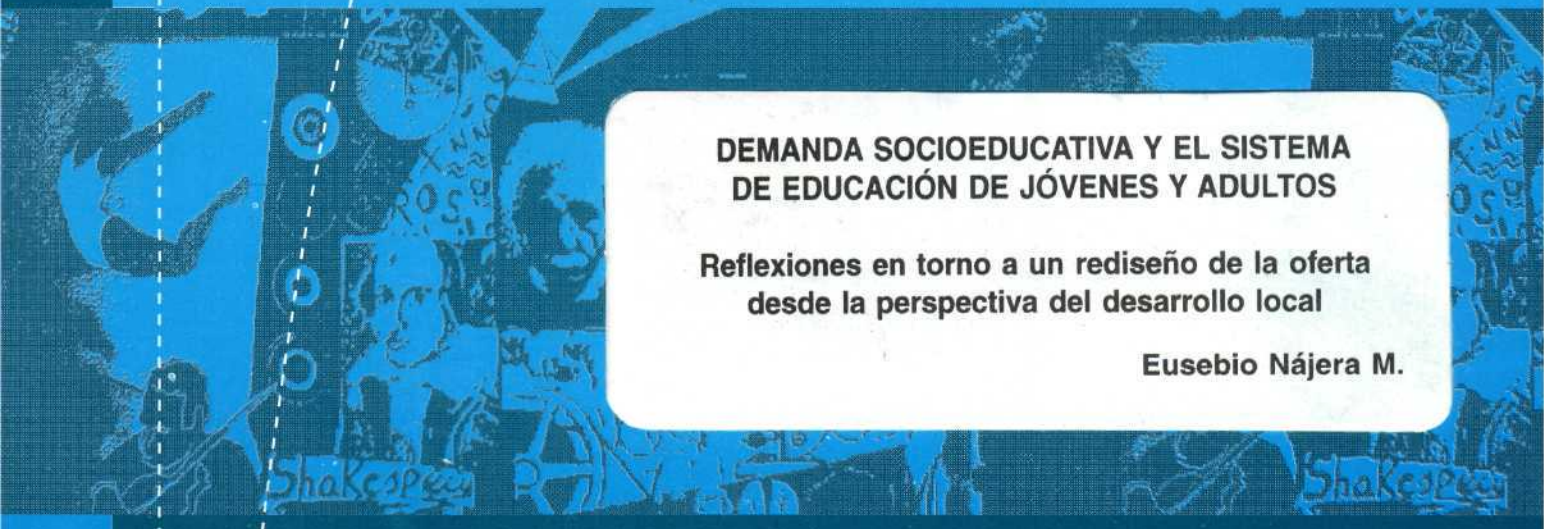
Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación



DEMANDA SOCIOEDUCATIVA Y EL SISTEMA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Reflexiones en torno a un rediseño de la oferta desde la perspectiva del desarrollo local

Eusebio Nájera M.

piie

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

piie Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

Proyecto Intercomunal de Desarrollo de la Educación - PRIDE-

SERIE: DOCUMENTOS DE TRABAJO

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº 4:

DEMANDA SOCIOEDUCATIVA Y EL SISTEMA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Reflexiones en torno a un rediseño de la oferta desde la perspectiva del desarrollo local

Eusebio Nájera M.

Santiago, julio de 1997

INDICE

1 PARA COMPRENDER LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS DESDE EL DESARROLLO EDUCATIVO 4

1.1. Introducción 4

1.2. El campo de estudio 5

1.3. Las paradojas de la EDJA institucional 7

1.4. Las tensiones actuales de la EDJA en la región 9

1.5. Conclusión preliminar 13

2. LAS TENDENCIAS ACTUALES EN LA EDJA 15

2.1. Las pautas actuales de acción a nivel mundial 15

2.2. Las pautas en Latinoamerica y Chile 21

2.3. La cuestión Juvenil en la EDJA 26

2.4. La EDJA y los Desarrollos Locales 29

3. DIAGNOSTICO DE LA EDJA ESCOLAR EN CHILE 34

3.1. Matrícula de la EDJA escolar 34

3.2. Abandono y repitencia 38

3.3. Financiamiento 40

3.4. El diseño de la EDJA escolar 41

4. LA PERCEPCION DE LOS ACTORES 44

4.1. Las orientaciones de fin de siglo 44

4.2. Enmarcando los desafíos de la EDJA 45

5. CONCLUSIONES 48

6. UNA PROPUESTA DE EDJA A NIVEL LOCAL: LOS CENTROS DE DESARROLLO EDUCATIVO LOCAL (CEDEL) 53

7. BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA 56

PRESENTACION

Este documento se elaboró en el marco del Proyecto Intercomunal de Desarrollo de la Educación, cuyo periodo de terreno se desarrolló entre Abril 1994 y Diciembre 1996, en las comunas de Conchalí, Huechuraba y Recoleta. Los objetivos del proyecto fueron: a) Mejorar la capacidad de planificación y gestión educativa a nivel comunal e intercomunal; b) Formular un plan de desarrollo educativo intercomunal que equilibre la oferta y la demanda educacional, optimice el uso y la distribución de los recursos disponibles y mejore la calidad de la educación; c) Desarrollar estrategias de complementación entre la estructura municipal y la comunidad que garantice su participación en el diagnóstico, elaboración e implementación del plan de desarrollo educativo intercomunal; d) Servir como experiencia piloto para el diseño de políticas educacionales locales que incluyan la coordinación de acciones educacionales comunales e intercomunales, con una efectiva involucración de la comunidad.

En la primera fase del Proyecto[1], se generó involucración intersectorial entre las instancias de planificación, de organizaciones comunitarias y de educación en cada comuna; se promovió la intercomunalidad; se consolidaron sistemas de información educativos y demográficos, y se trabajó con sistemas de información geográficos, (ejemplo, mapas temáticos por unidad vecinal). En la segunda fase[2], por decisión de los Alcaldes, se apoyó prioritariamente la gestión municipal de la educación. Desde el punto de vista intercomunal, se avanzó en seis temáticas seleccionadas por los equipos intersectoriales como relevantes para el desarrollo educativo intercomunal: gestión integral de la educación básica; educación para la vida laboral; atención a la infancia de 0 a 6 años; educación de adultos y jóvenes; participación comunitaria y educación; financiamiento de la educación.

---

1 Abril 1994-Septiembre 1995.

2 Octubre 1995-Diciembre 1996.

1. PARA COMPRENDER LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS DESDE EL DESARROLLO EDUCATIVO

1.1. Introducción

Preocuparse hoy de describir, reflexionar y proponer políticas y acciones en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante EDJA) puede considerarse como un esfuerzo débil, toda vez que no se halla constituido como tema dentro de las agendas públicas, ni es discurso de las prioridades sociales.

En la agenda oficial se dice que se ha hecho lo posible. La ausencia de políticas y acciones concretas en la actual Reforma Educacional en Chile, es un signo de las tensiones a las que se ha sometido a la EDJA en estas décadas.

Para algunos de los especialistas y educadores populares con los cuales hemos compartido nuestras reflexiones, esta situación es una oportunidad para desprenderse del **exitismo** y concentrarse en la tarea de desarrollar una **práctica socioeducativa adecuada a los acontecimientos culturales** reales que afectan a los sujetos de la educación.

Para otros, en cambio, constituye una barrera o un obstáculo a la **profundización de procesos democráticos y equitativos** que es necesario enfrentar, ya sea abriendo espacios de debate sobre la política pública en general y sus lógicas o proponiendo procedimientos técnicos de solución que abran compuertas de articulación entre el servicio estatal y la demanda social real.

Para los docentes de la educación de adultos escolar y local por su parte, dicha ausencia mantiene **el calvario de los déficits** materiales, pedagógicos y organizacionales con que conviven cotidianamente. Los últimos años han significado para ellos un fuerte desafío a la autoestima profesional y a la vocación de servicio. Progresivamente, los espacios de la escolarización tardía se han ido llenando de sujetos no contemplados en la tradición del sistema de educación de adultos y por otra parte, se han ido alejando los sujetos "comunes" y "propios" de este tipo de educación. El **desborde de la demanda** y el **desajuste de la oferta** tienen en las tareas cotidianas de estos agentes, un sabor agridulce.

1.2. El campo de estudio

Un breve repaso por un registro bibliográfico sobre la EDJA en la década recién pasada[3], nos ofrece un panorama multivariado, diverso en extremo en cuanto a sus temas y actores, amplio en los niveles y profundidades que alcanza, débil en la comunicación del aporte pedagógico que originan. Conviven documentos y libros referidos a la educación no formal, formal, informal, social, popular, etc.

Se tratan temas de aproximaciones a la realidad social; sistematizaciones de experiencias; propuestas de intervención socioeducativa; aportes a las políticas públicas; análisis de actores y movimientos socioeducativos; etc. En general se trata de relatos y discursos educativos con un fuerte énfasis en develar los sujetos de la educación -actores, movimientos sociales-; sus demandas educativas reales y las dinámicas de desarrollo educativo que impulsan; los modelos y experiencias innovadoras de intervención y las reflexiones-aportes para las políticas públicas.

Rivero (1993), al respecto plantea que *"la educación de adultos constituye una de las expresiones educativas menos convencionales, más hetereogéneas y más directamente vinculables a acciones de transformación social y movilización política."* Quizás esta fisonomía diversa pueda confundir a la hora de plasmar la originalidad e innovación de la EDJA en políticas y programas educativos permanentes.

En el presente documento, no nos haremos cargo de la globalidad de preocupaciones, expectativas y mitos que se han tejido alrededor de la EDJA. Sí nos inquieta, la formulación de algunos ejes de tensión y de proyección de esta práctica educativa en un escenario diverso, cambiante y complejo como es el actual, en especial, en el espacio de los desarrollos locales.

Esto no significa despreocuparse de consideraciones más globales sobre la educación sino al contrario, posicionarse en el análisis integral de la sociedad y sus problemas, desde experiencias de desarrollo educativo concretas. Es así que nos interesa describir los problemas o asuntos humanos más importantes en la actualidad para la educación en general. Nos inquietan las políticas educacionales en relación a los cambios en el rol de los Estados, producto de las transformaciones productivas de la neomodernización. Nos anima la situación y posibles alternativas de desarrollo de la EDJA en los espacios locales (comunales y regionales).

---

[3] Bibliografia seleccionada en el Centro de Documentación PIIE, (alrededor de 350 títulos).

Estamos claros que nuestro enfoque no se reduce a exponer sólo la situación del subsistema de educación de adultos, inscrito en el Ministerio de Educación (MINEDUC) chileno. Nuestra comprensión e interpretación de la EDJA nos lleva hacia un perspectiva más amplia que reconoce y valora la multivariedad de prácticas autogestionadas de formación y socialización presentes en la sociedad civil, con el propósito de resolver problemas cotidianos o abordar proyectos de vida viables para la gente común. Y si bien, no constituyen una "institucionalidad" determinada, ni responden a grandes intereses de poder patriarcal, son al menos respuestas concretas de procesos matriciales en ciernes[4].

Corrientes de pedagogía humanista-crítica verifican en el espacio sociocultural, un profundo cambio de época. Para el historiador Eric Hobsbawm (1995), nos encontramos en el comienzo de un nuevo siglo y milenio a la vez que ofrece a nuestra comprensión, un escenario caracterizado por crisis institucionales y nuevas demandas socioculturales. Varios problemas gruesos que formaron parte de los asuntos importantes para los seres humanos del siglo XX, han quedado sin respuesta. No parece, dice Hobsbawm que las tengamos al inicio del nuevo siglo[5].

Necesidades e inquietudes de desarrollo personal, mejoramiento de la calidad de vida y participación en ecoambientes sanos son parte de las nuevas demandas socioeducativas a las que se enfrenta la EDJA. La revalorización y recreación de los espacios colectivos de convivencia no mercantiles, el rediseño de las relaciones laborales en el espacio de los nuevos modos de producción, la participación plena de la mujer en la sociedad, el respeto a la multiculturalidad y el desarrollo de una creciente interculturalidad, el desarrollo de habilidades o competencias sociales de respeto y defensa de los derechos de niños y niñas, son ejemplos de las nuevas finalidades de la formación.

---

4 *"...se constata que en la región se siguen realizando innumerables esfuerzos de autoorganización de la sociedad civil para mejorar sus condiciones de vida e influir en las políticas y programas gubernamentales. Estos esfuerzos constituyen una base importante para el fortalecimiento de la EDJA".* UNESCO/OREALC-CEAAL (1997). Informe final Conferencia Regional preparatoria de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos.

5 *"No sabemos a dónde vamos, sino tan sólo que la historia nos ha llevado hasta este punto y -si los lectores comparten el planteamiento de este libro- por qué. Sin embargo, una cosa está clara: si la humanidad ha de tener futuro, no será prolongando el pasado o el presente. Si intentamos construir el tercer milenio sobre estas bases, fracasaremos. Y el precio del fracaso, esto es, la alternativa a una sociedad transformada, es la oscuridad".* Hobsbwam, Eric. Historia del Siglo XX. El Siglo Corto: 1914-1991. 1ª edición. Barcelona, España. Ed. Crítica. 1995.

Los cambios políticos y económicos que hemos vivido (o sufrido) en la década de los ochenta viene a reforzar esa constatación de transformación sociocultural.

1.3. Las paradojas de la EDJA institucional

Un recorrido breve por las principales tendencias a nivel mundial en materia de EDJA nos ofrece un variado panorama de nuevas ofertas institucionales, de innovaciones y experimentaciones y del diseño de nuevas políticas educativas al respecto.

Es el caso de los programas de la Unión Europea relativos a la formación de jóvenes y a la gestión del sistema educacional en los noventa, en donde se ha invertido en investigación e innovación. También, es un caso interesante de estudiar, la reforma española de la educación de adultos adecuada a los desarrollos locales y la participación de la comunidad.

Enfrentados los países desarrollados a la globalización y regionalización a la vez de la economía, sus Estados invierten en la búsqueda de una nueva acción socioeducativa. Es claro que se produzca un mayor intéres de las fuentes de financiamiento en torno a la formación ocupacional, pero también es cierto que se va produciendo un incremento del financiamiento de la educación de adultos en general.

Para Bélanger (1991),*"en los países industrializados, el ámbito de la educación de adultos se halla en plena expansión y hasta tiende a convertirse en el principal sector de crecimiento de los sistemas educativos. Podría afirmarse incluso que se trata de una tendencia más general, puesto que el fuerte aumento de la demanda de formación permanente obedece a factores que afectan a las diferentes regiones del mundo, aunque en diverso grado y con características particulares"*.

Empero, el rol educativo del Estado en esos países se encuentra permeado y alienado por el neoliberalismo reinante que anima la economía mundial. Bélanger por ejemplo, advierte sobre la presencia de una desigualdad de oportunidades producto de las condiciones socieconómicas reinantes.

Por último y no menos importante, se desarrollan teorías de carácter racista -con fundamentos "científico-biológicos", que están influyendo poderosamente en la definición de las políticas sociales, afectando a sectores sociales marginales y/o discriminandos. A través de este supuesto conocimiento, se levanta una propuesta educativa para definir y promover subsidios estatales para los "más capaces". Para Gorostiaga (1995), se trata de propiciar el desarrollo de "élites del conocimiento". Para Chomski (1995) por su parte, se trata de justificar un Estado al servicio de los ricos ("políticas sociales para los ricos y libre mercado para los pobres").

