

Confintea-Unesco: aconteceres históricopolíticos de la educación de adultos. Un análisis desde comunicación/ educación

Martínez, Darío G.

Darío G. Martínez
dariogmartinez@gmail.com
Conicet,, Argentina

Intersecciones en Comunicación
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires,
Argentina
ISSN: 1515-2332
ISSN-e: 2250-4184
Periodicidad: Anual
vol. 1, núm. 11, 2017
intercom@soc.unicen.edu.ar

Recepción: 25 Octubre 2017
Aprobación: 20 Noviembre 2017

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/216/2161337003/index.html>

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Este artículo propone un análisis desde una perspectiva de comunicación/educación de las seis declaraciones finales de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confintea) de la Unesco. La primera de estas conferencias se realizó en 1949 en Elsinor (Dinamarca) y la última en 2009 en Belém do Pará (Brasil). Cada uno de estos documentos entrega definiciones acerca de las concepciones vigentes para la educación de adultos a los que distintos países del mundo pueden adherir. Reflexionar acerca de estos documentos permite encontrar factores contextualizadores de una problemática que tiene un complejo acontecer histórico. Aquí se focalizará específicamente en las subjetividades, los saberes, las experiencias tanto como la comunicación y los medios.

Palabras clave: comunicación, educación, jóvenes, adultos, Confintea, Unesco.

Abstract: CONFINTEA-UNESCO: HISTORICAL-POLITICAL EVENTS OF ADULT EDUCATION. AN ANALYSIS FROM COMMUNICATION / EDUCATION. This article proposes a communication / education perspective analysis of the six final declarations of the Unesco's International Conference on Adult Education (Confintea). The first conference was held in 1949 in Elsinor (Denmark) and the last in 2009 in Belém do Pará (Brazil). Each documents provides definitions for adult education current concepts that could be adhered to by different countries of the world. Reflecting on these documents allows us to find contextualising factors of a problematic that has a complex historical development. We will focus specifically on subjectivities, knowledge, experiences as well as communication and the media.

Keywords: communication, education, young people, adults, Confintea, Unesco.

INTRODUCCIÓN

Aquí se presenta un recorrido por todos los documentos de las declaraciones finales de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confintea) de la Unesco. Forma parte de un proceso de investigación de tesis doctoral de problematizar la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata, República Argentina.¹ Los propósitos de análisis están centrados en el campo de comunicación/ educación

(Huerdo, 2001) y con especial énfasis para indagar en los saberes, las subjetividades y las experiencias que acontecían en estos ámbitos educativos.

En este caso, intentaremos describir un sintético panorama de algunas definiciones que se encuentran en las declaraciones finales de la Confintea, cuáles han sido los sentidos principales que puedan dar cuenta de una época histórica determinada y de las articulaciones hegemónicas que se pueden reconocer en ese proceso. Focalizar en estos documentos permitirá historizar algunos rasgos de la problemática e inferir las principales definiciones que establezcan de los saberes, las experiencias y las subjetividades de la educación de jóvenes y adultos. Asimismo, se podrá brindar un recorrido por algunos momentos de los debates que acontecen en los organismos internacionales.

La enorme profusión de documentos legislativos, programas ministeriales y declaraciones de organismos multilaterales hace casi imposible establecer una lectura que pueda dar cuenta de los rasgos más distintivos que caracterizan a la educación de adultos en los principales escenarios políticos internacionales. El devenir de las intervenciones en los ámbitos sociales expandió las denominaciones y las conceptualizaciones acerca de las categorizaciones en materia de educación de adultos. Enfatizar un aspecto implica establecer un privilegio de enfoques que puede traducirse en una decisión política que conlleve a destinar recursos económicos y esfuerzos humanos. En este juego de luces y sombras, encontramos las principales caracterizaciones que los agentes internacionales establecen y torsionan los debates hacia posiciones de integración hacia las significaciones hegemónicas y/o de cooptación de las posiciones y estrategias más contestarias al orden establecido.

Las afirmaciones anteriores deben ser ubicadas dentro de un contexto geoestratégico donde América Latina ha ocupado posiciones subalternas respecto de los principales lugares en organismos supranacionales. A pesar de los costosos esfuerzos de integración regional que realizaron gobiernos populares latinoamericanos, cuyos intereses políticos comulgan hacia horizontes comunes, esta situación no ha logrado ser revertida en la actualidad. Relegados a posiciones marginales o a convertirse en el dispensario de recursos naturales del mundo, nuestro continente casi no logró que algunas voces se hicieran presente en las múltiples cumbres mundiales. En todo caso, aquellas que tuvieron un mínimo eco de repercusión fueron las que se encontraban en la misma sintonía de los anhelos de las naciones centrales o en contra de los intereses de las mayorías de los pueblos de América Latina.

Los términos educación de adultos llegaron a América latina luego de la Segunda Guerra Mundial. La presencia de un conjunto de analfabetos, excluidos de la participación social y económica, establecía que mediante la instrucción ellos podrían resolver su propia marginalidad. Allí comenzó un periodo de institucionalización de la educación de adultos, gracias organismos internacionales, como la Unesco, que ocupa los espacios que antaño poseían las organizaciones sociales obreras. Entre los intereses oficializantes de la Unesco, siempre leídos entre las líneas de los documentos públicos, estaba la legitimación de un control mayor sobre los trabajos alternativos más autónomos y contestarios (Rodríguez Brandao, 1993: 49-50).

Aquí se encuentra un punto de contacto con las reflexiones clásicas de Immanuel Wallerstein, quien describe la internacionalización de las ciencias sociales. La emergencia de los Estados Unidos como potencia mundial, posterior a 1945, también se constata en el número de especialistas, redactores de los informes, por ejemplo, de la Unesco. Al romperse la lógica mundo civilizado/ resto del mundo, que antiguamente se resolvía con las disciplinas tales como la antropología o los estudios orientales que eran superadas por el dinamismo de los contextos históricos, se establece una lógica de estudios por áreas (Wallerstein, 1993).

En esta reestructuración de las ciencias sociales, sumado a la expansión de los sistemas universitarios en todo el mundo, se puede inscribir a los estudios vinculados con la educación de adultos. Un objetivo normalizador propuesto por los sistemas de decisión mundial se hizo extensivo para lograr la especialización por el estudio por áreas e ir logrando un mayor grado de autonomía respecto de las investigaciones que se pudieran realizar desde la antropología clásica de los sectores campesinos o indígenas analfabetos. A los métodos de producción de conocimientos estipulados por las posiciones hegemónicas articuladas con

posterioridad a la Segunda Guerra Mundial y al comienzo de las geoestrategias de la Guerra Fría, en algunos contextos latinoamericanos surgieron movimientos de reacción en contra de estos designios.

Los senderos de mínima conexión entre las declaraciones de organismos internacionales sobre la educación de adultos y el reordenamiento de las ciencias sociales establecen una suerte de umbral de las primeras preocupaciones en escenarios de decisión política y en instituciones académicas. Esa conexión no fue gratuita en sus efectos políticos, sino que fue abonando un clima propicio destinado a instalar la supremacía de las naciones centrales –en especial de los Estados Unidos–, que tuvo su ápice de culminación con la teoría desarrollista para todo el contexto de América Latina. (La expansión del sistema de medios de comunicación, a partir de la reconfiguración del capitalismo de posguerra, también jugó su partido aquí para establecer articulaciones hegemónicas que fueran lo suficientemente benévola con este proceso). Hasta la década de 1970, la Unesco tuvo la iniciativa a partir de las definiciones que se cristalizaban con los documentos de las declaraciones finales de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confintea). Estos eran los únicos organismos que hasta entonces tomaban iniciativas de carácter transnacional para el desarrollo de políticas de educación de adultos. A partir de esos años, se multiplicaron los ámbitos transnacionales, “aun cuando el diálogo y la concertación todavía no forman parte de los procedimientos seguidos en el seno del G7 o en otros organismos que, como el Banco Mundial, asumen sin embargo cada vez más un papel real de orientación dentro del ámbito de educación de adultos” (Bélanger y Federigui, 2004: 73). Así es como diferentes organismos intergubernamentales, como la Comisión Europea, institucionalizaron comités consultivos en los que se discuten, antes de ser aprobados, las políticas y los programas relativos a la educación de adultos.

BREVES REFERENCIAS METODOLÓGICAS

Resulta imposible considerar dissociadas a la fase teórica de la metodológica; más bien se trata de comprenderlas mediante sus recursividades dialógicas, donde ambas se convierten en umbrales de reflexividades y desafíos metodológicos. En este sentido es precisa la afirmación de que la metodología es teoría en acto porque opera “en calidad de procedimientos de construcción, conscientes e inconscientes, de los hechos y de las relaciones entre los hechos” (Bourdieu et al., 2008: 66). Por lo tanto lo metodológico no se agota en la aplicación de un determinado conjunto de técnicas, sino que además está arraigado en presunciones epistemológicas y dimensiones teóricas que lo fundamentan. Dentro del proceso global que implicó esta investigación, el enfoque adoptado está inscripto dentro de una perspectiva sociosemiótica de la cultura.

