



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la historia reciente de México:
discursos, sujetos y espacios de construcción

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
NANCY ZÚÑIGA ACEVEDO

TUTORA
Marcela Gómez Sollano
Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., Mayo, 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Dra. Gloria Hernández, a la Mtra. Carmen Campero, a la Dra. Gladys Añorve y a la Mtra. Claudia Espinosa por compartir su experiencia y lucha en el campo de la EPJA.

A las compañeras y compañeros del Diplomado Fundamentos teóricos-metodológicos de la EPJA (UPN-Ajusco), porque gracias a su voz, preocupaciones y experiencias comenzó la motivación para la construcción de este proyecto.

A mi querida UNAM, a mis maestras y maestros que han sido base para aprender y crecer desde hace más de 10 años.

A mi tutora y maestra Marcela Gómez, por sus valiosas enseñanzas y el acompañamiento en este proceso de investigación, por ser una pedagoga ejemplar que siembra preguntas en cada espacio compartido. Por el seguimiento e insistencia para que lograra concluir este trabajo.

A mi maestra Martha Corenstein, por ser mi ejemplo en la tarea de la docencia y por las aportaciones durante este proceso.

A la maestra Carmen Campero, por todas las experiencias compartidas, por involucrarme e invitarme a vivir de cerca un poquito de la EPJA, por ser un ejemplo de trabajo comprometido desde diferentes esferas en la defensa de los derechos de las personas jóvenes y adultas.

A la Dra. Gloria Hernández por compartir su experiencia para la construcción de este trabajo y por los comentarios que se volvieron preguntas para continuarlo. Por sostener y trabajar el campo de la EPJA.

Al equipo APPeAL, por ser un espacio que me ha ayudado a pensar y repensar en la educación de este país desde una perspectiva Latinoamericana, por ser parte de la construcción de una mirada alternativa de la pedagogía.

Muchas GRACIAS

Gracias a mi familia

A mis padres, Tomás y Guadalupe, por ser la base y los pilares de los ZA, por su ejemplo, por su trabajo, por sus sacrificios y esfuerzos, porque sin ellos este paso no hubiera sido posible.

A mis hermanos: Mireya, Carlos, Guillermo, Nallely, César, por su acompañamiento, por las preguntas, por las bromas, por las exigencias, por ser parte de esta familia que logra estar unida cada día, cada semana, cada festejo, porque salirse del grupo no es opción.

Gracias familia, este es un logro compartido, fruto de luchas e insistencias que tienen como base el trabajo diario, que como bien hemos aprendido es necesario para cumplir nuestras metas y sueños.

A mis amigos y amigas

A Sotito y Blanquita, por llenar de sentido la palabra amistad con cada una de las historias, memes, canciones, ocurrencias, sueños, sinsentidos compartidos.

A Betza Reyes, por todas sus enseñanzas, por estar en la escucha y compartir infinitas preocupaciones, por nutrir de preguntas la pedagogía y la vida académica.

A mis norteñxs, por todas las tardes de faena que han servido como catarsis para enfrentar la vida misma.

A los de siempre, por los 15 años de amistad que nos ayudan a pensar y vivir juntos el envejecimiento.

Al menino jocosos, al doctor, a maifren, a Dianita, a Aide, a la primaza, a M, a mi Bet, a Mariana, por ser parte del camino de la innombrable más nombrada.

A las appealinas y al appealino, porque las inquietudes académicas también construyen vínculos y ustedes son un ejemplo extraordinario de cooperación, solidaridad y amistad.

A las y los compas de la maestría por las preguntas, por el diálogo, por las sugerencias.

Gracias por la pregunta obligada en cada uno de los encuentros “¿Y la tesis?” y, sobre todo, gracias por escuchar las miles de respuestas que tuve durante todo este proceso.

Dedicatoria

A los dueños de mi esperanza...

Karla, Daniel, Juan, Ángel, Emi, Renata, Haideé, Helena. Santi, Naty

Por y para ustedes todo mi trabajo.

*” La Educación no cambia al mundo,
cambia a las personas que van a cambiar al mundo ”*

Paulo Freire

(8) ...Nobody said it was easy,

I'm a dreamer... (8)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
- <i>Precisiones metodológicas</i>	5
- <i>Nociones ordenadoras</i>	8
- <i>La EPJA. Una aproximación a la producción de conocimiento</i>	13
- <i>Presentación de los capítulos</i>	25

CAPÍTULO I

LOS DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL SIGLO XX. PARTICULARIDADES EN EL CASO DE MÉXICO 27

1.1 La educación fundamental, una respuesta a la posguerra	28
- <i>Antecedentes en México: la época posrevolucionaria</i>	29
- <i>Marco internacional, la instalación de la Educación de Adultos en la agenda mundial</i>	32
- <i>El Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) como actor primordial para la Educación Fundamental</i>	35
1.2 La educación comunitaria frente a la educación popular, un discurso propio de Latinoamérica	38
- <i>La educación comunitaria de la mano de los organismos internacionales</i>	39
- <i>Paulo Freire y la educación popular en la realidad latinoamericana</i>	41
- <i>El desarrollismo en México</i>	43
1.3 La Educación Permanente y la creación del Instituto Nacional de Educación de Adultos en México	45
2 <i>La UNESCO y el aprendizaje a lo largo de la vida</i>	45
3 <i>La creación del INEA como política educativa para la Educación de Adultos</i>	48
Puntos de partida para la reconfiguración del campo de la Educación de adultos: continuidades, discontinuidades y emergencia frente al discurso de la EPJA	50

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS, CARACTERIZACIÓN 54

2.1 La crisis como contexto y su impacto en la educación: el neoliberalismo	57
2.2 La EPJA en el marco internacional: políticas y organismos	60
- <i>Las CONFINTEAs V y VI: definición de la EPJA</i>	61
- <i>La agenda internacional que sigue en marcha</i>	65
- <i>El CREFAL en la actualidad</i>	69
2.3 Marco legal de la EPJA en México	73
- <i>La Ley General de Educación y la educación de adultos</i>	73
- <i>La reforma en 2011 en materia de Derechos Humanos</i>	77

2.4 Los sujetos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.....	81
- <i>Los sujetos excluidos, los adultos de siempre con apellido.....</i>	83
- <i>La inscripción de los jóvenes en el campo de la EPJA.....</i>	89
- <i>Los educadores.....</i>	93
2.5 Experiencias y espacios de construcción.....	98
- <i>El INEA como institución pública que ha tenido a su cargo la atención de la población analfabeta o en rezago educativo.....</i>	98
- <i>Experiencias desde la educación popular y el trabajo de las asociaciones civiles.....</i>	102
- <i>La Red EPJA: un espacio de participación de las y los académicos.....</i>	106
Articulación del campo de la EPJA.....	109

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS FRENTE A LA REALIDAD EDUCATIVA ACTUAL. UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN

3.1 Situación actual y prioridades.....	114
- <i>La agenda internacional: de los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La preparación de CONFINTEA VII.....</i>	115
- <i>El analfabetismo: una deuda social pendiente.....</i>	121
- <i>Las y los jóvenes de la EPJA, sujetos emergentes y potenciadores.....</i>	125
3.2 La Educación de Personas Jóvenes y Adultas: debates y tensiones..	129
- <i>Consolidación o emergencia.....</i>	130
- <i>El derecho a la educación más allá de la escolarización.....</i>	136
- <i>¿Espacios en disputa? El Estado y las organizaciones civiles.....</i>	140
3.3 Los desafíos de la EPJA: el horizonte para caminar.....	144
- <i>Las políticas dirigidas a la EPJA: revisión y ajustes.....</i>	145
- <i>Institucionalización de la EPJA. Fortalecimiento del INEA- CONEVyT... </i>	152
- <i>El “talón de Aquiles”: La formación y profesionalización de educadores y educadoras.....</i>	158
- <i>La producción de conocimiento desde la investigación educativa.....</i>	163
- <i>Los temas emergentes de investigación.....</i>	170

REFLEXIONES FINALES

1. La EPJA un horizonte en construcción, la tarea de resistir.....	172
2. A manera de epílogo. La EPJA desde los derechos humanos.....	176

FUENTES DE CONSULTA.....

ANEXOS.....

Entrevistas

1.1 Perfil de las entrevistadas

1.2 Guión de entrevista

1.3 Ejemplo de entrevista (Transcripción y análisis inicial)

INTRODUCCIÓN

La investigación titulada “La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la historia reciente de México: sujetos, discursos y espacios de construcción”, es resultado del trabajo académico y de indagación que, como estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México generación 2015-2016, realicé bajo la tutoría de la Mtra. Marcela Gómez Sollano y con el apoyo del Programa de Becas Nacionales del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).¹

El objetivo de la investigación fue el “Analizar el proceso de conformación del ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), como parte del campo de la Educación de Adultos y su situación actual en México, particularmente para identificar los discursos y sujetos implicados, los que busca atender, así como sus espacios de construcción”.

El interés de la indagación surgió a partir de mi participación como estudiante, durante el año 2014, en el Diplomado Fundamentos Teóricos y Metodológicos de las Prácticas Socioeducativas con las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco, espacio académico que tiene entre sus objetivos:

Favorecer en los participantes la apropiación de aquellos planteamientos teórico-metodológicos que les permitan la reflexión y la transformación de sus prácticas educativas, a fin de responder a los intereses y necesidades de los grupos de personas jóvenes y adultas que se involucren en los procesos educativos, para que logren desde las perspectivas de género e interculturalidad, aprendizajes significativos relacionados con el ejercicio de sus derechos humanos.²

¹ Cabe señalar que el eje temático de este proyecto se situó como una de las líneas de reflexión del proyecto “Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas” (DGAPA PAIIT: IN400714) en coordinación con el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) que se realiza en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

² UPN, *Oferta académica*, [sitio web] <<http://www.upn.mx/index.php/comunidad/12-oferta-academica/649-diplomado-fundamentos-teorico-metodologicos-personas-jovenes-y-adultas>> [Fecha de consulta: 29/04/2017].

Durante poco más de un año pude convivir con educadores y educadoras de distintas asociaciones civiles y principalmente del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), así como con personal académico-administrativo de esta institución que acudieron al Diplomado. En este espacio de formación pude identificar a través del diálogo y participación tanto de los compañeros como de las docentes, diversos problemas a los que se enfrenta la Educación de Adultos (EA) en la actualidad, como lo son: la precariedad de las condiciones laborales de los educadores, las condiciones socioeconómicas de las personas que asisten a las opciones educativas dirigidas desde y hacia la EA, así como la visión compensatoria que se ha mantenido de la EA desde el siglo pasado.

Lo que me llevó a un entramado de preguntas que cruzó mi historia de vida y la trayectoria profesional que había tenido hasta el momento como pedagoga, debido a que desde la licenciatura me interesé por la educación de adultos, particularmente la dirigida a la población de adultos mayores, interés registrado en mi trabajo de titulación “Los sentidos de la educación para los adultos mayores en una experiencia pedagógica”.³ Sumada a mi participación en calidad de ayudante de investigación en el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL)⁴ desde el año 2011, programa que tiene entre sus

³ Cfr. Zúñiga Acevedo, Nancy, *Los sentidos de la educación para los adultos mayores en una experiencia pedagógica*. Tesis de Licenciatura, México, UNAM, 2013. [Disponible en el catálogo en línea de TESIUNAM] http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/EDF91H6VRUMJ5VD3Y3F6A72478XUP6RS192QPMQIASKC5RK2L-58033?func=full-set-set&set_number=008163&set_entry=000003&format=999. Este trabajo significó un primer acercamiento al campo de la Educación de Adultos desde una visión de derechos y en el que quedo documentada la importancia de la educación para sectores populares y para el desarrollo individual y social de las personas.

⁴ El programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) se ha llevado a cabo desde 1981 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, inicialmente estuvo coordinado por Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano. A lo largo de sus más de 30 años ha desarrollado diversos proyectos vinculados con la educación popular, la sistematización de experiencias, la historia y prospectiva de la educación latinoamericana, entre otros temas. Para una mayor ubicación de la producción de conocimiento que ha realizado el equipo *Vid.* Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez, *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005; Rodríguez, Lidia, coord., *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires, Galerna, 2009; Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico/Universidad Nacional Autónoma de México, 2013. (Colección Seminarios).

objetivos el desarrollar tareas de investigación en torno a las experiencias educativas alternativas y emergentes al sistema de educación hegemónico.

De esta manera, se fue construyendo un proyecto que busca visibilizar a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas como un campo de estudio que busca reconfigurar el significado de la Educación de Adultos, de manera que presenta particularidades en cuanto a los discursos, los sujetos, las instituciones y los espacios que resisten ante la marginación y poca prioridad que se le da a este tipo de educación en las políticas educativas.

La Educación de Adultos (EA) es un campo que en la historia de la educación de nuestro país ha tenido diferentes sentidos y atiende situaciones de injusticia y exclusión de los sectores más desfavorecidos de México; históricamente ha representado una deuda social con las poblaciones más pobres. Aunque desde inicio del siglo XX se han realizado esfuerzos por parte de diferentes sectores de la sociedad y de los gobiernos en turno para dar respuestas a las necesidades educativas de la población, en la actualidad existen rezagos, no de las mismas dimensiones, pero sí de la misma importancia que se han mantenido desde épocas posrevolucionarias.

La EA se ha ido conformando como un campo amplio y complejo, que muestra una diversidad de posiciones y propuestas de acuerdo con el momento y contexto histórico en el que se inscriba. Es importante situar que es hasta el siglo XX cuando se empieza a reconocer su especificidad y requerimientos en función de las políticas de Estado, así como de la intervención de diversos sectores de la sociedad, en el marco del derecho a la educación. Así también, se han desarrollado Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEAs) que muestran el reconocimiento a nivel internacional de la heterogeneidad del campo de la educación de adultos, pasando de un enfoque asistencialista y reduccionista de la educación fundamental, al discurso de la Educación permanente y a la necesidad de un nuevo modelo de educación básica para adultos que permita el ejercicio pleno del derecho a la educación, como puerta de acceso al siglo XXI.⁵

⁵ UNESCO, *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*. Hamburgo, Alemania, UNESCO, 14-18 de julio de 1997.

Interesa centrarse en la EPJA por los aportes teóricos metodológicos que han surgido en las últimas décadas al respecto, particularmente porque visibilizan una población que no ha ejercido su derecho a la educación y que se encuentra excluida de las opciones de educación formal escolarizada. Además, porque construye un nuevo sujeto que anteriormente no era nombrado desde el campo de la EA, que es el joven en condición de rezago y exclusión educativa con las implicaciones que esto tiene en todos los ámbitos de la vida social e institucional de nuestro país.

Hoy en día, en la EPJA participan distintas instituciones y diversos sujetos desde diferentes espacios en la continua construcción de este ámbito de reflexión y de práctica, dándoles distintos significados a la Educación de Adultos y, con ello, priorizando acciones desde diferentes posturas teórico-conceptuales. Fue en la CONFINTEA V, que se realizó en Hamburgo en 1997, que se instala en el discurso internacional el significante de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y toma fuerza en América Latina, teniendo como objeto de reflexión e intervención los procesos socioeducativos con poblaciones de 15 años en adelante que se realizan en diversos espacios y con diferentes intencionalidades, por lo que comprende: educación básica, capacitación en y para el trabajo, educación orientada al desarrollo social, promoción de la cultura y fortalecimiento de la identidad, organización y participación democrática, ejercicio de los derechos humanos y a la familia.⁶

A partir de este momento, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas se convierte en un campo educativo en el que se integran múltiples prácticas, historias, sujetos que en la actualidad perfilan una nueva articulación con espacios de formación tanto institucionales como socioculturales.⁷ También se enfrenta a diversas problemáticas y situaciones, algunas que se heredan y otras nuevas, que le plantea límites y posibilidades para atender a la población que demanda educación. En este proceso se han generado experiencias pedagógicas que

⁶*Ibid.*, p.11.

⁷ Hernández, Gloria, *et al.*, "Educación con personas jóvenes y adultas", en Bertha, Salinas Amescua, coord., *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*, México, COMIE/ANUIES, 2013.

emergen desde diferentes sectores sociales. Por la amplitud, complejidad y particularidades que plantea el campo de la EA en el momento actual demanda de estudios que pongan en la agenda política no sólo el lastre educativo que continua desde la época posrevolucionaria, sino que aporte al análisis de la reconfiguración de este campo a partir del trabajo de investigación e intervención que diversos sectores han generado y están generando para situar las particularidades y la construcción de conocimientos y de estrategias pertinentes que encaminen a la población de jóvenes y adultos al pleno ejercicio de sus derechos.

Precisiones metodológicas

Las preguntas de investigación que guiaron este proceso de indagación y producción de saber fueron:

- ¿Cómo se ha configurado el campo de la EPJA en México y que relación y diferencia tiene con respecto a las diversas propuestas que en materia de Educación de adultos se han generado en las últimas décadas?
- ¿Cuáles son sus fundamentos teóricos-metodológicos y espacios de intervención o construcción de la EPJA?
- ¿Quiénes son los sujetos que participan en la EPJA?
- ¿Cuáles son los debates y desafíos que enfrenta la EPJA, para el reconocimiento del campo de estudio?

La investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa, ya que ésta tiene entre sus objetivos principales a partir de un proceso cuidadoso y preciso, comprender sujetos, situaciones o hechos de la realidad social en su entramado concreto y cargado de sentidos y de tramas densas y particulares. En este caso se analiza la reconfiguración de un ámbito, como lo es la EA e identifica en éste la inscripción de la EPJA como un campo en construcción que busca instalarse como un significativo particular frente al derecho a la educación de la población de jóvenes y adultos en nuestro país.

Asimismo, se situaron aspectos de carácter histórico-genealógico para pensar el proceso de conformación histórica del campo de la EPJA en su relación y

diferencia con otras formas de entender la educación de adultos en México, como parte de los debates que en América Latina se han generado al respecto. Las continuidades, discontinuidades y emergencias se presentan como ejercicio analítico para conocer su proceso de conformación, así como las posiciones que diversos sectores han configurado con respecto a esta área.

La investigación de carácter cualitativo en la que se basa este estudio tiene como referente la producción de conocimiento reflejada en políticas, marcos normativos, instituciones, libros, artículos y estados de conocimiento de los últimos años. Sumado a ello se encuentra el trabajo que investigadoras y académicas de nuestro país han realizado para conformar y desplegar un proceso de institucionalización del campo de la EPJA en México.

Con el fin de recuperar los aportes y las experiencias, se realizaron 4 entrevistas en profundidad a investigadoras y académicas que tienen una trayectoria reconocida y han participado en la construcción de este ámbito particular de reflexión e intervención. Para identificarlas, se realizó un directorio a partir del rastreo y reconocimiento de trayectorias por la producción y participación en el último estado de conocimiento titulado “Educación con personas jóvenes y adultas”, como parte de las actividades que lleva acabo cada diez años el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).⁸ De manera que hablamos de investigadoras mexicanas, que laboran en instituciones públicas y que desde hace años han trabajado a partir de diversas propuestas con la población de jóvenes y adultos.⁹ Cabe mencionar que con algunas de ellas ya tenía contacto por experiencias compartidas previamente.

Se realizó un guión de entrevista semiestructurada,¹⁰ que tuvo como objetivo “Conocer las características, situación actual y desafíos del ámbito de la EPJA desde la perspectiva de algunas académicas e investigadoras”.

El guión se estructuró en cuatro ejes:

⁸ *Idem.*

⁹ Véase Anexo 1.1. Perfil de las entrevistadas.

¹⁰ El guión completo se comparte en el Anexo 1.2. Guión de entrevista.

1. Datos generales de la entrevistada: con el fin de conocer su perfil académico profesional, algunos datos obtenidos fueron nombre, institución, nombramiento, estudios y líneas de investigación, publicaciones y actividades profesionales.
2. Relación del investigador con el campo de la EPJA: este eje tiene la intención de recuperar cómo fue el acercamiento del investigador con el campo, así como las aportaciones que han realizado desde sus espacios de intervención y adscripción institucional.
3. Características y dimensiones de la EPJA: este eje tiene como objetivo el conocer sobre los sujetos, el contexto, las políticas y las diferentes dimensiones que componen la EPJA desde el punto de vista de las investigadoras entrevistadas.
4. Desafíos de la EPJA: este último eje busca recuperar los problemas y desafíos a los que se enfrenta este campo en la actualidad educativa de nuestro país.

Al ser un planteamiento de entrevista semiestructurada, el guion fue sólo una guía que permitió reconocer ejes de importancia para incorporar en el diálogo sostenido entre las académicas entrevistadas y yo. Cada entrevista fue diferente y existió la necesidad de incorporar nuevas preguntas o reformular de manera más precisas algunas cuestiones a partir del intercambio sostenido con cada una de ellas.

Se realizaron 4 entrevistas con las investigadoras Carmen Campero (Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco), Gloria Hernández (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México), Claudia Espinosa (Derecho EPJA A.C.) y Gladys Añorve (Didáctica Educativa A.C.), tuvieron una duración aproximada de una hora, fueron grabadas con autorización de las entrevistadas y se obtuvo permiso para poner sus nombres en este informe final.

Con la información recopilada, se continuó con la transcripción y el análisis de las narrativas,¹¹ con base en las categorías que articulan nuestro trabajo desde

¹¹ A manera de ejemplo se recupera la Entrevista realizada a Carmen Campero, (investigadora de la UPN – Unidad Ajusco) *Vid.* Anexo 1.3 Ejemplo de entrevista (Transcripción y análisis inicial).

las exigencias del objeto de estudio: sujetos, espacios, discursos y campo. De manera que se identificaron temas, tensiones, fundamentos, preguntas que se incorporaron al análisis final de este trabajo, ya sea como narrativas ilustrativas de ideas o en la construcción de la lógica argumentativa y analítica del escrito. Las narrativas obtenidas dan cuenta de cómo es que se fue construyendo el discurso de la EPJA y cómo se caracteriza en la actualidad, además de las necesidades y prioridades en las que se debe enfocar la atención de los interesados en esta área.

Las experiencias y voces de las especialistas como sujetos que han construido y sostenido el campo, son de suma importancia para una investigación que, como ésta, busca visibilizar la EPJA, en tanto que sostengo, es un campo que se encuentra en los “márgenes” de la educación y de las líneas de investigación que tienen una centralidad para los especialistas de este ámbito de saber, ya que cada vez son menos los interesados o involucrados en conocer el por qué un problema histórico como lo ha sido la falta de oportunidades educativas para adultos, actualmente sigue siendo una problemática con mayores aristas y desafíos que se complejiza frente a los contextos de desigualdad, pobreza e injusticia que viven países como el nuestro.

Nociones ordenadoras

El presente estudio parte de una *lógica discursiva*, en la que se reconoce la construcción de significados y sentidos como parte de un proceso constitutivo del ser humano en su relación con lo social. El discurso es una noción y una lógica que nos habla de una totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico.¹² En este trabajo opera como lógica de pensamiento en la que se reconoce el carácter relacional, abierto, histórico, precario, contingente e indeterminado de lo social y del discurso.

Pensar la EPJA desde esta lógica, es importante, ya que permite reconocer que no es una totalidad cerrada, ahistórica, determinada sino que ésta tiene un

¹² Laclau, Ernesto, “Discurso”, en *Topos*, Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, Núm. 1, 1993. p. 5.

proceso permanente de reconfiguración que se actualiza a partir de las situaciones y los contextos concretos en los que se desarrolla y adquiere sentido, así como por las contingencias relacionales que son parte de las dinámicas de las estructuras globales y regionales, lo que plantea la necesidad de realizar un análisis de las condiciones de posibilidad históricas que se presentan en los contextos para potenciar este campo de saber y de acción. Particularmente, como lo plantea Buenfil Burgos, la dimensión discursiva de los procesos sociales permite reconocer el “carácter relacional, holista, de estabilidad precaria y apertura del lenguaje y la codependencia entre organización social y sistemas de significación.”¹³ De ahí la importancia de analizar a la EPJA en su configuración discursiva, preguntándonos por: quiénes son los sujetos involucrados, desde qué posición lo hacen y cuáles ocupan y construyen, en qué contextos, qué producen, con qué la relacionan lo que abre la posibilidad de enriquecer el análisis, desde esta lógica histórica y simbólica.

Otra noción que jugó en nuestro estudio fue la de *campo*, que se recupera teniendo como base los aportes que realizó Pierre Bourdieu,¹⁴ quien considera que el mundo social moderno se descompone en una diversidad de elementos que en su relación, diferencia y tensión conforman un determinado campo de conocimiento a de otros ámbitos de la vida social, cultural, económica. A éstos los caracteriza como espacios estructurados de posiciones cuyas propiedades dependen de la posición que ocupan en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes, es decir, con relativa autonomía. Dichos elementos tienen propiedades específicas de acuerdo con la posición que ocupan en el campo y la relación diferencial entre ello y otros que se configuran en el proceso mismo de constitución de un campo y con respecto a otro, así como por la autonomía y nivel de estructuración de un campo. De acuerdo a Bourdieu, los campos se definen:

Definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses

¹³ Buenfil, Rosa Nidia, *Discurso y Poder. Notas para la sesión Conceptual II del EdC FTCE*, 8 de abril de 2002. p. 1.

¹⁴ Bourdieu, Pierre, “Algunas propiedades de los campos”, en *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1984

propios. Y que no percibirá alguien que no ha haya sido construido para entrar a ese campo. Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimientos y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera.¹⁵

De esta manera, los campos se definen por propiedades particulares e intereses específicos que están en juego, además por los agentes participantes dotadas de *habitus*¹⁶ que están dispuestas a relacionarse y a luchar por ocupar una posición de acuerdo a las reglas implícitas y explícitas que le dan estructura al campo.

Por tanto, la noción de campo juega en este trabajo como un concepto ordenador en tanto permite pensar la forma en como la EPJA se ha constituido, quienes participan en su conformación, sostenimiento y cambio, qué posiciones ocupan y cómo se sitúa en su relación y diferencias con otros ámbitos de lo educativo, particularmente la educación de adultos en México. En este sentido, la noción de campo, además de ser un concepto también puede considerarse como una lógica que ayuda a pensar los diferentes elementos que conforman un determinado ámbito, así como sus relaciones, lo que permite pensar las posiciones que los agentes involucrados ocupan, las luchas que se libran al interior de un determinado campo de conocimiento e intervención y lo que se genera para lograr su autonomía y estructuración, de acuerdo con la historia del campo mismo y las condiciones en la que se produce

En cada momento [el campo] está caracterizado por las relaciones de fuerza surgidas de las luchas intestinas que son el fruto de las diferentes estrategias movilizadas por los actores: ya sea para defender la orientación del campo y la posición que ésta les confiere, o para tratar de subvertir el orden establecido.¹⁷

Desde esta perspectiva, a lo largo del trabajo se analizan los diferentes momentos de conformación del campo de la EPJA, así como las condiciones en las

¹⁵ *Ibid.*, p. 136.

¹⁶ Con *habitus* se refiere a "sistemas de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito y explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conforme con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente con este fin". *Ibid.*, p. 141.

¹⁷ Chuviré, Christiane y Olivier Fontaine. *El vocabulario de Bourdieu*. Buenos Aires, Atuel, 2008. p.16.

que este complejo y rico proceso se fue dando, lo que ha llevado a institucionalizar una mirada y a la producción de conocimientos desde una visión ampliada y de derechos humanos.

Asimismo, la noción de *sujeto* es otra categoría que jugó en el estudio de manera significativa, particularmente para situar las particularidades que adquieren los sujetos de la educación y pedagógicos en el campo de la EPJA, así como los procesos de formación que se despliegan y configuran a partir de prácticas, experiencias y formas de intervención con éstas. Se trata de una noción polisémica que ha sido desarrollada desde perspectivas diversas y en distintos ámbitos de conocimiento con implicaciones muy importantes en el ámbito educativo.¹⁸

Particularmente, partimos de considerar que la educación es una práctica formadora de sujetos a partir de otros sujetos.¹⁹ Por ello, la noción de sujeto lleva a plantear la necesidad de interrogarnos sobre cuáles son los espacios de formación de éstos, específicamente a partir del trabajo desplegado por los educadores e instituciones que participan en el ámbito de la EPJA. La pertinencia de situar en este trabajo dicha noción es porque nos permite pensar “las condiciones de posibilidad en que se expresa con toda su singularidad y en la historicidad de los procesos donde se articulan de manera compleja: lo micro y lo macro, lo subjetivo del sujeto con lo objetivo de la sociedad, lo institucional y lo cultural, lo cotidiano y los grandes proyectos sociales, lo tradicional y lo cambiante”.²⁰ En este proceso de articulaciones múltiples, la incorporación de los jóvenes a la educación de adultos, las condiciones concretas en las que hoy se están formando sectores importantes de la población, así como de la emergencia de nuevos actores, no sólo en lo que a las propuestas institucionales de la educación de adultos se refiere, sino a las

¹⁸ Cfr. Caruso, Marcelo e Inés Dussel, “Yo, tú, él ¿quién es el sujeto?”, en Caruso Marcelo e Inés Dussel, *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapeluz, 2001. Pp. 33-54.

¹⁹ Gómez, Marcela; Liz Hamui y Martha Corenstein, “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en Marcela Gómez y Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico/Universidad Nacional Autónoma de México, 2013. p. 47. (Colección Seminarios).

²⁰ *Idem*.

nuevas lógicas y exigencias a las que se enfrenta este ámbito, así como a las formas en como se responde a las nuevas exigencias que el mundo actual plantea.

De ahí que la EPJA al constituirse en un campo de lo educativo cruzado por las condiciones sociales del presente, adquiera centralidad como productor y producto de la vida social, económica, política y cultural. En este sentido:

no es ajeno a las condiciones en las que los actores sociales realizan acciones, producen discursos y construyen sentido sobre el mundo a partir de complejos procesos de negociación y siempre desde un lugar situado históricamente construido, es decir, desde profundos anclajes históricos culturales.²¹

Por último, otra noción que emergió con fuerza a lo largo de la investigación en la que se sustenta el presente trabajo es la de *espacios* en tanto nos permite pensar en la constelación y diversidad de ámbitos de lo social, tanto institucionales como virtuales y socioculturales en los que los sujetos de la EPJA se constituyen, con lo que esto representa para la educación de adultos. Espacio es una noción que va más allá de una cuestión topográfica o fija, claramente delimitada. Puede ser entendida como “un lugar” en el que de manera articulada y relacional está presente la construcción de significados y sentidos por las interacciones, las luchas, la historia, la vida cotidiana, los aprendizajes, las imágenes que los actores sociales generan simbólicamente y materialmente. En este sentido, el espacio puede jugar como “un campo de significación que los sujetos construyen simbólicamente y dotan de sentido, rearticulando, organizando o estructurando diversos significantes en torno a un punto nodal, precariamente constituido”.²²

En este sentido, el espacio, teniendo una referencialidad física, territorial o arquitectónica concreta, va más allá de ella, ya que se configura como un ámbito, que al dotarlo de sentido constituye un registro vital y simbólico para los sujetos al

²¹ Reguillo, Rossana, “Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo”, en *Revista Universidad de Guadalajara*. Dossier, Núm. 17/ Invierno, Guadalajara. 1999-2000. p. 2.

²² Gómez, Marcela, “La noción de espacio: concepción y potencialidad”, en Rosa Nidia, Buenfil *et al.* “Elementos conceptuales y herramientas de inteligibilidad”, en Alicia de Alba, coord., *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*. México, COMIE, 2003. p. 97. (Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002).

apropiarse de ellos y construir fronteras que los abren a nuevas o diferentes posibilidades. Por lo que la noción de espacios ayuda para pensar en la EPJA como un ámbito, conformada por espacios sociales, culturales, institucionales, históricos (abiertos en movimiento e inacabados) en los que las condiciones de posibilidad de los sujetos que actúan e interactúan en él construyen y dan sentido a ese campo de conocimiento e intervención, mostrando -a partir de sus prácticas e interacciones- sus límites y posibilidades determinadas, en parte, “por el tipo de articulaciones que se producen entre los elementos discretos, que lo configuran como una cadena significativa.”²³

La EPJA. Una aproximación a la producción de conocimiento

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) ha sido tema de interés de diversos especialistas, algunos vinculados con el campo de la investigación, así como a ámbitos de intervención de diferentes organismos e instituciones nacionales e internacionales, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XXI. De ahí la importancia de brindar un panorama de las producciones que han derivado de este rico y complejo proceso, con el objeto de situar las temáticas que han ocupado el interés de los investigadores, los contextos en los que se han producido y el tipo de elaboraciones y debates que se han generado al respecto. Este primer acercamiento da cuenta de la necesidad de continuar con estudios que se centren en un campo que de, acuerdo con el último estado de conocimiento realizado como parte de las actividades del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) sobre el área *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión* (2002 – 2012), ha tenido “una pérdida sensible de reconocimiento como espacio de producción”.²⁴ De ahí la importancia de trabajar al respecto.

En este marco, la EPJA tiene “como objeto de trabajo los procesos socioeducativos con gente de 15 años en adelante que se realizan en diversos espacios y con diferentes intencionalidades, por lo que comprende: educación

²³ *Ibid.*, p. 101.

²⁴ Hernández, Gloria, *et al.*, *op. cit.*, p. 226.

básica, capacitación en y para el trabajo, educación orientada al desarrollo social, promoción de la cultura y fortalecimiento de la identidad, organización y participación democrática, ejercicio de los derechos humanos y a la familia”.²⁵ Entendida así, es un campo con una amplia diversidad de aspectos en el que convergen prácticas, sujetos, experiencias e instituciones diferentes, tanto de investigación, formación, intervención y de producción de conocimiento. Por ello, sin desconocer la importancia y riqueza de la multiplicidad de aspectos que comprende la EPJA, centramos la atención en la producción de conocimiento relacionada directamente con lo que se conoce como Educación de Personas Jóvenes y Adultas, así como en las instituciones involucradas en este proceso.

Son dos los ejes que guían la estructura de este apartado: por un lado las instituciones nacionales e internacionales encargadas de atender los requerimientos de carácter educativo de la población de jóvenes y adultos, así como la definición de políticas y orientaciones relacionadas con los requerimientos de esta población; además de instituciones y asociaciones civiles que han tenido una incidencia importante en el campo. Por otro lado, la producción de conocimiento que diversos especialistas han realizado en las últimas décadas relacionados con esta área, teniendo como base para su difusión diversos medios (tesis, libros, informes, capítulos, artículos, etc.)

Sobre las instituciones

El *Instituto Nacional de Educación de Adultos* (INEA) es la institución pública encargada de la atención a la población de adultos de México. Creado en 1981, tiene entre sus funciones el normar, promover, desarrollar y brindar los servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como facilitar la formación para el trabajo para que jóvenes y adultos incrementen sus capacidades, eleven su calidad de vida y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. De acuerdo con su misión, trabaja con poblaciones mayores de 15 años

²⁵ Campero, Carmen, Matus, Holly y Maeira, Luz, coords., *Hacia el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en México. Mesa de trabajo Por una educación de calidad para las personas adultas*. México, Cámara de Diputados/ Grupo Parlamentario PRD/ Red EPJA, 2009. p.24.

que no han tenido oportunidad de concluir sus estudios formales en la edad regular marcada para hacerlo; para ello tiene entre sus atribuciones el proponer y desarrollar modelos educativos, realizar investigaciones sobre las materias y áreas de conocimiento, elaborar y distribuir materiales didácticos, aplicar sistemas para la evaluación del aprendizaje de los adultos, así como acreditar y certificar la educación básica para adultos y jóvenes.²⁶

Por otra parte, desde la Subdirección de Educación Básica para Adultos (SEBA) dependencia de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (ASFEDF), órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), existen los *Centros de Educación Extraescolar (CEDEX)* que tienen como objetivo “ofrecer educación básica de calidad, para jóvenes y adultos, en una modalidad semi-escolarizada, a través de un modelo educativo propio, flexible y pertinente, que considere los conocimientos adquiridos por el alumno en el transcurso de su vida y que les permita desarrollar competencias y habilidades para la vida y para el trabajo”.²⁷

Además de las instituciones oficiales anteriormente mencionadas, en México de acuerdo a la Ley General de Educación, la educación de adultos comprende servicios de formación y capacitación para el trabajo,²⁸ por lo tanto desde la Secretarías del Trabajo y Desarrollo Social, existen programas dirigidos a jóvenes y adultos.

A nivel regional, el *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)* y el *Consejo de Educación Popular en América Latina (CEAAL)* son los organismos que tienen como sujeto central a la población de jóvenes y adultos. El primero, está especializado en el desarrollo de modelos y propuestas para el aprendizaje a lo largo de la vida y la educación fundamental, desde los ámbitos de la formación e investigación.²⁹ Mientras que el CEAAL, se reconoce como “un movimiento de Educación Popular que, como Red,

²⁶ INEA, *Misión 2018*, [sitio web] < <http://bit.ly/2br0k8Q> > [Fecha de consulta: 11/08/16]

²⁷ Flores Rodríguez, Felipe y De la Vega, Manuel, *Los Centros de Educación Extraescolar: ¿Cuál es nuestro origen?*, [sitio web de la SEP] <<http://bit.ly/2blYmmN>> [Fecha de consulta: 18/08/16]

²⁸ Artículo 43, Ley General de Educación, [en línea] <<http://bit.ly/1ZjiJIP>> [Fecha de consulta: 18/08/16]

²⁹ CREFAL, *Acerca del CREFAL* [sitio web] < www.crefal.edu.mx/ > [Fecha de consulta: 18/08/16]

actúa y acompaña procesos de transformación educativa, social, política, cultural y económica de las sociedades latinoamericanas y del Caribe en escenarios locales, nacionales y regionales, en diálogo con el mundo, a favor de la soberanía e integración de los pueblos, la justicia social y la democracia, desde las perspectivas de los derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad crítica y una opción ética, pedagógica y política emancipadora”.³⁰ Cabe mencionar, que ambos organismos tienen entre sus publicaciones permanentes revistas con producción de conocimientos importantes relacionados con el ámbito de la educación de adultos y la EPJA, entre las que cabe citar: *Decisio* y la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* por parte de CREFAL, y *la Piragua* por el CEAAL.³¹

Sumado a estos organismos existen experiencias de suma relevancia para el continente, como la *Campaña Latinoamericana del Derecho a la Educación* (CLADE), que, si bien su objetivo no está centrado sólo en las poblaciones de jóvenes y adultos, realiza diversas actividades con los países de Latinoamérica en los que promueve la defensa del derecho a la educación pública, laica y gratuita para todos y todas, a lo largo de la vida.³²

A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es un organismo que contribuye con políticas, proyectos, experiencias, investigaciones en el campo de la EPJA, además es quien encabeza las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEAs), reuniones internacionales que han planteado directrices en el actuar del campo. Hasta el momento se han realizado 6 desde 1949, tal como se puede ver en el cuadro que se presenta a continuación.

³⁰ CEAAL, *¿Quiénes somos?* [sitio web] <<http://www.ceaal.org/v2/index.php>> [Fecha de consulta: 18/08/16]

³¹ Revista *Decisio*, editada por CREFAL [sitio web] <<https://www.crefal.org/decisio/>>
Revista *Interamericana de Educación de Adultos*, editada por CREFAL [sitio web] <<http://www.crefal.edu.mx/rieda/>>

La Piragua, editada por CEAAL [sitio web] <<http://www.ceaal.org/v2/cpub.php?publica=0>>

³² CLADE, *Principios* [sitio web] <<http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/>> [Fecha de consulta: 18/08/16]

Cuadro 1. Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEAs)		
Nombre	Ciudad en la que se realizó	Fecha
I. La educación de adultos	Elsinor, Dinamarca	Del 19 al 25 de junio de 1949
II. La Educación de Adultos en un Mundo Cambiante	Montreal, Canadá	Del 22 de agosto al 2 de septiembre de 1960
III. La Educación de Adultos en el Contexto de la Educación a lo Largo de Toda la Vida	Tokio, Japón	Del 25 de julio al 7 de agosto de 1972
IV. El Desarrollo de la EA: Aspectos y Tendencias	París, Francia	Del 19 al 29 de marzo de 1985
V. El saber adulto: una clave para el siglo XXI	Hamburgo, Alemania	Del 14 al 18 de julio de 1997
VI. Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de adultos	Belem, Brasil	Del 1 al 4 de diciembre de 2009
Elaboración propia a partir del documento de Ireland, Timothy y Humberto, Carlos, <i>La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de CONFINTEA</i> . París, UNESCO. 2014.		

Las instituciones mencionadas se encuentran entre los principales espacios que aportan desde la intervención, orientación e investigación a la construcción del campo de la EPJA. Sin embargo, existen otros ámbitos de producción de conocimiento que vinculan su trabajo con este campo, entre los que cabe destacar al Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE por sus siglas en inglés) y la Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV International). El primero fundado en 1972, “es una red mundial de la sociedad civil que se dedica a la promoción de la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida”,³³ trabaja por regiones siendo Latinoamérica una de ellas. Como asociación participa y convoca a diferentes foros que defienden el derecho a la educación de todas las personas. La DVV, creada

³³ ICAE, ¿Qué es el ICAE? [sitio web] <<http://www.icae2.org/index.php/es/acerca-de-nosotros/que-es-icae>> [Fecha de consulta: 23/08/16]

desde 1953 es una organización de Alemania que trabaja con centros y asociaciones regionales de las universidades populares en ese país, sin embargo desde 1969 creó el Departamento para la Educación de Adultos en países en vías de desarrollo, hoy Instituto de Cooperación Internacional (DVV International) que tiene un trabajo en varias regiones del mundo: realiza actividades en México, Guatemala y Cuba, apoya y acompaña a organizaciones no gubernamentales en la “aplicación de proyectos modelo que tiendan a reforzar el potencial de desarrollo socio-económico y cultural de la población indígena mediante medidas innovadoras de formación y educación”³⁴. Asimismo, en nuestro país tiene una vinculación con el INEA, a través de su asociación llamada Derecho EPJA, además de participar en diversos foros que buscan el reconocimiento de la educación de adultos como un derecho humano.

Es relevante mencionar que desde la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se ha sostenido desde 1982 un cuerpo académico dedicado exclusivamente al ámbito de la EPJA, además de que su Licenciatura en Intervención Educativa tiene una línea especializada en la atención a la población de jóvenes y adultos desde el año 2001. Articulado a ella, muchos de sus académicos pertenecen a la RED EPJA, definida como “un espacio de convergencia de personas interesadas en el campo de la educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) que articulan sus esfuerzos para construir e impulsar proyectos, programas y acciones de formación, investigación y extensión, a fin de fortalecer, visualizar, resignificar y valorar socialmente este campo educativo a través de encuentros presenciales y de medios impresos, audiovisuales y electrónicos entre otros”.³⁵

Sobre la producción de conocimiento

Una base importante para dar cuenta del proceso de conformación de la EPJA lo constituyen los Estados de conocimiento realizados a partir de 1991 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), para situar, cada diez años

³⁴ Derecho EPJA, *El proyecto* [sitio web] <<http://derechoepja.org/dvv-mexico/>> [Fecha de consulta: 23/08/2016]

³⁵ RED EPJA, [sitio web] <<http://redepja.upn.mx/>> [Fecha de consulta: 19/08/2016]

las producciones que por área temática han generado investigadores y especialistas sobre la educación en México, como parte de las actividades y publicaciones de dicho Consejo. Al respecto destaca su tomo titulado *Educación, desigualdad, inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*, en el que hay un capítulo dedicado a la “Educación con personas jóvenes y adultas”,³⁶ en el que sus autoras³⁷ realizaron un análisis sobre la producción de conocimiento durante toda una década en el país. En la definición temática reconocen la complejidad y amplitud del campo e identifican dos visiones de la EPJA. Por un lado, la compensatoria y por el otro, la visión ampliada, la cual incorpora algunas prácticas educativas con personas en condición de exclusión surgidas de otros ámbitos de la vida, por ejemplo educación para la salud, educación ciudadana, educación de género. El análisis lo realizan centrando su atención en dos ejes, el dedicado a los procesos educativos en prácticas sociales con personas jóvenes y adultas (PJyA) relacionadas, entre otras cuestiones, con las condiciones sociales y políticas, las prácticas de la lengua escrita, educación básica, formación para el trabajo, migración, etc. Y por otro lado, el referente a educadores y educadoras relacionadas con la formación de PJyA, como lo son los procesos, programas y propuestas concretas dirigidas a esta población, condiciones de trabajo, construcción de la profesión, etc.³⁸

De manera general, el estado de conocimiento del COMIE al que nos hemos referido, marca que hubo un leve incremento de los productos o producciones de investigación realizadas en la década, ya que se localizaron 257 contra 226 de la década pasada,³⁹ en su mayoría artículos de revistas generales y especializadas.

³⁶ Hernández, Gloria, *et al.*, *op. cit.*, p. 226.

³⁷ En la elaboración de este trabajo participaron las siguientes investigadoras de diversas instituciones de educación superior de México, todas ellas reconocidas especialistas del campo de la educación de adultos: Gloria Hernández Flores (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado del México), Carmen Campero Cuenca (UPN), Rosalba Canseco Aguilar (UPN), Ana María Méndez Puga (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo) Gladys Añorve Añorve (UPN), Gabriela Díaz (UPN), Leticia Galván Silva (CREFAL).

³⁸ *Ibid*, p. 230.

³⁹ Los criterios para la inclusión como productos de investigación relacionados con el campo de la EPJA fueron: que hayan sido elaborados entre 2002 y 2011; que fueran investigaciones realizadas en México o sobre México; publicaciones impresas o electrónicas; tesis de posgrado con grado obtenido; trabajos consistentes en el plano teórico y metodológico; que plantearan una discusión, diálogo o aporte al campo de estudio y que sus objetos de estudio se encontraran en las temáticas

Destaca el respaldo que instituciones como la UPN, INEA y CREFAL brindaron para que esta situación fuera posible, así como el papel que algunas regiones como la Ciudad de México y de los estados de México y Michoacán tuvieron al respecto.⁴⁰

Algunas líneas de reflexión que abonan las investigaciones recuperadas fueron: el retiro por parte del Estado como rasgo en la primera década del siglo XXI; crítica a las políticas de carácter remedial y compensatorias en la atención de personas jóvenes y adultas; el estudio del INEA desde su historia hasta los resultados que ha presentado; análisis sobre las prácticas tradicionales de alfabetización, aprendizaje de la cultura escrita y aprendizaje de las matemáticas. Del mismo modo, la educación básica fue central en diversos estudios particularmente en aquellos en los que se abordó la cuestión de la exclusión y los agentes educativos, así como programas y experiencias dirigidas a la población; también se sumaron trabajos relacionados con la incorporación de jóvenes y mujeres al ámbito laboral, así como las relaciones e interacciones en las propuestas de formación y de capacitación laboral, entre otros. En el estado de conocimiento citado, se señalan los temas emergentes que se articularon con el campo de la educación de adultos, entre los que destacan cuestiones relacionadas con la población de adultos mayores, de género y la investigación sobre la investigación de la EPJA.⁴¹ Lo anterior da cuenta de la propia definición de la que parte el estado de conocimiento y que constituye a la EPJA en la actualidad, entendida como un campo diverso en el que existen múltiples prácticas y sujetos, además da muestra del papel que han ocupado el Estado, el INEA y diversos sujetos en su construcción, particularmente en el caso de México; aspectos que se analizan en los diversos capítulos que conforman el presente trabajo de tesis.

señaladas en los subcampos: en el campo de Procesos educativos en prácticas sociales con personas jóvenes y adultas se consideraron los subcampos: Condición social y políticas educativas, Prácticas de lengua escrita, oralidad y matemáticas, Educación básica, Formación en y para el trabajo productivo, Migración y procesos educativos; Cultura e identidad, Temas emergentes; mientras en el campo Educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas, se consideraron los Procesos, programas y propuestas de formación, Características de educadores y educadoras, Condiciones de trabajo, Construcción de la profesión. Asimismo, se incluyeron trabajos de investigación básica, investigación aplicada, ensayos fundamentados, sistematizaciones, diagnósticos y evaluaciones. (*Ibid*, pp. 230- 233).

⁴⁰ *Ibid.* pp. 233-238.

⁴¹ *Ibid.*, pp. 238-281.

Sumado al estado de conocimiento, se han realizado tesis que han aportado al campo; cabe mencionar que en el catálogo de TESIUNAM,⁴² al buscar tesis con el título de la EPJA, son sólo 2 registros los que aparecen, por un lado, el trabajo doctoral de Gloria Hernández, titulado “Políticas educativas para población en estado de pobreza. Educación básica de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso”⁴³ del año 2004, y un informe académico de la licenciatura en pedagogía titulado “Propuesta de alfabetización para personas jóvenes y adultas en el Centro de Educación Extraescolar "Hermenegildo Galeana””⁴⁴. Para fines de este trabajo, la tesis de Gloria Hernández es un referente central ya que tuvo como propósitos “analizar los significados que tiene la Educación Básica de Personas Jóvenes y adultas (EBPJA) para los sujetos que participan en programas organizados por el gobierno; analizar las formas de las diversas relaciones de los sujetos con la cultura escolar, así como analizar la concreción de las políticas educativas para población en estado de pobreza”.⁴⁵ En el propio título aborda tres ejes de análisis: significados de la EBPJA para los propios sujetos, la relación de éstos con la cultura escolar y el cómo se concretan las políticas en poblaciones pobres de México. Estos tres planos nos hablan del amplio abordaje que la especialista realizó en el cuerpo del trabajo para pensar, a partir del estudio de situaciones concretas, las particularidades del campo de la EPJA en nuestro país. Las preguntas de investigación que guiaron su investigación se centraron en: ¿Cómo se expresan localmente las tensiones del campo de la EBPJA? ¿Quiénes son los sujetos que acuden a los espacios gubernamentales? ¿Cómo viven los sujetos los procesos de institucionalidad? ¿Cuáles son los condicionantes de la práctica docente con personas jóvenes y

⁴² Catálogo de TESIUNAM [en línea] < <http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F?RN=525297124>>

⁴³ Hernández, Gloria, *Políticas educativas para población en estado de pobreza. Educación básica de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso*. (Tesis de Doctorado en Pedagogía) México, UNAM, 2004.

⁴⁴ Torres, Beatriz, *Propuesta de alfabetización para personas jóvenes y adultas en el Centro de Educación Extraescolar "Hermenegildo Galeana”*. (Tesis de Licenciatura en Pedagogía) México, UNAM, 2012.

