



DVV International

INSTITUTO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL
DE LA ASOCIACIÓN ALEMANA PARA
LA EDUCACIÓN DE ADULTOS



Conversatorio en EPJA Lima 2019



Memoria
Dina Kalinowski

PRESENTACIÓN

Pág. 4

- Walter Quispe (DVV International)

I

UN ENCUENTRO PARA AVANZAR: CONVERSATORIO EN EPJA LIMA 2019

BIENVENIDA

- Dra. Beate Schmidt-Behlau (DVV International)
- Eva König (DVV International)

Pág. 6

Pág. 8

INAUGURACIÓN

- Hugo Díaz (Consejo Nacional de Educación del Perú)

Pág. 9

II

APRENDIENDO DE LAS EXPERIENCIAS DE BOLIVIA

- “Teoría y práctica de la EPJA en la Experiencia de la DVV Internacional en Bolivia” Wilfredo Limachi (Bolivia)
- “De sueños y pesadillas: los discursos de la participación social en la Educación Alternativa de Bolivia” Marco Salazar (Bolivia)
- “El modelo Educativo Sociocomunitario Productivo” Benito Fernández (Bolivia)
- “La Educación de Personas Jóvenes y Adultas y problemática de las mujeres en Bolivia” Blanca García (Bolivia)

Pág. 12

Pág. 21

Pág. 26

Pág. 36

III

LECCIONES APRENDIDAS QUE VAN A APORTAR AL FORTALECIMIENTO DE LA EPJA EN EL PAÍS

3.1 REAFIRMANDO PARADIGMAS

- Visión renovada de la EPJA
- Una educación y aprendizaje a lo largo de la vida
- La participación social, elemento clave para el desarrollo de la EPJA

Pág. 41

Pág. 41

Pág. 42

3.2 TEMAS QUE DEBEN SER ABORDADOS PARA GARANTIZAR EL FORTALECIMIENTO DE LA EPJA

- Recreación del Sistema Educativo Peruano
- Visibilización de la EPJA y de sus actores en el imaginario social
- Construcción de políticas públicas inclusivas
- Flexibilización e innovación de los servicios y propuestas pedagógicas
- Alianzas multisectoriales

Pág. 42

Pág. 42

Pág. 43

Pág. 43

Pág. 45

3.3 REFLEXIONES DE LA DVV INTERNACIONAL PARA POSICIONAR A LA EPJA

Pág. 45

IV

CLAUSURA

Pág. 47

ANEXOS

Pág. 48

La misión de la DVV International es combatir la pobreza mediante la educación y promover el desarrollo. Como organización especializada en Educación de Jóvenes y Adultos – EPJA - que opera a nivel mundial, construye junto con la ciudadanía, las organizaciones sociales -educativas y los gobiernos, un sistema sostenible de formación permanente. Con diferentes actores en cada país asociado, crean espacios para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Este año el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., DVV International) cumplió 50 años apoyando -en más de 30 países de África, Asia, Latinoamérica y Europa- la creación y expansión de estructuras sostenibles para la educación de jóvenes y adultos.

En este marco, desde 1986, la DVV International inició sus operaciones por 32 años en la República de Bolivia, desarrollando diferentes experiencias y proyectos con la sociedad civil y el Estado boliviano, los mismos que dejaron lecciones aprendidas compartidas en el “Conversatorio de Educación de Personas Jóvenes y Adultas” desarrollado en la ciudad de Lima.

Hemos querido que la riqueza de este Conversatorio se exprese en esta memoria. La participación de diversos actores que trabajan por el fortalecimiento de la EPJA en seis países: Alemania, Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y Perú, ha nutrido su contenido. Por ser sede la ciudad de Lima tuvimos una participación mayoritaria de representantes de diferentes sectores del país: del Ministerio de Educación, del Consejo Nacional de Educación, de la Universidad Nacional de Educación, de diferentes organismos de la sociedad civil peruana y expertos en EPJA.

Las experiencias y estudios desarrollados en Bolivia por la DVV International, que fueron presentados por Wilfredo Limachi, Marcos Salazar, Benito Fernández y Blanca García, sirvieron de base para la reflexión, el debate en las mesas de trabajo, cuyas conclusiones expresan los problemas y los desafíos que enfrenta La EPJA en todos los países de Latinoamérica y del mundo.

Para el Perú, este Conversatorio se ha dado en un contexto muy significativo: la elaboración del Proyecto Educativo Nacional al 2036, proceso en el que la DVV International tiene una participación significativa, impulsando espacios de diálogo – como este Conversatorio- que aportan al fortalecimiento de la EPJA.

Este diálogo no termina en este Conversatorio. Los participantes de las diferentes oficinas nacionales y regionales de la DVV International de Latinoamérica, van a nutrir sus acciones con estas reflexiones. Las diferentes organizaciones de la sociedad civil y representantes del Ministerio de Educación de nuestro país, abrirán nuevos espacios institucionales para continuar y profundizar las lecciones aprendidas, fruto de la discusión, del debate.

A nombre de la DVV International, agradezco la participación de todos los asistentes al conversatorio que dio realce al evento. Su participación es reflejo del compromiso que todos tenemos con la educación de personas jóvenes y adultas en nuestros diferentes ámbitos de intervención.

Walter Quispe

DVV INTERNATIONAL





UN ENCUENTRO PARA AVANZAR: CONVERSATORIO EN EPJA LIMA 2019

Estimada familia de la EPJA. Permítanme saludarles de un modo más informal porque así me siento, como en familia.

Recientemente la DVV International celebró 50 años, comprometida con la realización del derecho a la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida, de personas jóvenes y adultas excluidas de sistemas formales de educación. Actualmente trabajamos en más de 32 países en todo el mundo, pero sentimos que somos muy jóvenes aún en esta tarea transformadora.

Pero los grandes retos empiezan con tareas aparentemente pequeñas. Y las grandes visiones son el resultado de las contribuciones de muchas personas: compañer@s, colegas, organizaciones asociadas, redes y participantes, representantes de diferentes actores institucionales. A todos y todas que están aquí presentes, agradecemos su compromiso y voluntad de estar con nosotros para compartir sus experiencias, sus buenas prácticas.

Quisiera darle la bienvenida a este conversatorio, recordándoles que desde 2015 trabajamos en el marco de la agenda 2030 de las Naciones Unidas. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos. La UNESCO, un aliado muy importante a nivel internacional, ha publicado recientemente un documento de trabajo *“Entre el reloj y la brújula. Desafíos en la garantía del derecho a la educación y al aprendizaje de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe”* de lectura obligatoria¹.

Por el corto tiempo que tenemos, entresaco solamente algunas recomendaciones:

- a) Asumir una perspectiva amplia y transformadora en el área de la educación y el aprendizaje de personas jóvenes y adultas
- b) Fortalecer el área de la educación y el aprendizaje de personas jóvenes y adultas como bien público y bien común. Esto implica reforzar las capacidades del Estado como primer responsable y garante de este derecho y de los recursos necesarios para un adecuado funcionamiento (bien público) y, al mismo tiempo, fortalecer donde las haya, y crear donde no, las capacidades locales y comunitarias de autogestión y desarrollo educativo (bien común).
- c) Encarar directamente, a través de las políticas de educación y aprendizaje de personas jóvenes y adultas, el patrón de desigualdad.
- d) Apostar, de manera decidida, por hacer de la educación y aprendizaje de personas jóvenes y adultas una opción de calidad.

El Reporte de Revisión de Medio Término de la Confintea VI (2017) para América Latina y el Caribe del Instituto de Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la UNESCO en Hamburgo confirma: *«[Esta región tiene] un rico patrimonio en los campos de la educación de jóvenes y adultos y de la*

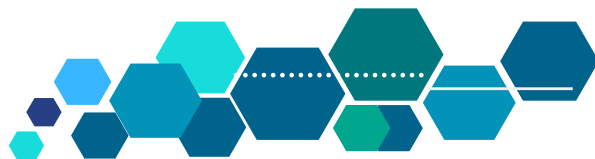
¹ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370504.locale=en>

educación popular. El desafío que tiene la región es fortalecer políticas que enfatizen la creación de capacidades endógenas productivas, tecnológicas y culturales que apoyen la inserción de la región en la dinámica económica y cultural global. Con este fin, el Estado debe desempeñar un papel de coordinador de un nuevo ciclo de políticas que promuevan la igualdad, la inclusión y el desarrollo sostenible. [...] Las pruebas que aparecen en el informe muestran que donde hay voluntad política, el aprendizaje de los adultos tiene poder para contribuir al logro de un futuro viable y que las decisiones que configuran ese futuro deben ser una prerrogativa democrática de todos los ciudadanos-educandos».

Para la DVV, el desarrollo de estructuras de educación de adultos sostenibles, está en el centro de nuestro trabajo y se abordan los retos globales: la migración, la digitalización y, por último, pero no por ello menos importante, la lucha contra la pobreza mundial y la promoción de la cohesión social. No importa si nos fijamos en las experiencias de universidades populares de Alemania o en el trabajo que la DVV International realiza en todo el mundo. Nuestro objetivo es siempre promover la cohesión social, no dejar a nadie atrás y hacer posible que todas las personas participen más y tengan mejores perspectivas. En este sentido, como asociación de educación de adultos activa a nivel mundial en los últimos 50 años, la DVV ha adoptado enfoques pioneros.

En esta ocasión les invitamos escuchar 30 años de experiencia enriquecedora en Bolivia.

Dra. Beate Schmidt-Behlau
DVV INTERNATIONAL



Amigas y amigos. Gracias por la presencia de ustedes. Es un buen momento de reflexión, de compartir ideas y experiencias que van a generar conocimiento. Nuestra meta es contar, en los países que apoyamos, con una educación flexible, transformadora, con equidad e inclusión. Por ello nuestra preocupación en incidir en políticas públicas que generen los cambios que la educación de personas jóvenes y adultas –EPJA-, así lo amerita.

¿Por qué la elección de Bolivia para motivar esta reflexión, este diálogo, este encuentro? Bolivia ha sido un pilar de trabajo de la DVV Internacional y un impulso para toda la Región. Más de 30 años hemos acompañado diversos procesos de cambio: investigaciones, aportes metodológicos, capacitación de formadores, encuentros andinos para debatir temas de actualidad y de profundo impacto en la educación del país y de toda la Región. Bolivia ha impulsado experiencias que hoy queremos compartir y debatir en torno a ellas.

Y es un momento muy especial para el Perú porque estamos en un proceso de construcción del Proyecto Educativo Nacional al 2036 y en la aplicación del Currículo Nacional de Educación Básica Alternativa. Ambos retos requieren que ampliemos actores que participen en delinear una EPJA orientada al desarrollo humano y social sostenible; una educación transformadora de las realidades cotidianas que viven las personas. Por eso necesitamos reposicionar el enfoque de género para que no se quede sólo en discurso sino se desarrolle, se concrete en los diversos espacios formativos, sean formales, no formales o informales.

Nos hacemos muchas preguntas: ¿Cómo impulsar innovaciones en nuestros países?, ¿Cuáles deben ser nuestros grupos meta?, ¿Cómo posicionar la EPJA en las agendas públicas? Esperamos encontrar muchas respuestas en este Conversatorio.

En Alemania, los Centros de Educación de Adultos celebran 100 años y son lugares de formación donde se privilegia el debate, la reflexión. Hoy queremos compartir experiencias y conocimientos en este contexto. Esperamos que sea un día que se prolongue en los diversos espacios de actuación de quienes participan hoy en este Conversatorio y podamos multiplicar sus efectos.

Eva König

DVV INTERNATIONAL



A nombre del Consejo Nacional de Educación les doy la más cordial bienvenida a todos aquellos amigos que han venido de otros países. Un saludo afectuoso igualmente a los colegas peruanos que están aquí presentes. Mi agradecimiento a la DVV International por la invitación que me han formulado para participar en este conversatorio.

Hace poco me tocó trabajar al lado de Walter Quispe y César Picón en el desarrollo de talleres sobre educación para la población mayor de 18 años. La población objetivo fue aquella que no logró concluir su educación básica o que, si la concluyó, no logró las competencias para actuar en una sociedad como la que vivimos y viviremos. DVV nos apoyó gentilmente en la organización de esos talleres que nos ayudan a construir el contenido del nuevo Proyecto Educativo Nacional que el Consejo está elaborando.