Para la realización de este artículo se analizaron a la totalidad de los documentos de la Confintea como fuentes primarias. En total, fueron seis declaraciones que, con el transcurso del tiempo, iban ganando en extensión y complejidad. La recolección de datos se realizó a partir del método comparativo constante cuyo objetivo radica en la formulación de teoría fundada de las informaciones obtenidas en el campo material (Glaser y Strauss, 1967). Corbin y Strauss la denominan como “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbin, 2002: 13). Como las posibilidades de comparación son infinitas, la selección de los materiales para investigar deberá estar de acuerdo con los fines teóricos preestablecidos. De esa manera se interpretan los datos que se conceptualizan en el proceso de construcción de conocimiento, al vincular los emergentes reconocidos en el campo con la teoría, y provee el marco para una acción potencial en el ámbito de lo social. En este sentido, teorizar es una actividad compleja que implica concebir ideas, además de formularlas dentro de un esquema lógico y analizar sus implicancias por las decisiones adoptadas por parte del investigador/a en el proceso de investigación que realizó (Strauss y Corbin, 2002).

La organización de los datos se construyó a partir de los siguientes agrupamientos: experiencias, saberes, subjetividad, comunicación, educación, educación de adultos y observaciones generales. Esta nominación permitió encontrar las recurrencias y las divergencias entre cada uno de los materiales, que constituyen el sustrato para la redacción de este artículo.

RASGOS PRINCIPALES DE LA CONFINTEA

Las afirmaciones que se vierten en cada una de las Confintea tienen la intención de generar una serie de principios que definan el abanico de acciones y de conceptualizaciones en torno de la educación de adultos. La primera de estas conferencias se realizó en Elsinor, Dinamarca, en el año 1949. Allí se consideraba a la educación de adultos como un elemento de suplencia o de complementariedad, antes que como una práctica educativa que tenía su especificidad en los sujetos con los cuales trabajaba y por las experiencias que suscitaba (Unesco, 1949). La periodicidad de estas conferencias es de una década, donde la redacción de las conclusiones establece el umbral acerca de las problemáticas que deberá atender la educación de adultos, en ese período, a partir de lo configurado por estos organismos centrales.

Para indicar aspectos distintivos entre cada una de estas conferencias, se enumerarán aquellos que construyen sentidos principales entre una década y la siguiente, para obtener una dimensión de la progresiva complejidad que irá adquiriendo la problemática en la óptica de estas instituciones. La I Confintea consideraba a la educación de adultos como un elemento de suplencia (Unesco, 1949), mientras que la II Confintea –realizada en 1960 en Montreal– relevaba grandes cambios en el escenario internacional con países en etapas de descolonización y efectos de procesos de modernización en América latina, aunque no se atisban grandes consideraciones en torno de lo educativo (Unesco, 1960). La III Confintea, con sede en Tokio en 1972, sugería que la Educación de Adultos se inscriba en el contexto de la Educación Permanente, como un componente específico e indispensable de la educación, que se aseguren los servicios educativos y reconocía en varios países lo que se denominó como “abandono escolar” por parte de niños y jóvenes, también la relevancia de la educación de los trabajadores y la formación profesional (Unesco, 1972). La IV Confintea, París en el año 1985, tuvo pocos debates teórico-políticos, solo hizo una mención distintiva a la andragogía como enfoque propio de la Educación de Adultos, también se destacó el papel primordial de la orientación profesional, la necesidad de formación de educadores de adultos, el desarrollo de la investigación, la importancia del desarrollo local y de una planificación descentralizada (Unesco, 1985). La V Confintea, llevada a cabo en Hamburgo en 1997, en sus documentos finales señala que se había fortalecido a la Educación de Adultos al retomar un aspecto clave desarrollado especialmente por la Educación Popular: el indisociable vínculo entre educativo y lo político, expresado en una relación que establece, entre el progreso centrado humano y la educación, la necesidad de construir una sociedad democrática, justa y participativa con ciudadanía económica y socialmente desarrollada, así como, en el reconocimiento la alfabetización como derecho humano fundamental (Unesco, 1997). La VI Confintea, reunida en 2009 en la ciudad brasileña de Belém do Pará, destaca la relevancia de la Educación de Adultos en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Educación para todos y aquellos vinculados con el desarrollo sostenible, humano, social, económico, cultural y ambiental de las Naciones Unidas comprendida la igualdad entre hombres y mujeres (Unesco, 2009).

En los documentos de cada una de estas conferencias se nota la creciente participación de países latinoamericanos, a lo largo de los años, que fueron incorporándose a las discusiones, promovidas por la Unesco, en torno de la educación de adultos. En estos materiales señalados está presente la perspectiva que habilita la realización de prácticas formativas según la óptica de las naciones centrales. En ese sentido, resulta interesante señalar que las seis conferencias internacionales centran sus esfuerzos en los adultos analfabetos, pero especifican muy poco de la educación de jóvenes que han sido expulsados de las instituciones educativas. Esto último sí es considerado como un problema acuciante por parte de organismos y estados

latinoamericanos, que debe ser incorporado en las agendas de discusiones regionales e internacionales. Asimismo, puede considerarse como una respuesta por la intelectualidad de América latina frente a los intentos homogeneizadores de los organismos internacionales. Para reflexionar un tanto más acerca de este conjunto de materiales, tomaremos de la amplia posibilidad de respuestas que le efectúan a estas conferencias ciertos referentes que tienen experiencias desarrolladas en ámbitos de educación de adultos. Nos referimos en especial, en las décadas de 1970 y 1980, a los debates vinculados en torno de la educación permanente y la educación popular. Desde la perspectiva de intelectuales críticos, la educación permanente fue un movimiento intelectual innovador que buscaba la superación de la educación de adultos a través de un redimensionamiento de toda la educación. Así, las tensiones que impregnan se pueden sintetizar en la siguiente cita.

En tanto la educación de adultos es una forma compensatoria de la necesidad de distribución desigual del saber necesario, la educación popular quiere ser un proyecto radical, mientras que la educación permanente aspira ser un proyecto moderado de resignificación política, pragmática y simbólica de toda la educación. En el caso de la educación popular, esta se expresa como una re-totalización del sentido del acto de educar a partir de las clases populares y del trabajo popular de transformación del orden social. En el caso de la educación permanente, éste es un proyecto de universalización humanista de la educación y del hombre educado. Ambas son propuestas ideológicas de “otra educación”, y nacen (con pocos años de diferencia) como movimientos de superación de la educación de adultos (Rodríguez Brandao, 1993: 53).

Los diferentes posicionamientos que acontecieron entre ambas concepciones delimitaron un escenario de tensiones que todavía persiste en el campo de la educación de adultos. Sin embargo, en los ámbitos institucionalizados priman las definiciones de educación permanente para legislar en torno de la educación y/o la alfabetización de adultos (por ejemplo, las leyes vigentes –provincial y nacional– aluden a una educación permanente para jóvenes y adultos). Por su parte, la educación popular ha influenciado un sinnúmero de prácticas y discursos que surgen del seno mismo del continente latinoamericano, de sus propias matrices y tradiciones del pensamiento situado. Son discusiones que no han podido reproducirse en otros ámbitos sin licuar el contenido político transformador de este tipo de iniciativas. Ahora, este tipo de conjunto de materiales aportó al campo de la comunicación una reactualización del proceso de modernización que sufrió América Latina y entregó el sustrato para ubicar los primeros pasos de lo que luego se denominó comunicación popular. En especial, luego de comprender la impronta comunicacional de los procesos educativos y de las condiciones de opresión de los sujetos que estaban sustentadas en las articulaciones hegemónicas propuestas por los sectores dominantes.

LAS SUBJETIVIDADES

A partir de los años setenta, hay una mayor especificación de las características de la educación de adultos y de sus destinatarios, al menos eso es lo que se desprende de la lectura de la totalidad de las declaraciones de las Confinteas. La primera conferencia realizada en Elsinor, en 1949, como la segunda en Montreal, en 1960, tienen afirmaciones más de carácter generalistas. Ambas sostienen el carácter compensatorio de la educación de adultos, como una instancia reparadora de las carencias que afectaron a la infancia de estos hombres y mujeres que eran definidos como analfabetos. Por entonces, la intención de las potencias mundiales consistía en instalar a la Unesco como un organismo supranacional con capacidad de agenda. La Unesco se arroga la potestad de centralizar los recursos y los esfuerzos, como también de direccionar las intervenciones de los países desarrollados hacia aquellos que eran considerados como menos desarrollados, según el incipiente eufemismo de la época.