⁴⁵ Hernández, Gloria, *Políticas...op. cit.*, p. VIII

adultas? ¿Desde qué referentes construyen los significados de la educación básica?⁴⁶

Por otra parte, las tesis que conforman el catálogo de TESIUNAM relacionadas con *Educación de adultos*, se registran 175 resultados de 1969 al 2016, entre las que destacan los trabajos realizados con el modelo educativo del INEA, así como sistematización de experiencias en la institución, evaluación de sus programas y propuestas pedagógicas relacionadas, sobre todo, con la cuestión de los materiales didácticos. Asimismo, las tesis que se elaboraron en los últimos años abordan temáticas vinculadas con la cuestión de la educación de adultos mayores y su articulación con temas de género y uso de la tecnología; además, se mencionan trabajos de carácter histórico sobre el desarrollo de la educación de adultos en México y las políticas implementadas en las últimas décadas. Por otra parte, si consideramos los campos de conocimiento en los cuales se han realizado trabajos relacionados con la EPJA, encontramos una diversidad que va desde Pedagogía y Psicología hasta Arquitectura y Administración, cuestión que muestra los múltiples ángulos desde los cuales se puede abordar la cuestión de la educación de adultos.

Específicamente, si consideramos el periodo que va del 2000 al 2016, destaca el hecho que de los 73 trabajos registrados en TESIUNAM, sólo se mencionan 4 de posgrado relacionados con educación, en los que la cuestión de la EPJA está presente: la tesis doctoral en pedagogía de Mario Alberto Ortiz Luna titulada “La educación en derechos humanos de los estudiantes de la carrera de administración industrial de la UPIICSA del IPN para el respeto de sus adultos mayores: una perspectiva pedagógica”⁴⁷; el Informe académico por propuesta de intervención académica del Maestro en Pedagogía Joel Guzmán “Módulo el agua

⁴⁶ A partir del desarrollo de su trabajo, Hernández realizó un índice conformado por ocho capítulos que tienen una lógica que va de lo general a lo particular. Los capítulos que conforman su tesis de doctorado son: 1. Educación básica de personas jóvenes y adultas: aspectos teórico metodológicos, 2. El agente de la EBPJA en un campo de tensiones, 3. Constitución histórica de la educación básica de jóvenes y adultas: sentidos, prácticas y agentes, 4. EBPJA y calidad de vida: marcos interpretativos, 5. EBPJA a través de propuestas curriculares en México, 6. Ámbitos de constitución de significados: la definición de la situación pedagógica, 7. Estructuración local de los significados, 8. Interacción alumnos y maestros: espacio fundamental de construcción de significados. *Idem*.

⁴⁷ Ortiz Luna, Mario Alberto, *La educación en derechos humanos de los estudiantes de la carrera de administración industrial de la UPIICSA del IPN para el respeto de sus adultos mayores: una perspectiva pedagógica*, Tesis de Doctorado en Administración Industrial. México, UNAM, 2010.

de todos, (material educativo para la Educación de los adultos) como parte del esquema Curricular del modelo de educación para la vida y el trabajo (MEVYT) del Instituto Nacional de Educación para los Adultos⁴⁸; la tesis de maestría en pedagogía de María de la Paz Jiménez Castañeda “Hacia una resignificación de la práctica pedagógica del asesor en la educación de adultos”⁴⁹; y finalmente, la tesis de María de Lourdes Ildeliza Sierra Torrescano que presentó para obtener el grado de Maestra en Enseñanza Superior titulada “Identificación de los factores de riesgo nutricionales para el diseño de un programa de educación alimentaria para los adultos mayores de la comunidad de San Luis Tlaxiátemalco”.⁵⁰ Es así como el campo de la educación de adultos ha sido estudiado en su vinculación con temas de adultos mayores, el INEA y el educador de adultos, además con aspectos de carácter didáctico pedagógico. Aunque se reconoce una cantidad importante de trabajos del nivel de estudios profesionales y de posgrado con el tema, cabe cuestionarse cuántos de ellos han aportado realmente a la producción de conocimiento y por qué aun es limitada la generación de investigaciones relacionadas con la EPJA.

En cuanto a la producción de libros y artículos, además de las antologías promovidas por CREFAL, y coordinadas por Pablo Latapí⁵¹ y Sylvia Schmelkes,⁵² encontramos que en la última década investigadoras mexicanas como Gloria Hernández, Carmen Campero, Mercedes Ruiz, Ana Méndez, Gladys Añorve, Mercedes Suárez Rodríguez han realizado una producción importante de libros, capítulos, artículos y ponencias relacionadas con la EPJA, además de participar

⁴⁸ Guzmán, Joel, *Módulo el agua de todos, (material educativo para la Educación de los adultos) como parte del esquema Curricular del modelo de educación para la vida y el trabajo (MEVYT) del Instituto Nacional de Educación para los Adultos*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2009

⁴⁹ Jiménez Castañeda, María de la Paz, *Hacia una resignificación de la práctica pedagógica del asesor en la educación de adultos*, Tesis de Maestría en Pedagogía, México, UNAM, 2005

⁵⁰ Sierra Torrescano, María de Lourdes Ildeliza *Identificación de los factores de riesgo nutricionales para el diseño de un programa de educación alimentaria para los adultos mayores de la comunidad de San Luis Tlaxiátemalco*, Tesis de Maestría en Enseñanza Superior, México, UNAM, 2005.

⁵¹ Latapí, Pablo, comp., *Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas. Antología*. Pátzcuaro, CREFAL, 2009.

⁵² Schmelkes, Sylvia, comp., *La educación de adultos y las cuestiones sociales. Antología*. Pátzcuaro, CREFAL, 2008.

activamente en la realización de informes nacionales e internacionales con respecto a la situación de este ámbito.⁵³

Como ya se mencionó, las revistas *Decisio*, *RIEDA* y la *Piragua*, son una fuente de información importante y sostenida en el campo, debido a su vinculación directa con la difusión especializada de conocimiento y en el que caso de la revista *Decisio*, con la sistematización de experiencias dirigidas a la población de jóvenes y adultos. Sus publicaciones se han digitalizado y son de fácil acceso al público a partir de los sitios web de las instituciones a las que pertenecen, a lo que se suma la organización de eventos y de propuestas de formación.

Otras fuentes que son relevantes para el estudio de la EPJA y en las que podemos encontrar producción de conocimientos relevantes son los resultados de cada una de las CONFINTEAs, de las cuales han derivado resolutivos, marcos de acción o informes de la situación de la EPJA a nivel mundial. Uno de los más importantes es el informe regional “Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe” encabezado por Arlés Carusso, María de Clara Di Pierro, Mercedes Ruiz y Miriam Carrillo, publicado en el 2008.⁵⁴ Es un estudio analítico-descriptivo de la situación de la EPJA en 21 países de la región en el periodo 2000 a 2006, elaborado a partir de informes nacionales. Para el caso de México, Gloria Hernández fue la encargada de realizar el reporte correspondiente. Ambos son una cartografía del campo de la EPJA, en los que es posible ubicar algunas de las conceptualizaciones, los debates y las experiencias que llenan de contenido al campo en el cual se ubica el presente estudio.

De la misma manera, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtien (1990), el Marco de Acción de Dakar (2000), los Objetivos del Desarrollo del Milenio (2000), el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (2009) son antecedentes de políticas internacionales que, de alguna manera, han jugado un

⁵³ Cfr. El apartado Fuentes de consulta de este trabajo.

⁵⁴ Carusso, Arlés; María de Clara Di Pierro; Mercedes Ruiz y Miriam Carrillo, *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*, México, CEAAL/CREFAL, 2008.

papel importante en la configuración del campo de la EPJA, así como de parte de las políticas promovidas a nivel regional por los gobiernos en turno.

Así, se da cuenta de los diversos espacios institucionales en los que se encuentra presente la EPJA, ya sea como objeto de investigación o para la generación de programas concretos de intervención, lo que aporta elementos importantes a uno de los aspectos centrales de nuestra época como lo es la defensa del derecho a la educación de las poblaciones que han sido excluidas del sistema educativo históricamente. Además, la producción refleja los debates, las tensiones, los desafíos que son parte de este campo, mismos que serán analizados y son eje del presente trabajo de tesis.

Presentación de los capítulos

A partir del objetivo y preguntas planteadas para la investigación, el presente trabajo se estructura en tres capítulos:

Capítulo 1. *Los discursos de la educación de adultos en el siglo XX. Particularidades en el caso de México*, en el que a partir de un análisis genealógico, se discuten cuatro discursos de la Educación de Adultos (EA) que estuvieron presentes durante la segunda mitad del siglo XX en América Latina: la educación fundamental, la educación popular, la educación permanente y la educación de adultos institucionalizada, de manera que se identifican las continuidades, discontinuidades y emergencias que en cada uno de estos discursos se presentaron y que dan pauta para pensar en la reconfiguración de la EA a partir de la inclusión de la EPJA.

Capítulo 2. *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas, caracterización*, en este apartado se hace la caracterización de la EPJA, particularmente a partir de la crisis que trajo consigo el neoliberalismo y los postulados planteados durante las CONFINTEAs de 1997 y 2009. Se definen las políticas y directrices que se han generado en los últimos años, tanto a nivel internacional como nacional, así como las instituciones y espacios en los que adquiere sentido la EPJA como un campo

particular de conocimiento e intervención, y los sujetos que son parte de su construcción.

Capítulo 3. *El campo de la EPJA frente a la realidad educativa actual. Un campo en construcción.* En este último capítulo se plantean las prioridades, tendencias y desafíos que presenta en la actualidad la EPJA como un campo de experiencias y conocimientos múltiples que derivan de las agendas internacionales y que demandan acciones y propuestas tanto a nivel regional como nacional. Todo ello para plantear un horizonte que recupere la historia y las condiciones de posibilidad de un campo que se sigue construyendo y resiste frente a los embates de un mundo que en pro de un crecimiento individualista, meritocrático y económico, olvida o deja de lado las injusticias sociales e históricas que han vivido grandes sectores de la población.

Por último, se presenta a manera de conclusión, las reflexiones finales con respecto a la importancia de sumarse a la lucha por la defensa del derecho a la educación de personas jóvenes y adultas, formulada a partir de la articulación de los contenidos desarrollados; además se abren preguntas que derivan de este estudio y que pueden ser la base para futuras investigaciones. Asimismo, se presentan, en el apartado correspondiente, las fuentes de consulta que fueron la base para el desarrollo de la tesis (libros, revistas especializadas, informes de investigación tanto nacionales como internacionales, estados de conocimiento, así como los sitios web de diversas instituciones y organismos relacionados con la EPJA) que fueron consultadas. Finalmente, se presenta un anexo con el instrumento de recolección de información, como insumos para comprender el proceso de investigación.

Esperamos con este trabajo aportar elementos para situar las implicaciones que tiene para la formación de pedagogos y para la pedagogía misma el estudio de la EPJA y lo que ésta representa para abrir nuevos causes en la defensa de la educación pública, como un derecho humano fundamental y un bien social.

CAPÍTULO I

LOS DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL SIGLO XX. PARTICULARIDADES EN EL CASO DE MÉXICO

La historia de la Educación de Adultos (EA) tiene antecedentes desde épocas prehispánicas, sobre todo en experiencias educativas informales, en donde los adultos eran transmisores de tradiciones y participes de ceremonias.¹ Durante la Colonia podemos pensar en los procesos de enculturación y evangelización que estaban dirigidos no sólo a la población infantil sino a los adultos. Sin embargo, como campo problemático tenemos que situar a la educación de adultos como una construcción que surge a la par de los sistemas escolares modernos a partir de la segunda mitad del siglo XIX.²

Y es hasta el siglo XX que empezó a tener especificidad como campo de estudio y en el que tanto organismos internacionales, gobiernos, instituciones educativas y sociales comenzaron a legislar y centrar su atención en la necesidad de crear experiencias y políticas educativas dirigidas a la población para responder a la necesidad de formar a las masas con una educación fundamental vinculada al desarrollo de las naciones.

Hablamos de un campo con un referente que ha ido cambiando a lo largo de la historia de acuerdo con las necesidades y los contextos donde se le busca dar respuesta al derecho a la educación, reconocido desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948.

Por ello, la importancia para el presente estudio de conocer los diferentes discursos³ de la EA que fijan formas de comprender el cómo se ha entendido este campo a partir de los contextos en los que surgen, los sujetos y actores que participan, así como las experiencias que se crearon, fundamentalmente durante la

¹ Véase Escalante; Pablo, "El México Antiguo", en INEA, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. Del México prehispánico a la Reforma Liberal*. Tomo I. México, SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación, 1985, pp. 3-9.

² Rodríguez, Lidia, "La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe", en Moreno Martínez, P. L. y Navarro García, C., coords., *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol. 3, Nº 1. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2009, p. 66.

³ La noción de *Discurso* se utiliza en este texto como una herramienta analítica teórica que permite situar posiciones de significación para disputar la conducción ética y política del campo. Véase apartado Nociones ordenadoras en Introducción.

segunda mitad del último siglo, con el fin de dar cuenta de un proceso histórico que marca los acontecimientos y hechos sociales que relacionalmente han ido configurando un campo que hoy en día instala en agenda el discurso de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), objeto de estudio de la presente investigación.

En este capítulo se realiza un análisis genealógico de cuatro discursos nodales de la Educación de Adultos que estuvieron presentes en nuestra región Latinoamericana, enfatizando en las particularidades que se presentaron en México, durante la segunda mitad del siglo XX: la educación fundamental, la educación popular, la educación permanente, la educación de adultos condensada en la creación del INEA, con el fin de trazar las continuidades, discontinuidades y emergencias que en cada uno de estos discursos se encuentran en relación a la reconfiguración del campo de la EA a la EPJA.

1.1 La educación fundamental, una respuesta a la posguerra

La educación de adultos al inicio del siglo XX fue una preocupación acompañada del reconocimiento de la educación como una alternativa para la formación de ciudadanos libres y participes de sus naciones. Después de las guerras mundiales, uno de los propósitos principales fue la reconstrucción de las naciones y la paz como aspiración social. Es allí donde se conforman organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) en 1945 y se decreta como acuerdo mundial la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. En ésta se reconocieron los derechos y libertades comunes para todos los seres humanos que llevarían al progreso social y a elevar el nivel de vida de las personas. La educación es reconocida en su artículo 26:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser

generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.⁴

Esta declaración sigue aún vigente y es el marco referencial de las legislaciones nacionales de todos los países que pertenecen a la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En el marco del decreto de los derechos humanos universales, se reconoce que son 30 los derechos fundamentales que deben garantizarse a toda persona sin discriminación alguna por raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, edad o cualquier otra condición como el origen nacional o social, y posición económica. En el reconocimiento de la educación como derecho universal se puso en evidencia la necesidad de que las poblaciones tuvieran conocimientos básicos para colaborar en el desarrollo social. En este contexto, dos fueron los grandes problemas a los que se enfrentaban los sistemas educativos, el analfabetismo de los adultos y la falta de retención de la población en la escuela.⁵

Antecedentes en México: la época posrevolucionaria

Como antecedente, en el caso de México, en la década de los veinte y de los treinta hablamos de un contexto postrevolucionario que enfrentó al país a muchos problemas de devastación no sólo física sino moral, en donde el principal objetivo fue la reconstrucción nacional y la educación se convirtió en una estrategia para alcanzarla.

Uno de los principales problemas que se reconoció durante la época fue el analfabetismo de la población adulta, de acuerdo a cifras oficiales “de los 10 millones 537 mil habitantes del país mayores de diez años, 6 millones 974 mil – el

⁴Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, [en línea] <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>> [Fecha de consulta: 18/10/2016]

⁵ Rodríguez, Lidia, *op. cit.*, p. 70

66%- no sabía ni leer ni escribir".⁶ Con Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional se dio un gran impulso a experiencias de educación de adultos, particularmente a programas y campañas de alfabetización que buscaron saldar la deuda social, no sólo desde una perspectiva elemental sino popular, en donde se tenía como fin el desarrollo de las personas a partir de un mayor acceso a la cultura, de manera que conjuntamente se salvara a la nación fortaleciendo la identidad nacional.

En los discursos de la EA, principalmente concentrada en atención a las personas analfabetas, se reconocía a sus sujetos como nocivos y como carga para el país. Sin embargo, buscaban que la formación fuera más allá de una educación elemental, en donde además de aprender a leer y escribir, se lograra acceder a un mayor capital cultural y se capacitara para el trabajo, un ejemplo de ello, fue el reconocimiento de que tanto campesinos y obreros tenían que formarse en métodos más productivos y prácticos para mejorar sus jornadas laborales. La escuela era la institución que tenía que incorporar al campesino y al indígena a "la civilización" de manera que se formara para ejercer funciones de hombres, de mexicanos y de ciudadanos.⁷

Durante el mandato de Álvaro Obregón (1920-1924) se crearon las dependencias de Cultura Indígena y la de la Campaña contra el Analfabetismo. La función de este último era "establecer centros escolares de enseñanza general lo más completas que fuera posible en los lugares de mayor población, con el objeto de combatir el analfabetismo y fomentar la educación de las masas". Fue así que con un presupuesto propio se pudo impulsar la educación de adultos y se le dio mayor sistematicidad a la Campaña, dejando de ser sólo una cruzada apostólica. Se contrató a profesores para asumir la responsabilidad de la enseñanza de las poblaciones adultas, además de que se creó y distribuyó material de alfabetización y de lectura que puso al alcance del pueblo obras clásicas y de cultura general.⁸

⁶ Loyo, Engracia, "Educación de la comunidad, tarea prioritaria", en INEA, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo II. México, SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación. 1985, p. 343.

⁷ *Ídem*.

⁸ *Ibid.*, pp. 344-346.

Los educadores fueron vistos como misioneros, éstos eran principalmente voluntarios que creyeron en la tarea redentora impulsada desde el gobierno, ciudadanos sobre todo de clase media, entre los que se encontraban amas de casa, universitarios, maestros, burócratas y pequeños comerciantes, se dieron a la tarea de crear micro experiencias educativas con el fin de alfabetizar a todos los que lo necesitaban; las calles, las plazas públicas y las fábricas fueron los escenarios idóneos para formar grupos de alumnos. Se tenía como fin una educación integral con formación en valores como la honestidad y el trabajo, el desarrollo de hábitos de higiene, de salud, de buena alimentación y el adecuado uso del tiempo libre. Vasconcelos, fue un líder social, que motivaba en sus discursos a "mover el espíritu público y animarlo de un ardor evangélico semejante al que llevó a los misioneros a propagar la fe por todos los rincones del mundo".⁹ Hablamos de educadores honorarios que convencidos de su labor lograron extender su optimismo a muchas partes del país y sobre todo participar en una lucha que encabezaba el gobierno contra el analfabetismo y el retraso social que tenía el país.

Además del camino que siguió la Campaña de Alfabetización, durante este periodo posrevolucionario se pusieron en marcha otras experiencias como las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales que trabajaban con metodologías participativas, siendo el antecedente de la educación popular en nuestro país. Así también se encontraban los Centros de Educación de Adultos, las Escuelas Nocturnas para Trabajadores, en donde se buscó sumar esfuerzos a favor de la educación de la población adulta.¹⁰

Para los años cuarenta, después de abrogar el proyecto socialista en educación, Jaime Torres Bodet, quien fue secretario de educación pública durante el periodo de 1943 – 1946, encabezó otra Gran Campaña de Alfabetización (1943).

Del mismo modo, en América Latina se llevaron a cabo Grandes Campañas de Alfabetización, ejemplo de ello fueron las acontecidas en Ecuador (1942), República Dominicana (1943), Honduras y Guatemala (1945), y Perú (1946).

⁹ *Ídem.*

¹⁰ Cada una de estas experiencias tuvieron objetivos particulares y son experiencias importantes para comprender cómo fue entendida la educación de adultos durante esta época, instaurando pilares importantes para la institucionalización de este campo en nuestro país.

Marco internacional, la instalación de la Educación de Adultos en la agenda mundial

Con la fundación de la UNESCO (1945) se incluyó entre sus programas el apoyo a las campañas de alfabetización, desde una visión de desarrollo continuo y la búsqueda de la universalización de la educación elemental o básica. Este organismo internacional ha marcado pauta en los idearios y fines de los sistemas educativos, por lo consecuente también en los objetivos de la alfabetización y en las políticas en relación a la educación de adultos.¹¹

El primer evento de alcance internacional con relación a la EA fue en 1929, año en el que se realizó la Conferencia Internacional de Educación de Adultos en Cambridge, Inglaterra, encabezada por la Asociación Mundial para la Educación de Personas Adultas.¹² En estos primeros intentos de impulsar la EA no se trabajó desde una concepción de disciplina académica sino en la promoción de la cooperación internacional para atender a los más “necesitados” en favor de la paz y la humanidad que necesitaba el mundo después de la primera guerra mundial.¹³

La creación de la UNESCO dio pie para que este organismo se encargara de convocar a diferentes sectores gubernamentales y sociales para discutir las orientaciones políticas y desafíos de la EA; ello se plasma en la realización de Conferencias Internacionales de Educación de Adultos¹⁴ (CONFINTEAs) que desde 1949 se han desarrollado con un intervalo aproximadamente de cada 12 años.

¹¹ Torres Septién, Valentina, “En busca de la modernidad 1940-1960”, en INEA, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo III. México, INEA/SEP/ Seminario de Historia de la Educación., 1985, pp. 481-482.

¹² Ésta es el antecedente de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEAs) convocadas por UNESCO, desde 1949.

¹³ Knoll H. Joachim, “La historia de las Conferencias Internacionales de la UNESCO sobre la Educación de Personas Adultas. De Elsinor (1949) a Hamburgo (1997): la política internacional de educación de personas adultas a través de las personas y los programas”, en Timothy Denis Ireland, Carlos Humberto Spezia, *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de CONFINTEA*. Brasilia, UNESCO, 2014, p. 14.

¹⁴ Las CONFINTEAs son reflejo de los contextos en los que se llevaron a cabo y concentran tanto el deber ser de la EA como propuestas de prácticas necesarias para lograrlo, por ello la importancia de

La primera CONFINTEA titulada “Educación de Adultos” se realizó en el International People’s College de Elsinor del 19 al 25 de junio de 1949, su objetivo fue lograr una descripción y un análisis crítico del campo en su totalidad e instalar en el discurso que la EA tenía que satisfacer necesidades culturales y las aspiraciones de los adultos en toda su amplitud y diversidad.¹⁵ Si bien no se tenía clara la especificidad de la EA como un área del campo educativo, dado su carácter marginal dentro de las políticas nacionales, sí se reconocía su importancia para la reducción de los problemas sociales.

Esta Conferencia la encabezó el mexicano Jaime Torres Bodet, quien era director de la UNESCO, los asistentes a ésta fueron 106 delegados en representación de 27 países y 21 organizaciones internacionales; de los 79 delegados y observadores que se reunieron allí, 54 venían de 14 países europeos y 14 de América del Norte. Sus ejes de análisis fueron los objetivos, contenidos, instituciones y problemas de organización, métodos y técnicas, además de la colaboración internacional para la atención de la EA.¹⁶

La CONFINTEA I prestó mayor atención a la situación de la EA de Europa Occidental y Norteamérica y sin una definición exacta de lo que era la EA y ante el reconocimiento de la diversidad de experiencias y contextos de los países, se destacó que la EA tenía que atender principalmente las siguientes tareas:

- apoyar y fomentar los movimientos dirigidos a crear una cultura común para poner fin a la oposición entre las denominadas masas y la élite;
- estimular un auténtico espíritu de democracia y un verdadero espíritu de tolerancia;
- devolver a los jóvenes la esperanza y la confianza en la vida, que se vio sacudida por la desorganización del mundo;

seguir su desarrollo histórico para comprender los significantes que la UNESCO ha querido instalar a nivel internacional y que en algunos casos tensiona con las realidades regionales.

¹⁵ UNESCO, “Informe de síntesis de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos Elsinor (Dinamarca), 19-25 de junio de 1949”, en Timothy Denis Ireland, Carlos Humberto Spezia, *op. cit.*, p. 85.

¹⁶ Ireland, D. Timothy D, “Sesenta años de CONFINTEA: una retrospectiva”, en Timothy Denis Ireland, Carlos Humberto Spezia, *op. cit.*, pp. 32-33.

- restaurar el sentimiento de comunidad entre las personas, en una época de especialización y aislamiento;
- cultivar un sentimiento ilusionado de pertenencia a una comunidad mundial.¹⁷

Como se puede leer, después de las guerras, la EA fue parte de las estrategias para consolidar la paz y buscar la armonía entre las naciones y comunidades. A partir de diversas recomendaciones se instaló una agenda para hacer un diagnóstico de la situación de la EA y una intervención más sistemática en países menos desarrollados.

Si bien, se reconoció que la EA tenía que satisfacer las diversas necesidades y aspiraciones de los adultos a partir de programas dinámicos y contextuales, la alfabetización fue prioridad para la UNESCO, inscrita en la educación fundamental, que, aunque se reconocía que no era exclusiva de la población adulta sí tenían una estrecha relación.¹⁸

La educación fundamental para este organismo internacional era entendida como:

[...]el mínimo que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos que no hayan disfrutado de las ventajas de una buena educación escolar a comprender los problemas peculiares del mundo en el que viven, a formarse una idea exacta de sus derechos y sus deberes y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad.¹⁹

La UNESCO reconocía en la educación fundamental, la respuesta para la búsqueda de la democracia y la justicia social, si bien tenía planteamientos desde una perspectiva integral se hablaba de competencias básicas para ser desarrolladas tanto por niños y adultos, de manera que se convirtió en un discurso con carácter compensatorio y remedial de lo que las instituciones educativas no habían conseguido lograr.²⁰ La diferencia entre el ser niño y ser adulto para las

¹⁷ UNESCO, “Informe de síntesis de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos Elsinor (Dinamarca), 19-25 de junio de 1949”, en Timothy Denis Ireland, Carlos Humberto Spezia, *op. cit.*, p. 86.

¹⁸ *Ibid.*, p. 90.

¹⁹ Balhen Ardilla, Jesús, “Educación fundamental. Educación comunitaria. La historia de la educación de adultos es la historia del CREFAL”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL, N. 1, 2003, p. 95.

²⁰ Rivas Díaz, Jorge, *¿Volver a la educación fundamental? Notas para una arqueología de los mandatos fundacionales de CREFAL*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 2003, p. 51.

instituciones educativas no tenía mayor incidencia en la formulación de los postulados de las escuelas.

El Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL)²¹ como actor primordial para la Educación Fundamental

El actor que condensó y tensionó el discurso de la Educación Fundamental en América Latina fue el CREFAL, organismo internacional creado el 11 de septiembre de 1950, año en el que Jaime Torres Bodet presidía la dirección de la UNESCO y en el que con el apoyo de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y el Gobierno de México se acordó en su IV Asamblea General la creación de un organismo que capacitara a personal para llevar a la práctica la educación fundamental.²²

Su primer director fue el mexicano Lucas Ortiz Benítez y sus objetivos estaban dirigidos a apoyar a los gobiernos de la región para:

proporcionar entrenamiento a los maestros y dirigentes de educación fundamental, y la preparación de materiales para reforzar la educación fundamental, adaptados a las necesidades recursos y niveles culturales de las comunidades locales; todo ello con el fin de proporcionar un mayor desarrollo en las regiones de más escaso progreso económico y social, donde el analfabetismo, las enfermedades y la pobreza en general limitaban toda posibilidad de desarrollo y bienestar humano.²³

La formación de educadores y la creación de material didáctico fueron las dos necesidades a las que inicialmente esperaba dar respuesta este organismo, todo ello desde los preceptos de la educación fundamental instaurada por la UNESCO. Sin embargo, de acuerdo a Jorge Rivas Díaz este organismo latinoamericano y los pensadores que se adscribieron a él, apropiaron de manera

²¹ Este organismo tiene un desarrollo histórico particular que muestra los discursos latentes de la EA en diferentes períodos históricos a nivel de Latinoamérica, mismos que se recuperarán en el desarrollo del presente capítulo. Cfr. CREFAL, Antecedentes históricos [sitio web] <http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=182> [Fecha de consulta: 07/11/16]

²² Rivas Díaz, Jorge, *op. cit.*, pp. 40-43.

²³ CREFAL, Antecedentes históricos [sitio web]

<http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=182> [Fecha de consulta: 07/11/16]

particular este discurso de la educación, creando una escuela de pensamiento propio, en el que se tensionaba el discurso internacional con las exigencias regionales a partir de la recuperación del legado revolucionario y postrevolucionario que tenía el país en cuanto a propuestas de EA.²⁴ Su ideario se plasmó en valores, principios e ideales, entre los que se encuentran como principios fundamentales:

1. La libertad, democracia, paz y justicia social, como punto de partida y de llegada.
2. Tomar en cuenta el ambiente físico y social en que se desarrolle, así como por el pasado histórico, tradiciones y genio propio de cada pueblo.
3. La educación fundamental es educación social por excelencia: es educación de la comunidad, no de las masas.
4. La educación fundamental es educación integral de la comunidad, porque comprende a sus componentes (hombres, mujeres, adultos y menores; el hogar, la economía, la recreación, la alfabetización) y sus angustias y alegrías.
5. Educar a la comunidad es volver a las fuentes esenciales de la educación que están en quienes, con la experiencia del pasado, prevén el futuro y actúan en el presente: los adultos. Es, esencialmente educación de adultos.
6. La educación fundamental considera a la escuela como una de las partes más importantes de la vida de la comunidad, que se apoya en otras fuerzas para lograr su cometido social.
7. La educación fundamental no hace distinción de razas ni credos; para ella sólo existen hombres igualmente dignos y con idénticos derechos que únicamente deben coincidir en los ideales de concordia y libertad humanas.
8. La educación fundamental es tan compleja como la vida de la comunidad e incluso más si consideramos que el fin de la educación es transformar a la comunidad. Para ello se requieren conocimientos, pasiones, inteligencia y comprensión. Pero sobre todo fe, convencimiento y emoción.²⁵

²⁴ Rivas Díaz, Jorge, *op. cit.*, pp. 36-37.

²⁵ Carreón Sierra, Tomás, "Educación fundamental, identidad institucional y prácticas educativas", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 28, núm. 1, enero-junio, Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL, 2006, pp. 169-170.

Con estos principios, la educación fundamental buscaba ir más allá de competencias básicas para la población adulta, buscó instalarse como un paradigma que involucrara a todos los sistemas educativos y a sus actores en la reconstrucción del mundo y en la formación de nuevos hombres.

Para ello, la formación tendría que ser en diferentes aspectos de la vida moral, espiritual y cultural, con actividades para la salud, el vigor físico, la higiene y salubridad de la comunidad; la capacidad para mejorar los medios de trabajo; la capacidad para satisfacer las necesidades de los hijos; la participación en la vida cívica y social y el disfrute de las horas libres, mediante la entrega a una recreación sana.²⁶ Áreas de intervención que se agruparon en: salud-educación sanitaria; mejoramiento de la vida económica; mejoramiento de la vida familiar; recreación y empleo del tiempo libre; y conocimientos básicos con énfasis en lectura, en escritura y en cálculo.²⁷

Éstas hablan de una visión integral de los fines de la educación y de que los sujetos, tanto adultos como niños, eran vistos como seres complejos que actúan en diferentes entornos que mantienen intereses, necesidades y expectativas de diversa índole. Es así como el CREFAL realizó una propuesta que superó los preceptos que la UNESCO había realizado, basados en conocimientos teóricos y técnicos básicos indispensables para un nivel de vida adecuado.

En los discursos de la educación fundamental, durante las décadas de los cuarenta y cincuenta, la educación de adultos comenzó a posicionarse como un tipo de educación que necesitaba la atención y cooperación de los gobiernos y de los organismos internacionales. Si bien se tenía una visión basada en la reparación de las carencias de la infancia, en donde la escuela siguió funcionando como el modelo de enseñanza central, se organizaron experiencias educativas que involucraron espacios y contextos cercanos a la población de los adultos. Se reconocieron áreas de intervención que tenían que ir más allá de conocimientos básicos de

²⁶ CREFAL, *Educación Fundamental. Ideario, Principios, Orientaciones Metodológicas*, Pátzcuaro, Michoacán, México, septiembre de 1952, pp. 21-22. Citado por Balhen Ardilla, Jesús. *op. cit.*, p. 96.

²⁷ *Ibid.*, p. 99.

lectoescritura y se creó en la región un organismo que enfatizaba en la necesidad de preparar profesionistas que atendieran este tipo de educación. Aunque a nivel de Latinoamérica se instaló una escuela de pensamiento que logró recuperar ideales revolucionarios que buscaban la formación de ciudadanos libres en sociedades justas, el problema del analfabetismo (tanto internacional, como regional y nacionalmente) superó los deseos plasmados en las filosofías institucionales y obligó a poner el centro de atención en las necesidades básicas que, reconocidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, todo hombre y mujer debe tener.

1.2 La educación comunitaria frente a la educación popular, un discurso propio de Latinoamérica

Mientras que la educación fundamental se institucionalizaba con el CREFAL a nivel Latinoamérica en los años cincuenta, comenzó el auge de la educación comunitaria en los Estados Unidos, escuela que influyó en el pensamiento y fines de la educación de adultos para los años sesenta, con repercusiones incluso en la reorientación y filosofía del organismo mencionado, ya que a partir de 1960, la ONU inscribió la educación fundamental en el movimiento del desarrollo de la comunidad ya que se creía que "debería actuar en un contexto más amplio de desarrollo, frente a la necesidad de organizar cooperativas, estimular el crédito y otras actividades sociales y económicas".²⁸

Frente a este movimiento de desarrollo de la comunidad, que se instalaba en la agenda por los organismos internacionales, en América Latina emergía la Educación Popular como otro discurso con amplias repercusiones en la educación de adultos. De acuerdo a Lidia Rodríguez, el triunfo de la revolución cubana en 1959 marcó el fin para la región de estrategias educativas impuestas por los organismos internacionales, vinculadas a la búsqueda de la paz, necesidad surgida por las

²⁸CREFAL, Antecedentes históricos [sitio web]
<http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=182> [Fecha de consulta: 07/11/16]

guerras mundiales. Con el anuncio del presidente Fidel Castro de la puesta en marcha de la Campaña de Alfabetización Cubana que buscaba erradicar el analfabetismo del 11% en la zona urbana y del 41.70% en la zona rural de la isla, se inició una etapa vinculada a la construcción de alternativas políticas de los sectores subalternos.²⁹

La educación comunitaria de la mano de los organismos internacionales

En 1961, el CREFAL cambió su nombre a Centro Regional de Educación Fundamental para el Desarrollo de la Comunidad en la América Latina, (conservando las siglas originales de su primera denominación). Sumado a la formación de educadores y creación de material didáctico, se comenzó a capacitar en las áreas de planificación, coordinación, ejecución y asesoría en actividades de desarrollo de la comunidad emprendidas por los respectivos gobiernos.³⁰

El desarrollo de la comunidad era entendido como un método que sumaba a las poblaciones para que con sus iniciativas y con apoyo de recursos locales, lograran aumentar la producción y de este modo alcanzar mejores niveles de vida para contribuir al desarrollo de sus propias comunidades.³¹ Los sectores marginados sin servicios escolares, regularmente de zonas rurales e indígenas, resultaron beneficiados a través de políticas y estrategias que hacían partícipes a los miembros de la comunidad en estudios exploratorios, investigaciones diagnósticas, que buscaban conocer los contextos para la realización de propuestas que fueran acorde a las necesidades de la población, que incluía no sólo a los adultos sino a los niños y jóvenes como beneficiarios de este enfoque. Es decir, las propuestas tenían que ser a la medida de las poblaciones estudiadas delimitadas en sus contextos, de igual modo que la educación fundamental su incidencia era en áreas de la economía, la familia, recreación, expresión artística y cultural, deporte,

²⁹ Rodríguez, Lidia, *op. cit.*, p. 72.

³⁰CREFAL, Antecedentes históricos [sitio web]

<http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=182> [Fecha de consulta: 07/11/16]

³¹ United States International Cooperation Administration. Community Development Division, 1956, p. 4. Citado por Rodríguez, Lidia. *op. cit.*, p. 71.

ecología, educación sanitaria, valores, educación básica, etc., todo en relación al beneficio del bienestar común.³²

La CONFINTEA II, titulada “La educación de adultos en un mundo cambiante” se realizó en Montreal, del 22 de agosto al 2 de septiembre de 1960, a ésta asistieron representantes de 51 países, de 112 delegados sólo 33 provenían de Europa Occidental. Hecho que habla de una mayor participación de países (de 15 en 1949 a 51) y que integró a representantes de otros continentes como África y Latinoamérica, de manera que se reconocía que los gobiernos le dieron mayor importancia al campo de la EA. En esta Conferencia se discutió el papel de la educación de personas adultas para garantizar la preservación de las tradiciones culturales y como mediadora frente al mundo de los medios de comunicación, instalando en la agenda la necesidad no sólo de conocimientos académicos, sino también de conocimientos profesionales prácticos, dándole a la capacitación un lugar central de este campo. Las temáticas abordadas fueron las relacionadas con: el cambio tecnológico y la educación profesional de personas adultas; la liberalización de la educación técnico-vocacional y profesional; la desunión moral en el mundo; la deseuropeización del mundo; y la obsolescencia de la guerra.³³

Por un lado, hablamos de temas que siguen siendo vigentes hasta hoy en día, como el cambio tecnológico y la capacitación profesional, así como de las huellas que dejaron las guerras en las décadas anteriores a esta etapa, durante esta Conferencia se demandó que los procesos de alfabetización tendrían que ir de la mano de proyectos más amplios de educación, y se analizó la estrecha relación entre educación de jóvenes y educación de adultos. De manera particular como sujetos de atención de la educación de adultos, se comenzó a hablar de las mujeres y la importancia de garantizar una colectividad.

Del mismo modo, se reconoció a nivel internacional que en la práctica la EA, en los países en desarrollo se limitaba a la alfabetización, mientras que en los países industrializados se enfocaba a la educación técnica y profesional.

³² Balhen Ardilla, Jesús, *op. cit.*, pp. 105-107.

³³ Knoll H. Joachim, *op. cit.*, p. 18.

De la primera conferencia a ésta, se sumaron sujetos de atención y se instalaron nuevos temas como la educación técnica, se cuestionó el papel de las instituciones educativas debido a que las propuestas seguían enfocadas en métodos tradicionales y se reiteró la necesidad de que la EA fuera parte integral y orgánica de los sistemas educativos nacionales, de manera que este tipo de educación tendría que recibir la atención y los recursos necesarios para su operación. Además, emergieron discursos que más tarde serían desarrollados por la UNESCO con mayor énfasis, como el reconocimiento de “la educación como un proceso continuo a lo largo de toda la vida y que es, al mismo tiempo, un derecho de todos y responsabilidad de la humanidad”.³⁴

Una tarea permanente instalada en las agendas de las CONFINTEAs fue la preocupación por la comunicación y el intercambio de experiencias, así como el establecer algunos indicadores básicos que permitieran supervisar y seguir las recomendaciones aprobadas. Éste es un hecho que ha repercutido en la forma de evaluar y valorar los avances en materia de EA a nivel global.

Por un lado, se observa, el cambio de discurso de la educación fundamental al desarrollo de la comunidad en algunas instituciones de América Latina, como el CREFAL, mientras que la UNESCO con las CONFINTEAs comenzaba a reconocer la especificidad del campo de la EA, y su amplitud en cuanto a poblaciones por atender y áreas de acción. Sin embargo, en la práctica, se estaban poniendo en marcha propuestas de educación popular.

Paulo Freire y la educación popular en la realidad latinoamericana

Paulo Freire, educador brasileiro, fue el gran impulsor de la corriente de la educación popular en la región, éste participó durante la década de los cincuentas en eventos regionales en los que se comenzó a instalar la necesidad de construir alternativas educativas que formaran hombres libres y conscientes de su participación en el mundo y en la historia. Además, creó un método psicosocial que

³⁴ Ireland, D. Timothy, *op. cit.*, pp. 36-37.

parte de palabras generadoras, que hasta hoy en día, es un modelo para los procesos de alfabetización de las poblaciones.

Desde esta perspectiva, la educación popular no enfocaba su acción sólo a la población de adultos, sin embargo, su discurso repercutió principalmente en las prácticas en relación a esta población. Sus postulados recuperaban la necesidad de trabajar “con” el hombre y no “para” él, su propuesta iba encaminada a la creación de grupos de estudio y de acción dentro del espíritu del autogobierno, acompañados de la figura de educadores comprometidos y formados en perspectivas críticas que inspiraran el crecimiento de sus educandos, a partir de relaciones dialógicas que partían del reconocimiento de los saberes que tienen los adultos a partir de sus experiencias, para con ello contribuir en la emancipación de éstos como posibilidad de su acción política ligada al proceso de concientización y a la praxis de liberación.³⁵

El diálogo, la crítica, la utopía, la formación de sujetos autónomos y libres se convirtieron en los referentes de las prácticas que retomaban esta corriente de pensamiento. Que se sumaba, al igual que el desarrollo comunitario, a la crítica de los sistemas escolares formales que eran superados por los problemas de analfabetismo y falta de retención de la población en sus instituciones, acrecentando con ello el rezago educativo.

Junto a este discurso, emergieron actores que vincularon sus luchas a la necesidad de educar a toda la población, estos fueron los movimientos sociales, quienes a partir de este periodo participaron con mayor incidencia en la creación y sostenimiento de experiencias educativas dirigidas a la población analfabeta.

La influencia del pensamiento de Freire, reflejada en la publicación de la *Pedagogía del Oprimido* publicado en español en 1970,³⁶ instaló un discurso en relación a la formación política de las poblaciones, en particular de los oprimidos, grupo identificado regularmente por sus condiciones de rezago, marginalidad y pobreza. Quienes se enfrentan en su cotidianeidad a relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión, problemas que la

³⁵ Rodríguez, Lidia, *op. cit.*, p. 74

³⁶ Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, México, Fondo de Cultura Económica, 1970.

educación popular buscaba erradicar a partir de la construcción de “relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas”.³⁷

Como ya se mencionó la educación popular no es exclusiva de ningún grupo etario, ni formuló una teoría acabada, sino que se habla de:

[...]una corriente sociopedagógica construida histórica y contextualmente en la que confluye una diversidad de prácticas y discursos diferentes entre sí; (...) en cada una de las regiones y países del continente la Educación Popular ha asumido matices particulares: mientras en el Cono Sur estuvo muy ligada a los procesos de lucha contra dictaduras y a los procesos de democratización, en los países andinos como Bolivia y Perú es notorio el acento en lo étnico y lo indígena, en América Central estuvo asociada con los procesos insurreccionales, en México tuvo su nicho en las iniciativas organizativas independientes que buscaban opciones frente al partido de gobierno.³⁸

De manera que este discurso junto con la educación para el desarrollo de la comunidad confluyeron en la década de los sesenta y setenta en los contextos latinoamericanos, que vivían particularidades diferentes en cada país, marcados algunos de ellos por dictaduras militares (Brasil, Chile, Argentina).

El desarrollismo en México

Durante las décadas de los sesenta y setenta, en México se tenía un optimismo en el crecimiento futuro del país por la producción de materias primas, principalmente el petróleo y algunos productos agrícolas. Se apostaba a la educación como herramienta que ayudaría a la superación de la pobreza y como estrategia de desarrollo. Ante ello, se realizaron planes con ayuda de apoyos financieros con créditos a largo plazo. Además de que se reconocía en los medios de comunicación, a un nuevo actor que influiría en aspectos esenciales de la vida de las personas y

³⁷ Jara, Óscar, *Educación popular y cambio social en América Latina*, [en línea] <http://www.iepala.es/IMG/pdf/CEAAL_Educacion_Popular_y_Cambio_Social_en_AL-Oscar_Jara.pdf> [Fecha de consulta: 08/11/16]

³⁸ Torres Carrillo, “Ires y venires de la Educación Popular en América Latina”, 2000. Citado en Finnegan Florencia, *Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas*, Paraguay, 2009, p. 2, [en línea] <<http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4576>> [Fecha de consulta: 07/11/16]

como apoyo en los procesos educativos, también ayudó a dimensionar problemas como el analfabetismo a ámbitos nacionales e internacionales, creando así estrategias más nacionales de atención.³⁹

Fue un período que anunció innovaciones y nuevas modalidades para la integración del sistema educativo mexicano, en el que ante el desarrollo se le tendría que dar énfasis a cuestiones de orientación vocacional y formación de recursos humanos. De modo que se impulsaron reformas acompañadas de los discursos del “aprender haciendo” y “enseñar produciendo” que enriquecieron la enseñanza técnica en su nivel medio y marcaron una reorientación general de la educación en el sentido del trabajo productivo.⁴⁰

En el caso de la EA, en 1959 se inició una nueva etapa en los programas de alfabetización y educación extraescolar dirigida a quienes no habían concluido en la edad regular su educación básica, estrategias sumadas a los discursos de la educación para el desarrollo de la comunidad y que en la retórica se instalaban como opciones integrales que atendían áreas de la salud, la educación física, el trabajo, el aprovechamiento del tiempo libre y la protección de recursos naturales. La Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, dependencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP), fue la encargada de dirigir estas iniciativas en colaboración con consejos estatales, juntas locales y patronatos de alfabetización.

Se crearon Comités de Alfabetización locales y regionales, además de Centros de Educación Extraescolar sobre todo en las comunidades más marginadas en donde no se había contado con instituciones de servicios educativos, además se sostuvieron proyectos como las misiones culturales y campañas de alfabetización. Frente a la necesidad de capacitar a las personas que habían

³⁹ Loyo, Engracia, “La urgencia de nuevos caminos 1964-1970”, en INEA, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo III. México, SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación, 1985, p. 579.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 580.

concluido su educación básica, surgió el Programa Nacional de Capacitación en 1963.⁴¹

Esta etapa de desarrollismo implicó un cambio de modelo del “desarrollo estabilizador” al de “desarrollo compartido”. En el que el gobierno compartía la tarea del desarrollo con las poblaciones, haciendo a todos responsables del progreso social.⁴² Este hecho repercutió en el sentido de la educación y en los discursos de la EA; cobijado en un enfoque de desarrollo de la comunidad comenzaba la institucionalización de este tipo de educación.

1.3 La Educación Permanente y la creación del Instituto Nacional de Educación de Adultos en México

A partir de la década de los setentas comenzó a permear el discurso de la educación como un proceso permanente durante toda la vida de las personas, aunque se puede rastrear que desde inicios del siglo XX se enunciaba, fue hasta esta década que se condensó en un nuevo paradigma educativo, que tiene en la publicación del Informe Faure “Aprender a ser: la educación del futuro” en el año de 1972,⁴³ su punto de partida en la agenda internacional.

Frente a las demandas internacionales expresadas en las CONFINTEAs, en México se crearon políticas educativas reconociendo la especificidad y particularidades del campo de la EA.

La UNESCO y el aprendizaje a lo largo de la vida

Desde la CONFINTEA II realizada en Montreal, se reconocía el concepto de educación permanente, pero fue en la Conferencia de Tokio en la que se convirtió

⁴¹ Greaves Cecilia, “Un nuevo sesgo 1958-1964”, en INEA, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo III. México, SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación, 1985, pp. 552-553.

⁴² Torres Septién, Valentina, “Reforma y práctica 1970- 1980”, en INEA, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. Del México prehispánico a la Reforma Liberal*. Tomo III. México, SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación, 1985, p. 613.

⁴³ Faure, Edgar, *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid, UNESCO, 1972.

en el eje de atención y se visibilizó a nivel internacional. Titulada como “La Educación de Adultos en el Contexto de la Educación a lo Largo de Toda la Vida”, la CONFINTEA III realizada en 1978, contó con la participación de 83 países, representados principalmente por ministros, académicos y seleccionados de organizaciones civiles. Se tuvieron como objetivos: examinar las tendencias en la EA durante la década de los sesentas; analizar las funciones de la EA en el contexto de la educación a lo largo de toda la vida y revisar las estrategias para el desarrollo educativo en relación con la EA.⁴⁴

Se recalcó que la educación es un proceso permanente que se puede dar en cualquier momento de la vida, y no es exclusiva de los sistemas formales educativos, además se señaló que los adultos aprenden cosas específicas en distintas etapas de la vida, por lo que se tendría que ofrecer acceso a oportunidades y enfatizar en el aprender por sí mismo. De manera que “el aprendizaje” cobró una relevancia que se mantiene hasta hoy en día en los discursos de los organismos internacionales.

Esta CONFINTEA tenía como antecedente *la Recomendación sobre el Desarrollo de la Educación de Adultos*, resolutive en el marco de la 19° Conferencia General de la UNESCO que se celebró en Nairobi (Kenia) en 1976. En cuanto al tema de la EA, en esta reunión se tuvo como objetivos el hacer evidente las características específicas de la educación de adultos desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida, movilizar el apoyo político para su desarrollo y buscar el camino para la acción a nivel nacional. Se habla de que fue la primera acción normativa que dio cuenta de la amplitud y complejidad del campo.

El concepto que allí realizaron sobre EA, es el que hasta la fecha se sigue replicando tanto en discursos internacionales como en las legislaciones locales, se entiende que:

La expresión educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la

⁴⁴ Ireland, D. Timothy, *op. cit.*, p. 37.

sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.⁴⁵

Esta conceptualización enmarca una complejidad en sujetos, ámbitos, prácticas, niveles educativos, que corresponden a la EA y que a la vez permitieron abonar en la especificidad del campo; en esta misma recomendación se demandó la necesidad de que la EA fuera parte de un proyecto global de aprendizaje permanente, en el que el hombre fuera agente de su propia educación a partir de la interacción permanente con su medio.

La educación permanente ha sido un discurso que ha buscado instalarse como un paradigma educativo de un proyecto global encaminado a transformar los sistemas educativos nacionales de manera que los procesos educativos a lo largo de la vida de los niños, los jóvenes y los adultos se consideren como un todo que abarque todas las dimensiones de la vida.⁴⁶

La CONFINTEA IV, titulada “El Desarrollo de la EA: Aspectos y Tendencias”, celebrada en París, del 19 al 29 de marzo de 1985, de acuerdo a los especialistas no tuvo tanta trascendencia y ahondó en la agenda que se impuso desde la tercera. En ella se habló, nuevamente, de la paz y el aspecto económico y de empleabilidad del papel de la educación de personas adultas.

Cabe mencionar que, durante este periodo, particularmente del año 1975 al 1978, el organismo de la región, el CREFAL, enfrentó un periodo de transición, en el que se le renombró como Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina, y en el que pasó de una administración conjunta UNESCO- gobierno mexicano, a sólo ser considerado como institución de carácter internacional bajo la tutela sólo del gobierno. El Centro focalizó su atención en la EA y la alfabetización funcional, siguiendo la escuela de la educación permanente impuesta por la UNESCO.⁴⁷

⁴⁵ *Ibid.*, p. 43.