Fue la ocasión para tomar conciencia de varias situaciones que debemos de tener en cuenta. Cito cuatro de ellas:

- a) Si se quiere hacer efectivo el principio de educación durante toda la vida, debemos pensar que, en promedio, los países latinoamericanos tendrían que multiplicar por tres su oferta de educación y formación. En Perú significa pasar de 9.5 millones a casi 28 millones de personas.
- b) Los últimos estudios demográficos hacen referencia a una esperanza de vida entre 120 y 140 años para los niños que hoy nacen. Lo que hay que esperar es que la calidad de vida también mejore simultáneamente. Si ello es así, es previsible que crezcan las necesidades de capacitación para empleos y ocio de población mayor de 65 años.
- c) La competencia más importante que hay que transferir es el aprender a aprender. El 24 de setiembre de este año se publicó en el diario El País de España que esa competencia comienza a ser más importante que la matemática. No deja de tener razón. Es el requisito, al igual que la lectura y escritura, para aprender matemática y otras áreas del conocimiento.
- d) Los sistemas educativos de América Latina no necesitan mejoras sino una re-creación sustantiva. No es lo mismo un sistema destinado a concluir la educación superior y que ofrece oportunidades de extensión de estudios a determinados sectores poblacionales -generalmente de mayor nivel educativo-, que extenderlo a lo largo de la vida para toda la población. Se enfatiza la propuesta de re-crearlo porque:
 - Requiere otro tipo de gestión, más intersectorial, que va más allá de lo escolarizado, lo formal y lo presencial. Ese tipo de gestión necesita precisar roles, grupos que prioritariamente debe atender cada actor, las alianzas necesarias.
 - El Estado no podrá solo ni con los actuales recursos destinados a la educación. La educación para la población en edad escolar siempre seguirá siendo prioritaria. Por ello, habrá que ser muy creativo en la práctica de fórmulas que impliquen, para la educación a lo largo de la vida, la participación de la sociedad, de los sectores empresariales. Esfuerzos Estado – sociedad deben orientarse no solo a dar respuesta a la gran heterogeneidad de necesidades de educación y formación, sino también, es imprescindible para financiar las demandas.
 - La noción de un currículo por niveles o etapas de enseñanza debe dar paso a una propuesta integral de adquisición de competencias en el horizonte de una educación a lo largo de la vida. Muchas de ellas necesitan trabajarse desde los primeros años de escolaridad e irse actualizando o perfeccionando en el tiempo, dentro o fuera de la enseñanza formal.

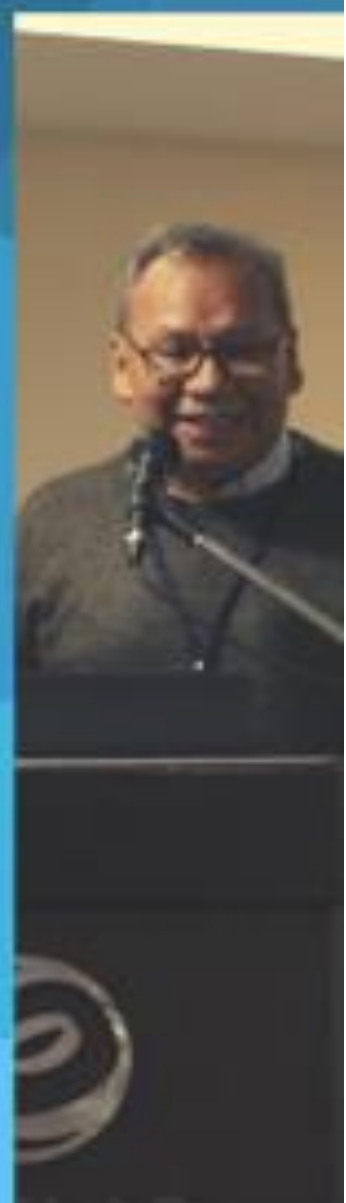
- Un currículo hecho solo por educadores ya no es posible. Se precisa la presencia y aporte de empresarios, políticos, sindicatos, etc. La formación está obligada a extender sus visiones y a tener en cuenta estudios como los que muestran la realidad formativa de los adultos, sus limitaciones y necesidades, así como sus consecuencias para el desarrollo. El equivalente de la evaluación PISA, el PIAAC de adultos, es uno de los referentes a tener en cuenta.
- Para la población que abandonó prematuramente sus estudios o los terminó sin lograr las competencias deseadas, ofrecerles modelos de formación como los existentes, conlleva el riesgo de no ser atractivos para los jóvenes, no ser útiles y generar altas tasas de deserción. Se necesita replantear las estructuras de las modalidades de educación y los planes de formación, que deben responder a criterios de flexibilidad, módulos, certificación periódica, aplicación práctica y que ayuden sobre todo a la población de menores recursos a sobrevivir y a reducir las altas tasas de informalidad en la estructura ocupacional.
- Las modalidades de formación y didácticas de trabajo de los educadores deben sufrir toda una revolución apoyadas por las tecnologías. Crear instituciones con finalidad de ofrecer modalidades aisladas de formación, debe superarse. ¿Por qué no fusionar en una sola, educación técnico productiva y educación secundaria, o la primera integrada a la educación básica alternativa o a un instituto superior tecnológico? ¿Por qué no pensar en universidades que ofrezcan formación tecnológica? Lo presencial, sin desaparecer, debe acompañarse de modalidades semi presenciales, virtuales y de estudios independientes. Para todas estas modalidades, el aprender a aprender resulta nuevamente una competencia indispensable.
- Las tecnologías, como pieza clave en el diseño de nuevas estructuras formativas, recomiendan potenciar las alianzas Estado-Empresas-Academia.
- Triplicar los beneficiarios de la educación para hacer realidad la educación a lo largo de la vida, obliga a hacer profundas reflexiones sobre cómo emprender proyectos de cierto nivel de masividad. Proyectos focalizados para pequeños grupos poblacionales, si bien muy importantes, son una parte pequeña de la solución.

Concluyo deseándoles muchos éxitos en la jornada que hoy realizan. En Perú, como seguramente en otros países latinoamericanos, esperamos con mucha expectativa sugerencias como las que ustedes pueden brindarnos. El tema que están trabajado es quizá el más, o uno de los más trascendentes de la educación del futuro.

Hugo Díaz
Consejo Nacional de Educación



II APRENDIENDO DE LAS EXPERIENCIAS DE BOLIVIA



TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EPJA EN LA EXPERIENCIA DE LA DVV INTERNACIONAL EN BOLIVIA

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), tiene una presencia en el panorama educativo de Bolivia de 50 años, 32 de los cuales ha tenido el apoyo institucional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos, contribuyendo ésta con los cambios que se han ido operando en favor de los más excluidos.

En mi intervención voy a enfatizar en cuatro puntos: i) Precisión conceptual: **¿Qué es la Educación de Adultos**, ii) Descripción: **Características históricas y estructurales de la EPJA en Bolivia**, iii) Cooperación de DVV Internacional: **elementos del “sistema” de intervención** y finalmente iv) Contribuciones e impactos: **Logros, condiciones, lecciones aprendidas y desafíos presentes**

PRECISIÓN CONCEPTUAL: ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN DE ADULTOS?

Se comienza a construir un concepto más globalizador y consensuado a partir de la realización de la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA I), efectuada en Ilsenor-Dinamarca el año 1949. La Educación de Adultos adquiere una connotación internacional y con ello la preocupación por la construcción de una definición que abarque y precise las acciones educativas llevadas adelante, con diversos nombres como Educación Fundamental, Educación de las Masas, Educación de los Trabajadores, Educación Social, Educación Popular y Desarrollo Comunitario.

¿Qué se entiende por Educación de Adultos?

“Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad.

La educación de adultos comprende a la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación no formal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica” (CONFITEA V, Hamburgo 1997).

Esta concepción internacional amplia de la Educación de Adultos se asume sobre todo en Europa. Las normativas bolivianas de ese entonces reducen a la concepción “remedial y suplementaria”, que entiende a la Educación de Adultos como Alfabetización y Educación Básica, debido a una limitada comprensión social del valor de la EPJA o por razones financieras.

DESCRIPCIÓN: CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS Y ESTRUCTURALES DE LA EPJA EN BOLIVIA

La institucionalización de la EPJA tiene sus matices. En el período 1968-1977 respondió básicamente a la preocupación y el activismo de personas vinculadas al movimiento de cambio social (progresistas y religiosos) de ese entonces, quienes generaban movilizaciones sociales en torno a la lucha contra las dictaduras y que por diversas razones ocuparon cargos de importancia dentro del Gobierno y del Magisterio

En este período el Estado crea tres modalidades:

- La Educación Básica de Adultos –EBA- dedicada a la Alfabetización y Educación Básica

- El Instituto Boliviano de Aprendizaje-**IBA**- dedicado a la formación ocupacional
- El Centro de Educación Media de Adultos –**CEMA**- dedicado al Bachillerato.

En el período comprendido entre los años 1978 y 2004 contamos ya con:

- El Centro de Educación de Desarrollo Integral de la Comunidad Rural –**CEDICOR**- con ofertas de Alfabetización y Educación No formal.
- El Centro de Educación Técnica Humanística y Agropecuaria –**CETHA**- con la oferta integrada de EBA, IBA, CEMA, para el área urbana.

El 2003 surge la concepción el Centro de Educación Alternativa –**CEA**- con la oferta de Educación Primaria de Adultos, Educación Secundaria de Adultos, Educación Técnica de Adultos y Educación Permanente.

En los inicios la creación de centros respondió principalmente al interés de las organizaciones e instituciones preocupadas por la educación de los excluidos y muy poco al interés de las entidades encargadas del Estado.

¿Cuáles son las características de la población de la EPJA?

En un primer grupo están comprendidas las personas del área rural y urbana que no han iniciado o concluido sus estudios en el sistema escolar y buscan el bachillerato para continuar estudios. En un segundo grupo, personas jóvenes y adultas sin formación técnica o que requieren mejorar su formación profesional para el mundo laboral. Finalmente, personas con formación universitaria, estudiantes, docentes y profesionales de distintas áreas que requieren complementar su formación en otras especialidades técnicas.

	NIVEL/ OFERTA	TIEMPO
Educación Primaria de Adultos (EPA)	Aprendizajes Elementales Aprendizajes Avanzados	2 años
Educación Secundaria de Adultos (ESA)	Aprendizajes Aplicados Aprendizajes Complementarios Aprendizajes Especializados	3 años
Educación Técnica Alternativa (ETA)	Técnico Básico Técnico Auxiliar Técnico Medio	3 años
Educación Permanente (EP)	Cursos cortos / Temáticas	Variable (días, meses)

¿Cuáles son las ofertas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas?

Aspectos situacionales: Contexto de Trabajo de la DVV-1986

En esos años la Educación de Adultos era entendida como “carga social” y como una “Escuela para Adultos”. Esta concepción se expresa en las siguientes situaciones:

- Discurso pedagógico centrado en la visión remedial y supletoria de la EPJA.
- Precariedad institucional en la organización normativa, administrativa y curricular/Escolarizada
- Ningún apoyo estatal en las condiciones de equipamiento para la Formación Ocupacional.
- Infraestructura compartida con la Educación Regular (condicionamiento para funcionamiento nocturno).
- Improvisación de la labor de los docentes.
- Sistema de información educativa inexistente.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas, por la limitada inversión económica, por la poca capacidad institucional de atención y la visión de carga social para el Estado, no logra satisfacer la demanda, pues las limitaciones estructurales de la EPJA (currículum, ítems de docentes, oferta restringida al bachillerato) más bien se constituyen en barreras para el acceso y la permanencia de los participantes. El siguiente cuadro es revelador de esta situación:

Población Total	11.216.000 personas (2018 IME)
Matrícula Educación Regular	2.898.862 estudiantes (2019-ME)
Inversión en Educación	21.000.000.000
Inversión/PIB/Promedio	8%
Matrícula Adultos total	172, 101 participantes (ME-2016)
Matrícula EPA-ESA	94, 679 participantes (ME-2016)
Inversión en EPJA	3% del total del Presupuesto (Salarios)
Población Potencial	3.000 millones de personas (AAEA-2011)
Abandono escolar	2.2% (130.000) personas (ME-2016)

COOPERACION DE DVV INTERNACIONAL: ELEMENTOS DEL “SISTEMA” DE INTERVENCIÓN

Expectativas e intencionalidades del Acuerdo

La Dirección Nacional de Educación de Adultos solicitó el financiamiento para la modalidad de Centro Integrado. Sin embargo, DVV Internacional tenía la intención de apoyar el conjunto del ámbito de la Educación de Adultos.