Las principales recomendaciones de Elsinor y Montreal tenían un carácter universalista, con afirmaciones que poco aportaban a las definiciones más precisas acerca de la educación de adultos. Resulta probable que en el gesto de inespecificidad se escondía una estrategia política de aunar las voluntades políticas más

disímiles, bajo la égida de una institucionalidad supuestamente neutra y transparente. En muchos casos, la Unesco se presentaba como un organismo mediador entre los países que venían implementando políticas en este sentido. También promovían que las Naciones Unidas enviaran misiones educativas para erradicar el analfabetismo de las naciones económicamente más pauperizadas. En América latina, esta bonhomía de la Unesco quedaba bajo sospecha de aplacar las intenciones de generar un clima político donde el capitalismo fuera el único modo posible de regulación de la economía. La Alianza para el Progreso no fue más que la confirmación de este proceso (Mattelart, 1993). Con la Confintea III, reunida en Tokio en el año 1972, se perciben los intentos de lograr una mayor delimitación de los sujetos a quienes dirigían sus acciones políticas, como también de dar cuenta de una problemática en la que era necesario dotar a los gobiernos de soluciones integrales y creativas. En ese contexto, la declaración proponía el apoyo de aquellos que se encontraban en “desventaja”, en muchas sociedades, tales como los jóvenes sin empleo, los jóvenes que abandonan la escuela de las poblaciones rurales de muchos de los países en vías de desarrollo, los trabajadores migrantes, los ancianos, los grupos nómadas y los desempleados. Mas luego, agrega que las mujeres y las niñas son también relegadas en materia educativa y las que se debe atender con políticas de educación de adultos. Se incrementa, es notorio, el conjunto de las subjetividades que cabían en el interior de las principales definiciones normativas que se establecían desde las entrañas de la Unesco aunque fueran meramente genéricas. Ya la mera condición etaria es insuficiente para contemplar a los destinatarios de las acciones formativas de la educación de adultos. Ahora se agregan, al menos en su enunciación directa, dimensiones que involucran aspectos económicos, sociales y culturales que tienen una incidencia notable en la vinculación de los sectores sociales excluidos con el discurso educativo.

Se torna evidente la asunción de la desigualdad, principalmente la económica, para comprender los motivos de la emergencia de la educación de adultos como una problemática mundial. Sin embargo, las explicaciones acerca de las causas de esta desigualdad son eludidas, apenas esbozadas en algunos casos, de los documentos de las declaraciones finales de las Confintea. Como veremos, esto será una constante con el transcurso de los años, podrá haber una mención mínima en algún apartado, pero sin profundizar demasiado: solo basta el ademán de señalar, aunque no se escarbe en los condicionamientos y los movimientos estratégicos que generan esta situación. A pesar de incrementar su participación en las siguientes reuniones, los países menos desarrollados –tal como se los denominaba por entonces– no logran instalar un tejido de explicaciones y argumentos que historicen esta desigualdad. Prevalció la articulación hegemónica (Laclau y Mouffe, 1986) de las naciones con mayor influencia en la Unesco, donde se denuncia sin ahondar en las causas que podrían complejizar los diagnósticos y los diseños de políticas inclusivas.

En Tokio, se condensa el núcleo geoestratégico del desarrollismo que se difumina en las recomendaciones para el diseño de las políticas de educación de adultos. Hay sobrados indicios para sostener que esta propuesta de desarrollismo tenía pretensiones de disciplinamiento políticos en algunas regiones de Latinoamérica.

En la declaración final había una enunciación de un sujeto, cuyas características fueron mencionadas, que ahora se lo ubica dentro de un marco de apreciaciones acerca de su carácter productivo. Esta operación busca reconocerlo como un agente importante para el desarrollo de su país, sea en el ámbito rural o en el industrial, en el contexto de un instalado capitalismo transnacional. La Confintea III menciona que serán necesarios los esfuerzos educativos, aunados a reformas sociales económicas, para los agricultores de subsistencia y los trabajadores agrícolas sin tierra. El trabajador industrial también será destinatario de la educación de adultos, para que pueda participar de las transformaciones científicas y técnicas que exige el modelo de producción. Poco se profundiza en las experiencias y los saberes que podrían detentar estas subjetividades para contribuir a sus procesos educativos. Sus condiciones de empleo tampoco se mencionan, pero sí se establece un umbral de vincular la educación con el mundo del trabajo y la necesidad de contar con iniciativas

–públicas o privadas– que contribuyan al desarrollo requerido por cada país.

La Confintea IV retomó las definiciones de su predecesora y vinculó, en un primer plano, la pobreza económica con el analfabetismo, en especial de las mujeres, las personas de más edad y los jóvenes (Unesco,

1985: 3). Con esta definición inicial, se mencionan un escenario que con posterioridad será mínimamente ampliado en el documento de la declaración de París en 1985. Se señala la gravedad del índice de analfabetismo en las mujeres en relación con los índices de los hombres, sobre todo porque muchas de ellas no tienen acceso a las propuestas formativas que se destinan para resolver esta problemática. La gran cantidad de jóvenes desempleados también se constituían en actores a los que había que destinar esfuerzos por parte de los estados, pero teniendo en cuenta las necesidades de cada nación, como también de los tipos de trabajos posibles en virtud de sus recursos económicos disponibles. Es decir, era infructuoso apelar a una propuesta de pretensiones universalistas sin considerar los contextos, más allá de reconocer que había economías altamente industrializadas y otras que solo aportaban recursos naturales. El diagnóstico es claramente perceptible, las causas que lo generan son obviadas sin dejar sentadas afirmaciones en la declaración final.

Como un elemento distintivo, algo fue adelantado, se encuentra la preocupación por el incremento demográfico de las personas de edad, por su número considerable, y que esto ocasionará consecuencias en la esfera de la educación. Cada vez aparece más instalada la noción de educación permanente, como “una concepción totalizadora que trasciende la escuela y abarca todos los aprendizajes sociales a lo largo de la vida de una población” (Sirvent, 2008: 269). En otra dirección, se enuncia el derecho a la educación de adultos de los pueblos minoritarios. Ellos tienen derecho su propio desarrollo lingüístico y cultural, que los estados deben reafirmar “el derecho de los pueblos minoritarios, a decidir a través de la educación de adultos, su propio desarrollo lingüístico y cultural; que expresen el respeto que les merece la contribución y el ejemplo que los pueblos minoritarios pueden ofrecer a los grupos culturales dominantes” (Unesco, 1985: 52). El reconocimiento se efectúa desde un plano cultural, otras dimensiones que también contribuirían a complejizar las carencias y las exclusiones educativas de las minorías. La problemática de la inmigración también se cuele en la Confinte IV, en especial por llegada de hombres y mujeres provenientes de Medio Oriente y África a los países europeos a finales de los años setenta y a principios de los ochenta. En el documento final, se le pide a los estados miembros de la Unesco que “los trabajadores migrantes y sus familias deberían disfrutar del pleno beneficio de las oportunidades educativas asequibles en los países de acogida a la par que recibir ayuda complementaria para conservar su idioma, cultura y religión nacionales” (Unesco, 1985: 52). En la última consideración de una potencial subjetividad de la educación de adultos, se mencionan a las poblaciones amenazadas por el hambre (sin especificar ningún aspecto más), que llegan a un número de 150 millones de personas. Desde un horizonte un tanto ingenuo, se alude al papel que puede desempeñar la educación de adultos para mejorar la calidad de vida, el aumento de la producción de alimentos, la modernización del medio rural, la creación de infraestructuras comunitarias y la promoción de la conservación de los suelos. Bajo este manto de buenas intenciones, todavía pervive un eco de los manifiestos desarrollistas de los años sesenta.

En la Confinte V (Hamburgo, 1997) se mantiene la preocupación por el derecho a la igualdad de todas las mujeres, su contribución al campo del trabajo y a todos los aspectos de la vida. Por eso, se propone que las políticas de educación de adultos extiendan sus propuestas para las mujeres, al mismo tiempo que respeten su diversidad y eliminen los prejuicios y los estereotipos que limitan su acceso a escenarios institucionales educativos (Unesco, 1997: 27). Asimismo, se proponen reducir a la mitad, para el año 2000, el analfabetismo existente en los años 90. Lo interesante de este fragmento consiste en atender cuestiones vinculadas con aspectos simbólicos que terminan por incidir en el ejercicio de un derecho humano. Aunque siempre lo tengamos en cuenta, un prejuicio o un estereotipo –puesto en práctica hacia una subjetividad que tiene un repertorio limitado de recursos para defenderse y/o reclamar sus derechos– operan como mecanismos excluyentes de la educación. Es sabido que desarticular estos imaginarios conlleva más tiempo de los que suelen contar las políticas públicas y que no se revierten exclusivamente con la inyección de recursos e infraestructura. La cuestión es mucho más compleja, pero su visibilidad pública es un avance de por sí. La declaración de Hamburgo amplía, mucho más que sus antecesoras, las características de las mujeres destinatarias de la educación de adultos.

La igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la enseñanza es esencial, si se quiere que la mujer, sea cual fuere su edad, contribuya plenamente a la sociedad y a la solución de los múltiples problemas que se plantean a la humanidad. Si la mujer se encuentra prisionera de una situación de aislamiento social y falta de acceso al conocimiento y la información, se alejará del proceso decisorio dentro de la familia, la comunidad y la sociedad en general y tendrá poco que resolver sobre su cuerpo y su vida. En el caso de las mujeres pobres, la mera supervivencia constituye un obstáculo para el acceso a la educación. En consecuencia, los procesos educativos deberían resolver los obstáculos que impiden el acceso de la mujer a los recursos intelectuales, además de capacitarla para que se convierta en interlocutora activa de la transformación social. El mensaje de igualdad y facilidad de acceso no ha de limitarse a los programas destinados a la mujer. La educación deberá permitir que la mujer tome conciencia de la necesidad de organizarse como tal para cambiar la situación y desarrollar su capacidad a fin de que logre tener acceso a las estructuras formales de poder y los procesos de decisión en las esferas pública y privada (Unesco, 1997: 38).

