejorar su desarrollo personal, familiar y social.

En este 2008 el MEVyT cumplió sus primeros ocho años de existencia, ocho años en los que ha crecido y se ha ido afinando, prueba de ello es el reconocimiento que su módulo Vivamos mejor, recibió en el Premio FunSalud-CSK en Promoción y Educación para la Salud 2001.

Sus contenidos y diseño le han llevado a otros ámbitos de la vida donde interactúan jóvenes y adultos, por ejemplo, las secretarías de Salud y del Trabajo y Previsión Social, solicitaron tener acceso y usar los módulos dedicados a sexualidad para dar cursos a sus trabajadores y población abierta.

En el terreno internacional, en el 2004 la UNESCO consideró al modelo, junto con los proyectos educativos de Brasil y Sudáfrica, como vanguardia en materia de propuestas en educación de adultos.

Para 2005, el proyecto “Puentes al futuro” para la alfabetización inicial, basado en el MEVyT con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, obtiene el Primer Premio del Concurso Latinoamericano de Experiencias de Alfabetización, de entre 11 propuestas recibidas. Galardón otorgado por el Consejo de Educación de Adultos en América Latina (CEAAL), el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), y por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO.

Los Avances en el INEA

Todos los proyectos y acciones puestos en marcha por el Instituto tienen como objetivo a los jóvenes y adultos que no han ejercido su derecho a contar con educación básica completa, con la perspectiva de que este desarrollo educativo será herramienta clave para su inserción en nuevas formas de participación en la sociedad de la cual forma parte.

De esta forma, el trabajo del Instituto en coordinación con los tres niveles de gobierno, las instituciones públicas y privadas, instancias educativas, empresarios y sociedad en general, ha contribuido a disminuir el índice nacional de analfabetismo.

Asimismo, una de las labores más complejas que lleva a cabo el personal operativo del INEA, es decir los coordinadores regionales y de zona, sus técnicos docentes y superiores y los propios asesores, es ir en busca de aquellos jóvenes y adultos que no cuentan con su educación básica y motivarlos para que ejerzan su derecho.

La tarea no ha sido fácil, pero se ha avanzando, por ejemplo, de enero a diciembre de 2008 se registraron 2,409,719 jóvenes y adultos en todos los niveles educativos, mismos que están estudiando con alguno de los 64 módulos que conforman al MEVyT.

Asimismo, dado que la visión del MEVyT es garantizar la continuidad educativa desde la alfabetización y hacia la educación media superior o carreras técnicas, el INEA también incrementó sus acciones en este sentido, ya que durante 2008 fueron 667,039 personas mayores de 15 años quienes concluyeron algún nivel educativo.

Cabe resaltar que de esa cifra 374,173, es decir el 56 %, corresponden a población que concluyó la secundaria y con ello su educación básica.

Población de Habla Indígena: Atención Prioritaria

La enseñanza de la lecto-escritura en el INEA está dirigida a la población en general que es mayor de 15 años y en la que parte fundamental son las personas jóvenes y adultas de habla indígena de todo el país. Para ellas el Instituto ha ido desarrollando programas y estrategias, que actualmente desembocan en dos vertientes del MEVyT.

Bilingües · Ruta MIBI

Se desarrolla con 5 módulos de aprendizaje. Empieza con el trabajo simultáneo de la alfabetización en lengua indígena materna y el aprendizaje del español oral como segunda lengua, y continúa gradualmente con la incorporación de su escritura. En este caso, se evita introducir el español escrito desde el principio, ya que resulta muy agresivo y poco eficaz.

Monolingües · Ruta MIBES

Se aplica cuando las personas presentan un grado de bilingüismo medio o eficiente. Considera el trabajo simultáneo en lengua indígena materna y en español a través de 3 módulos de aprendizaje, lo cual parece más complejo que la ruta dirigida hacia los hispanohablantes, pero sin duda es más adecuado para lograr la eficacia del proceso educativo.

Cabe mencionar que el INEA participa en la estrategia federal 100 x 100, creada para atender de manera integral a la población de los 125 municipios con menor Índice de Desarrollo Humano (IDH). Y es en este marco en el que el MEVyT trabaja sus rutas bilingües y monolingües, generando módulos de educación indígena para 28 etnias lengua de diferentes regiones del país.