Empero los sistemas educativos estatales no se hallan permeados por la tendencia a la pluralización y democratización evidente que emana de la demanda educativa de la sociedad y mantienen a la EDJA como un subsistema "secundario" del sistema escolar tradicional, restringido a paliar déficits de escolarización, focalizando su quehacer en el rezago y la deserción escolar a través de programas específicos. con escaso financiamiento, un perfeccionamiento docente poco pertinente y sin apoyo al desarrollo de capacidades descentralizadoras de la gestión escolar

El conjunto de normas y procedimientos organizacionales que abastecen la legitimidad y reproducción de dicho subsistema, no da cuenta de los profundos cambios que se verifican en la sociedad y que afectan tanto a los enfoques pedagógicos, a la didáctica significativa y a la administración educacional[6]

Esta reducción en el diseño y aplicación del rol estatal en materia de EDJA, puede graficarse por ejemplo en el caso chileno a través de:

- Por un lado, el MINEDUC que mantiene a través de su Departamento de Educación de Adultos, la supervisión y apoyo a las terceras jornadas nocturnas, la tuición de las unidades educativas en las cárceles y agregando en los últimos años la implementación de 43 Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs) como unidades de dedicación exclusiva.

- Por otro lado, en el mismo MINEDUC se desarrollan programas y proyectos especiales que integran modalidades de EDJA (por ejemplo, en educación pre-escolar con las madres y las familias; en educación básica con monitores de reforzamiento escolar; en educación media con las actividades de libre elección; en el perfeccionamiento docente a través de talleres, jornadas asesorías específicas, diplomados).

- Por último, en los programas y proyectos sociales de los diversos Ministerios Sociales. Por ejemplo, programas de formación laboral para jóvenes, trabajadores y mujeres; atención a adolescentes embarazadas; prevención de la drogadicción; programas para el adulto mayor; programas de mejoramiento de la calidad de vida de comunidad pobres; capacitación de líderes; etc

---

[6] Es importante destacar en este punto, los cambios en los enfoques de administración producto del paso en nuestras sociedades, desde un modo de producción "fordista" (caracterizado por la centralización y la producción en cadena, a un modo "post-fordista" (caracterizado por la flexibilidad el trabajo en equipo y la especialización). Es destacable la emergencia de enfoques de administración que enfatizan en la gestión eficaz de las instituciones y otros que plantean modos de gestión participativa con actores sociales. Ver Tironi, Eugenio y R Lagos *Actores Sociales y Ajuste Estructural*. en Revista CEPAL Nº 44. 1991. Stgo, Chile.

Todos estos, mantienen una distancia inexplicable con el saber pedagógico y la orientación de los educadores, amarrando estas prácticas a las lógicas centralizadoras y sectorialistas de la planificación normativa que rige la política pública latinoamericana en general. Palma, (1994). El aporte pedagógico a dichos programas es un tema aún incipiente dentro del sistema educativo del Estado. Más aún lo es, el tema de la pertinencia del Ministerio de Educación en esos programas.

El déficit estructural de los proyectos de descentralización y modernización estatal que han animado a la administración pública en los últimos 15 años, también permea a la EDJA en su tendencia institucional caótica. Si bien podemos encontrar algunas experiencias incipientes en la administración municipal, en sectores populares esto es casi inexistente.

1.4. Las tensiones actuales de la EDJA en la región.

La educación escolarizada de jóvenes y adultos en Chile es un subsistema atravesado por las profundas transformaciones que se verifican en el ámbito productivo y cultural de la sociedad civil y por la emergencia en las últimas décadas de nuevos espacios de "re-escolarización", como son los medios de comunicación social y tecnológicos (computación).

Según Lavín (1996), *"El sistema educativo latinoamericano, estructurado en el siglo XIX por compartimentos estanco en educación primaria, media y superior, no logra la capacidad de adaptarse a la necesidad absoluta de los tiempos: la adecuación permanente a la vertiginosa espiral del conocimiento, amplificado por el desarrollo de la tecnología de la comunicación. Por su parte las opciones que se abren a los jóvenes desde la perspectiva de la llamada "educación de adultos", "educación básica de adultos", y capacitación, a través de los institutos de formación profesional, no logran dar cuenta de las cambiantes necesidades del mercado laboral."*

La educación en nuestro país y en el mundo en general, ha asumido (o se le ha impuesto) un rol preponderante dentro del sistema económico y político dominante. Esto significa una intervención en los sistemas educacionales nacionales con el propósito de adaptarlos a los desafíos que coloca la globalización de la economia, la revolución de la tecnología y las comunicaciones, y el arrastre de problemas sociales tales como la pobreza. Vasconi (1995).

La propuesta de la CEPAL (1990), **"transformación productiva con equidad",** constituye un refuerzo paradigmático de este posible desfase de la escolarización en el contexto de los profundos cambios mencionados.

En efecto, dicha propuesta tiene su punto de partida en un diagnóstico de la situación económica de la región y de la "necesaria" incorporación a un escenario globalizado y regionalizado en materia de relaciones económicas internacionales. Esta situación es afirmada como una realidad indiscutible y a la vez como la condición necesaria para el desarrollo de los países en la región.

La incorporación de los países de la región al escenario globalizado implica la generación de condiciones económicas internas, tales como el mejoramiento de la capacidad de inversión, de tecnología y de infraestructura y a la vez, una política de compensación eficiente que aminore los costos sociales de esta "reconversión impostergable".

A partir de lo inobjetable del diagnóstico, CEPAL propone que la educación y el conocimiento serán las claves de la transformación productiva, en cuanto, los países de la región aumenten su preocupación y sus presupuestos.

La propuesta de la CEPAL va a enfatizar entonces, en una reconversión de los sistemas educativos a las necesidades no cuestionables de la economía de la región y por ende, de la economía mundial. La propuesta de los economistas de un escenario globalizado se impone por sobre los requerimientos de una sociedad civil en transformación[7].

Una consecuencia que estamos viviendo es el re-centramiento de las politicas educativas en torno a la escolarización y su potencial poder de "ajuste cultural".

Por su parte, para los agentes internacionales (Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional), la educación, en especial aquella desarrollada con sectores populares, es reconocida como una política social necesaria y equitativa en cuanto permite a los pobres en general, el acceso al empleo, valorado como único recurso con el que cuentan para salir de la miseria.

Es en este sentido que se diseña e implementa la propuesta de "educación para todos" y se plantean las "necesidades básicas de aprendizaje", WCEFA (1990).

---

7 *"La educación y el conocimiento han sido reconocidos...como factores cruciales para el conocimiento y el desarrollo de nuestros países. Por lo menos catorce países han iniciado en esta década procesos de reforma y modernización de la educación. Estas reformas...están orientadas a priorizar la educación básica de niños y niñas, y relegan a un segundo plano la educación de jóvenes y adultos. Muchas de estas reformas coinciden al asociar el cambio educativo con la aplicación de tesis de mercado en la definición de políticas y en la gestión de estrategias educativas."* Conferencia Regional Preparatoria de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos. El aprendizaje de las personas adultas: una clave para el siglo XXI. Informe Final. Brasilia, Enero 1997.

Ya algunos autores indican que este esfuerzo internacional se ve amagado por dos razones: por una parte, por la falta de una cooperación internacional capaz de realizar una distribución solidaria de recursos; por otra parte, por la noción reducida de necesidades básicas de aprendizaje que podría ser ampliada por ejemplo, a través de la propuesta del PNUD de "desarrollo humano", Monclus (1991), Lavín (1996).

Aún cuando la comprensión de los fenómenos y situaciones educativas se encuentran en la arena científica en pleno debate, los gobiernos y los actores de poder en general, proponen e implementan reformas a los sistemas educacionales que tendrán grandes consecuencias en el mediano o largo plazo. Para corrientes de educadores progresistas y/o humanistas, el enfoque que hemos descrito suscita grandes interrogantes.

En los últimos años, muchas experiencias y estudios han indicado que la aplicación de modelos exógenos de desarrollo como parte de un paradigma dominante en la cultura occidental, se halla agotado[8].

Este agotamiento, por supuesto, no implica mecánicamente su disolución en "algo nuevo", sino más bien la constatación que las relaciones sociales desiguales que caracterizan la sociedad moderna, entran en una fase de acumulación destructiva y autodestructiva a la vez, cuyas manifestaciones se observan en el aumento considerable de la pobreza (versus una creciente concentración de la riqueza) y en la depredación (en algunos casos irreversible) del medio ambiente.

De acuerdo a Apple (1987), en la educación, el "cómo" ha reemplazado a las interrogantes del "por qué" en materia de debate educacional. El discurso oficial enfatiza en la eficiencia, la producción, los estándares, la relación costo-eficacia, las técnicas de trabajo, la disciplina laboral y otros, desplazando inquietudes tendientes a un currículum democrático, a la autonomía del profesor, y a la igualdad de clase, género y etnia.

Tras esta situación, dice Apple, se esconde una crisis estructural en la economía, en las relaciones de autoridad y en los valores. En este sentido, los grupos de poder han logrado con relativo éxito, transferir la responsabilidad de los problemas anteriormente mencionados desde la economía a la educación. De esta manera, se propone que al resolver los problemas de la educación, se podrían solucionar los demás problemas también.

---

[8] Ver por ejemplo a Elizalde, Antonio. *Cambios de Paradigma. Educación y crisis: Pasos hacia una epistemología integradora y participativa.* En ¿Superando la Racionalidad Instrumental?. Editor, Abraham Magendzo. 1991. PIIE. Stgo. Chile.

En los análisis al respecto se observa que esta tendencia, en el caso latinoamericano, exige un reto difícil. Asumiendo la coexistencia de un alto nivel de exclusión económica y un proceso de apertura política, se afirma que definir respuestas educativas que satisfagan el criterio del ajuste y el de coherencia con los requerimientos políticos no tuvo lugar en el pasado y difícilmente lo tenga en el futuro[9].

La Conferencia Regional de Educación de Adultos (1997), plantea ubicando el diagnóstico de la EDJA en el mismo sentido, que *"Los procesos de transformación económica indican una tendencia y ampliación a nivel global del modo de producción capitalista, así como modificaciones en las formas de articulación financiera de la economía a nivel transnacional y en las vivencias culturales de nuestros pueblos. La globalización de los mercados, el comercio y las comunicaciones traen consigo el aumento de la pobreza y la marginalidad..."*

"... En lo que respecta a la región de AL y C. y reconociendo las diferencias que existen entre países, los avances en materia de democratización política y de ordenamiento macroeconómico, disminución de la inflación, ampliación de la captación de capitales, entre otros, contrastan con el creciente deterioro social. La aplicación de políticas de ajuste económico ha generado el aumento de la pobreza. Esta situación contribuye a la pérdida gradual del papel protagónico del Estado en los sectores denominados sociales, posponiendo el sentido de la justicia social, lo que se manifiesta en la privatización de muchos servicios sociales públicos, lo que agrava aún más las precarias condiciones de vida de los sectores populares y medios.

La rentabilidad económica se ha convertido en el principal criterio para evaluar programas sociales y definir las prioridades de la inversión social; ello incide directamente en los recortes presupuestales de programas sociales."

Por otra parte, Gorostiaga (1995), abre un nuevo debate crítico hacia lo que él plantea como la conformación progresiva de una **"concentración del conocimiento"** caracterizada por la disparidad norte-sur en la inversión en investigación y desarrollo, lo que refleja la tendencia a una concentración mayor del conocimiento en las naciones del norte, en una época en que la intensidad del conocimiento es la llave para la acumulación.

---

9 Ver entre otros: Rivero, José. *Educación de Adultos en América Latina. Desafíos de la Equidad y la Modernización*. Ed. TAREA. Perú; Tedesco, Juan Carlos. *A modo de presentación. en Modernizacion: un desafío para la educación.* Compiladores: Marianela Cerri et al.. Programa Cooperativo CIDE-PIIE-OISE. UNESCO-OREALC. 1988. Chile;Vasconi, Tomás A. *Globalización, Modernización y Competitividad*. en Revista de la Academia Nº 1. 1995. UHAC. Stgo, Chile.

Aludiendo a un best seller reciente en los EEUU, plantea la provocación y amenaza que representa para el desarrollo de la sociedad: los autores presentan una elite de conocimiento (elite cognitiva), que consolida su poder en la sociedad tecnológica, por su elevado **'coeficiente de inteligencia'**. Estas elites de conocimiento se producen ellas mismas en la universidad y en la empresa por su lugar en la estratificación social y se aíslan de manera creciente del resto de la población.

Dice Gorostiaga: *"Estas tendencias sin control conducirán a los EEUU hacia una sociedad de castas (caste society), donde la clase baja (under class) quedara fijada en el fondo de la sociedad mientras que 'la elite del conocimiento' consolidara su posición en la cima, reestructurando las reglas de la sociedad de tal manera que cada vez es más y más difícil que la pierda"*. Los profesores aludidos recomiendan en su libro apoyar a esta meritocracia con becas federales. En lugar de consagrar los recursos a los menos calificados, ellas deberán concentrarse en los más dotados. *"La civilización de la copa de champaña tiene defensores sofisticados que tratan de demostrar el elemento natural y lógico de las diferencias sociales"*.

1.5. Conclusión preliminar

El panorama que nos ofrece la EDJA a fines de siglo y milenio, contiene la posibilidad y el aporte no sólo de referirnos a un subsistema escolar específico, sino, fundamentalmente a recuperar lo propio y particular de la EDJA en el ámbito educacional que es la comprensión de la sociedad que vivimos y la que queremos vivir.

En este cuadro, el valor de las prácticas socioeducativas escolarizadas se diluyen en el imaginario colectivo como alternativas de desarrollo. Desde el discurso de los agentes de poder, la adecuación de los sistemas escolares nacionales a la realidad socioeconómica actual no responde directamente a un problema pedagógico[10] sino lisa y llanamente a una crisis de la economía mundial (de carácter positivo o negativo, según el ángulo ideológico desde el que se le mire).

Por lo tanto, las instituciones educativas centradas tradicionalmente en la escolarización como forma de integración social, pierden su sentido y tienen que readecuarse rápidamente a las orientaciones dominantes centradas en la construcción de diferenciaciones socioculturales respecto al conocimiento, su propiedad y su uso.

---

[10] Por ejemplo a la discusión pedagógica respecto al carácter democrático-creativo o autoritario-reproductor del sistema educacional.

Esta situación las aleja de una relación fructífera con la diversidad de prácticas socioeducativas más o menos sistematizadas existentes en la sociedad civil, enfocadas a enfrentar necesidades e inquietudes de personas, grupos y movimientos sociales en torno a sus condiciones de vida, mejorar su calidad de vida, participar con real influencia y/o resguardar el medio ambiente.

La visibilidad que adquieren desde los años sesenta, actores sociales y/o movimientos sociales, ayuda al desarrollo de una comprensión y una práctica educativa más amplia que la escolarizada. Se reconstituye el significado social de la educación.

Al mirar desde una perspectiva integrativa la educación en general podemos observar como ésta comienza poco a poco a comportar modalidades combinadas de autogestión y agenciación externa; menores grados de formalidad y mayor ajuste entre demanda-oferta; ampliación de los roles de educador-educando hacia los actores sociales y sus acciones; aplicación de metodologías participativas; implementación exploratoria y experimental de nuevas o recreadas experiencias de aprendizajes; gestión descentralizada y no gubernamental.

A partir de lo expuesto anteriormente, se constituye un debate pedagógico para abordar esta realidad marcada por la tensa relación entre un modelo de neomodernización educacional que enfatiza en los modos de producción y consumo globalizados por una parte. Y, por otra parte, un proyecto de "modernización reflexiva" constituido por un conjunto heterogéneo y diverso de prácticas socioeducativas centradas en los proyectos de vida de las personas, grupos y movimientos de la sociedad.

Esta tensión presenta nudos de contradicciones estructurales, pero también oportunidades de complementación. Esto último, en la medida que se retome el intéres del servicio público y la revalorización por los espacios colectivos.

2. LAS TENDENCIAS ACTUALES EN LA EDJA

2.1. Las pautas actuales a nivel mundial[11]

Desde una visión eurocéntrica, Fermoso (1994), nos describe suscintamente la historia de la EDJA marcada en su inicio en 1792, por el famoso Rapport à la Convention de Condorcet que la entiende como complemento de la enseñanza primaria delineada en el sistema escolar.