La apertura de las autoridades que suscribieron el Acuerdo de Cooperación con las obligaciones, que para ese entonces se consideraban muy avanzadas, respondió a un contexto político particular y a las limitaciones de financiamiento para el ámbito de la EPJA. Esta seguía siendo entendida desde la perspectiva remedial y supletoria y considerada una “carga social para el Estado” en vez de “un derecho e instrumento de desarrollo”.

DVV Internacional no fue una organización no gubernamental ejecutora de actividades en educación de adultos, sino una entidad de acompañamiento técnico financiero al Ministerio de Educación.

Lenguaje propio e identidad de EPJA

La EPJA adoptó su propio lenguaje con sus implicaciones conceptuales y prácticas

Adultos	Regular
Participante	Alumno
Facilitador	Profesor
Andragogía	Pedagogía
Camino	Grados
Eje temático	Materia
Valoración	Calificación
Centro	Unidad Educativa

Todas ellas muestran una clara intención de alejamiento del uso de las categorías y conceptos del lenguaje escolar y lo que con claridad ha contribuido en la conformación de identidad (especificidad) de la EPJA dentro del Sistema Educativo.

Objetivos reivindicativos a los que se adscribió DVV International

Superando la naturaleza de Organización No Gubernamental Internacional, DVV Internacional junto con otros actores de EPJA (Redes y Organizaciones Sociales), potenció la denuncia y la movilización por defender la existencia de los CEAs y la Educación Permanente, mostrando de esta manera su fuerte compromiso político con los más pobres y excluidos de la sociedad. Este compromiso hizo que apoyara institucionalmente objetivos reivindicativos que se daban en Bolivia:

- La existencia de un Viceministerio de Educación Alternativa, como mecanismo de igualdad dentro del Sistema Educativo y mayor financiamiento para la EPJA.
- Potenciamiento de la formación ocupacional para mejorar las condiciones de vida de la población excluida y pobre.
- Profesionalizar la labor docente y mejorar el reconocimiento salarial, parangonando con la Educación Regular.
- Lucha contra la propagación de Centros de carácter privado, por su orientación de derecho y reivindicación.
- Comprensión de la EPJA como un factor de desarrollo y no como una “educación pobre para pobres”.
- Reconocimiento y validación de las habilidades y conocimientos obtenidos en la vida y el trabajo.

Actores y función central

- El Ministerio de Educación, entidad rectora de la EPJA
- DVV Internacional, entidad de impulso de la Educación de Adultos
- Centros de Educación de Adultos, que aplican los proyectos e innovaciones
- Instituciones vinculadas a centros de educación (CEE y Asociación de Directores, CENPROTAC), referentes de experiencias.
- Redes, instancias aglutinadoras de docentes y participantes.
- Organizaciones de la sociedad civil y comunitarias, entidades generadoras de experiencias en Educación No Formal.
- Especialistas, activistas y líderes de organizaciones.

Acciones y proyectos más importantes

- Equipamiento de talleres de formación Técnica (mejoramiento de condiciones pedagógicas y generación de emprendimientos comunitarios), Telecentros comunitarios y administración.
- Desarrollo de actividades masivas de capacitación para educadores (Andragogía), implementación de procesos de formación continua, programa de formación de formadores (temático y metodológico), desarrollo de formación especializada a través de diplomados, Plataforma UPA, programa de licenciatura para educadores, programa de capacitación de directores de centros.
- Diseño e implementación del currículum en sus fases experimental y generalización (DCBMI, Educación Primaria, Educación Secundaria), Bachillerato Integrado con Enfoque Laboral, Educación en Cárceles, Agropecuaria Sostenible. Elaboración de materiales, módulos de Educación Primaria, Módulos de Educación Secundaria, Esquemas para CETHAs y Cartillas para Educación A Distancia.
- Investigaciones sobre la situación y temáticas vinculadas a la EPJA (Serie EP 22), Sistematización de Experiencias (Antología 12), Foros de Discusión (Presenciales y Virtuales), Diagnósticos de necesidades educativas (IAP), Presentación de Propuestas en eventos de Educación, Acercamiento entre EPJA y Educación Popular.
- Programas y microprogramas radiales para la visibilidad de la EPJA, publicación de la Revista Alternativa, Conferencias de EPJA, Ferias de CEAs, Movilización Semana de Acción Mundial por el Derecho a la Educación, Día Internacional de Alfabetización, Encuentros con Candidatos y la implementación de Centros de Recursos Educativos.

CONTRIBUCIONES E IMPACTOS: LOGROS, CONDICIONES, LECCIONES APRENDIDAS Y DESAFÍOS PRESENTES

Estrategias para el impacto

El trabajo realizado tuvo fuerte impacto en el escenario educativo de Bolivia, en la vida de la población más excluida y en el desarrollo de sus comunidades. Contribuyó con ello la definición de estrategias para lograr dicho impacto que debían ser articuladoras del trabajo a nivel nacional, departamental y local. Señalaremos sólo las seis estrategias de mayor impacto:

- **Corresponsabilidad:** Durante la implementación de los planes y proyectos se generó la corresponsabilidad entre DVV Internacional y Ministerio de Educación, a través de la conformación del Equipo Técnico Interinstitucional, encargado de planificar, ejecutar, monitorear y evaluar las acciones conjuntas y con un rol de acompañamiento.
- **Participación social:** Se apoyó la conformación de redes de educadores de adultos (temáticas y territoriales) Equipos de Gestión de Actividades en los ámbitos subnacionales, Consejo de Educación Alternativa de Bolivia (CEDALB) en el marco del Consejo Nacional de Educación, Plataforma de Instituciones de EPJA, Programas de Formación de Educación Alternativa (PROCEAs).
- **Movilización Social:** Se realizó el apoyo en los procesos de movilización social por la Educación Alternativa, Conferencia Nacional de Educación Alternativa, Conferencia de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Semana de Acción Mundial por el Derecho a la Educación, Día Internacional de Alfabetización, Feria por una Educación Alternativa de Calidad.
- **Alianzas con otros actores:** DVV Internacional logró no sólo articularse sino muchas veces liderar las redes y entidades macro como la Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales Internacionales, Plataforma de Organizaciones Vinculadas a Alemania, Campaña Boliviana Por el Derecho a la Educación y el Observatorio Social de Políticas de Bolivia, Red Interinstitucional de Sistematización Educativa.
- **Gestión del conocimiento:** Más allá de las actividades, esta línea de acción se constituyó en una estrategia muy importante para la construcción de la concepción de EPJA, a través de investigaciones, sistematizaciones, estudios con propuestas y planteamiento de propuestas innovadoras que contribuyeron con aportes teóricos y prácticos a las propuestas de cambio educativo.
- **Trabajo en equipo:** Es necesario resaltar que el Trabajo en Equipo fue la metodología privilegiada en cada una de las instancias y niveles (Trabajo institucional, coordinación interinstitucional, ejecución con las contrapartes y en la elaboración de productos), lo que posibilitó la generación de compromisos y responsabilidades compartidas.

Logros más importantes

- **Avance Conceptual:** Comprensión conceptual e implementación de ofertas de la EPJA, más allá de la visión remedial y supletoria y como factor clave del desarrollo. Comprensión de la diversidad de sujetos y contextos en la EPJA. Comprensión de la EPJA como derecho humano. Los educadores han apropiado el discurso de la especificidad y la importancia de la EPJA en la lucha contra la pobreza. Vinculación de la EPJA con otros ámbitos, Educación Popular, interculturalidad, cambio climático, derechos humanos, educación intercultural bilingüe, ciudadanía, salud integral, formación profesional, desarrollo comunitario.
- **Organización de la Estructura:** La EPJA tiene una comprensión pedagógica propia y normativas que potencia su acción. La EPJA, en el marco de la Educación Alternativa, ocupa un espacio dentro del sistema educativo nacional. Cuenta con un Sistema de Información Educativa que facilita la planificación y toma de decisiones. Formalización del Reconocimiento y valoración de la experiencia del participante como práctica pedagógica.

- **Profesionalización docente:** Especialización de la labor docente y un reconocimiento salarial al igual que en la Educación Regular, como efecto.
- **Sistematización de experiencias:** Incorporación de los criterios, principios y prácticas sistematizadas de las experiencias de centros en la normativa de EPJA, lo que permite una mejor pertinencia de la oferta. Incorporación de la Educación a Distancia y Semipresencial entre las modalidades de atención en la EPJA.
- **Especialización de la formación técnica:** La formación técnica en la práctica pasó de un enfoque ocupacional a un enfoque profesional; sin embargo, este puede tener un efecto negativo por su lejanía del conjunto del sistema de formación técnica. Mejores condiciones de equipamiento.

Condiciones

- **Predisposición, conciencia, voluntad:** La apertura de las autoridades como representantes del Estado, hizo posible la intervención de otro actor en la búsqueda de medidas para potenciar la EPJA.
- **Lectura del contexto y de las problemáticas:** Para intervenir en la transformación curricular institucional, fue determinante lograr una lectura correcta del contexto y las problemáticas en la EPJA.
- **Liderazgo formado:** Animar, articular y emprender tareas y proyectos no necesariamente de uso tradicionales, fue posible porque se apostó en la formación de líderes.
- **Participación en el proceso:** Los educadores participaron en el proceso de construcción de criterios y propuestas; ello permitió que se apropien del discurso y del sentido de la acción.
- **Cogestión y trabajo en equipo:** El establecimiento de una instancia real de cogestión (ETI) y el trabajo en equipo, generó corresponsabilidad en la implementación de las acciones.
- **Corresponsabilidad de los actores externos:** Fue importante la articulación y distribución de responsabilidades con actores de la EPJA externos al Proyecto, pero vinculados a los centros.
- **Relación directa con los actores:** la relación directa con los actores locales a través de visitas, talleres y encuentros, permitió reproducir los mensajes y discursos del cambio educativo.

Lecciones aprendidas:

- La participación es clave para la apropiación del discurso, la desburocratización, el compromiso, intercambio equilibrado y la aceptación del sentido del cambio educativo por parte de los involucrados.
- La acción debe necesariamente estar soportada por reflexiones y estudios que argumenten y expliquen los procesos de cambio.
- Las normas ayudan a organizar, pero una excesiva estandarización puede burocratizar y generar todo lo contrario al objetivo de la desescolarización y diversificación.
- Es necesario promover nuevos liderazgos en el mismo marco de la acción pues luego asumirán posiciones de decisión con experiencia y conocimiento.
- La búsqueda de identidad y especificidad requiere también un uso propio del lenguaje que unifique a los actores.
- La lucha por la especificidad de la EPJA, debe considerar la naturaleza suplementaria, pero también la diversidad de necesidades de la población.
- El sistema funciona con criterios estandarizados y la EPJA es por naturaleza diversa (Sujetos y Contextos).
-

- La EPJA no cambia si sólo se cambian los contenidos educativos; es necesario realizar los cambios de orden conceptual, organizacional, institucional y de gestión.
- La formación técnica es un ámbito de formación específico que requiere el cumplimiento de condiciones pedagógicas, metodológicas y materiales para su desarrollo.

Desafíos actuales

- Investigar la eficiencia del sistema y adaptar la estructura institucional y pedagógica a los participantes (Tasa de Término).
- Reconstitución de la participación social, sin ella no hay posibilidades de transformación real de la EPJA.
- Investigar y plantear propuestas para salvar las barreras de acceso (causas de abandono) que tiene el CEA (horario, idioma, costos, violencia).
- Discusión y análisis pedagógico sobre la formación técnica profesional en la EPJA.
- La formación para el emprendimiento en la EPJA debe ser también analizada desde la perspectiva del Trabajo Digno.
- Aportar desde la EPJA al desarrollo local sostenible, conciencia del cambio climático, derechos humanos, la lucha contra la violencia en razón de género.
- Normar la diversidad de la EPJA sin estandarizar. Existen contextos y sujetos diversos que son elementos estructurales de la EPJA.