Las cuales son: Maya, Tsotsil, Tseltal, Zoque, Ch'ol, Tojolabal, Rarámuri, O'dam/Tepehuano, Tlapaneco, Amuzgo, Mazahua, Hñahñu/Otomí, P'urhépecha, Mazateco, Mixteco, Mixe, Zapoteco, Triqui, Náhuatl de la Montaña, Náhuatl de la Sierra Norte, Náhuatl de la Sierra Negra y Zongolica, Náhuatl de la Huasteca, Totonaco y Xi'iu/Pame y pronto se retomarán el Cora, Cuicateco, Chinanteco, Popoluca y Tének.

Además, desde febrero de 2007 se trabaja en Campeche, Quintana Roo y Yucatán con el material del MEVyT para la etnia maya peninsular.

El propósito es contar con una alfabetización bilingüe y este programa lo logra, empieza a alfabetizar en lengua indígena, pero tiene éxito en el dominio de la lengua escrita y mayores metas, señaló en su momento y a propósito del Proyecto Maya, la investigadora y especialista en educación en América Latina, Sylvia Schmelkes.

A la fecha, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, a través de su Dirección Académica ha avanzado en un 40% en la meta de elaborar materiales para población indígena para el presente sexenio, ya que se tiene programado desarrollar contenidos pedagógicos para 40 etnias-lenguas.

En la atención a los pueblos indígenas, el INEA trabaja de manera conjunta con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y con la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública, con el propósito de ofrecer un proyecto que cubra las necesidades y perspectivas de esta población.

La Oferta del INEA

En el desarrollo de sus propuestas pedagógicas, el Instituto ha trabajado de manera coordinada con instituciones públicas y organismos privados especializados en los diversos temas que tocan los módulos del MEVyT.

De esta forma y a través de su modelo pedagógico el INEA busca brindar a las personas jóvenes y adultas el acceso a otras opciones de trabajo y a nuevas formas de participación social, cultural y política, a partir de la reflexión y la participación en prácticas propias de su cultura escrita.

Cabe resaltar que el INEA es un organismo descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, creado por decreto presidencial en 1981 y tiene presencia en las 32 entidades federativas del país, ya sea a través de los Institutos Estatales o de una de sus siete Delegaciones, mismas que trabajan de manera cercana con distintos órdenes de gobierno para lograr el objetivo de llegar a más mexicanos con su oferta educativa.

Comentario del analista (MNB):

5

<p>Categoría de análisis:</p> <p>5. El proceso de políticas – etapa de hechura o diseño de las políticas:</p> <p>5.5. Estrategias de operación: estrategias de monitoreo y evaluación explícitamente aludidas por la política (crítica a la metodología y/o criterios de evaluación).</p>	<p>Fuente de la información: Informe Final de la Evaluación de Consistencia y Resultados de las Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica Consejo Nacional de Fomento Educativo CONAFE</p> <p><i>Coordinadora de la evaluación:</i></p> <p>Dra. Teresa Bracho González</p> <p>Profesor – Investigador CIDE,</p> <p>12 de Marzo de 2008</p>
<p>Evidencia (cita textual):</p> <p>El formato de la evaluación responde a los lineamientos establecidos por el Consejo Nacional de Evaluación de Política del Desarrollo Social (CONEVAL) para la evaluación de programas público sujetos a reglas de operación.² Éste determina que el informe responda a 100 preguntas, señala la orientación de las respuestas y establece los criterios para contestarlas. El equipo evaluador desea dejar constancia que el esquema y la estructura de esta evaluación no se corresponde con las características de programas que fueron diseñados hace más de una década bajo otras lógicas. Sin embargo, se ha buscado aportar lo posible respetando siempre tanto la visión y misión actual del</p> <p>CONAFE, la dinámica propia de los programas compensatorios, así como la lógica implicada en los términos de referencia propuestos por el CONEVAL.</p>	
<p>Comentario del analista (MNB): La cita del informe de evaluación de Teresa Bracho representa una crítica a la metodología sugerida por el CONEVAL para el desarrollar las evaluaciones externas a los programas de desarrollo social en México actualmente.</p>	