Francia fue el primer motor de EDJA que no se limitó a la educación formal sino que buscó la promoción social, la formación profesional en edad adulta, la formación sindical, la educación popular y las actividades de los centros superiores para con los pobres. Esta educación se desarrolló en dos direcciones: la primera, la educación popular; la segunda, la formación profesional regulada por el Estado desde 1970.

En Inglaterra la EDJA es encomendada a la Extensión Universitaria, encargada de divulgar a los no universitarios el conocimiento científico. En los países nórdicos la tradición es importante y extensa. En Dinamarca, la educación popular rige por ley desde Junio de 1970. En Suecia, están los *Círculos de Estudio*, junto con las *Folkhoschule* (Escuelas de adultos). Se resalta el modelo de la Escuela Popular para Adultos escandinava fundada en 1844. En Alemania, seguida por Austria y Suiza, se desarrolló la *Deutscher Volksochschulen Verband* (a 1972, existían 1242 Universidades populares).

En Estados Unidos, se da en los años 60 un fuerte impulso económico a la educación centrada en la formación laboral (caso en Michigan de la General Motors y la fundación James Mott).

---

[11] En este punto tomaremos como referencia el estudio detallado de Antonio Monclus Estella, ***Educación de Adultos: La Historia Universal.*** Universidad Complutense de Madrid. Pautas de la educación de adultos en la actualidad. Revista de Educación Nº 294. 1991. págs. 49-65. España.

Otros autores a los cuales referirse son: **Bélanger, Paul**. *La educación de adultos en los países industrializados*. En Revista Perspectivas, vol. XXI, Nº 4, 1991 (80). UNESCO. OREALC, Stgo. Chile; **Durke, Chris**. *Tendencias del Desarrollo de la Educación de Adultos*. En Revista Educación de Adultos y Desarrollo Nº 43. 1994. Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos. Bonn, Alemania; **Trilla B., Jaume**. *Otras Educaciones: Animación Sociocultural, Formación de Adultos y Ciudad Educativa*. Ed. Anthropos. Barcelona. España. 1993; **Quintana, José M**.. *Pedagogía Comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de adultos*. Ed. Narcea. Madrid. España. 1991.

Para Monclus (1991), las claves de comprensión para revisar las tendencias actuales de la EDJA a nivel mundial son:

- el surgimiento del enfoque teórico de la EDUCACION PERMANENTE;
- la emergencia y desarrollo de EXPERIENCIAS INNOVADORAS Y/O PROBLEMATIZADORAS como las universidades populares y el aporte de Paulo Freire y por último,
- la implementación de la PLANIFICACION NORMATIVA en educación (desarrollo de la administración educativa de la EDJA, de la institucionalización de las prácticas de EDJA).

En base a estos hitos, este autor señala las siguientes pautas de EDJA en la actualidad:

a. Educación Ambiental:

Sistematizada por el autor como una "práctica educativa necesariamente abierta a la vida social", como "un proceso que abarca toda la duración de la vida, puede contribuir a aumentar la pertinencia de la educación general", como "una base privilegiada de elaboración de una nueva manera de vivir en armonía con el entorno, un nuevo estilo de vida".

En la conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental organizada por la Unesco, 1977, se plantea que *"...la educación debe desempeñar una función capital con miras a crear la conciencia y la mejor comprensión de los problemas que afectan al medio ambiente".*

"La educación ambiental debe impartirse a personas de todas las edades, a todos los niveles y en el marco de la educación formal y no formal".

"La educación ambiental, debidamente entendida, debería constituir una educación permanente general que reaccionara a los cambios que se producen en un mundo en rápida evolución...La educación ambiental ha de orientarse hacia la comunidad. Debería interesar al individuo en un proceso activo para resolver los problemas en el contexto de realidades específicas y debería fomentar la iniciativa, el sentido de la responsabilidad y el empeño de edificar un mañana mejor. Por su propia naturaleza, la educación ambiental puede contribuir poderosamente a renovar el proceso educativo."

b. Educación para el Desarrollo:

La EDJA, considera Monclus, se plantea en la actualidad de forma prioritaria en el marco de la llamada educación para el desarrollo, "*bien bajo la forma de modalidades de cooperación, bien en cuanto que aparece indisociada de la lucha por salir de situaciones de injusticia y desigualdad dentro del contexto internacional*".

Enmarcada dentro de una concepción de crecimiento económico con equidad, *"incluye la alfabetización, la enseñanza de base, la formación para el empleo, la mejora de la calidad de vida, la preservación de los recursos naturales y el medio ambiente en general, y el aumento de la esperanza de vida. En esta línea, la EDJA aparece relacionada con la educación no formal".*

Jomtien, es considerado un hito de esta pauta pero, indica Monclus, *"importantes fuerzas económicas, sociales y culturales están poniendo una gran tensión sobre los esfuerzos para satisfacer dichas necesidades básicas de aprendizaje como por ejemplo, el estancamiento y la decadencia económica, las disparidades crecientes dentro de los países y entre países, la creciente marginación de las poblaciones, el severo deterioro del medio ambiente, y el rápido crecimiento de la población".*

La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, a juicio de Monclus, requiere creatividad y el empleo imaginativo de todos los medios y fuentes de educación posibles...como los que brinda la instrucción religiosa o de tipo comunitario, radio, televisión, periódicos, clubes y bibliotecas, tecnologías educacionales, drama folclórico, canciones tradicionales, computadoras.

"El mundo en que vivimos está siendo constantemente redefinido por los nuevos conocimientos. Ahora más que nunca, el éxito de la sociedad depende del grado de eficacia con que pueda absorber y utilizar esos conocimientos. Lamentablemente ha habido una marcada disminución en los fondos que los gobiernos gastan en educación. Desde 1980, en 37 de los países más pobres del mundo, la cantidad gastada por cada alumno ha disminuido en un 25 %. Un elemento que plantea una amenaza constante al gasto público es el pago por servicio de la deuda externa. En 1987, la deuda a largo plazo de los países en vías de desarrollo se ha estimado en 485 mil millones de dólares.

Irónicamente lo que pretendía ser un ciclo virtuoso se ha convertido en un círculo vicioso: la devolución de los préstamos obtenidos principalmente para el desarrollo se ha convertido en uno de los principales obstáculos para el desarrollo. Por otro lado los gastos de defensa en el mundo en vías de desarrollo en 1988 excedieron los niveles de 1960 en más del 700 %. Los países en vías de desarrollo totalizan 20 mil millones de dólares para gastos militares cada año, el cuádruple de la asistencia

económica que reciben donantes y más que suficiente para pagar el servicio anual de la deuda externa."

La Conferencia de Jomtien, termina analizando Monclus, aparece como un ejemplo de un campo enorme y actual para la EDJA, como es la educación para el desarrollo. *"Pero sufre de las insuficiencias características de la cooperación al desarrollo en estos momentos y de la crisis de confianza en la cooperación multilateral y en los organismos internacionales. De hecho, en numerosas ocasiones, es un ejemplo de la retórica oficial institucionalizada, que tan inoperante ha resultado a nivel mundial".*

c. Formación para el empleo:

Se trata de la formación para el empleo, y todo lo que relaciona al adulto con su preparación y perfeccionamiento para el mundo del trabajo y del mercado del mismo. Monclus afirma que la escuela de hoy no sirve para la sociedad en la que se asienta. Es una escuela perfecta para un estilo de sociedad propio de la revolución industrial, *"lo que 'era' hoy podía subsistir durante la vida laboral de un ciudadano, en cambio, lo que 'es' hoy puede tener una vigencia, cuando mucho de unos diez años. La escuela y las instituciones educativas preparaban al individuo para toda su vida laboral. no existían términos como 'reconversión', aunque comenzaba a oírse el de 'reciclaje' y para nada se escuchaba el incesante cambio de las nuevas tecnologías".*

"Muchos países están educando con los esquemas del pasado para un presente que se escapa a nuestro control y que ignora el futuro. Se enseñan profesiones que no tienen futuro, técnicas y conceptos inadecuados u obsoletos".

"Los nuevos modelos formativos, además de pensar en las transformaciones laborales, tienen que contemplar las concomitancias cognitivas, éticas y axiológicas que también se encuentran expuestas a transformación según vaya desapareciendo el referente actual basado en la civilización industrial.

En estos momentos todos los países se ven afectados por conflictos en el interior del campo laboral. Ante esta situación, las respuestas institucionales se enmarcan con frecuencia dentro de la continuidad y adaptación de las estructuras existentes. Por otro lado, las dinámicas de producción, revelan la naturaleza provisoria de dichas respuestas. Jóvenes y adultos viven ya sea situaciones de marginalidad e incertidumbre en relación a sus funciones y a su identidad, o situaciones de rápido ascenso y desarrollo".

Este desafío requiere a juicio de Monclus, de una formación a nivel individual y colectivo, con contenidos culturales muy ricos y que esté orientada principalmente hacia la investigación teórica y empírica. Es necesario vislumbrar nuevas líneas de

investigación, de formación, de políticas educacionales.

"La reactivación educacional (así como la productiva) pasa por el fomento de la investigación y de la actividad cultural. La educación no-formal nos permite determinar las necesidades educacionales que las estructuras educativas formales no son capaces de satisfacer, esto explica la crisis que afecta a dichas estructuras".

Por último y no menos importante, este autor aconseja atender a un amplio campo de educación de adultos relacionado con el llamado mundo del "ocio", en una amplia acepción, que va desde la jubilación, el desempleo obligado o la reducción del tiempo de trabajo debido a un progreso socioeconómico determinado.

En general, los numerosos ejemplos que abordan esta línea, se dan en el campo de la educación no-formal, *"especialmente en instituciones que desarrollan programas educativos 'paralelamente' al sistema educativo formal o reglado (y así son frecuentes en los ayuntamientos, gobiernos regionales, instituciones privadas, etc.)".*

d. Educación de los ciudadanos:

Puesto que *"la sociedad requiere de la participación activa y consciente, no meramente formal, del ciudadano, sólo un proceso de reflexión crítica le permitirá asumir con dignidad las exigencias de su libertad individual y de su responsabilidad colectiva".* La educación en este ámbito, *"debe proponerse el desarrollo del razonamiento crítico y del comportamiento cívico, la preparación para la participación reflexiva en la vida sociopolítica de una sociedad democrática, la creación de espacios públicos en los que sea posible aprender y poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la participación democrática en los procesos que configuran la sociedad contemporánea".*

La educación de los ciudadanos debe establecer acciones prioritarias que estimulen el desarrollo intelectual y cultural de los más desfavorecidos.

Interrelacionado con la participación ciudadana, la EDJA es una *"educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales."*

"La educación, que en ese sentido tendrá que ser necesariamente de carácter interdisciplinario, debería versar sobre problemas como los siguientes:

a) *la igualdad de derechos de los pueblos y el derecho de los pueblos a la autodeterminación;*

b) *el mantenimiento de la paz, los diferentes tipos de guerras y sus causas y efectos, el desarme, la inadmisibilidad del uso de la ciencia y la tecnología con fines bélicos y su utilización, con fines de paz y progreso, la índole y los efectos de las relaciones económicas, culturales y políticas y la importancia del derecho internacional para estas relaciones, sobretodo para el mantenimiento de la paz."*

Por último y no menos importante, recogemos una nueva tendencia en el campo de la EDJA, tendencia que Lavín (1996) describe como la **Educación para el Consumo**, parte componente de *"los llamados 'derechos humanos de la segunda generación' y se insertan en el marco de la* ***educación para la nueva ciudadanía****: prepararse para ser ciudadano del planeta, de la nación y de la comunidad en que se vive."*

"La vigencia de este enfoque desde un ángulo económico se asienta en el reconocimiento de la hetereogeneidad de las demandas sociales como factor de dinamización de la oferta de bienes y servicios económicos y culturales. Por lo mismo, resulta fundamental preparar a los ciudadanos para un comportamiento reflexivo sobre medios económicos y sociales, desarrollando el sentido crítico para que sean capaces de realizar una elección clara ante los diferentes bienes y servicios que se le ofrecen, conscientes de los derechos que tiene y de las responsabilidades en las que puede incurrir. Se trata de formar, por tanto, ***consumidores y no consumistas****."*

"Desde el ámbito de la formación ciudadana la propuesta de la educación al consumidor apela a la autonomía, a la responsabilidad, al respeto, la solidaridad, la creatividad y la valoración crítica de lo cotidiano".

2.2. Las pautas en Chile y Latinoamérica.

Díaz (1987), destaca que la EDJA en Chile tiene antecedentes desde 1845 con la creación de la Escuela de la Cofradía del Santo Sepulcro, escuela católica nocturna y gratuita de dibujo lineal para la educación popular de los artesanos.

Pero a mediados del siglo XIX, los artesanos crean sus propias escuelas a través de la Sociedad de la Igualdad. Contemplaba 12 asignaturas y era gratuita. Las autoridades cierran esta escuela y prohiben su funcionamiento a fines de 1850.

En el mismo año se crea la rama fiscal de la Escuela de la Cofradía y en 1853, siguen una Escuela Nocturna en Valparaíso y otra en Talca y la primera Escuela Nocturna de primeras letras en Santiago. La Escuela Benjamín Franklin es instalada en 1862, creada por la Sociedad de Artesanos La Unión y a su instalación asiste el presidente de la república de la época Sr. J.J. Perez.. En este mismo año se crea en Valparaíso la escuela Abraham Lincoln.

En 1870, la ley orgánica de instrucción primaria ratifica la existencia de la educación elemental de adultos con lo que se oficializa la actividad y se recibe ayuda estatal.

A fines del siglo pasado, encontramos un crecimiento rápido de los establecimientos nocturnos particulares para adultos: a 1893 se contabilizan 36 centros particulares que atienden a apróx. 10.000 adultos. El Estado mantiene el interés a través de subvenciones y materiales didácticos. En cuanto a las escuelas fiscales se sabe de 33 de ellas con una matrícula de 2.323.

Para Soto (1987), la EDJA institucional surge en el año 1920 con la promulgación de la "Ley de Instrucción Primaria Obligatoria" (DL Nº 5991).

La EDJA institucional entre los años 20 al 50 se caracteriza, según Soto por:

"a) inspirada en concepciones socialmente integradora.

b) destinada fundamentalmente a adultos de sectores sociales y económicos bajos, analfabetos o alfabetos.

c) destinada en sus inicios a adultos de sectores no productivos (tendencia culturizante) modificándose paulatinamente hacia una educación para el trabajo (tendencia tecnocrática).

d) ampliación de los programas de la educación de adultos a nivel nacional."

Pero, sin lugar a dudas, los años 60 marcan paradigmáticamente a la EDJA, transformando sus sentidos y didáctica correspondiente. Una de las interpretaciones más difundida de la EDJA indica que esta surge tanto desde el sistema educativo como de programas especiales, articulada a lo que García-Huidobro (1981), describe como:

a) el problema de la pobreza y sus posibles soluciones;

b) los déficits educativos (especialmente el analfabetismo) que inciden en las posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida;

c) la participación efectiva en la sociedad de los sectores empobrecidos y discriminados.

De acuerdo a esto, **pobreza-educación-participación** se constituyen en los ejes de interés por los que se desarrollan prácticas sociales e institucionales y se elabora el saber pedagógico en la EDJA. Asimismo, son el lugar de disputa ideológica entre los grandes proyectos de modernización occidental en juego. Y en esta disputa distinciones de pares tales como Estado-Pueblo, Capitalismo-Socialismo, Escuela-Fábrica, Profesor-Alumno se constituyeron en opuestos irreconciliables.

En este proceso llegamos a la década de los ochenta, donde por una parte el Estado pasa a ser intervenido y cambia el rol de la EDJA institucional. Paralelamente, en la sociedad civil se expresa un "movimiento de educación popular" crítico al sistema escolar en su conjunto.