A pesar de mantener rasgos iluministas (“que la mujer tome conciencia”), se establece una cadena de equivalencias (Laclau y Mouffe, 1986) entre género, pobreza y educación que da cuenta subrepticamente de las desigualdades sociales que afectan a las mujeres para acceder a planes o programas educativos. Insistimos, se describe un escenario sin ahondar en las causas que lo provocaron. Tampoco es de esperar que en un organismo supranacional, como la Unesco, se invoquen a cuestiones del capitalismo patriarcal, para mencionar la más radicalizada de las denuncias que provocó esta desigualdad. El necesario equilibrio del concierto de las naciones quizás haya sido una de las razones para esta omisión y así evitar potenciales zonas de conflictos y demandas estratégicas por aquellos pueblos que se reconozcan como subalternos. A partir de esto, se mencionan un conjunto de recomendaciones que deberán seguir los estados-miembro de la Unesco para el diseño de sus políticas de educación de adultos. Para destacar, se enuncia la necesidad de contar con mecanismos y dispositivos que faciliten la inclusión de las jóvenes que son madres y las adolescentes embarazadas; además de luchar contra la violencia doméstica y sexual que sufren las mujeres, e incluir a los hombres en estas iniciativas educativas, para que ellas puedan defenderse ante situaciones de maltrato.

Luego agrega que, en esos años, unos 1.000 millones de personas que no aprendieron a leer ni escribir y millones de personas que sí saben, pero que ya no saben valerse de esos conocimientos. Se supone, una mujer o un hombre que si bien en algún momento aprendieron a decodificar el lenguaje escrito, su puesta en práctica demasiado esporádica hizo que tuvieran dificultades para valerse de esos saberes. Lo que se traduce en un retraimiento de las posibilidades de incidencia de sus acciones y de transformar las condiciones de los contextos en los que viven.

El documento final de Hamburgo menciona la existencia de muchos grupos que permanecen excluidos: las personas de edad, los migrantes, los gitanos y otros pueblos sin territorio propio y/o nómadas, los refugiados, las personas discapacitadas y los presos (Unesco, 1997, p. 43). Se ensancha el conjunto de los potenciales destinatarios de una política de educación de adultos, solo que parecieran ubicarse en el interior de un conglomerado amplísimo que requeriría de planes y programas específicos en sus acciones y estrategias. De todas maneras, se visibilizan rasgos subjetivos que denotan ciertas manifestaciones de las desigualdades sociales, originadas por factores político-partidarios (refugiados), punitivos (presos), identitarios (pueblos sin territorios/ nómadas), entre otros. En Belém do Pará (Brasil), la declaración de la Confinte VI persiste en las observaciones acerca de la condición de las mujeres como quienes tienen más altas probabilidades de ser analfabetas. Sin tapujos, se afirma que su grado de exclusión es mayor respecto de los hombres y que solo la presión colectiva podrá lograr que ejerzan su derecho a la educación. Señala que la pobreza no involucra solo dimensiones materiales, sino también otras sociales como la discriminación y el acceso a los recursos naturales. En este sentido, la preocupación por los recursos naturales y las acciones de formación deben ser inscriptas en el contexto de la crisis económica de 2008 y la quiebra de entidades financieras internacionales, como Lehman Brothers. Esta Confinte fue la primera que se realizó en el hemisferio sur,

detalle para ser atendido, y se consideró que la alfabetización “brindaba no sólo un medio de superar los problemas económicos sino también de estar a la altura de los desafíos sociales, políticos y medioambientales” (Unesco, 2009: 5).

Una posición distintiva se encuentra en las observaciones para que los estados miembros de la Unesco tuvieran en cuenta la educación en cárceles, como una forma de respetar el derecho de los presos a recibir planes y programas de educación permanente. En el reconocimiento de este tipo de sujeto hay una percepción de los resabios del neoliberalismo más cruento que produjo un cúmulo de seres humanos que eran considerados parias y la única forma de incluirlos en políticas estatales se efectuaba mediante las instituciones represivas. Aquí hay una línea que conecta a la educación de adultos con las perspectivas más higienistas, que presupone que el paso de un sujeto por una instancia educativa corregirá sus desviaciones. Se trata de una posición liberal, proclive a atender a las instancias educativas para estas subjetividades como una de las múltiples formas de la ortopedia social, sin relacionarlas con otras causas más estructurales. En la misma sintonía de presentar a otros parias del neoliberalismo, también se describen a los migrantes que se desplazan hacia otros países en busca de mejores condiciones de vida. Casi mil millones de personas buscan hoy en día otro hogar;

de éstas, 214 millones son migrantes internacionales: 70 han pasado del Sur al Norte, pero las migraciones se llevan a cabo esencialmente entre países que están en graves situaciones de pobreza. De los migrantes internacionales, el 48% son mujeres y la cuarta parte son jóvenes. Las personas forzadas a emigrar se ven expuestas a ver menoscabados su condición social y sus derechos, su acceso a la educación, el reconocimiento de su experiencia y sus competencias, y ven desaparecer sus vínculos familiares y comunitarios. Para las comunidades ya instaladas en los lugares a los que van los inmigrantes, la llegada de éstos en gran número plantea problemas de adaptación, que pueden manifestarse en conductas xenófobas y otras reacciones hostiles o de defensa, pero que pueden traducirse también en oportunidades de beneficiarse de la diversidad y la diferencia (Unesco, 2009: 23).

En los presos y los migrantes pareciera condensarse un tipo de subjetividad específica para la educación de adultos en el siglo XXI, aunque en la declaración no se esbozan los motivos para que ocurra un tipo de configuración tan particular. Por otro lado, y para tener una suma de respuestas ante las demandas de un capitalismo transnacional, se proponen formar a personas autónomas que puedan reconstruir sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y en rápido cambio. Una afirmación, como al pasar, también plantea un dato revelador: la población activa (¿económicamente?) tiene una edad de 15 años y no de 25 años como se creía con anterioridad. ¿Qué motivos ocurrieron para este descenso en la edad de la población activa? ¿Cuáles son los factores que intervinieron para esto suceda? Ni siquiera se aluden a posibles respuestas. Presos, migrantes y jóvenes son las subjetividades con que las políticas de educación de adultos se enfrentan en el siglo XXI.

REPERTORIOS DE SABERES Y EXPERIENCIAS

Para tener una precisión acerca de aquello que las conferencias entienden por saberes y experiencias, es necesario rastrear inferencias en sus posiciones en torno a lo que definen por educación y educación de adultos. Son escasísimas las referencias en este sentido, obtenerlas hubiera implicado, de algún modo, un grado de mayor reconocimiento de las prácticas culturales de los hombres y las mujeres destinatarios de las políticas de educación de adultos. Mencionan lo que quisieran promover con sus acciones educativas, esto es que lo se observa claramente. El intento homogeneizador de la Unesco terminó de instalar significantes vacíos que tendieron a oscilar hacia las posiciones más cercanas a las zonas de interés de las articulaciones hegemónicas de los países centrales. En especial, nos referimos a los intentos exitosos de erradicar las vinculaciones entre la educación de adultos y la emancipación política; así se licúan los horizontes políticos

liberadores, para dar lugar a un supuesto derecho de inclusión con el territorio ya delimitado que la única opción que ofrece es la sumisión a las geografías instaladas.

Tal como mencionamos, a partir de la Confintea III se localiza un desarrollo más extendido de las posturas que acuerdan los representantes de los países que asisten al encuentro convocado por la Unesco. En las declaraciones finales de la Confintea I (1949) y la Confintea II (1960) se mantiene la importancia de la educación de adultos, se lo encuadra dentro de un movimiento, pero sus afirmaciones no se desplazan más allá de esta vaga enunciación. Se trataba de instalar la problemática, tan solo eso. Luego vendrían los intentos de dar cuenta de las diversidades aceptables y las tensiones.

En la declaración de Tokio se menciona que la educación es un producto de la sociedad y que a la vez influye en la conformación de esta. Por lo tanto, se trata de un proceso permanente que requiere del compromiso y la participación para mejorar las condiciones de vida, donde la apatía, la pobreza, las enfermedades y el hambre son los principales flagelos. La manera de terminar con estos problemas es hacer que la gente (hombres y mujeres) tomen conciencia de sus métodos y sus causas para combatirlos (Unesco, 1972: 21). Hasta aquí se percibe un intento de anexar la educación de adultos con las mejoras de las condiciones de vida, aunque se eludan cuáles fueron las causas que produjeron estas redes de problemáticas. Por otro lado, tampoco hay especificaciones acerca de lo que involucra la toma de conciencia, como una propuesta educativa, para intervenir en la modificación de estas situaciones contextuales. Tal vez sea posible entender la necesidad de una toma de conciencia, por parte de las personas adultas, como un elemento residual de las tradiciones liberales iluministas que persisten en ciertas prácticas educativas.

¿Los hombres y las mujeres de la educación de adultos “no tenían conciencia” antes de la efectivización de la acción educativa? Esta pregunta ineludible será una tensión constante que estructurará la gestión de las políticas de educación de adultos. Con sus matices, las perspectivas conservadoras y las críticas tuvieron zonas de confluencia al considerar que la toma de conciencia se inició cuando se desplegaron las estrategias educativas.