6

<p>Categoría de análisis identificadas en este segmento:</p> <p>5. El proceso de políticas – etapa de hechura o diseño de las políticas</p> <p>5.5. Estrategias de operación: estrategias de implementación explícitamente aludidas por la política</p> <p>8. Implementación de las políticas de EPJA</p> <p>8.1. Actores intervinientes (por niveles de gobierno, sectores, etc.)</p>	<p>Fuente de la información:</p> <p>http://www.oem.com.mx/elsoldecuernavaca/notas/n449358.htm</p>
<p>Evidencia (cita textual):</p> <p>* El programa instaurado en Morelos, fue adoptado por la SEP en el país</p> <p>* Morelos, estado vanguardista y ejemplo: Josefina Vázquez</p> <p>El Sol de Cuernavaca</p> <p>11 de octubre de 2007</p> <p>Alberto Millán</p> <p>Cuernavaca, Morelos.- El programa educativo de Morelos "Apadrina un Adulto" se convirtió ya en una política pública educativa nacional dirigida a abatir el rezago, adoptada ayer por la secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, quien reconoció a Morelos como una entidad vanguardista y como un ejemplo para otros estados del país.</p> <p>Ayer el secretario de Educación del Estado, José Luis Rodríguez acudió a la ciudad de México al evento "Mamás y Papás Educando con el Ejemplo", en donde dio a conocer los pormenores del proyecto educativo "Apadrina un Adulto" que se lleva a cabo en cinco municipios de la entidad y que va dirigido a abatir el rezago educativo entre los adultos que no concluyeron la primaria y secundaria.</p> <p>Se trata, dijo José Luis Rodríguez, de que los jóvenes adopten a un adulto y cursen sus estudios de primaria y secundaria al lado de sus hijos. Después de conocer a detalle el programa educativo morelense, la secretaria de Educación Josefina Vázquez Mota lo adoptó como política pública educativa nacional.</p> <p>Morelos es un ejemplo para el resto de los estados en cuanto a competitividad y solidaridad se refiere, muestra de ello es el reconocimiento expresado por la secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota a los programas de "INEEA en la escuela" y "Adopta un adulto", enfocados a contrarrestar el rezago educativo en la entidad.</p>	

Incluso, la secretaria de Educación instruyó a las autoridades federales competentes para que la experiencia de éxito a favor de una sociedad justa y preparada, gracias al programa de "Apadrina un adulto", se difunda y se aplique en otras entidades del país, ya que es un ejemplo a seguir.

El secretario de Educación en el estado de Morelos, José Luis Rodríguez Martínez, indicó que con este tipo de programas se da respuesta a las instrucciones del gobernador Marco Adame Castillo en relación con que la educación llegue a todos y cada uno de los morelenses.

Con el programa de "INEEA en la escuela", que está a cargo del Instituto Estatal para la Educación de los Adultos, se busca que los padres de familia que se encuentran en rezago educativo cuenten con un espacio, el mismo en el que sus hijos estudian, para recibir educación y de esa forma concluir con su instrucción educativa.

Este programa, que surgió como piloto en cuatro municipios de Morelos, y que hoy la secretaria de Educación Josefina Vázquez Mota instruye para que se aplique en otras entidades del país, además de impulsar la educación, fortalece los lazos sociales al involucrar a familias completas en esta lucha contra el rezago educativo.

"Adopta un adulto" es un programa impulsado por la Secretaría de Educación en el estado, en donde miles de jóvenes que estudian el nivel medio o medio superior se comprometen con la educación de un adulto en rezago educativo, convirtiéndose en sus padrinos y apoyándolos para concluir sus estudios.

En Morelos, aproximadamente el 30 por ciento de la población se encuentra en algún nivel de rezago educativo, por lo que el secretario de Educación estatal se comprometió a continuar en esta lucha para que los padres de familia en rezago educativo regresen a estudiar.

Comentario del analista (MNB): Este es un ejemplo de la forma como las secretarías de educación de los estados intervienen en el campo de la EPJA en México.