⁴⁶ *Idem.*

⁴⁷ CREFAL, Antecedentes históricos [sitio web]

<http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=182> [Fecha de consulta: 07/11/16]

La creación del INEA como política educativa para la Educación de Adultos

Durante los gobiernos desarrollistas se realizaron una serie de reformas que conllevaron a la creación de políticas educativas en atención a la población de adultos. La primera de ellas fue la Ley Federal de Educación en 1973, y la segunda en 1975, la Ley Nacional de Educación de Adultos. En la primera se recuperó el sentido permanente de la educación y se veía a ésta como el medio del desarrollo de los individuos y transformación de la sociedad. Además, se reconoció como un servicio público y beneficio para todos aquellos que no habían accedido a ella, superando lo que decía la anterior ley con respecto a que sólo era beneficio para los menores de 15 años, de modo que se brindaron las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional para toda la población. La ley resaltó la importancia de la educación extraescolar en los niveles de instrucción elemental, media y superior. En la anterior Ley, en su artículo 18 se reconoció que “La educación general básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y está destinada a los mayores de quince años que no hayan cursado o concluido estudios de primaria o secundaria”.⁴⁸

Esta conceptualización se profundizó en 1975 con la expedición de la Ley Nacional de Educación para Adultos, que se convirtió en la normativa de este tipo de educación hasta que fue reemplazada por la Ley General de Educación de 1993. Uno de los hechos sociales que dio pie a la legislación fue la explosión demográfica y la migración del campo a la ciudad, debido a los espacios de desarrollo que había en las zonas urbanas. Sumado al recorte etario que instaló la Ley Federal, se estableció que la educación era el medio para adquirir conocimientos prácticos y valores, para el desarrollo de la justicia e integración de todos los sectores a la sociedad moderna.

⁴⁸ Torres Septién, Valentina, “Reforma y práctica 1970- 1980”, en INEA, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo III. México, SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación, 1985, p. 613

Aunque en el discurso se tenía una perspectiva integral y amplia de la EA, en la práctica los esfuerzos se enfocaban en el problema del analfabetismo, debido a que “en cuarenta años no se había logrado reducir la barrera de los seis millones de analfabetos en el país”.⁴⁹ Fue así que nació el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) en 1980, que buscaba aumentar la población alfabetizada y el crear conciencia nacional respecto al problema. Ante esta iniciativa se generaron múltiples experiencias que trabajaban por su cuenta sin integrar un proyecto nacional.

Ante esta problemática, se fundó el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) el 31 de agosto de 1981, como un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Institución pública encargada de coordinar las acciones educativas dirigidas a la población adulta, a la cual caracterizan como mayores de 15 años que no hayan ejercido su derecho a la educación básica.

Desde la década de los ochentas se encuentra trabajando en la promoción de la investigación del campo de la EA, la capacitación de personal requerido para la prestación de los servicios destinados a los adultos, la elaboración de materiales didácticos, la acreditación de los estudios de primaria y secundaria, y la coordinación de sus actividades con otras instituciones con el objeto de extender sus servicios a los diversos sectores de la población.⁵⁰

A la fecha se mantienen sus funciones y es la institución en la que se condensan los discursos con sus ideales de la EA. Tiene una organización basada en tres modalidades: escolarizada, semiescolarizada y abierta, dependientes o coordinadas por diversos organismos del sector educativo. De éstas surgen experiencias como las Escuelas Primarias Nocturnas y Secundarias para Trabajadores, así como los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA).⁵¹

⁴⁹ *Ibid.*, p. 629.

⁵⁰ INEA, ¿Quiénes somos? [Sitio web]

<<http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/nquienesbc.html>> [Fecha de consulta: 08/11/16]

⁵¹ Torres Septién, Valentina, “Reforma y práctica 1970- 1980”, en INEA, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo III. México, SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación, 1985, pp. 630-631.

El INEA, desde su fundación, representa la autoridad en materia educativa para la población de adultos, en los ochentas asumió una tarea titánica que se ha ido agudizando ante las exigencias de metas y objetivos de la agenda internacional. No obstante, sigue los planteamientos de los discursos de la UNESCO, como la educación permanente, se habla de la creación de un modelo propio que asume ideas de la educación popular y la capacitación para el trabajo, el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT).

Puntos de partida para la reconfiguración del campo de la Educación de adultos: continuidades, discontinuidades y emergencias frente al discurso de la EPJA

Los discursos presentados en el desarrollo de este capítulo dan cuenta que la Educación de Adultos no es un significante unívoco y estático, sino que se inscribe en contextos y demandas internacionales y nacionales que la han situado como un campo de acción necesario de atender para el desarrollo de las naciones. La constancia en la realización de eventos sostiene la preocupación de la comunidad internacional por cooperar y atender a poblaciones vinculadas principalmente con las injusticias y desigualdades sociales.

Aunque las experiencias educativas dirigidas a la población de adultos en México tienen antecedentes en épocas prehispánicas, la EA como campo de conocimiento fue desarrollado y adquirió su especificidad durante la segunda mitad del siglo XX, ante el reconocimiento de problemas particulares y emergentes con relación a la población adulta; la fundación de instituciones y organismos que enfocaron sus misiones en relación a la atención de este grupo etario desde diversos ámbitos como la investigación; y la formación y creación de experiencias educativas e instituciones exclusivas para ellos.

Desde la época de las posguerras podemos ubicar un discurso continuo dirigido a la aspiración de la democracia y la justicia social; aunque la paz se mantuvo, éste se puede ubicar con mayor fuerza durante el período de la educación fundamental.

Sumado a lo anterior, se observa que desde la educación fundamental (sobre todo la trabajada desde CREFAL) hasta la educación de adultos instaurada en la creación del INEA, siempre se reconocen diversas áreas de acción para la EA, sin embargo la Alfabetización cobra mayor relevancia debido a los problemas de analfabetismo que hasta la actualidad no se han podido erradicar y siguen siendo parte de las injusticias sociales para diversos sectores de la población.⁵² En todos los discursos se reconoce que no basta con conocimientos básicos de lectoescritura y pensamiento matemático, sino que los seres humanos se desarrollan en diferentes esferas por lo que requieren formación en valores, uso del tiempo libre, vida familiar, etc., tensión que se ha mantenido hasta la fecha y que cuestiona las limitaciones que muchas veces tienen las experiencias educativas dirigidas a la población.

También como continuidad, es importante mencionar que, si bien la educación de adultos al inicio se le prestó atención por la diversidad de prácticas y experiencias formuladas, durante todo el periodo estudiado siempre se habló de inscribir este tipo de educación en un proyecto más amplio de formación y en articulación con los sistemas educativos.

La crítica a la escuela como institución exclusiva de educación para adultos, fue un referente que surgió y se ha mantenido desde los veinte hasta la fecha, tanto en el desarrollo de la comunidad como en la educación popular, se comenzó a mirar otros espacios formativos que daban lugar a experiencias significativas para la población. Sumado a ello, se reconoció la importancia de perspectivas como la educación no formal e informal desde discursos como la educación permanente y a lo largo de la vida, en donde además se reconoce que la educación es un proceso continuo y no exclusivo de una edad particular en instituciones determinadas.

La capacitación y la educación técnica cobraron relevancia desde los sesentas en los discursos internacionales, de manera que repercutieron en la institucionalización de la EA, aunque desde la educación fundamental estaba presente la importancia de la formación de mano de obra, fue hasta la CONFINTEA II que se instaló como un discurso específico de la EA.

⁵² Este aspecto se analiza de manera detallada en el siguiente capítulo.

El Estado no ha tenido una participación exclusiva sostenida y continua en la EA de este periodo. Durante la época posrevolucionaria y de las posguerras, los gobiernos fueron quienes encabezaron la atención e iniciativas para la población adulta, actuando en colaboración con otros actores como la iglesia y los sindicatos, sin embargo fueron apareciendo en escena asociaciones civiles y movimientos sociales, que si bien han trabajado en colaboración y muchas veces demandan el compromiso en recursos por parte de los estados, muestran cómo se delega una responsabilidad que le competen a los gobiernos. De manera que cumplen un rol contradictorio, al enriquecer, por un lado, los campos de actuación de la EA y por el otro, sustituyen tareas que son propias de las autoridades.

Otra discontinuidad es el referente de la educación rural, ya que si bien, durante la posrevolución era muy clara la necesidad de atención de poblaciones que vivieran en el campo, los cambios sociodemográficos y de ubicación geográfica que han sucedido en las últimas décadas, y ante el problema de migración interna y externa que se vive en muchos de los países de la región, éste ya no ocupa la centralidad que en los veinte tenía, vinculado con la desatención en general al campo.

Como emergencia, durante cada periodo, se puede ubicar el crecimiento y complejidad al reconocer a la población objetivo de este campo siempre situado ante la necesidad de vínculos con la educación ofrecida a los niños. En un inicio se hablaba de adultos en general, pero a ello se fueron sumando mujeres, personas que vivían en regiones rurales, así como aquellas que vivían en zonas marginadas, pobres, analfabetas, migrantes hecho que nos habla de la necesidad de problematizar a los sujetos que se busca formar y el de reconocer características que van más allá de una edad cronológica.

Por último, dentro de los discursos trabajados también se puede observar la permanencia de la falta de profesionalización de educadores y los bajos presupuestos asignados a este tipo de educación. Se han convertido en tareas pendientes en cada CONFINTEA, y aunque en momentos determinados se crearon instituciones como el CREFAL y el INEA, no se ha podido dar respuesta a estos problemas, dejando cada vez más al margen de financiamiento a lo que desde los

cincuenta y con mayor fuerza en los ochentas se instaló como una prioridad en las políticas internacionales.

Este desarrollo da cuenta de hechos y acontecimientos que constituyen la historia del campo de la Educación de Adultos en México, en relación con la región latinoamericana y la agenda internacional. Una historia con diversos discursos en contextos particulares, con instituciones, actores y sujetos que dan cuenta de la complejidad para abordar un campo de estudio, debido a los discursos presentes en la retórica, las diversas realidades, las transformaciones y las prácticas que se exigen en la actualidad.

Se trata de relaciones históricas con variaciones temporales que construyen un campo que sigue abierto y se ha ido transformando, prestando mayor atención a ciertos significantes en distintos periodos para dar respuesta a las realidades sociales. En la actualidad y desde los noventas, se instala como enunciado la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y sobre todo en los espacios académicos, discurso que no sólo habla de un significante particular sino de un punto nodal para la reconfiguración de todo un campo. Frente a esta realidad y las características que relacionamente se han venido estudiando (contextos, instituciones, sujetos, espacios), interesa caracterizar a la EPJA como el campo en el que se condensan varios de los principios e ideales que estuvieron presentes en el desarrollo de la EA y también en el que emergen problemas y situaciones particulares que dan cuenta de los problemas y la complejidad para atender las necesidades que se le exigen históricamente a este campo.

Ante ello, surgen las preguntas ¿a qué necesidades educativas responde la EPJA?, ¿cuáles son los sujetos que se atienden desde este tipo de educación?, ¿en qué espacios se condensan las prácticas educativas desde la EPJA?, ¿cuál es el papel de las políticas internacionales ante la reconfiguración del campo?, ¿qué nuevas exigencias se enfrentan? mismas que se trabajarán en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO II LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS, CARACTERIZACIÓN

La Educación de Adultos (EA) durante el siglo XX condensó diferentes discursos que fueron generados sobre todo por diversos organismos internacionales y adquirieron sentidos particulares en las políticas nacionales, así como en las impulsadas por los gobiernos de la región, teniendo implicaciones en las prácticas educativas y las agendas gubernamentales para la atención de poblaciones que quedando fuera de la escuela o que no lograron acceder a ella en su oportunidad, enfrentaban fuertes rezagos y formas de exclusión.

Como se pudo observar en el desarrollo del capítulo anterior, desde la educación fundamental hasta la educación de adultos institucionalizada presentan elementos en común o equivalentes que fueron configurando el campo de la EA en una trama compleja y diversificada, en la que se condensan propuestas, procesos, prácticas, necesidades y problemáticas relacionadas con la atención educativa de personas adultas, que en la mayoría de los casos son definidas por su condición de exclusión del derecho a la educación y a partir de la edad cronológica de 15 años o más.

Frente a estos discursos, surge a partir de la década de los noventa la propuesta de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), misma que cada vez se enuncia con mayor fuerza, a partir de las propuestas hechas por los organismos internacionales, particularmente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y en la producción de conocimiento de especialistas de diversas instituciones de educación superior, lo cual ha tenido una incidencia particular en la reconfiguración del campo de la educación de adultos sobre todo en las últimas tres décadas.

La EPJA emerge en un contexto de crisis educativa frente a las políticas de ajuste estructural de corte neoliberal en el marco de la transnacionalización económica y financiera, que ha influido en los sentidos y exigencias que se imponen a los sistemas educativos en general y en particular a los de nuestros países, en los modos de concebir a la educación, en sus objetivos, en sus formas de regulación

y en los ideales de formación para los jóvenes y adultos, particularmente de aquellos que han quedado fuera, excluidos o en los márgenes de la escuela. Las demandas y metas internacionales rigen las acciones gubernamentales para superar el analfabetismo, los rezagos, la pobreza, la inequidad y la injusticia social, problemas que han estado presentes desde la formación de los estados nación y que si bien hay avances en materia de justicia social, la situación de exclusión se agudiza en la actualidad, presentando nuevos desafíos y diferentes condiciones para los actores involucrados en este campo y a los cuales se busca atender.

Particularmente, interesa en este capítulo abordar las particularidades de la EPJA como un ámbito específico de lo educativo, por ser un referente en el que se condensan y se reconfiguran en la historia reciente los diferentes discursos de la EA, no sólo en la forma de nombrar este ámbito de reflexión y acción sino en la comprensión y lógicas con las que se afrontan los problemas educativos que históricamente fueron esferas de actuación de la EA, concretamente en México y América Latina.

Como hipótesis se plantea que se da un desplazamiento de la EA a la EPJA particularmente en América Latina, del que es necesario dar cuenta con el objeto de situar las condiciones que han llevado a que los jóvenes se reconozcan como población destinataria de los servicios de atención de este campo, identificar las áreas de acción en las que se busca incidir en las prácticas y la manera en la que se involucran políticas, instituciones y sujetos para reconfigurar el sentido de este ámbito de conocimiento y acción.

A partir del proceso de institucionalización del campo de la EA desarrollado en el capítulo anterior, en este apartado se centra la atención en la cuestión de la crisis de la educación y las implicaciones que el modelo económico neoliberal ha tenido con respecto a la atención de jóvenes y adultos, además de retomar lo planteado por las dos últimas Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEAs) celebradas en 1997 y 2009, para así reconocer las políticas y directrices que se han generado en los últimos años. De manera, que se pueda situar a los sujetos a los que se dirigen las experiencias educativas de la EPJA y que instalan en la agenda un discurso que no sólo retoma la cuestión de la edad

cronológica sino características ligadas al analfabetismo, el rezago escolar, la pobreza, la violencia y la injusticia social. Particularmente, se sitúa al campo de la EPJA como el significativo en el que confluyen discursos, instituciones, especialistas, sujetos, prácticas y realidades que disputan la forma de concebir los ideales, propuestas, concepciones y procesos de la EA en el contexto actual.

Para ello el capítulo se organiza en cinco apartados en los que interesa caracterizar a la EPJA como un campo que tiene propiedades específicas, con reglas propias como resultado de la dinámica de institucionalización de ciertas políticas nacionales e internacionales, con intereses específicos y personas que relacionamente aportan y construyen conocimiento, así como de movimientos que hacen suyo el trabajo de atención a sectores populares como parte de proyectos más amplios.¹ Interesa partir del contexto neoliberal como momento histórico en el que emerge la EPJA, mismo en el que se instala una lógica de mercado y una crisis con respecto a los proyectos y sistemas educativos; posteriormente se describe el marco internacional en el que se configura la EPJA, y en el que a partir de la V CONFINTEA se instala formalmente la Educación de Personas Jóvenes y Adultas como una demanda particular que emana de América Latina, a lo que se suma la agenda internacional marcada por objetivos y compromisos del milenio que buscan el desarrollo de las naciones. Así mismo, se analiza el marco legal que en términos de normatividad, se ha ido definiendo en nuestro país como base para el reconocimiento del derecho a la educación y la importancia que tuvo la Reforma de 2011 en materia de Derechos Humanos para la EPJA. A partir de estas legislaciones, se reconoce la participación de diferentes sujetos en la construcción de este campo como los adultos, los jóvenes y los propios educadores en tanto personas que dotan de sentido las prácticas formuladas para atender la población. Para concluir el presente capítulo se centra la reflexión en las experiencias y los espacios institucionales que participan en la formulación de políticas, desarrollo de programas, así como en ámbitos de investigación relacionados con la EPJA para

¹ Bourdieu, Pierre, "Algunas propiedades de los campos", en *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1984, pp. 135-136.

que ésta se construya como un ámbito particular y se consolide. Finalmente se presenta una síntesis de los aspectos centrales del presente apartado.

2.1 La crisis como contexto y su impacto en la educación: el neoliberalismo

Desde finales de los años setentas a nivel internacional comenzó un proceso de globalización transnacional y financiera acompañado de políticas neoliberales, que repercutieron en los discursos y las prácticas políticas, económicas, sociales y educativas, así como en las condiciones en las que éstas se producen y adquieren sentido. La disminución del rol del Estado, los recortes fiscales y una concepción de lo social e institucional subordinada a lo económico y al mercado, son algunas de las características que se comenzaron a imponer desde esa década, particularmente en los países de la región latinoamericana.

En el contexto mexicano, durante el sexenio de José López Portillo (1976-1982) el país atravesó una crisis económica y de legitimidad debido a desequilibrios económicos que se acentuaron a partir de 1980 como consecuencia del gasto excesivo en el presupuesto público, el endeudamiento externo y el agotamiento de las reservas públicas. Esto generó una de las peores crisis económicas del siglo XX, dando pie al comienzo de la época de los gobiernos tecnócratas y a las políticas neoliberales en nuestro país, manifestándose en la diversificación de los mercados, en la disminución del gasto público por parte del Estado y en la privatización de los servicios, entre otros aspectos.²

Esta agenda no fue sólo característica de México, sino de toda la región latinoamericana, en donde además del factor económico en algunos países³ se luchaba contra las dictaduras o comenzaba la construcción de regímenes democráticos, por ello los ochentas son conocidos como la “Década Pérdida”,⁴

² Corenstein, Martha, *et al.*, “Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en México (1980-2010)”, en Gómez Sollano, Marcela y Corenstein Martha, coords., *op. cit.*, pp. 394-396

³ Como son los casos de Chile, que vivió un periodo de dictadura de 1973-1990, Brasil de 1964-1985, Argentina 1973-1986, por mencionar algunos.

⁴ La década de los ochentas fue denominada por la CEPAL como la Década Pérdida debido a las crisis que vivieron varios países pertenecientes a la región Latinoamericana, quienes al dejar de

término que acuñó la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) debido al decrecimiento económico que derivó en crisis agudas que provocaron fuertes desigualdades e injusticias en los planos económico, político y social en la mayoría de los países, y que hasta la fecha se siguen reproduciendo.

En la década de los noventas, el proyecto neoliberal se consolidó durante los gobiernos de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), con acontecimientos como la fuga de capitales, la sobrevaluación del peso, la inflación y un descenso de la economía del 7%. La deuda externa se incrementó por los préstamos solicitados a los organismos internacionales y a los Estados Unidos, teniendo como consecuencia mayor desempleo, salarios decrecientes, pobreza e inseguridad, así como un debilitamiento del estado, en su quehacer social y como garante de los derechos humanos.⁵

En el campo educativo se redujo el gasto público, comenzó una tendencia hacia la privatización y se enfatizó en el papel de los medios de comunicación para ofrecer educación básica a amplios sectores de la población.⁶ Los organismos internacionales comenzaron a tener una mayor incidencia en las políticas y agendas gubernamentales, de manera que el papel del estado como de la educación pública se desplazó. El Banco Mundial en 1980 señaló que la educación debía ser pensada en función de lo económico y de las necesidades del mercado, hecho que constituye, hasta hoy en día, el referente central para las definiciones y

pagar su deuda externa provocaron un prolongado proceso de ajustes estructurales y negociaciones que trajeron duras consecuencias económicas que repercutieron en el desarrollo de los países. Por ejemplo, de acuerdo a estimaciones de la CEPAL, la incidencia de la pobreza aumentó marcadamente entre 1980 y 1990, del 40,5% al 48, 3% de la población; se deterioró la distribución del ingreso por lo que se agravó la desigualdad; hubo caídas de los salarios reales del sector formal por lo que se generó una creciente informalidad laboral; se recortó el gasto público con menor inversión en las empresas estatales y se frenó la inversión privada, entre otros acontecimientos. Cfr. Ocampo, José, Antonio, "La crisis latinoamericana de la deuda a la luz de la historia", en Ocampo, José, *et al.*, *La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica*. Chile, CEPAL, 2014. pp. 19- 49.

⁵ Corenstein, Martha, *et al.*, en *op. cit.*, p. 401.

⁶ Gómez Sollano, Marcela, "Educación, Estado y Sociedad en México (1940-1980)", en Gómez Sollano, Marcela y Corenstein, Martha, coords., *op. cit.*, p. 388.

exigencias que realizan organismos como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, entre otros.⁷

En el contexto descrito, se cambió del discurso que privilegió la inversión pública para mejorar la equidad, los sueldos y el crecimiento económico, a otro que enfatizó la eficiencia del gasto, la rentabilidad social y privada de la inversión de la educación, la evaluación de sus resultados y el énfasis en acoplarla a las necesidades del mercado laboral. Por lo que la “descentralización y privatización de los sistemas, la flexibilización en la contratación, la piramidalización y la reducción de la planta docente”,⁸ fueron acciones llevadas a cabo desde los regímenes de la época, de tal modo que, a partir de la década de los ochentas, la preocupación en las políticas educativas se centró en la relación entre recursos y calidad del servicio educativo, así como en la evaluación de la eficiencia del gasto, reduciendo con ello a la educación a una lógica económica y tecnocrática marcada por indicadores de calidad, eficiencia y cantidad.⁹

Frente a este contexto socio-económico y educativo emerge el discurso de la EPJA, en un momento histórico en el que el desplazamiento del Estado a la prestación de servicios y coordinación de políticas educativas afectó a todo el sistema educativo; es decir, la crisis se convirtió en una situación general que afectó de manera particular todos los ámbitos de la vida social y a los diversos sectores de la sociedad. Sin embargo, hubo campos como lo fue la Educación de Adultos que se quedaron más al margen y con ello enfrentó y sigue enfrentando mayores desafíos, ante la prioridad en la agenda de temas de cobertura, eficacia y evaluación de la educación básica para niños y adolescentes.

De esta manera, la Educación de Adultos aun cuando es mencionada en cada informe de gobierno o cifras que se presentan el Día de la Alfabetización, en los que se reitera la preocupación por abatir el analfabetismo y rezago educativo, se enfrenta a un contexto en el que las exigencias tanto nacionales como

⁷ Millán, Cecilia y Ortiz Oliver, “Políticas educativas en la historia reciente de los países latinoamericanos”, en Gómez Sollano, Marcela y Corenstein Martha, coords., *op. cit.*, p. 80.

⁸ Puiggrós, Adriana. “Educación neoliberal y alternativas”, en Alcántara, Armando; Pozas, Ricardo y Carlos Alberto Torres, coords., *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México, Siglo XXI, 1998, p. 46.

⁹ *Ibid.*, p. 52.

internacionales lo dejan como el dato estadístico y sin capacidad de trascender a una visión amplia y real del derecho a la educación. Frente al reconocimiento de este problema, la EPJA busca situar y condensar en su discurso la necesidad de atender a la población que no ha podido ejercer sus derechos, desde una postura más integral y formativa, a lo que se suma que nuevos sectores de la población, como es el caso de los jóvenes, han quedado fuera y excluidos del sistema educativo.

2.2 La EPJA en el marco internacional: políticas y organismos

La preocupación por el desarrollo de las sociedades con una perspectiva más social y humanística se encuentra presente en las políticas consensuadas por UNESCO, organismo que no ha dejado de reiterar y trabajar en propuestas que, a través de sus ejes relacionados con la salud, el trabajo, la cultura y la educación, se lleven a cabo en la búsqueda de los ideales que se establecieron desde su conformación y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Fue a partir de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) que toma relevancia la EPJA como discurso, sobre todo en América latina, mismo que se reiteró en la última conferencia llevada a cabo en el 2009, año de realización de la CONFINTEA VI¹⁰. Es importante su estudio para identificar como se instala este ámbito de acción y reflexión, y las implicaciones que ha tenido la EPJA en el contexto anteriormente descrito, además de conocer otras declaraciones que han repercutido en la conformación del campo de la educación de adultos, como lo son la Declaración de Educación para Todos en el año 2000 (Dakar) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000), debido a que constituyen las directrices en función de las que se ha estado trabajando para atender, como parte de las políticas internacionales, los problemas que atañen a este ámbito de lo educativo y desde los cuales se debate, en parte, sobre el futuro de las sociedades.

¹⁰ En el capítulo anterior se dedicó un apartado para abordar el caso de las cuatro primeras Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEAs). Véase Capítulo 1.

También será importante, dentro del marco internacional, conocer cómo se inscribe en la actualidad el trabajo del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) ya que, como se vio en el capítulo anterior, es fundamental en las acciones de investigación e intervención de prácticas dirigidas a la población de jóvenes y adultos en América Latina, desde una perspectiva social y popular en y para los países de la región.

Las CONFINTEAs V y VI: definición de la EPJA

Las CONFINTEAs se convirtieron en iniciativas tendientes a promover los procesos de evaluación y formulación de formas de actuar con respecto al campo de la EA, por lo que han sido los espacios internacionales que buscan tener incidencia en las agendas nacionales en materia de políticas, programas, prácticas o cambios que trasciendan en la atención de la población de adultos en el ámbito formativo y educativo. Aunque ha habido una creciente participación de actores y representantes de los países miembros de la ONU (107 delegados en la CONFINTEA I a 1125 delegados en la VI), cabe mencionar que las recomendaciones que se realizan en cada una de ellas no son vinculantes con las políticas nacionales; es decir, que los gobiernos nacionales están eximidos de realizar los compromisos que derivan de estas reuniones internacionales, por ello, la mayor parte de las veces los resultados y directrices de estas Conferencias se quedan más en cuestiones declarativas, orientación generales y de planificación y definiciones iniciales.¹¹

En las últimas dos CONFINTEAs¹² se puede observar una agenda propositiva, diversificada y con propuestas integrales con respecto al Derecho a la

¹¹ Joachim H. Knoll, "La historia de las Conferencias Internacionales de la UNESCO sobre la Educación de Personas Adultas. De Elsinor (1949) a Hamburgo (1997): la política internacional de educación de personas adultas a través de las personas y los programas", en Ireland, Timothy y Carlos Humberto Spezia, *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de CONFINTEA*. Brasilia, UNESCO, 2014, p.15.

¹² Ambas Conferencias tuvieron procesos y resultados similares: previamente al encuentro, se prepararon informes nacionales sobre la situación de la educación de adultos y posteriormente se elaboraron cinco conferencias regionales con sus respectivos informes de síntesis, además las dos concluyeron con un documento publicado y discutido antes y durante la reunión, aprobado por

Educación, dejando en claro que tanto el aprendizaje como la educación de adultos son un bien en sí mismos, a la vez que son fundamentales para el ejercicio de todos los derechos, consecuencia de una ciudadanía activa y condición para la participación plena en la sociedad.

La CONFINTEA V titulada “El saber adulto: una clave para el siglo XXI” realizada en Hamburgo, Alemania del 14-18 de julio de 1997, contó con 1507 participantes, entre ministros, representantes de organizaciones internacionales, representantes de ONGs, entre otros. Durante ésta se analizaron diferentes situaciones identificadas a partir de los informes regionales, una de ellas fue la diferenciación de dos grupos de países frente a la interpretación al concepto de la EA, aquellos países industrializados que tienen una tendencia a resolver problemas de desempleo y reestructuración del mercado, expresada en cursos de formación profesional o capacitación laboral; y los países en desarrollo que tienen como una de sus prioridades el proceso de alfabetización, la necesidad de diversificar su oferta y de desarrollar la educación para el trabajo.¹³

De acuerdo a su informe final, 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 orientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad”.¹⁴

Desde esta perspectiva, se incluye tanto a la educación formal, no formal e informal, con una visión de educación permanente, además de que se reconoce que frente a la diversidad de contextos económicos, sociales, ambientales y culturales, los contenidos deben adecuarse a las necesidades regionales, pero siempre desde una visión de la educación a lo largo de toda la vida.

Fue en el informe regional de América Latina y el Caribe previo a CONFINTEA V, donde se reconoció de manera insistente la necesidad de adoptar

unanimidad al final: la Declaración de Hamburgo en 1997 y el Marco de Acción de Belém en 2009. En Ireland, Timothy, “Sesenta años de CONFINTEA: una retrospectiva”, en Ireland, Timothy y Carlos Humberto Spezia, *op. cit.*, p. 44.

¹³ *Ibid.*, pp. 46-47.

¹⁴ UNESCO, *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*. Hamburgo, Alemania, 14-18 de julio de 1997, UNESCO, p.11.

estrategias para prestar atención a los jóvenes, por lo que se les ubicó y nombró como población objetivo de su acción, tal como se puede situar a continuación:

Los objetivos de la educación de los jóvenes y de los adultos, considerada como un proceso que dura toda la vida, son desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades, reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto, y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad; en una palabra, entregar a la gente y a las comunidades el control de su destino y de la sociedad para afrontar los desafíos del futuro.¹⁵

En este marco, el nuevo concepto de educación de jóvenes y adultos exigió un replanteamiento de las prácticas llevadas a cabo hasta ese momento de manera que se incluyera una mayor flexibilidad a nuevos enfoques basados en la educación a lo largo de la vida, para así crear sociedades más justas y equitativas. Los ejes que tendrían que trabajarse son: alfabetización de adultos, derecho a la educación y derecho a aprender, integración y autonomía de la mujer, cultura de la paz y educación para la ciudadanía y la democracia, diversidad e igualdad, salud, medio ambiente sostenible, educación y culturas autóctonas, transformación de la economía, acceso a la información y personas de edad, planteados con estrategias en el *Plan de acción para el Futuro*.¹⁶

Esta nueva agenda que reconoció a otros sujetos y actores involucrados en el campo de la EA se ha sostenido y se vio consolidada en la VI CONFINTEA, realizada en Belem, Brasil del 1 al 4 de diciembre de 2009, la cual contó con la participación de 1125 participantes de 144 países, entre ministros, viceministros, embajadores y delegados permanentes ante la UNESCO, representantes de los organismos de las Naciones Unidas, organizaciones intergubernamentales, organizaciones no gubernamentales y fundaciones, así como de asociaciones de educandos, todos ellos trabajaron desde el título “Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable”.¹⁷ De acuerdo a su informe final, sus objetivos principales fueron:

¹⁵ *Ibid.*, p. 12.

¹⁶ UNESCO, *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*. Hamburgo, Alemania, 14-18 de julio de 1997, pp. 14-18 y UNESCO, *Plan de Acción para el Futuro*, París, UNESCO, 1997.

¹⁷ UNESCO, *CONFINTEA VI. Informe Final*, Belém, Brasil, 1 al 4 de diciembre de 2009.

- fomentar el reconocimiento del aprendizaje y la educación de adultos como elemento importante y factor propicio del aprendizaje a lo largo de toda la vida, cuya base es la alfabetización;
- destacar el papel esencial del aprendizaje y la educación de adultos en la realización de los programas internacionales actuales de educación y desarrollo: Educación para Todos (EPT), Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA), Iniciativa LIFE y Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible; y
- renovar el impulso y el compromiso político y elaborar instrumentos de aplicación a fin de pasar de la retórica a la acción.¹⁸

De esta manera la agenda giró entorno a seis ejes principales: políticas y gobernanza; participación e inclusión; financiamiento; calidad y evaluación; alfabetización y sostenibilidad ambiental. Como lo enuncian sus objetivos, las mayores preocupaciones en este encuentro estaban reflejadas en la implementación del enfoque de educación a lo largo de la vida, la vinculación con otras políticas internacionales y el trasladar las recomendaciones a planos más prácticos. Estos ejes dan cuenta de la agenda internacional dentro del contexto globalizador y del modelo económico neoliberal, en el que significantes como calidad, aprendizaje, evaluación y financiamiento son parte fundamental de los proyectos educativos.

La alfabetización sigue reconociéndose como un problema central que afecta sobre todo a las regiones de África y América Latina y el Caribe, por ello la insistencia de enfrentar el desafío desde una visión global que reconozca que la alfabetización es un factor determinante e inicial para el progreso económico y social. Desde cada uno de los ejes señalados se reconoce la incidencia cada vez mayor de otros actores y la transformación de la función del Estado en el que las redes de colaboración deben ser más amplias, intersectoriales y enfocadas al cumplimiento de derechos.

¹⁸ *Ibid.*, p. 2.

En este proceso, es importante señalar que las CONFINTEAs V y VI generaron una base fundamental para la EPJA, la que desde una visión humana y social recuperada por UNESCO se ha buscado instalar y consolidar con el enfoque de Educación y Aprendizaje a lo Largo de la Vida. A pesar de las profundas desigualdades y necesidades que se enfrentan ante la complejidad de la realidad actual, muchas de estas iniciativas sólo quedan en el papel o en buenos deseos frente al contexto socioeconómico que se vive a nivel mundial y regional, en el que se “exalta los valores opuestos, dando énfasis a un mayor individualismo y al poder del mercado como árbitro en los asuntos humanos y que contribuye a una desigualdad cada vez mayor entre los estados nacionales y dentro de los países.”¹⁹ De esta manera, los gobiernos enfrentan desafíos que parten de sus problemas particulares, pero que en lo general deben responder a las exigencias que deben tener como fin último el incorporarse a lo que el derecho a la educación plantea.

La realización de las CONFINTEAs hacen evidente “la visión del aprendizaje a lo largo de toda la vida como principio básico para la organización de la política educativa, el concepto de desarrollo como un derecho humano y la noción de sostenibilidad como un objetivo universal”.²⁰ Por su importancia, sintetizan algunos de los mayores retos que enfrenta la humanidad en la actualidad.

La agenda internacional que sigue en marcha

La agenda internacional de la Educación de Adultos (EA) además de la marcada por el desarrollo de las CONFINTEAs, se inscribe en planes y objetivos más generales para el desarrollo de las naciones y sociedades. Para la educación, en este momento, son importantes tres estrategias: los Objetivos de Educación para Todos (EPT), los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

¹⁹ Ireland, Timothy, “La agenda de la CONFINTEA: una labor que continúa”, en Ireland, Timothy y Carlos Humberto Spezia, *op. cit.*, p. 61

²⁰ Joachim H. Knoll, *op. cit.*, p. 12

Antes de la instalación de los Objetivos de Educación para Todos, en 1990 se realizó la Conferencia de Educación para Todos de Jomtien- Tailandia, este evento fue relevante debido a que se establecieron metas concretas para la educación escolar de niños, jóvenes y adultos. Fue aquí donde se definió el concepto de educación básica que responda a las necesidades básicas de aprendizaje²¹ de cada persona, desde una visión más amplia no limitada a la educación escolar ni a la infancia, sino retomando el sentido del derecho a la educación.²²

Con este antecedente y recuperando muchos de sus postulados, se realizó el *Foro Mundial sobre la Educación* llevado a cabo en Dakar en el año 2000, en el que 164 gobiernos adquirieron el compromiso mundial de brindar educación básica de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos desde una perspectiva de Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Se reestructuró una agenda a partir de la definición de seis objetivos que se tendrían que haber alcanzado para el año 2015. Con respecto a la educación de jóvenes y adultos, se estableció:

- velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa
- aumentar para el año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.²³

Frente a esta convocatoria, con los objetivos planteados se instaló una agenda de compromisos vinculados a la promoción de políticas educativas

²¹ Las Necesidades Básicas de Aprendizaje “abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura , la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.” En UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Jomtien-Tailandia, UNESCO, 1990, p. 8.

²² Joachim H. Knoll, *op. cit.*, p. 46.

²³ UNESCO, *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000, p. 8.

integrales, planes nacionales de acción y aumentos en la inversión a los proyectos educativos. También se reconoció la participación de actores como la sociedad civil y de los propios organismos internacionales en la movilización de acciones y recursos para la realización de acciones pertinentes.

Junto a esta convocatoria, en el año 2000 se llevó a cabo la Declaración del Milenio, en la que representantes de los países integrantes de la ONU, reiteraron su compromiso y adhesión a la agenda de la búsqueda de la paz, la justicia y el desarrollo mundial. Para ello determinaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio, entre los que se encontraron: el respetar y hacer valer plenamente la Declaración Universal de Derechos Humanos, el esforzarse por lograr la plena protección y promoción de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de todas las personas en todos los países; y, específicamente en educación, el velar para que en el 2015 los niños y niñas de todo el mundo pudieran terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y tanto las niñas como los niños tuvieran igual acceso a todos los niveles de la enseñanza.²⁴

Aunque no hacen referencia explícita a la educación de jóvenes y adultos, es importante la agenda debido a que continuó la esperanza con respecto a los postulados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, entre los cuales se encuentra la educación como la llave para el desarrollo de las naciones. Estos objetivos se evaluaron en el 2015 y tuvieron que renovarse debido a que no se consiguieron las metas propuestas, frente a ello se lanzaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en los que se reconoció a la educación como motor principal para el desarrollo y la consecución de los demás ODS propuestos²⁵; en este sentido se comprometieron a una agenda de la educación única y renovada que fuera integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. El Objetivo 4 está dedicado exclusivamente a la educación, con éste se espera “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de

²⁴ ONU, *Declaración del Milenio*, Nueva York del 6 al 8 de septiembre de 2000, pp. 5 y 7.

²⁵ Entre los que se encuentran: poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo, garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades, lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, etc. Cfr. ONU, *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo* [sitio web] < <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/> > [Fecha de consulta: 04/02/17]

aprendizaje durante toda la vida para todos”.²⁶ Para el caso de la educación de jóvenes y adultos se establecieron como metas para el año 2030: aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tengan las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento, así como garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.

En este marco, la UNESCO encabezó el Foro Mundial sobre la Educación 2015, en Incheón- República de Corea del 19 al 22 de mayo de 2015, para delimitar la agenda propia del ámbito educativo con la finalidad de conseguir este objetivo. En ésta se reafirmó a la educación como “un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos, esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible, clave para lograr empleos y la erradicación de la pobreza”.²⁷ En esta declaración tienen centralidad los conceptos de acceso, equidad, inclusión, calidad y resultados del aprendizaje, todos ellos desarrollados en el marco del enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Aunque no hay un objetivo específico sobre educación de adultos, si lo hay con respecto al aprendizaje a lo largo de la vida, en el que se reconoce la necesidad de:

Promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos. Ello incluye un mayor acceso en condiciones de igualdad a la enseñanza y formación técnica y profesional de calidad, a la educación superior y a la investigación, prestando la debida atención a la garantía de la calidad. Además, es importante que se ofrezcan vías de aprendizaje flexibles, así como también el reconocimiento, la validación y la acreditación de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos mediante la educación informal y no formal [...] además a velar por que todos los jóvenes y adultos, especialmente las niñas y las mujeres, alcancen niveles de excelencia en alfabetización funcional y aritmética que sean pertinentes y reconocidos y adquieran

²⁶ ONU, *Objetivos de Desarrollo Sostenible, Objetivo 4* [sitio web] <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>> [Fecha de consulta: 04/02/17]

²⁷ UNESCO, *Declaración de Incheón, Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, Incheón- República de Corea del 19 al 22 de mayo de 2015, p.33.

competencias para la vida, así como a que se les proporcionen oportunidades de formación, educación y capacitación de adultos [...] fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación. Es preciso aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios.²⁸

Es importante este apartado, porque además de que en él se inscribe la educación de jóvenes y adultos, es posible observar un proyecto de educación integral y desde una visión humana de derechos y de reconocimiento de la diversidad de contextos, además de los nuevos desafíos con respecto a las tecnologías de la información y comunicación.

Sin embargo, no podemos dejar de reiterar que hay problemas históricos y actuales que marcan a los países de región latinoamericana que no pueden dejarse de situarse en su particularidad, en el marco de las orientaciones y perspectivas que marca la UNESCO. Por ello, no debe dejar de mencionarse y exigir que desde estas declaraciones mundiales se reconozcan los problemas de analfabetismo, rezago y exclusión que plantean exigencias particulares a la EPJA, de manera que se debe tener cuidado al hacer equivalentes los términos de EPJA y de Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV), ya que si bien, el ALV es mencionado hoy en día en documentos legales así como en políticas y programas de la región, tratando de hablar de educación de adultos, en América Latina y el Caribe no se logró instalar de manera hegemónica y con la misma resonancia que en la región europea, siendo la EPJA el término mayormente adoptado en los países de esta región.²⁹

El CREFAL en la actualidad

Después de que en los años setentas el CREFAL fuera considerado como institución de carácter internacional bajo la tutela del gobierno mexicano, en el contexto de la crisis pasó por cambios que lo fueron reconfigurando con respecto a

²⁸ *Ibid.*, pp. 34-35.

²⁹ Torres, Rosa María, *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del Reporte Regional*. Hamburgo, UNESCO, 2009, p. 19.

su papel frente a la EPJA. En 1990, se firmó el Convenio para la Creación y Funcionamiento del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), de manera que éste obtuvo su carácter de organismo internacional autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Su objetivo general, hasta a la actualidad, es la cooperación regional en educación de adultos mediante la formación de personal especializado, la investigación, la sistematización e intercambio de experiencias, así como de información especializada entre especialistas de los organismos e instituciones de la región.³⁰

Es el Centro regional que tiene como eje la Educación de Adultos y por tanto de la EPJA se llevan a cabo importantes tareas de investigación, documentación y formación de recursos humanos dirigidos a mejorar las condiciones de la educación dirigida a jóvenes y adultos. Las tareas de este organismo autónomo buscan inscribirse en la agenda internacional con respecto a la calidad y pertinencia de los servicios educativos, además de temáticas emergentes como los derechos humanos, género, migración y medio ambiente, entre otros. La formación de recursos que realiza es con la perspectiva de contribuir a la formación de sujetos capaces de crear alternativas que modifiquen las relaciones de las personas con el trabajo, con la vida, con el saber, con los otros y con el poder.

Tiene una oferta educativa muy amplia con respecto a modalidades y niveles de especialización, con el objeto de atender las necesidades de los educadores y formadores de la región latinoamericana y del caribe. Además, se desarrollan proyectos de investigación sobre el aprendizaje y estrategias metodológicas para la educación de adultos y la formación de formadores, así como de la vinculación de la educación de adultos con los campos temáticos emergentes de nuestro continente.

En cuanto a la producción de conocimiento, el CREFAL produce, edita y distribuye material educativo para la formación y actualización en el campo de la

³⁰ CREFAL, *Antecedentes históricos* [sitio web]
<http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=182>[Fecha de consulta: 28/11/16]

educación para jóvenes y adultos. Sus principales medios de difusión son la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*³¹ *RIEDA* y *Decisio*³², que son publicaciones periódicas en las que se pueden conocer las investigaciones y la sistematización de prácticas educativas con la población de jóvenes y adultos.

Aunque el trabajo realizado desde este organismo no es menor, en los últimos años se le demanda mayor presencia en el campo y en la región, así lo comenta Carmen Campero, especialista en el campo de la EPJA:

[...] creo que algo que también es un reto, es que el CREFAL debería de retomar mucho más su misión, que es realmente comprometerse con la Educación de Adultos de América Latina. Sus investigaciones y sus investigadores realmente ahorita hay muchos que no tienen trayectoria en la EPJA, esa es la verdad, y otros que había que sí la tenían por diversos motivos ya no están ahí.

Yo creo que es una institución clave, no sé si es LA institución encargada DE, pero es una institución central para promover la Educación de Adultos en México y en AL. No es la única, ni la más importante, pero es una institución que debería de retomar esa visión, que en los últimos 10 años la ha ido desdibujando, salvo algunos proyectitos de formación en concreto, sus 2 revistas y algunas publicaciones.³³

Lo que sintetiza parte de la percepción que existe por parte de algunos sectores de que falta trabajo de articulación, profundización y definición de las

³¹ La RIEDA es una revista arbitrada que publica dos números anuales, su contenido lo conforman artículos y ensayos originales basados en investigaciones sobre aspectos teóricos y prácticos de la educación de las personas jóvenes y adultas; así como de problemáticas educativas de América Latina y el resto del mundo. Busca generar el debate y propuesta de alternativas a partir de la investigación, se dirige a investigadores, docentes, estudiantes de posgrado, especialistas y profesionales de la educación, en particular de la educación de personas jóvenes y adultas. En 1978 se publicó su primer número y hasta el 2018 cuenta con más de 100 números de la revista. Véase, CREFAL, RIEDA [sitio web] <http://www.crefal.edu.mx/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=23> [Fecha de consulta: 14/01/18]

³² DECISIO es una revista que se publica cada cuatrimestre y que busca rescatar las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas, de manera que se recuperen los saberes y conocimientos que se producen en este ámbito y sean retomados para el quehacer académico y por los tomadores de decisiones en materia de políticas públicas. Es temática, de acceso abierto y de textos breves; del 2002 al 2017 cuenta con 46 número en los que se han trabajado diversos temas, por mencionar algunos: Jóvenes, Educación matemática con jóvenes y adultos, Memoria social, Educación popular.... Véase. CREFAL; *Decisio* [sitio web] <<http://crefal.org/decisio/>> [Fecha de consulta: 14/01/18]

³³ Entrevista realizada el 19 de febrero de 2016, a Carmen Campero, Maestra en Educación de Adultos, integrante de la RED EPJA y colaboradora del Estado de conocimiento titulado "Educación con personas jóvenes y adultas" publicado en el tomo *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*, coordinado por Bertha Salinas Amescua y editado en México por COMIE-ANUIES. 2013.

exigencias que plantea el ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en México, hecho que un organismo internacional como el CREFAL debería tener más claro ya que podría contribuir de manera importante a articular las demandas, necesidades e iniciativas que contribuyan en la generación de condiciones para que las tareas de formación se lleven a cabo de acuerdo a las exigencias que el campo demanda. Aunque el CREFAL no es la única institución que tiene como uno de sus ejes de investigación a la EPJA, por su historia e importancia puede contribuir de manera significativa a fortalecer la producción de conocimiento que aporte elementos y propuestas tendientes a generar insumos para la formación de formadores, la creación/evaluación de políticas públicas y la formulación de propuestas que el campo de la EPJA requiere y demanda actualmente.

En este marco, se pueden situar las políticas que diversos organismos que a la fecha nutren y dan sustento al trabajo que se realiza en materia de educación para personas jóvenes y adultas, lo que da cuenta de los dilemas, posiciones y disputas que es importante tener en cuenta para ubicar las implicaciones que esto tiene y las posibilidades que se abren en un contexto que comenzó con la crisis económica de los ochentas y que a la fecha se debaten en el marco de las políticas internacionales y nacionales de nuestros países. Particularmente, hablar de la EPJA nos sitúa en Latinoamérica y en las necesidades que han sido parte de la historia de los sistemas educativos de la región, y que no se han logrado superar, como lo es el problema del analfabetismo y junto con él los desafíos que plantean las nuevas alfabetizaciones. Por ello es importante que organismos como el CREFAL tengan una mayor incidencia en este ámbito para generar aportaciones y alternativas educativas que atiendan las múltiples necesidades y los diferentes espacios en los que se despliegan las acciones de educación para personas jóvenes y adultas desde una visión ampliada como lo planteado en la CONFINTEA V que articule la diversidad de intereses y necesidades de la población.

Esta influencia internacional se acompaña de propuestas nacionales en materia de políticas que si bien no son exclusivas de la EPJA, se han convertido en el marco jurídico y legal para defender el derecho a la educación de la población, mismas que se abordan a continuación.

2.3 Marco legal de la EPJA en México

En el contexto del modelo económico neoliberal que impuso tendencias economicistas de corte tecnocrático en materia de educación a partir de la década de los ochentas, con acciones enfocadas sobre todo a responder a las exigencias de cobertura en educación básica, es importante no perder de vista las políticas implementadas a la atención en materia de educación de jóvenes y adultos. Como se ha señalado en este trabajo, se parte del hecho de reconocer que es un campo que ha quedado al margen de muchas de las acciones gubernamentales frente al lugar que ocupa la focalización al nivel de educación básica para la niñez y juventud, a pesar de su importancia y del propio marco legal actual en el que es necesario sustentarla, mismo que se describe a continuación con el objeto de situar la normatividad que en materia de educación de adultos se ha generado en nuestro país.

La Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975, fue una muestra de la prioridad que tuvo en su momento la EA, sin embargo se derogó y fue reemplazada por la Ley General de Educación de 1993 en la que se habla en conjunto de todo el sistema educativo mexicano, quedando el INEA por parte del gobierno como la institución rectora de la única política pública dirigida a la población que se atiende desde este campo. Para situar algunos de sus rasgos se presenta a continuación lo que en dicha Ley se planteó al respecto.

La Ley General de Educación y la Educación de Adultos

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en México se enmarca en las bases que establece el artículo 3º constitucional, ya que éste es la máxima normativa con respecto a la educación. En él se señala que:

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar

armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.³⁴

Es decir, no hay razón alguna para dejar fuera del derecho a la educación a ninguna persona, ya sea por su condición social, de edad, de género o de raza. Además del artículo mencionado, todo proyecto educativo debe regirse por lo que se establece en la Ley General de Educación, la cual desde 1993 es la legislación vigente con respecto a la regulación del sistema educativo nacional. Para el caso de la EPJA es necesario aludir a los siguientes artículos:

Artículo 3o.- El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley.³⁵

Artículo 4o.- Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria.³⁶

En los dos preceptos constitucionales queda clara la obligatoriedad que tiene el Estado para cumplir con su responsabilidad como garante de atender la demanda que en materia de educación plantea la población en nivel básico sin distinción alguna, por lo que, en tanto derecho el Estado está obligado a generar las condiciones para que la población en general, de todas las edades, lenguas, etnias, géneros y condición socioeconómica, tenga como escolaridad mínima la secundaria así como la oportunidad de cursar la educación media superior, hoy también obligatoria.