La Confintea III supone que trabajará con un número considerable de trabajadores, a los cuales se les debe garantizar todas las condiciones posibles para el acceso, sin contratiempos, a la educación. Además se explicita que estos sujetos carecen del tiempo y los recursos para estudiar. Poco se desarrollan las dimensiones que involucrarían las experiencias que contienen el ser trabajador, es una enunciación al aire, como si el solo hecho de constituirse en un trabajador construyera un arco que contenga los múltiples saberes que son posibles dentro del mundo del trabajo. Aunque sí se define a la educación funcional, como aquella que se ocupa de la relación entre el hombre y el trabajo, donde se deben integrar los intereses entre el individuo y la sociedad; allí se tienen que favorecer la realización del

hombre (y la mujer) en el contexto de una sociedad cuya estructura y superestructura facilita el desarrollo de la personalidad humana (Unesco, 1972: 26). La recomendación de la conferencia a los Estados miembros de la Unesco estaba amparada en el incentivo de políticas de educación que despertaran la conciencia crítica (otra vez) del mundo histórico y cultural en el que vive el adulto, para que pueda transformarlo mediante su acción creadora. De nuevo, sobreviene la apelación al imperativo de despertar las conciencias de los sujetos, mediante una vocación pretendidamente humanista con resabios de un paternalismo disciplinador.

Como un rasgo complementario a lo anterior, en el documento final de Tokio, se presentan un conjunto potencial de áreas temáticas que desplegarán saberes, gracias a la intervención de la acción educativa con adultos. Entre las recomendaciones para los programas estatales, el espinel de las cuestiones para trabajar es lo suficientemente amplio: promover el desarrollo de valores espirituales, la paz, la comprensión y la eliminación de todas las formas de dominación en las relaciones internacionales; la educación para la igualdad económica, social y cultural; proteger y mejorar el medio ambiente y favorecer el desarrollo cultural; alentar a participar en la sociedad y desarrollar las actitudes y las habilidades que le darán sentido y eficacia a su participación (Unesco, 1972: 42-43). Aunque suene exagerado plantearlo de esta manera, en las recomendaciones efectuadas cabe la totalidad de las problemáticas del mundo. Sí es preciso atender que

se evitan precisiones de carácter disciplinarias, saber/es vinculados estrictamente con zonas próximas a las ciencias, para privilegiar dimensiones de lo social que atañen a la vida de los jóvenes y los adultos. También en la elección de estas problemáticas resulta imposible estar en desacuerdo con ellas, sea para quienes se encuentren ubicados en posiciones más radicalizadas, como aquellos que tengan posturas lindantes con el asistencialismo compensatorio de las desigualdades. El horizonte político que se le imprima a las estrategias educativas pareciera ser el agente que inclinará los fundamentos problematizadores de los saberes y las experiencias para la educación de adultos.

La Confintea IV expresa abiertamente una noción de educación que sea proclive a desarrollar las culturas nacionales y preservar el medio ambiente. Entre otras cuestiones, toma e incorpora una recomendación de la Unesco para que la acción educativa trabaje “sobre la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, a superar la injusticia social, a luchar contra los prejuicios, la intolerancia, el racismo y el apartheid, y a instaurar un clima de opinión que se oponga a la guerra” (Unesco, 1985: 49). El clima silenciosamente beligerante de la Guerra Fría delineado por los conflictos suscitados por el alza del barril del petróleo –entre 1973 y 1979 sube un 1500%– marca el fin del desarrollo industrial basado en energía barata (Argumedo, 2004: 267) y señala el rumbo que la Unesco buscaba imprimir a sus declaraciones en torno de la educación. A esta situación de reconversión del capitalismo en los inicios de los años ochenta se deben sumar conflictos bélicos en distintas regiones del planeta (Malvinas, Iran-Irak, por ejemplo), procesos traumáticos de descolonización (en especial, en las regiones africanas con antigua dominación portuguesa y francesa), el cruento movimiento de reacción de las dictaduras latinoamericanas y conflictos raciales de larga data (el caso de Sudáfrica, tal vez sea el más difundido). Luego de esta enumeración convulsionada, es factible arriesgar que, en 1985, la intencionalidad de la Unesco fuera plantear lo educativo como un modo de suturar, de remediar, los escenarios sociales beligerantes. En eso consistía su pretensión declarada, aunque sin ubicar en un primer plano que los modos de resolución de estos conflictos correspondía, en su mayoría, al campo de la política y no tanto, o mejor dicho en menor medida, de las estrategias y planes educativos. Como otra constante que se extiende en gran parte de los discursos sociales, a la educación se le reiteran los pedidos de resolución de antagonismos y contradicciones que ni la política ni la economía logran resolver.

En cuanto a las precisiones de la educación de adultos, se mantiene la sintonía con la consolidación de los principios de libertad y justicia, cooperación y mejoramiento de las condiciones de vida de los hombres (y las mujeres) y sus comunidades. Retoma la definición de la educación de adultos de la reunión de Nairobi en 1976: “la educación de adultos como la totalidad de los procesos sean formales o no formales encaminados a la vez a un enriquecimiento integral del hombre y a una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (Unesco, 1985: 54). Por otro lado, también se esboza una denuncia, por los efectos de las dificultades económicas, de un analfabetismo funcional: “que consiste en la incapacidad de dominar las competencias y los medios necesarios para la inserción profesional, para la vida social y familiar y para el ejercicio activo de la ciudadanía, a pesar de las experiencias culturales heredadas de la tradición y de la experiencia” (Unesco, 1985: 61). Un rasgo atendible se menciona, es aquel que supone la insuficiencia de las experiencias de hombres y mujeres para afrontar las reconversiones industriales y los desarrollos tecnológicos. Dentro de esta carencia funcional, se pulveriza la tensión agonal entre la aceptación y el rechazo de los legados culturales de una generación a otra. Es decir, el adulto podrá contar con saberes y experiencias configuradas por las memorias de sus tradiciones culturales, aunque es probable que se tornen infructuosas para hacer frente a los desafíos que imponen los nuevos modos de producción económica. Lo funcional se define aquí dentro de la adscripción global que implica la aceptación (¿la sumisión?) de la regulación capitalista. Todo lo que se difumina de este arco, con matices, puede considerarse como disfuncional. Trasciende, a las cuestiones referidas al empleo y también impregna a aquellas vinculadas con el orden del mundo cultural y de la participación activa del adulto en sus comunidades. En este último caso, la funcionalidad estaría dada por la

aceptación de las maneras de resolución de conflictos sociales a partir de las institucionalidades contempladas por las democracias liberales.

Por otro lado, se exhiben propuestas que tienden a considerar la vinculación entre la cultura y las tradiciones orales para la enseñanza de la lectura y la escritura que “debe integrarse en un contexto cultural y utilizar lo oral no sólo como una forma correcta de enfocar la lectura y la escritura sino también como un reconocimiento de los auténticos valores de la cultura y los recursos del adulto” (Unesco, 1985: 61). Estas apreciaciones de reconocimiento cultural –experiencias y saberes provenientes de los contextos en los que viven estos hombres y mujeres– son recuperadas como sustrato para la enseñanza de la lectura y la escritura, basada en la recuperación de prácticas de la oralidad y el mundo adulto. Esto que sí es bien considerado para la alfabetización social, tal como se la denomina en la declaración final, se lo descarta como una dimensión a atender en la alfabetización funcional.

Ya en los años noventa, en Hamburgo, se percibe un contrapunto entre posiciones ligadas a una educación permanente y otra vinculada a educación popular (mejor dicho, a concepciones europeizantes de la educación popular). La Confintea V estableció a la educación como un derecho humano, al mismo tiempo que la plantea como una instancia para toda la vida y que será clave para el ingreso en el siglo XXI. Existía una consonancia con la idea de una sociedad educativa “en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo” (Unesco, 1997: 31). Junto con ello, se instalan una serie de enunciados que buscaban promover “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”, como disposiciones a favorecer un determinado tipo de saberes. Se mantiene la sintonía con la voluntad de generar estrategias educativas comprometidas con el desarrollo ecológicamente sostenible, la democracia, la justicia, con un mundo donde los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz. Entre sus recomendaciones para los estados miembros de la Unesco está garantizar la posibilidad de todas las personas de adquirir y mantener la capacidad de leer, escribir y calcular, además de apoyar la cultura oral. La alfabetización es considerada como una vía destinada a favorecer la participación en las actividades sociales, políticas y culturales. Esto último reservaba mucho de expresión de deseos, como un objetivo a lograr. La práctica de participar no surge todos los días con el sol. Se requieren dispositivos y manifestaciones subjetivas que conlleven a ejercitarse en su puesta en escena, por lo tanto es infructuoso plantear la omnipotencia de lo educativo para favorecer la participación. Aquí la historia juega su partido con sus condicionamientos y sus horizontes de posibilidad, por encima de declaraciones bienintencionadas.

El documento final de la Confintea V expone una definición acerca de la educación de adultos, que ofrece un repertorio de los saberes que priorizan.

Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica (Unesco, 1997: 25).