Una de las principales características de esta EDJA es la articulación permanente con la comunidad, entendida esta última como "comunidad organizada en torno a sus problemas cotidianos". García-Huidobro (1990) nos indica, *"...Si uno piensa en sectores profesionales, cada ciudadano vale por sí mismo; la ciudadanía, en los sectores populares pasa por la organización"*.

Por su parte, Beca (1987), establece tres características generales en que convergen el sistema institucional de la EDJA y las prácticas socioeducativas y/o de formación de la sociedad civil de las últimas décadas (educación popular, animación sociocultural y animación comunitaria):

a) El propósito de aspirar al desarrollo integral de la persona y su inserción consciente y creadora en el mundo social.

b) La subordinación de las estrategias educativas a la realidad, intereses y necesidades de los participantes.

c) La búsqueda de metodologías participativas y activas.

Según Fermoso (1994), han sido las Ong's y las Iglesias en Latinoamérica, quienes más han patrocinado la EDJA, completando su labor el Estado, los sindicatos y los partidos políticos. Destaca la alfabetización, el Proyecto Principal de Educación (UNESCO, 1981), la creación de organismos nacionales y el CEAAL.

Lavín (1996) plantea por su parte que en la EDJA latinoamericana *"...es necesario delimitar una primera corriente de educación primaria de adultos, que surgió como parte del proceso de democratización de las sociedades nacionales asociada, a su vez, con necesidades de integración política y constitución de la nacionalidad; la alfabetización, extendida en la forma de campañas y acciones masivas; la capacitación laboral y las experiencias de educación popular, llamados también, de educación de adultos.*

De hecho, hasta el presente, coexisten en la región programas llamados de ***'educación básica de adultos'*** *de carácter más escolarizado, impulsada por el Estado, que persigue la acreditación de niveles educativos básicos; la llamada* ***'educación de adultos'****, corriente que engloba distintos énfasis políticos y pedagógicos, preferentemente desarrolladas por organizaciones no gubernamentales; y la* ***'capacitación laboral'****, entendida, ya sea como postalfabetización, o directamente encaminada a capacitar a la fuerza de trabajo de las empresas".*

Por su parte, Londoño (1993), indica que *"El marco conceptual y el campo de relaciones entre la sociedad civil y el Estado están determinando una nueva exigencia a la concepción de educación y el redimensionamiento de la educación de adultos, de manera que responda al carácter cambiante del contexto y que garantice una inserción adecuada y en condiciones de dignidad y justicia de los jóvenes y adultos en la sociedad.*

La educación se entiende como un proceso de apropiación y desarrollo permanente de saberes, habilidades, actitudes y valores en todas las dimensiones de la vida humana. En este sentido debe considerar contenidos emergentes como desarrollo humano, medio ambiente, democracia, participación, integración, entre otros, e incorporar la preocupación preferente por aquellos actores sociales emergentes como las mujeres, los jóvenes, los grupos étnicos y los "trabajadores" de la economía informal."

En este contexto la EDJA se entiende como *"un proceso de intervención intencionada, formativa, pensada en función de una educación permanente que tiene como referente principal a jóvenes y adultos en condiciones históricas, socioculturales e individuales concretas, se realiza en el campo de los saberes y el*

conocimiento con finalidades de aprendizaje y enseñanza en orden a la constitución de sujetos sociales y al mejoramiento de la calidad de vida."

"Se trata de pensar la EDJA por la actividad pedagógica y las condiciones socioculturales de los actores. 'Pensarla en función de un sistema de educación permanente en el cual los procesos sociales sean integrados'."

Como intencionalidades comunes -en la región- que movilizan a esta EDJA, Londoño (1993) menciona: la profundización de la democracia; el desarrollo humano; la afirmación de la identidad cultural; la potenciación de las capacidades productivas con énfasis en los procesos de participación y autogestión. *"En la conceptualización de la EDJA se hace manifiesto el carácter multidimensional de su intencionalidad y por esto sus relaciones interdependientes con el saber y el conocimiento; con procesos sociales como la construcción de ciudadanía y democracia; con procesos pedagógicos como la creatividad, la autodirección, el aprendizaje continuo y la investigación, teniendo siempre como referentes principales a los sujetos de la acción educativa y la búsqueda de un desarrollo a escala humana."*

Desde otra perspectiva, Messina (1995) en un estudio reciente sobre innovaciones en educación básica de adultos plantea la existencia de una distinción entre una EDJA tradicional y otra fundamentalmente innovadora. Esta última trata de experiencias que se alejan del modelo escolar y de la oferta tradicional escolarizada y compensatoria (la jornada nocturna de adultos como modalidad predominante). La innovación implica, a juicio del estudio, un nuevo orden, la agregación de valor a las prácticas habituales y la alteración de sentido de las prácticas corrientes.

Como características de las innovaciones estudiadas se plantean que ellas abordan:

a. acercar la educación a la vida cotidiana.
b. operar como un espacio educativo antes que como un programa.
c. llegar a poblaciones olvidadas.
d. estar abiertos a las demandas de los participantes.

La característica central es la de trabajar en la intersección de realidades distintas, acortando distancias entre el programa educacional y el mundo del trabajo, la comunidad y/o la vida social y política. En resumen, el estudio afirma que las innovaciones en la EDJA se plantean

- Innovar en lo pequeño.
- Contribuir a lo público.
- Atender al trabajo con los olvidados.
- Centrarse en el aprendizaje significativo y en situación.
- Flexibilizarse para la creación de un espacio nuevo.

- Toda intervención tiene una declinación (tienen principio, desarrollo y fin), lo que le permite ser y estar involucrada en las reales demandas sociales.

El aspecto común más importante se refiere a **las carencias severas de formación en los docentes.**

Por último, recogemos la postura de la Conferencia Regional preparatoria de la V Conferencia Internacional de Educacion de Adultos ***"El Aprendizaje de las Personas Adultas: una clave para el siglo XXI"*** realizado en Enero de 1997.

Para los participantes de esta Conferencia -reconociendo problemas tanto a nivel del entorno sociocultural, económico y político de la EDJA, como en su dinámica interna asociada al rol de los Estados-, se plantean nuevos desafíos a la EDJA que son descritos como:

* Formar parte integral de la política global del Estado y la sociedad civil para dar mayor equidad y calidad a los sistemas educativos de la región.

* Fortalecer el desarrollo de políticas de EDJA como parte esencial de las estrategias destinadas a superar el círculo vicioso de la pobreza y el subdesarrollo.

* Impulsar una EDJA que asigne atención prioritaria a políticas integrales de formación que promuevan el desarrollo de capacidades y competencias adecuadas para que todas las personas puedan enfrentar, en el marco de un desarrollo sustentable, las transformaciones científicas y tecnológicas.

* Estar imbuida de una visión amplia del proceso productivo y el mundo del trabajo, a fin de promover la participación de los sujetos en la construcción de una organización del trabajo orientada hacia el desarrollo integral del ser humano.

* En particular, desarrollar la EDJA según un enfoque intercultural de educación para el ejercicio de la ciudadanía democrática, con una marcada orientación hacia la formación humana centrada en los valores.

Especial atención cabe en esta propuesta la inclusión más permanente de un enfoque de género en el diseño y acciones de la EDJA[12]. También es importante

---

[12] Esta perspectiva se refleja explícitamente en los Temas asumidos en el capítulo de las Recomendaciones, en particular en el Tema IV, "La educación de jóvenes y adultos como un medio para el empoderamiento de la mujer".

destacar la necesidad de una EDJA que permita a las personas facilitar el tránsito entre las arraigadas culturas del trabajo y las nuevas formas de producción a las que se ven compelidos (Tema V de las Recomendaciones).

Los participantes a la Conferencia plantean que *"la promoción de la renovación de visiones y las prácticas de los sistemas educativos de la región supone:*

i. Reconocer a todas las personas el derecho a la educación a lo largo de toda la vida reafirmando y restituyendo a la sociedad Estado y sociedad civil su función educadora.

ii. La EDJA debe promover en todos los niveles y modalidades del proceso educativo la equidad de género para garantizar la igualdad de oportunidades y la promoción de la igualdad de resultados entre hombres y mujeres.

iii. Dejar de ser un sistema excluyente y fragmentado, estructurado secuencialmente y centrado fundamentalmente en la adquisición de conocimientos para ser un sistema incluyente, centrado en los sujetos, que reconoce las experiencias, los aprendizajes y los saberes de las diferentes culturas y grupos sociales sistematizándolos, ampliándolos y certificándolos independientemente de la forma en que se hayan realizado y adquirido.

iv. Comprometerse con el futuro y sus incertidumbres, valorando críticamente las experiencias del pasado, haciendo que los procesos educativos obedezcan a un proyecto de vida y desarrollo personal y colectivo, en lugar de procesos reducidos a aprendizajes instrumentales.

v. Fomentar la búsqueda de logros individuales y colectivos mediante prácticas participativas y solidarias que incidan en el mejoramiento de la calidad de vida."

2.3. La cuestión juvenil en la EDJA.

En los años 60, corrientes de las ciencias sociales afirman la existencia de tipos de acción colectiva no reducibles a la acción institucional de las organizaciones políticas y/o el Estado, caracterizados como "movimientos". Se trata de un tipo de acción vehiculada por "actores sociales"[13].

Son actores sociales no tan sólo las formaciones sociales tradicionales, como por

---

[13] Para introducirse en el tema ver Revilla Blanco, Marisa (compiladora). *Movimientos sociales: acción e identidad*. En Revista Zona Abierta N° 69. 1994. Madrid. España.

ejemplo los movimientos populares, sino que también se incluyen en esta categoría, en cuanto movimientos, las mujeres y sus luchas por la igualdad de derechos; los jóvenes y sus utopías de una sociedad nueva.

Creemos que esta reflexión científica permea el debate y las propuestas sobre educación en nuestro continente, situación que se ve reflejada en documentos e investigaciones educativas de los últimos años[14] donde actores como las etnias, las mujeres y los jóvenes emergen, ya sea como beneficiarios o sujetos (según sea el prisma desde donde se mira) de la oferta del sistema de la EDJA latinoamericana.

El caso de los jóvenes es especial por cuanto se trata, en la última década, de un fenómeno de irrupción progresiva en la demanda de la educación de adultos. Como algunos especialistas reflexionan, mientras los jóvenes engrosan la matrícula de la EDJA escolarizada, los adultos desaparecen[15].

La realidad juvenil en Latinoamérica y Chile en específico es compleja, Nájera (1996). En primer lugar podemos afirmar que en nuestros países más que existir la juventud como plena realidad, lo que hay es un grave problema de desarrollo y democracia que afecta a un continente demográficamente "joven".

Pero tenemos que explicitar que la demanda juvenil en la EDJA proviene específicamente de un contingente social marginado y/o excluido, residentes de zonas y bolsones de pobreza. Los estudios al respecto (Gonzalez, 1985; CEPAL, 1991; INJ, 1993; Rivero, 1988; Lavín, 1996; entre otros) afirman el desfase entre los cambiantes procesos del mercado laboral y las condiciones educacionales, de capacitación y expectativas de los mismos jóvenes: disminución del empleo juvenil formal, aumento del empleo informal y de la no participación en el mercado laboral, deserción escolar.

Asimismo, otros estudios afirman la crítica y el desapego de los jóvenes de la política.

---

[14] Es el caso de documentos como, **Rivero H., José**. *Educación de Adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización.* Lima (Perú). Tarea. 1993; **UNESCO/UNICEF**. *La educación de adultos en america latina ante el próximo siglo.* 1994. Stgo. Chile; **Londoño, Luis O.**. *Hacia una nueva institucionalidad en educación de jóvenes y adultos.* UNESCO. Convenio Andrés Bello. 1995. Stgo. Chile.

[15] Dice Londoño (op cit), pg. 133, "*Hay que empezar por reconocer que los jóvenes de los sectores populares, por fuerza del marginamiento y la exclusión, se han venido metiendo casi sin darnos cuenta a la educación de adultos, a tal punto de que en muchos programas llegan a ser la mayoría. Es cierto que el carácter fundamentalmente juvenil de los participantes obliga a repensar objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, materiales de los programas orientados sólo a adultos mayores; sin embargo el problema -como anotaba Germán Mariño- no son los jóvenes, es el haber olvidado a los adultos cuya participación se ha reducido.*"

Por último, se destaca en muchos diagnósticos el deterioro de la calidad de vida en la que se encuentran[16].

Si algo marca profundamente la relación entre juventud y sociedad en la latinoamerica de hoy es la desvinculación estructural progresiva de los jóvenes de los procesos de desarrollo y democratización del continente, CEPAL (1991). Este problema puede tener efectos importantes en el nuevo siglo que se avecina.

Por ahora, una gran corriente de estos mismos jóvenes busca afanosamente, a través de diversos mecanismos, una posibilidad de integración. La EDJA se ha constituído en uno de sus caminos. Paradojalmente, tenemos que repetirlo, el sistema educacional no se sensibiliza frente a esta situación y no mejora la calidad y cantidad de su servicio.

La EDJA escolar local presenta en Chile una progresiva y alta demanda juvenil por la regularización de estudios, capacitación laboral, formación social y desarrollo personal. Directivos docentes de la EDJA escolar plantean que esta realidad abre para ellos y para el sistema escolar de adultos un espacio de perfeccionamiento, de formación profesional, de especialización que no se ésta abordando.

Por otra parte, se constata que en la presente década, por primera vez, el Estado asume un política pública respecto a la juventud: La instalación del Instituto Nacional de la Juventud a nivel nacional, regional y comunal; la implementación de programas y proyectos sociales destinados a jóvenes a través del mismo INJ y del Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS); la reciente incorporación a la reforma de la Educación Media de programas destinados a atender a la "cultura juvenil".

Esta situación contrasta con el vacío de sentidos y recursos que se le otorga a la EDJA escolar. La fisonomía que nos entrega la política pública mencionada es fragmentaria y superficial. Los aportes que desde los espacios públicos se están haciendo para relacionarse con los jóvenes se ven minimizados por la falta de una coordinación efectiva, tanto entre los estamentos gubernamentales como las iniciativas de la sociedad civil[17].

---

[16] Por esto se les denomina en general, como población en riesgo o población vulnerable. Se trata de un riesgo frente a las adicciones y a las enfermedades sociales transmisibles. Asimismo, se trata de un riesgo a caer en la delincuencia y desarrollar conductas agresivas o violentas hacia la sociedad.

[17] En 1993 y en el marco de la evaluación que hace el INJ del PROJOVEN (Programa de Oportunidades), un conjunto de especialistas realizamos un diagnóstico y análisis de los déficits de la política gubernamental. En ese momento enfatizamos en la generación de una politica integral, en la coordinación entre los gestores e implementadores de las políticas juveniles y tambien subrayamos la importancia central de la participación juvenil.

La presencia de jóvenes entre 14 y 25 años en la EDJA escolar no es sólo una cuestión estadística, sino que comporta una reflexión más profunda respecto a los modelos de desarrollo que se han "experimentado" en la región y en Chile en particular. Las altas tasas de desempleo juvenil ya tienen más de dos décadas de ininterrumpida permanencia, lo que significa que alrededor de una cuarta parte de la población no tiene reales oportunidades de integración y participación en la sociedad. Adjudicar este desafío "nuevamente" a la educación puede ser inoficioso.

2.4. La EDJA y los Desarrollos Locales.

La evolución de los desarrollos locales se haya asociada a la crisis que en los años 60 se produce en el sistema económico mundial. El escepticismo de los economistas respecto a las posibilidades de un crecimiento económico sostenido convierte gran parte de los mega-proyectos de desarrollo en juego, en una ilusión irresponsable.