7

<p>Categoría de análisis identificadas en este fragmento:</p> <p>8. Implementación de las políticas de EPJA</p> <p>8.1. Actores intervinientes (por niveles de gobierno, sectores, etc.)</p>	<p>Fuente de la información:</p> <p>http://www.jornada.unam.mx/2007/08/16/index.php?section=sociedad&article=038n1soc, La Jornada</p> <p>jueves 16 de agosto de 2007</p>
<p>Evidencia (cita textual):</p> <p>El hambre y la ignorancia ponen en entredicho la democracia, advierte Vázquez Mota</p> <p>Sin reforma fiscal, imposible el cambio en la educación: SEP</p> <p>Firman convenio de colaboración el INEA y la Asociación Mexicana de Bancos de Alimentos</p> <p>Karina Aviles</p>	

La titular de la SEP, Josefina Vázquez Mota, y la directora del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, María Dolores del Río, durante la firma del **convenio con la Asociación Mexicana de Bancos de Alimentos** Foto: Notimex

El hambre y la ignorancia ponen en entredicho la gobernabilidad democrática, advirtió la titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Josefina Vázquez Mota, quien consideró que la reforma hacendaria es fundamental para “hacer posible” la otra transformación, que es “la más urgente”: la educativa.

Así, advirtió que “en tanto no resolvamos los rezagos y la calidad, no daremos tregua y no descansaremos en esta reforma, en la que millones de mexicanos coinciden”.

Durante la firma del convenio de colaboración entre el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y la Asociación Mexicana de Bancos de Alimentos (AMBA), reiteró que el fanatismo no es una enfermedad incurable, porque puede contrarrestarse con la educación, la tolerancia, el respeto y la no discriminación.

Manifestó que el tamaño de la apuesta educativa es tal que se requiere no sólo de voluntad política, sino de una visión de largo plazo y de una política de Estado.

“Más allá del saber”

El reto de la enseñanza –insistió– va más allá del saber, porque también convoca a la superación de la pobreza y la ignorancia, que son dos caras de la misma moneda.

“El hambre y la ignorancia fracturan la convivencia civilizada y ponen en entredicho la eficacia de la vida institucional y la gobernabilidad democrática”, sostuvo.

En el auditorio Miguel Hidalgo del edificio de la SEP, la funcionaria destacó que el rezago educativo es un círculo perverso que ha orillado también a la pobreza alimentaria. Y habló de las consecuencias que trae consigo la ausencia de la formación, como no saber escribir el nombre propio o no romper las ligas de la dependencia.

Vázquez Mota retomó el discurso de que sin la reforma hacendaria que promueve el gobierno federal no será posible tener los apoyos requeridos para otras transformaciones. “Para una reforma tan urgente como la educativa, habremos de necesitar más recursos, más posibilidades de infraestructura. De ahí el afán de Felipe Calderón en promover esta reforma hacendaria, tan definitiva para hacer posible ésta, la más urgente: la reforma educativa del país”.

En relación con el convenio, dijo que éste contribuirá a resolver las dos caras de un mismo problema: el hambre de alimento y el hambre de educación.

Explicó que en una primera etapa, se brindarán servicios de enseñanza a 70 mil beneficiarios de los bancos de alimentos en Monterrey, Saltillo, Reynosa, León, Los Mochis, Morelia, Mérida, Tuxtla Gutiérrez, Jalapa y el Distrito Federal.

En presencia de la señora Elena Hernández Gómez, beneficiaria del Banco de Alimentos y quien ayer recibió su constancia de secundaria, junto con otros adultos, Vázquez Mota resaltó el esfuerzo, pero también habló de las tareas que restan por hacer en el sector.

Al tomar el micrófono, Elena Hernández Gómez narró que al salir de la primaria no pudo continuar con sus estudios por falta de dinero, pero desde que se empeñó en contar con la formación básica ha podido enseñar a leer y escribir a personas que la rodean en una comunidad de alta marginación en Jalisco.

El presidente de la AMBA, Luciano José Aimar Reyes, señaló que esa asociación es la segunda red de bancos de alimentos más grande del mundo, y expresó su confianza en que este convenio no será un documento de escritorio, sino de acciones concretas para apoyar a los beneficiarios.

En la ceremonia, 20 ciudadanos recibieron sus constancias de alfabetización, así como certificados de primaria y secundaria.

Comentario del analista (MNB): Ejemplo de la vinculación de organismos del sector público con otros actores.