³⁴ Artículo 3° en *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917. Última reforma 26 de febrero de 2013*. [en línea] <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538> [Fecha de consulta: 13/03/2017]

³⁵ LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, en Diario Oficial de la Federación, Publicada el 13 de julio de 1993. Artículo Reformado el 11 de septiembre de 2013

³⁶ LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, en Diario Oficial de la Federación, Publicada el 13 de julio de 1993

Sumado a lo anterior, en el capítulo IV Del Proceso Educativo, Sección 1 de dicha normatividad, se establecen los tipos y modalidades de educación; particularmente en el artículo 39° se señala que la educación de adultos es parte del sistema educativo nacional, así como la educación inicial y la especial. Al respecto el artículo 43° deja situado que:

La educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria y secundaria. Se presta a través de servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como de formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la participación y la solidaridad social.³⁷

La EA de la que se hace cargo el Estado, tal como se establece en la ley, es la referida sobre todo a la educación básica y alfabetización, así como a la formación para el trabajo. Para ello, en el artículo 33°, de la sección sobre Equidad, se plantea la realización de campañas que tiendan a elevar los niveles culturales, sociales y de bienestar de la población, como lo son los programas de alfabetización y de educación comunitaria.³⁸

Los artículos 44° y 45° también se refieren a este tipo de educación, el primero habla del papel de las autoridades educativas federales, quienes deben prestar servicios de educación de adultos, de acuerdo a esta Ley, por arriba de las autoridades locales. A esto se suma lo que le corresponde al Estado y a sus entidades en cuanto a la organización de servicios permanentes de promoción y asesoría de educación de adultos, así como el dar las facilidades a sus trabajadores y familiares para estudiar y acreditar la educación primaria y secundaria. Además de que la participación voluntaria tiene derecho a ser acreditada como servicio social.

Finalmente, el artículo 45° refiere a la formación para el trabajo, la cual debe procurar la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan desarrollar actividades productivas que demandada el mercado, mediante alguna

³⁷ LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, en Diario Oficial de la Federación, Publicada el 13 de julio de 1993, Artículo reformado el 28 de enero de 2011.

³⁸ LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, en Diario Oficial de la Federación, Publicada el 13 de julio de 1993

ocupación o algún oficio; siendo la SEP, junto con las autoridades competentes, la que debe establecer regímenes de certificación para la acreditación de estas competencias.³⁹

Con esta legislación, la educación de adultos que brinda el Estado se centra básicamente en la alfabetización, la primaria y la secundaria y, de manera marginal, en los programas de capacitación para el trabajo. Siendo sus principales objetivos el reducir el índice de analfabetismo y cubrir las metas para abatir el rezago educativo.⁴⁰

Además de la Ley Nacional, cada estado tiene su propia legislación en esta materia, en la cual se incorporan la situación particular de sus contextos, desde las cuales existe una diversidad de propuestas en cuanto a la formación de educadores y las concepciones o ámbitos que se tienen con respecto a la educación de adultos.⁴¹ Así por ejemplo, en la Ley de Educación del Estado de Baja California, además del artículo referido a la educación de adultos, en los artículos 45° y 46° se habla de educación informal y de la adquisición de ésta para el desarrollo personal y social, misma que debe ser impulsada por el Estado a través de: “Misiones culturales; Programas de educación, integración familiar, prevención de riesgos y accidentes, educación vial, protección, salud, deporte, defensa legal y fortalecimiento de la Cultura de la Prevención del Delito y la legalidad; Programas de mejoramiento del medio ambiente y preservación ecológica; Fomento al desarrollo artístico y artesanal; Procurar el conocimiento de la historia y geografía del Estado; Rescate y conservación del patrimonio cultural comunitario; Fomento del servicio a la comunidad en una participación social comprometida; y las demás que tiendan al bienestar individual y social”,⁴² por lo que en esta región se

³⁹ *Idem.*

⁴⁰ Ruíz Muñoz, Mercedes, “Políticas educativas en el campo de la educación de adultos en México: de la revolución a la modernización”, en: Valenzuela Ma. de Lourdes (Comp.) *Frente a la modernidad el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995, p. 2.

⁴¹ *Cfr.* Hernández Flores, Gloria, *Situación presente de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe, país México*. CREFAL, 2008, pp. 31-33.

⁴² LEY DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA, en Periódico Oficial No. 48, Publicado el 29 de septiembre de 1995, Sección I, Tomo CII. Última Reforma 31 de julio de 2015.

reconocen a nivel de la legislación estatal las diversas áreas en las que la EPJA está implicada y el papel del Estado en su promoción y fomento.⁴³

La reforma del 2011 en materia de Derechos Humanos

En México, para el campo de la EPJA el Estado ha asumido una postura compensatoria y limitada a educación básica frente a la complejidad que se ha instalado en el marco internacional, en el que desde las CONFINTEAs se ha buscado el establecer una visión de derecho a la educación para todos y todas, con énfasis en las poblaciones que históricamente han sido menos favorecidas y a las que se les han violentado sus derechos.

Educación no es lo mismo que escolarización o certificación, postura que lamentablemente muchas veces asumen las instituciones gubernamentales y en las que se confían parte de las políticas educativas del país; sin embargo, es importante reconocer que en el 2011 hubo una reforma en materia de derechos humanos en nuestro país, hecho aplaudido por especialistas debido a que se creó un marco normativo para demandar el papel garante del Estado frente a los derechos de todos los ciudadanos. En el artículo primero constitucional, se estableció que:

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece. Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia. Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.⁴⁴

⁴³ Cfr. Hernández Flores, Gloria, *Situación presente...op. cit.*, 2008, p. 56.

⁴⁴ El artículo anteriormente establecía “En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán restringirse ni suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece.” Suprema Corte de Justicia de la

De esta manera, se reafirma el reconocimiento a los Derechos Humanos y se crea el principio pro-persona, lo que permite que se favorezca y se brinde mayor protección a los ciudadanos. Así, los acuerdos internacionales se convierten en instrumentos fundamentales para exigir el cumplimiento de derechos por parte de los gobiernos. Claudia Espinoza, maestra en Derechos Humanos y Democracia, señala que “a partir del 2011 con el reconocimiento constitucional de los derechos humanos como directriz del Estado nos metemos en toda la reflexión de ¿cómo podemos hacer de un derecho este derecho? ¡Exigible! ¿Cómo lo podemos mirar?”,⁴⁵ Con ello, comenzó la tarea de algunas instituciones por demandar el pleno ejercicio de los derechos; particularmente, en el caso del referido a la educación este enfoque permite situarlo en el campo de las obligaciones y exigencias, tal como lo menciona Espinosa:

[...] tú identificas que ante ese derecho hay obligaciones estatales que no son de buena voluntad, sino que son obligaciones que se deben exigir [...] porque de hecho están por ley, lo que tuvimos que hacer es empezar a buscar en instrumentos internacionales donde se habla de este derecho. Entonces, la vinculación es la que tenemos con respecto a las CONFINTEAS.⁴⁶

Sin embargo, en el caso de la EPJA, tal como se comentó, las CONFINTEAs no son vinculatorias en tanto que no comprometen a los Estados en los acuerdos que derivan de las conferencias, sin embargo existen otros tratados en los que se plantea la exigibilidad del derecho a la educación en la población de jóvenes y adultos⁴⁷. Al respecto cabe citar, entre otros, la Carta de las Naciones Unidas de 1946, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de

Nación, *Reformas Constitucionales en materia de Amparo y Derechos Humanos publicadas en junio de 2011*, [en línea] <<http://www2.scjn.gob.mx/red/constitucion/inicio.html>> [Fecha de consulta: 09/02/2017]

⁴⁵ ⁴⁵ Entrevista realizada el 02 de marzo de 2016 a Claudia Espinosa, Maestra en Derechos Humanos y democracia por FLACSO, coordinadora del proyecto Derecho EPJA en México.

⁴⁶ *Idem*.

⁴⁷ La exigibilidad va de la mano con la justiciabilidad de un derecho, ésta refiere a que se pueden llevar los casos ante los tribunales y ser objeto del sistema judicial. Mientras que la exigibilidad incluye, además de las medidas judiciales, otras de carácter legislativo, político, administrativo o social, de manera que se logre que un derecho sea eficaz. Latapí Sarre, Pablo, “El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, vol. 14, n. 40, 2009, pp. 269-273.

1966, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, el Pacto de San José de Costa Rica de 1981, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1981, la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de 2007, etc.⁴⁸

Desde el Derecho a la Educación, se recupera el modelo de las 4As el cual comenzó su difusión desde 1998, con Katarina Tomasevski quien fue la primera Relatora Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación (1998-2004). Las 4As refieren (por sus siglas en inglés) a Availability (disponibilidad), Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad, por lo que, desde esta perspectiva, se configuran como categorías universales para establecer el cumplimiento del derecho a la educación lo cual va más allá de cubrir formalmente con la certificación y acreditación.⁴⁹

La Disponibilidad refiere a las condiciones mínimas para que se pueda llevar a cabo una experiencia educativa, es decir a la existencia efectiva de la oferta. La Accesibilidad, se expresa desde las dimensiones económica, física, curricular y pedagógica. La Adaptabilidad habla del hecho de que la oferta educativa debe adaptarse a las realidades, expectativas y posibilidades de los educandos a los que se dirige; no basta con que exista y se pueda acceder, sino que sea una educación pertinente, relevante y de calidad. Y por último, la Aceptabilidad es una característica que se ubica desde el lado de las personas y tiene que ver fundamentalmente con su satisfacción.⁵⁰

Lo anterior significa que todas las personas, sin discriminación alguna tienen derecho no sólo a acceder a una escuela sino a que existan las condiciones materiales, académicas, socioafectivas y pedagógicas necesarias para que

⁴⁸ La Suprema Corte de Justicia tiene un extenso listado de Tratados internacionales de los que el Estado Mexicano es parte y en los que se reconocen los derechos humanos, véase [sitio web] <<http://www2.scjn.gob.mx/red/constitucion/inicio.html>> [Fecha de consulta: 09/02/2017]

⁴⁹ Torres, Rosa María, "Las 4 A como criterios para identificar "buenas prácticas" *en educación*." En *OTRA EDUCACION* [s/f] [blog de educación, en línea] <<http://otra-educacion.blogspot.mx/2011/10/las-4a-como-criterios-para-identificar.html>> [Fecha de consulta: 09/02/2017]

⁵⁰ *Idem*.

efectivamente puedan aprender⁵¹ y el derecho a la educación se cumpla en el sentido más amplio de la palabra.

Con la Reforma mencionada, se establecía con mayor claridad el enfoque de derechos humanos y se deja en claro que la educación no puede reducirse sólo a que exista un órgano certificador, no es una concesión por parte del Estado, sino que éste debe ser el garante para que ese derecho, que es de todos, se cumpla. Por ello, esta mirada se ha convertido en un enfoque con respaldo legislativo, y en el cual se busca inscribir la experiencia realizada desde la EPJA. Así lo destaca Gladys Añorve:

[...] cuando hablamos desde el derecho a la educación es que nos estamos posicionando en la exigibilidad de la educación, porque es el punto de partida hacia la exigibilidad de otros derechos. Entonces me parece que ahí hay una parte importante de rescatar y que estamos en esta lógica. Yo sí creo, que no es una mendicidad y no es algo que el Estado tenga que hacer el favor, sino que es su obligación hacer, desde ahí, mirarlo con otros ojos. Y esa parte que el Estado tienen la obligación de ser garante de la educación no es fácil y nunca lo ha sido, pero son estas situaciones a las que tenemos que entrarle desde algún lugar para ver que el Estado reconozca y haga su labor. No es que a alguien se le ocurra que exista un derecho a la educación, como éste no funcionó, ahora vamos a ir por esta otra fórmula, pues también va obedeciendo y vamos caminando en otros contextos históricos que van dando pie a ir cumpliendo, desde una mirada más democrática, la posibilidad de construir un mundo igualitario [...]⁵²

En este marco legislativo,⁵³ las acciones y los proyectos educativos dirigidos a la población de jóvenes y adultos se inscriben en una normatividad que reconoce los derechos, asume la exigibilidad para que se cumplan y la justiciabilidad en el caso de que no se respeten por parte de las instituciones y autoridades correspondientes. En nuestro país, existe una deuda social con un gran sector de

⁵¹ INEE, *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México, INEE, 2014, p. 11.

⁵² Entrevista realizada el 16 de agosto de 2016 a Gladys Añorve, Maestra en Desarrollo y Planeación Educativa por la UAM, Doctoranda en Pedagogía Crítica y Educación Popular por el Instituto McClaren, integrante de la Red EPJA y colaboradora del Estado de conocimiento titulado "Educación con personas jóvenes y adultas" publicado en el tomo *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*, coordinado por Bertha Salinas Amescua y editado en México por COMIE-ANUIES. 2013.

⁵³ Sin desconocer que hay otras iniciativas legislativas que son necesarias de revisar en el marco de la complejidad y diversidad de áreas desde las que se trabaja en el campo de la EPJA, es importante considerar: la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, la Ley Nacional de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores.

la población, que en primer lugar no ha podido acceder a ningún tipo de educación formal y en segundo, no se le garantiza el respeto a sus características socioeconómicas y culturales, de manera que la adaptabilidad y la aceptabilidad no son parte de las tareas en las que se han encaminado muchas experiencias estatales dirigidas a la población; es decir no cumplen con las características del derecho a la educación.

En este panorama, tanto nacional como internacional, la consolidación de un campo de conocimiento y de prácticas se ve acompañada de normas y acuerdos que están en el aire y que buscan marcar directrices en las acciones de diferentes actores. La tarea será pasar del deber ser a un ejercicio de derechos, en donde la educación desde una visión ampliada no sólo quede en manos de voluntarios o de iniciativas aisladas, sino en el que todos los actores cumplan su papel y se comprometan en la creación de posibilidades que favorezcan la generación de los cambios necesarios para el desarrollo social e individual del que tanto se ha venido hablando, particularmente para las poblaciones más desfavorecidas.

2.4 Los sujetos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas

La educación es una práctica formadora de sujetos por otros sujetos, por lo que la cuestión del sujeto adquiere una centralidad en toda experiencia y práctica educativa. La noción de sujeto es entendida en este trabajo como una construcción histórica y social, que puede ser significada de múltiples y diversas maneras.⁵⁴ Por lo tanto es un concepto polisémico que ha sido abordado desde diversas perspectivas y diferentes ámbitos de conocimiento, por ello el sujeto tiene que ser pensado en las “condiciones de posibilidad en que se expresa con toda su singularidad y en la historicidad de los procesos donde se articulan de manera

⁵⁴Por ejemplo, Foucault define al sujeto con una doble configuración: es sujeto a otro por control y dependencia “el sujeto sujetado” que es producido por las relaciones de poder y dominación. Y es, sujeto que se constituye desde su propia identidad y a su propio autoconocimiento. Foucault, Michel. “El sujeto y el poder”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, Núm. 3, Jul-Sep., México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1988, pp. 3-20.

compleja: lo micro y lo macro, lo subjetivo del sujeto con lo objetivo de la sociedad, lo institucional y lo cultural, lo cotidiano y los grandes proyectos sociales, lo tradicional y lo cambiante”,⁵⁵ con las implicaciones que esto tiene para la educación y la pedagogía.

Por ello, interesa en este trabajo reconocer que los sujetos implicados en el campo de la EPJA se constituyen en condiciones sociales particulares y adquieren centralidad como productores y producto de la vida sociocultural de las personas, los grupos, las instituciones y las comunidades.

Por lo que se reconoce a la sociedad como “un proceso dinámico en el que los actores sociales realizan acciones, producen discursos y construyen sentidos sobre el mundo a partir de complejos procesos de negociación y siempre desde un lugar situado y construido históricamente, es decir, desde profundos anclajes históricos culturales”.⁵⁶

Específicamente, en el campo de la EPJA, los especialistas parten de reconocer que existen condiciones económicas, culturales, educativas y políticas de los grupos destinatarios de sus prácticas. Más allá de una edad cronológica o un grupo etario, desde el cual se puede caracterizar a los jóvenes y adultos a partir de ciertos estándares sociodemográficos, es necesario partir de las características y situaciones particulares con respecto a la población a la que se busca atender: mujeres, indígenas, población pobre, migrantes, jóvenes de sectores populares, sujetos en condición de exclusión educativa.⁵⁷ Por otra parte se ubican los sujetos que históricamente han participado como los encargados de atender la demanda en materia de educación de adultos y hoy también de jóvenes: los educadores.

A continuación se presenta una ubicación general de los sujetos que configuran el campo de la EPJA.

⁵⁵ Gómez Sollano, Marcela, Liz Hamui y Martha Corenstein, “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en Gómez Sollano Marcela y Martha Corenstein (coords.), *op. cit.*, p. 47.

⁵⁶ Reguillo, Rossana, “Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo”, en *Revista Universidad de Guadalajara*. Dossier. Núm. 17, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2000. p. 2.

⁵⁷ Hernández Flores, Gloria, “Situación presente...”*op. cit.*, p. III.

Los sujetos excluidos, los adultos de siempre con apellido

De acuerdo a la definición de la Ley General de Educación,⁵⁸ la población que debe ser atendida desde la Educación de Adultos es aquella que cuente con 15 años o más y que no haya concluido o cursado su educación básica. Esta caracterización da muestra, por un lado, de las prioridades que se tienen en cuanto a la atención por parte de las instancias e instituciones gubernamentales -como para responder a los requerimientos de atención en materia de alfabetización e instrucción básica- y por otra parte, de la condición etaria de la población.⁵⁹ Sin embargo, lo que queda fuera del enunciado general que se hace en dicha Ley son las características y condiciones de vida de los sujetos a los que históricamente se le ha prestado atención desde este campo de conocimiento y de práctica, fuertemente marcados por la injusticia y la exclusión.

Adultos, jóvenes de sectores populares, mujeres, migrantes, indígenas, son algunos de los grupos etarios y de las características de los sujetos que se acompañan de un común denominador con respecto a la situación social en la que se encuentran: la pobreza. Esta condición ha sido asociada históricamente con los discursos desde los que se ha trabajado la EA, en los que la educación es considerada como el medio fundamental para la superación de la misma y de las condiciones de vida de las personas.⁶⁰ Sin caer en un discurso de causa-efecto, hay que tomar en cuenta que la pobreza es generadora de procesos de exclusión y discriminación en diversas esferas de la vida social e individual. Particularmente los relacionados con el ingreso, la permanencia y el egreso a las instituciones

⁵⁸ LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, en Diario Oficial de la Federación, Publicada el 13 de julio de 1993, Artículo reformado el 28 de enero de 2011

⁵⁹ Se encuentran inconsistencias con respecto a lo que dice y lo que se hace en materia de educación de personas jóvenes y adultas. Así por ejemplo, en el caso del INEA existe un programa dirigido a niños de 10 a 14 años, lo que implica que la institución estatal encargada de la EPJA tenga que crear programas para atender problemáticas que están fuera de su esfera de acción. Al respecto véase el capítulo tercero de este trabajo.

⁶⁰ Hernández Flores, Gloria, *op. cit.*, p. 20.

educativas.⁶¹ Por ello es necesario situar las condiciones que históricamente han prolongado los procesos de exclusión educativa y rezago.

Es importante situar que desde la EPJA se señala que existen propuestas que plantean abrir este campo a nuevas áreas y nuevos sujetos, debido a que la situación de exclusión educativa no engloba a todos aquellos que comprenden los diferentes ámbitos planteados en la amplia definición de este campo.

Además se contradice con la perspectiva planteada por diversos sectores en el sentido de superar la visión compensatoria que ha marcado muchas de las políticas impulsadas por los gobiernos y organismos relacionados con la educación de adultos.

En este contexto, cabe señalar que, por lo menos, se puede hablar de tres sectores de la población que la EPJA debe considerar: los que sufren rezago educativo y analfabetismo; los excluidos que han sido discriminados por cuestiones de género, etnia, edad o nivel educativo y los que sin condiciones de rezago, ni forzosamente en situación de riesgo y/o exclusión, tienen derecho a una educación permanente, en la que estarían incluidas las personas que ven en la educación continua una opción de formación.⁶²

En nuestro país, Carmen Campero plantea la necesidad de priorizar la atención de sectores específicos que la EPJA debe tomar en cuenta. Al respecto señala que una constante en las personas e instituciones involucradas en este campo educativo, es su opción por el trabajo con los grupos que han tenido menos oportunidades sociales y educativas, específicamente de los sectores populares, tal como se puede constatar en la historia de la educación de nuestro país y las propuestas generadas en este proceso.⁶³

⁶¹ Caruso, Arlés, *et al*, *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el caribe. Informe Regional*. México, CREFAL-CEAAL, 2008, p.72.

⁶² Esta categorización es resultado del estudio realizado en 2008 sobre la situación de la EPJA en América Latina y el Caribe; es decir, surge del análisis de las realidades regionales que hacen visibles la situación de las poblaciones que se atienden desde experiencias de la EPJA. Véase *Ibid.*, p. 69.

⁶³ Como se documenta en la tesis de Hernández, Gloria, *Políticas educativas para población en estado de pobreza. Educación básica de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso*. (Tesis de Doctorado en Pedagogía) México, UNAM, 2004.

De acuerdo con estimaciones del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en el año 2014, 46.2% de la población se encontraba en situación de pobreza (55.3 millones de personas). Es decir, tenían al menos una de las siguientes carencias: rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos y acceso a la alimentación, además de que su ingreso era insuficiente para adquirir los bienes y servicios que se requerían para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias.⁶⁴ De esta cifra el 36.6% (43.9 millones) estaban en situación de pobreza moderada,⁶⁵ mientras que el 9.5% (11.4 millones) se encontraba en pobreza extrema.⁶⁶⁶⁷

Un dato que acompaña esta situación de pobreza, es que en el 2014 el 18.7% de la población se encontraba en rezago educativo;⁶⁸ es decir, 22.4 millones de personas. Al respecto, CONEVAL reconoce que en el acceso a los derechos sociales hubo un incremento en cobertura de servicios básicos, sin embargo la calidad no ha crecido de la misma manera, siendo insuficiente, sobre todo para

⁶⁴ CONEVAL, Medición de la pobreza, Glosario [sitio web] <<http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>> [Fecha de consulta: 10/02/2017]

⁶⁵ “Es aquella persona que siendo pobre, no es pobre extrema. La incidencia de pobreza moderada se obtiene al calcular la diferencia entre la incidencia de la población en pobreza menos la de la población en pobreza extrema.” En CONEVAL, Medición de la pobreza, Glosario [sitio web] <<http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>> [Fecha de consulta: 10/02/2017]

⁶⁶ “Una persona se encuentra en situación de pobreza extrema cuando tiene tres o más carencias, de seis posibles, dentro del Índice de Privación Social y que, además, se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo. Las personas en esta situación disponen de un ingreso tan bajo que, aun si lo dedicase por completo a la adquisición de alimentos, no podría adquirir los nutrientes necesarios para tener una vida sana.” En CONEVAL, *Medición de la pobreza, Glosario* [sitio web] <<http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>> [Fecha de consulta: 10/02/2017]

⁶⁷ CONEVAL, *Pobreza en México*, [sitio web] <http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2014.aspx> [Fecha de consulta: 10/02/2017]

⁶⁸ Cabe mencionar que en esta cifra el CONEVAL suma a las personas que: a) tienen de tres a quince años, no cuentan con la educación básica obligatoria y no asisten a un centro de educación formal; b) nacieron antes de 1982 y no cuentan con el nivel de educación obligatoria vigente en el momento en que debía haberla cursado (primaria completa); y c) nacieron a partir de 1982 y no cuentan con el nivel de educación obligatoria (secundaria completa). Este dato nos proporciona la dimensión del problema de rezago educativo que va más allá de la población adulta y que es un reflejo de las condiciones en las que se despliegan las políticas educativas de nuestro país. CONEVAL, *Pobreza en México*, [sitio web] <http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2014.aspx> [Fecha de consulta: 10/02/2017]

indígenas, discapacitados, adultos mayores y mujeres.⁶⁹ La falta de acceso a la educación habla de una exclusión e injusticia que precariza la vida de los individuos y las comunidades y limita el ejercicio de su ciudadanía plena.⁷⁰

De acuerdo a la Encuesta Intercensal realizada en el 2015 por el Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI), nuestro país contaba con 119.5 millones de habitantes, de los cuales el 51.5% eran mujeres y el 48.5% hombres.⁷¹ De éstos, 4 millones 749 mil 057 personas mayores de 15 años no sabían leer ni escribir y casi 3.4 millones (también mayores de 15 años) sólo cursaron los dos primeros años de la educación primaria. Es decir, que de acuerdo a datos oficiales, existen alrededor de 8.1 millones de mexicanos que son analfabetos.⁷²

El problema de analfabetismo es mayor en ciertos grupos poblacionales, uno de ellos son los adultos mayores (personas de 60 años y más), de los que el 26.4% se encuentra en esta condición, con una gran disparidad entre mujeres y hombres, debido a que las primeras representa el 28.7% mientras que para los hombres es del 19.9%. Esta cifra refleja la situación socio-histórica en que crecieron las personas que hoy rondan más de la sexta década de vida, marcada por menos posibilidades de acceso a la escuela, a lo que se suma el hecho de que la desigualdad se acentúa en el género femenino.⁷³

Este problema se agudiza en las regiones con mayor población indígena e índices de pobreza, siendo los siguientes seis los estados los que concentran cerca del 52% de personas analfabetas (2.8 millones). Estos son: Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Puebla, tal como se puede apreciar en la tabla que se presenta a continuación.

⁶⁹ CONEVAL, *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México 2014*. México, CONEVAL, 2015.

⁷⁰ Hernández Flores, Gloria, *Políticas educativas para población en estado de pobreza. Educación básica de personas jóvenes y adultas. (Estudio de caso)*. Tesis de doctorado en Pedagogía, México, Tesis, UNAM, 2004, p. 2.

⁷¹ INEGI, Tabulados de la *Encuesta intercensal 2015*. México, INEGI, 2015.

⁷² *Idem*.

⁷³ Narro Nobles, José y David Moctezuma Navarro. "Analfabetismo en México: una deuda social", en *Revista Internacional de Estadística y Geografía. Realidad, datos y espacio*. Vol. 3 Núm. 3 sep-dic, México, INEGI, 2012, p. 12.

Estados con población analfabeta por arriba de la media nacional	
Estado	%
Chiapas	14.8
Guerrero	13.6
Oaxaca	13.3
Veracruz	9.4
Puebla	8.3
Michoacán	8.3
Hidalgo	8.2
Yucatán	7.4
Campeche	6.6
Guanajuato	6.3
San Luis Potosí	6.3
Nacional	5.5

Fuente: INEGI, Encuesta Intercensal 2015

En nuestro país existen cerca de 5.4 millones de indígenas que hablan su propia lengua, de los cuales el 27.3% (cerca de un millón y medio) no saben leer ni escribir, cifra que se agrava en las mujeres ya que en ellas representa el 64.6%; es decir, por cada 10 hombres indígenas analfabetos existen 18 mujeres en la misma condición. De acuerdo al censo 2010, los índices más altos en analfabetismo son en la población de indígenas mayores de 60 años.⁷⁴

Estos datos dan cuenta y visibilizan la gran deuda que tiene el Estado mexicano con respecto a las oportunidades y necesidades básicas de educación en una población que creció en contextos de pobreza y ha sido excluida de uno de los derechos clave para su desarrollo individual y participación social y ciudadana.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 15.

Hecho que cuestiona las políticas y estrategias que desde hace décadas se han puesto en marcha en nuestro país para responder a esta injusta situación.

Las cifras permiten ubicar que el mayor problema de la situación planteada se encuentra en la población de los adultos mayores, frente a la esperanza de vida de 75.4 años que se tiene en México, ya que si no se generan programas pertinentes para esta población se le está limitando el desarrollo y las posibilidades de su crecimiento. Además, hay medio millón de jóvenes entre 15 y 29 años, y más de 2 millones de adultos entre 30 y 59 años analfabetos, que se encuentran en edad productiva.⁷⁵ No se trata de reducir las cifras a sectores poblacionales, sino de evidenciar que existen desigualdades históricas en ciertos sectores, a los cuales un modelo económico como el neoliberal sólo les ha asegurado la reproducción de la exclusión.

La alfabetización es una base importante para generar condiciones tendientes a favorecer la igualdad, evitar la marginación y la exclusión, además de habilitar la comunicación y la participación social. Con poco más de 8 millones de personas analfabetas en México, no se pueden tener cimientos que sostengan el desarrollo de una nación; existe una deuda que el país no puede, ni debe desconocer. No se puede seguir hablando de “educación de jóvenes y adultos” sin tener en cuenta las características y necesidades de los sujetos; las personas no se reducen a números, sino exigen en su condición de sujetos que se generen planteamientos pertinentes a sus contextos en los que se reconozca que históricamente han existido desigualdades que les han impedido ejercer el derecho a la educación, así como las limitaciones de las políticas que se han promovido para dar respuesta a esta situación. Por ello, el que se hable en general de “adultos” es una permanente negación a su condición de sujetos, debido a que estas personas deben beneficiarse de los procesos a los que tienen derecho, con las implicaciones conceptuales que esto implica y en el marco de normativas nacionales e internacionales. Lamentablemente, prevalece la tendencia a ubicarlos

⁷⁵ *Ibid.*, p. 16.

nada más como cifras que pueden subir o bajar los indicadores nacionales y las estadísticas oficiales.⁷⁶

Además de la población adulta mencionada, otro sujeto que emergió y se visibiliza como población de la EPJA, son los jóvenes, de los que se hablará a continuación con el fin de reconocer la importancia de su papel para este campo y lo que se le demanda frente a las necesidades específicas de este sector.

La inscripción de los jóvenes como sujeto emergente de la EPJA

Desde la CONFINTEA V, en América Latina se reconoció la presencia de los jóvenes como población que ha sido atendida por las instituciones y organizaciones que brindan servicios de educación de adultos, lo que ha implicado un corrimiento discursivo del significante “educación de adultos” al de “educación de jóvenes y adultos”. Dicho corrimiento habla de la necesidad de hacer visible a un sector de la población que ha sido y es excluido de derechos fundamentales como la seguridad, el empleo y la educación, muchas veces sin cuestionarlo y aceptado socialmente, hablando incluso de una “exclusión naturalizada”,⁷⁷ particularmente en el grupo de jóvenes que enfrentan condiciones de vida marcadas por la pobreza.

Para definir a los jóvenes es necesario reconocer la diversidad de identidades, mundos y culturas que construyen y los constituyen, por lo que es necesario complejizar y ampliar la mirada para no ver a este sector poblacional como simples beneficiarios de servicios públicos o como el cliente de las políticas mercantiles, sino retomar su condición de sujetos concretos en tanto actores estratégicos de desarrollo y con necesidades específicas.

La legislación nacional vigente establece como rango de edad a la población que se ubica entre los 12 a los 29 años sin distinción de origen étnico, regional o género, condición social y capacidades físicas y psíquicas, religión, preferencias

⁷⁶ CEAAL, *A paso lento...Análisis de los avances en el cumplimiento de la CONFINTEA VI*, Lima, CEAAL/Grupo de Incidencia en Políticas Públicas, 2013, p. 31.

⁷⁷ Rodríguez, Ernesto, “Juventud y desarrollo en América Latina: desafíos y prioridades en el comienzo de un nuevo siglo”, en Pieck, Enrique, coord., *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México, Universidad Iberoamericana-Instituto Mexicano de la Juventud-UNICEF-CINTERFOR-CONALEP-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 2001, p. 27.

sexuales, estado civil o cualquier otra.⁷⁸ Más allá del grupo etario en el que se “clasifica” a este sector, es necesario reconocer que hay diferentes formas de ser joven, así como de asumir su heterogeneidad, diversidad, dinamismo y particularidades de los mundos, identidades y culturas juveniles teniendo como base “la multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelve; presentar los marcos sociales históricamente desarrollados que condicionan las distintas maneras de ser joven”.⁷⁹ De ahí la importancia de hablar de juventudes, de entre las cuales los jóvenes de los sectores populares confrontan con situaciones específicas que los enfrentan a demandas que otros segmentos de la población no tienen.

De acuerdo al Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE),⁸⁰ los jóvenes de estratos populares viven en un alto nivel de riesgo de exclusión social debido a las determinaciones del mercado, el Estado y la sociedad en un marco de vulnerabilidad y precarización de sus condiciones de vida. La población pobre es mayoritariamente joven y sufre de desempleo en mayor relación con la población adulta; además, cada vez es menor la absorción del mercado de trabajo y hay menos garantías de prestaciones sociales, a lo que se suma la inestabilidad en los contratos laborales, remuneraciones muy bajas y sin garantías sociales. Sumado a lo anterior, las reformas educativas y los sistemas de capacitación no se ajustan a los nuevos requerimientos de competencias que marca la digitalización y la educación científico-tecnológica; se ha producido, además, una transformación en las familias y el lugar que las y los jóvenes tienen en ellas ya que, por las condiciones, no cuentan con los medios para independizarse, lo que afecta su visión sobre la educación como un medio para alcanzar las metas deseadas.

Otro factor es la emancipación temprana de los jóvenes de niveles educativos bajos, así como las tasas de fecundidad cada vez más altas. Hechos

⁷⁸ Artículo 2 de la LEY DEL INSTITUTO MEXICANO DE LA JUVENTUD, en *Diario Oficial de la Federación*, Publicada 06 de enero de 1999.

⁷⁹ Margulis, Mario y Marcelo Urresti, “La juventud es más que una palabra”, en Margulis Mario, editor, *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos, 2000, p. 1.

⁸⁰ CELADE, *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*, CELADE-CEPAL, Santiago, 2000 citado por Rodríguez, Ernesto, *op. cit.*, pp. 32-33.

que contribuyen a la reproducción de la pobreza; la segregación residencial; la separación de los espacios públicos de sociabilidad informal fuera del mercado, lo que reduce la frecuencia de encuentros cara a cara, el reconocimiento y respeto por la diversidad y la segmentación de los servicios básicos.

La juventud es una construcción histórico-social, compleja, diversa y particular que se identifica con aspectos relacionados con la edad, el género, la clase social, la situación familiar, la lengua, la etnia, el nivel de escolarización y el territorio. En la actualidad se encuentra un grupo importante de los jóvenes, sobre todo de sectores populares que, se enfrentan a la precarización de sus condiciones de vida y ejercicio pleno de sus derechos, no sólo como jóvenes, sino en su condición de sujetos vinculados con la educación, el acceso a un trabajo digno, además las nuevas alfabetizaciones que los avances tecnológicos demandan en el marco de la globalización lo que implica obstáculos y limitaciones para el ejercicio pleno de sus derechos, por lo que se convierte en una población altamente vulnerable.⁸¹

Así, de acuerdo al censo nacional de 2010, los jóvenes representaban el 32.2% del total de la población, es decir casi 36 millones de personas, concentrada sobre todo en los estados de México, Distrito Federal, Veracruz, Jalisco y Puebla (más de 14 millones). De esta población se identifican medio millón de jóvenes analfabetas y 7.8 millones (dos de cada 10) de jóvenes que no estudian y no trabajan. En el caso de las mujeres esta situación se ahonda ya que 5.9 millones son mujeres y, de éstas, 57% se encarga de los quehaceres domésticos, se dedican a cuidar a las personas mayores, enfermos o a los hermanos menores, o dependen económicamente de su pareja o padres.⁸²

De acuerdo con estimaciones de CONEVAL, en el 2012, el 44.9% (16.6 millones) de jóvenes se encontraba en situación de pobreza. De éstos el 35.7% estaban en pobreza moderada y el 9.8% en pobreza extrema, estamos hablando

⁸¹ Hernández Flores, Gloria, *op. cit.*, 2004, p.13.

⁸² IMJUVE, *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*. México, IMJUVE, 2013, p. 9.

de 11.5 millones que tienen carencias de salud, trabajo, servicios educativos, vivienda, etc.⁸³

Al respecto destaca el hecho de la falta de educación y de trabajo que enfrentan los jóvenes de los sectores populares; cuestiones centrales para cualquier persona y sociedad, pero que en el momento actual adquiere relevancia, ya que es cuando se registra el mayor número de jóvenes a nivel mundial y nacional, lo que representa una oportunidad única de desarrollo y potencial generacional. En este sentido, el Consejo Nacional de Población (CONAPO) define el llamado “bono demográfico” como el proceso de transición en el que la población económicamente activa es mayor que la que no lo es. En el caso de México se puede situar este crecimiento de la población juvenil desde los principios de la década de 1990 y está previsto que culmine en los primeros años del 2030 de acuerdo a algunas estimaciones.⁸⁴ Esta coyuntura tendría que aprovecharse para elevar la productividad de una nación; sin embargo los datos presentados dan cuenta del fracaso de los programas implementados por los gobiernos en turno, así como de las condiciones de precarización generados en el marco de las políticas de ajuste estructural de corte neoliberal con respecto a los derechos de este importante segmento de la población. Al respecto, Claudia Espinosa, señala:

En este momento tenemos el gran tema en esa población económicamente activa que está implicada en el acceso laboral, malos sueldos y además en círculos intergeneracionales de pobreza. Eso por un lado y por otro lado, hay un tema muy fuerte en adolescentes y jóvenes. Tienes una institución como la SEP que acepta parte de una igualdad muy formal, pero ¿qué es igualdad formal? La SEP supone que todas y todos tienen que tener las condiciones para acudir a la escuela, entonces su esquema educativo es muy rígido, no es nada flexible, tú tienes que ir a la escuela de lunes a viernes de tal hora a tal hora, entonces la SEP supone que toda la gente tiene las condiciones para hacerlo.⁸⁵

De esta manera, se reconocen las condiciones de los jóvenes y se cuestionan las acciones por parte de las instituciones gubernamentales al dejar

⁸³ CONEVAL citado en IMJUVE, *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*. México, IMJUVE, 2013, p. 30.

⁸⁴ CONAPO citado en *Ibid.*, p. 36.

⁸⁵ Entrevista Claudia Espinoza, 02 de marzo de 2016.

fuera las trayectorias, situaciones socioeconómicas e historias de vida de muchos de los jóvenes que buscan acceder al sistema educativo, así como concluir sus estudios, por lo que para algunos sectores, ser joven en un contexto como el actual, es luchar contra la naturalización de la exclusión. En el campo de la EPJA es un acierto el reconocerlos, visibilizarlos como sujetos, dar cuenta de sus derechos, sin embargo es necesario ir más allá de los discursos que sólo los agrupan en una categoría de edad e identificar las condiciones socioculturales y económicas a las que se enfrentan, ya que exigen nuevas formas de pensar la educación, la escuela y otros espacios de socialización en los que los jóvenes aprenden y se comunican.

La edad, el género, la etnia, la ocupación, la escolaridad son algunas de las características que se tienen que considerar para definir el tipo y las modalidades de formación para dar respuesta a las necesidades y demandas de los y las jóvenes, sobre todo de aquellos millones que han quedado fuera del sistema educativo. La EPJA puede ser un campo que aporte elementos para dar respuesta a tan complejo desafío.

Los educadores

Desde el derecho a la educación es necesario nombrar, además de los sujetos que participan como educandos en las experiencias dirigidas a la población analfabeta o en rezago educativo, a otro sujeto fundamental y que históricamente ha sostenido el campo de la EA, la educadora y el *educador* de jóvenes y adultos. Al pensar en la figura que representa y la manera en que ha sido nombrado, se tendría que identificar a diversos actores que han formado parte y generado experiencias dirigidas a la atención de esta población: asesores de sistemas abiertos y a distancia, personal técnico docente, profesores, capacitadores, promotores sociales, educadores populares, facilitadores, enlaces educativos, instructores comunitarios, formadores de educadores, alfabetizadores, extensionistas, militantes de organizaciones políticas, etc., quienes han tenido a su cargo, por diversas razones y en diferentes contextos, los procesos de formación de jóvenes y adultos.

A partir del reconocimiento de esta diversidad de figuras, para el desarrollo del presente trabajo se retoma el término educadores para dar cuenta del sujeto que es responsable de la conducción directa del proceso de enseñanza y de formación en una práctica educativa de alfabetización, conclusión de la educación básica o de experiencias formativas de diversa índole dirigidas a esta población.

Los educadores que trabajan con la población en procesos de alfabetización y educación básica, por lo regular no cuentan con las condiciones laborales que les permitan realizar su trabajo con el reconocimiento social y el apoyo legal, económico e institucional que su trabajo demanda. Su quehacer tiende a desdibujar por la precaria presencia de referentes identitarios, frente a otros profesionales de la educación y la diversidad de figuras que intervienen en las tareas de formación e intervención que la EPJA demanda. Al respecto, algunos especialistas señalan rasgos del perfil de quienes participan en dicho campo:

Bajos niveles de escolaridad, falta de formación específica sobre la educación de personas jóvenes y adultas y de experiencia docente, así como ser sujetos “prestados” de otros campos y que realizan su labor bajo la condición de “voluntarios”, con bajas remuneraciones o con pago por productividad, dependiente de las etapas y componentes del currículo que acreditan sus estudiantes.⁸⁶

Es necesario reconocerlos como sujetos históricos y sociales que realizan su quehacer en condiciones adversas, por lo que se identifica como uno de los grandes problemas a los que se enfrenta el campo de la EPJA; la falta de formación y profesionalización de los educadores, debido a que si bien muchas veces existe el compromiso y entusiasmo para encarar las exigencias que el trabajo de atención a dicha población demanda, se necesitan de conocimientos, formación, habilidades y estrategias que los habiliten para cumplir de mejor forma su papel frente al proceso de enseñanza- aprendizaje.

En este sentido cabe señalar que los programas de formación dirigidos a los educadores que intervienen en el campo de la EPJA, son de dos tipos:

⁸⁶ Campero, Carmen, “Y ahora ¿Dónde estamos? Una aproximación a la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas”, en *Decisio, Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL, sep-oct, 2015, p.5.

1. Formación inicial, que está a cargo de las universidades, institutos de formación y otras instituciones. En los que la formación profesional básica está dirigida para formar profesionistas a partir de un aprendizaje intenso, prolongado y especializado. Se incluyen programas de licenciatura y profesorado.
2. Formación continua, que refiere a las propuestas dirigidas a personas que ya cuentan con una formación inicial o que participan en alguna experiencia de educación de personas jóvenes y adultas. Son incluidos programas de maestría o diplomados que forman en educación de adultos a educadores. Ésta puede ser organizada por las instituciones que ofertan servicios exclusivos para adultos, o de manera “abierta” por otro tipo de instituciones como las universidades e institutos.⁸⁷

En América Latina se reconoce que tanto la formación continua como inicial es esporádica y asistemática, por lo que muchos educadores no cuentan con la formación requerida para atender a la población que ha quedado fuera de los circuitos de las instituciones educativas tradicionales.⁸⁸ En el caso de México, existen experiencias de formación inicial en instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la que, entre otras, se imparte la Licenciatura de Intervención Educativa la cual cuenta con una línea de estudios especializada en EPJA, en varias entidades del país, y como la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIred) que se ubica en el estado de Puebla. Sumado a ello, desde la formación continua, han existido y existen diferentes diplomados y especializaciones dirigidos a formadores en educación de personas jóvenes y adultas: el Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos de 1997 a 1999 (SIPREA) por parte del INEA en colaboración con universidades; el Diplomado Fundamentos Teóricos Metodológicos de la EPJA que se ha impulsado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco; así como los diplomados y especialidades en formación de educadores que se imparten en el

⁸⁷ Messina, Graciela, *Formación y políticas de memoria: educadores de adultos*. Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL, 2005, pp. 18-19.

⁸⁸ *Idem*.

CREFAL. Sin embargo, esta suma de esfuerzos no es generalizada o sostenida, a lo que se suma el hecho de que es menor la población de educadores que tienen acceso a espacios de formación sin que además sea un requisito indispensable para ser un educador de la población que atiende la EPJA.

La falta de profesionalización es un contraste y una deuda que se tiene reconocida desde el marco internacional, tal como se hizo evidente en la CONFINTEA VI, al derivar como uno de sus resolutivos la recomendación en relación a la calidad. En este sentido, se acordó “mejorar la formación, la creación de capacidades, las condiciones de empleo y la profesionalización de los educadores de adultos, por ejemplo mediante la colaboración de instituciones de enseñanza superior, asociaciones de docentes y organizaciones de la sociedad civil”.⁸⁹ Si bien esto es importante, se hace evidente que las acciones impulsadas para la profesionalización de los educadores que trabajan con la población de jóvenes y adultos sigue siendo marginal o poco afianzada en las instituciones; para los gobiernos la “profesionalización se presenta como un tema peligroso porque puede incrementar los reclamos salariales de los educadores”.⁹⁰

En este contexto resulta importante ubicar que en México en el artículo 3° se señala que para una educación de calidad, los docentes deben ser “idóneos”, a lo que se suma el que desde los noventa la profesionalización es uno de los ejes transversales en las políticas internacionales y nacionales en materia de formación de profesores, por lo que se debe exigir que para el campo de la EPJA también se atienda esta recomendación.

El INEA ha respondido de manera particular a este requerimiento al brindar capacitación a partir de cursos puntuales, breves e instrumentales⁹¹ que “no cubren requisitos de formación sistemática, diferenciada, integral y reconocida de acuerdo al campo de trabajo”,⁹² características necesarias para que la formación de

⁸⁹ UNESCO, *CONFINTEA VI. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belém*. Belém, 4 de diciembre de 2009 p.7.

⁹⁰ Messina, Graciela, *op. cit.*, p. 20.

⁹¹ Campero, Carmen, *Entretejiendo miradas. Sistematización de una experiencia de formación de educadoras y educadores de jóvenes y adultos*. Páztcuaro, Michoacán, CREFAL/UPN, 2005, p. 50.

⁹² Hernández, Gloria, “Formación, calidad y equidad en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas”, en Campero, Carmen; Holly Matus y Luz Maeira, coords., *Hacia el fortalecimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en México. Mesa de trabajo Por una educación de calidad*

educadores sea pertinente a las realidades, necesidades y contextos educativos de la población que atiende este instituto. En este sentido, es importante reconocer que, aún con las iniciativas que en materia de formación de los educadores que participan en la atención de jóvenes y adultos se han generado en nuestro país, faltan instituciones especializadas tendientes a la profesionalización de este sector, así como a seguirse formando.

Si situamos históricamente este proceso en México, los voluntarios, organizaciones civiles y políticas, así como el propio magisterio han sido los educadores de la EPJA. En este proceso, desde que Vasconcelos invitó a la gran campaña de alfabetización en 1921 y a formar parte de las misiones culturales, se conformó en el imaginario social el hecho de que tocaba a la población asumir la responsabilidad de educar a las personas mayores de edad que no habían tenido acceso a la escuela, creándose una política de retribución simbólica con algunos estímulos, reconocimientos y gratificaciones o reducida a la mística del compromiso social o la militancia política, dejando de lado las implicaciones laborales-profesionales que este quehacer demanda.⁹³

Después de casi un siglo, frente a los niveles de pobreza y precariedad en que se encuentran amplios sectores de la población en México, no se puede seguir pensando que quienes se dedican a la formación de adultos deben hacerlo sin las condiciones y el nivel de profesionalización que esta tarea demanda. Si bien, la solidaridad y el compromiso social son fundamentales para quienes se incorporan a este campo, es necesario trabajar en el reconocimiento que todo quehacer profesional demanda para que realmente se creen las bases que permitan avanzar en el cumplimiento pleno del derecho a la educación, esto es, una educación de calidad para todos y todas, sin importar edad, género, etnia o condición social.

para la personas adultas. México, Cámara de Diputados/Grupo parlamentario del PRD/ Red EPJA, 2009, p. 26.

⁹³ Hernández, Gloria, *op. cit.*, 2004, pp. 74-76.

2.3 Experiencias y espacios de construcción de la EPJA

La EPJA ha configurado un ámbito de conocimiento e intervención a partir del cual se resignifica y adquiere otros sentidos la educación de adultos. Los discursos que sitúan reglas, con los sujetos que participan en las experiencias de formación, las instituciones en las que se enmarcan acciones y propuestas encaminadas a responder a las necesidades del campo, así como políticas que intentan regular y definir los alcances de este ámbito. Por ello la importancia de situar los espacios institucionales de educación formal y no formal que han jugado un papel importante en el desarrollo de los programas dirigidos a la población de jóvenes y adultos. Ante la diversidad de estos ámbitos de intervención que participan en este proceso, recupero en este apartado particularmente tres de estos espacios en el caso de México: el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), como institución pública exclusiva para la EA, las asociaciones civiles y la academia.