Wilfredo Limachi

Bolivia





Conversatorio en EPJA Lima 2019



DE SUEÑOS Y PESADILLAS: LOS DISCURSOS DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA DE BOLIVIA

El 2018, la Asociación Alemana para la Educación de Adultos auspició una investigación descriptiva, exploratoria, sobre la Participación Social en Educación (PSE) en el marco de la Educación de personas jóvenes y adultas –EPJA-. Esta investigación nos iba a permitir contar con información sobre la manera cómo se regula, entiende y practica la PSE en la EPJA.

Cabe señalar que la PSE forma parte del nuevo modelo educativo promovido por la Ley 70 de Educación en actual vigencia y da la posibilidad a los distintos actores de ser parte de la construcción de las orientaciones y consecuentemente, de la toma de decisiones sustantivas con respecto a las finalidades, objetivos, procesos y resultado del campo educativo. Si bien la propuesta se inscribe en los ideales democráticos, al concretarla se corre el riesgo de generar procedimientos muy variados, que desvirtúen su esencia o instalarse en unidades educativas y centros de formación que mantienen aún formas de gestión muy jerárquicas y rígidas.

Se eligió como fuente principal y necesaria, las acciones realizadas por las redes de los Centros de Educación Alternativa (REDCEA), consideradas las más emblemáticas de la participación social de la EPJA en los últimos 15 años. Su experiencia se va a ver reflejada en esta investigación a través de la voz de algunos/as integrantes de la red.

QUÉ PREGUNTAS NOS PLANTEAMOS EN LA INVESTIGACIÓN

La pregunta central fue: *¿Cuál es el carácter y estado de la participación social en la educación alternativa de modo que pueda cumplir el ideal de escucha y toma conjunta de decisiones en una gestión compartida?*

Las preguntas específicas:

- *¿Cuáles son las comprensiones y prácticas de participación social en los diferentes actores (estatales y no estatales) que intervienen en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas?*
- *¿Cuáles fueron los hitos más importantes del proceso de participación y su incidencia (utilidad) en el proceso de desarrollo de la EPJA y cómo todos estos procesos se han concretado?*
- *¿Están especificados los cursos de acción, los espacios y los roles de los actores de la educación alternativa incluyendo mecanismos y modelos formalizados y no formalizados?*
- *¿Cuán preparada o adecuada está la gestión de los centros educativos como para incluir la participación social como un componente más?*

PRINCIPALES HALLAZGOS

- La participación social en educación se inscribe en el campo de la democracia y refleja la dinámica y contradicciones que en este campo se desarrollan. Por tanto, la aparición de la participación social está sujeta a las oportunidades políticas de organización y deliberación que se generen. Así también su declinación estará sujeta a estos períodos.
- Si la participación social pertenece al campo democrático y es un mecanismo primordial de su funcionamiento, no puede ser entendida solamente como un conjunto de reglas que deberían ser respetadas en el ánimo de la convivencia, sino como un ámbito de actividad que se configura con las

historias personales, colectivas, así como las propuestas y sobre todo, con los poderes de decisión que las personas pueden ejercer en el espacio de la educación, a eso se denomina la “democracia profunda”.

- Desde esa perspectiva, las estructuras de la participación establecidas y normadas o institucionalizadas, en lugar de convertirse en una aspiración legítima de la comunidad en general, pueden actuar contra ella en la medida que median la participación directa y la convierten en un mecanismo burocrático de la gestión estatal.
- En la misma línea de reflexión, la investigación ha argumentado sobre el hecho de que, cuanto más cercana está a las bases o personas directamente relacionadas, una instancia de participación social en educación tiene mejores condiciones de incidir en la gestión educativa. Al contrario, cuanto más arriba en la escala de jerarquía está una instancia, menos posibilidades tiene de hacer incidencia.
- La incidencia tiene variados rangos y grados; va desde lo local a lo nacional y en diversos grados desde la mera aceptación hasta la propuesta sustantiva. En estas condiciones, las instancias de participación social no podrían, por la lógica de construcción de políticas sociales y por la jerarquía de la participación mediada, incidir sustantivamente en el Estado, por decir, en la formulación de las políticas.
- Hay dos roles muy bien definidos que puede asumir la participación social en educación: el funcional y el sustantivo. Desde el primero cuya mayor atribución es el control social, la posibilidad de participar en la formulación de las políticas es una aspiración bastante alejada. En cambio, desde el rol sustantivo las posibilidades de incidencia son superiores. Sin embargo, el mismo no será posible si la noción de formulación de políticas no cambia radicalmente.
- La forma cómo se expresan las comprensiones sobre la participación social puede ser materializada en discursos, entendiendo por ellos la forma cómo se manifiestan las ideas y se justifican las acciones. Hay por ello la necesidad de entender que en la participación social en educación, por lo menos son cuatro los actores que entrecruzan los discursos: el Estado o el amo; el del saber o los expertos; los pacientes o los participantes de la EPJA y los que pueden a través de sus ideas jugar un rol emancipatorio, en este caso la RED CEA. El primero hace referencia a lo que se dice y plantea desde las esferas del Estado y del gobierno y que se expresa a través de regulaciones específicas, el segundo a lo que dicen los intelectuales o pensadores reflexivos y que se expresa en análisis y artículos, el tercero a lo que los actores de los CEA entienden y hacen en cuanto a participación social y el último se refiere a los que plantean propuestas y acciones que tienden a generar transformaciones sustantivas en los cursos de acción de la educación.
- Estos discursos tienen algunos componentes básicos que atingen directamente al carácter que han tomado. Dos de ellos pueden ser importantes de tomar en cuenta a la hora de reflexionar sobre el futuro y las acciones de estas instancias y del proceso de acción democrática: la identidad que pregunta por “quiénes somos para que hagamos lo que hacemos” y, la narración, entendida como el estilo particular que toma la concatenación de hechos que configura la historia de estos grupos.
- De ahí que se pueda entender que el origen de la participación social y de la historia particular de los grupos que intervienen no tiene una racionalidad, sino cuando se presenta en la narración ya que el origen de la organización para la intervención colectiva está en la revuelta, una acción poco racional, más intuitiva y menos programática.

- En el análisis de la actuación y narración de la REDCEA la investigación ha encontrado junto con la voluntad para el cambio, la presencia de dos condiciones centrales: un liderazgo lúcido y estratégico (orientado a la tarea) y una narración que idealiza la misión.
- Finalmente, el análisis realizado muestra que la declinación de estas instancias es inevitable. Su desarrollo es perecedero y finito. Todo dependerá de las oportunidades. Lo contrario, pensar que ello pueda durar muchos años es simplemente la expresión de un voluntarismo ingenuo.

TESTIMONIOS REVELADORES QUE REAFIRMAN NUESTROS HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

La oportunidad de participar...

“La Red...fue producto de algunos atropellos, de algunos autoritarismos, prepotencia de las autoridades de turno que hicieron que nosotros, de manera espontánea, nos organizáramos para defender... Surgió como una idea espontánea, era porque nos querían imponer varias cosas.” (Integrante fundador REDCEA)

El carácter del discurso de la participación...

“Nosotros habíamos estado cuestionando fuertemente lo que llamábamos educación alternativa, así que decidimos organizarnos...en el sentido de cuál era el rol que debían cumplir las organizaciones”. (Integrante fundador REDCEA)

Los límites de los ámbitos de participación...

“No sólo es alinearse a una norma. Hay que ir más allá, tenemos que ser propositivos...” (Integrante fundador REDCEA)

La existencia de la voluntad de cambio e intervención...

“Teníamos que organizarnos a nivel departamental y nacional. En ese momento pensábamos que teníamos que ser contestatarios. Decíamos a esto sí, a esto no, no sé. En fin.” (Integrante fundador REDCEA)

El tipo de incidencia...

“Tal vez hemos empezado cojeando. Poco a poco nos fuimos posicionando. Con los años las autoridades fueron comprendiendo nuestro rol. La propuesta era que el subsistema se consolide. Hablábamos de la participación de la comunidad. De la articulación de las áreas. Hasta a la regular hemos aportado. Éramos una organización muy determinante.” (Integrante fundador REDCEA).

La declinación o dilución de metas como fenómeno histórico y social...

“La organización bajó; no sé si fue culpa de las normas, de los propios representantes de la red, la verdad no sé. Voy a la oficina, no hay nada. Es como si no existiera la red.” (Integrante fundador REDCEA)

CONCLUSIONES PRINCIPALES

- Entre los actores de la EPJA hay distintas comprensiones de la participación social. Las diferencias más importantes se sitúan en el ámbito de la concepción democrática y en el énfasis de los roles a cumplir.
- Entre los actores, la participación social en la EPJA tuvo en la actuación de la RED CEA su expresión más lúcida. Con ella se logró incorporar programas importantes bajo una orientación de cambio y mejora de la educación de adultos en general.
-

- Una de las características más destacadas de la RED es que si bien no tienen una identidad plenamente definida, los ideales por los que han luchado han trascendido su condición local y se han proyectado a nivel global.
- La hipótesis de trabajo sostenida en esta investigación y que establecía una relación inversamente proporcional entre el nivel de ubicación de una instancia de participación social y su incidencia, se ha argumentado de forma suficiente siendo un hallazgo de mucha importancia.
- Aunque los roles de la participación social en educación están especificados y normados, las experiencias relevantes y que han causado sustantivos cambios no siempre se han sujetado a dichos roles.
- La gestión de los centros de educación de adultos no muestra indicadores que muevan a pensar que los mismos alientan una adecuada, informada y potencialmente impactante estructura e instancias de participación social.

REFLEXIÓN FINAL

El desarrollo de la investigación nos sugiere reflexionar en torno a algunas posibles acciones:

- Repensar la estructura, mecanismos y los roles de la participación social para que pueda animarse a la comunidad educativa de la EPJA a desarrollar experiencias parecidas a las de la REDCEA.
- El discurso del saber o del experto debería especificar en un módulo, guía o el formato que considere pertinente, qué significa e implica la participación social en términos de acciones y de dispositivos en la gestión de los centros educativos a la luz de estos hallazgos y análisis realizados.
- Tener en cuenta el análisis de la coyuntura social y política actual en términos de la existencia de oportunidades para la participación social de modo que se aliente una nueva etapa para la conformación de redes locales de actores y la identificación de posibles liderazgos.
- Establecer un programa posible de cambios necesarios y urgentes en la EPJA en general que conduzcan a un sistema abierto y descentralizado donde las voces de los actores encuentren eco y, como acuerdan entender los participantes actuales, la participación social sea pensada como un espacio de análisis, discusión y toma de decisiones.

Marcos Salazar

Bolivia





*Conversatorio en EPJA
Lima 2019*



EL MODELO EDUCATIVO SOCIO COMUNITARIO PRODUCTIVO: MITO Y REALIDAD

El Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) ha sido creado y difundido en diferentes escenarios por el actual gobierno de Bolivia, que subió al poder, por primera vez, con las elecciones generales de dic. 2005 y está en busca de una cuarta reelección pese a que la Constitución Política y un 51% de votantes del referéndum promovido por el mismo gobierno en febrero del 2016, prohibieron una posible reelección.

Esta difusión del modelo, efectuada por sobre todo en los países vecinos y en América Latina, hace que goce -al parecer- de cierto prestigio, debido a que los países están preocupados por mejorar la educación y ponerla al día frente a los desafíos que nos presentan los avances tecnológicos y los nuevos diseños de la sociedad del futuro, más comprometida con los derechos de los seres humanos y de la naturaleza.

Para entender este Modelo Educativo es necesario ubicarlo como una variable de un Proyecto de Poder, claramente autoritario y populista, Y más concretamente, de un modelo de desarrollo extractivista, considerado exitoso por el gobierno, ya que difunde un crecimiento sostenido superior al 4% anual y logros sustantivos en la reducción de la pobreza y pobreza extrema. Y como un componente de este modelo, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, EPJA, está llamada a cumplir un rol particular, como veremos.

Es propósito de esta ponencia contextualizar y analizar el sentido y contenido de este Modelo Educativo y los alcances habidos en el campo de la EPJA.

¿EN QUÉ CONTEXTO SE INSCRIBE ESTA PROPUESTA?

En diciembre del 2015 Evo Morales y su partido el Movimiento al Socialismo (MAS) toma el poder con una mayoría relativa. El 2008 se aprueba la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional. Bolivia cuenta con 11 millones de habitantes, y 35 pueblos indígenas, mayoritariamente andinos, aymara y quechuas.