8

Categoría de análisis:

5. El proceso de políticas – etapa de hechura

Fuente de la información: EVALUACIÓN DE CONSISTENCIA Y RESULTADOS DEL

<p>o diseño de las políticas</p> <p>5.1. Objetivos, metas</p> <p>5.3. Población objetivo</p> <p>5.5. Estrategias de operación: estrategias de implementación, monitoreo y evaluación explícitamente aludidas por la política</p>	<p>PROGRAMA DE ATENCIÓN A LA DEMANDA DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS A TRAVÉS DEL MODELO DE EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y EL TRABAJO DEL INEA</p>
<p>Evidencia (cita textual):</p> <p>El INEA identifica como su principal problema la existencia de un amplio grupo de personas mayores de 15 años de edad en situación de rezago educativo; es decir, que no cursaron o nunca concluyeron su educación básica. Este grupo que representa la tercera parte de la población del país— incluye a 5.7 millones de adultos analfabetos, 9.8 millones sin primaria y 15.5 millones sin secundaria, lo que limita sus posibilidades de mejorar sus niveles bienestar en los ámbitos personal, familiar, laboral, social y ciudadano y los coloca en clara desventaja frente a un entorno que avanza velozmente hacia una sociedad del conocimiento.</p> <p>En el proceso de construcción de una “Propuesta de Matriz de Indicadores”, se modificó la Matriz de Marco Lógico enviada a la SHCP y al CONEVAL en agosto de 2007. En la propuesta se definió como Fin de la Institución: “Contribuir a incrementar el bienestar de la población de 15 años y más de edad en condición de rezago educativo”;</p> <p>y como su Propósito: “Población objetivo con niveles de escolaridad mejorados mediante el modelo de educación para la vida y el trabajo”.</p> <p>En el ámbito de la planeación estratégica, el INEA cuenta con planes de corto y mediano plazo, donde se establecen las metas globales a alcanzar en los próximos años y se delinean políticas y estrategias de atención, de extensión de sus servicios y de orden presupuestal. Las metas se definen a partir de diagnósticos microrregionales, zonales y estatales, mismos que dan cuenta de los logros alcanzados en años previos en términos de registro y atención de adultos, usuarios que concluyen nivel (UCN), exámenes acreditados y número de técnicos docentes. Dada la federalización del sector educativo, las entidades federativas tienen un cierto grado de autonomía para definir programas prioritarios, en función de las características locales del rezago educativo y los recursos que éstas aportan.</p> <p>Uno de los aspectos que, a juicio del equipo evaluador, requiere seguir profundizándose es la delimitación de la población objetivo del programa que, con 24 millones de personas, es todavía excesiva. La mayor delimitación de la población objetivo facilitaría una gestión orientada a resultados, permitiría valorar más adecuadamente el impacto de la acción del Instituto y contribuiría a mejorar la eficacia y eficiencia de los esfuerzos que se realizan.</p> <p>Para avanzar en esta tarea y siguiendo la orientación del MEVyT, se requiere realizar diagnósticos a muestras de la población usuaria para evaluar cómo su perfil socio-demográfico, educativo y laboral, sus competencias iniciales y los módulos aprobados impactan su aprendizaje y su bienestar.</p> <p>No obstante, se debe reconocer que los programas del INEA sólo se dirigen y atienden a una parte reducida de la población en condición de rezago educativo y que, de manera implícita, el tipo de estrategia de promoción de sus servicios y de atracción de sus solicitantes determina quiénes se convierten en beneficiarios.</p> <p>Los procedimientos de incorporación y seguimiento de los beneficiarios están estandarizados y sistematizados, lo que permite monitorear la operación del Programa a lo largo de las distintas unidades geográficas en las que está organizado. La supervisión del programa se realiza,</p>	

además, a través de mecanismos federales y estatales de fiscalización, así como de los sistemas de transparencia y rendición de cuentas que actualmente funcionan en el programa.

Al igual que otros programas del sector público que se encuentran total o parcialmente federalizadas, el INEA es un programa sujeto a reglas de operación. En 25 entidades federativas se han constituido institutos estatales de educación para adultos, que son responsables de la operación de los servicios; sin embargo, la normatividad que rige la federalización y los mecanismos para garantizar la concurrencia de las entidades federativas son insuficientes. Esto se traduce con frecuencia en áreas de indefinición de atribuciones y responsabilidades, lo que puede representar dificultades para la rendición de cuentas. En estas condiciones, la autoridad federal no tiene el control absoluto sobre la implementación de las políticas y debe proceder por la vía del convencimiento y la búsqueda de consensos sobre las prioridades y estrategias del INEA en el mediano y largo plazos.