El INEA como institución pública que ha tenido a su cargo la atención de la población analfabeta o en rezago educativo

El INEA, como institución pública creada en 1981, es hasta la fecha el órgano encargado de coordinar las acciones educativas dirigidas a la población mayor de 15 años que no ha ejercido su derecho a la educación básica. Interviene desde diferentes ámbitos como la promoción de la investigación, la capacitación del personal, la elaboración de materiales didácticos, la acreditación de los estudios básicos y la coordinación con otras instituciones que permitan ampliar sus servicios a los diversos sectores de la población.⁹⁴

Funciona como una institución descentralizada, que tiene delegaciones en todos los estados de la República Mexicana que son responsables de los procesos y sistemas de acreditación, por lo que el INEA “se asume como un organismo técnico, normativo y rector de la educación para adultos que acredita la educación

⁹⁴ INEA, ¿Quiénes somos? [Sitio web]

<<http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/nquienesbc.html>> [Fecha de consulta: 08/11/16]

básica proporcionada por los Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA), y es promotor de este beneficio entre los diferentes sectores sociales”.⁹⁵

De acuerdo a los datos proporcionados por este organismo en 2017, el INEA atendió a 1,285,949 de personas desde su Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) en procesos de alfabetización, básicos, intermedios y avanzados; contó con 64,365 asesores y 4,364 técnicos docentes.⁹⁶ Sin desconocer la importancia del trabajo realizado, la población atendida no alcanza a cubrir las necesidades que en materia educativa demandan los 8.8 millones de analfabetas y 17 millones de personas con alguna condición de rezago educativo, es decir, sin la secundaria concluida. En este sentido, el INEA enfrenta una situación compleja, que de acuerdo con Claudia Espinosa, no se ha terminado de dimensionar, a lo que se suma el que trabaja con un mal enfoque de prioridades, tal como lo señala la especialista:

[...] le estamos pidiendo a una institución pública, como el INEA [...] que resuelva un problema de esa dimensión, no es posible. Entonces, primero tenemos un problema que no se ha terminado de dimensionar creo yo, después tenemos muy poco presupuesto para atenderlo y luego tenemos una bronca que por agenda global tiene que ver con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que es que la gente aprenda a leer y escribir. Aquí es interesante mencionar que los ODM están pensados desde una perspectiva de desarrollo no de derechos humanos; la perspectiva de desarrollo tiende a mínimos, establece pisos mínimos, el piso mínimo que establece es que se reduzca el analfabetismo. Como eso tiene un impacto global en términos de la OCDE, México va a ser monitoreado, ¿qué es lo que pasa? El presupuesto público se destina a atender en su mayoría a los 5 millones personas, cuando tienes un problema de 17, [dato de 2010]. Entonces no solamente tienes un problema de dimensiones, sino un problema de mal enfoque público, de mal enfoque a la prioridad pública.⁹⁷

Como institución pública, el INEA, tiene múltiples demandas que atender y diversas prioridades frente a la agenda nacional e internacional, por lo que muchas veces no puede responder a las necesidades de formación de los educadores,

⁹⁵ INEA, ¿Qué hacemos? [Sitio web] <<http://www.gob.mx/inea/que-hacemos>> [Fecha de consulta: 28/02/2017]

⁹⁶ Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA) en línea *apud* INEA, INEA en números [sitio web] <<http://www.inea.gob.mx/ineanum/>> [Fecha de consulta: 28/02/2017]

⁹⁷ Entrevista Claudia Espinoza, 02 de marzo de 2016.

como de parte de los coordinadores académicos que se encuentran laborando en esta institución desde hace años, así como de actores que por diversas situaciones participan en las actividades educativas definidas por este organismo. Como institución pública se le adjudican responsabilidades y se le piden resultados, pero también es importante dar cuenta que como institución se enfrenta a problemáticas y críticas que cuestionan su campo de acción, sentido y resultados, tal como lo menciona Espinosa:

INEA no es cuestión monolítica, ninguna institución lo es, adentro hay agendas, hay pesos y contrapesos. Si pensamos en el INEA, hay una parte muy fuerte que le está apostando a lo académico, bien fuerte, con un trabajo súper sólido, informado y quiero destacar muy comprometido. Pero no necesariamente ahí se define la política pública, o sea la política pública viene dada por otras agendas y en esa agenda si está el cumplimiento de abatir el analfabetismo, tan es así que si tú checas un monitoreo de medios todo lo que va a salir en relación en el INEA son firmas de convenios. Creo que es un error de nosotros de repente irnos creyendo que eso es lo único que pasa y no es cierto, adentro pasan un montón de cosas, hay toda una apuesta y un impulso institucional por sopesar lo otro y también creo que hay elementos que no le tocan al INEA.⁹⁸

Dentro de estas apuestas, un elemento que destacan las especialistas relacionadas con el campo de la EPJA es el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), programa único en América Latina y que rescata la vinculación de la educación con las necesidades e intereses de las poblaciones a las que está dirigido, a partir de una estructura flexible y diversificada.

El MEVyT se define como una opción diferente, que ofrece primaria y secundaria con una visión centrada en el aprendizaje y en la persona que aprende; con una estructura modular, ya que se realiza a partir del sistema por módulos de aprendizaje; flexible y abierto, que respeta tiempos, ritmos y espacios posibles, pertinente, al adoptar contenidos, metodologías y actividades adecuadas a los jóvenes y adultos; potenciador, al rescatar saberes y experiencias personales y colectivas para construir otros aprendizajes y desarrollar habilidades, actitudes y valores; diversificado ya que presenta una variedad de temas de estudio optativos para los diferentes sectores de población; actualizado, por desarrollar, revisar y

⁹⁸ Entrevista Claudia Espinoza, 02 de marzo de 2016.

mejorar continuamente; e integral, porque permite la vinculación entre los niveles de la educación básica.⁹⁹

De acuerdo con las especialistas entrevistadas, se tendría que apostar para que este programa siga funcionando y se fortalezca, pero superando la visión compensatoria como se concreta, que, como tendencia general, se ha llevado a cabo en los programas de educación de adultos. Gloria Hernández considera al respecto que

[...] todavía tenemos muchísimos desafíos, yo no podría echar las campanas al vuelo diciendo que con el MEVYT ahí la llevamos; si tú te fijas cómo se han comportado los índices de atención al rezago, ni siquiera por la cuestión compensatoria se ha logrado, [...] y lo sostenemos con estudios. México frente a la región latinoamericana se encuentra sosteniendo todavía una postura no sólo compensatoria y remedial sino certificadora. Es decir, si se requiere la certificación, claro que sí, es un derecho, nunca nos hemos peleado con eso, pero no es la certificación ni el cumplimiento cuantitativo de metas el fin, como lo hace el INEA, sino en un sentido más. Lo hemos dicho hasta el cansancio frente a otros países, consolidar una política de estado y no de gobierno.¹⁰⁰

La propuesta del Modelo es acertada y pertinente, además de reconocida en la región; sin embargo, la puesta en marcha se contradice por la falta de formación de los educadores y los limitados recursos económicos con los que cuenta este sector. Hecho que habla de la poca prioridad que tiene este ámbito de lo educativo por parte de los gobiernos de la región, por lo que los buenos deseos y los documentos rectores no pueden trascender sino se crean las condiciones para avanzar y asumir con toda responsabilidad lo que implica el derecho a la educación para toda la población.

El INEA junto al MEVyT son instancias reguladoras y de desarrollo de un campo como el de la EPJA, ya que representan la posibilidad de articular, sostener y enriquecer las propuestas dirigidas a la población de personas jóvenes y adultas

⁹⁹ Cursos y materiales del MEVyT, [en línea] <http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=658&Itemid=254> [Fecha de consulta: 28/02/2017]

¹⁰⁰ Entrevista realizada el 02 de marzo de 2016 a Gloria Hernández, Doctora en Pedagogía por la UNAM, docente e investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y colaboradora del Estado de conocimiento titulado "Educación con personas jóvenes y adultas" publicado en el tomo *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*, coordinado por Bertha Salinas Amescua y editado en México por COMIE-ANUIES. 2013.

que no han podido ejercer su derecho a la educación. La labor que se despliega o puede derivar de dichas instancias es fundamental para hacer frente a los desafíos y rezagos históricos que enfrenta este segmento de la población, sin embargo, en sí mismos se enfrentan a una serie de problemáticas y limitaciones que muestran su marginalidad en cuanto al lugar que este ámbito ocupa en las políticas de Estado, así como en el propio reconocimiento de quienes participan en él.

Experiencias desde la educación popular y el trabajo de las asociaciones civiles

Para el campo de la EPJA otro espacio fundamental de creación de experiencias y generación de opciones, es el realizado fuera de instituciones gubernamentales como el INEA y la SEP, encabezados por actores vinculados con los sectores populares y asociaciones sociales y civiles. Estos actores, con el pasar de los años, fueron adquiriendo fuerza y concentran muchas de las experiencias educativas dirigidas a la población de jóvenes y adultos, debido a que la condición económica de la mayoría de los educandos no representa un mercado atractivo para el sector privado y por ello el involucramiento de instituciones sin fines de lucro, ocupa un lugar relevante en este campo. Al respecto Carmen Campero reconoce que:

[...] lo que si es cierto es que la sociedad civil en los últimos años en este país ha tenido un papel importante es este campo educativo. Numéricamente lo que atiende es mínimo si lo comparas con el sector público..., sin embargo lo que es muy valioso son todos los aportes en cuanto a proyectos mucho más integrales, mucho más focalizados, sostenidos en el tiempo y con formas de trabajo que enriquecen prácticas, luego que se impulsan desde el gobierno, pero así se le ha delegado y todo lo que es más integral. Pero si tú ves cuanta gente atienden las instituciones públicas el CECATY [Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial], el INEA, estos dos y en los que en esos mismos rubros atienden las sociedades civiles es nada. Numéricamente hablando, yo creo que si se le ha desplazado a los trabajos más integrales, se les desplazó y más en este siglo porque todavía cuando se creó el INEA había proyectos muy integrales, muy bonitos que se fueron otra vez, como el paso en los años cuarenta en México, de haber tenido todos los proyectos integrales como las casas de pueblo, las misiones culturales, las escuelas de circuito y otros puntuales, que había en los años cuarenta eso se acaba y se centra en la educación de adultos básica y alfa y lo demás se va a otras dependencias.¹⁰¹

¹⁰¹ Entrevista realizada a Carmen Campero, 19 de febrero de 2016.

Se reconoce que la intervención y trabajo que se realiza desde estos espacios es más integradora y consistente a la visión compensatoria y certificadora que se promueve desde el ámbito formal gubernamental; por ello es necesario el diálogo y la búsqueda de acciones intersectoriales que recuperen lo que se ha venido deseando y trabajando desde el enfoque de derechos y trabajando como ideal de este campo de conocimiento.

En América Latina, las asociaciones civiles lograron construir redes que contribuyen con experiencias “encaminadas a la inserción y al empoderamiento de las comunidades, la lucha por la defensa de los derechos educativos de los jóvenes y adultos, los subsidios teóricos metodológicos resultantes de la sistematización de prácticas de educación popular, el conocimiento acumulado en temas específicos y sujetos singulares”.¹⁰²

Destaca en este sentido, el trabajo realizado por el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), que como entidad ha impulsado y coordinado acciones regionales que recuperan el trabajo de la sociedad civil y de las comunidades. Los educadores populares han desplegado acciones y propuestas importantes que el CEAAL recupera, particularmente en lo que refiere al cumplimiento del derecho a la educación de jóvenes y adultos, debido a que a la par que otorga una intencionalidad política y pedagógica, promueve relaciones horizontales y valores como la solidaridad, la justicia, la igualdad, la transparencia y promueve el desarrollo de capacidades humanas, técnicas y políticas en la construcción de sociedades más justas, en ambientes sostenibles. Asimismo, posiciona el diálogo cultural como propuesta pedagógica que reconoce los valores, saberes, cultura, etc., y propone la sistematización como una modalidad de investigación interpretativa y crítica.¹⁰³

En México, existen una diversidad de espacios desde los que se realizan experiencias relacionadas con la EPJA, entre las que se pueden mencionar, entre

¹⁰² Caruso, Arlés, *et al.*, *op. cit.*, p. 122.

¹⁰³ CEAAL. “Declaración con motivo de la CONFINTEA VI”, 2009 citado por CEAAL-GIPE, *A paso lento...Análisis de los avances en el cumplimiento de la CONFINTEA VI*, Perú, 2013, p. 20.

otras, el trabajo realizado por las propias comunidades, asociaciones ligadas a fundaciones de asistencia y promoción social, iglesias, movimientos sociales, asociaciones civiles, colectivos de estudiantes, programas universitarios de extensión. Si bien hay un abanico amplio de propuestas y experiencias, lo que se observa es que hay un vínculo estrecho con el INEA, con relación a los servicios de educación básica y alfabetización que deben ser certificados por esta institución, de manera que el Estado no pierda su papel regulador a partir de la certificación, sin embargo, cede en su papel de propuestas y espacios que recuperan el trabajo que estos sectores realizan, así como en su seguimiento y evaluación en lo relacionado con la formación de los educadores y el apoyo en la infraestructura requerida para que estos lleven a cabo su trabajo en las condiciones que demanda su quehacer.

La EPJA se convierte así, en una modalidad educativa de acción compartida, en la que se transfieren obligaciones del Estado a la sociedad civil, misma que propone procesos de “reivindicación, diálogo y negociación y se interpretan como avance en la dirección de la democratización de las políticas públicas y del aparato gubernamental”.¹⁰⁴ Frente a esta tensión, se tiene que trabajar en las formas de vinculación y acción por parte de todos los actores para no delegar o subordinar un campo que, como el de la EPJA, debe ser prioritario en la agenda gubernamental y en el que enfoques y experiencias que han derivado del movimiento de educación popular en la región, sean consideradas en la generación de propuestas y políticas educativas pertinentes a los contextos de las poblaciones de nuestro país y de la región.

Las actividades que se realizan desde la Sociedad Civil cuentan con la regulación de la *Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por las Organizaciones de la Sociedad Civil*, promulgada en el año 2004 y en la que se establece un marco amplio de actividades que tienen relación con la EPJA y las áreas que se desarrollan desde su visión ampliada.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Caruso, Arlés, *et al.*, *op. cit.*, pp. 122- 123.

¹⁰⁵ De acuerdo al artículo 5 de esta Ley, se establece que las actividades de las organizaciones de la sociedad civil tienen por objeto el fomento de actividades como: asistencia social, apoyo a la alimentación popular, actividades cívicas, enfocadas a promover la participación ciudadana en

El trabajo constante desde las asociaciones civiles, ha ido evolucionando, así como su incidencia en cuestiones específicas en el orden de la vida pública y social, que además de las prácticas y formas de intervención que despliegan en el campo de la EPJA ocupan un lugar cada vez más importante desde una visión integral y ampliada, lo que de cierta forma, tiende a incidir en las políticas educativas. Una asociación civil que ha trabajado con este objetivo es *Derecho EPJA* proyecto realizado en México desde la Asociación Alemana de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, la DVV International (Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos) misma que se ha enfocado en apoyar pequeños proyectos educativos que trabajaran con propuestas innovadoras a lo largo de México, particularmente en la Ciudad de México, Puebla, Chiapas y Quintana Roo. A partir del 2011, con el reconocimiento constitucional de los derechos humanos como directriz de Estado, esta asociación comenzó el proyecto que realiza un monitoreo de políticas públicas, de presupuestos, y de los modelos educativos que se implementan en la Educación de Adultos, centrando su atención en el análisis del INEA como institución pública.¹⁰⁶

Es interesante recuperar el valioso trabajo realizado en el marco de este proyecto en el periodo comprendido de 2014 a 2017,¹⁰⁷ debido a que la tarea que se tiene como asociación civil es la búsqueda de una incidencia reflexiva que involucra a las instituciones que implican de manera particular a la EPJA. Claudia Espinosa, coordinadora de este proyecto hace una reflexión particular, al señalar su importancia, ya que:

No es solamente hacer investigación por hacer investigación, sino que hemos generado metodologías que permitirían a la sociedad civil, por un lado, tener un trabajo mucho más profesional, sistemático, claro; de cómo tendríamos que acercarnos a la política pública, a mirar la política pública y, por otro, esto debe

asuntos de interés público, apoyo para el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas, promoción de la equidad de género, aportación de servicios para la atención a grupos sociales con discapacidad, cooperación para el desarrollo comunitario en el entorno urbano o rural, apoyo en la defensa y promoción de los derechos humanos. Véase. Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por las Organizaciones de la Sociedad Civil, en Diario Oficial de la Federación, publicada el 09 de febrero de 2004.

¹⁰⁶ Entrevista Claudia Espinosa, 02 de marzo de 2016.

¹⁰⁷ Véase Derecho EPJA [sitio web] <<http://derechoepja.org/>> [Fecha de consulta: 27/02/2017]

generar insumos, al momento para poder tener un acercamiento con las autoridades públicas. Así es, estamos pensando mucho en la investigación, en tener argumentos pero eso en el trasfondo es democrático, poder tener incidencia en política pública. Nos importa mucho que visibilice el tema de la EPJA en la agenda; es un tema complicado, pero sí, creemos que desde ahí estamos aportando mucho en generar argumentos bien sólidos. Desde la investigación estamos recuperando también experiencias educativas que hemos apoyado para poder proponer modelos, por ejemplo, de formación a asesores del INEA. Entonces sí hay mucha parte de investigación, hay mucha parte de intervención, aporta mucho a una reflexión; al final nuestro objetivo es público al poder tener incidencia.¹⁰⁸

El trabajo de esta institución es una muestra de la presencia de los sectores que participan en el campo de la EPJA para generar opciones tendientes a favorecer el que el derecho a la educación se cumpla. En este sentido resulta central dar cuenta de este importante proceso de participación de organizaciones de la sociedad civil y de las luchas que algunos sectores han emprendido para demandar la participación del Estado en esta importante tarea.

La Red EPJA: un espacio de participación de las y los académicos

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una de las instituciones más importantes de educación superior en la que se ha generado y sostenido el estudio sistemático y difusión de la EPJA.¹⁰⁹ Así, en 2001, en un contexto institucional que demandó la formación de redes temáticas que fortalecieran la vinculación del trabajo y la generación de conocimiento entre las unidades de la UPN a nivel federal, estatal y local, se formó la Red EPJA. Ésta se reconoce como:

Un espacio de convergencia de gente interesada en este campo educativo [EPJA] que articula sus esfuerzos para construir e impulsar proyectos, programas y acciones en docencia, investigación y extensión, a fin de fortalecer, visualizar, resignificar y revalorar socialmente este campo educativo al utilizar modalidades diversas, presenciales y/o a través de medios impresos, audiovisuales y electrónicos, entre otros.¹¹⁰

¹⁰⁸ Entrevista Claudia Espinoza, 02 de marzo de 2016.

¹⁰⁹ Campero, Carmen y Eva Rautenberg, coords., *Caminando juntos. Trabajo y proyección de la Red en Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. México, UPN, 2006, 432 pp.

¹¹⁰ Campero, Carmen y Mercedes Suárez, *¿A quién le importa la educación de las personas jóvenes y adultas?* México, UPN, 2012, p. 129.

Inicialmente, los participantes fueron sólo integrantes académicos e investigadores de la UPN, pero a partir del año 2006 se abrió la convocatoria para que participaran todas las personas involucradas e interesadas en ser agentes activos y que apoyaran desde sus espacios de intervención y entidad institucional, el desarrollo de este campo. Por lo que se convirtió en un proyecto independiente de la UPN, en el que se vinculan otros actores junto con los profesores de la Licenciatura en Intervención Educativa,¹¹¹ línea EPJA (LIE-EPJA), así como quienes están a cargo de experiencias de formación que se ofertan desde esta Universidad, como los diplomados y cursos de actualización en temáticas relacionadas con el tema.

La Red trabaja a partir de la colaboración de sus integrantes en lo que llaman un “intercambio de bienes: experiencias, textos académicos, materiales educativos, afectos; y la prestación de servicios de formación, comunicación y extensión.¹¹² Su estructura orgánica se componía por un Consejo integrado por un coordinador de cada una de las seis regiones que forman parte de la UPN,¹¹³ pero a partir de la reunión de 2015 se modificó y se decidió que existiera un consejo coordinador integrado por el coordinador general, un secretario, un encargado de vinculación, otro de comunicación y representantes académicos y estudiantes por cada UPN y de otras instituciones, que tengan interés y puedan participar en la reunión anual.¹¹⁴

Los integrantes de la Red EPJA, como lo asumió Carmen Campero en el testimonio presentado, parten de una postura política e ideológica en la que tienen como sujeto prioritario de su trabajo educativo a los sectores de la población que han sido excluidos del ejercicio de sus derechos sociales y educativos.

¹¹¹ La Licenciatura en Intervención Educativa forma parte del Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades de la Universidad Pedagógica (UUPN) en el país. En 2002, surgió por la necesidad de brindar nuevas propuestas educativas, dado que la mayoría de las 72 UUPN buscaron elevar la formación de los maestros a nivel superior. Cuenta con seis líneas específicas de formación, entre las que se encuentra la EPJA, las cuales tienen como finalidad formar profesionales que cuenten “con una visión histórica del campo de la educación de las personas jóvenes y adultas en México, así como de las prácticas más significativas en este ámbito, con el objeto de analizar el presente y enriquecer el futuro” Cfr. Añorve, Gladys, Carmen Campero y María de Lourdes Valenzuela, *Licenciatura en Intervención Educativa. Área de Formación Específica Educación de las Personas Jóvenes y Adultas*, México, UPN, 2002, p.5.

¹¹² *Idem*.

¹¹³ *Ibid.*, p. 132.

¹¹⁴ Entrevista a Carmen Campero, 19 de febrero de 2016.

La historia de dicha Red, la sitúan en tres etapas:

1. Del 2001 al 2005, años en los que se trabajó a partir de la relación de tres programas institucionales: la Licenciatura en Intervención Educativa- línea EPJA, la formación de docentes a partir de diplomados, así como la integración y el fortalecimiento de la propia Red, a partir de la suma de los equipos docentes.
2. Del 2006 al 2007, etapa que tuvo como resultado la publicación del libro *Caminemos juntos. Trabajo y proyección social de la Red*¹¹⁵ en el que se recupera la experiencia de la Red en sus primeros años. Y al mismo tiempo, se consolidaron la LIE- EPJA y diplomados de formación de docente, logrando la vinculación entre las unidades de la UPN de diferentes entidades, así como la relación con otras instancias como el propio INEA y organismos internacionales como el CREFAL y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE).
3. Del 2008 a la fecha, donde se abre la convocatoria a interesados en participar en la Red más allá de los integrantes de la UPN y se consolida la vinculación con otros educadores e instituciones, con una reorientación en las acciones que se estaban llevando a cabo, interesándose por la suma de vínculos y por impulsar y participar en iniciativas tanto nacionales como internacionales.¹¹⁶

Este grupo académico ha sostenido la producción de conocimiento y la discusión e intercambio en foros sobre la importancia del campo de la EPJA, hasta la fecha han realizado 18 reuniones nacionales, sus integrantes han participado en los estados de conocimiento que coordina el COMIE y además han encabezado importantes iniciativas como la propuesta de modificación de la Ley General de Educación, que se llevó a cabo en 2009, con la intención de reconocer a la EPJA y la profesionalización de sus educadores que incluye su formación y las condiciones laborales para su trabajo; así como la participación que como equipo han tenido en la preparación de los informes de balance para las CONFINTEAs.

¹¹⁵ Campero, Carmen y Eva Rautenberg, coords., *Caminando juntos. Trabajo y proyección de la Red en Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. México, UPN, 2006, 432 pp.

¹¹⁶ Campero, Carmen, *Contribuciones de la Red EPJA a la profesionalización de formadores y formadoras de este campo educativo, Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2011*.

La Red EPJA representa un espacio vital para el sostenimiento y consolidación del campo de la EPJA; tanto por el trabajo constante y comprometido de sus integrantes, como por su participación en la formación de futuras generaciones que ejercerán su ejercicio profesional con poblaciones de jóvenes y adultos, a lo que se suma su vinculación con otras instituciones y organismos, así como por la defensa que realizan desde todos sus espacios de intervención del derecho a la educación para las personas desfavorecidas históricamente.

Articulación del campo de la EPJA

En la historia reciente de México, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas emerge como un campo que condensa los discursos, los sujetos, las experiencias y los espacios en los que se había desarrollado históricamente la Educación de Adultos. La necesidad del reconocimiento de los jóvenes como población que se atiende desde los ámbitos de intervención que conforman este campo de saber y de prácticas, reconfigura el enunciado y posiciona al sujeto joven como parte de la población que había sido invisible para las políticas y acciones encaminadas a atender la exclusión educativa.

Las políticas internacionales recuperan y posicionan un campo diverso y complejo que recupera los postulados del Aprendizaje a lo Largo de la Vida y que se traducen regionalmente en la exigencia del derecho a la educación, desde un posicionamiento ético y político, para las poblaciones de los sectores populares que tienen como característica común la situación de pobreza y exclusión social.

Frente al contexto neoliberal instalado desde los ochentas en nuestro país, periodo caracterizado por la crisis y la agudización del desempleo, la inseguridad, la pobreza, la desigualdad, así como por lo generado de proyectos educativos tendientes a favorecer la atención de la cobertura de educación básica y la evaluación de resultados, la EPJA se sostiene como un campo que a pesar de su importancia y de sus logros, no ocupa el lugar que debería de tener en las políticas públicas y educativas, así como en las acciones que buscan superar sus

problemas, y que se limitan, desde las instancias gubernamentales, a estrategias compensatorias que logran una certificación y un resultado pero no contribuyen a un ejercicio pleno de derechos. Sin embargo, en las múltiples realidades que conforman nuestro país, otros actores sociales consolidan su trabajo y buscan recuperar la tradición latinoamericana de la educación popular como un horizonte de prácticas que muestra diversas posibilidades de responder a los requerimientos de atención de amplios sectores de la población.

Asimismo, la EPJA se acompaña de propuestas que, retomando el enfoque del derecho a la educación desde el modelo de las 4As propuesto por la UNESCO, en el que se busca además de la cobertura e infraestructura, que la educación sea significativa y satisfactoria para las personas, de manera que relacionalmente con los sujetos e instituciones se configuren redes y vínculos tendientes a favorecer tanto las condiciones como las prácticas educativas dirigidas a los sectores populares

La academia se convierte en otro actor fundamental para lograr visibilizar y no olvidar la deuda histórica que se tiene con estos sectores poblacionales. La conformación de redes y espacios institucionales dan cuenta de la importancia de este trabajo. Muestra de ello es el que se realiza de manera coordinada por un grupo de especialistas en la UPN, así como en otros espacios institucionales.

Sin duda, queda mucho por hacer, particularmente en lo que a la profesionalización de los educadores de personas jóvenes y adultas se refiere.

Los elementos mencionados establecen en la agenda una serie de debates y tensiones con respecto al futuro de un campo que se enfrenta día a día a exigencias internacionales, regionales, nacionales y locales, mismas que no siempre responden a las necesidades y posibilidades que se tienen en contextos de pobreza y sin los apoyos financieros e institucionales requeridos.

La EPJA es un campo complejo y específico, que necesita ser analizado desde todas sus vertientes para dar cuenta de las situaciones que marcan su desarrollo y llenan de contenido esa complejidad que está situada en la articulación de sujetos, instituciones, discursos, reglas, prácticas en un marco de relaciones en las que los intereses y el poder definen en parte sus límites y posibilidades.

A partir de los ejes trabajados en este segundo capítulo de la tesis interesa continuar el análisis sobre las posibilidades y los desafíos que enfrenta este campo de investigación e intervención en el momento actual teniendo como base las siguientes preguntas ¿Cuál es la valoración actual de un campo que históricamente ha sido marginado? ¿Cuáles son las prioridades de acción de la EPJA ante el contexto desigual y de injusticia en el que vivimos? ¿De qué manera se relacionan los actores involucrados en este campo para generar propuestas de acción pertinentes? ¿Cuáles son las tensiones identificadas a partir de los diferentes aspectos que entran en juego en la conformación de la EPJA? ¿Cuál es el horizonte de acción e intervención de la EPJA frente a las tensiones y debates que la caracterizan en la región latinoamericana? Preguntas que orientan el desarrollo del siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS FRENTE A LA REALIDAD EDUCATIVA ACTUAL. UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) como campo de conocimiento, prácticas, experiencias, intervención e investigación se ha configurado en un contexto, que como el actual, plantea retos y desafíos. Hacer visibles y mejorar las condiciones de vida de las personas que viven en condiciones de pobreza, que se agudizan frente a las políticas que diferentes gobiernos han implementado en las últimas décadas constituye sin duda una exigencia que la educación y los educadores no pueden dejar de lado, frente a las condiciones de desigualdad, inequidad e injusticia que imperan y que afectan a las poblaciones que históricamente han sido desfavorecidas.

En América Latina, la atención educativa de jóvenes y adultos se enfrenta a desafíos de nivel económico, social, cultural y político, frente a las problemáticas socioambientales que traen consigo la concentración inequitativa de la riqueza; la falta y precarización del trabajo; la exclusión social; la creciente segregación y concentración urbana; la migración interna e internacional, la violencia; el racismo, el sexismo y el analfabetismo que registra una mayor concentración en poblaciones de mujeres de áreas rurales y de comunidades indígenas.¹

La EPJA, como campo de conocimiento e intervención, se enfrenta a disputas y tensiones que tienen un impacto en su conformación, así como en su sentido social y pedagógico, además de generar relaciones de poder-saber que tienen incidencia en la forma en como dicho ámbito se ha configurado. De igual manera los sujetos, las instituciones, agencias, formas de regulación, espacios, etcétera, que lo conforman se ven impactados por este proceso de conformación de la EA como un campo particular que adquiere características específicas en su relación y demanda con otros ámbitos de lo educativo, con las tensiones y relaciones que esto implica entre los agentes participantes, la posición inestable y precaria que ocupan

¹ Torres, Rosa María, *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del Reporte Regional*. Hamburgo, UNESCO, 2009, p. 6.

los saberes y prácticas que producen y las condiciones en las cuales este complejo y dinámico proceso se produce; tanto a nivel local, nacional, como internacional.

Frente a la historia reciente de nuestro país, acompañada de un contexto regional y mundial que marca agendas a los estados y a las sociedades, la EPJA sigue su trayectoria en medio de la marginación que ha sufrido en los últimos años desde el espacio de las políticas, el financiamiento y la propia investigación educativa.² Situación que demarca un contexto complejo que hay que pensar y problematizar para situar el lugar que ocupa y que ha venido construyendo la EPJA tanto en el plano de la producción de conocimiento, de los agentes que participan en él, de las poblaciones a las que dirige su acción, de las instituciones que participan, así como del reconocimiento que tiene entre comunidades diversas en las que se condensan una serie de elaboraciones de carácter epistemológico, teórico, práctica y político-pedagógico necesarias de situar como parte del debate que acompaña y configura la delimitación del campo. Estos deben ser analizados con la finalidad de establecer las diferentes posiciones que hay al respecto de la EPJA, para situar los alcances y límites de este campo de saber y de práctica, así como para imaginar y construir horizontes que permitan su enriquecimiento, consolidación y ampliación.

A partir de lo trabajado en el capítulo anterior, es posible situar la configuración genealógica del campo de la Educación de Adultos (EA) y la emergencia de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) como una práctica discursiva,³ uno de cuyos rasgos es su fuerte imbricación con la agenda internacional y que marca, de manera particular, una visión ampliada, diferente y compleja frente a los requerimientos educativos que a nivel regional y nacional demandan sectores diversos de la población, generalmente caracterizados por la exclusión educativa y su condición de pobreza.

² Hernández, Gloria, *et al.*, "Educación con personas jóvenes y adultas", en Salinas Amescua, Bertha, coord., *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*, México, COMIE/ANUIES, 2013, p. 226.

³ Entendida ésta como "un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido para una época dada, y un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa" *Cfr.* Foucault, Michel, *La arqueología del saber*, México, SXXI, 2010, pp. 153-154.

Por ello, interesa en este capítulo dar cuenta de las prioridades que se tienen en la agenda educativa actual relacionada con la EPJA, además de las tensiones que enfrenta este ámbito y las posiciones que diversos agentes sustentan. Se recuperan como principales fuentes tanto los informes internacionales y nacionales de la situación que guarda el campo, así como las aportaciones que al respecto derivaron de las entrevistas que para este estudio se realizaron a 4 investigadoras mexicanas relacionadas con el campo de la EPJA⁴ y la producción de conocimiento generado en los últimos años, con el objeto de ubicar su potencial como campo particular de saber y de prácticas.

Para el abordaje de la temática propuesta, el capítulo se encuentra estructurado en tres apartados. En el primero se ubica la situación actual de la EPJA y se realiza una valoración de las prioridades que se marcan en la agenda tanto nacional como internacional; en el segundo se trabajan los debates y las tensiones que emergen del análisis; y finalmente se analizan los desafíos que marcan el horizonte para trabajar en la consolidación del campo de la EPJA.

3.1 Situación actual, las prioridades del campo

De acuerdo con el análisis desarrollado en el capítulo anterior, se identificaron tres situaciones necesarias de estudio que marcan las prioridades actuales con respecto al campo de la EPJA, mismas que se relacionan y que nos hablan de las áreas de intervención a los que se les presta mayor atención desde diferentes dimensiones. Por un lado es importante situar, en el marco de la definición de la agenda internacional, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) propuestos en el año 2000, mismos que fueron reformulados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el 2015 y que han sido la base para la formulación de las metas que se plantean a los sistemas educativos para que se cumplan en el año 2030. Por otro lado, se ubica la deuda social e histórica con las poblaciones que no han podido

⁴ Véase apartado sobre metodología en la Introducción de este trabajo.

ejerger el derecho a la educación en ningún momento de su vida y que mantiene al analfabetismo como un problema prioritario que no ha podido erradicarse aun con programas y campañas que se han puesto en marcha durante los últimos años. Y, finalmente, la situación de los jóvenes como sujetos emergentes de atención al campo en los que se concentran los mayores índices de rezago educativo y desempleo registrado en las últimas décadas. Al respecto se sitúan a continuación algunos de los referentes que han marcado estos procesos y su impacto en las políticas, definiciones y compromisos que derivan de este marco internacional.

La agenda internacional, de los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: La preparación de CONFINTEA VII

A nivel internacional se han creado directrices que marcan las agendas nacionales y que se han convertido en criterios de evaluación y diferenciación del desarrollo de los países. Al respecto, Naciones Unidas como organismo internacional ha generado instrumentos que persiguen y reiteran su compromiso en la búsqueda de la paz y la justicia a partir del ejercicio de los derechos humanos declarados desde 1948, mismos que son imprescindibles para el crecimiento tanto individual como social de las personas y de las sociedades.

Particularmente, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) la ONU reconoce que una educación inclusiva y de calidad, es la llave para superar otros problemas sociales como la pobreza, la injusticia, la disparidad de género, etc. Estos objetivos marcan una ruta que guía las acciones de aquí al 2030 y que recupera la propuesta realizada en el año 2000 con los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) y los planteamientos de Educación para Todos (EPT) formulados a principio de siglo por la UNESCO, los cuales tenían entre sus metas primordiales la educación primaria universal, el aumento del alfabetismo adulto, la paridad de géneros y la calidad educativa.

Los avances que se tuvieron fueron significativos a nivel mundial pero no suficientes, entre ellos se encuentran que la tasa neta de matriculación en enseñanza primaria en las regiones en desarrollo alcanzó el 91% en 2015, mientras que en el 2000 sólo era del 83%. La cantidad de niños en edad de recibir enseñanza

primaria que no asistió a la escuela pasó de 100 millones en el año 2000, a aproximadamente 57 millones en 2015.⁵

Sumado a lo anterior, la tasa de alfabetización de los jóvenes entre 15 y 24 años aumentó globalmente de 83% a 91% entre 1990 y 2015. En el caso del analfabetismo, se redujo ligeramente del 18% en el año 2000, al 14% en el 2015, aunque la meta era reducirlo a la mitad.⁶

A partir de estos avances, la reformulación de los ODM a los ODS permitió mantener la esperanza de cumplir estas metas para el año 2030, desde una perspectiva más social y acorde a los discursos de calidad y evaluación presentes en los últimos años en el ámbito educativo. Esto planteó que todos los estados se comprometieran con las políticas y las acciones pertinentes que encaminen no sólo al cumplimiento de una cifra, sino que las condiciones para llevar a cabo los procesos educativos se desarrollen plenamente.

Para la EPJA, este avance cuantitativo se enfrenta al problema de que, frente a la generalización que plantean los acuerdos e iniciativas internacionales se tiende a reducir a cifras, estándares e indicadores lo que conforma el complejo universo de las sociedades y con ello sus poblaciones, así como de las problemáticas que las diversas comunidades enfrentan para atender los requerimientos que en materia educativa plantean adolescentes, jóvenes y adultos. En este marco, en diferentes foros internacionales se han reconocido entre sus dificultades: “la ausencia de un objetivo cuantitativo que se debe alcanzar; la falta de un entendimiento común sobre qué actividades de aprendizaje deben incluirse y la escasez de indicadores internacionales que permitan medir en qué grado se satisfacen las necesidades de los educandos jóvenes y adultos”.⁷ Esta situación da cuenta, entre otras condiciones, de la complejidad de sistematizar la visión ampliada de la EPJA y la dificultad de analizar las múltiples prácticas que abarca la EPJA como campo, como lo son la alfabetización, la educación para la paz, la educación para el trabajo, la

⁵ ONU, *Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015*. Nueva York, ONU, 2015, pp. 4-5.

⁶ UNESCO, *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París, UNESCO, 2015, p.157.

⁷ Ireland, Timothy, “Sesenta años de CONFINTEA: una retrospectiva” en Ireland, Timothy y Carlos Spezia, orgs., *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de CONFINTEA*. Brasilia, UNESCO, 2014, p. 31.

educación de mujeres. A lo que se suman las demandas regionales y nacionales que obligan a contextualizar e identificar otros modos y otras formas de llevar a cabo la EPJA, diferentes a los que marcan los lineamientos de los organismos internacionales. Al respecto, Timothy Ireland señala:

Conceptualmente, el aprendizaje y la educación de adultos son ricos y tienen múltiples referencias, pero su propia diversidad y riqueza hacen su definición compleja y problemática la recopilación de datos e información sobre qué se ofrece, por quién y para quién. Las definiciones estrechas restringen el aprendizaje y la educación de adultos y no logran reflejar su realidad. Las definiciones más amplias son más capaces de captar la diversidad, aunque borrando las fronteras.⁸

Las cuestiones enunciadas en la definición de indicadores, necesidades, problemáticas y contextos educativos hablan tanto de la falta de claridad con respecto a la visión ampliada que ha querido instituir la UNESCO con respecto a la EPJA, como del reconocimiento de la alfabetización como un pilar pendiente en la historia de muchos países que no han podido garantizar el acceso a los conocimientos básicos a sectores poblacionales de adultos.

Como se mencionó en el capítulo anterior, el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover aprendizajes durante toda la vida para todos”.⁹ En este sentido, la educación se considera como un derecho fundamental para el cumplimiento de los otros derechos¹⁰, particularmente al reconocer a la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Las agendas y compromisos nacionales se han sumado para revisar las metas educativas para el 2030, frente a las dificultades expresadas, también se tendrían que trabajar en la formulación de indicadores que muestren de una manera clara los verdaderos avances de los programas que ponen en marcha los gobiernos para dar respuesta a las problemáticas señaladas, así como las

⁸ *Ibid.*, p. 54.

⁹ Véase Capítulo 2 de este trabajo, apartado “La agenda internacional que sigue en marcha”.

¹⁰ Se reconoce a la educación como un derecho que permite el ejercicio de derechos económicos, políticos, sociales y culturales, ya que la alfabetización, la educación y el aprendizaje de adultos son parte de un proceso continuo de aprendizaje y adquisición de niveles de aptitud que permite a los ciudadanos incorporarse al aprendizaje a lo largo de toda la vida y participar plenamente en la comunidad, en el lugar de trabajo y en la sociedad en general. Véase UNESCO, *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Paris, UNESCO, 2015. pp. 24-36.

condiciones que deben generarse para que las metas propuestas sean una realidad y no que la perspectiva de desarrollo que tiende a establecer pisos mínimos, así como, reducir cifras sea la prioritaria, sin incorporar una verdadera visión de derechos en situaciones reales de equidad y justicia.

América Latina como región tiene sus particularidades que las agendas globales no siempre consideran. Las condiciones particulares de las diversas realidades que la conforman y las acciones que emprenden los gobiernos, si bien se suman a las propuestas de la UNESCO, buscan atender las necesidades que demanda la diversidad de sus poblaciones en contextos de desigualdad y pobreza extrema. En este contexto, el 2016, del 25 al 27 de abril, se llevó a cabo en Brasilia el *Seminario Internacional de Educación a lo largo de la Vida y Balance Intermedio de la VI CONFINTEA en Brasil (Confintea VI +6 Brasil)*, uno de cuyos objetivos centrales fue realizar el balance del trabajo realizado por los países miembros con miras a la participación en la siguiente Conferencia. En este evento internacional participaron interesados y especialistas en la EPJA¹¹ quienes reiteraron la necesidad de seguir por el camino del diálogo en la consolidación de la democracia.¹²

La agenda propuesta para la región respondió a los siguientes objetivos: articular la educación de adultos con la educación popular en una perspectiva latinoamericana; asegurar el derecho a la educación básica pública, gratuita y de calidad; fomentar la participación de la sociedad en la definición de las políticas públicas; promover la calidad de la educación de jóvenes y adultos por medio de políticas públicas de Estado; fomentar la formación inicial y continua de los educadores y educadoras de la EPJA; asegurar políticas públicas articuladas e

¹¹ Participaron más de 600 personas, la gran mayoría de Brasil y algunos participantes regionales, integrantes de organizaciones de la sociedad civil, redes, movimientos sociales, los foros de educación de jóvenes y adultos (EJA), universidades e instituciones de educación superior; así como integrantes de organismos gubernamentales de la mayoría de los países de la región, organismos internacionales y, también algunas personas jóvenes y adultas que cursan diferentes programas de EJA. Véase Campero, Carmen en representación de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE); *Informe Brasilia*, mayo del 2016.

¹² Esto frente a la situación que enfrentan actualmente países de la región que lograron contener políticas neoliberales para impulsar programas de corte social y que, como en el caso de Argentina y Brasil, han visto mermados logros importantes de atención a los sectores populares.

intersectoriales para el acceso, la permanencia y la conclusión de la educación de adultos; realizar una búsqueda activa de nuevos educandos e incentivar la matrícula en los medios de comunicación de masas; expandir la oferta de educación profesional integrada a la educación básica en el medio rural y urbano por medio de la política pública; establecer la igualdad de porcentaje de la EJA en el Fondo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a las otras etapas y modalidades de la educación básica a los niños y adolescentes, ampliando los recursos financieros que a ésta se destinan, mejorando el sistema distributivo, y promoviendo condiciones de calidad y la ampliación de matrículas en EJA; e implementar acciones afirmativas de género y orientación sexual desde una perspectiva intersectorial y de generación de empleos e ingreso que contribuyan a la superación de las desigualdades socioeconómicas en los educandos de la EJA.¹³

Es una agenda que incluye y visibiliza las particularidades que como región han estado presentes a lo largo de la historia, y en la que el 9% de la población de 15 años o más -es decir 38 millones de personas- se encuentra en condición de analfabetismo;¹⁴ 8% de los adolescentes y jóvenes menores de 25 años, 14% de los adultos de entre 25 y 34 años y 35% de los adultos mayores de 35 años no lograron completar al menos cuatro años de escolarización básica en el año 2000.¹⁵ Asimismo, se reconoce la diversidad cultural como rasgo del continente latinoamericano, debido a que existen 522 pueblos indígenas u originarios, que suman 28 858 580 personas, lo que representa aproximadamente 6,01% de la población, concentrada en México, Bolivia, Guatemala, Perú y Colombia, países que reúnen a 87% de población indígena de América Latina y el Caribe. Además, la pobreza para el año 2014 tuvo como tasa promedio 28,2% y la tasa de indigencia

¹³ *Carta de Brasília*, conclusiones del Seminario Internacional de Educación a lo largo de la Vida y Balance Intermedio de la VI CONFINTEA en Brasil (Confintea VI +6 Brasil). Ciudad de Brasília, 24 al 27 de abril.

¹⁴ Infante Roldán, María y Letelier Gálvez, María, *La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas*. Santiago de Chile, CEPAL, 2013, p. 5.

¹⁵ SITEAL, *El analfabetismo en América Latina*. Febrero 2013, p.5 [en línea] <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf> [Fecha de consulta: 15/04/2017]

alcanzó 11,8% del total de la población; es decir, llegó a 168 millones de personas, de las cuales 70 millones se encontraban en situación de indigencia.¹⁶

El derecho a la educación, la formación de educadores, la participación de la sociedad civil en la definición de políticas, son desafíos a los que se enfrenta la región ante la diversidad cultural y poblacional, así como por la propia situación de exclusión y pobreza en la que viven millones de personas. Frente a esta compleja situación se ha propiciado la recuperación de propuestas que emanaron del movimiento de educación popular que se produjo el siglo pasado en la región, junto a la perspectiva que Paulo Freire construyó, además de la desplegada por los movimientos sociales y algunos organismos internacionales y gubernamentales, sobre todo para la promoción de programas educativos que se proponen, desde una postura crítica y político-pedagógica, el ejercicio y logro de los derechos humanos.¹⁷

A partir de las CONFINTEAs y los objetivos planteados por la ONU y UNESCO, la concepción del aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, es un principio básico para la organización de la política educativa y la concepción del desarrollo como un derecho humano, firmemente arraigado en los seres humanos y no reducido a una mercancía determinada por el mercado.¹⁸ Sin embargo, la agenda regional enmarca las acciones en las que educadores y participantes del campo de la EPJA han estado inmersos en la defensa de los derechos humanos, más allá de una visión de desarrollo reducida a la disminución de cifras que se presentan en informes globales, donde los avances son lentos y lamentablemente no siempre se encaminan a ejercer el derecho de la educación para todos y a lo largo de la vida. Hay contradicciones, particularidades regionales y, sobre todo, una

¹⁶ CEPAL, *Panorama social de América Latina 2015. Documento Informativo*. 2015, p. 11. [en línea] <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/S1600227_es.pdf?sequence=1> [Fecha de consulta: 15/04/2017]

¹⁷ Un ejemplo de este trabajo se puede ubicar en lo realizado por el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) que como red y movimiento acompaña procesos de transformación social de los pueblos latinoamericanos y del Caribe, teniendo como proyecto ético-político la educación popular y acompañando este proceso de experiencias que trabajan desde las perspectivas de los derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad crítica y una opción ética, pedagógica y política emancipadora. *Cfr.* CEAAL [sitio web] <<http://www.ceaal.org>> [Fecha de consulta: 03/01/2018]

¹⁸ Ireland, Timothy, *op. cit.*, p. 66.

población que históricamente ha sido afectada en el ejercicio de sus derechos fundamentales, así como intereses que prevalecen más allá de las poblaciones.

El analfabetismo: una deuda social pendiente

Como se puede observar, la atención al analfabetismo ha sido y es una prioridad del campo de la EPJA debido a las situaciones históricas, educativas y sociales que han vivido grandes sectores de la población; regionalmente es un problema presente e internacionalmente se ha reconocido como una injusticia social que demanda de los gobiernos y autoridades programas pertinentes para reducir esta situación.

Aunque la alfabetización fue definida en 1950 por la UNESCO, como la capacidad de leer y escribir comprendiendo un texto sencillo y corto relacionado con la vida diaria. En este marco, frente a los nuevos contextos y necesidades, la concepción de la educación de adultos se ha ido reconfigurando ya que, mientras en 1990 se entendía como una competencia para el bienestar individual, para el 2005 se definió como la capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. En la actualidad, la alfabetización se entiende como una continuidad de competencias que permite a las personas lograr sus objetivos en el trabajo y en la vida diaria, además de participar plenamente en la sociedad, de manera que se desarrollen redes de relaciones sociales activas que contribuyan al fortalecimiento de las comunidades y de las instituciones sociales.¹⁹ De esta manera, se reconoce que la alfabetización debe ir más allá de enseñar a leer y escribir, haciendo más complejas las situaciones de evaluación con respecto a los programas que tienen este objetivo y se cuestionan las condiciones y componentes con los que se llevan a cabo las experiencias que buscan erradicar el analfabetismo. Visto así cabe preguntar, atendiendo la situación que se enfrenta en México en esta materia, ¿De qué manera se busca atender el problema? ¿Cuál es la formación de

¹⁹ UNESCO, *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*, Francia, UNESCO, 2015, p. 159.

las personas que están a cargo de esos procesos de alfabetización? ¿Por qué no se ha podido erradicar el problema que históricamente ha acompañado las políticas de educación de adultos?

Las cifras no mienten, de acuerdo al último CENSO de población en México, 2010, 5.4 millones de personas mayores de 15 años no saben leer ni escribir y casi 3.4 millones (también mayores de 15 años) sólo cursaron los dos primeros años de la educación primaria; lo que suma alrededor de 8.8 millones de mexicanos que son analfabetos,²⁰ que tiene entre sus rostros sobre todo a adultos mayores, mujeres e indígenas de los estados más pobres del país, como lo son Veracruz, Chiapas, Oaxaca, Puebla y Guerrero.²¹

El gobierno actual, ha puesto en marcha la Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018, que encabeza el INEA y busca “consolidar un ejército de más de un millón de voluntarios entre alfabetizadores, asesores educativos, enlaces docentes, promotores, aplicadores de exámenes, etc. a fin de cumplir con las recomendaciones internacionales y reducir el índice de personas que no saben leer y escribir a 3.5% para 2018, con lo que podríamos ser declarados un país libre de analfabetismo.”²² En este objetivo enunciado desde las páginas principales de dicha Campaña, es posible leer las prioridades con respecto al interés por atender a una demanda internacional basada en la disminución de esta cifra y con base en el trabajo de voluntarios. Hecho que cuestiona la concepción reducida que tiene la institución con respecto a la alfabetización y las condiciones que genera, cuando su base para llevar a cabo la meta propuesta tiene como eje la participación de voluntarios.

Si recuperamos el concepto actual de la alfabetización, las opciones educativas generadas con este fin tendrían que estar enfocadas en la formación de capacidades básicas como lectura, escritura, expresión oral y cálculo como

²⁰ Narro Nobles, José y David Moctezuma Navarro. “Analfabetismo en México: una deuda social”, en *Revista Internacional de Estadística y Geografía. Realidad, datos y espacio*. Vol. 3 Núm. 3 septiembre-diciembre, México, INEGI; 2012, p. 6.

²¹ *Ibid.*, p. 15.