Desde el 2005, ha habido otras dos elecciones generales, en el 2009 y 2014, donde Evo Morales consigue mayoría absoluta en el Parlamento. A partir de esa mayoría, se ha impuesto un **proyecto de poder** con las siguientes características:

- El estatismo, que supone que el Estado en manos del Gobierno del MAS, se erige como actor exclusivo de los procesos, subordinando a las organizaciones populares y desconociendo el papel autónomo y crítico de la Sociedad Civil.
- Autoritarismo extremo, en el que todas las decisiones recaen en el líder supremo: Evo Morales Ayma, al que se le rinde un culto casi mesiánico.
- Subordinación de todas las instituciones del Estado al Poder Ejecutivo: Poder Constitucional, Poder Judicial y Parlamento al servicio de las decisiones del ejecutivo y de Evo Morales.
- Cooptación y división de los movimientos sociales, a través de la compra y prebenda de sus líderes. Estos movimientos son usados como instrumentos de legitimación del poder masista: “Evo=pueblo”.
- Corporativismo: el gobierno se relaciona y hace negocios con empresarios, organizaciones sociales, empresas transnacionales, sin ningún control ni fiscalización.

- Como corolario de ello, fuerte corrupción en el gobierno evidenciado por el significativo financiamiento de empresas brasileras y el narcotráfico. Así como presencia arrolladora del Imperialismo Chino que representa el 14% de la deuda externa. Y en este marco se está dando un clima preelectoral listo para efectivizar el fraude.

¿A QUÉ MODELO DE DESARROLLO RESPONDE?

Se trata de un modelo “extractivista”, basado en la explotación extrema de los recursos naturales (hidrocarburos, gas, petróleo, minerales y recursos forestales), abundantes todavía en Bolivia. Es una depredación constante y sistemática de la “madre tierra” (pachamama), nunca tan esquilmada. Un capitalismo salvaje. La exportación de estos productos generó recursos utilizados en obras de infraestructura, las cuales están cuestionadas por la baja calidad y corrupción presente en ellas. Se han sobredimensionado igualmente los gastos superfluos del líder y de sus allegados.

Lo más preocupante es que las inversiones del gobierno no han impactado en la calidad de vida de las personas. La salud y la educación siguen siendo insuficientes y de mala calidad. La producción nacional no ha crecido. Las cifras macroeconómicas que siempre usa el gobierno para decir que estamos bien, no coinciden tampoco con la realidad de los sectores populares. De acuerdo al trabajo del CEDLA, el 34% de la población es pobre por ingresos, pero el 61% es pobre tomando en cuenta la “pobreza multidimensional”, que incluye variables como la calidad del empleo, salud, educación, seguridad ciudadana.

Esta situación se ha visibilizado en un hecho de la coyuntura actual, posiblemente la tragedia medioambiental más grande de la historia de Bolivia: la quema devastadora de la Chiquitanía, región en el departamento de Santa Cruz, donde predomina el bosque seco y es habitada por comunidades guaraníes. Tiene un rico patrimonio de flora y fauna, además de lugares de alto valor cultural, como las iglesias construidas por las misiones de los Jesuitas.

A pesar del aviso de las autoridades de Santa Cruz, el gobierno nacional tardó más de 15 días en reaccionar y se niega a declarar “desastre nacional”, una figura que le obligaría a realizar una verdadera investigación de las causas, invertir importantes recursos y abrir las puertas a la ayuda internacional a gran escala. En este momento ya son 40 días desde que se inició el incendio en gran escala con más de 3 millones de hectáreas arrasadas. De ellas más del 40% pertenecen a áreas protegidas. El incendio y la quema todavía no han sido controlados. El origen de esta desgracia está en la ley 741 (sept. 2015) que permite los desmontes y en el DS 3973 de julio del 2019 que permite la “quema controlada”. Esta medida favorece la ampliación de la frontera agrícola para beneficiar a grandes empresarios sojeros y ganaderos y a coccaleros y campesinos llegados de occidente para ocupar territorios “cambas” opositores a Evo Morales.

EL MODELO EDUCATIVO SOCIO COMUNITARIO PRODUCTIVO: UN MODELO FUNCIONAL AL PROYECTO DE PODER Y AL MODELO DE DESARROLLO DEL GOBIERNO DE EVO MORALES Y EL MOVIMIENTO AL SOCIALISMO (MAS)

El MESCP vendría a significar la etapa madura de construcción político-pedagógica después de la aprobación de la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (dic. 2010). El modelo cuenta con una abundante literatura elaborada por élites desde arriba, bajo un estricto control ideológico y punitivo

Veamos cómo se presenta el MESCP.

LO QUE DICE (el discurso)	LO QUE OCULTA (la realidad)
Es un “modelo” inspirado en la Escuela Ayllu de Warisata, elaborado “participativamente” para dar respuesta a las “necesidades educativas” de la población.	Modelo equivale a “paradigma” que nos permite explicar las nuevas tendencias e innovaciones en educación. La MESCP se inspira en la “Pedagogía del adobe”, desarrollada en la década del 1930 en el área rural de algunas comunidades de Bolivia, nada que ver con la realidad y dinámica tecnológica actual Hubo, en efecto, una multitud de instituciones educativas, sindicales, profesionales, campesinas gubernamentales, no gubernamentales, religiosas presentes en los encuentros, talleres, mesas pedagógicas, obligados a “participar” pero sin debatir o cuestionar los documentos oficiales. En eventos internacionales fueron invitados intelectuales y pedagogos que en ningún modo podían aportar críticamente. Fue una estrategia de imagen. No existe en los documentos relacionados al modelo un diagnóstico serio y completo de la situación de la educación en Bolivia, sus problemas, necesidades y potencialidades. El punto de partida del modelo ha sido ideológico y prejuicioso: todo lo anterior era colonial y neoliberal.
Orientada, como sujeto prioritario, a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originarios campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas en la construcción del estado Plurinacional y el Vivir Bien (art. 3, Ley ASEP)	En realidad, un estado centralizado no condice con un “estado plurinacional”. El gobierno ha venido enfrentando a “indígenas” con “campesinos”, siendo éstos organizados como “comunidades interculturales”, sindicatos agrarios que defienden las parcelas privadas e invaden las tierras comunitarias indígenas, como ha sucedido con los cocaleros en el TIPNIS y ahora en la Chiquitanía. La política del gobierno ha sido dividir las organizaciones sociales, y premiar con prebendas a aquellas alineadas a su proyecto de poder.

Los **objetivos** del modelo:

-el Vivir Bien, entendido como armonía con la madre naturaleza y armonía con quienes habitan Bolivia.

-la descolonización: superar la situación de dependencia económica, política cultural y educativa, viabilizando la soberanía nacional y de los pueblos que integran Bolivia.

-la formación de personas creativas y críticas, transformadoras.

-formar productores, generadores de ingresos al servicio del desarrollo local, regional y nacional.

Hemos visto o que la naturaleza es sólo fuente de extracción de recursos en su modelo extractivista. Los bosques y las riquezas del subsuelo son objeto de depredación y explotación sin importar efectos en el cambio climático y la contaminación. Esta política ha sido calificada de ecocidio.

Se ha ampliado el abanico de la dependencia económica. A las tradicionales empresas trasnacionales, se han añadido empresas chinas (CAMC) y brasileras (OAS).

La información y los medios son controlados, el pensamiento crítico es reprimido, de forma que el vicepresidente tilda a los líderes y políticos opositores despectivamente de “libre pensadores”. El adoctrinamiento se impone en la formación docente (vía PROFOCOM).

¿Se pueden formar productores cuando el contrabando inunda nuestras calles y mercados? ¿Se puede formar productores cuando la coca y la cocaína son parte importante de nuestra economía?, ¿se puede formar productores cuando las políticas cambiarias, de un peso boliviano fuerte, abren nuestras fronteras a productos del exterior más baratos?, ¿dónde está la tan cacareada “seguridad alimentaria” ?, ¿se puede formar productores cuando se utilizan medidas demagógicas y clientelares de un doble aguinaldo que mata a los pequeños y medianos empresarios?

No extraña entonces que Bolivia sea campeona de la economía informal e ilegal, que concentra el 70% de la mano de obra activa, y los mayores niveles de desnutrición entre los países de América Latina, de acuerdo al último informe de la OPS.

Los **fundamentos** del modelo:

1. Fundamentos político-ideológicos.

El MESCP es descolonizador y potenciador del protagonismo de los “pueblos indígenas originarios campesinos” como sujetos de los cambios.

2. Fundamentos filosóficos (que integran los fundamentos éticos y antropológicos).

Se asumen valores que forman parte de la filosofía y saberes de los pueblos indígenas. “El Estado asume y promueve como principios ético - morales de la sociedad plural: ama llulla, ama quella, ama suwa (no mentiroso, no flojo, no ladrón); suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal), qhapaj ñan (camino o vida noble)”

3. Fundamentos epistemológicos

El Modelo reconoce la pluralidad de saberes y la interculturalidad como forma de construir nuevos conocimientos transformadores.

Al mismo tiempo, y de forma insistente, los documentos exaltan los valores indígenas con potencialidades transformadoras prácticamente milagrosas, y subestiman valores provenientes de la cultura occidental, tachados de opresores y anti - indígenas

4. Fundamentos pedagógicos.

La “pedagogía del adobe” es complementada con aportes del constructivismo y de la educación popular

Hemos podido ver que el proyecto de poder masista es centralista y autoritario. Además, asume la herencia de la colonia en sus políticas de concentración del poder, de explotación capitalista y anti indígena.

La vida personal de Evo Morales, gobierno y allegados políticos, ilustran todo lo contrario de estos valores. El abuso de poder, la corrupción, la mentira como forma de engañar y mantenerse en el poder son algo cotidiano en los actuales gobernantes, y se hace todavía más resaltante en esta época electoral. En este gobierno, la violación de los derechos humanos, individuales y colectivos, ha sido una constante, según denuncias de la APDHB.

El conocimiento y el pluralismo ideológico es menoscabado y satanizado. Tal vez la expresión extrema la ha planteado el Vicepresidente García Linera al promover el “pensamiento único” y la despolitización. Al mismo tiempo lo indígena es reducido a la folklórico y acompañante de los actos del presidente en y fuera de Bolivia.

Se trata de una mezcla artificiosa. Ya hemos hablado de la experiencia de Warisata. El constructivismo es reducido a la intraculturalidad en su versión más folklórica, y la educación popular a sus aspectos ideologizantes, metodológicos e instrumentales, perdiendo su esencia política y ética, basada en el pensamiento crítico.

Las **estrategias** de implementación

1. Comunicación y propaganda estatales.

En la etapa de implementación han sido decisivos los productos comunicacionales como documentos, cartillas, cuadernos, artículos...por la vía impresa, así como por la vía digital y virtual (CDs, el portal del Ministerio...).

2. El Programa de Formación complementaria de docentes, maestros y facilitadores en ejercicio (PROFOCOM).

Ha sido sin duda el mecanismo más efectivo.

En el estudio del Ministerio de Educación sobre el PROFOCOM (2016), se resalta que 46.000 maestros/as se inscribieron en el programa y 36.000 recibieron el título de licenciatura. La formación giró en torno a la apropiación teórica y metodológica de los postulados del modelo. De acuerdo al estudio, el programa tuvo gran apoyo, siendo una experiencia inédita bajo el principio de “recuperar la experiencia del maestro para transformarla”.

Todo ello complementado por el aparato propagandístico del gobierno vía radio, canales televisivos, afiches, las numerosas y variopintas ferias ...

Lo que ha quedado claro, es que la capacitación fue una condición para seguir trabajando como docentes y conseguir fácilmente niveles de licenciatura y maestría. Su tarea fue conocer y aplicar lo planteado desde arriba, sin cuestionar los postulados políticos ideológicos del programa. Las Confederaciones de maestros rurales y urbanos, tradicionalmente protagonistas en las innovaciones educativas e incidencia en las políticas públicas, jugaron un papel secundario y burocrático.

A modo de conclusión: el MESCP ha sido una construcción ideológica y pedagógica destinada a ocultar las contradicciones del proyecto de poder y modelo de desarrollo extractivista y depredador.

LA EPJA Y EL MESCP

La implementación del MESCP comienza incorporando a los/as docentes al PROFOCOM, con el foco puesto en la aplicación del Curriculum base diseñado en la educación formal, trasponiéndolo al campo de la EPJA.