Un sistema interno de seguimiento de los beneficiarios, tanto de aquellos que concluyen sus estudios, como de quienes los abandonan temporal o indefinidamente

Es importante que el INEA cuente con instrumentos que permitan evaluar de manera rigurosa el impacto del MEVyT sobre el desarrollo de capacidades para la vida y el trabajo, así como el bienestar de los beneficiarios. Si bien las distintas evaluaciones realizadas han encontrado cambios en las condiciones de los beneficiarios en aspectos relevantes, no aportan elementos para concluir que los cambios se deban necesariamente a los servicios brindados por el INEA, ya que no aplicaron metodologías para controlar el efecto de otros factores que pudieran haber incidido en el comportamiento y en las condiciones de vida de los beneficiarios.

Descripción del programa

El Programa, diseñado y normado por el INEA, ofrece a personas de 15 y más años que no han concluido su educación básica, servicios educativos gratuitos de alfabetización, primaria y secundaria con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, así como servicios de acreditación y certificación de los conocimientos y aprendizajes en esos niveles. También atiende a los niños y jóvenes entre 10 y 14 años de edad sin educación primaria que no asisten a la escuela. El Programa busca aumentar el número de personas que han terminado su educación básica. Durante 2007 en el INEA concluyeron algún nivel educativo poco más de 700 mil jóvenes y adultos, de alrededor de tres millones beneficiarios que estuvieron registrados.

Considerando las características específicas de la población a atender, el Programa ha implementado las ocho estrategias siguientes: Atención a la Demanda, Cero Rezago, Jornaleros Agrícolas Migrantes, Reconocimiento CONEVyT, Oportunidades, Estrategia Indígena, Plazas Comunitarias, Atención en el Exterior. El servicio se proporciona en todas las entidades federativas del país, y en algunas ciudades de los Estados Unidos de Norteamérica. El Programa opera a través de Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA's), dependientes de los gobiernos de las entidades federativas, o de Delegaciones del INEA, las que integran y apoyan la labor desarrollada por instituciones públicas, privadas y sociales.

El Programa utiliza diversos criterios para determinar a la población beneficiaria, tales como tener al menos 15 años de edad cumplidos y carecer de educación básica completa. Además, pone énfasis en mujeres, indígenas, grupos vulnerables y grado de marginación de la localidad donde reside la población beneficiaria.

El INEA aplica el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT), cuyo objetivo principal es ofrecer a las personas jóvenes y adultas la educación básica vinculada con temas y opciones de aprendizaje basados en sus necesidades e intereses, de forma que puedan elegir los temas que más les interese estudiar, y que les sirva para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes básicas de la alfabetización, primaria y secundaria. El modelo plantea el

tratamiento de contenidos y temas considerando experiencias, saberes y conocimientos de las personas y enfatiza el aprendizaje sobre la enseñanza al reconocer que las personas a lo largo de su vida han desarrollado la capacidad de aprender.

a. La principal vertiente del MEVYT, por la mayoría de personas que la estudian, corresponde a la población joven y adulta hispanohablante.

b. Para los indígenas se han conformado dos rutas bajo el concepto de MEVYT Indígena Bilingüe (MIB): el MEVYT Indígena Bilingüe Integrado (MIBI) y el MEVYT Indígena Bilingüe con Español como Segunda Lengua (MIBES).

c. Otra vertiente es el MEVYT para la primaria 10-14, que se centra en las necesidades educativas de ese grupo de población.

El presupuesto modificado para 2007 en el Ramo 11, dentro de la Secretaría de Educación Pública, fue de 1,819.0 millones de pesos y el autorizado para 2008 fue de 1,915.5 millones de pesos. En adición, en 2007 el Programa contó con recursos del Ramo 33, participación a las entidades federativas, por 1,601.1 millones de pesos.

Comentario del analista (MNB): Fragmentos del Informe de Evaluación de FLACSO, 2007