El entorno social es el que define, según este fragmento, quién es adulto y no la propia afirmación que los sujetos realicen de sí mismos. La comunidad asigna las responsabilidades que el hombre o la mujer deben asumir para desenvolverse responsablemente, sin correrse de lo políticamente correcto. Se mantiene la persistencia por la definición de los ámbitos educativos por su institucionalidad

–formal, no formal, informal–, al mismo tiempo que se los equipara con la temporalidad de la acción educativa –permanente, ocasional–. Las múltiples relaciones que se pueden encontrar en los cruces entre la dimensión institucional y la temporal haría más preciso aludir a los diversos grados de formalidad (Sirvent et al., 2006) que supone la educación de adultos. Por otro lado, también se hallan fragmentos del núcleo duro del lenguaje del neoliberalismo, que impregnan el tono de las impresiones generales, al mismo tiempo

que cristalizan un momento de un determinado contexto histórico. En especial, nos referimos a la mención “competencias técnicas o profesionales” que denotan las alusiones del modo de nominación de la economía que se fue colando hacia otros discursos sociales, licuando su capacidad de inteligibilidad y orientando sus posiciones hacia un pragmatismo proclive a la rentabilidad en todas sus acepciones. Las competencias se enlazan con definiciones acerca de los saberes, según la acepción

que se priorice: una posible es la que surge de la gramática generativa (donde se vinculan la creatividad y la performance) y otra que proviene del mundo empresarial donde se encuentra asociada con la competitividad y la capacidad de ganarle a otros en generar rentabilidad (Martín-Barbero, 2003). La tensión subyace a este término, lo manipula, lo acalla, aunque en esta declaración final se infiera la necesidad de una formación en competencias técnicas para subsistir en un mercado de trabajo cada vez más expulsivo. Los subterfugios están anclados en la promoción del acceso de los hombres y las mujeres adultas en planes y programas educativos que favorezcan las instancias de diálogo, la búsqueda de la paz, la tolerancia, el desarrollo de la autonomía y el sentido de la responsabilidad.

En cuanto a los saberes y las experiencias, las modificaciones sustanciales del mundo del trabajo se convirtieron en preocupaciones del diseño de políticas de educación de adultos. El diagnóstico involucraba un alto índice de desempleo, la precariedad del empleo y la necesidad de garantizar el sustento para todos. Esta descripción también se extendía a los países desarrollados, para dar una idea de una cuestión más global, a pesar de que no se explaya en el diferencial de recursos con el que cuentan unas naciones respecto de otras. El mejoramiento en la producción y los servicios “exige mayor competencia, nuevos conocimientos y la capacidad de adaptarse de forma productiva a las exigencias siempre cambiantes del empleo a lo largo de la vida laboral” (Unesco, 1997: 39). Los saberes tendrán una estrecha vinculación con aptitudes y la capacidad de adaptación que requiera la modalidad de producción capitalista, para ser destinados a garantizar su reproducción. De ahí que se proponga una suma de saberes flexibles, maleables por sobre el cúmulo de experiencias que sedimentaron las prácticas de los adultos. Por eso, se proponen estrategias educativas que inculquen “las competencias y aptitudes específicas para la incorporación al mercado de trabajo y la movilidad y mejore la capacidad de las personas de participar en modelos diversificados de empleo” (Unesco, 1997: 39). En los países industrializados, por ejemplo Alemania en 1992, la inversión para la educación de adultos provenía en su mayoría del sector privado: para el caso alemán, 18.000 millones de dólares los aportaban dependencias del Estado, mientras que empresas invertían 25.000 millones con el mismo propósito (Bélanger y Federigui, 2004: 51). A pesar de una enunciación de reconocimiento a los saberes indígenas y tradicionales, las acciones políticas concretas direccionaron la opción por saberes y competencias próximos a la competitividad económica como modo de inclusión educativa.

En Belém do Pará, en 2009, la Confinte VI sostuvo que la educación involucraba –más allá de leer, escribir y tener nociones de aritmética– las prácticas de comunicación, el pensamiento crítico, la participación activa en la vida cívica, los derechos individuales y la mejora en la calidad de vida. También se estableció que el aprendizaje a lo largo de la vida (“de la cuna a la tumba”) es un marco filosófico y un principio de organización que incluye todas las formas de educación basadas en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos. En esta línea, se reafirmaron los pilares del aprendizaje recomendados por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Unesco, 2009: 39). Junto con estas afirmaciones de carácter universalistas, se hallaban otras que pintaban, con trazos gruesos, escenarios de desigualdad y exclusión. Allí se mantenía que nadie podía ser excluido por cuestiones vinculadas con la “edad, sexo, origen étnico, condición migratoria, idioma, religión, discapacidad, condición rural, identidad u orientación sexual, pobreza o por haber sido desplazado o encarcelado” (Unesco, 2009: 40). Además, proponía la necesidad de combatir los efectos acumulados de múltiples desventajas. Es decir se tenía la certeza de que las operaciones de exclusión social respondían a múltiples variables, no solo a las educativas, sino que también se imbricaban con los efectos que la historia

produjo en las prácticas de hombres y mujeres que contaban con recursos limitados para enfrentar situaciones de desigualdad.

Se mantiene la definición de educación de adultos propuesta en Hamburgo en 1997, aunque se sumen matices relacionados con la mundialización, sus posibilidades y sus contradicciones. Dentro de las posibilidades de este contexto la educación de adultos tiene que dar sus respuestas a los desafíos culturales, políticos, económicos y sociales.

La mundialización ha abierto el camino a muchas oportunidades, entre ellas la posibilidad de aprender de culturas ricas y diversas que trascienden los límites geográficos. Ahora bien, las desigualdades cada vez mayores han pasado a ser rasgos predominantes de nuestra época. Gran parte de la población del mundo vive en la pobreza y el 43,5% subsiste con menos de dos dólares estadounidenses al día. La mayoría de los pobres del mundo viven en zonas rurales. Agravan los desequilibrios demográficos, con pujantes poblaciones jóvenes en el hemisferio Sur y poblaciones envejecidas en el Norte, la emigración a gran escala de las zonas pobres a las ricas –dentro de los países y entre éstos– y las llegadas de cantidades considerables de personas desplazadas. Nos hallamos ante un acceso desigual a los alimentos, el agua y la energía, y el deterioro ecológico amenaza nuestra existencia misma a largo plazo. Junto a la privación material existe la pobreza de capacidades –que se observa con excesiva frecuencia–, que impide desenvolverse eficazmente en la sociedad. Un número intolerablemente alto de niños de hoy tienen por perspectiva el desempleo cuando alcanzan la juventud y un número cada vez mayor de jóvenes “desvinculados” social, económica y políticamente sienten que no tienen un lugar en la sociedad (Unesco, 2009: 42).

A esta descripción se suma que en varios países el analfabetismo es una cuestión importante, donde 774 millones de adultos (de los cuales dos tercios, son mujeres), carecen de los instrumentos básicos de alfabetización. En Europa, un tercio de los trabajadores tiene el estudio equivalente al primer ciclo de enseñanza secundaria, cuando es necesario haber cursado el segundo ciclo de secundario o estudios superiores para acceder a puestos de trabajo. Mientras que en muchos países del hemisferio sur, la mayoría de la población ni siquiera llega al nivel primario. Se reconocen los esfuerzos de algunos países en el periodo de 2000-2006 por el aumento de la tasa de alfabetización de un 76% al 84%. Conjuntamente, se diversificaron las ofertas de enseñanza no formal, que abarcan temas como “los derechos humanos, la ciudadanía, la democracia, el fomento de la autonomía de las mujeres, la prevención del VIH, la salud, la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible” (Unesco, 2009: 43). La elaboración de este tipo de propuestas tenía que incluir la participación directa de los interesados, teniendo en cuenta las definiciones que ellos mismos hagan de sus necesidades, según las recomendaciones del documento final. Asimismo, como una toma de posición importante, se estableció que la educación de adultos era un derecho humano del que deben gozar todos.

Sin abundar en definiciones en torno de las experiencias y los saberes, la Confintea VI establece dos observaciones que son dignas de rescatar en virtud de las problematizaciones que venimos proponiendo. La primera consiste en señalar que la calidad del aprendizaje es un concepto y una práctica integral y pluridimensional que requiere que se concentre en las evaluaciones de las necesidades de los educandos y que el contenido y los saberes a promover apunten hacia esa dirección (Unesco, 2009: 40). La segunda está dada por la insuficiencia de la acreditación de aprendizajes, sea mediante mecanismos nacionales como internacionales, que hacen demasiado énfasis en las “aptitudes y competencias acreditadas oficialmente” y que pocas veces toman en cuenta el “aprendizaje no formal, el informal y el adquirido mediante la experiencia” (Unesco, 2009: 44). Aquí se conjugan la importancia sustancial de tomar como punto de partida las necesidades concretas de estos hombres y mujeres, junto con la importancia de reconocer las experiencias y los saberes múltiples producidos por los contextos culturales.