El **currículo base** organiza los saberes y conocimiento a partir de estos campos:

1. Cosmos y Pensamiento
2. Comunidad y Sociedad
3. Vida, tierra y territorio
4. Ciencia, tecnología y producción

El currículo base tiene cuatro ejes articuladores que dinamizan su estructura: la educación en valores socio comunitarios; la educación en convivencia con la madre tierra y salud comunitaria; la educación intracultural intercultural y plurilingüe.

Al comienzo hubo susceptibilidad en los educadores, por su carácter impositivo y el enfoque político partidario oficialista. A partir del 2012 el Modelo entra en vigencia en la mayoría de los CEAS. Según algunos testimonios la formación fue más teórica que práctica, y desarrollada por personas que desconocían la educación alternativa.

Recogiendo metodologías ya trabajadas en los CEAs con el apoyo de la Dvv, se plantearon instrumentos para una **gestión participativa de los CEAS**, como ser el diagnóstico comunitario participativo y el Proyecto Comunitario de Transformación educativa a ser elaborados, ejecutados y supervisados por la “Comunidad de producción y transformación educativa” (CPTE). A pesar de las buenas intenciones y los términos altisonantes, la participación de las comunidades fue muy débil o casi nula en la gestión de los CEAs y la innovación educativa, y su rol se redujo a enviar delegados a las Juntas Vecinales para ser tomados en cuenta en los POAs municipales (Planes operativos anuales).

La **transformación curricular**, destinada a aplicar el MESCP en los CEAs, se llevó a cabo a través del “Proyecto socioproductivo”(PSP) del Centro. El ciclo del proyecto es de tres años en seis fases: el diagnóstico, la planificación, ejecución, acompañamiento, evaluación y seguimiento. El proyecto debería tomar en cuenta problemas comunitarios y traducirlos en una propuesta curricular, integrada por un plan anual, un plan semestral, plan de módulos y plan aula taller. El problema o problemas priorizados deberían funcionar como temas generadores transversales al curriculum.

“Hemos hecho el ejercicio de articular el PSP “La violencia intrafamiliar” con las áreas. ...tomado una estrategia, que han sido las guías de trabajo. La guía de trabajo ha abordado específicamente un tema generador, como es la violencia, entonces, nosotros tenemos en la malla en todos los niveles y ciclos que tomar un módulo emergente, que emerja de la necesidad, entonces todas las áreas han desarrollado estos contenidos, para hablar un solo idioma, elaboré yo la guía de trabajo, donde tome causas y efectos de la violencia y que además pueda aplicarse la humanística, por decir, si llevaron matemáticas, puedan aplicar los números a los índices de violencia, lenguaje, por ejemplo, a hacer un resumen... (Entrevista Estudiante CEA).

No se registra en la práctica avances en el enfoque de género (“despatriarcalización”); la recuperación cultural de saberes se reduce a ferias y eventos folklóricos sin incidencia en la perspectiva intercultural y diálogo de saberes.

El enfoque inclusivo y atención a la diversidad, como ser género, generacional, discapacidad, ritmos de aprendizaje, diversidad étnica y social, son nombrados, pero sin posibilidad de llevarse a la práctica por falta de infraestructura adecuada, equipamiento y recursos humanos capacitados. Se atiende, sin embargo, a participantes en cuarteles y recintos penitenciarios.

En la propuesta curricular desaparece la alfabetización como primera etapa del proceso, y se escolariza al extremo, sin vínculos con la educación no formal, que pasa a ser otro campo diferente, caracterizado como “educación permanente” (EDUPER). Esta ha sido reservada para el trabajo político ideológico con las comunidades y los llamados Movimientos Sociales, bajo dependencia directa del Ministerio de Educación.

La transformación curricular concluye con el título de “Bachiller técnico humanístico”. No contempla la formación y capacitación técnica, que viene adquirida en otros centros con enfoque netamente productivista.

En la evaluación se prioriza la “autoevaluación”, donde los estudiantes se autocalifican restando autoridad a los docentes. Cabe resaltar el reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias previas, a ser homologados para fines curriculares.

Estas constataciones han sido producto de un estudio exploratorio llevado a cabo el 2018, con apoyo de la DVV sobre la aplicación del Modelo en los Centros de Educación Alternativa (CEAs). Para el estudio, se han realizado visitas a ocho CEAs del país: tres en Cochabamba, dos en Santa Cruz, dos en Oruro y uno en La Paz, pudiéndose recopilar valiosa información a través de 18 entrevistas (8 a informantes clave y 10 colectivas) y la lectura de documentos institucionales de cuatro Centros.

A MANERA DE CONCLUSIONES

La aplicación del MESCP en el campo de la EPJA está todavía en proceso, pero ya encuentra importantes contradicciones para su desarrollo:

- Se ha impuesto una conceptualización que no responde a las categorías reconocidas en los eventos internacionales, en particular la Educación a lo largo de la vida y la educación no formal. La EPJA, sin la alfabetización, representa el área escolarizada; la educación no formal, mal llamada “permanente”, se excluye de los CEAs y asume una función de ideologización de comunidades y movimientos sociales.
- Son escasos los recursos de infraestructura, equipamiento y materiales educativos, que pasan a depender de los POAs municipales, que tampoco priorizan la EPJA; la EPJA está lejos de ser una prioridad en las políticas educativas.
- Hay un déficit importante en personal competente para abordar la complejidad de sujetos vulnerables y en situación de discapacidad.
- La gestión participativa de los CEAs a cargo de la CPTE, es más nominal que real, a pesar de los dispositivos participativos empleados, como el diagnóstico participativo. Prevalece el enfoque pragmático, búsqueda de recursos y presencia en eventos.
- La transformación curricular se deshace de la primera etapa de alfabetización y de la capacitación técnica, responsabilidad de los centros de formación técnica, con un enfoque netamente productivista, más que de orientación laboral. El Bachillerato técnico humanístico culmina el proceso formativo de la EPJA, no hay constancia de las posibles especialidades de acuerdo a necesidades comunitarias.
- La excepción son los “centros integrados” (CETHAs) como los de Tiraque, Caracollo, Emborozú, articulados a la Red FERIA (Facilitadores de Educación Rural integral agropecuaria) que fueron apoyados por la Dvv, y que mantienen visiones y prácticas innovadoras.

REFLEXIÓN FINAL...

Asistimos, no sólo a un desconocimiento de la Dvv como impulsor la EPJA, sino a un desmantelamiento de sus principales avances en el campo conceptual y curricular. Los maestros/docentes son ahora funcionarios

que aplican normas del Ministerio, perdiendo su calidad de actores. Hay cierto, educadores comprometidos que aportan con tiempo y recursos a la EPJA.

Las nuevas políticas educativas, y el MESCP, muestran claramente que la EPJA y la EDUPER son estrategias de ideologización al servicio de un proyecto de poder verticalista y antidemocrático, y que la formación técnica y la “educación permanente” tienen hoy un destinatario privilegiado, los colonos y cocaleros que ocupan tierras de los indígenas y queman irresponsablemente los bosques, como vemos hoy en la Chiquitanía.

Benito Fernández
Bolivia



BOLIVIA



*Conversatorio en EPJA
Lima 2019*

vhs 
DVV International



LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS Y LA PROBLEMÁTICA DE LAS MUJERES EN BOLIVIA

Un reto para todos los gobiernos es lograr el empoderamiento de las mujeres en los diversos planos: económico, político, cultural y social. En Bolivia, pese a los esfuerzos del Estado y de la sociedad civil, la violencia, discriminación y la desigualdad hacia las mujeres continúan. Por ello, la importancia de poner en las diversas agendas este tema para visibilizarlo.

La presentación del estudio se desarrollará en tres partes: en la primera parte se abordará la problemática de género en Bolivia; en la segunda parte se intenta reflejar la situación de las mujeres en la EPJA y; en la tercera parte se plantearán las conclusiones y propuestas.

LA PROBLEMÁTICA DE GÉNERO EN BOLIVIA

Una pregunta que solemos hacernos es *¿por qué preocuparnos de la problemática de las mujeres en la EPJA?* Las razones son, entre otras,

- La naturaleza de la EPJA es promover el Derecho a la Educación, sobre todo de la población excluida y en situación de vulnerabilidad.
- La ODS.5 plantea “Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas”.
- Estudios y testimonios muestran que EPJA representa una oportunidad de mejorar sus condiciones de vida.

Bolivia ha dado algunos pasos muy importantes para resolver problemas de violencia, discriminación y desigualdad hacia las mujeres. Bajo esta perspectiva, se establecido diferentes normativas como:

- La Constitución Política del Estado de 2009, reconoce la necesidad de despatriarcalización como una política para resolver los problemas de desigualdad hacia las mujeres.
- La Ley del Régimen Electoral de 2010, garantiza el pleno ejercicio de los derechos políticos de las mujeres en igualdad de condiciones con los hombres.
- La Ley del Órgano Electoral de 2010, establece la paridad y alternancia en la elección y designación de las autoridades del Estado.
- La Ley Contra el Racismo y toda forma de Discriminación de 2010, sanciona toda forma de discriminación.
- La Ley Contra el acoso y Violencia Política hacia las Mujeres de 2012, establece los mecanismos de prevención y sanción de los hechos de violencia política hacia las mujeres.
- Finalmente, la Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia de 2013, está destinada a sancionar los hechos de violencia hacia las mujeres

Pese a ello los datos que revelan la situación de las mujeres en Bolivia es alarmante, tanto en lo referido a la violencia como a la discriminación y a las desigualdades.

La violencia contra la mujer en cifras

- Crece el índice de casos de feminicidios. Desde el año 2013 al 2018 se registraron en la Fiscalía General del Estado 555 casos. Sólo el 40% fueron cerrados con sentencias condenatorias, lo que nos revela un alto grado de impunidad.

- En el entorno familiar se presentan diversos tipos de violencia: psicológica (93%), física (67%), sexual (46%) y económica (42%).
- La violencia en el trabajo y la salud también presenta cifras alarmantes: 45% de las mujeres han sufrido la violencia de abuso de poder por parte del empleador. 40% de las mujeres han sufrido la violencia de abuso de poder por parte de su compañero de trabajo. 68% de mujeres asistidas sufrieron violencia psicológica u obstétrica.
- En relación a la violencia contra los derechos reproductivos, y a pesar del Seguro Universal Materno Infantil, Bolivia tiene el índice más alto de mortalidad materna de América Latina y el Caribe: 100 mil/160. Estos hechos evidencian como se vulneran los derechos reproductivos de las mujeres.
- Los datos reflejan una correlación muy importante: a mayor educación menor posibilidad de sufrir hechos de violencia, el 86% de casos de violencia recae en mujeres sin ninguna educación. El 50% recae en mujeres con educación superior.

Por tanto, la educación se constituye en un mecanismo fundamental para el ejercicio del derecho a la vida y la integridad física, sexual y psicológica de las mujeres.

Desigualdad y discriminación educativa y laboral

- En el campo de la educación, las mujeres que viven en el área rural tienen menos acceso a la educación: 32% no tienen formación; 40% alcanzó el nivel primario y 21% el nivel secundario.
- En el plano laboral, 70% de las mujeres trabajan en el sector informal y ganan 25% menos que los hombres en similares trabajos.

Desigualdad y discriminación política

La paridad en la participación política de las mujeres es una tarea pendiente.

El siguiente gráfico nos revela la real situación en este campo:



LA SITUACION DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JOVENES Y ADULTAS

El universo potencial de la EPJA está constituido por mujeres de diferentes edades, con ingresos diferenciados, de las más diversas actividades ocupacionales (amas de casa, trabajadoras del hogar, cocineras, productoras etc.), con niveles de formación variados (analfabetas, con primaria o secundaria

inconclusas etc.), ubicadas en zonas rurales y urbanas y con los más diversas expectativas: mejorar sus ingresos, organizarse, ayudar a sus hijos, tener un negocio propio, saber más o profesionalizarse.

¿Cómo está respondiendo la EPJA a las características y expectativas de las mujeres?

En términos de estructura la Educación Primaria de Adultos (EPA) y la Educación Secundaria de Adultos (ESA), por su naturaleza remedial, atiende a las deficiencias de la Educación Regular y, la Educación Técnica Alternativa (ETA) está orientada al trabajo y la producción.

En cuanto a la matrícula educativa, 44,391 mujeres son atendidas por año (47%) en EPA y ETA, Preocupa esta situación más aun conociendo que 72,985 niñas y adolescentes son excluidas de la educación regular por año. Mientras 48,732 mujeres (63%) son atendidas por año en los ETA, aun conociendo que más de un millón de mujeres requieren formación técnica.