²² INEA, *Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018* [en línea] <<http://www.inea.gob.mx/index.php/cam-nal-alfa-rez-edu.html>> [Fecha de consulta: 14/04/2017]

dimensiones centrales para el pleno desarrollo de las personas dentro de sus comunidades, además de ser el inicio o puerta de entrada para el aprendizaje permanente. Sin embargo, los especialistas cuestionan la falta de formación de los educadores que participan en estos procesos de formación y la implementación de métodos que, con el afán de conseguir resultados rápidos, no favorecen la generación de aprendizajes significativos. Así por ejemplo, en el marco de acuerdos de cooperación firmados entre México y Cuba en 2015, se anunció la firma de un acuerdo que implicaba el apoyo de ese país para fortalecer programas de alfabetización a partir del reconocido método “Yo sí puedo”,²³ hecho que derivó en cuestionamientos por parte de especialistas en el tema, debido a que se ha documentado que dicho método no brinda las bases pertinentes y significativas de aprendizaje en la población mexicana, como lo documenta Ana María Méndez en un estudio realizado a petición de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC), el cual tuvo como objetivo indagar cómo funcionaban los procesos de alfabetización y qué logros operaban en las personas participantes. Los resultados que brindó dicho estudio concluyeron que era necesario nutrir la propuesta con otras actividades para realmente incorporar a la lectura escrita a los educandos, además de la necesidad de analizar lo que se entendía por “aprender a leer y escribir” y evitar la tentación de resultados rápidos,²⁴ afirmando con ello que:

No es conveniente generar la expectativa de “eliminar el analfabetismo” (en Michoacán varios municipios se han declarado libres de analfabetismo), ya que la continuidad de los procesos alfabetizadores no está asegurada y, como bien se muestra en el estudio, las egresadas tuvieron resultados menos favorables que las que estaban estudiando. Habrá que contar con un programa más amplio y diversificado, con más tiempo, con más capacitación a educadores, y

²³Es un método de alfabetización creado por Leonela Relys, que se basa en elementos audiovisuales (radio y televisión-video) a partir de una serie de televisión en la que se combina la enseñanza de números y letras con el fin de enseñar a leer y a escribir a personas adultas. Está diseñado para llevarse a cabo en 65 lecciones (entre 8-10 semanas) y con costos mínimos, en los que no se precisa de un alfabetizador experto, ya que cada clase la desarrolla la profesora que sale en el televisor. *Cfr, programa cubano de Alfabetización Yo Sí Puedo* [sitio web] <https://www.ecured.cu/Programa_cubano_de_alfabetizaci%C3%B3n_Yo_si_Puedo> [Fecha de consulta: 15/04/2017]

²⁴ Méndez, Ana María, “Acción alfabetizadora en Michoacán y Oaxaca (México) Enseñanzas desde el método “Yo sí puedo”, en *Decisio*, Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL, Sep-Dic, 2008, pp. 63-65.

sobre todo, con la clara idea de que leer y escribir es un bien cultural que permite comunicarse de otras maneras, acceder a información y participar.²⁵

Este estudio fue parte de los argumentos en los que trabajaron las especialistas para pronunciarse con respecto a la falta de reconocimiento de los avances obtenidos con programas nacionales como el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), sumado a que la rapidez ofrecida por el método *Yo sí puedo* no era garantía del cumplimiento del derecho a la educación, ni del abatimiento del índice de analfabetismo aún en cifras. Y se pedía “el fortalecimiento de una política de estado comprometida con el derecho a la educación de las personas adultas y a su accesibilidad a lo que se contribuye con participación, sinergias institucionales, monitoreo de la calidad, reconocimiento de nuestra trayectoria y diálogo con los países de América Latina en el marco de los planes de acción de los acuerdos internacionales”.²⁶

De manera que se cuestionan los métodos y acciones que se han puesto en marcha para superar desde una visión reduccionista y enfocada a alcanzar una cifra, un problema que no se puede solucionar sin capacitación adecuada de formadores y con tiempos predeterminados para aprender sin tomar en cuenta la diversidad de las personas, así como sus condiciones concretas de vida, la mayor de las veces marcadas por la exclusión. Sobre todo en un contexto que como el actual, demanda una alfabetización que plantea nuevas exigencias, muchas más complejas que el sólo aprender a leer y escribir.

La alfabetización tiene correlación con el ejercicio de los derechos y la participación en sociedad, es una prioridad del campo de la EPJA que no puede dejar de ser mencionada y analizada en el contexto global y, mucho menos, reducida a la intención por alcanzar una meta marcada por pautas internacionales. Las personas en México que no cumplen con esta condición, estructuralmente han sido negadas o invisibilizadas y les han transgredido sus derechos; hay una deuda social y

²⁵ *Idem.*

²⁶ Gloria Hernández, Carmen Campero, Gladys Añorve, Rosalba Canseco, Gabriela Díaz, María Leticia Galván Silva, María de Lourdes Aravedo Reséndiz, Ana María Méndez Puga, *Posicionamiento ante el método Yo sí puedo en México*, Manifiesto, México, diciembre 2015, Documento de circulación vía correo.

educativa por parte de quienes deberían garantizar las condiciones y el acceso inicial a programas educativos a toda la población.

Cuestionar lo que implica “alfabetizar” en un contexto dinámico y demandante, en el que las tecnologías y la globalización son parte de los procesos comunicativos y socializadores de las poblaciones, es una tarea que requiere incorporar la perspectiva de la UNESCO del *continuum* de capacidades para enfrentar la vida diaria a partir de las realidades inmediatas de las personas, tanto en las políticas educativas como desde las experiencias acumuladas.

La alfabetización es el cimiento de otros aprendizajes y la llave a otros procesos formativos, no se puede disociar la alfabetización de la EPJA, o pensarlos como procesos autónomos o que tienen una secuencia.²⁷ Ha sido y es una prioridad dentro del campo de la EPJA, porque no podemos desconocer la historia y los contextos, ya que necesitamos esa base si se quiere caminar a un enfoque de educación y aprendizaje a lo largo de la vida para el desarrollo de las naciones y sus poblaciones.

Los y las jóvenes de la EPJA, sujetos emergentes y potenciadores

Otra prioridad de atención es la emergencia de la población de jóvenes como sujetos de la EPJA, mujeres y hombres que se encuentran en la edad cronológica entre los 15 y los 29 años que han sufrido discriminación y violencia sistemática al no tener las oportunidades y condiciones necesarias para el ejercicio pleno de sus derechos, sobre todo aquellos enfocados al trabajo y la educación.

Como se señaló en el capítulo anterior, en México los jóvenes representan el 32.2% del total de la población, casi 36 millones de personas se encuentran en esta etapa de vida. De los cuales, medio millón son jóvenes analfabetas y 7.8 millones (dos de cada 10) no estudian y no trabajan. Con estimaciones que hablan de un 44.9% (16.6 millones) de jóvenes que se encuentran en situación de pobreza con marcadas carencias de salud, trabajo, servicios educativos, etc.²⁸

²⁷ UNESCO, *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*, Chile, OREALC/UNESCO, 2013, p. 25.

²⁸ Véase capítulo 2, apartado “La inscripción de los jóvenes en el campo de la EPJA”.

Sumado al problema de analfabetismo que representa una cifra menor comparada con otros grupos etarios, el rezago educativo se presenta como un problema grave y sustantivo que genera problemas como la deserción y el abandono escolar. De acuerdo a cifras presentadas por el director del INEA en el 2016, Mauricio López, en México al menos 377 mil jóvenes de entre 15 y 29 años eran analfabetos, 880 mil no habían concluido su primaria y 4.2 millones la secundaria. En total, 5.4 millones de jóvenes no habían logrado concluir su formación básica.²⁹

Esta cifra hace evidente que el rezago tiene como víctimas a jóvenes de sectores populares lo que cuestiona, en primer lugar, el mandato del artículo tercero constitucional que habla de la educación de calidad, básica y obligatoria hasta el nivel de educación media superior. Esto muestra que las instituciones no están dando respuesta a las necesidades de los jóvenes y no se han generado las condiciones para el pleno ejercicio de sus derechos.

El sistema educativo formal tiene, en la Secretaría de Educación Pública (SEP) junto a sus subdirecciones y todo el aparato institucional en el que se concentra, la tarea de implementar y coordinar la educación que se brinda a nivel básico dirigido a niños, adolescentes y jóvenes. A pesar de ello, no cumple con sus objetivos y las demandas institucionales por las que fue creada debido, entre otras cuestiones, a una concepción limitada que tienen de la población que debería estar en la escuela, así como por el fracaso de muchas de las reformas que han impulsado los gobiernos entorno a esta materia. Como lo comenta Claudia Espinosa:

Hay un tema muy fuerte en adolescentes y jóvenes, tienes una institución como la SEP que acepta parte de una igualdad formal, pero ¿qué es igualdad formal? La SEP supone que todas y todos tienen que tener las condiciones para acudir a la escuela, entonces su esquema educativo es muy rígido, no es nada flexible, tú tienes que ir a la escuela de lunes a viernes de tal hora a tal hora, entonces ella supone que toda la gente tiene las condiciones para hacer lo mismo.³⁰

²⁹ Declaraciones de Mauricio López en Poy Solano, Laura, "En rezago educativo, 5.4 millones de jóvenes: INEA", en *Periódico La Jornada*, México, Domingo 17 de abril de 2016, p. 14.

³⁰ Entrevista realizada el 02 de marzo de 2016 a Claudia Espinoza, Maestra en Derechos Humanos y Democracia por FLACSO, coordinadora del proyecto Derecho EPJA en México.

Ese esquema formal y poco flexible es uno de los motivos que orilla a adolescentes y jóvenes a abandonar la escuela sin concluir su educación básica, sin dejar de mencionar otros motivos como la pobreza, necesidad de un empleo, factores de migración, violencia y otros sucesos que son parte del día a día de nuestro país sin descartar la propia dinámica que las instituciones de educación tienen y que, en algunos casos, no interpela a los jóvenes; esto los convierte en población objetivo del INEA y de otras opciones educativas no formales que se inscriben en el campo de la EPJA.

Por ello, la exigencia de la formación de educadores y de la revisión global del INEA, ya que en el mejor de los casos esta institución será una opción que forme o sea parte de procesos formativos más amplios y dirigidos cada vez a poblaciones más jóvenes, por lo que su oferta educativa no puede partir de visiones reduccionistas y compensatorias; debe formular programas que respondan a las necesidades del grupo etario que busca atender, a partir de una reescolarización con diferentes itinerarios, en la que se vinculen con diferentes organizaciones y espacios sociales, se amplíen las fronteras de lo educativo y se generen proyectos de vida en los que la educación ocupe un lugar importante.³¹

Los jóvenes son una población en edad productiva que se enfrenta a la falta de oportunidades de empleos dignos. De acuerdo al IMJUVE, en el 2013, la proporción de jóvenes trabajadores en relación con el total de empleados disminuyó de 34.6% a 30.7%, debido a la insuficiente generación de empleos. En el primer trimestre del 2013, 14.7 millones de jóvenes estuvieron empleados lo que representa el 30.0% de los empleos.³²

Otro problema que se reconoce en la población de adolescentes y jóvenes, sobre todo de aquellos que no estudian y no trabajan, es que se ha convertido en un sector cooptado y explotado por el crimen organizado. De acuerdo a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) los niños son integrados a organizaciones criminales a partir de los 10 y 11 años de edad para trabajar con

³¹ Krichesky, Marcelo. "La educación como derecho. Entre la prescripción y los desbordes de la experiencia", en *Novedades educativas*, Vol. 28, Núm.26, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2014.p. 7.

³² IMJUVE, *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*. México, IMJUVE, 2013, p. 6.

traficantes, se estima que unos 30 mil menores de 18 años forman parte de las filas de la delincuencia organizada y se visibiliza que el segmento de la población de los 15 a los 29 años, es el que se encuentra más expuesto a la violencia.³³

Por lo anterior, la población juvenil se enfrenta a la “inserción al mercado laboral, la violencia que los rodea, la deficiente formación y desarrollo de habilidades, y la insuficiente educación sexual que suele favorecer embarazos adolescentes”.³⁴ Estas son situaciones que desencadenan la ya mencionada “exclusión naturalizada” y pareciera que no se cuestionan como problemas y no se reconocen como parte de los recorridos en las trayectorias de los jóvenes, sobre todo de sectores populares. Frente a este panorama el discurso de los derechos se borra y se desdibuja ante las realidades y las cifras que se han venido registrando en los últimos años, en las que, si bien se menciona a la población que se busca atender, aún no se tiene claridad en cuanto a las acciones y los programas que ayudarán a disminuir estos problemas.

Para el campo de la EPJA, los jóvenes desde la CONFINTEA V se convierten en una población presente en las diversas experiencias de formación que se realizan en diferentes espacios institucionales y sociales, lo que puede considerarse como un primer logro; sin embargo, todavía queda mucho por trabajar con respecto al reconocimiento de las múltiples formas de ser joven en las condiciones socioculturales de los países de la región y en la generación de propuestas que tomen en cuenta las trayectorias escolares y socioculturales en la formulación de opciones más flexibles y pertinentes. Es una prioridad que cada vez se presenta con mayor fuerza, lo que debe traer consigo rupturas en los modos de pensar, en la manera en que se generan las alternativas y en la delimitación de políticas sociales-educativas.

³³ Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), *Violencia, niñez y crimen organizado, Organización de los Estados Americanos*, 2015, p. 71.

³⁴ CONEVAL, Informe de evaluación de la política de Desarrollo Social 2016, citado en El debate, *Indígenas y jóvenes los más afectados por la pobreza* [en línea] <<https://www.debate.com.mx/mexico/Indigenas-y-jovenes-los-mas-afectados-por-la-pobreza-20170419-0011.html>> [Fecha de consulta: 19/04/2017]

3.2 La Educación de Personas Jóvenes y Adultas: debates y tensiones

Los ejes planteados en este trabajo son parte de un contexto histórico amplio en el que se inscriben los elementos y las dimensiones que conforman y sostienen a la EPJA como un campo particular de conocimiento, prácticas y formas de intervención. Asimismo, este guarda relación y diferencias con otros ámbitos, lo que tiene impacto en la forma en cómo se relacionan y posicionan los agentes que lo conforman, lo que genera tensiones que se presentan en el tipo de debates, producciones, liderazgos, así con puntos de vista con respecto a su objetivo, sus demandas, sus modos de concebir a la educación y a los sujetos implicados en procesos de formación concretos, así como al tipo de saberes que se producen y en los que se basan las políticas y las propuestas concretas.³⁵ De esta manera se podrán identificar y plantear problemas a distintos niveles para visibilizar diversos modos de comprender un fenómeno y de diferenciarlo de otros, con lo que esto representa o puede representar para su fortalecimiento como un ámbito particular del saber y de la acción.

Para el caso de la EPJA se pueden identificar tensiones de carácter epistemológico, político y pedagógico, así como las que derivan de las prácticas mismas, y de aquellas de carácter institucional o social encargadas de llevarlas a acabo, mismas que se analizan en el presente apartado con la finalidad de hacer visibles las relaciones y diferencias que están presentes en la reconfiguración de este campo de conocimiento en la actualidad, sin perder de vista que éstas adquieren particularidades en los procesos y tramas concretas en los que la EPJA se produce, particularmente en el ámbito de lo que tradicionalmente se ha conocido como educación de adultos. En este sentido, las tensiones y luchas que se libran al interior del campo tienen un carácter productivo ya que se expresan en procesos que contribuyen a su fortalecimiento o reconfiguración.

³⁵ Al respecto Hamui plantea que las tensiones “están presentes en el sistema institucional y se ligan a las articulaciones que lo mantienen vigente. Son la fuente del movimiento que puede devenir en conflicto o ruptura, o en creatividad y solución en su acción vinculatoria”. Cf. Hamui Sutton, Liz, *La Facultad de Medicina de la UNAM en transición hacia el paradigma de las competencias; un modelo de evaluación curricular cualitativa*, México, UNAM/Díaz de Santos, 2015, p. 26.

La consolidación o emergencia del campo de la EPJA

Frente a los diversos y diferentes discursos que han acompañado la educación de adultos y las implicaciones que ha tenido su desplazamiento a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, existen diferentes posturas con respecto a la manera en que ésta se ha construido y constituido. Al respecto, se identifica lo que algunas especialistas han señalado como una tensión epistemológica. Así por ejemplo, Gladys Añorve al preguntarle sobre los problemas que presenta este ámbito de saber y de práctica, expresó:

[...] epistemológicamente tiene muchos problemas por las posiciones de los propios conocimientos y saberes que requieren estudio, por la complejidad del campo. Y justamente porque hay visiones distintas y la EPJA se viene construyendo desde muchos lados y no son categorías propias que la puedan identificar como un campo, sigue siendo un campo en construcción³⁶

Esta tensión se puede identificar desde la propia definición que se planteó sobre la EPJA, particularmente en el marco de la CONFINTEA V que se realizó en Hamburgo en el año de 1997. A partir de entonces, la EPJA es considerada como un proceso que se lleva a cabo a lo largo y ancho de la vida, tendiente a desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades, así como reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto, y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad. Por ello implica procesos que están relacionados con la alfabetización de adultos, el derecho a la educación y el derecho a aprender, la integración y autonomía de la mujer, la cultura de la paz y la educación para la ciudadanía y la democracia, la diversidad e

³⁶ Entrevista realizada el 16 de agosto de 2016 a Gladys Añorve, Maestra en Desarrollo y Planeación Educativa por la UAM, Doctoranda en Pedagogía Crítica y Educación Popular por el Instituto McClaren, integrante de la Red EPJA y colaboradora del Estado de conocimiento titulado "Educación con personas jóvenes y adultas" publicado en el tomo *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*, coordinado por Bertha Salinas Amescua y editado en México por COMIE-ANUIES, 2013, pp. 225-302.

igualdad, así como para la atención de la salud, el medio ambiente sostenible, la educación y culturas autóctonas y la transformación de la economía.³⁷

Aunque es una definición amplia, diversificada y desafiante, es importante reconocer que ésta muestra ya la importancia que tiene la educación como parte inherente al desarrollo integral del ser humano. En este sentido, su diversidad de ámbitos de intervención habla de un campo en el que se pueden reconocer una multiplicidad de prácticas y procesos que se consideran como parte de la EPJA, incluso esto puede -más allá de lo que cada una de ellas demanda- desdibujar su sentido y diluir su función. Por ejemplo, como ya se mencionó, la dificultad para establecer, entre otros aspectos, estándares e indicadores para evaluar los avances que en materia de atención a jóvenes y de adultos se plantean desde esta visión ampliada y compleja.

Asimismo, en ella se condensan diferentes procesos, condiciones y realidades socioeconómicas y culturales que demandan la participación de diversos actores como lo pueden ser las universidades, las Organizaciones No Gubernamentales, las iglesias, el Estado, las comunidades. Actores que promueven en su mayoría experiencias de alfabetización, educación básica y capacitación.

Sumada a esta diversidad, el hecho de que en el mismo nombre se hable de poblaciones de jóvenes y adultos, lleva a interpretaciones en las que se reconoce que todo tipo de intervención dirigida a estos grupos etarios y sociales es parte de este campo, como lo sería, por ejemplo, la formación profesional y continua de docentes. Lo que genera, en palabras de Gladys Añorve “divergencias entre especialistas”, ya que hay investigadores que inscriben trabajos desde los ámbitos de la educación superior y la formación de docentes en relación con la EPJA. De acuerdo a Añorve, para que el planteamiento sea diferenciador se asume desde una posición de derechos que adquiere una dimensión propia desde América Latina. Lo anterior conlleva a un problema de delimitación del campo y al reto de seguir construyéndolo, ya que, como lo señala Añorve:

³⁷ UNESCO, *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*. Hamburgo, Alemania, 14-18 de julio de 1997, pp. 11-18 y UNESCO, *Plan de Acción para el Futuro*, París, UNESCO, 1997.

Sigue siendo un campo en construcción, hay que seguir; se ha desdibujado mucho el quehacer de la EPJA, yo diría que el estado es quien delimita el quehacer de la EPJA y lo circunscribe sólo a educación básica y alfabetización, primaria y secundaria y en el mejor de los casos a capacitación [...] desde el punto de vista académico hay que seguir construyendo el campo de la EPJA. Me parece interesante que por lo menos desde los tres estados de conocimiento realizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa se haya sostenido y que, si tú revisas la literatura de la investigación de la EPJA, ha estado creciendo aunque no así los financiamientos [...] Gloria Hernández, la misma Silvia Schmelkes han hecho un gran esfuerzo para que el campo siga creciendo y no se pierda.³⁸

En esta permanente construcción y búsqueda de crecimiento y consolidación de la EPJA como un ámbito particular, la delimitación o reducción del mismo por parte de instituciones del Estado y el reconocimiento de figuras representativas que han sostenido y defendido la producción de conocimiento constituyen aspectos importantes que no deben perderse de vista, De ahí que resulte central, seguir trabajando para que la EPJA se fortalezca y amplíe; el papel que al respecto han tenido destacadas investigadoras mexicanas, así como integrantes de la RED EPJA y quienes han llevado a cabo la elaboración de los tres estados de conocimiento que se realizan como parte de las actividades del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE),³⁹ constituyen un base importante en este proceso.

La producción de conocimiento que diversos especialistas han generado de manera sostenida como parte de la EPJA, se extiende al lugar particular que este ámbito ocupa en la investigación educativa, debido a que, aunque existen publicaciones que han sostenido su trabajo y una permanente producción, ésta no ocupa la centralidad que otros ámbitos de los educativo.⁴⁰ Carmen Campero,

³⁸ Entrevista realizada a Gladys Añorve, 16 de agosto de 2016.

³⁹ Esta producción y participantes en su elaboración se ve reflejada en el Estado de Conocimiento sobre la EPJA, en el que se analiza la producción relacionada con el campo, así como investigadoras que como Carmen Campero (UPN Ajusco), Gloria Hernández (ISCEEM), Ana María Méndez (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo), Mercedes Ruiz (Universidad Iberoamericana) han realizado un trabajo sostenido en este ámbito. Cfr. Hernández, Gloria, *et al.*, "Educación con personas jóvenes y adultas", en Salinas Amescua, Bertha, coord., *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*, México, COMIE/ANUIES, 2013, pp. 225-302.

⁴⁰ Como ejemplo cabe mencionar la *Revista Decisio*, de CREFAL, en la que se sistematizan experiencias y prácticas inscritas en la EPJA a pesar de su importancia, ésta no es considerada como producción de conocimiento por los estándares de COMIE.

colaboradora en la elaboración del estado de conocimiento “Educación con personas jóvenes y adultas”,⁴¹ considera que el sistema rígido de la validez de lo que es considerado o no investigación, le quita riqueza a la producción de este campo que genera conocimiento para la práctica de educadores y por lo tanto de la EPJA en su conjunto. Esta situación ha generado discusiones y luchas por parte de los investigadores quienes se resisten a reconocer a otros actores en la producción de conocimiento. Al respecto Campero destaca como, a pesar de que:

Hay una gran riqueza de conocimiento que se genera, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa no te dejaba reportar; hay todo un movimiento muy padre dentro de la gente que está en el derecho a la educación y es a nivel de América Latina, también de personas de México que estamos en este campo, rompiendo con esa idea, de cuándo se puede decir que se genera conocimiento y cuándo no. Buscamos dar las voces a otros actores que también generan conocimiento aunque a veces no saben cómo sistematizarlo, cómo compartirlo, cómo plasmarlo por escrito, existe el interés de ver cómo se apoya a otros actores.⁴²

Frente a este panorama, se observan las luchas de poder y articulaciones que se mantienen en la conformación y construcción de un campo de conocimiento que obedece a reglas particulares y busca posicionarse para que ocupe el lugar que le corresponde.

Ha existido una constante defensa del campo por parte de las personas involucradas en su constitución y desarrollo, que, con su trabajo han contribuido a la formación y consolidación de este ámbito, Al respecto, Gloria Hernández lo caracteriza como un “campo potente, un campo fuerza que puede ayudar a revisar muchas cosas del derecho a la educación en México”,⁴³ caracterización que es pertinente de acuerdo a las definiciones que están presentes en la normatividad y en

⁴¹ Hernández, Gloria, *et al.*, “Educación ...” *op. cit.*

⁴² Entrevista realizada el 19 de febrero de 2016 a Carmen Campero, Maestra en Educación de Adultos, integrante de la RED EPJA y colaboradora del Estado de conocimiento titulado “Educación con personas jóvenes y adultas” publicado en el tomo *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*, coordinado por Bertha Salinas Amescua y editado en México por COMIE-ANUIES. 2013.

⁴³ Entrevista realizada el 02 de marzo de 2016 a Gloria Hernández, Doctora en Pedagogía por la UNAM, docente e investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y colaboradora del Estado de conocimiento titulado “Educación con personas jóvenes y adultas” del COMIE, México, 2013.

los discursos que se han presentado con respecto a la EPJA por parte de los organismos e instituciones involucradas. Sin embargo, en la práctica aún hay mucho por trabajar para lograr el reconocimiento de este ámbito de saber, por el papel importante que históricamente ha tenido en la conformación de los sistemas educativos y en el desarrollo social de los países, pero que lamentablemente ha venido desdibujándose y dejando al margen la atención educativa de las poblaciones con las que se trabaja. En este sentido, Gloria Hernández caracteriza a la EPJA como un campo emergente, para ella:

Lo emergente no es lo recién llegado sino es lo no visto, lo presente, lo invisibilizado, que siguiendo a Boaventura de Souza, él lo llama las epistemologías de las ausencias. Por ello la emergencia no es lo ausente ni lo recién llegado sino es lo visibilizado desde la lucha epistémica, en nuestro caso, con Educación de Adultos o la lucha por implicar a otros. La emergencia significa visibilizar lo que ha estado en la memoria colectiva durante siglos pero que sigue soterrado, entonces no es lo recién llegado es lo negado, lo hegemónico.⁴⁴

En este sentido, con referentes particulares, se lucha por la visibilización de las injusticias y de una historia que ha mantenido en condiciones desfavorables a las poblaciones sobre todo de los sectores populares; es una lucha por la memoria y la defensa de los derechos humanos de las poblaciones que se han visto privadas del derecho a la educación, inquietudes que van de la mano y que hablan del posicionamiento ético y político de quienes han trabajado en este campo.

Estas diferentes posturas, que dan cuenta de una tensión en los modos de concebir y entender una realidad educativa, construyen marcos de referencia que van reconfigurando las apropiaciones que se tienen con respecto al campo de la EPJA, mismo que se nutre de las múltiples experiencias que en la vida cotidiana se llevan a cabo con las personas y las comunidades con el fin de participar en la lucha

⁴⁴ Entrevista realizada a Gloria Hernández, 02 de marzo de 2016. Boaventura de Souza sostiene que la sociología de las ausencias expande el campo de las experiencias sociales ya disponibles, ya que tiene como objetivo “revelar la diversidad y multiplicidad de las prácticas sociales y hacerlas creíbles por contraposición a la credibilidad exclusivista de las prácticas hegemónicas.” Estas experiencias incluyen las realidades ausentes por la vía del silencio, la supresión y la marginación y que fueron producidas como “no existentes”. De Souza, Boaventura, *Conocer desde el sur: para una cultura política emancipatoria*. Perú, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/UNMSM/Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, 2006, pp. 70-82.

por el ejercicio de los derechos humanos. Históricamente la educación de adultos se ha sostenido y visibilizado con visiones reduccionistas, pero existen prácticas que enriquecen desde posturas como la educación popular las finalidades de los procesos formativos.⁴⁵

Cabe mencionar que la denominación del campo de la EPJA tiene variantes en la actualidad, como lo es “Educación de adultos”, “Educación de jóvenes y adultos”, “Educación continua”, “Educación Popular”, “Educación Permanente” y recientemente se ha tratado de instalar a nivel internacional “Aprendizaje a lo largo de la vida”; sin embargo, la denominación que decidió usarse en América Latina es la de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, ya que es con la que se le ha dado seguimiento al campo desde la CONFINTEA V, además permite integrar una perspectiva de género, en la que se reconoce y visibiliza a las mujeres como sujetos educativos así como de muchos sectores que plantean demandas diferentes al ámbito de la EPJA.⁴⁶

El campo de la EPJA sigue en construcción a partir de los sujetos que como educandos, educadores o investigadores luchan día a día en la generación de mejores condiciones de vida y en la creación de diferentes posibilidades para enfrentar las realidades de los sectores populares. Aunque no se tiene el liderazgo simbólico como campo educativo para integrar las experiencias educativas de las diversas áreas de intervención que se consideran en su amplia definición, lo que ha traído consigo, entre otros, desafíos como la debilidad institucional y el escaso presupuesto.⁴⁷

⁴⁵ Véase Capítulo 2 del presente trabajo, particularmente el apartado *Experiencias desde la educación popular y el trabajo de las asociaciones civiles*.

⁴⁶ Para llegar a esta conclusión durante el proceso de preparación del Informe de la UNESCO “*De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*,” se realizó una consulta con los países latinoamericanos. Cfr. Torres, Rosa María, *op. cit.*, pp. 14-15.

⁴⁷ Caruso, Arlés; Mercedes Ruiz, coords., *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en los comienzos del siglo XXI: estado de la situación y desafíos para la práctica*. Pátzcuaro, CREFAL, 2008, p. 20.

El derecho a la educación más allá de la escolarización

En el campo de la EPJA, otra tensión que identificamos a partir de la investigación realizada es la visión ampliada que marcan las políticas en los discursos normativos, frente a la visión reduccionista que se transmite desde las acciones y programas sobre todo de instituciones que trabajan desde el Estado.

Como ya se mencionó, situar el campo de la EPJA en el marco del derecho a la educación es pensar en una visión ampliada que recupera parte de lo postulado desde la CONFINTEA V, misma que configuró, a partir de la década de los noventas, un escenario al que se han ido sumando diversos especialistas involucrados con dicho campo aun con sus ambigüedades, posiciones y diferentes formas de apropiación y significación que han generado quienes están implicados en el mismo. Sin embargo, el acotar la mirada a la alfabetización, la educación básica y la capacitación para el trabajo ha marcado las pautas de regulación y estructuración de este campo de lo educativo en México. Sin desconocer la importancia que estos procesos y niveles tienen tanto frente a las demandas internacionales y la deuda histórica que se mantiene con importantes sectores de la población, es necesario trabajar para que, desde las prácticas, los procesos formativos sean más integrales, pertinentes y favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Esta tensión se reconoce a nivel regional, donde existe una tendencia a recuperar el concepto restringido de la EPJA a pesar de que en los marcos internacionales se presenta una visión más abarcadora e incluyente que reconoce espacios de educación formal, no formal e informal, con un sentido de educación a lo largo de la vida. En el caso de los informes oficiales se muestra “una tendencia a reducir el fenómeno hacia procesos escolarizados. Y, más aún, se le reduce a procesos de alfabetización y a la educación básica, no tomando en cuenta la definición de Jomtien en 1990 que establecía que las políticas educativas debían orientarse a satisfacer necesidades “básicas” de aprendizajes”.⁴⁸

⁴⁸ Rocha Gutiérrez, Yadira del Carmen, “EPJA vs CONFINTEA VI: grandes propósitos, escenarios retadores, algunos avances”, en Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada,

La falta de apropiación y desarrollo de la visión de derechos trae consigo la reducción y limitada asignación de recursos, la desarticulación de necesidades con propuestas educativas que den respuesta a las necesidades de las poblaciones y la inscripción de los procesos de formación tradicionales como las únicas alternativas de formación para los sectores que no cuentan con los elementos de conocimiento y de alfabetización definidos como base de la educación básica. A este reduccionismo se suma un enfoque remedial y compensatorio que ha acompañado en toda su historia a la educación de adultos, con el que se estereotipa o crítica a las poblaciones al nombrarlos como “vulnerables”, “en desventaja”, “pobres”, “analfabetas” sin hacer referencias a la condición de sujetos de derechos, lo que implica partir de sus condiciones socioculturales y económicas para buscar respuestas a sus necesidades y exigencias educativas.

Esta visión particular se encuentra en los propios participantes y creadores de experiencias educativas dirigidas a las poblaciones desde las áreas de atención consideradas en la EPJA, tal como lo sitúa Carmen Campero, quien considera que:

Es una realidad que hay muchas prácticas y muchos proyectos que forman parte de este campo, así con esta mirada ampliada y de derechos, sin embargo, no se reconocen como parte de este campo educativo, Por ejemplo todo lo que es la promoción de la salud y el fortalecimiento de la salud en las comunidades, hay muchos programas en ese sentido [...] que te dicen ‘no, esto es promoción de la salud, esto no es EPJA’ porque el abordaje que ha tenido la política pública en México, ha sido sólo acotar la Educación de Adultos a estas dos grandes áreas: alfabetización y capacitación en y para el trabajo.⁴⁹

La tensión epistemológica junto a la que marcan las políticas frente a lo que aquí he caracterizado como la visión reduccionista, son determinantes en el reconocimiento e identidad del campo. Desde éste se ha buscado visibilizar los procesos formativos fuera de las escuelas con el enfoque de educación a lo largo y ancho de la vida, de manera que se supere la noción que se tiene de escolarización igual a educación.

Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016. p. 37.

⁴⁹ Entrevista realizada el 19 de febrero de 2016, a Carmen Campero, Maestra en Educación de Adultos, integrante de la RED EPJA y colaboradora del Estado de conocimiento titulado “Educación con personas jóvenes y adultas” publicado en Bertha Salinas Amescua, coord., *op. cit.* .

Además, la visión de derechos asume que el Estado tiene obligaciones con respecto a garantizar las condiciones necesarias para el ejercicio pleno del derecho a la educación desde el modelo de las 4A.

En el caso de México, la accesibilidad (la existencia de condiciones económicas, físicas, curriculares y pedagógicas) se convierte en uno de los primeros problemas, sobre todo en la cuestión del financiamiento. Así, en el año 2016, el Ejecutivo Federal propuso a la Cámara de Diputados un gasto para la Educación equivalente al 3.57% del PIB⁵⁰ cuando desde pactos internacionales se considera que debe destinarse el 6%.⁵¹ De éste “a la educación de adultos se le asignó únicamente el 0.03% para atender al 34.1% de la población adulta, que son 30,132,061 millones de personas, mientras que a la educación básica se le otorga el 2.26% del PIB”.⁵² Existen grandes diferencias entre lo asignado a estudiantes, mientras que el INEA tiene como presupuesto 126 pesos por estudiante, la SEP considera 512 pesos.⁵³

Si se toman como referencia estas estimaciones, vemos que aunque la alfabetización y la atención al rezago educativo son prioridades, es evidente que la asignación de presupuesto no muestra esta prioridad por parte del Estado, además de que la población que atiende es cada vez más amplia y diversa ya que, a los adultos analfabetos, se suman cada día más adolescentes y jóvenes que son expulsados del sistema de educación formal, lo que trae consigo retos y desafíos para la institución y los educadores que están a cargo de los procesos formativos. Un ejemplo de ello, es el programa Modelo Educación para la Vida y el Trabajo 10-

⁵⁰ Reyes Tépatch y Martha Amador Quintero, *El Proyecto del Presupuesto Público Federal para la FUNCIÓN EDUCACIÓN 2015-2016*, 2015, p.9 [en línea] <<http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/se/SAE-ISS-19-15.pdf>> [Fecha de consulta: 18/04/2017]

⁵¹ Por ejemplo, en la declaración del Foro de las OSC de cara a CONFINTEA VI, se expresaba que los Estados deben comprometerse con asignar como mínimo un 6% de su PBI a la Educación, y como parte de éste, asignar un mínimo del 3 al 6% a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, dando prioridad a la alfabetización, en Rocha Gutiérrez, Yadira del Carmen, *op. cit.*, p. 36

⁵² Presupuesto INEA 2015 citado en Campero, Carmen, *Planteamientos sobre el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas*, ponencia presentada en Segundo Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos, Ciudad de México, 28 de noviembre del 2016, p. 5.

⁵³ Espinosa, Claudia y Eric Díaz, “La dignidad de ‘escribir el propio nombre’: el derecho de las personas jóvenes y adultas a la educación”, en *Defensor*, Ciudad de México, octubre, 2015, pp. 35-36.

14 (MEVyT 10-14), dirigido a niños en estos rangos de edad que por condiciones de vulnerabilidad no han podido iniciar o terminar la primaria; tiene como objetivo el que esta población pueda continuar con su proceso de aprendizaje a partir de acompañamiento de un asesor que los guía hasta lograr su certificación, con el ideal de que los adolescentes se incorporen a alguna de las escuelas del nivel de secundaria.⁵⁴ Este programa ha generado discusiones con respecto al mandato que tiene el INEA y la centralidad que ha adquirido, paulatinamente este programa. Claudia Espinosa, especialista en la EPJA menciona como:

[...] tienes niños que no cumplen con las condiciones que exige la SEP, que no tienen las condiciones para ir todos los días a la escuela, que tienen que ir a trabajar ¿Qué es lo que pasa? La SEP no mueve ni una milésima su esquema educativo y estos niños están entrando al sistema del INEA, lo cual lo vuelve mucho más complicado [...] porque ahora resulta que el INEA no solamente debe buscar atender su mandato público que es población de 15 años y más, que son 32 [millones], sino que ahora se está flexibilizando para incorporar a niños de 10-14. Entonces tenemos un problema gigante porque no hay recursos y quizá ahora los tienen que quintuplicar, cuando en realidad quien debería estar atendiendo ese problema es la SEP, o sea que tendría que estar flexibilizando su programa educativo, con el INEA quizá, que sé yo, desde la SEP, no el INEA. Pero ¿qué pasa, quiénes son esos niños 10-14? migrantes, boleros en el mercado, diablos, los chavos, jornaleros, que al Estado o sea, a la SEP no le interesan. Entonces estás hablando de una población vulnerable que entra al sistema de la INEA.⁵⁵

La situación amerita un replanteamiento en cuanto a la filosofía institucional del INEA y la revisión del financiamiento que recibe, porque los adolescentes y jóvenes que son expulsados del sistema formal llegan a una institución con menores recursos y el Estado tendría que hacerse cargo porque se trata de la educación básica obligatoria.

⁵⁴ El programa se ofrece en comunidades de carácter urbano y en espacios semiurbanos o rurales a niños en situación de vulnerabilidad y consta de tres fases en las cuales se manejan módulos de lectura y escritura, matemáticas y civismo, al tiempo que ofrecen módulos diversificados de temas de interés, propios para su edad como: ¡Agua con las adicciones!, Un hogar sin violencia, Nuestros valores para la democracia; Protegernos, tarea de todos; Embarazo, un proyecto de vida; Introducción a la computadora, entre otros. *Cfr.* INEA, “Ofrece INEA sistema MEVyT 10-14, primaria para niños en situación de vulnerabilidad” [Comunicación y difusión del sitio web del INEA] <http://www.inea.gob.mx/boletines/admin/view/detalleBoletines.php?id_boletin=1077> [Fecha de consulta: 19/04/2017]

⁵⁵ Entrevista realizada a Claudia Espinoza, 02 de marzo de 2016.

Las estimaciones demuestran contradicciones con respecto al uso de un presupuesto, la inversión financiera que debe realizarse para asegurar una educación de calidad y las prioridades de atención que se marcan en los discursos, hecho que regionalmente se hace presente, de acuerdo al último Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos, sólo el 26% de los países de la región, asignan mínimo 6% de su PIB a la Educación,⁵⁶ situación que en México se agudiza, particularmente en algunos estados y regiones del país.

De acuerdo a Gladys Añorve, la visión ampliada de derechos no se reconoce porque implica asumir las injusticias sociales que se han venido desarrollando y agudizando. Sin embargo, se debe exigir que las políticas superen la visión compensatoria y reducida de algunas visiones de la EPJA centradas en el logro de metas cuantitativas como las que plantean los organismos y agencias internacionales, es una tarea que necesita del trabajo de las instituciones y actores involucrados en el campo, para que desde diferentes espacios se posicione en la agenda pública y se reconozca socialmente a la educación como un proceso permanente en la vida de las personas.

¿Espacios en disputa? El Estado y las organizaciones civiles

Al reconocer la educación como un derecho, se asume y exige el papel activo del Estado desde diferentes dimensiones: en la asignación de presupuesto, en la creación de instituciones, en la certificación de conocimientos, en la formación de educadores, etc., en su papel de garante de una educación de calidad de por lo menos la educación básica y media superior, tal como se establece actualmente en el artículo tercero constitucional.⁵⁷ En el caso de la EPJA y la EA el reconocimiento del derecho a la educación ha estado presente de manera

⁵⁶ UNESCO/ Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. *Tercer Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo, UNESCO, 2017, p.45.

⁵⁷ Artículo 3ero "Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias..." Artículo 3º en *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917. Última reforma 26 de febrero de 2013*. [en línea] <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538> [Fecha de consulta: 13/03/2017]

importante en el desarrollo histórico de este campo en México: desde la época postrevolucionaria cuando el Estado asumió que la educación era un medio de desarrollo individual y sobre todo social por lo que puso en marcha campañas y programas dirigidos a la alfabetización de los sectores mayoritarios de la población en el campo y en las ciudades; asimismo, en la consolidación de una política pública de educación de adultos a través de la creación de una entidad propia dirigida a este tipo de educación, como lo ha sido INEA que sigue en marcha hasta la fecha.⁵⁸

De manera paralela, las asociaciones y organismos civiles han acompañado el desarrollo del campo, como espacios en los que emergen prácticas y propuestas que buscan dar respuesta a la falta de educación formal desde una perspectiva no formal y con múltiples expresiones y ámbitos de intervención que hacen evidente el interés de diversos actores por esta área socioeducativa. En América Latina, se identifican por lo menos tres procesos que, por parte de dichas asociaciones civiles involucradas en el campo de la EPJA y de la EA, son reconocidas como ejes articuladores de su quehacer:

- a.** Los que han tenido incidencia, cada vez más organizada y especializada, en las visiones, contenidos y diseño de políticas y compromisos derivados de las conferencias internacionales conocidas como CONFINTEAs
- b.** Los de rechazo y descalificación, especialmente en las conferencias relacionadas con temas económicos organizadas por los organismos financieros internacionales a los que cada vez más se les cuestiona su legitimidad y el poder desmedido que tienen.
- c.** Los de construcción de alternativas globales afirmando la necesidad de repensar y reorientar las lógicas del comercio internacional, del desarrollo económico y social y la profundización de las democracias.⁵⁹

⁵⁸ INEA, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo III. México, SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación, 1985.

⁵⁹ Rocha Gutiérrez, Yadira del Carmen, *op. cit.*, p. 32.

Estas expresiones hablan de las potencialidades que han tenido las organizaciones civiles con respecto a su intervención que va desde: su incidencia en políticas de estado, hasta en dinámicas de resistencia y la construcción de alternativas, y, aunque se registra el incremento de la capacidad de organización, crecimiento y diversificación de dichas organizaciones su participación en la toma de decisiones es todavía escasa y desigual.⁶⁰ Se habla de una acción compartida con el o los Estados, mismo que ha cedido el papel protagónico en las responsabilidades que le competen.

Desde las organizaciones civiles y sociales se pueden ubicar experiencias que trabajan en las diversas áreas de intervención que se contemplan desde la visión ampliada de la EPJA a partir de la Declaración de Hamburgo.⁶¹ La alfabetización de adultos, el derecho a la educación y derecho a aprender, la integración y autonomía de la mujer, la cultura de la paz y educación para la ciudadanía y la democracia, la diversidad e igualdad, la salud, el medio ambiente sostenible, la educación y culturas autóctonas, la transformación de la economía.

Muchas veces estas experiencias suelen no reconocerse como parte de un campo más amplio, lo que habla nuevamente de la tensión epistemológica en la forma en la que es reconocida la EPJA, tal como lo menciona Gloria Hernández:

El de las ONGs es un discurso de la EPJA, aunque ellos dicen que no es Educación de Adultos [EA]. Cuando yo los entrevisté, que hay que tener en cuenta que no sólo hacen EA, comentaban “nosotros hacemos educación popular”. Entonces me parece que corren el discurso en una tensión importante de diferencia, de oposición, de dialéctica entre educación popular y EA van con la EPJA. Para mí es un campo que se tensa entre el discurso de la EA y el discurso de la educación popular más marcado por las ONGs, por el APPEAL, las alternativas.⁶²

La tensión entre EA con una visión asistencialista y la Educación Popular con un sentido de transformación y formación política y liberadora, son parte de la historia del campo de la Educación de Adultos, particularmente en América Latina;

⁶⁰ Caruso, Arlés; Mercedes Ruiz, *op. cit.*, p.37.

⁶¹ UNESCO, *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*. Hamburgo, Alemania, 14-18 de julio de 1997.

⁶² Entrevista realizada a Gloria Hernández, 02 de marzo de 2016.

sin embargo, la reconfiguración de éste a la EPJA busca recuperar los planteamientos de la educación popular relacionados con la importancia del diálogo, la crítica y la formación de sujetos autónomos y libres. Esta tensión entre los propios actores creadores y participantes de experiencias de educación popular cuestiona el reconocimiento de la EPJA como un discurso integrador.

La Educación Popular desde los sesentas ha estado presente en los objetivos y métodos de enseñanza de las experiencias que han trabajado con jóvenes y adultos con una intencionalidad política, pedagógica y crítica. Claudia Espinosa reconoce al respecto:

La educación popular tiene un trasfondo muy distinto, la educación popular no está pensando en Educación a lo Largo de la Vida, la educación popular está pensando en la educación para la transformación, que son cosas distintas, diferentes [...] Estoy completamente segura que hay gente que trabaja en educación popular que estaría completamente de acuerdo con lo que nosotros estamos haciendo [proyecto Derecho EPJA], porque te implica una interlocución distinta con el estado, no desde una posición de rechazo o de confrontación, sino desde una posición de negociación, que es lo que estamos asumiendo nosotros ahora.⁶³

Lo que habla de una realidad regional, que se suma a los objetivos internacionales como la Educación a lo Largo de la Vida (ELV), pero en la que la historia propia de las comunidades y los pueblos latinoamericanos estaría por arriba de las exigencias marcadas por los organismos.

La interlocución entre el Estado y las Asociaciones Civiles es necesaria para lograr el financiamiento y la certificación de los educandos que a través de diversos programas e iniciativas, éstas promueven en diversos espacios sociales con el objeto de que poblaciones concretas accedan a la educación; es una relación en la que convergen miradas, sentidos e intereses diversos que muestran las luchas internas que acompañan el desarrollo de un campo como el de la EPJA. Gloria Hernández reconoce que:

A veces hay fuertes desencuentros. Así por ejemplo, cuando entrevistas a las ONGs te dicen no hacemos EA, y creo que es más complejo que esa dicotomía.

⁶³ Entrevista realizada a Claudia Espinosa, 02 de marzo de 2016.

Yo lo que he encontrado en el campo, en la investigación, son encuentros y desencuentros, debates, polémicas, posturas e intereses, en fin, campos en el sentido de Bourdieu, cruzados de manera compleja en el ámbito de la EPJA. Por eso tiene que ver con el agente y los agentes educativos, con el gobierno y la sociedad civil, la academia, la investigación, la educación popular de las ONGs.⁶⁴

De esta manera se da cuenta de las tensiones entre actores e instituciones que están presentes en la construcción de la EPJA, un campo al que le falta reconocimiento por parte de diversos actores participantes de experiencias con el sentido en el que lo propone la EPJA, mismo que es necesario para que se articule y consolide un discurso que genera lógicas y sinergias que lo visibilice y del que emerjan propuestas para mejorar las condiciones de todos los actores implicados en este importante campo de la educación y de la pedagogía. De esta manera se identifican desafíos en el contexto actual que enfrentan las áreas de acción para trabajar en un horizonte transformador, mismas que se desarrollarán a continuación.

3.3 Los desafíos de la EPJA: un horizonte para caminar

A partir de la revisión de los elementos que se han desarrollado en los apartados anteriores de este trabajo para situar a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas como un campo particular de conocimiento e intervención en el marco de las demandas que el momento presente replantea, así como las tensiones y articulaciones que se condensan en la configuración de la EPJA y su situación actual, en este apartado se identifican algunos desafíos con respecto a su devenir, en los que se debe trabajar para su sostenimiento, desarrollo y consolidación. La EPJA puede aportar elementos que den respuesta a los problemas sociales y educativos que enfrenta nuestro país, a partir de la generación de diferentes opciones de evaluación y creación de políticas que respondan a los requerimientos de los jóvenes y adultos que no han accedido o concluido su educación básica, además de favorecer el fortalecimiento de instituciones, la profesionalización de

⁶⁴ Entrevista realizada a Gloria Hernández, 02 de marzo de 2016.

educadores, el reconocimiento de ámbitos emergentes y el impulso de más investigaciones y producciones relacionadas con este ámbito, lo que involucra a diferentes sectores y demandan el actuar de los gobiernos e instituciones en la búsqueda del cumplimiento del derecho a la educación de este sector de la población. A continuación se analizan algunos de estos desafíos.

Las políticas dirigidas a la EPJA: revisión y ajustes

De manera general, desde el Marco de Acción de CONFINTEA VI que se llevó a cabo en Belém, Brasil, en el año 2009, se planteó la importancia de que las políticas dirigidas a la educación de jóvenes y adultos debían ser globales, incluyentes e integradoras desde una perspectiva de educación y aprendizaje a lo largo de la vida, basadas en enfoques sectoriales e intersectoriales, y vinculantes de todos los componentes del aprendizaje y de la educación.⁶⁵

En este marco es importante tener en cuenta que, en América Latina, si bien existen los marcos legislativos dirigidos a la educación de adultos, con énfasis en la alfabetización y educación básica, esto no asegura la eficiencia y pertinencia de lo establecido. Además, no se ha logrado la recomendación que derivó de la CONFINTEA VI, relacionada con la reorganización de los sistemas educativos desde el paradigma de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida.⁶⁶

Como se comentó, las CONFINTEAs no son vinculatorias, es decir que no existe una obligación por parte de los países participantes para que cumplan lo firmado, de manera que lo que determina las acciones es lo relacionado sobre todo con la voluntad política de los gobiernos en turno, que muchas veces opera bajo mecanismos de intereses partidarios sin lograr establecer la inclusión e integración de las políticas que favorezcan o hagan posibles los acuerdos internacionales.

En el caso de México, además del artículo 3ero Constitucional y los artículos de la Ley General de Educación,⁶⁷ en la actualidad se puede revisar el Programa

⁶⁵ UNESCO, *Marco de acción de Belém Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Belém, Brasil, UNESCO, 4 de diciembre de 2009, p.5.

⁶⁶ Rocha Gutiérrez, Yadira del Carmen, *op. cit.*, p. 33.

⁶⁷ Véase Capítulo 2 de este trabajo, apartado "Marco Legal de la EPJA en México".

Sectorial de Educación 2013-2018 en el que se plantea una visión limitada de la EPJA, que deriva de la propia concepción en que se basa dicho Programa sobre la educación de adultos, al definirlo como el “Proceso educativo que proporciona alfabetización, instrucción primaria, secundaria y capacitación para el trabajo a personas de 15 años y más, principalmente por medio de sistemas de educación abierta”.⁶⁸ Sumado a ello, sólo se menciona a este tipo de educación en el capítulo 1. *Diagnóstico*, donde hace referencia al tema de Inclusión y equidad, en el que se reconoce que hay que reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento sin discriminación alguna. Hay una mención marginal de la educación de los adultos al señalar que entre sus propósitos está la disminución del rezago y el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida. Además de reconocer que los adultos han adquirido saberes prácticos a partir de la capacitación en el trabajo, por lo que se debe reconocer ese tipo de aprendizajes junto a los académicos, a partir de modelos educativos flexibles y pertinentes para atender los diversos requerimientos de la población, asimismo se hace mención a las nuevas tecnologías como útiles para ese propósito.⁶⁹

Si comparamos este Programa Sectorial con los dos anteriores, encontramos fuertes diferencias; así por ejemplo, en el Programa Nacional de Educación 2000-2006 se incorporó un subprograma sectorial de Educación para la vida y el trabajo. Al respecto, Gloria Hernández destaca que éste representó un enfoque y una política que iba más allá de compensar los rezagos y se contemplaba brindar educación de calidad desde diversas áreas. El enfoque de educación para la vida y el trabajo se equiparaba con la educación básica y estaba presente como un factor de igualdad de oportunidades, además reconoció a la sociedad del conocimiento y a la educación permanente como marcos para los nuevos modelos educativos y de gestión de la EPJA.⁷⁰

En este Plan, pensado para el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), se señalaba a la educación permanente a lo largo de toda la vida como marco para

⁶⁸ SEP, *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, México, SEP, 2013, p. 102.