COMUNICACIÓN Y MEDIOS

En menor medida, en los documentos finales se pueden hallar concepciones, intuiciones y definiciones acerca de la comunicación y de los medios de comunicación. Las explicaciones, en este sentido, no son las centrales porque los objetivos de estas reuniones internacionales exigían declaraciones que sentaran precedentes específicos para la educación de adultos. El desarrollo progresivo de los medios de comunicación, sea a partir de las iniciativas de los estados o de capitales privados, fue incorporándose a las agendas públicas de discusiones políticas porque tenían una presencia cabal en la vida cotidiana de hombres, mujeres y niños del mundo. La condena, el usufructo para el disciplinamiento, la celebración desbordante, la condición de posibilidad fueron las oscilantes lecturas políticas que se realizaron de los medios de comunicación, sobre todo a partir de los años sesenta. Luego, con los acontecimientos históricos y las reconfiguraciones capitalistas, su presencia fue ineludible para cualquier política pública. Para quienes tienen una alfabetización nula, incompleta o una trayectoria escolar fragmentaria, la radio y la televisión eran dispositivos que podían convertirse en una agencia educativa.

Esta razón, entre otras posibles, hizo que las recomendaciones efectuadas por la Unesco tuvieran alusiones donde se conectaran zonas problemáticas entre la comunicación, los medios y la educación de (jóvenes y) adultos. Como ejercicio de inferencias, es posible rastrear argumentos que den cuenta de la articulación entre comunicación y cultura, aunque no haya sido pensado de esta forma en los documentos finales. Así fue sucediendo en las Confintea, sobre todo en las realizadas en Elsinor y Montreal donde los aspectos de comunicación se hallaban estrictamente basados en las propuestas difusionistas para hacer conocidas las propuestas educativas para los adultos. Es decir, los medios solo eran una expresión necesaria para hacer públicas las estrategias de educación de adultos, gracias a la circulación de material entre un país y otro, donde la Unesco debía actuar como un punto focal en la recepción de publicación y proveer servicio de resúmenes regular, condensación, traducción y difusión de la información.

La Confintea III señaló que los medios de comunicación deben ser utilizados al servicio del desarrollo económico, social y cultural, donde el interés público debe prevalecer sobre los intereses comerciales o privados. A esto se suman las preocupaciones y las recomendaciones para que la Unesco y sus estados miembros puedan eliminar los obstáculos a la difusión y el uso de materiales audiovisuales destinados a la educación de adultos (Unesco, 1972). Sin embargo, se tiene presente que el uso de los medios de comunicación para la educación de adultos se encuentra limitado por el costo de producción de los propios programas. Hay una admisión a sus potencialidades educativas, tal vez en el sentido políticamente correcto del difusionismo desarrollista, con la presencia constante de la dimensión económica como el factor estructural preponderante. Por otro lado, entre las sugerencias realizadas en este documento, se encuentran una batería de proposiciones para incluir a los medios de comunicación:

1. promover el establecimiento de relaciones de trabajo entre educadores profesionales de adultos por un lado y, por el otro, los responsables de la educación de adultos y de la planificación con varios medios de comunicación extracurriculares -incluyendo radio, la televisión y el cine-, con el propósito de guardar en los medios de comunicación, la prioridad requerida para lograr los objetivos educativos y culturales y la programación coordinada; / 2. considerar la concesión de asistencia financiera a los organismos de radiodifusión y los organismos de radiodifusión para que puedan contar con personal especialmente capacitado en programas educativos; [...] / 4. utilización conjunta de radio, televisión, material impreso, cursos por correspondencia y materiales audiovisuales para la capacitación del personal en la educación de adultos (Unesco, 1972: 55).

Los medios de comunicación tenían que reservar la impronta de la escolarización, adaptarse a las institucionalidades educativas, al menos se evitan las menciones a las articulaciones novedosas que podrían surgir entre prácticas culturales fomentadas por la radio y la televisión y aquellas que tengan como propósito formativo a la educación. La desconfianza hacia la potencialidad educativa de los medios se vislumbra en el

realce de la exposición de la necesidad de intensificar los mecanismos de divulgación y promoción de la lectura, como también de visitas a instituciones como museos y galerías de arte. Prima la valoración de la lectoescritura como instrumentos de acceso a saberes socialmente legitimados. Para finalizar, en toda la declaración de la Confintea III es infructuoso encontrar rasgos de una estructura del sentir de una época que pudiera anticipar algunos indicios de aquellos movimientos políticos que cuajaron en el reclamo por un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (Nomic) que ocurrió en 1974, dos años después de la reunión de Tokio.

En la conferencia de la década posterior, se procede a establecer un diagnóstico acerca de la presencia de los medios en las sociedades del mundo y, con esta descripción, se genera el arco de recomendaciones para que adopten los países miembros de la Unesco en materia de educación de adultos. Dentro del panorama que describe, la conferencia de París señala la necesidad de capacitar a todas las personas que quieran perfeccionarse en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, donde se incluya a la educación de adultos en la iniciación, la creación y la producción de mensajes. Al mismo tiempo, se tiene en cuenta que varios países ya cuentan con experiencias en instalaciones locales poco costosas de radio y televisión de baja potencia, unidades móviles de transmisión de baja potencia; aunque todavía en algunos países en desarrollo no se ha logrado un fácil acceso a la radio y que en ciertas zonas rurales el cine y el teatro no han sido explotados adecuadamente para la educación de adultos (Unesco, 1985: 56). En la pervivencia de elementos discursivos del desarrollismo se plantean que los medios serán estrategias para la difusión de la educación de adultos.

Las mutaciones tecnológicas son tomadas como inevitables, a partir de los años que le siguieron a la declaración de Tokio donde se hace expansiva su incidencia en los modos de producción económica y en la regulación de prácticas y discursos. Por eso, se recomienda una mayor utilización de los medios “para extender la alfabetización, elevar el nivel de la educación de los adultos, a fin de que puedan desempeñar un papel más activo en la vida económica, sociopolítica y cultural de sus países, así como en la resolución de los problemas más importantes de nuestra época” (Unesco, 1985: 56). Sin ahondar en las características, salvo por su mera enunciación, se plantea la relación de los medios de comunicación con la educación con reminiscencias de lecturas moralistas y de advertencia ante la posibilidad de que las tecnologías marginalicen valores que se derivan del humanismo y de la tradición.

Esta última preocupación se recupera en la Confintea V, en Hamburgo. El acceso a la información y la expansión de las nuevas tecnologías “conlleva nuevos peligros de exclusión social y laboral para grupos de individuos y aun para empresas incapaces de adaptarse a este contexto” (Unesco, 1997: 28-29). La educación de adultos jugaría su partido en intentar limitar los peligros de exclusión que supone este incremento de la utilización tecnológica –incluso aquí se comienza a instalar la noción de una sociedad de la información, aunque se eludan las adjectivaciones que resultaban favorables al capitalismo transnacional– y la pérdida de valores humanos. La apelación a valores sindica una operación discursiva que oscilaba hacia la búsqueda de un paternalismo que se refugiara en posiciones humanistas, de resaltar la importancia de una existencia plena, que resguardaban microposiciones anticapitalistas, a pesar de no establecer una denuncia explícita. Más bien, a pesar de la neutralidad ficticia, se evidencia el temor a que la tecnología se apodere y domine el conjunto de las relaciones sociales.

La conferencia de Hamburgo también señala que, junto con la explosión tecnológica, se produce una desigualdad entre los que tienen acceso y los que no lo tienen, por lo tanto era necesario crear instituciones de educaciones de adultos que revertieran la tendencia. La evidencia del acceso se tornaba en el vector notorio de las consecuencias del proyecto neoliberal, que devastaba los aparatos productivos de los países periféricos, pero las advertencias de los organismos supranacionales venían por el lado de una supuesta pérdida de valores neutros, pretendidamente humanizantes. Marca una serie de recomendaciones para los estados miembros, vinculadas con los medios, en especial para favorecer una “comunicación interactiva eficaz y fomentar el entendimiento y la cooperación entre los pueblos y las culturas” (Unesco, 1997: 41). Esto se suponía que era la base para establecer un diálogo, donde es necesario garantizar a todas las culturas y los grupos sociales

un mayor acceso a los medios para que puedan compartir sus concepciones del mundo y sus modos de vida particulares, sin tener que resignarse solamente a recibir mensajes de otras culturas. El diálogo que acontecería entre las diferentes culturas estaba asentado más sobre la tolerancia, que sobre el reconocimiento.

La persistencia difusionista en Hamburgo mantiene en su postura que los medios de comunicación podrán ayudar a facilitar el acceso a la educación de adultos, mediante la realización de campañas publicitarias. Se propone una sinergia entre los medios, las nuevas tecnologías de la información y la educación para reforzar la función educativa de los medios. La Unesco se compromete a fomentar el desarrollo y la difusión de las nuevas tecnologías desde una perspectiva regional y a garantizar su disponibilidad. Además, insta a la búsqueda de aprendizaje no convencionales gracias a los sistemas de enseñanza abierta y a distancia, y a la crítica de los contenidos expresados en los medios de comunicación (Unesco, 1997).

Por último, en Belém do Pará, los debates estuvieron centrados en las prácticas y las dificultades que representan la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje de adultos. Allí se presentaron estrategias destinadas a “superar la ‘brecha digital’ que a menudo impide que la gente, en particular los más ancianos, utilice las Tic. Se sugirió que el acceso a las distintas tecnologías y la capacidad de descifrar su lenguaje, entenderlas y apropiárselas, era un derecho humano” (Unesco, 2009: 26). Se complejizan un tanto más las discusiones acerca de los medios de comunicación, en tanto dispositivos tecnológicos de alta capacidad de archivar información, y la posibilidad de apropiación como una instancia elemental para generar procesos educativos en los contextos históricos actuales.