Respecto a la oferta educativa, el 60% de especialidades están destinadas a las mujeres. Las especialidades más frecuentadas según el orden de importancia son: confección textil, gastronomía y alimentación, belleza integral y sistemas computacionales, vinculadas a las tareas domésticas y de cuidado, orientadas a reproducir roles tradicionales y a promover la incursión en el mercado informal. Solo el 4% de las mujeres han incursionado en especialidades de metal mecánica, contabilidad, electrónica, mecánica automotriz denominados para hombres. El desafío es revertir este porcentaje para ello es importante proporcionar condiciones necesarias y suficientes a las mujeres para puedan incursionar en especialidades denominados solo para hombres.

En relación a la tasa de término son bajas: solo 5 de cada 10 mujeres termina el Bachillerato y 4 de 10 mujeres el Técnico Medio (Datos de estudios exploratorios). Estos datos evidencian que existen causas que las expulsan a las mujeres de los Centros de Educación Alternativa, que les impide continuar con su educación. Nosotros denominamos como:

Barreras institucionales

- Costo que implica la educación (insumos)
- Horario de los CEAs
- Infraestructura y equipamiento
- Falta de espacios para niños
- Dificultades de aprendizaje

Barreras de la Vida cotidiana

- Falta de recursos
- Problemas familiares
- Embarazo
- Machismo (celos de la pareja)
- Violencia psicológica
- Cuidado de los hijos
- Labores domesticas

CONCLUSIONES

- Las normas no garantizan la resolución de los problemas de violencia y desigualdad, si éstas no están acompañadas por acciones y cambio de actitudes que modifiquen los marcos culturales y las relaciones sociales.
- Los datos reflejan una correlación entre el nivel de formación y la posibilidad de obtener mejores ingresos; por otro lado, entre el nivel de formación y la posibilidad de no sufrir discriminación y violencia.
- Las mujeres, a pesar de encontrar dificultades en el acceso y pertinencia de las ofertas, asumen a la formación humanística y técnica como mecanismo para la movilidad social e instrumento de resistencia frente a la violencia y discriminación ejercida por una sociedad machista.
- La existencia de un número mayor de mujeres matriculadas en las ofertas de EPJA, no indica un acceso igualitario entre varones y mujeres, más bien oculta la realidad de exclusión educativa de este sector. Cerca de 30.000 mujeres que abandonan la Educación Regular no se inscriben en la EPJA.
- La cantidad mínima de mujeres inscritas que terminan la formación humanística o una especialidad, devela problemas estructurales que tiene la EPJA, en cuanto a la accesibilidad, asequibilidad, pertinencia y adaptabilidad.
- En la formación técnica las ofertas educativas reproducen la visión conservadora de roles.
- Casi la totalidad de las especialidades orientadas a mujeres forman para el mundo de la economía informal, que no necesariamente responde al objetivo de un trabajo digno.
- Las causas de abandono como la maternidad, la desconfianza del esposo y las tareas del cuidado, reflejan un machismo imperante, sobre todo en contextos sociales de pobreza y marginación que deben enfrentar las mujeres.

Finalmente, se puede afirmar que la EPJA aún no está preparada ni conceptual, ni curricularmente, menos aun institucionalmente para abordar y responder a la problemática de igualdad de género.

PROPUESTAS

¿Qué se puede hacer desde la EPJA?

- Construir conceptual y pedagógicamente la EPJA, tomando en cuenta la igualdad de género y planteando como objetivo la lucha contra la violencia en razón de género.
- Implementar medidas de acción positivas, tanto institucionales como curriculares, que permitan a las mujeres acceder en mejores condiciones a la educación como es el caso de las guarderías para niños menores.
- Incorporar en el desarrollo curricular contenidos sobre normas de igualdad de género, lucha contra la violencia en razón de género y, resolución de conflictos.
- Replantear el diseño de especialidades y acondicionar los espacios formativos para que las mujeres puedan acceder a las diversas especialidades técnicas.
- Involucrar al entorno familiar de las mujeres en las actividades de los centros educativos, para mostrar el valor social de la formación.





III LECCIONES APRENDIDAS QUE VAN A APORTAR AL FORTALECIMIENTO DE LA EPJA EN EL PAÍS



Consorcio en EP
Lima 2019

Las experiencias bolivianas, los trabajos en equipo de los participantes del Conversatorio y las intervenciones de las personalidades que inauguraron y clausuraron el evento, permitieron analizar y plantear propuestas en torno a temas centrales que tienen que ver con la identidad de la EPJA y con su fortalecimiento.

Por eso los aportes se han clasificado en función de estos dos grandes rubros:

3.1 REAFIRMANDO PARADIGMAS

La educación de personas jóvenes y adultas ha ido ganando identidad en las últimas décadas. Sobre todo, CONFINTEA V y CONFINTEA VI la han renovado, revitalizado, superando las tradicionales perspectivas: compensatoria y remedial. No debe ser vista como una modalidad educativa que va a reducir el déficit educacional de la EBR. Tampoco agotarse en propuestas ligadas a centros educativos y programas estrictamente educativos, sino abarcar también espacios educativos relacionados con el desarrollo cultural, la educación ambiental, etc. Mucho menos verla como una educación pobre para los más pobres. Resolver nuestra deuda social y ética es garantizar una educación de calidad precisamente para los más excluidos.

El Conversatorio ha permitido reafirmarnos en estas consideraciones y profundizado la naturaleza de la EPJA:

Visión renovada de la EPJA

Los cambios en la visión de la EPJA que se han reforzado tienen que ver con:

- Una concepción más política y humanística de la EPJA, donde personas jóvenes y adultas figuran como sujetos de derecho, con iguales oportunidades para acceder y permanecer en una educación de calidad. La EPJA debe plantearse como espacio de ejercicio de derechos, de lucha por una mayor humanización. Fomenta la igualdad de género, la no discriminación, el trabajo digno.
- Una EPJA ligada al cambio, a la transformación de personas y de contextos, desde la perspectiva de un desarrollo humano sostenible.
- Una EPJA como proceso eminentemente sociocultural y comunitario.
- Una EPJA que tenga como ejes no sólo la formación laboral, la productividad sino también el ejercicio de ciudadanía.

Una educación y aprendizaje a lo largo de la vida

Una condición importante para que las personas puedan desempeñarse en un mundo cambiante, desarrollen ampliamente sus capacidades y opciones y puedan contribuir al desarrollo del país, es garantizando una educación y aprendizajes a lo largo de la vida. La educación no es transitoria sino permanente, inacabada, emparejada con la toda la trayectoria vital de las personas. Y el Estado tienen una enorme responsabilidad de asegurar que este principio se concrete. En el caso de la EPJA la tendencia debe ser a una educación continua en múltiples ambientes de aprendizaje y a través de diversos medios -más allá del sistema formal y sobre todo de lo escolar-, incluyendo la educación no formal e informal y estableciendo sistemas de reconocimiento, acreditación y certificación de aprendizajes obtenidos por estas vías

Si queremos un aprendizaje a lo largo de la vida, la competencia más importante que hay que transferir es la de aprender a aprender, más aún con personas jóvenes y adultas que necesitan desarrollar procesos auto formativos, por las condiciones de vida y trabajo que muchas veces les impiden seguir regularmente una

educación escolar. Nos ayudaría, también, a superar el enorme déficit de atención que nos demanda una educación a lo largo de la vida.

La participación social, elemento clave para el desarrollo de la EPJA

El ejercicio de la ciudadanía tiene en la participación social un referente central. Ello implica el involucramiento de todos los actores sociales en los procesos de definición de políticas, programas, estrategias que van a generar cambios personales y sociales de las personas jóvenes y adultas. El fortalecimiento de la EPJA supone la movilización y el esfuerzo de todos, particularmente de los directamente involucrados. No obstante, una amplia participación social será posible en la medida que esté más cerca a la diversidad de espacios donde se desarrolla la EPJA, que se establezcan adecuados canales de comunicación y de toma de decisiones más permanentes en ámbitos locales. Un mecanismo de éxito es la conformación de redes locales de actores, donde sus voces encuentren eco y donde la participación social sea pensada como un espacio de análisis, discusión y toma de decisiones.

La participación social en la que están involucrados todos los actores que juegan roles centrales en la EPJA, es clave para que todos ellos se apropien del discurso de cambio y de fortalecimiento de la EPJA y asuman el compromiso que una tarea de éstas requiere. Resulta vital mantener la capacidad propositiva y autónoma de los diferentes actores.

3.2 TEMAS QUE DEBEN SER ABORDADOS PARA GARANTIZAR EL FORTALECIMIENTO DE LA EPJA

Recreación del Sistema Educativo Peruano

Sostener una visión renovada de la EPJA y una propuesta de educación y aprendizaje a lo largo de la vida, requiere de cambios profundos en la concepción y funcionamiento del Sistema Educativo Peruano. Nos movemos aún en un Sistema rígido, focalizado en la educación formal y dentro de ella en instituciones educativas de corte muy escolar. Sus diversas etapas, modalidades, formas y niveles funcionan de manera muy desarticulada. La EPJA necesita ser parte de un Sistema transformado, fluido, abierto, integrado, que no se reduzca a la Educación Básica Alternativa –EBA– sino incorpore los diversos campos de la EPJA: educación ciudadana, educación en y para el trabajo etc.

Necesitamos recrear un sistema educativo con las siguientes características:

- Que asegure el derecho de todas las personas a construir, organizar, su propia trayectoria educativa, facilitando programas diversos, mecanismos de reconocimiento de saberes, puentes entre las etapas, modalidades y formas del sistema.
- Que asuma una gestión más intersectorial, que precise roles, espacios de actuación, grupos poblacionales prioritarios a atender, las alianzas necesarias. Así como una gestión diferenciada para la EPJA, en cuanto a sistemas administrativos, propuestas institucionales, períodos de matrícula etc.
- Que no proponga modelos únicos de institución educativa ni caiga en una excesiva estandarización a través de sus normas que puede burocratizar y generar todo lo contrario al objetivo central que es atender la diversidad.

Visibilización de la EPJA y de sus actores en el imaginario social

Es necesario cambiar la imagen de subvaloración social tanto de los servicios educativos- públicos y privados- que atienden a personas jóvenes y adultas en situación de exclusión, como de los propios actores centrales del proceso: participantes y educadores y educadoras. La visión es por lo general peyorativa, disminuida.

Avanzar en esta dirección requiere, en primer lugar, crear espacios donde los actores puedan defender sus derechos, plantear propuestas, decir su palabra. En segundo lugar, desarrollar intensas acciones de difusión y sensibilización de la población para que modifique sus estereotipos. Y finalmente, posicionar la EPJA como elemento clave en el desarrollo del país. Ello supone su inclusión en los planes locales, regionales y nacional de desarrollo.

Construcción de políticas públicas inclusivas

En las últimas décadas se ha apreciado el poco apoyo político reflejado en la escasa inversión en la EBA, marginalizada de los programas de mejoramiento de la calidad. Además, se aprecia debilitamiento de las formas del sistema que atienden a la población joven y adulta excluida: Educación Comunitaria y ETP. No se coloca a la EPJA en la agenda política, ni se demuestra interés por una convocatoria mayor para apoyarla (empresas, otros sectores etc.).

Desde el Estado se debe promover y consolidar políticas públicas inclusivas e integradas (Intersectoriales e interdisciplinarias) desde un enfoque de derechos humanos: con presupuesto necesario, que promuevan equidad de género y acciones afirmativas para los grupos más desfavorecidos (mujeres, jóvenes, adultos mayores, indígenas, migrantes estacionales, personas en situación de encierro, personas con capacidades diferentes). El problema no sólo se logra con el aumento de cobertura sino con la dotación de servicios educativos de calidad.

Hay necesidad de incluir las voces de los estudiantes- de educación formal y no formal-en los procesos de formulación, de consulta y de evaluación de las políticas públicas. Es importante también adaptar las agendas nacionales a los mandatos internacionales, presionando desde abajo.

A modo de corolario, la EPJA requiere el compromiso político que se exprese en: una mayor inversión, movilización social y una focalización de la población y de las áreas geográficas a atender, para superar la exclusión, la inequidad. Para tomar las decisiones políticas y técnicas más adecuadas para tal fin, es importante contar con un adecuado sistema de información sobre la EPJA, uno de los puntos más débiles de nuestro sistema.