⁶⁹ *Ibid.*, pp. 29-31

⁷⁰ Hernández, Gloria, *Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe, país México*. Pátzcuaro, CREFAL, 2008, pp. 48-49.

consolidar un sistema educativo, con visión para el 2025, que tuviera entre, otras características: el ofrecer a todas y todos opciones de educación, capacitación y formación continua para el desarrollo de competencias básicas y necesarias, que den acceso al conocimiento pertinente y estimulen el aprendizaje a lo largo de la vida; la reducción de la brecha que relega a los más desprotegidos, generando opciones educativas apropiadas para que ellos mismos sean protagonistas de su formación y desarrollo, con respeto a sus valores culturales; hacer realidad la equidad en el acceso y en el tránsito por procesos educativos y de aprendizaje, como derecho de todas y todos; presentar opciones diversificadas en todas las modalidades y niveles educativos a los diferentes sectores de población; reconocer los saberes, habilidades y destrezas adquiridos por cualquier vía, estableciendo puentes que faciliten el tránsito entre sistemas educativos formales y no-formales, así como con el mundo del trabajo; asegurar una calidad educativa cada vez mayor, para el desarrollo constante de personas, familias y la sociedad, y su realización productiva, en un ambiente ético y de legalidad; garantizar a jóvenes y adultos el fortalecimiento de competencias básicas para el trabajo y para una vida mejor, incluyendo una formación básica continua, significativa y útil; así como ofrecer opciones de capacitación para y en el trabajo, además de una alfabetización digital que permita el uso inteligente de la formación derivados de las necesidades de grupos diversos, entre algunos de los ejes propuestos.⁷¹

En el Programa Sectorial de Educación 2006-2012, pensado en el marco de la presidencia de Felipe Calderón (2006-2012), se contemplaron 6 grandes objetivos como ejes de la propuesta educativa para ese momento, en el segundo relativo a “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” fue en el que se inscribió la EPJA, estableciéndose como estrategias generales ofrecer servicios educativos gratuitos a jóvenes y adultos de 15 años o más en condición de rezago educativo, teniendo como base el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo. Con ello se buscó promover la adquisición, acreditación y certificación de los conocimientos y

⁷¹SEP, *Programa Nacional de Educación 2000-2006*. México, SEP, 2001, pp. 228-229.

aprendizajes, en el marco de la educación integral y en atención a su formación ciudadana; adecuar y fortalecer el marco de acción institucional del INEA-Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT); impulsar, en el seno del CONEVyT y del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), el desarrollo de nuevas iniciativas que involucraran una mayor participación y compromiso por parte de las entidades federativas y los municipios en la atención y disminución del rezago, así como consolidar las que hayan dado resultados efectivos, a lo que se sumó como iniciativa, la integración de un padrón nacional de todos los programas educativos dirigidos a la atención de los jóvenes y adultos sin escolaridad, así como sus beneficiarios, en los niveles estatal y municipal, con el fin de crear sinergias que permitieran identificar y compartir experiencias exitosas, hacer un uso más eficiente de los recursos y proporcionar una atención más integral a los beneficiarios.⁷²

En el Programa de inicio del milenio, la política dirigida a la EPJA se pensó desde una visión ampliada e intersectorial, en la que se reconocía a la población tanto de jóvenes como de adultos a partir de un enfoque de educación permanente, además, se pensó en un proyecto a largo plazo que involucrara la reconfiguración del Sistema Educativo Mexicano.

En el plan que se propuso en el 2006 se planteaba un fortalecimiento institucional de la EPJA desde una visión compensatoria, aunque se reconocieron las diferentes expresiones y manifestaciones de prácticas dirigidas a la población. Mientras que en el Programa actual, la EPJA queda al margen con un sentido remedial, incluso sin mencionar a la población de jóvenes como parte de la modalidad educativa. Por otra parte lo relacionado con el aprendizaje a lo largo de la vida aparece mencionado en el documento una sola vez y no hay claridad con respecto a la propuesta educativa; enunciados como “toda la población”, “todos los grupos de población”, “inclusión para todos y todas”, desdibujan las particularidades que plantea la educación de los jóvenes y los adultos, a lo que se suma la falta de

⁷² SEP, *Programa Sectorial de Educación 2006-2012*. México, SEP, 2007, pp. 35-36.

claridad del sentido de la misma y las bases para poder llevarlas a cabo, sin que se pueda ubicar una propuesta concreta.

En 17 años, con 3 administraciones diferentes hay poca continuidad en las políticas con respecto a lo que se desea y se debe trabajar en la EPJA, de ahí que tenga sentido destacar el que no se pierda de vista la importancia de plantear la educación de personas jóvenes y adultas. Al respecto, Gloria Hernández menciona como:

En México, frente a la región latinoamericana, se encuentra sosteniendo todavía una postura no sólo compensatoria y remedial sino certificadora; es decir, si se requiere la certificación -es un derecho- pero no es la certificación ni el cumplimiento cuantitativo de metas el fin como lo hace el INEA. Falta consolidar una política de estado y no de gobierno, falta consolidar sinergias; partir por ejemplo de CONEVyT, se creó una base importante que ahora medio funciona por los cambios de dirección del INEA.⁷³

Se necesitan proyectos a largo plazo, en los que se sumen las iniciativas de diferentes sectores, para ello es necesaria una acción intersectorial, ya que la EPJA no está dissociada de factores de pobreza y exclusión, por lo tanto es necesario crear una nueva institucionalidad para la EPJA, de carácter interinstitucional, construida con base en el trabajo conjunto entre Estado y sociedad civil, con la participación de diversos sectores como el social, el educativo, el empresarial, entre otros.⁷⁴ Esta visión intersectorial debe partir de reconocer que una sola institución no es capaz de dar respuesta a los problemas sociales que generalmente involucran diferentes dimensiones de las poblaciones que día con día ven mermadas sus condiciones de vida. En palabras de Claudia Espinoza:

Cualquier derecho involucra distintas entidades públicas, ¡Siempre! No le puedes pedir a una sola institución que garantice un derecho, eso no es posible, no es factible, ni por términos de recursos ni por nada, entonces lo que ha pasado mucho con el INEA es que le achacamos que debe cumplir el derecho y no es cierto, hay que abrirse un poco más, pensar desde el cómo se están distribuyendo los recursos desde lo legislativo, si esto tiene un peso en el ámbito oficial, y en éste abrirse un poquito más. Uno se da cuenta que el tema

⁷³ Entrevista realizada a Gloria Hernández, 02 de marzo de 2016.

⁷⁴ CEAAL; *A paso lento... Análisis de los avances en el cumplimiento de la CONFINTEA VI*. Lima Perú, CEAAL-GIPE-DVV, 2013, p. 21.

de educación de este nivel no representa absolutamente un interés para la agenda legislativa.⁷⁵

De esta manera, se ubica la necesidad del trabajo conjunto y coordinado de todos los actores interesados en el campo de la EPJA, con la intención de mejorar los marcos legislativos que en la actualidad están normando y regulando las políticas educativas del país, además de buscar que estos tengan una relación con el conjunto de las políticas sociales, con el objetivo de crear condiciones para que el derecho a la educación se cumpla y sea una realidad. Al respecto cabe señalar que en el caso de México, se han puesto en marcha iniciativas tendientes a atender a los sectores más necesitados de la población, como es el caso, por ejemplo, del Programa de Inclusión Social Prospera que opera desde el 2014, el cual tiene sus antecedentes en el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá) que inició el 8 de agosto de 1997 y que en el 2002 se transformó en el Programa Oportunidades. Prospera tiene como objetivo “contribuir a fortalecer el cumplimiento efectivo de los derechos sociales que potencien las capacidades de las personas en situación de pobreza, a través de acciones que amplíen sus capacidades en alimentación, salud y educación, y mejoren su acceso a otras dimensiones del bienestar.”⁷⁶ Este tipo de programas tendrían que ser plataformas para la consolidación de políticas intersectoriales dirigidas a las poblaciones más pobres, sin embargo a partir de algunas de las evaluaciones que se han realizado a este tipo de iniciativas gubernamentales, más de corte asistencial, se ha identificado que aunque existe un incremento en cobertura de servicios, no se habla en el mismo sentido de la calidad de los mismos, por lo que todavía no se han creado las bases para que el acceso efectivo a los derechos sociales, sobre todo por parte de grupos indígenas, discapacitados, adultos mayores y mujeres sea una realidad.⁷⁷ Es así que se presenta como desafío el que se realicen propuestas basadas en

⁷⁵ Entrevista realizada a Claudia Espinoza, 02 de marzo de 2016.

⁷⁶ *Programa de Inclusión Social PROSPERA* [sitio web] <<http://www.gob.mx/prospera/que-hacemos>> [Fecha de consulta: 25/04/2017].

⁷⁷ CONEVAL, *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2014*. México, CONEVAL, 2015. [en línea] < http://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Paginas/IEPDS_2014.aspx> [Fecha de consulta: 25/04/2017].

diagnósticos claros que se dirijan a una política de estado intersectorial, que genere soluciones duraderas a los problemas socio-económicos y educativos desde una visión de derechos.⁷⁸

Además de políticas de estado e intersectoriales, otra dimensión en este ámbito es que se reconozca la diversidad de los sujetos con los que se trabaja. Y, con ello, las distintas trayectorias educativas y las condiciones de vida de las personas, por lo que es importante plantear la necesidad de políticas de flexibilización del formato escolar tradicional con una organización curricular y evaluaciones pertinentes para los sujetos que han sido excluidos de modalidades escolares regulares, sobre todo dirigidas a adolescentes y jóvenes que buscan o aspiran a ingresar a la escuela, dar continuidad a sus estudios y acceder a niveles que les permitan concluir los diversos ciclos escolares.

En el contexto de México y de diversas regiones de Latinoamérica, es importante promover experiencias de pedagogías interculturales críticas que partan de “políticas de recuperación de las memorias de liberación” y del reconocimiento de las violencias que han vulnerado la vida y los derechos de los sectores marginados y excluidos por razones de etnia, lengua, territorio, el género, edad.⁷⁹

De esta manera, en el ámbito de definiciones concretas por parte de los gobiernos en turno existen grandes desafíos vinculados no sólo a la generación de políticas intersectoriales y de estado, sino a la revisión de las ya existentes para que se logre incorporar y atender las necesidades de la población desde una perspectiva de derechos en la que se reconozcan las condiciones de los sujetos y la historia de marginación que han sufrido sectores específicos, particularmente aquellos en los

⁷⁸ El Programa Próspera, así como Oportunidades en su momento recibieron fuertes críticas debido a que, aunque han tenido resultados importantes para sus beneficiarios, como incrementos en el ingreso de familias pobres, aumentos en la asistencia escolar, mejor nutrición y salud de niños y adultos, no hay evidencias sólidas que registren efectos positivos sobre el abatimiento de las condiciones de pobreza en la población. Lamentablemente la política social se asocia a programas pasajeros, asistenciales, clientelares y electorales. *Cfr.* Pérez Yarahuán, Gabriela, “Desconexión, pobreza y programas sociales” en *Forbes México*, 28 de noviembre 2016 [en línea] <<https://www.forbes.com.mx/desconexion-pobreza-y-programas-sociales/>> [Fecha de consulta: 25/04/2017].

⁷⁹ Osorio Vargas, Jorge “Politización de la diversidad: la educación intercultural crítica desde los movimientos sociales que proyectan otros modos de vivir, en *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, Núm. 10, España, 2016, pp. 163-172.

que focaliza su atención la EPJA. Graciela Messina habla de promover políticas de memoria que recuperen la condición de sujetos de las personas, en las que se reconozca el lugar e importancia que todo sector social tiene y debe ocupar así como reconocer el patrimonio, la tradición y el legado. Al respecto destaca recuperando a Nelly Richard, que:

Ejercer la memoria sirve para delatar las maniobras de borradura de las huellas que fabrican cotidianamente el olvido pasivo y su indiferencia [...] Practicar la memoria es hacer vibrar la simbólica del recuerdo en toda su potencialidad crítica de reconstrucción y deconstrucción de las narrativas en curso. Es evitar que la historia se agote en la lógica del documento o del monumento [...] Es mantener la relación entre presente y pasado, abierta a la fuerza del recuerdo como desencaje y expectación. Es impedir que la historia se convierta en la figura extática de un tiempo clausurado, definitivamente sellado bajo el peso de sus rememoraciones oficiales.⁸⁰

Hay grandes pendientes en materia de políticas, pero es fundamental el planteamiento de Messina para la EPJA, ya que es necesario reconocer la historia y a los sujetos que son parte de ella, hablar de políticas de memoria es pensar en justicia social en el marco de condiciones que exigen los derechos, la igualdad y la equidad.

*Institucionalización de la EPJA
Fortalecimiento del INEA- CONEVyT*

Sumado a los desafíos señalados en el ámbito de las políticas, en México se requiere de la defensa de las instituciones públicas que tienen entre sus objetivos generar propuestas educativas dirigidas a las poblaciones que históricamente han sido desfavorecidas. El INEA es una institución con 36 años de actividades que debe evaluar su filosofía y exigir presupuestos dignos que le ayuden a cumplir sus objetivos con responsabilidad ética. Aunque es una institución a la que se le cuestionan sus acciones con visión compensatoria y remedial, se tiene que defender su papel en una sociedad que sigue reproduciendo injusticias con personas que no

⁸⁰ Nelly Richard, ed, *Políticas y estéticas de la memoria*. Santiago, Chile: Ed. Cuarto Propio. 2000, citado por Messina, Graciela, *Formación y políticas de la memoria: Educadores de adultos*, Pátzcuaro Michoacán, CREFAL, 2005, p. 29.

han podido concluir sus estudios y ejercer su derecho a una educación de calidad. En este sentido, Gladys Añorve abre una reflexión que vale la pena recuperar:

Si bien no estoy de acuerdo con muchas de las políticas que hacen o que se implementan en el INEA, también es cierto que no estaría de acuerdo en que desapareciera por todo lo que pueda tenerse, porque es la única instancia que trabaja o que está atendiendo el mal llamado “rezago educativo” de este país; [...] finalmente, hay una política y hay un presupuesto y desaparecerlo resultaría un retroceso.⁸¹

En el mismo sentido, Claudia Espinosa quien había comentado que no existen instituciones sin agendas y disputas en su interior, comenta:

El INEA tiene muchas cosas cuestionables, muchas, pero tiene un modelo educativo que vale la pena defender y ese modelo educativo, aun adentro del mismo INEA, se ve “sobajado” por las metas. Entonces además de que tiene mal enfocado el problema público, o sea que destina el dinero a los 5 millones de analfabetas dejando desprovisto todo lo demás, además te preocupas más por reportar números que por una cuestión de calidad y esto es muy interesante porque dentro del INEA también hay muchas pugnas.⁸²

El MEVyT es una experiencia que se tiene que fortalecer en tanto propuesta flexible, diversificada y abierta que responde a los contextos de jóvenes y adultos de los sectores populares; además, en su diseño intervinieron personas de la sociedad civil y de varios ámbitos del gobierno. Este programa parte de un enfoque socioeducativo que recupera al constructivismo y cognoscitivismo, así como los postulados de CONFINTEA V y el Marco Regional de Educación para Adultos. Tiene como ejes atender las necesidades básicas y aquellas que las trascienden, como autoestima, libertad, pertenencia, interculturalidad, afecto, así como las formas en que las personas construyen conocimientos. Una de sus bases conceptuales es el entrecruzamiento de aspectos formativos.⁸³

La propuesta existe y es valiosa, sin embargo no alcanza a operar y cumplir su cometido por los bajos presupuestos y el perfil profesional de las personas encargadas de llevarlo a la práctica, los educadores. Con respecto a los recursos

⁸¹ Entrevista realizada a Gladys Añorve, 16 de agosto de 2016.

⁸² Entrevista realizada a Claudia Espinoza, 02 de marzo de 2016.

⁸³ Hernández, Gloria, *op. cit.*, 2008, p. 86.

está documentado que además de su insuficiencia, hay problemas en cuanto a las prioridades que tiene el Instituto y la manera de distribuirlos. María Esther Rosales⁸⁴ da cuenta que en el 2009, 41.3% de los gastos se relacionaron con partidas que poco o nada tuvieron que ver con las necesidades educativas como servicios bancarios, vehículos, combustibles, materiales administrativos, gastos no justificados; por ejemplo, los 100 millones de pesos en servicios oficiales que en su mayoría fueron viajes de funcionarios que representaban a la institución con viáticos, gastos de alimentación y de ceremonias, mientras que el de los recursos para materiales de enseñanza era de poco más de 235 millones de pesos. Esta situación muestra que además de que el área de atención a jóvenes y adultos no alcanza para atender los requerimientos correspondientes, la forma en cómo se distribuyen los recursos asignados no priorizan los aspectos que la tarea pedagógica y formativa demandan, no se gastan de una forma adecuada dando prioridad a los ámbitos educativos.

Otro aspecto cuestionable del MEVyT, es la lógica certificadora con la que ha venido operando; así por ejemplo, en el año 2014 se realizaron 6.3 millones de exámenes, en el 2015 fueron 10.2 millones. Y entre 2000- 2015 la media de exámenes fue de 5.7 millones de pruebas por año, con un total de 92.2 millones, proceso en el que la mayor cantidad de pruebas se presentaron para la acreditación del nivel avanzado del MEVyT equivalente a la certificación de la secundaria. Este nivel alcanzó en el 2015 el 57% de exámenes aplicados, mientras que para el nivel medio fue del 24% y para el inicial de 19%.⁸⁵ De acuerdo a Catelli⁸⁶ no hay una preocupación por la construcción de un modelo de evaluación para adultos, ya que no se han realizado estudios sobre las pruebas, ni el desempeño de los alumnos que participan de estas experiencias de formación. Todo indica que la única o más importante preocupación es obtener resultados que contribuyan a la reducción de

⁸⁴ Ibarra Rosales, María Esther. "Presupuesto federal para personas jóvenes y adultas", en Campero, Carmen; Holly, Matus y Luz Maeira, coords., *Hacia el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en México. Mesa de trabajo Por una educación de calidad para las personas adultas*. México, Cámara de Diputados/ Grupo Parlamentario PRD/ Red EPJA, 2009, pp. 116-118.

⁸⁵ INEA, citado por Catelli Junior, Roberto, *Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México*. Tesis de Doctorado. Brasil, Universidad de Sao Paulo, 2016, p.193.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 195.

los índices de analfabetismo y el aumento en la matrícula de las personas que concluyen la educación secundaria.

Aunque el MEVyT, en la propuesta curricular significa un avance en cuanto a la atención a las necesidades de la población a la que va dirigida incluso con programas que tienen particularidades para la atención de la población indígena,⁸⁷ no es suficiente el que se plantee en términos generales la cuestión de la calidad. De ahí que un desafío para las autoridades de nuestro país sea el aumentar sus recursos, así como definir políticas que permitan su mejor canalización, sobre todo para mejorar la calidad de las prácticas y procesos formativos particularmente de los sectores menos favorecidos.

Otro espacio gubernamental para recuperar y fortalecer el proceso de la institucionalización de la EPJA es el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT), creado en el 2002, con el objetivo de articular un sistema nacional que ofrezca las opciones de aprendizaje a lo largo de la vida. Se define como “una comisión de carácter permanente con visión sistémica y globalizadora, sin compromiso directo de proporcionar servicios educativos, con fuerza legal e institucional para organizar, coordinar, promover y evaluar programas, mecanismos y servicios de educación para la vida y el trabajo”.⁸⁸ Su intención ha sido el promover que las instituciones que tienen como tarea atender la educación y la capacitación de los adultos, se articulen para conformar un sistema nacional que ofrezca opciones para la educación durante toda la vida y para la capacitación, con base en el apoyo de las tecnologías de información, aprendizajes y comunicación. Entre las instituciones involucradas en este proceso se encuentran: el Instituto

⁸⁷Uno de los programas que forman parte del MEVyT, es “Alfabetización Bilingüe para la Vida”, mismo que recibió el Premio Rey Sejong de Alfabetización otorgado por UNESCO en el año 2011, por su orientación al desafío crítico del analfabetismo entre los pueblos indígenas y especialmente entre las mujeres indígenas; el desarrollo de habilidades de alfabetización en la lengua materna y su enfoque integral para comprender la interculturalidad y los valores esenciales de paz y convivencia. Cfr. Castro, Juan de Dios, *Comunicado especial Instituto Nacional para la Educación de los Adultos UNESCO-Premio Rey Sejong de Alfabetización*, 29 de Julio de 2011 [en línea] <http://www.conevyt.org.mx/colaboracion/servicios/premio_rey_sejong_inea.pdf> [Fecha de consulta: 28/04/2017].

⁸⁸ CONEVyT [sitio web]

<http://www.conevyt.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=184&Itemid=361> [Fecha de consulta: 28/04/2017].

Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), el Programa de la Modernización Técnica y la Capacitación (PMETyC), la Secundaria a Distancia para Adultos, el Programa de Capacitación Integral y Modernización (CIMO), el Programa de Becas para la Capacitación de los Trabajadores (PROBECAT), el Colegio de Bachilleres, el Instituto Nacional de la Juventud (IMJUVE) y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), sin que se restrinja su participación al sector público, privado o social.⁸⁹

Sin embargo, esta articulación no se ha cumplido, debido a que el CONEVyT se volvió dependiente del INEA en los recursos que recibe y en la persona que lo preside que es el director del propio Instituto, además no se logró institucionalizar un sistema de reconocimiento de saberes a partir de la participación coordinada de todas las instituciones involucradas, por lo que no ha funcionado como unidad programática responsable.⁹⁰

Como ya se mencionó, durante el plan educativo del 2000 se tuvo la propuesta de articular el sistema educativo bajo el enfoque de educación y aprendizaje a lo largo de la vida, pero no hubo el apoyo suficiente para impulsar esta iniciativa, sumado a que se abandonó el proyecto en cuanto cambió la administración.⁹¹

Si bien el CONEVyT sigue operando, no cumple con el papel de articular un sistema de instituciones que ofrezcan opciones educativas vinculadas al aprendizaje a lo largo de la vida, tal como le fue asignado desde su creación. A pesar de ello, cabe mencionar entre sus avances: la realización y generación de investigaciones, materiales y publicaciones; el acercamiento a grupos

⁸⁹ *Idem.*

⁹⁰ Catelli Junior, Roberto, *op. cit.*, p.176.

⁹¹ De acuerdo a Castro Mussot, el CONEVyT sólo recibió, como parte de la asignación presupuestal del INEA, presupuesto durante los años 2002 y 2003 lo que llevó a desdibujar sus objetivos hasta quedar reducido a ser un programa que ayuda al INEA a relacionarse con empresarios y centros de trabajo para incrementar el número de jóvenes y adultos que acrediten la educación básica. *Cfr.* Castro Mussot, Luz María, "Balance y rescate del CONEVyT, problemáticas presupuestales para la EPJA", en Campero, Carmen; Holly Matus y Luz Maeira, coords., *op. cit.*, p. 101.

empresariales, programas, dependencias y organizaciones; la puesta en operación del portal educativo CONEVyT, en el que se concretó la aplicación de las TICs para favorecer el aprendizaje de las personas; la vinculación de la educación básica con la oferta del bachillerato a distancia del Colegio de Bachilleres, en el que además se atiende a personas ciegas y débiles visuales.⁹² Sin desconocer los avances logrados en la atención de personas jóvenes y adultas en materia educativa, se plantea como desafío recuperar el proyecto de articulación de las instituciones y experiencias desde el enfoque de derechos y sumando todas las áreas de intervención de la EPJA. Al respecto Carmen Campero precisa:

Cuando se crea el CONEVyT, si lees el decreto de creación que fue con Fox [...] hay una serie de funciones y atribuciones al CONEVyT para que justo pudiera hacer esta articulación Algunas compañeras de la Red le propusimos a quien estaba a cargo en ese momento de INEA y CONEVyT -porque casi siempre es el mismo- que se hiciera un estudio de investigación- acción para que ciertos sectores claves y partes del sector público que tienen que ver con la EPJA, fueran reconociéndose como parte del campo y la investigación arrojaría un estado de la cuestión del campo de la EPJA de ese momento. Pero no; por desgracia no se llevó a cabo. Otra cosa que influye en el CONEVyT es la voluntad política, a veces también es desde quienes están como titulares, que la verdad es gente que conoce poco de educación y de educación en un sentido amplio, pero yo creo que también pasa por el reducido presupuesto que se asigna a ambos programas para su tarea.⁹³

En este sentido, es importante tener en cuenta que los recursos asignados, así como la voluntad política de los representantes de las instituciones son determinantes para el impulso de propuestas y proyectos que favorezca la atención de los jóvenes y adultos que han quedado fuera de los circuitos formales de educación. Sin embargo, con experiencias como CONEVyT se visibiliza que en la historia de la EPJA en México se han generado propuestas que responden tanto a las políticas internacionales como a las necesidades de las poblaciones, mismas que se deben revisar y recuperar para que no queden sólo en papel, particularmente porque pueden aportar elementos para favorecer el trabajo de las

⁹² *Ibid.*, p. 100.

⁹³ Entrevista realizada a Carmen Campero, 19 de febrero de 2016.

instituciones públicas que tienen a su cargo la atención de la mayor parte de la población que no ha podido ejercer su derecho a la educación.

El “talón de Aquiles”. La formación y profesionalización de educadores y educadoras

Frente a la situación actual de la EPJA, uno de los temas que no se ha dejado de reiterar como problema que debe ser atendido a partir de políticas y propuestas concretas, es la situación de los educadores que tienen a su cargo los procesos de formación de jóvenes y adultos. Por su importancia se plantea como un desafío urgente de atender en el sentido de que es necesario hacer una valoración con respecto al papel que ocupan los educadores, como sujetos que tienen una función concreta en la EPJA, así como por las condiciones en las que desarrollan su quehacer.

No se puede dejar de reconocer el compromiso e interés de las personas que tienen a su cargo la generación de prácticas educativas que, en el marco de la EPJA, se han promovido e impulsado, aun cuando no se ha alcanzado su reconocimiento, a lo que se suma el escaso e insuficiente apoyo que se recibe, además de que generalmente se carece de la infraestructura adecuada para que los educadores lleven a cabo su labor, recibiendo una baja remuneración por su trabajo, muchas veces definida por la eficiencia que sus alumnos tengan al aprobar módulos y obtener certificados. De ahí que –como lo plantearon Campero y Maceira- hablar de voluntarios y pago por productividad con una formación parcial es contradictorio y puede convertirse en un “círculo perverso” que afecta directamente a los adultos y a los jóvenes.⁹⁴

Como se documentó en el capítulo anterior,⁹⁵ existen pocas instituciones que ofrecen formación para el desarrollo profesional de educadores de jóvenes y

⁹⁴ Campero, Carmen y Luz Maceira, “Proceso y aprendizajes en torno a una iniciativa de ley para fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas en México”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 31, Núm. 1, Ene-Jun, Pátzcuaro, CREFAL, 2009, pp. 101-102. [en línea] <<http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2009-1/exploraciones4.pdf>> [Fecha de consulta: 28/04/2017]

⁹⁵ Véase Capítulo 2 de este trabajo, apartado “Los educadores”.

adultos, los recursos son limitados y no hay una valoración por parte de la sociedad y del gobierno de la dimensión profesional de la tarea que tienen los encargados de los procesos de formación y de enseñanza- aprendizaje. Por la forma en como se han llevado a cabo estos procesos, se tiene la percepción de que cualquiera puede estar frente a las tareas pedagógicas que la EPJA tiene previstas y demanda, ya que tiende a considerarse como una labor sencilla, además hay una resistencia por parte del INEA a reconocer al personal encargado de esta labor pedagógica como trabajadores, por las implicaciones de carácter laboral que dicho reconocimiento demanda. Por ello, la propuesta del MEVyT enfrenta dificultades para poder concretarse en la práctica, por lo que, como lo enfatiza Schmelkes:

Esta enorme riqueza del diseño curricular contrasta con la falta de atención institucional al sujeto clave para una atención educativa de calidad: el docente. Para atender a los jóvenes y adultos analfabetos o sin educación básica completa, el INEA, con base en la ley de 1975 que propone sostener la educación de adultos en la solidaridad social, recurre a un voluntariado compuesto, sobre todo, aunque no solamente, por alumnos universitarios que están realizando su servicio social y que no han sido formados para atender a los adultos.⁹⁶

Mientras que a los educadores se les siga considerando como “figuras solidarias” y “voluntarios”, no puede haber una demanda de su profesionalización. En el 2009 se discutió una Iniciativa de Ley impulsada por la Red EPJA y sus integrantes, la cual estaba orientada a:

Brindar a los educadores y educadoras de personas adultas las posibilidades de formación sólida, específica y pertinente sobre el campo de la EPJA, a que se les reconozca como trabajadores y trabajadoras y que perciban un salario digno, al igual que los otros educadores y educadoras del Sistema Educativo Nacional, en la perspectiva de su desarrollo profesional con la finalidad última de brindar educación de calidad a la población adulta de nuestro país.⁹⁷

Esta iniciativa fue publicada el 3 de marzo en la Gaceta Parlamentaria, subió al Pleno de la Cámara de Diputados para su primera lectura el 10 de marzo de 2009, de ahí se remitió a la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos

⁹⁶ Schmelkes, Sylvia. “La educación básica de adultos”, en Arnaut, Alberto y Silvia Giorgulo, coords., *Los grandes problemas de México: educación*. México, El Colegio de México, 2010, p. 583.

⁹⁷ Campero, Carmen y Maceira Luz, *op. cit.*, p. 105

para su análisis y dictaminación, lamentablemente no fue aprobada, sin embargo se recupera como una propuesta que puede fortalecer y favorecer la consolidación de la EPJA para acciones futuras en el ámbito de sus competencias. Este proceso permitió identificar retos a los que se enfrentan las propuestas que parten de este campo de conocimiento y de intervención, como lo fueron las dificultades de negociación de las propuestas con implicaciones de carácter laboral, ya que los educadores en servicio en su mayoría no cuentan con un perfil profesional de acuerdo a los requerimientos que la intervención pedagógica demanda en esta área. La propuesta tendría que cuidar que los educadores con trayectorias de muchos años de trabajo no fueran separados de sus funciones debido a su nivel de escolaridad y, al mismo tiempo, debería de dotarlos de oportunidades para su desarrollo profesional. En este marco se planteó, además, la dificultad de abordar el tema de la profesionalización, debido a que:

En la discusión político-partidaria y en los términos técnico-jurídicos existe una resistencia profunda a incorporar explícitamente el término profesionalización, pues esto tiene implicaciones de carácter económico y hacendario –lo cual supondría la redistribución de los recursos del erario público–, laborales, e incluso sindicales, entre otros, que hacen de éste un punto difícil de plantear, asumir y sostener ante la diversidad de actores e intereses políticos implicados, sean éstos gubernamentales o partidarios⁹⁸

Otro desafío fue la inclusión en materia de derechos humanos de la dimensión de género, cuestión nodal ya que la mayoría de las personas que acuden a los servicios de la EPJA son mujeres. En este marco, se tuvo la intención de sumar los compromisos internacionales para la capacitación de las mujeres y el ejercicio de sus derechos laborales y profesionales, con el objetivo de generar condiciones que favorezcan la igualdad y empoderamiento femenino, pero fue un tema que no se pudo incluir en el debate.⁹⁹

Así que aunque si bien se abrió un espacio al respecto en el terreno legislativo, no se pudo concretar una política de Estado, a pesar de que se identificaron retos con respecto a las exigencias que pueden existir para la

⁹⁸ *Ibid.*, p. 111.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 112.

formación de educadores desde el ámbito profesional. A esto se debe sumar la participación de los propios educadores en la definición de las políticas.¹⁰⁰ Sin embargo, debe insistirse que éste es un problema que tiene que ser analizado para generar propuestas. Carmen Campero, quien ha sido una de las investigadoras que más ha insistido en esta cuestión, reconoce que:

Un gran talón de Aquiles que tiene la educación de adultos [...] es que muchos educadores de adultos son prestados de otros campos, no tienen formación específica y su formación es muy corta y la que le dan las instituciones es muy instrumental, o sea cómo llenar formatos, casi apréndete de memoria el plan de estudios, cómo promover la certificación, etc. Entonces ¿qué pasa? aunque hay más conocimiento generado de prácticas exitosas de cómo trabajar los procesos de educación de adultos, esto no baja por los perfiles de los educadores y porque las instituciones responsables no tienen políticas sólidas para atender realmente la profesionalización de los educadores ¿Qué quiere decir?, no queremos que sean egresados de la universidad, no estamos diciendo eso, sino que todos esas personas que estén comprometidas con procesos educativos ya sean asesores, orientadores o lo que sea; independientemente del nivel previo, que tengan opciones de formación sólida y también oportunidades de trabajo con salarios y con condiciones que le permitan arraigarse en el campo. Ese es uno de los retos más grandes que tiene este campo educativo en México y que no se tiene en otros países.¹⁰¹

De manera que, como “talón de Aquiles”, la formación de los educadores es una debilidad que condensa problemas como los bajos presupuestos, la falta de profesionalización, el poco compromiso de las instituciones y sectores involucrados en la educación de adultos y también la falta de voluntad política. Desde América Latina se reconoce como una necesidad latente para los programas dirigidos a jóvenes y adultos, y se pide que los Ministerios o Secretarías de Estado, las Universidades y los Centro de Formación tengan un mayor involucramiento en las tareas de atención, la formación e investigación en este ámbito; a lo que se suma el llamado para que los gobiernos flexibilicen las ofertas educativas, las liberen de rigidez y excesivo formalismo.¹⁰²

¹⁰⁰ De acuerdo al CEAAL, la mayoría de los países de América Latina no consulta, ni involucra a educandos ni educadores en la discusión y definición de las políticas y planes que se les ofrecen. *Cfr.* CEAAL, *A paso lento... op. cit.*, 2013, p. 28.

¹⁰¹ Entrevista realizada a Carmen Campero, 19 de febrero de 2016.

¹⁰² CEAAL, *A paso lento... op. cit.*, 2013, p. 21.

En el marco del reconocimiento de los desafíos respecto a la formación de educadores, en el 2016 surgió el Curriculum gobALE, iniciativa mundial encaminada al fortalecimiento de programas de formación y, a su vez, del propio derecho a la educación de personas jóvenes y adultas, la propuesta latinoamericana para la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas tiene entre sus objetivos:

Aportar elementos para la reflexión y enriquecimiento de diversas propuestas de formación existentes en nuestra región latinoamericana, considerando la contextualización local o nacional, por lo que su uso es abierto para los gestores de procesos formativos, ya sea del Estado, organizaciones de educadores, institutos de formación, universidades, organizaciones de la sociedad civil y redes, etc.¹⁰³

Es una propuesta de formación que integró los planteamientos consensuados de diversos especialistas de América Latina, como lo son Carmen Campero (México), Marco Antonio Salazar Prieto (Bolivia), Patricia Stella Jaramillo Guerra (Colombia), Eva König (Ecuador), Dina Kalinowski Echegaray (Perú), entre otros. Las instituciones que encabezaron el proyecto fueron el Centro de Aprendizaje de por Vida de Leibniz (DIE) y el Instituto para la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International, por sus siglas en alemán) y el de América Latina contó con la participación de especialistas y el respaldo de instituciones como el CREFAL, la REPEN, la UPN, el OEI, el CEAAL, etc.¹⁰⁴

Fue elaborada de manera conjunta y en diálogo entre los especialistas, su diseño consideró los programas existentes de formación de formadores, tomados del contexto latinoamericano de países donde realiza proyectos la DVV International; los sistemas nacionales de calificación existentes y estándares para educadores de adultos; y, los parámetros internacionales de competencias para educadores de adultos diseñados en proyectos europeos. Centra su atención en los educadores en servicio y tiene como sustento el enfoque socioeducativo, los

¹⁰³ DVV International/ Campero, Carmen, coord., *El Curriculum globALE para la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas de América Latina*, Alemania, DVV international/DIE, 2016, p. 5.

¹⁰⁴ Cfr. *Ibid.*

derechos humanos, la educación en y para la vida, así como la educación popular, la pedagogía crítica y el constructivismo. Está integrado por ocho módulos en los que se trabajan temas como la historia, las políticas, la enseñanza, el aprendizaje, la comunicación y relaciones sociales, y la evaluación, todos ellos relacionados con los procesos educativos de personas jóvenes y adultas.¹⁰⁵

Es una propuesta flexible y pública,¹⁰⁶ con la única petición de que se dé crédito a los creadores, así mismo, parte de la recuperación de experiencias y prácticas exitosas, brindando las bases para construir alternativas de formación en la región. Por sus características puede considerarse como un aporte regional que busca generar posibilidades de mejora para un sujeto fundamental que ha sido marginado desde diferentes ámbitos, los educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas.

La producción de conocimiento desde la investigación educativa

Otro desafío que encara el campo de la EPJA es en el ámbito de la investigación, ya que se aprecia la falta de interés e involucramiento de nuevas generaciones de estudiantes, egresados y especialistas en procesos de indagación relacionados con este campo, lo que se refleja en las producciones que derivan de estudios concretos. De acuerdo al último Estado de Conocimiento “Educación con personas jóvenes y adultas”¹⁰⁷ del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) que reportó la producción de conocimiento de la década del 2002 al 2012, se reconoce un ligero incremento de productos globales, en comparación con la década de 1992 a 2002, de 226 a 257; sin embargo, las autoras dan cuenta que el incremento se relaciona con la mayor circulación de información en internet; el interés que suscitó la permanencia de las condiciones de exclusión; la implantación de nuevos modelos y la necesidad de investigadoras e investigadores de aportar

¹⁰⁵ *Ibid.*, pp. 9-27.

¹⁰⁶ Circula en internet y puede descargarse desde la siguiente dirección [https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Curriculum_globALE/Curriculum_globALE_para_America_Latina_2016.pdf]

¹⁰⁷ Publicado en el tomo *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*. Coordinado por Bertha Salinas Amescua y editado en México, por COMIE-ANUIES, 2013. pp. 225-302.

desde el conocimiento alternativas de inclusión, sumado a ello existió una reformulación de subcampos de una década a la otra, que dieron pauta a la suma de investigaciones relacionadas con más ámbitos de conocimiento.¹⁰⁸

El incremento en la producción no es suficiente y es marginal con respecto a otros campos educativos, por ello se hace latente la necesidad de incrementar las investigaciones vinculadas a los programas, modelos, instituciones y servicios educativos públicos dirigidos a la población de jóvenes y adultos; además de buscar apoyos institucionales y financieros, condiciones para su realización, así como el uso y aplicación de sus resultados.¹⁰⁹

Por otra parte, en el marco de la producción internacional los investigadores reconocen la necesidad de producir más investigaciones para la formulación de políticas, que vayan más allá de los ingresos y la productividad en el mercado laboral, y que consideren beneficios sociales y personales más amplios para los actores involucrados.¹¹⁰ Relacionado con esta necesidad, Claudia Espinosa reconoce la importancia de realizar más investigaciones bajo el enfoque cuantitativo que aporten a la generación de propuestas de política pública tendientes a favorecer la atención a los sectores más desfavorecidos de nuestro país. Al respecto señala:

Cuando te vas a sentar a negociar que incluyan un tema en la agenda pública o cuando te vas a acercar a decirle a la gente del INEA “mira aquí está un problema”, o cuando lo quieres colocar en un ámbito, lo cualitativo nos ayuda un montón, pero nos parece que en algún punto dejamos de lado completamente lo cuantitativo y eso le quita mucho peso al argumento. Creo que hay que hacer ahí una conjunción de enfoques para poder exigir propuestas.¹¹¹

Esta situación también se documenta en el estado de conocimiento relacionado con la EPJA al que hemos hecho mención,¹¹² ya que un rasgo de la

¹⁰⁸ Cfr. Hernández, Gloria, *et al. op. cit.*, 2013, p. 230.

¹⁰⁹ Campero, Carmen y Maceira Luz, *op. cit.*, p. 110.

¹¹⁰ UNESCO/ Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. *Tercer Informe mundial...op. cit.*, p. 32.

¹¹¹ Entrevista realizada a Claudia Espinoza, 02 de marzo de 2016.

¹¹² Hernández, Gloria, *et al.*, “Educación con personas jóvenes y adultas”, en Salinas Amescua, Bertha, coord., *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*, México, COMIE/ANUIES, 2013, pp. 225-302.

investigación realizada en la década pasada es el trabajo con métodos cualitativos bajo perspectivas socioculturales, etnográficas y hermenéuticas; asimismo, se plantea la necesidad de investigaciones diagnósticas, visiones de conjunto a escala nacional, estatal, municipal y comunitaria.¹¹³ Aunque el trabajo realizado desde el enfoque cualitativo es de suma importancia para conocer y analizar situaciones específicas de realidades diversas, se requiere de estudios que aporten datos estadísticos para la formulación y evaluación de las propuestas, los programas y las políticas educativas dirigidas a los jóvenes y adultos.

Con respecto a este desafío, Gloria Hernández¹¹⁴ considera que son 3 los temas fundamentales en los que se debe insistir desde la investigación educativa en este campo: la historia como una necesidad de memoria y de recuperación de narrativas; el análisis de políticas debido a que se está abandonando; y los temas poco estudiados como lo son la educación en la tercera edad y la interculturalidad desde la mirada generacional y no sólo desde la etnia o lengua.

Por otro lado, otra preocupación en el ámbito de la investigación es la falta de sistematización de las experiencias que diversos sectores han desplegado a partir de propuestas y formas de intervención en el campo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas,¹¹⁵ ya que al ser un ámbito tan amplio y diversificado es importante recuperar y analizar estos procesos y prácticas político pedagógicas que se han realizado en la historia reciente de los países de América Latina y que pueden ser la base para la generación de propuestas. Al respecto Gladys Añorve considera que:

¹¹³ *Ibid.*, p. 281.

¹¹⁴ Entrevista realizada a Gloria Hernández, 02 de marzo de 2016.

¹¹⁵ En la historia de Educación de Adultos podemos ubicar grandes esfuerzos en la sistematización de experiencias dirigidas a esta población, como lo fueron, entre otros: el proyecto de consolidación metodológica, sistematización y apoyos a la educación no-formal de adultos rurales, coordinado por el Centro de Estudios del Tercer Mundo (CEESTEM) de México, dirigido por Félix Cadena, en 1979; la sistematización de proyectos en varios países centroamericanos realizados por el Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC) de Costa Rica, coordinados por Francisco Gutiérrez y Edgar Céspedes en 1981; el proyecto de Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos, del Centro de Estudios Educativos (CEE) de México en 1982, coordinado por Humberto Barquera. *Cfr.* Jara, Óscar, "Sistematización de Experiencias: Una propuesta enraizada en la historia latinoamericana", en *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Costa Rica, San José, CEP Alforja-CEAAL- Intermon Oxfam, 2012.

Uno de los grandes problemas de la EPJA es que no se sistematiza el trabajo que se hace; la experiencia dice mucho, los portadores de esas experiencias dicen “yo tengo esta experiencias y es así, así y así” pero no se escribe. Entonces, eso es un reto para la EPJA, para visibilizar y poder dar sentido y significado a las prácticas que se tienen, sobre todo para el incremento de recursos y para visibilizarse se tendría que trabajar en la sistematización del trabajo real.¹¹⁶

En este contexto es importante señalar los esfuerzos y propuestas que diversos organismos han generado en América Latina para la sistematización de experiencias educativas. Para ello se recuperan las aportaciones que el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) y el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) han llevado a cabo, a modo de ejemplos de construcciones teóricos-metodológicos que han estado presentes en nuestra región.

El CEAAL se define como un movimiento que trabaja como red actuando y acompañando propuestas de transformación social desde las organizaciones civiles y sociales de la región latinoamericana, teniendo como referente la Educación Popular. Aunque su trabajo no está enfocado sólo a la EPJA, es un organismo que ha aportado mucho al campo debido a la relación de muchas experiencias dirigidas a jóvenes y adultos que inscriben su tarea desde la Educación Popular. Sus aportes están presentes en la Red de Alfabetización y Educación Básica, la Revista La Piragua y los debates, diálogos e iniciativas que se comparten en su página web.¹¹⁷ Además, uno de sus objetivos estratégicos es el “Desarrollar procesos formativos, de sistematización, investigación y de producción colectiva de conocimientos que nutran los diferentes procesos organizativos y socio-políticos en los que se involucran las instancias del CEAAL”.¹¹⁸

Su propuesta de sistematización se refleja en el Programa Latinoamericano Apoyo a la Sistematización del CEAAL, desde el cual se apoya, impulsa y contribuye a la sistematización de experiencias educativas, principalmente de las organizaciones afiliadas en ésta, a partir de asesorías puntuales o de proyectos

¹¹⁶ Entrevista realizada a Gladys Añorve, 16 de agosto de 2016.

¹¹⁷ CEAAL, [sitio web] <<http://www.ceaal.org/v2/cmision.php>> [Fecha de consulta: 30/04/2017].

¹¹⁸ CEAAL, *Misión y objetivos* [sitio web] <<http://www.ceaal.org/v2/cmision.php>> [Fecha de consulta: 30/04/2017].

conjuntos. Su interés se centra en que sean las propias personas protagonistas de los procesos de formación e intervención, quienes realicen una apropiación e interpretación crítica para producir aprendizajes, así como conocimientos útiles para el enriquecimiento de las prácticas y para la construcción de aportes teórico-críticos desde una perspectiva de transformación y cambio social.¹¹⁹

Óscar Jara, quien es director del Programa referido y un referente de la propuesta que el CEAAL ha generado para la sistematización de experiencias, entiende este quehacer como “un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos”.¹²⁰ La biblioteca virtual del Programa de sistematización cuenta con un sinfín de materiales que documentan las experiencias educativas recuperadas desde esta metodología, como ejemplo de ellas se pueden encontrar experiencias de alfabetización enfocadas al empoderamiento de mujeres adultas mayores, experiencias de organizaciones civiles que contribuyen a la denuncia de la criminalización de los jóvenes, experiencias vinculadas a la promoción de la paz en contextos de violencia, por mencionar algunas.¹²¹

La sistematización se piensa desde la práctica para que sean los educadores, promotores, dirigentes de organizaciones sociales que trabajan directamente con grupos sociales, quienes se apropien críticamente de las experiencias, reflexionen, contribuyan a mejorarlas y dialoguen con otros actores para aportar a las teorías, conceptos y políticas; de manera que se considera una práctica de investigación con una intención transformadora.

De este modo, la sistematización de experiencias se puede convertir en una herramienta que acompañe los procesos de formación de los educadores de este

¹¹⁹ CEAAL, Programa Latinoamericano Apoyo a la Sistematización del CEAAL [sitio web] <<http://www.ceaal.org/v2/reregru.php?reregru=23>> [Fecha de consulta: 30/04/2017].

¹²⁰ Entrevista a Óscar Jara, “La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos”, en *Decisio*, enero-abril 2011, Pátzcuaro, CREFAL, p. 67. [en línea] <http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28_testimonios1.pdf> [Fecha de consulta: 30/04/2017].

¹²¹ Cfr. Biblioteca Virtual de Sistematización de Experiencias del Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL [sitio web] <<http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/>>

campo. De acuerdo a Messina sería un ejercicio que ayudaría a los educadores a reconocerse en el campo, a pensarse como seres históricos para recordar quiénes son y contribuiría al ejercicio de memoria como colectivo para no condenar a la EPJA y a sus educadores al silencio y a la marginalidad de las políticas públicas y por lo tanto de los sectores a los que están dirigidas.¹²²

En este sentido y como parte de este “deber de memoria” el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) ha aportado en el campo de la sistematización de experiencias educativas; su trabajo se ha desarrollado desde 1981 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en México, aunque en la actualidad tiene un trabajo sostenido con equipos de Argentina, Colombia, Brasil y Chile. Uno de sus principales intereses ha sido el:

Desarrollar tareas de investigación en torno a las prácticas educativas alternativas y emergentes al sistema de educación hegemónico, que venían realizando diversos sectores de la sociedad, en variados contextos –tanto institucionales como sociales- en diferentes momentos de la historia reciente de los países de la región latinoamericana.¹²³

Este trabajo de sistematización de experiencias pedagógicas alternativas se ha realizado con el fin de recuperar y analizar las prácticas y procesos poco estudiados o no reconocidos en la historia pasada y presente de la educación latinoamericana, particularmente la historia del pueblo, que han modificado, alterado, alternado, innovado o transformado la educación hegemónica.¹²⁴ Si bien su trabajo no se centra sólo en experiencias dirigidas a adultos y jóvenes, desde sus primeras etapas del desarrollo del programa se identificó como parte de su análisis que las opciones de educación no formal dirigidas a personas y grupos desfavorecidos, entre

¹²² Messina, Graciela, *op. cit.*, p. 74.

¹²³ Carli, Sandra, “Memoria de una década de trabajo de APPeAL: relación entre teoría, historia y avances de investigación, proyecto “Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina” (1980-1992)” citada por Pilar Martínez, en “Prólogo. Un recorrido de la obra a través de su proceso de construcción”, en Gómez, Marcela y Martha Corenstein, coords., *op. cit.*, p.7.

¹²⁴ Gómez Sollano, Marcela; Liz Hamui y Martha Corenstein, “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo...op. cit.*, p. 43.

ellos los adultos, era un campo importante de microexperiencias promovidas por diversos sectores, dentro y fuera de las instituciones públicas.¹²⁵

El equipo APPEAL identifica a la sistematización como una metodología y práctica que permite recuperar experiencias en proceso y que no han sido documentadas, estudiar las ya recuperadas para reflejar problemáticas, dimensiones y tendencias alternativas que indiquen posibles desafíos y límites de acción y transformación pedagógica.¹²⁶

Para el campo de la EPJA, la sistematización constituye una prioridad, así como una práctica de formación, investigación e intervención que permitiría la recuperación de una gran diversidad de experiencias que no han sido reconocidas a partir de su valor y aportaciones a este campo; sumado a ello puede ser un ejercicio de reflexión y crítica para los educadores con el fin de mejorar y enriquecer su práctica pedagógica. También, de acuerdo a Gladys Añorve,¹²⁷ la sistematización permitiría la recuperación de saberes, vivencias, valores de las poblaciones que se atienden en el marco de la EPJA, saberes ancestrales de mujeres indígenas, sus formas de organización, mismos que no son considerados como conocimientos aunque resuelven muchos de los aspectos de la vida cotidiana, lo que permitiría la reivindicación tanto de los sujetos como de los saberes generados por las comunidades, como los que derivan de la práctica misma.