El vuelco neoliberal hacia una cierta "administración de la crisis" mediante intervenciones en los niveles macroeconómicos (ajuste estructural), modifica profundamente el escenario del desarrollo.

Parte del pensamiento social y científico se abre a la posibilidad de proponer un modo de desarrollo más armónico con los sujetos y entornos naturales. Es así que se va conformando en nuestros países una nueva y recreada forma de plantear y actuar en el desarrollo: el desarrollo local.

Las propuestas de desarrollo local en América Latina son nuevas, en cuanto la experiencia de institucionalización y modernización inacabada de nuestro mundo se caracteriza por ser un proceso de permanente centralización y recentralización[18].

Estas propuestas presentan en una primera instancia una marcada tendencia a valorar la dimensión política del desarrollo, postulando un proceso democrático que no sólo se reduce al modelo tradicional de accionar político, sino comprendido como "modo de vida", es decir, ampliando la noción a la dimensión social y cultural.

Los años 80 ven un desenvolvimiento de las propuestas de desarrollo local a través de la acción de Ong's vinculadas o no al Estado, las cuales relevan la participación de base, el fortalecimiento de la sociedad civil y el espacio local para enfrentar problemas de pobreza, calidad de vida y resguardo medio ambiental.

Los años 90 presentan una fuerte tendencia en las propuestas hacia los temas de la descentralización del Estado y los gobiernos locales. El municipio es un paradigma

---

[18] Este fenómeno ha sido estudiado referido a la formación del Estado, a las políticas administrativas de división territorial, a los procesos de urbanización y también al manejo de los procesos económicos públicos (estructura estatal) y privados (lógica empresarial).

de acción local, por lo menos, durante la primera mitad de los noventa[19].

En este caso, se trata de abordar dos problemas centrales: por una parte, el tipo de gobierno local, los modos de participación relevante de la gente común en aquellos asuntos que les compete, la construcción de desarrollo "apropiado" o adecuado a la realidad local. Por otra parte, se trata de recrear un nuevo rol del Estado en materia de desarrollo, la descentralización como un proceso que abre la posibilidad de generar servicios sociales "desde" los sujetos, ampliar las atribuciones de "los beneficiarios" (empowerment o empoderamiento).

En particular, para comprender la EDJA en los desarrollos locales tenemos que referirnos al contexto chileno de descentralización de la educación vivido desde fines de los años 70.

Es en esa época, cuando desde el gobierno militar, se establecen a través de la legislación correspondiente un conjunto de políticas de "desconcentración" y "privatización" de funciones tradicionalmente inherentes al Estado, dentro de las cuales se encontraba la educación.

Siguiendo el estudio de Egaña y Magdenzo (1984), la educación es uno de los espacios fuertemente afectados con las modificaciones del rol del Estado en su relación con la sociedad civil.

Si bien el principio de descentralización proclamado desde la ley de regionalización de 1979 abre un campo de "potencial democratización", para los militares, esto tenía una evocación distinta orientada al "mejor control" de la seguridad nacional y a lograr implementar un modelo económico eficiente en su inserción al mercado internacional.

Es así según Latorre et al. (1988) como se adopta un enfoque subsidiario del rol del Estado en materia de educación que contempló, en primer lugar, favorecer la privatización de la educación y en segundo lugar, hacerse cargo de aquello que el mercado no puede, debe o quiere abordar (bolsones de pobreza, según Odeplan). Para realizar este propósito, entre otras medidas, se traspasaron las escuelas públicas a los Municipios.

La regionalización y ahora la municipalización no implicaron como idealmente pueda pensarse, un proceso de "devolución" o de "ampliación" del poder de la sociedad

---

[19] En Chile, esta situación se manifiesta con gran fuerza a través de los gobiernos de transición democrática en los 90.

civil. Los Alcaldes e Intendentes son designados y obedecen al Presidente de la República[20].

Los municipios son concebidos por ley como instancias administrativas donde se pueden delegar funciones anteriormente realizadas por el aparato central. Es así que el escenario de esos años nos ofrece un ejercicio de desconcentración, delegación centralizada y descongestionamiento de las funciones del Estado central.

El advenimiento de la transición democrática abre una nueva oportunidad de descentralización. Se mantienen las atribuciones delegativas y desconcentradoras, pero se modifica la generación de autoridades municipales. Como hemos dicho, la primera mitad de la presente década ha visto dominar un paradigma del municipio como actor regulador y promotor del desarrollo local.

En este contexto, la EDJA se desenvuelve desde su ubicación en los subsistemas escolares trapasados a los municipios. Esta ubicación, a todas luces secundaria, se constituye en uno de los factores de desfase respecto a las dinámicas reformistas de los noventa.

De la reflexión conjunta con directivos-docentes de la EDJA escolar local podemos rescatar el siguiente diagnóstico[21]:

a. El subsistema escolar de la EDJA a nivel nacional y durante la presente década, se ha restringido -con una escasa capacidad y recursos de modernización-, a enfrentar los déficits de la escolarización.

   Por una parte, trata de responder a los problemas que enfrentan una gran mayoría de chilenos que no han podido terminar sus estudios y por otra parte, su concentración en la escolaridad le impide abrirse a la multifacetica demanda por educación social de los adultos en la actualidad: formación para la vida social y la vida laboral; formación para la participación y educación ciudadana.

   Esto se verifica con mayor fuerza en las comunas de sectores pobres donde existe la presencia de una población juvenil y adulta demandante de este nivel educacional, pero sin ofertas reales, atractivas y adecuadas metodológicamente.

---

20 Una de las modificaciones que sucede en los años noventa es la elección de alcaldes por parte de la ciudadanía. No se modifican las atribuciones del Alcalde.

21 Los directivos pertenecen a la educación municipal de las Comunas de Conchalí y Huechuraba.

La pedagogía que se manifiesta estructuralmente en la EDJA a nivel nacional y comunal es la tradicional, transmisiva-instrumental, infantilizada y desajustada de los procesos sociales contemporáneos.

b. El subsistema escolar de EDJA a nivel local-comunal vive un incierto y paradójico proceso de focalización no dirigida y crecimiento de la matrícula.

Durante la presente década, la cobertura de la EDJA en las comunas crece progresivamente, sobretodo en estos últimos años. Al mismo tiempo, el sujeto que prioritariamente demanda y se acerca a la EDJA es el joven (y la joven) que no ha terminado sus estudios, que ha desertado de la Educación Media y que presenta un perfil en condiciones de pobreza (lo que de alguna manera concentra a sectores definidos como beneficiarios de las políticas sociales focalizadas: jóvenes sin trabajo; mujeres jefas de hogar y jóvenes embarazadas; jóvenes drogadictos; etc.)

Pero también es cierto que la EDJA no ha sido incorporada ni entre las prioridades del período de la "deuda social" (Gobierno de Aylwin) ni en la actual Reforma Educativa (Gobierno de Frei). Esto se refleja en la sostenida baja en los recursos asignados respecto al total de recursos destinados a la educación (ver Cuadro 4, pág 39).

c. Los directivos de la EDJA municipal ven en los Alcaldes como los mejores aliados del mejoramiento de la calidad educativa.

Es sabido que en algunos de los municipios de comunas de sectores pobres, los Alcaldes han destinado recursos complementarios para responder a algunas de los urgentes problemas de la EDJA. Por otra parte, la elaboración del PADEM y de los Proyectos Educativos Institucionales abre para la EDJA una oportunidad de visibilizar y sensibilizar sobre su realidad y expectativas.

En este sentido, los directivos y docentes de la EDJA municipal están haciendo sostenidos esfuerzos por revertir en sus lugares de trabajo las malas condiciones de infraestructura y equipamiento y, explorar algunas innovaciones metodológicas autónomas a las orientaciones del nivel educacional central. En este contexto, para el equipo EDJA municipal, la articulación de esfuerzos con los Alcaldes constituye una estrategia de grandes proyecciones.

d. Las principales áreas de problemas a los cuales se considera vital enfrentar por los directivos de la EDJA municipal son:

- **Perfeccionamiento docente** *en enfoques y metodologías para el* trabajo con jóvenes, sujetos que no son los tradicionales demandantes de este tipo de educación y que en los últimos años han sobrepasado a la EDJA trayendo un mundo diverso de preocupaciones y aspiraciones, mundo para el cual el profesor de la EDJA necesita perfeccionarse.

  En este sentido, se aprecia el desarrollo de competencias docentes para la "orientación juvenil".

- **Desarrollo de capacidades de gestión y organización escolar** dentro del marco de la descentralización educativa y local. En ambos casos se trata de desarrollar competencias para una autonomía de gestión de la EDJA municipal y por otro enfatizar en relaciones estratégicas de coordinación y redes de apoyo entre la EDJA, el Municipio y los Alcaldes. Así también se trata de incorporar los nuevos modos de gestión que se están socializando e implementando en otras áreas de la gestión local.

- **Espacio para el intercambio y profundización de la innovación curricular** (se ve interesante el planteamiento curricular del plan de regularización de estudios para trabajadores del Mineduc central y se ve también importante modificar y reactualizar los innumerables Decretos leyes que rigen a la EDJA).

e. Por último y sin desmerecer su importancia, quedan por explorar innovaciones destinadas a abordar la educación no formal o educación social, tanto la que corresponde por responsabilidad social al Municipio como la que desarrollan la comunidad y los agentes privados internos y/o externos a la comuna. En este ámbito cabe destacar los siguientes aspectos:

* Hace falta una coordinación real entre los diversos proyectos, programas y departamentos con **alcance socioeducativo** dentro del municipio.

* Están las condiciones para el ejercicio de innovación y encuentro entre la educación formal y la educación no formal y/o popular, valorando los proyectos de organismos no gubernamentales, fundaciones y corporaciones de ayuda, asimismo como las iniciativas de la propia comunidad (educación informal).

* Cambiar la lógica de los micro-proyectos que invade los espacios locales (desde 4 meses a 1 año de duración) ya que no permite a los equipos socioeducativos locales -sea gubernamentales o no gubernamentales- promover y apoyar **procesos** y lograr resultados de impacto social relevantes. Los micro-proyectos llevan fundamentalmente a estilos de sobrevivencia y no de desarrollo, compeliendo a sus usuarios a diseñar problemas y soluciones ad hoc al tipo de licitación y no profundizar en los reales problemas de la comunidad. Asimismo, los micro-proyectos "recortan" la realidad, no dejando ver la integralidad sociocultural.

3. DIAGNOSTICO DE LA EDJA ESCOLAR EN CHILE

Para el análisis de la oferta del Subsistema de Educación de Jóvenes y Adultos hemos tomado como referencia el Compendio Estadístico 1994, de la División de Planificación y Presupuestos del MINEDUC y los últimos informes de planificación estratégica para los años 1997-2000 del Depto. de Educación de Adultos.

Indudablemente que para muchos de los encargados de realizar la EDJA escolar (DAEM o Corporaciones de Educación, Directores y docentes a nivel local), los datos y las conclusiones que aquí vamos a exponer se encontrarán matizadas por sus múltiples y riquísimas experiencias[22] las cuales desde ya valoramos como una verdadera oportunidad de mejorar a futuro la calidad de la educación que imparte el Estado. Por lo tanto considérese el análisis siguiente como información complementaria a la realidad local.

El subsistema escolar de la EDJA está compuesto principalmente por una oferta en torno a la Educación Básica y a la Educación Media General y Técnica. Los Decretos 12 y 152 para Educación Media, de acuerdo al MINEDUC reflejan un esfuerzo por disminuir el tiempo de duración de los estudios. En tanto el Decreto 348 sobre Educación Fundamental y Educación Técnica Elemental tienden a incorporar el aprendizaje de oficios.

3.1. Matrícula de la EDJA escolar.

Revisando la oferta de la EDJA escolar, el propio MINEDUC afirma que la matrícula de la EDJA ha disminuido en su totalidad, siendo más significativa en la Enseñanza

---

[22] Roles que sobrepasan muchas veces las funciones que les corresponden, tales como atender, orientar y facilitar procesos que enfrenten necesidades socioculturales y socioeconómicas de niños de 12 a 14 años, mujeres adolescentes embarazadas y jóvenes en situación de drogadicción y riesgo delictual (en general atender a una población desfavorecida que se sale de los límites del conocimiento oficial).

Básica: entre 1981 - 1992 disminuye en 74%; En la Enseñanza Media entre 1981-1992 disminuye en 33,4%; en 1981 el total de Educación Media era de 85.910 alumnos y en 1994 es de 57.827 (ver Cuadro 1). Empero, se plantea también que esta tendencia comienza a revertirse a 1993. En 1995 se indica, la matrícula alcanza a 106.236 alumnos lo que representa un aumento de 28,3% respecto a 1992.

Las causas de esta situación a juicio de MINEDUC son: *"el bajo monto de subvención, la escasa demanda por Educación Básica a causa del aumento de escolaridad de la población (de 9,47 años de estudio promedio en 1994) y, por programas escolares poco pertinentes para la cultura de los adultos"*.

Prosiguiendo el estudio de MINEDUC, este afirma que *"no obstante en Educación Media se están aplicando programas especiales de menor período de escolaridad lo que se refleja en el aumento de la matrícula. La matrícula del Decreto 12 (2 años en 1), ha aumentado de 2.518 alumnos en 1988 a 26.694 en 1993. A partir de 1994 se incluye en el total de la Media"*.

Cuadro 1. Matricula de educación de adultos

AÑOS	Total	Nivel de educación				
		Básica	Técnico	Media H-C	Media T.P.	Dec. 12
1981	153.891	46.813	21.168	60.779	25.131	
1982	131.083	34.816	18.607	56.353	21.307	
1983	124.415	37.519	15.014	53.393	18.489	
1984	120.144	32.839	13.337	56.337	17.631	
1985	101.183	27.698	9.371	48.973	15.141	
1986	99.411	26.532	8.486	49.345	15.048	
1987	83.751	21.655	4.970	42.656	14.470	
1988	77.980	20.361	2.488	39.236	13.377	2.518
1989	71.366	16.730	1.391	31.127	12.649	9.469
1990	72.795	15.794	1.126	28.134	10.996	16.745
1991	74.361	16.216	945	29.774	9.786	17.640
1992	72.107	16.762	890	28.323	8.348	17.784
1993	75.805	16.788	941	22.370	9.012	26.694
1994	75.883	16.961	1.095	47.768	10.059	

Fuente: Compendio Estadístico 1994. División de Planificación y Presupuestos MINEDUC.

Por otra parte, observando la matrícula por dependencias (ver Cuadro 2), en 1981, la matrícula en el sector fiscal/municipal corresponde al 93,88% y la particular a 6,12%. En 1994, la matrícula del sector municipal corresponde al 80,88% y la particular subvencionado a 19,12%. Se constata que la matricula fiscal/municipal disminuye en un 13% mientras la particular aumenta en igual porcentaje.

En 1987, la matrícula en el sector fiscal/municipal corresponde al 85,05% y la particular subvencionado a 14,95 %. En 1994, la matrícula del sector municipal corresponde al 80,88% y la particular a 19,12%.

También podemos constatar que la matricula fiscal/municipal disminuye en un 4,17% mientras la particular aumenta en igual porcentaje. Entonces, es claro que la matrícula fiscal/municipal disminuye progresivamente entre 1981-1994; la particular aumenta en igual porcentaje.

Cuadro 2. Matricula de adultos por dependencias, según años

		Dependencia			
AÑOS	Total	FISCAL	%	PART. PAG	%
1981	153.891	144.470	**93,88**	9.421	**6,12**
1982	131.983	122.489	**92,81**	8.594	**6,51**
1983	124.415	116.837	**93,91**	8.578	**6,89**
1984	120.144	107.701	**89,64**	12.443	**10,36**
1985	101.183	92.099	**91,02**	9.084	**8,98**
1986	99.411	83.102	**83,59**	11.309	**11,38**
1987	83.751	71.231	**85,05**	12.520	**14,95**
1988	75.462	64.158	**85,02**	11.304	**14,98**
1989	71.366	59.156	**82,89**	12.210	**17,11**
1990	56.050	47.632	**84,98**	8.418	**15,02**
1991	56.721	45.258	**79,79**	11.463	**20,21**
1992	54.323	44.054	**81,10**	10.269	**18,90**
1993	75.805	63.108	**83,25**	12.697	**16,75**
1994	75.883	61.376	**80,88**	14.507	**19,12**

Fuente: Compendio estadístico 1994. MINEDUC.