Flexibilización e innovación de los servicios y propuestas pedagógicas

El presente Siglo exige estilos diferenciados de pensar y aprehender el mundo de los jóvenes y adultos, sobre todo de sectores excluidos, quienes por su histórica situación de pobreza y de riesgo, están estrechamente relacionados con necesidades concretas, expresión de su realidad. Esto se contrapone con propuestas curriculares y procesos de enseñanza y aprendizaje muy discursivos, verbalistas, transmisores de conocimientos.

Por ello la preocupación en el Conversatorio se expresó en cambios que debían producirse en el campo del desarrollo curricular:

- No pensemos en un Currículo nacional único para atender la diversidad. Pensemos en un marco curricular nacional que establezca competencias comunes y pertinentes a realidades diversas y cambiantes. Sobre esta base común para la formación de las personas se estructurarán – territorialmente- las diversas opciones curriculares, distintas pero equivalentes, planes y programas que den libertad a las instituciones educativas y programas de establecer su propio plan de estudios, incorporando áreas electivas que respondan a los intereses de las personas jóvenes y adultas. No es necesario reglar todo; confiar en los profesores que pueden adaptar y diversificar el Currículo.
- Tener políticas curriculares, grandes pautas, reglas de juego para los procesos de diversificación curricular
- El proceso de construcción del Currículo debe dar una especial importancia a la competencia aprender a aprender y al manejo de la lengua oral y escrita como herramientas para acercarnos a las diferentes áreas del conocimiento y poder desarrollar procesos auto formativos de educación a lo largo de la vida.
- En la elaboración del Currículo deben participar educadores y otros profesionales, otros actores como representantes de las empresas de los sindicatos, con visiones más ligadas al desarrollo que pueden dinamizar los procesos formativos para que respondan a las reales necesidades de la demanda formativa de los adultos. En el caso de Bolivia, los planteamientos para la elaboración del currículo fueron recogidos por de la experiencia de la DVV y de otras instituciones. También participaron de una manera significativa los “sabios” de comunidades indígenas.
- El Currículo debe ser estructurado por campos, por ejes temáticos que aborden dimensiones de la vida de las personas jóvenes y adultas; considerar las necesidades de lo cotidiano. Ser una mirada que rompe la tradicional forma de elaborar el Currículo: seguir la lógica de las disciplinas y no de la realidad. Los contenidos relevantes de la ciencia, tecnología y cultura deben ser seleccionados para responder a los contextos de vida de las personas jóvenes y adultas.
- Incorporar en las propuestas curriculares contenidos sobre normas de igualdad de género, lucha contra la violencia en razón de género y, resolución de conflictos.
- Es más funcional la organización del Currículo de manera modular; es una propuesta abierta y flexible que permitiría a jóvenes y adultos iniciar, discontinuar y retomar su propio itinerario formativo, de acuerdo a sus posibilidades y necesidades.
- La respuesta a la diversidad debe estar presente no sólo en los procesos de estructuración del Currículo sino en el accionar de los docentes y en la dinámica institucional.
- El proceso de aprendizaje -a nivel de contenidos y estrategias metodológicas- tiene que estar fuertemente integrada a la práctica cotidiana de los participantes.

En relación a los servicios:

- La organización de los servicios educativos debe responder a las diferentes posibilidades de tiempo de los participantes para seguir procesos educativos continuados: variado en horarios de atención, calendarios diferenciados de acuerdo a su realidad, diversas formas de atención (semipresencial, presencial y a distancia).
- Las instituciones educativas que atiendan a la EPJA deben ser más complejas, más integrales, no fraccionadas, que contemplen la presencia de otras formas de atención como Educación Técnico

- Productiva, Programas de Educación Comunitaria. Para medio rural, crear espacios y centros comunitarios polivalentes para mejorar el acceso a la educación sobre todo de las mujeres.
- Involucrar al entorno familiar de las mujeres en las actividades de las instituciones educativas, para mostrar el valor social de la formación.
- Replantear el diseño de las especialidades de formación técnica y acondicionar los espacios formativos para que las mujeres puedan acceder a las diversas especialidades técnicas, sobre todo a aquellas que estaban reservadas para los hombres.
- Implementar medidas de acción positiva que permitan a las mujeres acceder en mejores condiciones a la educación como es el caso de las guarderías para niños menores.
- Institucionalizar los procesos de convalidación de saberes y competencias adquiridas fuera del sistema educativo como rasgo indispensable del propio sistema.

Alianzas intersectoriales

Para atender la gran demanda potencial de la EPJA los recursos del Estado son insuficientes, hay necesidad de recurrir a alianzas con los sectores empresariales, la sociedad civil, las iglesias, tanto para financiar demandas como para responder mejor a la heterogeneidad de necesidades de educación y formación que plantea la población joven y adulta.

Al respecto, para fortalecer la EPJA en el país se requiere:

- Promover el trabajo intersectorial que articule las acciones del Estado y de la sociedad civil, garantizando visiones holísticas, enfoques integrales de la EPJA y asegurando un adecuado seguimiento y control social de tales acciones.
- Crear o fortalecer estructuras de cooperación, procesos participativos y alianzas a nivel local, regional, nacional e internacional, para realizar el mapeo de necesidades y posibilidades de cooperación en materia de EPJA, así como establecer los planes respectivos.
- Comprometer a las Universidades e instituciones académicas para que desarrollen investigaciones sobre buenas prácticas, así como profundizar temáticas y problemas centrales de la EPJA. Asimismo, para la formación y capacitación de especialistas y de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas; también para asegurar mayor uso de las tecnologías de información y comunicación en la educación, conjuntamente con las empresas.

3.3 REFLEXIONES DE LA DVV INTERNACIONAL PARA POSICIONAR LA EPJA.

Una preocupación de CONFINTEA VI expresada en una de sus recomendaciones ha sido la de “...fomentar la cooperación transnacional mediante proyectos y redes para compartir competencias especializadas y prácticas innovadoras.”

La DVV Internacional tiene ya una larga presencia en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas y –sobre todo en América Latina y el Caribe- han apoyado técnica y financieramente, políticas públicas que presten atención a los grupos más desfavorecidos, e implementen programas pertinentes y eficaces que fomenten su inclusión. En su larga trayectoria ha contribuido a mejorar las capacidades nacionales, regionales y locales para que afronten una educación tan compleja y con tantas aristas como la educación de personas jóvenes y adultas.

Las reflexiones en el presente Conversatorio han partido reconocer que su accionar es diferente de acuerdo al contexto país. Los ejes de acción, las estrategias, las acciones que realicen en los diversos campos de la EPJA, dependerá de las propuestas de política, de los enfoques y de las diversas realidades que se dan en cada país.

En términos generales han definido cuatro ejes de acción:

- Participación
- Acción
- Visibilización
- Incidencia

En estos cuatro ejes, las estrategias que se asuman en cada país, deben ser analizadas desde cada nivel de gestión, desde los diversos ámbitos territoriales y desde los sujetos que se atiende.

Como un primer avance de la ruta que se debería tomar para apoyar los cambios en la EPJA y empoderarla, están las acciones siguientes:

- Realizar una línea base desde los enfoques: niveles/ámbitos/sujetos
- Monitoreo de la coyuntura, acciones y rumbo de las acciones gubernamentales
- Crear un organismo externo multisectorial como observador
- Generar pesos y contrapesos en la acción gubernamental
- Generar alianzas estratégicas con academia-gobierno-osc para el financiamiento de programas y proyectos EPJA.
- Fortalecimiento de organizaciones y empoderamiento de actores locales
- Aportar en la formulación de políticas y prioridades sobre EPJA





CLAUSURA



Conversatorio en EPJA
Lima 2019

vhs
DVV International





ANEXOS



Conversatorio en EPJA Lima 2019

PROGRAMA DEL EVENTO

26 DE SETIEMBRE DEL 2019

08:30 AM – 09:00 AM

REGISTRO DE PARTICIPANTES

09:00 AM – 10:00 AM

BIENVENIDA E INTRODUCCIÓN

- Dra. Beate Schmidt-Behlau (DVV International)
- Eva Koenig (DVV International)
- Walter Quispe (DVV International)
- Hugo Díaz (Consejo Nacional de Educación del Perú)

10:00AM – 10:40 AM

**TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EPJA EN LA
EXPERIENCIA DE LA DVV INTERNACIONAL
EN BOLIVIA**

- Wilfredo Limachi (Bolivia)

10:40 AM – 11:00 AM

RONDA DE PREGUNTAS

11:00 PM – 11:30 PM

COFFEE BREAK

11:30 PM – 12:00 PM

**IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN
SOCIAL EN LA EPJA**

- Marco Salazar (Bolivia)

12:00 PM – 12:15 PM

RONDA DE PREGUNTAS

12:15 PM – 12:45 PM

**EL MODELO EDUCATIVO SOCIO
COMUNITARIO PRODUCTIVO (MESCP)**

- Benito Fernandez (Bolivia)

12:45 PM – 13:00 PM

RONDA DE PREGUNTAS

13:00 PM – 14:30 PM

ALMUERZO



Conversatorio en EPJA Lima 2019

PROGRAMA DEL EVENTO

26 DE SETIEMBRE DEL 2019

14:30 PM – 15:00 PM

**EPJA Y PROBLEMÁTICA DE LA MUJER EN
BOLIVIA**

- Blanca García (Bolivia)

15:00 PM – 15:15 PM

RONDA DE PREGUNTAS

15:15PM – 16:45 PM

**TRABAJO GRUPAL: ¿ QUÉ
APRENDIZAJES DE LAS EXPERIENCIAS
PRESENTADAS PODEMOS RECUPERAR?**

16:45 PM – 17:45 PM

PLENARIA Y DEBATE

17:45 PM – 18:45 PM

CLAUSURA

Registro de Participantes - Conversatorio 2019

Lugar y fecha: Hotel Estelar, Lima- 29.09.2019

N°	Función (Participante o Ponente)	Apellidos	Nombre	Institución/ Organización
1	Organización	Schmidt - Behlau	Beate	DVV International
2	Organización	König	Eva	DVV International - Ecuador
3	Organización	Delgado	Ana	DVV International - Ecuador
4	Organización	Quispe Rojas	Walter	DVV International - Perú
5	Organización	Alvarado Cuadros	Jhoselyn	DVV International - Perú
6	Organización	Contreras	Gisbely	DVV International - Perú
7	Ponente	García	Blanca	Delegación Bolivia
8	Ponente	Limachi	Wilfredo	Delegación Bolivia
9	Ponente	Fernández	Benito	Delegación Bolivia
10	Ponente	Salazar	Marco	Delegación Bolivia
11	Participante	Ramírez	Miguel	DVV International - Guatemala
12	Participante	Díaz	Carlos	DVV International - México
13	Participante	Silvestre	Mario	DVV International - México
14	Participante	Díaz Díaz	Víctor Hugo	Consejo Nacional de Educación
15	Participante	Ríos	Bona	Coordinadora Currículum globALE
16	Participante	Boy	Maritza	Directora CEBA
18	Participante	Liñán	Jacqueline	Presidenta Red de Formadores EPJA
19	Participante	Landeo	Lucila	Dirección Regional de Educación de Lima

20	Participante	Diez	María	Ministerio de Educación
21	Participante	Picón	Cesar	Experto Internacional en EPJA
22	Participante	Badillo	Oscar	Coordinador Educación Comunitaria MINEDU
23	Participante	Marchan	Susy	Casa Solidaria
24	Participante	Martínez	Manuel	Asociación Civil Integración y Solidaridad
25	Participante	Kalinowsky	Dina	Experta EPJA
26	Participante	Rabanal	Walter	Rotary
27	Participante	Rodríguez	Luis	Rector UNE
29	Participante	Taboada	María	EDAPROPO
30	Participante	Vasallo	Alexandra	ENSEÑA PERÚ
31	Participante	Thornberry	Natalia	ENSEÑA PERÚ
33	Participante	Franco	Ada	Alternativa
34	Participante	Caycho	Maritza	Alternativa CEAAL
35	Participante	Iparraguirre	Milagros	Directora Fe y Alegría
36	Participante	Alvino	Nélida	Red de Educadores de EBA de Lima
37	Participante	Venegas	David	CLADE



*Conversatorio en EPJA
Lima 2019*

vhs

DVV International