En toda la declaración de la Confintea VI, estas fueron las únicas alusiones directas a los medios de comunicación. Las menciones a la dimensión humanitaria de lo comunicacional se inferían en los aspectos en que se desarrollaban ideas vinculadas con la participación en actividades públicas, en el incremento de las capacidades de decisión acerca de las problemáticas y las estrategias de solución de los conflictos que atravesaban a sus contextos más inmediatos. La inquietud de la apropiación y la necesaria manipulación del lenguaje tecnológico como un derecho humano representa un avance. Efectivamente, es un crecimiento sobre todo dentro del plano de las

enunciaciones más que de las implicancias político-transformadoras; aún así resulta una complejización en las articulaciones entre comunicación y educación de jóvenes y adultos.

CONCLUSIONES PROVISORIAS

El recorrido supuesto aquí también deja otros modos posibles de intervención sobre estos materiales de la Confintea. Se privilegió una aproximación a un recuento historizado en torno de las subjetividades, los saberes y las experiencias y la comunicación y los medios. Cada una de las declaraciones finales de la Unesco involucró una suerte de fotografía diagnóstica de la educación de (jóvenes y) adultos, según los debates que se suscitaban en un organismo supranacional. Las afirmaciones expresadas tuvieron un efecto performativo en las decisiones que cada país que adhiriera a los postulados de la Unesco. La participación de los países latinoamericanos fue creciendo en el transcurso de los años, al punto tal que la última conferencia internacional se realizó en Brasil. Con estas intervenciones se colaron progresivamente problemáticas de los jóvenes que habían sido expulsados de los sistemas educativos, dimensión que las conferencias soslayaban para efectuar una caracterización primordial del sujeto analfabeto.

Se infiere que la modalidad de construcción de referencialidades en la materia educación de adultos consistió en establecer cuál es el problema que debe ser atendido, pero sin aludir a las razones que lo originan. Es decir, hay un reconocimiento que identifica las características de una desigualdad aunque no se explye acerca de los conflictos políticos que lo producen. Hay una claridad intencionada sobre cómo revertir la situación de que hombres y mujeres puedan ser alfabetizados, por ejemplo, con la atención exclusiva a ello como si fueran casos y no problemáticas históricas que debieran ser atendidas desde una perspectiva más

relacional. Las omisiones podían obedecer a una estrategia política de evitar contiendas entre las voluntades de las naciones y por ello asumir una retórica que se suponía neutra y transparente.

Las subjetividades contempladas en estas declaraciones fueron variando. En un primer momento, se ancló en el adulto analfabeto sobre todo en las primeras declaraciones de Elsinor y Montreal. Luego, se comprobó que la sola mención etaria no alcanzaba a cubrir a la totalidad del universo de quienes eran destinatarios de la educación de adultos. Para dar cuenta de esta complejidad creciente las declaraciones finales empezaron a reconocer estas subjetividades: la Confintea III agrega a los jóvenes sin empleo, las poblaciones rurales de países en vías de desarrollo, los ancianos, los grupos nómadas, los desempleados, los trabajadores industriales, los agricultores de subsistencia y los trabajadores agrícolas sin tierra; la Confintea IV agregó a las mujeres, las personas mayores y los pueblos minoritarios; la Confintea V menciona a grupos que permanecen excluidos tales como las personas de edad, los migrantes, los gitanos y otros pueblos sin territorios propios, los refugiados, los presos y las personas discapacitadas; por último, la Confintea VI sostiene que los presos tienen derecho a recibir planes educativos, al igual que los migrantes y consigna que la población activa tiene una edad de 15 años y no de 25 como se presuponía en anteriores propuestas educativas. En jóvenes, migrantes y presos parece que se condensan las subjetividades que la Unesco reconoce como los destinatarios de las principales acciones en materia de educación de adultos.

Los saberes y las experiencias oscilaron en un momento dado hacia los instrumentos propios de la alfabetización. Posteriormente, se fueron posicionando hacia la necesidad de adquirir mejores condiciones de vida, donde el hambre y las enfermedades son flagelos constantes y la manera de terminar con ellos es que hombres y mujeres tomen “conciencia” de sus métodos para combatirlos. Las preocupaciones sobre el trabajo, sus condiciones de acceso y permanencia, fueron constantes en todas las declaraciones, algunas tuvieron más precisiones y otras fueron enunciadas de una forma un tanto inespecífica. Por momentos, se plantean valoraciones de las culturas de los destinatarios, a pesar de que luego se mencionen un conjunto de competencias para ingresar al mercado del trabajo que podría antagonizar con los saberes de sus prácticas culturales. En escenarios de alta conflictividad bélica, las declaraciones finales involucraron apreciaciones que buscaron favorecer la eliminación de las formas de dominación en las relaciones internacionales, la educación para la paz, erradicar el racismo y la protección al medio ambiente. En la última Confintea se expuso que la educación involucra las prácticas de comunicación, el pensamiento crítico, la participación activa en la petición de derechos y se postularon los pilares del aprendizaje recomendados por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Las preocupaciones por la comunicación y los medios tuvieron un variado desarrollo en las declaraciones finales de la Confintea. En sus orígenes primaban los aspectos difusionistas de los medios como plataforma para llegar a un mayor número de personas adultas para que conocieran los beneficios de la educación. Su extendida presencia hizo que los medios también comenzaran a ser atendidos para la difusión de materiales educativos para los hombres y las mujeres, que fueran los dispositivos de transmisión de la escolarización. El desarrollo del capitalismo hizo que las mutaciones tecnológicas fueran inevitables en su incidencia de regulación de prácticas y discursos en todo el conjunto de la sociedad. Circunstancia que abrió la puerta para nuevas exclusiones a quienes no puedan adaptarse a las modificaciones que se introduzcan en un contexto permeado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En Belém do Pará, vuelven a mencionar esta problemática pero se agregó que el acceso a las tecnologías, descifrar sus lenguajes y apropiárselas constituyen un derecho humano.

En síntesis, una propuesta de análisis de las declaraciones finales de la Confintea permite trazar un panorama de las estrategias que definió un organismo supranacional como la Unesco en acerca de la educación de (jóvenes y) adultos. Dentro de ese panorama es posible observar las omisiones del carácter formativo de la cultura mediática y de la valoración de los saberes y las experiencias que cada ser humano trae consigo y cuyas potencialidades pueden antagonizar con los saberes oficialmente legitimados por los organismos

hegemóni- cos. Por otra parte, en las lecturas oblicuas de estos documentos se pueden hallar los territorios y las prácticas a conquistar por parte de quienes trabajan en educación de jóvenes y adultos para revalidar el carácter emancipatorio que tiene en el continente latinoamericano.

REFERENCIAS

Bélanger, P. y P. Federigui 2004. Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la forma- ción de adultos. La difícil liberación de las fuerzas creativas. Miño y Dávila. Buenos Aires.

REFERENCIAS

Bourdieu, P., J-C Chamboredon y J-C Passeron 2008. El oficio de sociólogo. Siglo XXI. Buenos Aires

REFERENCIAS

Glaser, B. y A. Strauss 1967. The Discovery of Grounded Theory. Aldine. Chicago

REFERENCIAS

Huergo, J. 2001. Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas. FPyCS. La Plata.

REFERENCIAS

Laclau, E. y Ch. Mouffe 1986. Hegemonía y estrategia socialista. Siglo XXI. México.

REFERENCIAS

Martín-Barbero, J. 2003. Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. Revista Iberoamericana de Educación.

REFERENCIAS

Mattelart, A. 1993. La comunicación-mundo. Fundesco. Buenos Aires.

REFERENCIAS

Rodriguez Brandao, C. 1993. Caminos cruzados: formas de pensar y de hacer educación en América Latina. En Educación popular. Crisis y perspectivas (pp. 43-72).Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (Eds.). Miño y Dávila. Buenos Aires.

REFERENCIAS

Sirvent, M. T. 2008. Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y con- tradicciones. Miño y Dávila. Buenos Aires.

REFERENCIAS

Strauss, A. y J. Corbin 2002. Bases de la investigación cualitativa. Editorial Universidad de Antioquía. Medellín.

REFERENCIAS

Unesco 1949. Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos I. Unesco. Elsinor.

REFERENCIAS

Unesco. 1960. Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos II. Unesco. Montreal.

REFERENCIAS

Unesco. 1972. Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos III. Unesco. Tokio.

REFERENCIAS

Unesco. 1985. Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos IV. Unesco. París

REFERENCIAS

Unesco. 1997. Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos V. Unesco. Hamburgo.

REFERENCIAS

Unesco. 2009. Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos VI. Unesco. Belem.

REFERENCIAS

Wallerstein, I. 1993. Abrir las ciencias sociales. Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences. Lisboa.

NOTAS

- 1 Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “Articulaciones estratégicas en comunicación/educación: campo académico, memorias y ámbitos educativos”, dirigido por la prof. Paula Morabes. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. SeCyT. UNLP. Período: 01/01/2017-31/12/2020.