MINEDUC afirma, como hemos dicho, que la baja de matrícula se debe al bajo monto de subvención, la baja demanda en Educación Básica por aumento de escolaridad y la existencia de programas para adultos poco pertinentes, pero no se toma en cuenta el efecto del traspaso de los liceos y escuelas al sistema municipal lo que incide en la oferta de EDJA. Tampoco se da cuenta del grado real de relevancia de la oferta.

Desde una perspectiva complementaria en el análisis, Beca y Valdivia (1989), ya han planteado que la *"disminución de la matrícula a partir de 1981 tiene directa relación con la aplicación del modelo de municipalización-privatización que ha significado una subvención por alumno adulto oscilante entre un quinto y un tercio de lo que se*

entrega en la educación para niños, la que ya es reducida"[23].

Es importante destacar que es durante el período 1978 - 1985, donde se produce en Chile un cambio profundo en su proyecto de desarrollo: en un primer momento el fallido intento de modernización económica de la Escuela de Chicago y a fines de 1985, la sujeción a las políticas de ajuste estructural y el modelo de crecimiento económico propiciado por el FMI y el BM.

En este sentido, ya se puede constatar que la EDJA no comporta un valor a reproducir dentro de las prácticas estatales (de desarrollo productivo o social), sino más bien una oferta que se puede tranzar dentro del espacio de mercado (y a esto puede corresponder el acontecimiento del desmantelamiento de las escuelas y liceos).

Por último, si nos avocamos a analizar la matrícula por regiones (ver Cuadro 3) durante los años registrados en el Compendio, extrapolamos lo siguiente:

- Entre 1981 y 1994, el año 1992 presenta la disminución más alta de la matrícula total con respecto al año 1981 (65 %).

- En los niveles regionales podemos observar que es entre los años 1990 y 1992 donde se registran variaciones de las disminuciones más altas con respecto a 1981: en la R.M. es en 1990, con un 66%. En la VIII Región, es en 1991 con un 68% menos; en la V Región es en 1992, con un 71%.

- Excepto la XII Región (con un 26% sobre), las demás Regiones presentan una disminución de la matrícula entre el 7% de la VI Región hasta el 63% en la Región Metropolitana.

- La matrícula entre los años 90 al 94 crece en todas las regiones menos en la XI Región donde decrece en 33 cupos.

---

[23] Las estadísticas educacionales indican que entre 1958 y 1973, la matrícula evoluciona desde 67.322 hasta 118.399 estudiantes, lo que representa un 75,9% de incremento. En 1988, la matrícula descendió...lo que representa un decrecimiento de 38,4%. Los ritmos promedio de crecimiento anual de la matrícula, por períodos gubernamentales, fueron los siguientes: 1958 - 1964: 0,27%; 1964 - 1970: 6,32%; 1971 - 1973: 6,20%; 1973 - 1988: 1,59%. PIIE. Educación y Transición Democrática. Propuestas de Políticas Educacionales. Octubre 1989. Stgo. Chile.

Cuadro 3. Matricula adultos por región, 1981-1994

Años	Total	REGIÓN												
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	RM
1981	153.891	4.808	6.866	2.333	4.647	23.296	4.175	5.690	20.436	7.171	9.339	1.530	1.290	62.310
1982	131.983	3.913	5.488	2.089	3.958	18.158	3.122	6.761	18.313	8.680	8.372	1.014	1.029	50.186
1983	124.415	3.654	4.345	1.926	3.246	16.469	3.719	6.347	20.447	7.100	7.435	911	1.480	47.336
1984	120.144	3.460	3.751	2.121	3.373	16.791	3.279	6.202	18.917	6.788	7.056	828	1.080	46.498
1985	101.183	3.528	3.492	2.001	3.185	13.929	2.588	5.476	16.884	5.524	6.574	786	1.289	35.927
1986	99.411	3.083	3.558	1.791	3.096	15.710	2.642	4.558	15.145	5.274	6.201	596	1.031	36.726
1987	83.751	3.122	2.944	1.440	2.592	12.932	2.546	5.142	13.491	4.227	5.344	454	901	28.616
1988	75.462	3.106	3.283	1.313	2.271	11.210	2.434	4.620	12.203	3.688	4.724	390	855	25.365
1989	71.366	3.192	2.957	1.508	2.392	12.030	3.082	3.726	10.147	2.899	3.531	405	1.050	24.470
1990	56.050	2.673	2.391	910	1.588	8.028	2.093	2.803	7.634	2.184	3.921	413	507	20.905
1991	56.721	2.870	1.836	1.391	1.502	7.392	1.093	2.715	6.576	1.928	4.172	387	581	23.440
1992	54.323	2.988	2.105	1.612	1.321	6.768	1.815	2.725	7.035	1.691	3.820	322	674	21.447
1993	75.805	3.392	3.950	2.296	2.660	10.310	3.800	3.987	11.725	3.868	4.799	377	1.897	22.754
1994	75.883	3.427	3.538	2.101	2.510	10.005	3.881	4.137	12.570	3.704	4.638	380	1.739	23.253

Fuente: *Compendio Estadístico 1994. MINEDUC.*

3.2. Abandono y repitencia.

En cuanto a las tasas de abandono, el plan de acción 1997-1999 muestra que éstas se encuentran altísimas respecto a los otros niveles: 36,5% en Educación Media y 30,9% en Educación Básica.

Respecto a las tasas de reprobación los estudios indican que son similares a los otros niveles: 10,43% en Educación Básica y 11,8% en Educación Media.

Entre las causas que se plantean están: la incompatibilidad entre educación y trabajo; los problemas económicos de los alumnos; el currículum poco pertinente; el temor al fracaso y la baja autoestima.

Es interesante destacar que la población demandante de esta EDJA escolarizada es mayoritariamente jóvenes entre 15 y 24 años (76,8%) que buscan completar su educación media (65,5%). Afirma el estudio del MINEDUC, "*muchos de ellos podrían catalogarse como desertores del sistema regular de enseñanza, que buscan una nueva oportunidad para completar sus estudios...*".

El estudio del MINEDUC indica que el 33% de la población chilena mayores de 15 años tienen 6 o menos años de escolaridad. Por su parte, 1.211.718 jóvenes entre 20 y 29 años tienen 8 o menos años de escolaridad.

La escolaridad según estudios recogidos por el MINEDUC es una condición que para un joven incide en la mejor incorporación al mercado del trabajo y en el rendimiento escolar de sus hijos.

Por su parte, la CASEN 1994 indica que la escolaridad promedio de jóvenes entre 15 a 29 años en situación de pobreza e indigencia, alcanza cerca de los 10 años, lo que presenta un interesante problema respecto a la pertinencia de los programas de EDJA en estos años.

3.3. Financiamiento.

Cuadro 4. Presupuesto ejecutado mineduc por niveles de enseñanza según años

AÑO	TOTAL M$	ADULTOS					% ADULTOS DEL TOTAL	OTROS NIVELES	% DEL TOTAL
		MUNICIPAL	%	PARTICULAR	%				
1980	462.232,9	18.856,5	97,1	569,1	2,9	19.425,6	**4,2**	442.807,3	95,8
1981	519.462,9	45.605,8	99,0	440,3	1,0	46.046,1	**8,9**	473.416,8	91,1
1982	531.587,0	17.364,1	95,2	869,0	4,8	18.233,1	**3,4**	513.353,9	96,6
1983	493.045,1	16.130,2	96,0	670,3	4,0	16.800,5	**3,4**	476.244,6	96,6
1984	479.940,9	13.455,8	94,0	862,8	6,0	14.318,6	**3,0**	465.622,3	97,0
1985	479.460,4	12.017,5	94,4	712,8	5,6	12.730,3	**2,7**	466.730,1	97,3
1986	436.075,1	11.569,9	92,9	877,9	7,1	12.447,8	**2,9**	423.627,3	97,1
1987	401.048,0	7.532,5	92,4	617,8	7,6	8.150,3	**2,0**	392.897,7	98,0
1988	414.968,8	7.085,9	92,8	551,3	7,2	7.637,2	**1,8**	407.331,6	98,2
1989	405.031,5	5.605,5	93,3	401,2	6,7	6.006,7	**1,5**	399.024,8	98,5
1990	378.215,6	4.865,0	94,3	293,4	5,7	5.158,4	**1,4**	373.057,2	98,6
1991	420.308,8	5.659,5	94,2	347,6	5,8	6.007,1	**1,4**	414.301,7	98,6
1992	476.072,3	3.519,4	92,4	288,2	7,6	3.807,6	**0,8**	472.264,7	99,2
1993	531.910,8	4.020,1	90,9	404,5	9,1	4.424,6	**0,8**	527.486,2	99,2
1994	577.333,1	4.512,8	90,5	472,1	9,5	4.984,9	**0,9**	572.348,2	99,1

Fuente: Compendio Estadístico 1994. MINEDUC.

El Cuadro 4 nos muestra que en 1981 la EDJA representa el 4,2% del total del presupuesto ejecutado por MINEDUC. En 1994, la EDJA representa el 0,9% del total. Por lo tanto existe una disminución de 3,3% entre esas fechas.

En 1990 la EDJA representa el 1,4% del total. En 1994, la EDJA representa el 0,9% del total. Entonces, existe una disminución de 0,5% del total.

Podemos notar por otra parte que el aumento del presupuesto total ejecutado por MINEDUC entre 1990 y 1994 representa un 15%, lo que significa que mientras aumenta el presupuesto general de Educación, disminuye el asignado a la EDJA. Si se observan los datos, en 1992 y 1993 se disminuye al 0,8 %[24].

---

[24] El **gasto de subvención regular** a nivel nacional ha sido de 654.950 en 1990; en 1991, de 879.067; en 1992 de 1.439.066; en 1993 de 1.952.473; en 1994 de 2.287.129. Entre 1990 y 1994 la subvención regular aumenta en 1.632.179 millones.

Si analizamos, por su parte, la composición del presupuesto asignado a la EDJA entre el ámbito municipal y el particular, podemos constatar que lenta pero permanente y progresivamente se van transfiriendo los escasos recursos hacia el sector particular con desmedro del municipal.

Creemos que esta situación obedece a varias razones al mismo tiempo: por una parte, la falta de visibilidad de la EDJA a nivel nacional y local, lo que impide captar el interés de las autoridades involucradas. Por otra parte, la tendencia privatizadora de la educación que permea y produce "ruidos" en el ámbito técnico de la toma de decisiones.

3.4. El diseño de la EDJA escolar.

Beca y Valdivia en su estudio de 1989, reconocen como "interesante" en esos años, la creación de modalidades de educación fundamental (EFA) y de educación técnico elemental (ETEA), pues "tienen la virtud de integrar educación general y capacitación técnico-profesional. Sin embargo, se advierte un distanciamiento grande entre la capacitación impartida y las necesidades y posibilidades laborales, a la vez que existen limitaciones materiales incompatibles con los objetivos que se proponen".

Se resalta la pobreza de recursos materiales y didácticos, la inexistencia de formación específica de los docentes y el desperdicio de la experiencia acumulada de muchos maestros dedicados por muchos años a esta área.

Por otro lado, se afirma que la EDJA ha perdido su identidad "al suprimirse las escuelas y liceos de adultos para convertirse -cuando subsisten- en 'terceras jornadas' vespertinas o nocturnas".

Analizando el diagnóstico de la situación en la década de los ochenta, dichos autores destacan que *"... Entre los diversos desafíos en educación que deberá enfrentar el nuevo régimen democrático, está la reconstitución de un servicio de educación de adultos que responda a las necesidades de desarrollo personal y social de los beneficiarios, que capacite efectivamente para el trabajo, en un clima de respeto, confianza y valoración de los participantes.*

Esto supone estructurar un sistema flexible que permita atender las múltiples necesidades educativas que tienen los adultos. Una estrategia para lograrlo puede ser la interrelación entre modalidades formales y no formales de educación de adultos que puedan facilitar la búsqueda de innovaciones pedagógicas en el marco de una educación popular participativa".

También se afirma que *"...Si bien es importante que la Educación formal de adultos continúe ligada al Ministerio de Educación, por la relación existente con el conjunto del sistema educativo, debe mantener un vínculo directo con otros Ministerios, con instituciones culturales, sociales y políticas y con el sector productivo. Solo así es posible garantizar la adecuación del currículum con las necesidades e intereses de los participantes y de los proyectos de desarrollo nacional, regional y local".*

Dentro de las propuesta de políticas educacionales del PIIE, 1989, se mencionan espacios o ámbitos educativos posibles de abordar como nuevos dominios o competencias de la educación, a saber:

- Educación de las minorías étnicas, de derechos humanos, de género, Educación de la juventud, Formación y perfeccionamiento docente, Movimientos de renovación pedagógica y estímulo a la innovación, Educación de adultos y jóvenes para la participación comunitaria, Capacitación de profesionales de la salud, Capacitación de profesionales del sector agrario.

Entre 1990 y 1994, el MINEDUC desarrolla un Programa de Mejoramiento de la Educación de Adultos que pretendió abordar la crisis producida en la década de los ochenta: disminución de la matrícula; escasa subvención; cierre del 60% de establecimientos; carencia de recursos educativos, nulo perfeccionamiento docente.

A través de dicho programa se elaboraron y distribuyeron 783.200 textos de estudio, se implementaron 137 talleres de capacitación laboral, perfeccionamiento de 3.438 docentes, financiamiento y asesoría de 10 proyectos de desarrollo local, alfabetización de 88.511 personas, incorporación de 24.120 personas a procesos de post-alfabetización y transformación de escuelas especiales de adultos en Centros de Educación Integrada (CEIA). De acuerdo a los encargados respectivos, se logró detener el deterioro de la modalidad, se aumentó la subvención (se triplicó entre 1990-1996) y se recuperó una tendencia positiva en la matrícula.

Durante 1996, se buscó seguir elaborando y entregando material didáctico, aumentar el perfeccionamiento docente, ampliar en los CEIAs la atención socioeducativa a jóvenes desertores, atender 3.000 personas analfabetas, financiar proyectos de mejoramiento educativo por unidad educativa e iniciar un programa experimental de nivelación de educación básica para 3.500 trabajadores probando un nuevo modelo curricular.

A juicio de los encargados de la EDJA escolarizada los principales desafíos a asumir en los próximos años están:

- una reforma curricular amplia que afecte tanto a los contenidos, la didáctica y la normativa;

- una profundización de la producción de textos como recursos de aprendizaje;

- persistir en el perfeccionamiento docente;

- fortalecimiento institucional entendido como descentralización de la EDJA a los niveles comunales;

- aumento y diversificación del financiamiento, incorporando el aporte de particulares, ofreciendo CEIAs de excelencia y aplicando un estilo de financiamiento por resultados.

Respecto a la educación no formal se propone la incorporación de algunas modalidades al subsistema regular (nivelación de estudios a distancia) y el posible reconocimiento de modalidades educativas no regulares, en cuanto se relacionen con las ofertas de reescolarización del subsistema o acerquen la EDJA al mercado del trabajo.

De todas maneras, el desarrollo de estos planes depende de la voluntad política y de recursos asignados para este efecto. Tambien dependerá en definitiva de que el diagnóstico de las necesidades del sistema se articule a las necesidades y demandas de la población involucrada. El énfasis en uno u otro polo, configurará un tipo de EDJA escolar ya sea, más centrado en la resolución de los conflictos internos del sistema escolarizado o concentrado en la demanda sociocultural del entorno.

4. LA PERCEPCION DE LOS ACTORES.

4.1. Las orientaciones de fin de siglo

Está claro que una tendencia fundamental en educación es la orientación del modelo económico dominante. Al decir de Carlos Nuñez, Presidente del CEAAL, en el discurso inaugural de la Conferencia Regional (1997),

"¡Asumo que el mundo ha cambiado!, sin duda; que la globalización económica, informática y telemática es un proceso más que presente e irreversible.

No podemos mirar el presente con la vista en el pasado, pero asumir la nueva realidad no significa necesariamente aceptar pasiva y acríticamente las tendencias injustas y negativas que la ideología que las sustenta nos quiere hacer sentir y aceptar como normales.

Los beneficios de dicha globalización lo serán si se reorientan en función de los intereses de la mayoría y no de unos pocos."

"Por eso hablamos de una tarea impostergable de impulsar la formación de una ciudadanía crítica".

Es lo que confirma José Rivero, Director de UNESCO/OREALC, en la misma ocasión al plantear que *"Así, nuestro panorama regional presenta opciones que estimulan economías abiertas, fomentan la participación en los mercados proveedores de bienes, en el uso de los servicios y en la condición de ciudadanos, todo esto en abismales contrastes con la insatisfacción de niveles de subsistencia de una creciente masa de pobres, sin acceso al trabajo ni a servicios básicos y con claros límites para usufructuar de esos mercados, esos servicios y esa ciudadanía."*

Por otra parte, rescatamos la reflexión de Carneiro (1996) que nos conecta con una profunda reflexión sobre los desafíos que le depara a la educación esta época. Dice Carneiro: *"El nuevo curso de la historia, que ha provocado en particular, desde 1989, el triunfo de una lógica económica implacable, fundada en la ley del más fuerte y sujeta a las exigencias de un neoliberalismo descarnado, impone necesariamente una* ***reacción de nuestra conciencia, un despertar ético*** *frente a la cuestión social fundamental, la agravación de las desigualdades en el mundo. Se trata de una educación compleja, definida por un conjunto de variables, las principales de las cuales son la siguientes:*

1. *Síntomas inquietantes de* ***desaliento social****, derivado de situaciones de extrema pobreza (poverty fatigue).*

2. *Una nueva forma de miseria, de dimensiones múltiples, en la que se acelera el efecto de factores multiplicadores de la pauperización, en los planos cultural, material, espiritual, afectivo o cívico.*

3. *La importancia cada vez menor del capital social en una sociedad que cultiva el riesgo y en la que predominan las pulsiones individualistas, destructoras de toda confianza en las relaciones interpersonales.*

4. *El carácter conflictivo y vertical de las relaciones sociales, determinadas por una lógica que se ejerce en múltiples sentidos y corresponde a la acción de diversos grupos de interés, así como la sustitución gradual de la lucha de clases por conflictos étnicos o religiosos/culturales, que anuncian el surgimiento de movimientos tribales de gran magnitud.*

5. *El abandono del espacio cívico, fuente de civilización, a un mercantilismo exarcebado, generador de dualismo y de exclusión.*

Así pues, el siglo XX debe hacer frente a una empresa colosal: ***reconstruir las comunidades humanas****".*

Es así que, en el informe Delors se propone una orientación humanista para la educación del siglo XXI, *"Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad oueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social".* Más aún, *"La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI."*

En este contexto, *"La comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobretodo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones."*

4.2. Enmarcando los desafíos de la EDJA.

Así, nos encontramos con un doble desafío a nivel de las acciones educativas. Por una parte, acercar la oferta del sistema educacional al mundo de la vida cotidiana -en especial de los más desfavorecidos- asumiendo el protagonismo y participación de los beneficiarios y ampliando nuestra comprensión del desarrollo educativo inserto en las relaciones sociales. Por otra parte, generar las condiciones de una re-interpretación generativa del rol educador del Estado, distinguiendo el aporte que las políticas públicas pueden hacer al desarrollo de la educación.

En el campo de la adecuación de la oferta del sistema, es posible abrir una distinción articuladora entre educación-desarrollo social-desarrollo humano. Esta distinción, tiene fundamento en varias de las últimas investigaciones educacionales y se sustenta en una visión humanista de carácter propositivo, integrativo e innovador.

Para Lavín (1996), los descubrimientos en el campo de intersección entre la biología y la cognición nos permiten actualmente *"enriquecer y ampliar la perspectiva educativa del desarrollo humano".*

Afirmando que el conocimiento es lo constitutivo del ser humano, estas posiciones científicas permiten *"vislumbrar la* ***educación como un satisfactor de la necesidad de 'conocimiento'****, entendido como* ***necesidad de 'desarrollo'****, que a la luz de las teorías biológicas del aprendizaje social, estaría inscrita en los caracteres genéticos de la célula. Esta aproximación reviste una enorme trascendencia, al derivar de ella una visión de la* ***educación como un satisfactor de carácter 'endógeno'****, consustancial a la esencia del ser humano que puede ser a su vez inducido y potenciado en forma* ***'exógena'****. La* ***educación concebida como exploración y como búsqueda constante de conocimiento y desarrollo****, tendría, entonces, la propiedad de* ***potenciar un proceso intrísecamente generador de transformación y de vida consustancial al desarrollo humano."***

A partir de lo anterior, se da lugar a una nueva propuesta centrada en el estudio y diseño de acciones en torno a las **capacidades de aprendizaje para el desarrollo humano**.

Por otra parte, en el campo de las políticas educativas, Pinto (1996)[25], plantea que en estos momentos, en el marco de la política pública de la EDJA, se está imponiendo una sola lógica de desarrollo, lo que oculta la presencia de otras lógicas, a lo menos 2 más:

a) La lógica predominante actual, que es la de la educación como inversión en recursos humanos;

b) La lógica de la existencia de déficits que se pueden resolver vía la gestión del sistema;

---

[25] Intervención en el Taller de Intercambio entre especialistas de EDJA. Proyecto Intercomunal de Desarrollo de la Educación a Nivel Local. 1996.

c) Otras lógicas que es necesario investigar más aún:

- Desde los actores sociales, lo que lleva a preguntarse qué EDJA, qué fundamentos, recuperar la perspectiva del desarrollo del adulto y la creación o producción de cultura.

- La integración de la ciudadanía. Asumir lo educativo como modo de pensar la ciudadanía. Visión de los actores sociales que se articulan y se manifiestan en torno al desarrollo de la educación.

En general, tanto especialistas, docentes y educadores populares concuerdan con que la EDJA es un espacio de desarrollo educativo importante para la gente común como para el sistema educativo. En este espacio se verifican problemas que tiene la sociedad actual, se establecen voluntades o no de re-comprender el rol de la educación, se reconocen actores sociales olvidados en la cultura burocrático-administrativa, se articulan acciones y experimentaciones innovadoras.

En tanto, el diagnóstico de todos los actores involucrados plantea déficits, vacíos, paradojas y tensiones tanto en el contenido como en la forma de la oferta. Hoy más que nunca, se requiere una educación adecuada a una sociedad en cambios, una educación para la transformación.

5. CONCLUSIONES

En general, se observa el espacio de la EDJA tensionado entre fuerzas que la definen y limitan al mundo de los programas institucionales estatales de retardo escolar y otras, que intentan ampliar su interpretación y facilitar a través de esto, la profusión creativa de procesos de aprendizaje y socialización significativos que requieren y demandan las personas y los actores sociales de nuestra sociedad.

En otras palabras, uno de los problemas ejes de la EDJA en Chile durante los últimos años, es el no encontrar los mecanismos, procedimientos y tipo de organización necesarios para desenvolver una gestión pedagógica al servicio de las personas y su desarrollo, quedándose como una respuesta secundaria a las cada vez más urgentes y extensas necesidades y demandas de la sociedad juvenil y adulta.

Es importante destacar -para mejor comprender las afirmaciones anteriores- que el proceso que se está viviendo a nivel mundial y en especial en los países industrializados, perfila a la EDJA como un cierto eje de los cambios en los sistemas escolares, debido fundamentalmente a su potencial vinculación estrecha a los cambios en la producción y el trabajo (la formación para el trabajo), a la vida cotidiana y cultural (procesos de individuación de proyectos vitales y de participación comunitaria, social y movimiental), a las nuevas instituciones educativas (emergencia de nuevos actores educativos tales como los MCM, el espacio urbano, las iglesias, los movimientos sociales, ONG's de desarrollo, las nuevas tecnologías para el procesamiento de la información). También debido a la multifácetica y riquísima acción innovadora que se produce en su desarrollo.

Según Beca (1987), el sistema escolar de adultos vive una crisis progresiva, un agotamiento que se manifiesta en *"...la insuficiencia de los esfuerzos de alfabetización, la falta de satisfacción de las expectativas de los participantes tanto en lo que se refiere a continuación de estudios como su inserción en el mercado laboral; la distancia entre la escuela de adultos y las organizaciones populares; la falta de formas adecuadas para atender a una población heterogénea en edades e intereses; y, por último, la inadecuación e irrelevancia de la capacitación técnico-profesional que se ha pretendido introducir como alternativas para la educación de adultos".*

En este contexto, los desafíos de la EDJA están en la responsabilidad de responder a las demandas educativas de los ciudadanos aminorando desigualdades y generando oportunidades reales de formación y capacitación, a partir de una relación distinta y más horizontal con la organización popular y las comunidades.

Frente a los desafíos expuestos, consideramos fundamental que la reflexión, estudio y políticas referidas a la EDJA por parte de las instituciones del Estado y de la Sociedad Civil, asuman, a lo menos los siguientes aspectos:

1. Tal como lo plantea la última Conferencia Regional es impostergable fundamentar y profundizar una política pública de EDJA que le dé la visibilidad e importancia que se merece.

   Al respecto es necesario recordar la potencia que imprime la política originaria de la EDJA enmarcada en los Estados "benefactores", contrastándola con el progresivo debilitamiento que produce la política privatizadora y desconcentradora del modelo ecónomico actual. Sin pretender una "vuelta atrás" se trata de valorar el desarrollo de una política pública respecto a una mera política de compensación social.

   La necesidad de repotenciar una política pública de EDJA requiere plantearse, en primer lugar, el rol y tipo de Estado que la pueda sustentar. Luego, se requiere diagnosticar los principales asuntos humanos de trascendencia para la EDJA en el presente período. A partir de estas condiciones se puede generar un proceso técnico participativo de diseño de acciones de EDJA.

   En esta propuesta, consideramos de vital importancia re-definir el sentido y construcción de una política pública. Las visiones sistémicas han reducido la realidad a la mera interacción de instrumentos y recursos humanos en un medio cerrado sin articulación con el entorno. En esta visión se olvida que es precisamente ese entorno el que le da consistencia y coherencia a los sistemas y/o subsistemas sociales.

   De esta manera visto, se trata de recuperar la noción de **"participación ciudadana"** en el diseño del Estado y de la política pública. La visión que reduce dicha tarea a los técnicos, olvida que nuestros propósitos actuales derivan de la necesidad de construir y profundizar democracia y no tecnocracia o totalitarismo.

2. Un aspecto que puede considerarse en el rol que le corresponde al Estado respecto a la EDJA como política educativa (coordinable y articulada con las demás políticas) es la relación de ésta con la progresiva multivariedad y diversidad de espacios de formación y socialización de la sociedad civil.

   Cabe señalar al respecto, la necesidad de establecer espacios democráticos de intercambio, diálogo y apoyo mutuo que regulen la relación entre intereses dominantes y la población en general.

Por ejemplo, es el caso de la relación entre los medios de comunicación y las poblaciones pobres del país.

La situación de un mercado dominante que regula o desregula produciendo un caos en los espacios de vida cotidiana de la población, indica al sistema educacional una tarea de búsqueda de reequilibrios y correcciones, sobretodo en el ámbito de la EDJA donde se juega con mayor crudeza la democratización de la producción y distribución del conocimiento (caso de los jóvenes, mujeres y discriminados).

Podríamos desarrollar la promoción del debate y el diálogo entre actores involucrados e interesados en el desarrollo de una política educativa referida a la EDJA y de una coordinación entre los actores institucionales y sociales que realizan acciones de EDJA en la sociedad civil. Este diálogo tiene, a nuestro parecer, su espacio privilegiado en el nivel local: Regiones, Provincias y Comunas.

En estos últimos años, la noción de **redes** se constituye como un potente diseño de relaciones comunicativas entre actores. La coordinación que desde una perspectiva pragmática toma un tinte meramente táctico, se reconvierte en el campo de las redes, en una postura de alianzas estratégicas que perduran en el tiempo.

3. Otro aspecto importante de destacar es el de las funciones específicas en torno a las cuales va a girar en la nueva década, el nuevo siglo y el nuevo milenio, la política pública de la EDJA.

Si bien, en los discursos se plantea asumir desafíos sociales de envergadura para los próximos años, es preocupante observar el progresivo "vaciamiento de lo social" en las políticas de Estado, fruto de la falta de una política de desarrollo.

Por lo tanto, muchas de las loables acciones en torno a la superación de la pobreza, la modernización del Estado, la reforma de la educación ,etc., que pregonan los Estados de la región, no pasan más allá de ser "realidades virtuales" o "buenas intenciones".

Tiene que existir una voluntad real de los actores proveedores de recursos económicos y políticos para implementar un proceso de redefinición y proyección del rol estatal respecto a la EDJA, avanzando desde la condición de subsidiariedad en la que se ha entrampado la educación hacia una concepión más amplia de intervención socioeducativa que ligue las finalidades de la educación con la esfera de la cultura y el desarrollo.

Se subentiende que la subsidiareidad es una medida de parche o de emergencia y no comporta el nivel ni dignidad de un Estado que se considere llevando a cabo un proyecto moderno y exitoso de desarrollo.

Algunas medidas iniciales dentro de este período pueden ser:

* Implementar criterios de

  . Gestión y Planificación situacional-estratégica,
  . Sistematización permanente,
  . Énfasis en enfoques pedagógicos que orienten la administración de las organizaciones y recursos.

* Estudio y redefinición de la demanda con real participación de los actores, "más allá de la consulta".

* Estudio y redefinición de la oferta con participación de los actores claves en la negociación de recursos y en la ejecución.

4. Los ámbitos prioritarios de intervención a los cuales se puede abocar una política educativa de EDJA pueden ser los siguientes, tomando en cuenta previamente que su desarrollo en las formas curriculares, metodológicas y programáticas serán producto de un ejercicio democrático de producción de prácticas y conocimientos educativos:

   a) La escolarización residual y los desafíos de modernización del país: déficits educativos; alfabetización; analfabetismo funcional; analfabetismo tecnológico.

   b) El desarrollo de una pedagogía para y con actores sociales, lo que implica:

      . Una mayor legitimación institucional de la educación comunitaria,
      . Un impulso a la educación abierta y educación permanente;
      . La facilitación normativa de la expresión e inversión social en dicha área;
      . Un apoyo económico focalizado en áreas deprimidas y marginales.

c) El apoyo, facilitación y "certificación" de la autogestión pedagógica en los espacios locales. Pasar de la visión de la participación como "ser informado" a la participación como "ser parte activa y protagónica".

Este punto reconoce la capacidad de la sociedad civil para abordar la EDJA, producir experimentación y producción de conocimientos permanente.

En este punto es importante tener presente el valor de la investigación y la sistematización para la innovación y la retroalimentación del proceso.

Es necesario el estado del arte de la investigación y de la experimentación que ocurre actualmente en los niveles locales y la generación de condiciones para la implementación y proyección de un ámbito de investigación permanente en esta área.

Se ve imprescindible una especie de Centro de investigación, experimentación y perfeccionamiento permanente para la EDJA. Esto contrarrestaría una eventual centralización en los poderes económicos transnacionales de la metodología y la didáctica, tal como se puede prever desde las licitaciones internacionales de equipamiento metodológico y didáctico que se están llevando a cabo indiscriminadamente.

No se trata de suprimir idealmente la supuesta libertad de la relación entre oferta y demanda del mercado de la educación, sino ampliar los espacios de libertad a través del protagonismo de los sujetos destinatarios y beneficarios directos de la educación en la elección, diseño y ejecución de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

UNA PROPUESTA DE EDJA A NIVEL LOCAL: LOS CENTROS DE DESARROLLO EDUCATIVO LOCAL (CEDEL).

La presente propuesta de centros de desarrollo educativo locales, en adelante CEDEL, se concibe a partir de la constatación y reflexión sobre:

- la inadecuación de las prácticas pedagógicas tradicionales y modos de organización y administración escolar burocráticas para el desarrollo de las políticas de descentralización, lo que afecta a la eficiencia y eficacia de dichas políticas.

- la falta de innovación pedagógica en el desarrollo de cambios institucionales, lo que afecta a la calidad del servicio en cuanto relación oferta-demanda y en cuanto producto (conocimiento en uso). Esto incide en la coherencia y en la relevancia de las acciones socioeducativas impulsadas.

- la emergencia en el último período, fruto de un nuevo contexto de relaciones histórico sociales, culturales y económicas en formación, de una demanda educativa diversa a la de décadas anteriores, tensionada por los actores en juego en la interacción: vg. actores económicos empeñados en una demanda "productivista" y actores sociales pobres en una demanda de "orientación y formación".

- la presencia de una autogestión socioeducativa en la comunidad que representa una aporte necesario de relevar y visibilizar como parte componente de cualquier política pública de EDJA.

- la progresiva importancia que adquiere el desarrollo local, sobretodo en nuestros países latinoamericanos, como posibilidad de potenciar la democracia, la participación y producir salidas a la crisis mediambiental y a las inquidades y discriminaciones.

Los CEDEL son propuestos desde un contexto local, comunal y puede constituirse una prioridad el ubicarlos en primer lugar, en sectores con condiciones de pobreza no deseada.

Se orientan hacia el desarrollo humano articulando los asuntos humanos considerados histórica, social y culturalmente importantes.

Sus acciones tienden a establecer:

a) **Servicios Socioeducativos** para facilitar y orientar los procesos y necesidades de aprendizaje de grupos sociales y personas a nivel local.

b) **Intercambio** entre las prácticas de formación y capacitación social (natural, familiar, organizacional) e institucional (sistema escolar municipal y privado).

c) **Encuentro y coordinación** endógena y exógena de agentes educativos diversos (profesores, animadores sociales, profesionales de programas sociales, líderes de las comunidades, madres y padres) .

Las formas de implementar estos CEDEL corresponde a la definición y opción de cada realidad local de acuerdo a sus particularidades e identidades. En todo caso podemos pensar en un conjunto de características comunes, tales como:

- situarse en espacios locales, donde a jucio de los actores involucrados existen condiciones de pobreza que obstaculizan o impiden a los habitantes su desarrollo humano y donde la educación sea considerada como importante para sus vidas.

- enfatizar en la pertinencia y calidad de los procesos de aprendizaje de los diversos actores de la comunidad para el desarrollo social y personal, especial y prioritariamente de los más desafavorecidos.

- coordinar y cualificar intervenciones educativas formales y no formales, orientando y sistematizando la innovación pedagógica.

- involucrar activamente a docentes, alumnos, comunidad, agentes sociales y profesionales en el diseño, implementación y evaluación de las acciones educativas.

- producir un proceso de gestión

  + estratégico-situacional: un servicio educativo de calidad, adecuado a la realidad, flexible y desburocratizado, en constante desarrollo (abierto a la creatividad y la innovación)

  + compartido entre los actores involucrados: municipio; personal del establecimiento; comunidad y sus organizaciones; padres y apoderados; alumnos; agentes sociales, profesionales y empresariales.

- organizado en base a:

  + un CONSEJO con representantes de la comunidad organizada, alumnos, municipio, ong`s, cuyo rol es orientar y definir políticas generales. Coordinado por el municipio.

+ un EQUIPO DE GESTION conformado por representantes del equipo pedagógico y administrativo del establecimiento, DAEM o Corporación y Comunidad. Coordinado por el Director del establecimiento.

+ EQUIPOS DE TRABAJO, que a lo menos asuman:

  - **el ámbito escolar**: equipo docente (de acuerdo a estructura formal). A cargo de Areas Temáticas de Formación y Capacitación formal.

  - **el ámbito social**: equipo educadores, agentes, dirigentes y técnicos sociales. A cargo de áreas de Orientación, Animación, Promoción y Prevención.

- planificado de acuerdo a:

+ la DEMANDA de la comunidad: Articulación de diagnósticos escolares y diagnósticos sociales.

+ las ORIENTACIONES POLITICAS de las instituciones locales involucradas: articulación de prioridades comunitarias y de la comuna a través del ejercicio de participación y gobierno local.

+ los REQUERIMIENTOS específicos del CEDEL respectivo.

BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA

Apple. Michael (1987). Educación y Poder. Ed. Paídos. Madrid.

Apple, Michael (1988). "La enseñanza y la tecnología, los efectos ocultos de la computación en profesores y alumnos". EN *Modernizacion: un desafío para la educación*. Compiladores: Marianela Cerri et al.. Programa Cooperativo CIDE-PIIE-OISE. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.

Beca, Carlos Eugenio (1984). "Formación para el trabajo en la Educación Popular". En *Educación e ingreso al trabajo de jóvenes de sectores populares*. Seminario-Taller Chile. PIIE-UNESCO. Santiago de Chile.

Beca, Carlos Eugenio (1987). Educación Popular y Educación formal de Adultos: ¿Caminos divergentes o convergentes?. en *Revista El Canelo* Nº 6. Vol. 2. Santiago de Chile.

Beca, Carlos Eugenio y Luisa Valdivia (1989). Educación Formal de Adultos. en *Educación y Transición Democrática. Propuestas de Políticas Educacionales*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE. Santiago de Chile.

Bélanger, Paul (1991). "La Educación de Adultos en los Países Industrializados". En *Revista Perspectivas* Vol. XXI, Nº 4. (80). UNESCO. Santiago de Chile.

Cabrera, Onavis (1994). "La Educación de Adultos frente al Dilema de la Modernidad". En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Nueva Época. Volumen 2. Nº 3. PMET-OEA. México

Carneiro, Roberto (1996). La Revitalización de la Educación y las Comunidades Humanas: Una visión de la escuela socializadora del siglo XXI. EN: La Educación Encierra un Gran Tesoro. UNESCO.

CEPAL - UNESCO (1991). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile.

CESO Paperback Nº 4 (1988). Educación Popular en América Latina. La teoría en la Práctica. Centro para el Estudio de la Educación en Países en vía de Desarrollo (CESO). La Haya.

Colectivo de Educación de Adultos Hortaleza (CODEDAH) (1988). Educación de Adultos y Acción Participativa. Certificado, Pregraduado, Graduado. Editorial Popular-Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Consejería de Educación y Ciencia (1988). Educación de Adultos Nuevo Diseño Curricular. Enero 1988. Junta de Andalucía.

Chateau. Jorge y Sergio Martinic (1989). Educación de Adultos y Educación Popular en la Ultima Década. Documento de Trabajo Nº 400. Programa Flacso-Chile. Santiago de Chile.

De la Riva, Fernando (1991). "Educación Popular: Educación en el tejido social". EN *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada* Nº 84. Serie Documentación Social. Caritas Española. Madrid.

Díaz, Juan Carlos (1987). Historia de la Educación de Adultos en Chile. En: Revista El CANELO Nº 6. Vol.2. Santiago de Chile.

Durke, Chris (1994). "Tendencias del Desarrollo de la Educación de Adultos". EN *Revista Educación de Adultos y Desarrollo* Nº 43. Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos. Bonn.

Egaña, Loreto et al. (1984). Marco Teórico y político del proceso de descentralización educativa (1973-1983). en *Desigualdad Educativa en Chile*. PIIE. Santiago de Chile.

Elizalde, Antonio (1991). "Cambios de Paradigma, Educación y Crisis: Pasos hacia una Epistemología Integradora y Participativa". EN *¿Superando la Racionalidad Instrumental?. Ensayos en busca de un nuevo paradigma para la educación y los derechos humanos*. A. Magendzo Editor. PIIE. Santiago de Chile.

Ferguson, Marilyn (1994). La conspiración de Acuario. Editorial Kairós. Madrid.

Fermoso, Paciano (1994). Pedagogía Social. Ed. Herder. Barcelona, España.

García-Huidobro, Juan Eduardo (1988). Aprender a Vivir. Agentes Educativos Comunitarios. ITACAB. Lima.

García-Huidobro, Juan Eduardo (1990). Educación Formal y Educación No Formal como funciones sociales diferentes. EN: Educación Formal y Popular de Adultos. Revista Serie Aportes Nº 4. UFRO-OEA. Temuco.

García-Huidobro, Juan Eduardo (1994). "Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos". EN UNESCO-UNICEF. *La Educación de Adultos en América Latina ante el Próximo Siglo*. Seminario consulta: "Educación de Adultos: Prioridades de Acción Estratégica para la Ultima Década del Siglo". Santiago de Chile.

Giroux, Henry. (1992). La Pedagogía de Frontera y la Política del Postmodernismo. EN Revista Intrígulis Nº 6. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Gorostiaga, Xavier (1995). Rector de la U. C. Jesuita de Managua. Ciudadanos del planeta y del siglo XXI. Artículo. s/l.s/d.

Latorre, Carmen L. et al. (1988). La Educación Particular y los esquemas privatizantes en Educación bajo un Estado subsidiario (1973-1987). PIIE. Santiago de Chile.

Lavín, Sonia (1996). Educación y Desarrollo Humano en América Latina y el Caribe. Convenio Andrés Bello. Colombia.

Liebel, Manfred (1981). Mala Onda. Nicaragua.

Lierman, Walter et. al. (1991). La Educación de Adultos como Proceso. Ed. Popular. Madrid.

Lewontin, R.C. et. al. (1996). No está en los genes. Crítica del racismo biológico. 1ª edición. Ed. Grijalbo Mondadori. Barcelona. España.

Londoño, Luis O. (1995). Hacia una nueva institucionalidad en educación de jóvenes y adultos. UNESCO. Convenio Andrés Bello. Santiago de Chile.

Magendzo, Abraham et. al. (1995). Escuela Popular Comunitaria de Adultos: Descripción y Reflexiones después de un año de actividades. PIIE Estudios. Serie: Educación y Comunidad Nº 1. Santiago de Chile.

Maturana, Humberto y Sima Nisis (1995). Educación y Formación Humana. UNICEF. Santiago de Chile

Messina, Graciela (1993). La Educación Básica de Adultos: La otra Educación. REDALF.UNESCO. Santiago de Chile.

Messina, Graciela (1995). Estudio Regional comparado. EN: Innovaciones en Educación Básica de Adultos. Sistematización de seis experiencias. REDALF-UNESCO. Santiago de Chile

Messina, Graciela (1995). Construyendo teoría a partir de la práctica. EN: Innovaciones en Educación Básica de Adultos. Sistematización de seis experiencias. REDALF-UNESCO. Santiago de Chile

MINEDUC (1993). Educación de Calidad para Todos. Políticas Educacionales y Culturales. Informe de Gestión 1990-1993. Santiago de Chile.

MINEDUC (1996). Políticas, líneas de acción y plan trianual para la educación de adultos 1997 - 1999. División de Educación General. Programa Mejoramiento de la Educación de Adultos. Santiago de Chile.

Nájera, Eusebio (1996). Reflexiones para un Re-diseño de los Diagnósticos Actuales de Juventud. EN: Jóvenes y Estado en el Siglo XXI. Ideas en Torno a una Política Integral de Juventud. INJ. Santiago de Chile.

Ormeño, Eugenio (1994). Política Pública para la Educación de Personas Adultas: el caso de Chile. CEAAL. Santiago de Chile.

Osorio, Jorge y Luis Weinstein (1993). El Corazón del Arco Iris: Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo. CEAAL. Santiago de Chile.

Palma, Diego (1994). La Educación Popular y las Políticas Públicas. EN: Papeles del CEAAL Nº 8. Santiago de Chile.

PNUMA (1987). Congreso Internacional sobre la educación y la formación relativas al medio ambiente. Moscú.

Rivero, José (1993). Educación de Adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización. Editorial Tarea, Lima.

Rodriguez B., Carlos (1988). "Educación Alternativa en la Sociedad Autoritaria". EN *Revista ECO* Nº 17. Educación y Solidaridad. Santiago de Chile.

Sánchez T., Santiago (1991). "La Educación de Adultos: un Debate Abierto." EN *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada* Nº 84. Serie Documentación Social. Caritas Española. Julio-Septiembre 1991. Madrid.

Soto, Sergio. (1987). Educación Formal de Adultos. EN Revista El CANELO Nº 3. Santiago de Chile.

Stockfelt, Torbjörn (1991). La Pedagogía de la vida del Trabajo. Stockholms Universitet. Pedagogiska Institutionen. Estocolmo.

Tandon, Rajesh (1994). El Aprendizaje en la Sociedad Civil: Excurso Histórico, Condiciones Actuales y Nuevas Tendencias. en *Revista Educación de Adultos y Desarrollo* Nº 43. Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos. Bonn.

Trilla B., Jaume (1993). Otras Educaciones: Animación Sociocultural, Formación de Adultos y Ciudad Educativa. Ed. Anthropos. Barcelona. España.

UNESCO (1988). Estrategia internacional de acción en materia de educación y formación ambientales para el decenio de 1990. París.

UNESCO-UNICEF (1994). La Educación de Adultos en América Latina ante el Próximo Siglo. Seminario consulta: *"Educación de Adultos: Prioridades de Acción Estratégica para la Ultima Década del Siglo"*. Santiago de Chile.

UNESCO (1996). La Educación encierra un tesoro. Ed. Santillana. Madrid.

UNESCO/OREALC-CEAAL (1997). El aprendizaje de las personas adultas: una clave para el siglo XXI. Conferencia Regional preparatoria de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Brasilia, 22-24 de Enero de 1997. Informe Final. Santiago de Chile.

Vaccaro, Liliana (1988). "¿Que puede aportar la educación no-formal al sistema escolar?". EN *Revista CUADERNOS DE EDUCACIÓN* Nº 173. CIDE. Santiago de Chile.

Vasconi, Tomás Amadeo (1995). Globalización, Modernización y Competitividad. EN: Revista de la Academia Nº 1. Primavera. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.

WCEFA (PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL) (1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: Una visión para el decenio 1990. New York.

PROYECTO INTERCOMUNAL DE DESARROLLO DE LA EDUCACION

– SERIE DOCUMENTOS DE TRABAJO –

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº 1: **EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL COMO HERRAMIENTA DE CONSTRUCCION DE IDENTIDAD – Guía Metodológica.**

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº 2: **ATENCIÓN AL PREESCOLAR EN CHILE – SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTAS.**

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº 3: **LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA LABORAL PARA EL CHILE DEL SIGLO XXI.**

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº 4: **DEMANDA SOCIOEDUCATIVA Y EL SISTEMA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS – Reflexiones en torno a un rediseño de la oferta desde la perspectiva del desarrollo local.**

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº 5: **PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y EDUCACIÓN – Diagnóstico Comunitario.**

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº 6: **FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACION EN CHILE – Situación Actual y Posibilidades Futuras.**

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº 7: **SISTEMAS DE APOYO A LA PLANIFICACIÓN Y LA TOMA DE DECISIONES EDUCACIONALES EN EL ÁMBITO LOCAL.**