Además del posicionar modos de investigación desde la América Latina para visibilizar realidades, sujetos y procesos. Un desafío más en el área es el involucrar a las nuevas generaciones en los procesos de investigación relacionados con este campo, ya que, como lo plantea Claudia Espinosa,¹²⁸ hace falta el que las nuevas generaciones se interesen en los temas de la EPJA y su agenda educativa ya que lamentablemente no ocupa el interés de los más jóvenes. Tal como se ha señalado

¹²⁵ Puiggrós, Adriana; Susana José y equipo APPEAL, "Sobre las alternativas pedagógicas", en Puiggrós Adriana y Marcela Gómez, coords., *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana. Memoria de un encuentro*. México, UNAM, 1992, p. 48.

¹²⁶ Para una mayor ubicación de su propuesta metodológica de sistematización Cfr. Corenstein, Martha, *et al.*, "Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en México (1980–2010)", en Gómez, Marcela y Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo... op. cit.*, pp.391-426.

¹²⁷ Entrevista realizada a Gladys Añorve, 16 de agosto de 2016.

¹²⁸ Entrevista realizada a Claudia Espinoza, 02 de marzo de 2016.

por los especialistas, las personas relacionadas e interesadas en este campo son un colectivo reducido, maduro y centralizado,¹²⁹ por lo que se plantea la necesidad e importancia de formar nuevas generaciones con un sustento institucional que coadyuven a documentar problemáticas y construir conocimiento para la transformación social.¹³⁰

Esta tarea compete tanto a las instituciones como a los investigadores, hecho que podría tener como base la visión ampliada de la EPJA con todas sus áreas de intervención, para que los investigadores enriquezcan, desde sus áreas y elaboraciones a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

La investigación y la producción de conocimiento es un desafío importante para seguir construyendo este campo de conocimiento e intervención, para posicionarlo en el ámbito educativo y así aportar elementos que favorezcan los procesos de transformación social de las poblaciones.

Los temas emergentes de investigación

Como último desafío se presenta la necesidad de situar ámbitos emergentes que cada vez demandan mayor atención frente a los contextos de la actualidad. Se presentan como desafíos por las exigencias que representan para el campo de la EPJA frente al cumplimiento del derecho a la educación, dados los alcances de la visión ampliada que se ha planteado en este trabajo, son muchos los temas emergentes que se mencionan: por un lado se encuentra la atención educativa a la población de adultos mayores; la igualdad de género como perspectiva para defender los derechos de las mujeres en la búsqueda de una igualdad; la inserción y uso de las tecnologías de la información y comunicación en procesos educativos para la población de jóvenes y adultos; los nuevos lenguajes de comunicación; el fortalecimiento de la ciudadanía y democracia de las sociedades; la relación de las personas con el ambiente y sus derechos; los derechos de la población de

¹²⁹ Hernández Gloria, *et al.*, *op cit.* 2013.

¹³⁰ *Ibid.*, p.287.

migrantes tanto internos como externos; la interculturalidad desde las generaciones y las etnias; la educación en la salud sexual de jóvenes.

Todos ellos son temas que hacen parte tanto de los intereses de los investigadores como en la producción de conocimiento del campo, cada uno encierra en sí mismo problemas, demandas, exigencias, que nos hablan de situaciones históricas que han estado caracterizadas por las desigualdades e injusticias sociales, así como de los desafíos que se enfrentan particularmente en el momento actual También algunos de ellos han sido estudiados desde diversos campos de conocimiento o se han ido conformando como ámbitos de estudios autónomos, como la interculturalidad, o la cuestión de género; o son trabajados como subcampos de la propia EPJA, como por ejemplo lo que refiere a los adultos mayores.

El mayor desafío para la EPJA es la articulación que pueda construir y sostener para visibilizar sus aportes; por la tensión epistemológica y pedagógica que la caracteriza es necesario un trabajo de diálogo que en el campo educativo trabaje en el reconocimiento de los derechos humanos y la condición de sujetos de derechos de todas las poblaciones que han sido invisibilizadas históricamente.

REFLEXIONES FINALES

1. La EPJA un horizonte en construcción, la tarea de resistir

Hablar de un campo de conocimiento como el de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, es pensar en diversos elementos que componen un juego, siguiendo la analogía de Bourdieu, con jugadores, reglas, un escenario, árbitros y con un interés común que quienes participan del campo, entienden y en el que trabajan para definir las reglas del juego. La EPJA es un campo que se sigue construyendo, que se sostiene por el trabajo comprometido de un grupo de investigadores, así como de educadores e instituciones que participan en diversos espacios por la convicción de asumir la importancia que tiene dar respuesta y generar formas de intervención pertinentes a las necesidades que en materia educativa enfrentan las personas jóvenes y adultas.

La EPJA, la podemos situar como una reconfiguración compleja y particular de la Educación de Adultos, que busca responder a un contexto global y actual que demandan los procesos de formación cada vez más integrales, inclusivos y acordes a las realidades de diferentes sectores de la población, que sitúan a los sujetos al centro de las experiencias, para que sean responsables del ejercicio de sus derechos y de su actuar en las comunidades a las que pertenecen. Sin embargo, no comienza de cero y se enfrenta a contextos e historias llenas de desigualdades y experiencias, por lo que es necesario reconocer temas prioritarios en los que se centren los mayores esfuerzos, tanto en el plano nacional, como regional. Para el caso de la EPJA, marca directrices en la búsqueda de la erradicación del analfabetismo y en la calidad educativa que se oferta desde las instituciones públicas, lamentablemente en ocasiones se percibe una preocupación por un desarrollo centrado en cifras y no con una visión de derechos, a pesar de ello, es importante no perder de vista que, asimismo, hay aportes significativos en América Latina que, como la Educación Popular constituye una corriente político pedagógica que busca la transformación social y la liberación de las personas, lo que se

convierte en una señal esperanzadora que abona a una agenda diferente y con un mayor compromiso socioeducativo.

El analfabetismo no es un asunto menor y por ello se convierte en un eje de muchas de las propuestas de la EPJA, pero además de enseñar a leer y escribir; por lo que, los desafíos actuales deben estar encaminados a ver las diferentes formas de alfabetización como la base de una escolarización que busca el desarrollo continuo de habilidades y capacidades, por ello la necesidad de propuestas pertinentes y en condiciones adecuadas. Por otro lado, los jóvenes emergen y gritan sus demandas, es una población fundamental en cantidad y en potencialidades, lamentablemente el llamado “bono demográfico” no se ha aprovechado para el desarrollo del país particularmente cuando segmentos importantes de jóvenes se enfrentan a problemas de desempleo y rezago educativo. En este marco, la EPJA requiere un trabajo de coordinación entre diversas instituciones públicas, sociales y privadas que más allá de señalar responsables, realicen propuestas flexibles y pertinentes en las que se reconozcan las particularidades y necesidades de los jóvenes que han sido estigmatizados y expulsados de un sistema regular que no dio respuestas a sus inquietudes y requerimientos de formación.

Como campo, la EPJA se sigue construyendo entre debates, tensiones, articulaciones, desde la academia se generan conocimientos y propuestas dirigidos a jóvenes y adultos que tienden a coincidir, desde un posicionamiento ético y político, en la defensa de los derechos humanos de las poblaciones que históricamente han sido desfavorecidas, particularmente de su derecho a la educación.

Desde el marco internacional se reconoció una visión ampliada en la que se integran: los derechos humanos, el reconocimiento de la educación como un proceso permanente a lo largo de la vida y diversos ámbitos de acción; sin embargo, en las políticas y propuestas concretas sobre todo planteadas desde el Estado, la EPJA tiende a limitarse a los procesos de escolarización que prevalecen en la educación básica. Los planteamientos globales y las luchas históricas se desdibujan, se borran y al mismo tiempo atentan contra los derechos, además de

que plantea retos con respecto a la identificación de los propios sujetos implicados en la EPJA, entendida como campo de conocimiento y de prácticas. En este sentido también se reconoce que además del Estado, las organizaciones civiles, sociales y otras entidades han tenido una participación sostenida durante la historia de la EA y ahora de la EPJA, posicionándose como actores fundamentales no sólo para la intervención sino para el planteamiento de políticas relacionadas con la atención de personas jóvenes y adultas. Sin embargo desde el derecho a la educación no se puede dejar de exigirle al Estado su papel de garante de este derecho.

En el marco de las tensiones y articulaciones que todo campo condensa e implica, el juego sigue pie y se enfrenta a grandes desafíos para seguir su proceso de desarrollo y posible consolidación. Esto le demandan atención, unir sinergias, construir un camino en el que se visualice un horizonte de cambio y transformación para poder responder a los retos que le plantean las transformaciones actuales. En América Latina hay significativas e importantes experiencias y aportaciones al campo de la EPJA; como región ha defendido sus particularidades frente a discursos como el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) y la educación permanente, ha resistido a las imposiciones globales y se las ha apropiado a partir de sus necesidades e historia. Por ello requiere seguir trabajando y resistiendo para continuar dando pasos en su lucha por lograr que el derecho a la educación se cumpla para todos los sectores de la población.

Entre estos pasos deben considerarse, por lo menos, los siguientes aspectos: la revisión y ajustes de políticas para que sean intersectoriales e interinstitucionales, públicas, integrales y desde las que se reconozca la diversidad de las personas a las que la educación de jóvenes y adultos debe responder; además se deben rescatar proyectos y experiencias valiosos tanto las que los gobiernos han promovido como las que han estado al margen, pero que son propuestas interesantes e integradoras de visiones a largo plazo que ayudarían a mejorar las situaciones actuales desde la perspectiva de los involucrados. En este sentido no se puede dejar de mencionar el importante papel del Estado, tanto en la formulación de políticas que no operen por voluntades que disfrazan intereses

personales de grupos o coyunturales, así como en otorgar un financiamiento acorde a las funciones que se realizan y que la EPJA demanda.

Un eje más es la formación y profesionalización de los educadores, ya que si bien existen iniciativas que se vinculan con parte de la herencia freiriana y de la educación popular, se necesitan unir esfuerzos e iniciativas para consolidar modelos y generar alternativas que reconozcan la importancia de su labor social. Vinculado a ello, la sistematización de experiencias se presenta como una necesidad y una opción para dar cuenta de la diversidad de propuestas que diversos sectores han generado en nuestro país y otras latitudes de América Latina, así como para abrir un espacio de reflexión crítica que fortalezca las prácticas de los educadores y como un deber de memoria que como sociedad estamos obligados a construir.

La investigación se convierte en una dimensión central, que como actividad necesita sumar voces y nuevas miradas, para que aporten, a partir de un trabajo riguroso y pertinente, conocimientos que enriquezcan el campo y favorezcan su consolidación. Para ello, es importante, además, reconocer y recuperar temas que son emergentes y que se vinculan con la EPJA, tanto aquellos que surgen de las poblaciones con las que se trabaja, como las que tienen relación con proyectos específicos, o los que están en la agenda socioambiental; todos ellos abren posibilidades para articular investigaciones encaminadas al reconocimiento y defensa de los derechos humanos, particularmente el de la educación.

La EPJA desde América Latina resiste y lucha, tiene aportes valiosos que en su historia se han generado, estos deben ser rescatados, apropiados y resignificados frente a los contextos actuales, tanto aquellos relacionados con los procesos de formación que se despliegan cotidianamente en los sistemas escolares, como en otros espacios sociales, territoriales y comunales, lo que demanda no sólo reconocer la historia e importancia de la EPJA como un ámbito particular de lo educativo, sino su lucha por seguir construyéndose. La educación y la pedagogía no pueden dar la espalda a tan importante desafío.

2. A manera de epílogo. La EPJA desde los derechos humanos

La educación forma parte de los Derechos Universales de todas las personas, es considerado, un derecho llave porque permite e impacta en las posibilidades de bienestar y dignidad a través de otros derechos como el del empleo, la libre expresión, la cultura, etc. La educación no puede ser un discurso vacío, mucho menos para las poblaciones que históricamente han sido atentadas en sus derechos y en las que se han reproducido condiciones de injusticia y de pobreza generacionalmente. Reconocer, apelar y exigir el DERECHO a la educación para todas y todos es una demanda que asumimos las personas que trabajamos desde la docencia y la pedagogía.

Este trabajo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo “Analizar el proceso de conformación del ámbito de la EPJA, como parte del campo de la Educación de Adultos, y su situación actual en México, particularmente para identificar los discursos, sujetos implicados y los que busca atender, así como sus espacios de construcción.” A lo largo de los tres capítulos que lo conforman y la introducción con la que abre el texto, se da respuesta a las preguntas que guiaron el análisis de un campo que, como la EPJA, sigue en construcción con disputas, debates, conflictos que se articulan en un devenir incierto acompañado de condiciones contextuales que lo ponen en ocasiones, al margen de las prioridades educativas de un país que como México está fuertemente cruzado por la violencia, la injusticia y la desigualdad.

El interés por realizar este trabajo nació de un acercamiento personal a experiencias alternativas poco reconocidas o situadas en los márgenes del sistema escolar oficial, además por la escucha de experiencias de compañeros educadores y educadoras que realizan sus prácticas en condiciones austeras, pero siempre con la fiel convicción de aportar “algo” para que mejoren sus educandos. Eso fue lo que observé y me llevó a construir y desarrollar esta investigación que se convirtió en un análisis de alcance histórico, genealógico y documental sobre el modo en que se sitúa la EPJA en la actualidad en un país como el nuestro.

Pensar la historia de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es reconocer una trayectoria corta que se inscribe en un campo específico reconocido desde la década de 1960 y que se ha expresado en prácticas y experiencias que se podrían rastrear desde épocas prehispánicas. La Educación de Adultos (EA) es un campo que no tiene un significante unívoco y que fue adquiriendo una identidad propia desde la segunda mitad del siglo XX, ante las necesidades educativas de la población adulta que se comenzaron a atender con políticas e instituciones tanto nacionales como internacionales que tenían como parte de su filosofía la investigación, la formación y la generación de experiencias educativas dirigidas a este grupo etario, sobre todo para atender el analfabetismo que desde la época posrevolucionaria se visibilizó como un problema de grandes dimensiones que generaba injusticias sociales y que, lamentablemente, hasta la fecha sigue siendo una condición de varios grupos de población, teniendo un mayor porcentaje en grupos indígenas, mujeres y adultos mayores.

Con el pasar de los años, la EA se fue configurando como un campo complejo que tenía que ir más allá de atender problemas solamente de analfabetismo y vinculados a la escolarización básica de los adultos, sino que se comenzó a articular con las particularidades de la región Latinoamericana, en el que a partir de un posicionamiento crítico surgieron corrientes como la educación popular con el impacto que ésta tuvo y sigue teniendo en la generación de fuertemente comprometidas con la transformación social y la emancipación de las poblaciones desfavorecidas.

La historia de la EA da cuenta de un entramado de relaciones y procesos que se constituyeron en la base para la construcción de un campo que desde los noventas se configura para responder a las necesidades de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Así organismos como la UNESCO, CREFAL y otros han hecho de la EPJA una parte importante de su agenda, a la que se han sumado diversas especialistas que trabajan en espacios desde los que producen conocimiento y buscan visibilizar a la EPJA como un campo de conocimiento, de intervención y de prácticas particulares que favorezcan su construcción como un campo particular de lo educativo.

Este ámbito emerge en un contexto de crisis social y educativa, es decir, surge con la instalación del neoliberalismo como modelo económico y social, que sin duda influyó y sigue influyendo en los sentidos y demandas a la educación, generando con ello, una participación más activa por parte de los organismos internacionales para instalar agendas y demandas a los sistemas educativos públicos de la región latinoamericana, con las implicaciones que esto ha tenido en los procesos de formación, medición, evaluación y certificación. En este contexto se definieron propuestas específicas en materia de Educación de Adultos relacionadas, entre otras con el Aprendizaje a lo Largo de la Vida y la Educación Permanente que si bien forman parte de las políticas internacionales y nacionales, regionalmente no adquieren un sentido tan relevante frente a los procesos que diversos sectores han generado en ámbitos como la educación popular.

La EPJA condensa discursos, sujetos, experiencias y espacios en los que se había desarrollado históricamente la Educación de Adultos. Sumado a que significa el reconocimiento de los jóvenes como población que se atiende desde los ámbitos de intervención que conforman este campo, posicionando al sujeto joven como parte de la población que había sido poco considerado en las políticas y acciones encaminadas a atender la exclusión educativa.

De esta manera, la EPJA se ha sostenido como un campo que a pesar de su importancia y del reconocimiento que en el imaginario social tiene, ocupa un lugar marginal en las políticas públicas y educativas, que lamentablemente parten de visiones compensatorias para lograr certificados sin necesariamente contribuir a una formación que busque el ejercicio pleno de los derechos de las personas. Aun con ello, existen otros actores que han estado presentes en la historia de la EA y de la EPJA que generan prácticas que aportan al cumplimiento de derechos.

Frente a un contexto global, actualmente se demandan procesos de formación más integrales e inclusivos para todos los sectores de la población, por lo que desde la EPJA se debe trabajar en la coordinación y diálogo institucional e intersectorial para que se realicen propuestas flexibles en las que se reconozcan las particularidades de la población de adultos y jóvenes que han sido excluidos de los espacios educativos formales, a partir de una visión ampliada en la que se

consideran cuestiones de género, migración, situación socioeconómica, así como con aspectos de ciudadanía, salud, convivencia y participación social para la paz y la no violencia, entre otras.

El Estado debe garantizar las condiciones para el desarrollo de este ámbito de lo educativo a partir de propuestas de intervención desde las instituciones gubernamentales, del mismo modo debe generar apoyos económicos y políticas basados en las necesidades de la población y justificadas en saberes e investigaciones que documentan las realidades de este campo de conocimiento y de intervención.

La investigación es un medio que debe fortalecerse para visibilizar y documentar tanto las experiencias que se han generado y que han sostenido este campo, así como para analizar y reflexionar sobre las diferentes miradas y posiciones de quienes participan en el campo.

El aporte de este trabajo de investigación es el rescatar lo que especialistas, educadores y organismos diversos han realizado por décadas para sostener un campo olvidado por muchos, así como aportar elementos que permitan hacer visible en la agenda educativa la necesidad de reconocer y potenciar el espacio de la EPJA en los debates, en los procesos de formación, en las instituciones e investigaciones, reconociendo aquellas experiencias educativas que están dirigidas a las personas jóvenes y adultas que han sido excluidas de su derecho a la educación, y que, de esta manera, han sido vulneradas en sus otros derechos y en sus condiciones para aspirar a una mejor calidad de vida en su condición de personas.

De ahí que hacer visibles a los sujetos de la EPJA es pensar en rostros que vemos día a día en muchos espacios educativos y que se enfrentan a condiciones desiguales e injustas, para poder acceder y ejercer plenamente sus derechos. Este campo nos exige, si bien no dejar de mencionar problemas como el analfabetismo y rezago educativo, el cambiar un discurso que habla de una carencia de los sujetos, al reconocer las condiciones a las que se han enfrentado y por las que han sido devaluados sus saberes, experiencias y capacidades en los espacios formales. Asimismo demanda no dejar de exigir y responsabilizar al Estado para que genere

las condiciones que hagan posible el ejercicio pleno del derecho a la educación en los términos en los que establece nuestra Carta Magna.

La EPJA es un espacio de construcción que se nutre de experiencias educativas muchas veces generadas en los márgenes del sistema educativo. Interrogarse sobre la formación de educadores que participan en este ámbito, la consolidación de la investigación, el otorgamiento de mayores presupuestos constituyen sin duda cuestiones que no se deben dejar de lado.

En este sentido, existe la necesidad de repensar la educación, particularmente, frente a la situación nacional que se está desarrollando en el momento en nuestro país con el cambio de gobierno. Particularmente, es importante no dejar fuera de los debates los alcances que las políticas educativas han tenido y pueden tener en los procesos de formación niños, niñas, adolescentes y adultos reconociendo diferentes puntos de vista y haciendo una valoración crítica de las experiencias educativas que han sostenido campos históricos de conocimiento e intervención y en las que se han formado generaciones que siguen teniendo esperanza en la educación como un medio para mejorar su calidad de vida y vislumbrar un horizonte de posibilidades.

Tenemos que luchar para que las poblaciones de adultos y jóvenes que no han accedido a la educación, sean conscientes de lo que representa este derecho que no sólo involucra a las primeras edades o a los espacios educativos formales, sino que está implicada en todos los espacios de la vida social.

La EPJA sigue en construcción como un campo de conocimiento, que si bien es parte de los discursos políticos y está presente en la normatividad educativa del país, no puede avanzar sin la voluntad de los actores involucrados en su conducción y con los recursos necesarios que favorezcan su desarrollo y consolidación. No hay una respuesta única para lograr el cambio pero esperemos que el recién anunciado de que durante el gobierno del Lic. Andrés Manuel López Obrador, actual presidente de México, se fortalecerán los servicios educativos del INEA y del CONAFE¹, sea un mensaje esperanzador que coadyuve tanto al enriquecimiento de este campo de

¹ La redacción, "INEA y Conafe fortalecerán servicios educativos" en Periódico *La Jornada*, miércoles, 23 de enero 2019 [en línea] <<https://goo.gl/t4dZbe>> [Fecha de consulta: 27/01/2019].

conocimiento desde la investigación como a la atención pertinente a las necesidades educativas de la población, sobre todo de aquella que se encuentra en una situación de pobreza y precarización.

Queda abierta la invitación a futuros investigadores y estudiantes de pedagogía a seguir interrogándose sobre la conformación de un campo de estudio que emerge ante las exigencias globales, que se encuentra inscrito en un campo como la Educación de Adultos que es reconocido por su historia y del que nadie se atrevería a negar su importancia, lo que no siempre se traduce en la generación de propuestas educativas que permitan dar respuesta a los desafíos que enfrenta México en materia educativa.

Hablar del derecho a la educación es un discurso obligatorio para el pedagogo, pero no es hasta que miras tu alrededor y haces tuyas las historias de vida de personas que no han logrado ejercerlo que te das cuenta de la importancia que tiene para la vida cotidiana este derecho. Debemos pasar de discursos vacíos, académicos, políticamente correctos para denunciar y exigir a las autoridades las condiciones para que cada vez sean menos las poblaciones que se enfrenten a situaciones que vulneren sus derechos. Así, a partir de algunos de los desafíos que quedan abiertos como interrogantes para futuras investigaciones después de la realización de este trabajo se relacionan con: los significados que tiene la educación para los educadores de la EPJA; las historias de vida de educandos y educadores que son parte de experiencias educativas no formales; la sistematización de experiencias realizadas por colectivos, comunidades, organizaciones civiles, instituciones que buscan, a partir de procesos participativos, crear conciencia sobre derechos sociales esenciales; la evaluación de las políticas internacionales en esta materia y la influencia de las CONFINTEAs en las políticas nacionales; las particularidades de América Latina como una región que sigue apostando por la educación popular. Estas son algunas de las líneas que emergen de los hallazgos que nutren el presente análisis y que abren posibilidades para seguir trabajando en este campo, que como ha sido documentado, resiste y tiene un horizonte de acción para seguir trabajando por los derechos de las personas jóvenes y adultas, con el compromiso ético, político y pedagógico que esta importante tarea plantea.

FUENTES DE CONSULTA

- AÑORVE, Gladys; Campero Carmen y Valenzuela, María de Lourdes, *Licenciatura en Intervención Educativa. Área De Formación Específica Educación De Las Personas Jóvenes y Adultas*. México, UPN, 2002. 160 pp.
- BALHEN, Jesús. "Educación fundamental. Educación comunitaria. La historia de la educación de adultos es la historia del CREFAL", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, CREFAL, N. 1, 2003, pp. 95- 108.
- BOURDIEU, Pierre, "Algunas propiedades de los campos", en *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1984, pp. 135-142.
- BUENFIL, Rosa Nidia, *Discurso y Poder. Notas para la sesión Conceptual II del EdC FTCE*, 8 de abril de 2002.
- CAMPERO, Carmen y Suárez, Mercedes, *¿A quién le importa la educación de las personas jóvenes y adultas?* México, UPN, 2012. 224 pp.
- CAMPERO, Carmen en representación de la CLADE; *Informe Brasilia*, Mayo del 2016. 4 pp.
- CAMPERO, Carmen y Maceira, Luz, "Proceso y aprendizajes en torno a una iniciativa de ley para fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas en México", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Pátzcuaro, CREFAL, Vol. 31, Núm. 1, Ene-Jun, 2009, pp. 99-116. [en línea] <<http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2009-1/exploraciones4.pdf>> [Fecha de consulta: 28/04/2017]
- CAMPERO, Carmen, "Y ahora ¿dónde estamos? Una aproximación a la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas", en *Decisio, Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, México, CREFAL, Sep- Oct 2015, pp. 3-11.
- CAMPERO, Carmen, *Entretejiendo miradas. Sistematización de una experiencia de formación de educadoras y educadores de jóvenes y adultos*. México, CREFAL/UPN, 2005. 433 pp.
- CAMPERO, Carmen, *Planteamientos sobre el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas*. Ponencia presentada en Segundo Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos, 28 de noviembre del 2016. 9 pp.
- CAMPERO, Carmen; Matus, Holly y Maeira, Luz, coords., *Hacia el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en México. Mesa de trabajo Por una educación de calidad para las personas adultas*. México, Cámara de Diputados/ Grupo Parlamentario PRD/ Red EPJA, 2009. 171 pp.

- CARREÓN, Tomás, "Educación fundamental, identidad institucional y prácticas educativas", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 28, núm. 1, enero-junio, 2006. pp. 166-174.
- Carta de Brasilia*, conclusiones del Seminario Internacional de Educación a lo largo de la Vida y Balance Intermedio de la VI CONFINTEA en Brasil (Confintea VI +6 Brasil). Ciudad de Brasilia, 24 al 27 de abril. 2 pp.
- CARUSO, Arlés; Di Piero, María de Clara; Ruiz, Mercedes; Camilo Miriam, *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe regional*. México, CEAAL/ CREFAL. 2008. 138 pp.
- CASTRO, Juan de Dios, *Comunicado especial Instituto Nacional para la Educación de los Adultos UNESCO-Premio Rey Sejong de Alfabetización*, 29 de Julio de 2011 [en línea] <http://www.conevyt.org.mx/colaboracion/servicios/premio_rey_sejong_inea.pdf> [Fecha de consulta: 28/04/2017]
- CATELLI, Roberto, *Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México*. Tesis de Doctorado. Brasil, Universidad de Sao Paulo, 2016. 326 pp.
- CEAAL- GIPE, *A paso lento...Análisis de los avances en el cumplimiento de la CONFINTEA VI*. Perú-Lima, CEAAL/Grupo de Incidencia en Políticas Públicas, 2013. 40 pp.
- CEAAL, [sitio web] <<http://www.ceaal.org/v2/index.php>> [Fecha de consulta: 18/08/16]
- CEAAL, Programa Latinoamericano Apoyo a la Sistematización del CEAAL [sitio web] <<http://www.ceaal.org/v2/rereguru.php?rereguru=23>> [Fecha de consulta: 30/04/2017]
- CEPAL, *Panorama social de América Latina 2015. Documento Informativo*. 2015. [en línea] <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/S1600227_es.pdf?sequence=>> [Fecha de consulta: 15/04/2017]
- CHUVIRÉ, Christiane y Olivier Fontaine. *El vocabulario de Bourdieu*. Buenos Aires, Atuel, 2008. 102 pp.
- CLADE, [sitio web] <<http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/>> [Fecha de consulta: 18/08/16]
- CONEVAL, Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México 2014. México, CONEVAL, 2015. 217 pp.
- CONEVAL, Medición de la pobreza, Glosario [sitio web] <<http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>> [Fecha de consulta: 10/02/2017]

- CONEVyT, [sitio web] <http://www.conevyt.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=184&Itemid=361> [Fecha de consulta: 28/04/2017]
- CREFAL, [sitio web] < www.crefal.edu.mx/> [Fecha de consulta: 18/08/16]
- Cursos y materiales del MEVyT, [en línea] <http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=658&Itemid=254> [Fecha de consulta: 28/02/2017]
- Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, [en línea] <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>> [Fecha de consulta: 18/10/2016]
- Derecho EPJA [sitio web] <<http://derechoepja.org/>> [Fecha de consulta: 27/02/2017]
- DVV International/ Campero, Carmen, coord., *El Curriculum globALE para la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas de América Latina*, Alemania, DVV international/DIE, 2016. 157 pp.
- El debate, *Indígenas y jóvenes los más afectados por la pobreza* [en línea] <<https://www.debate.com.mx/mexico/Indigenas-y-jovenes-los-mas-afectados-por-la-pobreza-20170419-0011.html>> [Fecha de consulta: 19/04/2017]
- Entrevista a Óscar Jara, “La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos”, en *Decisio*, enero-abril 2011. pp. 67- 74. [en línea] <http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28_testimonios1.pdf> [Fecha de consulta: 30/04/2017]
- ESCALANTE; Pablo, “El México Antiguo”, en INEA, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. Del México prehispánico a la Reforma Liberal*. Tomo I. México, SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación, 1985. pp. 3-9.
- ESPINOSA, Claudia y Eric Díaz, “La dignidad de “escribir el propio nombre”: El derecho de las personas jóvenes y adultas a la educación”, en *Defensor*, octubre, 2015. pp. 32-37.
- FINNEGAN, Florencia, *Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas*. Paraguay, 2009. [en línea] <<http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4576>> [Fecha de consulta: 07/11/16]
- FLORES, Felipe y De la Vega, Manuel, *Los Centros de Educación Extraescolar: ¿Cuál es nuestro origen?*, [sitio web de la SEP] <<http://bit.ly/2bYmmN>> [Fecha de consulta: 18/08/16]
- FOUCAULT, Michel. “El sujeto y el poder”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, Núm. 3, Jul-Sep., 1988. pp. 3-20.
- FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*, México, SXXI, 2010.

- GÓMEZ, Marcela y Martha Corenstein, coords., *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico/Universidad Nacional Autónoma de México, (Colección Seminarios), 2013. 644 pp.
- GÓMEZ, Marcela, "La noción de espacio: concepción y potencialidad", en Buenfil, Rosa Nidia et al. Capítulo 1 "Elementos conceptuales y herramientas de inteligibilidad", en De Alba, Alicia coord., *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales*. (Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002) México, COMIE, 2003. pp. 95-102.
- GREAVES, Cecilia, "Un nuevo sesgo 1958-1964", en INEA, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo III. México, SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación, 1985. pp. 547-575.
- HAMUI, Liz, *La Facultad de Medicina de la UNAM en transición hacia el paradigma de las competencias; un modelo de evaluación curricular cualitativa*, México, UNAM/Díaz de Santos, 2015. 272 pp.
- HERNÁNDEZ, Gloria, *Asegurando el derecho universal a la alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas*. Ponencia en la X Reunión nacional de la RED-EPJA, Panel "De Hamburgo a Belém", 12/10/2009.
- HERNÁNDEZ, Gloria, et al., "Educación con personas jóvenes y adultas", en Salinas Amescua, Bertha, coord., *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*, México, COMIE/ANUIES, 2013. 225-280 pp.
- HERNÁNDEZ, Gloria, *Políticas educativas para población en estado de pobreza. Educación básica de personas jóvenes y adultas. (Estudio de caso)*. Tesis de doctorado en pedagogía México, UNAM, 2004. 320 pp.
- HERNÁNDEZ, Gloria, *Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. País México*. Pátzcuaro, CREFAL, 2008. 170 pp.
- ICAE, [sitio web] <<http://www.icae2.org/index.php/es/acerca-de-nosotros/que-es-icae>> [Fecha de consulta: 23/08/16]
- IMJUVE, *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*. México, IMJUVE, 2013. 61 pp.
- INEA, [Sitio web] <<http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/nquienesbc.html>> [Fecha de consulta: 08/11/16]
- INEA, "Ofrece INEA sistema MEVyT 10-14, primaria para niños en situación de vulnerabilidad" [Comunicación y difusión del sitio web del INEA]

<http://www.inea.gob.mx/boletines/admin/view/detalleBoletines.php?id_boletin=1077>

[Fecha de consulta: 19/04/2017]

INEA, *Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018* [en línea] <<http://www.inea.gob.mx/index.php/cam-nal-alfa-rez-edu.html>> [Fecha de consulta: 14/04/2017]

INEE, *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México, INEE, 2014. 133 pp.

INEGI, *Panorama sociodemográfico de México*. México, INEGI, 2010.

INFANTE, María y Letelier Gálvez, María, *La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas*. Santiago de Chile, CEPAL, 2013. 43 pp.

IRELAND, Timothy, Carlos Humberto Spezia, *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de CONFINTEA*. Brasilia, UNESCO, 2014. 289 pp.

JARA, Óscar, "Sistematización de Experiencias: Una propuesta enraizada en la historia latinoamericana", en *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Costa Rica, San José, CEP Alforja- CEAAL- Intermon Oxfam, 2012. 26pp.

JARA, Óscar, *Educación popular y cambio social en América Latina*, 10 pp. [en línea] <http://www.iepala.es/IMG/pdf/CEAAL_Educacion_Popular_y_Cambio_Social_en_AL-Oscar_Jara.pdf> [Fecha de consulta: 08/11/16]

KRICHESKY, Marcelo. "La educación como derecho. Entre la prescripción y los desbordes de la experiencia", en *Novedades educativas*, Vol. 28, Núm.26, Buenos Aires, 2014. p.7.

LACLAU, Ernesto, "Discurso", en *Topos*, Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, Núm. 1. 1993, pp. 1-7.

LOYO, Engracia, "Educación de la comunidad, tarea prioritaria", en INEA, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo II. México, SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación. 1985. pp. 341-411.

LOYO, Engracia, "La urgencia de nuevos caminos 1964-1970", en INEA, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo III. México, SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación, 1985.

MARGULIS, Mario y Marcelo Urresti, "La juventud es más que una palabra", en Margulis Mario, editor, *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos, 2000. pp. 1-13.

MÉNDEZ, Ana María, "Acción alfabetizadora en Michoacán y Oaxaca (México) Enseñanzas desde el método "Yo sí puedo", en *Decisio*, Pátzcuaro, Michoacán, Sep-Dic, 2008. pp. 59-65.

MESSINA, Graciela, *Formación y políticas de la memoria: Educadores de adultos*, Pátzcuaro Michoacán, CREFAL, 2005. 95 pp.

- NARRO, José y Moctezuma, David. "Analfabetismo en México: una deuda social", en *Revista Internacional de Estadística y Geografía. Realidad, datos y espacio*. Vol. 3 Núm. 3 septiembre-diciembre 2012. pp. 5-17.
- ONU, *Declaración del Milenio*, Nueva York del 6 al 8 de septiembre de 2000. 10 pp.
- ONU, *Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015*, Nueva York, 2015. 72 pp.
- ONU, *Objetivos de Desarrollo Sostenible, Objetivo 4* [sitio web] <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>> [Fecha de consulta: 04/02/17]
- ONU, *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo* [sitio web] < <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>> [Fecha de consulta: 04/02/17]
- OSORIO, Jorge "Politización de la diversidad: la educación intercultural crítica desde los movimientos sociales que proyectan otros modos de vivir", en *Revista Internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*. Núm. 10, 2016. pp. 163-172.
- Paper *Posicionamiento ante el método Yo sí puedo en México*, México, diciembre 2015, firmantes: Gloria Hernández; Carmen Campero, Gladys Añorve, Rosalba Canseco, Gabriela Díaz, María Leticia Galván Silva, María de Lourdes Aravedo Reséndiz, Ana María Méndez Puga.
- PÉREZ, Gabriela, "Desconexión, pobreza y programas sociales" en *Forbes México*, 28 de noviembre 2016 [en línea] <<https://www.forbes.com.mx/desconexion-pobreza-y-programas-sociales/>> [Fecha de consulta: 25/04/2017]
- POY, Laura, "En rezago educativo, 5.4 millones de jóvenes: INEA", en *Periódico La Jornada*, Domingo 17 de abril de 2016, p. 14.
- Programa cubano de Alfabetización Yo Sí Puedo* [sitio web] <[https://www.ecured.cu/Programa cubano de alfabetizaci%C3%B3n Yo si Puedo](https://www.ecured.cu/Programa_cubano_de_alfabetizaci%C3%B3n_Yo_si_Puedo)> [Fecha de consulta: 15/04/2017]
- Programa de Inclusión Social PROSPERA* [sitio web] <<http://www.gob.mx/prospera/que-hacemos>> [Fecha de consulta: 25/04/2017]
- PUIGGRÓS, Adriana y Marce Gómez, coords., *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana. Memoria de un encuentro*. México, UNAM, 1992. 237 pp.
- RED EPJA, [sitio web] <<http://redepja.upn.mx/>> [Fecha de consulta: 19/08/2016]
- REGUILLO, Rossana, "Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso: un debate cualitativo", en *Revista Universidad de Guadalajara*. Dossier. Núm. 17/ Invierno 1999-2000. pp. 1-9.
- REYES Tépac M., Martha Amador Quintero, *El Proyecto del Presupuesto Público Federal para la FUNCIÓN EDUCACIÓN 2015-2016*. [en línea] <

<http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/se/SAE-ISS-19-15.pdf>> [Fecha de consulta: 18/04/2017]

RIVAS, Jorge, *¿ Volver a la educación fundamental? Notas para una arqueología de los mandatos fundacionales de CREFAL*. Pátzcuaro, Michoacán, México, 2003. pp. 27-71.

ROCHA, Yadir Del Carmen, "EPJA vs CONFINTEA VI: grandes propósitos, escenarios retadores, algunos avances", en Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016. pp. 26-40.

RODRÍGUEZ, Ernesto, "Juventud y desarrollo en América Latina: desafíos y prioridades en el comienzo de un nuevo siglo", en Pieck, Enrique, coord., *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México, Universidad Iberoamericana-Instituto Mexicano de la Juventud-UNICEF-CINTERFOR-CONALEP-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 2001. pp. 27-58.

RODRÍGUEZ, Lidia. "La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe", en Moreno Martínez, P. L. y Navarro García, C., coords., *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol. 3, N° 1. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2009. pp. 64-82.

RUÍZ, Mercedes, "Políticas educativas en el campo de la educación de adultos en México: de la revolución a la modernización", en: Valenzuela Ma. de Lourdes, comp., *Frente a la modernidad el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995. pp. 93-104.

SCHMELKES, Sylvia. "La educación básica de adultos", en Arnaut, Alberto y Giorgulo Silvia, coords., *Los grandes problemas de México: educación*. México, El Colegio de México, 2010. pp. 577-598.

SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP, 2001. 269 pp.

SEP, *Programa Sectorial de Educación 2006-2012*. México, SEP, 2007. 74 pp.

SEP, *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, México, SEP; 2013. 111 pp.

SITEAL, *El analfabetismo en América Latina*. Febrero 2013. [en línea] <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf> [Fecha de consulta: 15/04/2017]

Suprema Corte de Justicia de la Nación, *Reformas Constitucionales en materia de Amparo y Derechos Humanos publicadas en junio de 2011*, [en línea] <<http://www2.scjn.gob.mx/red/constitucion/inicio.html>> [Fecha de consulta: 09/02/2017]

- TIMOTHY, Denis Ireland, Carlos Humberto Spezia, orgs., *La educación de adultos en retrospectiva. 60 años de CONFINTEA*. Brasilia, UNESCO, 2014. 289 pp.
- TORRES, Valentina, "En busca de la modernidad 1940-1960", en INEA, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*. Tomo III. México, INEA/SEP/ Seminario de Historia de la Educación., 1985. pp. 469-544.
- TORRES, Valentina, "Reforma y práctica 1970- 1980", en INEA, *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México. Del México prehispánico a la Reforma Liberal*. Tomo III. México, SEP/INEA/Seminario de Historia de la Educación, 1985.
- TORRES, Rosa María, "Las 4 A como criterios para identificar "buenas prácticas" en educación." En *OTRA EDUCACION* [s/f] [blog de educación, en línea] <<http://otra-educacion.blogspot.mx/2011/10/las-4a-como-criterios-para-identificar.html>> [Fecha de consulta: 09/02/2017]
- TORRES, Rosa María, *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del Reporte Regional*. Hamburgo, UNESCO, 2009. 107 pp.
- UNESCO, *Alfabetización y Educación Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*, Chile, OREALC/UNESCO, 2013. 122 pp.
- UNESCO, *CONFINTEA VI. Informe Final*, Belém, Brasil, 1 al 4 de diciembre de 2009. 247 pp.
- UNESCO, *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos*. Hamburgo, Alemania, 14-18 de julio de 1997. 54 pp.
- UNESCO, *Declaración de Incheón, Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, Incheón- República de Corea del 19 al 22 de mayo de 2015. 83 pp.
- UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Jomtien-Tailandia, 1990. 42 pp.
- UNESCO, *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*, Francia, UNESCO, 2015. 60pp.
- UNESCO, *Marco de acción de Belém Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Belém, 4 de diciembre de 2009. 10 pp.
- UNESCO, *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000. 6 pp.
- UNESCO, *Plan de Acción para el Futuro*, 1997.

UNESCO/ Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. *Tercer Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo, UNESCO, 2017. 174 pp.

UPN, *Oferta académica*, [sitio web] <<http://www.upn.mx/index.php/comunidad/12-oferta-academica/649-diplomado-fundamentos-teorico-metodologicos-personas-jovenes-y-adultas>> [Fecha de consulta: 29/04/2017]

Leyes

Artículo 3° en *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917. Última reforma 26 de febrero de 2013*.

LEY DEL INSTITUTO MEXICANO DE LA JUVENTUD, en *Diario Oficial de la Federación*, Publicada 06 de enero de 1999.

LEY FEDERAL DE FOMENTO A LAS ACTIVIDADES REALIZADAS POR LAS ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL, en *Diario Oficial de la Federación*, publicada el 09 de febrero de 2004.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, en *Diario Oficial de la Federación*, Publicada el 13 de julio de 1993

Anexos

Entrevistas

1.1 Perfil de las entrevistadas

1.2 Guión de entrevista

1.3 Ejemplo de entrevista (Transcripción y análisis inicial)

1.1 Perfil de las entrevistadas

NOMBRE	FORMACIÓN	OCUPACIÓN	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	LUGAR Y DÍA DE LA ENTREVISTA
Carmen Campero	Lic. en Antropología social (ENAH)	Profesora Titular C de tiempo completo en la UPN.	Formación de educadores de JyA	Cubículo 326, UPN Ajusco
	Lic. Ciencias de la Educación (París)	Alfabetizadora de un grupo de mujeres.	Procesos de formación de adultos	Viernes 19 de febrero de 2016
	Especialidad en Formación de Educadores Adultos	Colaboradora de manera informal de la asociación Acciones para el desarrollo comunitario ADECO	Expresiones culturales de los grupos	
	Maestría en Educación de Adultos.	Integrante Red EPJA	La importancia de hacer diagnósticos	
Claudia Espinosa	Lic. en Socióloga (UNAM)	Coordinadora nacional del proyecto Derecho EPJA	Política pública con enfoque de derechos humanos	Oficinas Derecho EPJA (Coyoacán, DF)
	Maestría en Derechos Humanos y Democracia (FLACSO)		Política pública en la EA	Miércoles 02 de marzo de 2016
Gloria Hernández	Licenciatura, maestría y doctorado en pedagogía (UNAM)	Profesora de licenciatura y posgrado en pedagogía de la FES Acatlán	Experiencias marginales	FES Acatlán, salón 6 de posgrado
		Profesora e investigadora del ISCEEM	Educación básica para adultos	Miércoles 02 de marzo de 2016
			Cultura escrita y tecnologías	
Gladys Añorve	Lic. en educación primaria (BENM)	Consultora en Didáctica educativa AC	Cultura escrita y juventud	Entrevista telefónica
	Maestría en desarrollo y planeación educativa (UAM)	Apoyo en Asociación Defensa Jurídica y Educación para Mujeres AC	Formación de educadores de JyA	Martes 16 de agosto de 2016
	Doctorado en Pedagogía Crítica y Educación Popular (Instituto Mc Claren)	Integrante Red EPJA	Formación docente	
			Alfabetización	
			Formación de evaluadores y capacitadores	

1.2 Guion de entrevista

Dirigida a: Investigadores y especialistas del campo de la EPJA de México y América Latina.

Objetivo de la investigación: Analizar el proceso de conformación del ámbito de la EPJA, como parte del campo de la Educación de Adultos, y su situación actual en México, particularmente para identificar los discursos, sujetos implicados y los que busca atender, así como sus espacios de construcción.”

Objetivo de la entrevista: Conocer las características, situación actual y desafíos del ámbito de la EPJA desde la perspectiva de investigadores y especialistas en el tema.

Lugar: _____

Fecha: _____

Clave: _____

Nombre: _____

Institución: _____

Nombramiento: _____

Estudios: _____

Líneas de investigación: _____

Publicaciones relacionadas con el tema: _____

Actividades profesionales: _____

I. Relación del investigador con el campo de la EPJA

1. ¿Qué relación tiene con el campo de la EPJA?
2. ¿Cómo se fue involucrando con dicho campo?
3. ¿Qué aporta y cómo participa en el mismo en su calidad de investigador, docente, funcionario, promotor, etc.?
4. ¿Qué representa para usted la EPJA?

II. Características y dimensiones de la EPJA

1. ¿Qué definición o visión tiene de la misma y en qué se apoya?
2. ¿Qué problemáticas y necesidades identifica?
3. ¿Qué modifica o introduce con respecto a otras perspectivas de la educación de adultos?
4. ¿Qué experiencias destacaría?
5. ¿Forma parte de un grupo o red de investigación relacionada con la EPJA?
 - a. ¿Cómo se creó?
 - b. ¿Desde cuándo?
 - c. ¿Quiénes participan?
6. ¿Cómo se sitúa la EPJA con respecto al derecho a la educación?
7. ¿Qué instituciones participan, cómo y desde cuándo?
8. ¿Cómo se sitúa la cuestión de los jóvenes en este ámbito? (nuevos sujetos)
9. ¿Qué problematiza de las formas tradicionales de educación?
10. ¿Va más allá de la alfabetización? ¿por qué?
11. ¿Cómo se sitúa nuestro país en este ámbito con respecto a otras realidades?

12. Pedagógicamente, ¿qué implica la EPJA? ¿qué aspectos de carácter pedagógico destacaría usted de su trabajo de intervención? ¿qué modifica de las formas tradicionales?

III. Desafíos de la EPJA

1. ¿Qué valoración tiene usted de la situación actual de la EPJA?
2. ¿Cuáles son los avances que se han tenido en el campo de la EPJA (aspectos políticos, educativos, pedagógicos)?
3. ¿Qué ámbitos de intervención son prioritarios?

Comentarios finales

Comentarios entrevistadora

1.3 Ejemplo de entrevista (Transcripción y análisis inicial)

Dirigida a: Investigadores y especialistas del campo de la EPJA de México y América Latina.

Objetivo de la investigación: Analizar el proceso de conformación del ámbito de la EPJA, como parte del campo de la Educación de Adultos, y su situación actual en México, particularmente para identificar los discursos, sujetos implicados y los que busca atender, así como sus espacios de construcción.”

Objetivo de la entrevista: Conocer las características, situación actual y desafíos del ámbito de la EPJA desde la perspectiva de investigadores y especialistas en el tema.

Lugar: Cubículo Carmen Campero 326, UPN Ajusco

Fecha: viernes 19 de febrero de 2016

Clave: CC01

Datos generales

Nombre: Carmen Campero Cuenca

Institución: UPN Ajusco, colaboraciones con la Asociación Alemana, antes con la Fundación FORD, en algunos momentos con el INEA hicimos un diplomado, participé en algunos eventos que ellos han hecho, y tengo vínculos y hacemos cosas compartidas con otras organizaciones como ALTEPETL, otro que es Incidencia Civil en Educación, como CLADE y con el CEAAL.

Nombramiento: Titular C de tiempo completo en la UPN

Estudios: Antropología social, Ciencias de la Educación en París, Especialidad en Formación de Educadores Adultos, Maestría en Educación de Adultos.

Líneas de investigación: Quiénes son los educadores de PJE, procesos de formación de adultos, expresiones culturales de los grupos, la importancia de hacer diagnósticos, formación de educadores y quiénes son en México.

Publicaciones relacionadas con el tema: Libro ¿A quién le importa la educación de adultos?, los 2 estados de conocimiento recientes, en los apartados de educadores de adultos y su formación, en un marco tirándole a la profesionalización de estos educadores y educadoras. Esos como libros y otros artículos, por ejemplo, la formación de educadores de jóvenes y adultos. Aportes desde la educación y la práctica, artículos sobre la profesionalización, perfiles, la formación de los alfabetizadores

Actividades profesionales: Alfabetizadora de un grupo de mujeres, colabora de manera informal con una asociación que se llama Acciones para el desarrollo comunitario ADECO, ellos trabajan con adultos y jóvenes, cuestiones de alfa. Trabaja con la Red EPJA

Abreviaturas y señalizaciones:

EPJA: Educación de Personas Jóvenes y Adultas

EA: Educación de Adultos

N: entrevistadora

C: entrevistada

PJA: Personas jóvenes y adultas

Subrayado: palabras textuales como ejemplo

Transcripción	Preguntas/Ideas Interesantes/Conjeturas	Categorías de análisis
<p>N: Empezamos con las preguntas formales que preparé ¿cómo fue tu acercamiento o cómo te involucraste con la EA?</p> <p>C: uuy, pues desde muy joven, a mí siempre me gustó todo lo social, entonces desde que íbamos en la prepa hacíamos trabajo comunitario en colonias de reciente creación etc.</p>	<p>Trayectoria desde la preparatoria con trabajo comunitario</p>	<p>Espacio de Intervención</p>
<p>N: y, ¿cómo crees que aportas o desde que espacios has estado aportando a este campo? En tu calidad de investigadora, bueno, dices que tu primer acercamiento fue como voluntaria</p> <p>C: Sí, voluntaria, joven solidaria, bueno, era cuando necesitábamos un cambio en este país</p>	<p>Figura solidaria y voluntaria desde joven</p> <p>Trayectoria ligada desde muy joven a la intervención n</p>	<p>Sujeto</p>
<p>N: eso ¿en qué año fue?</p> <p>C: fue por el 68, 69</p> <p>N: y siempre fue con...</p> <p>C: con jóvenes</p> <p>N: alfabetización, era?</p> <p>C: no, también fue cuestiones de orientación vocacional, ayudando a hacer diagnósticos de colonias de reciente creación para identificar las problemáticas</p>	<p>Alfabetización</p>	<p>Espacio de intervención</p>
<p>N: y ahorita ¿cómo crees que aportas o de qué manera participas en la construcción de este campo?</p> <p>C: pues yo creo que en lo que más aporta es a partir de la formación de educadores (as) si me dices ahorita, es eso en lo que más aporta a partir de los programas de formación principalmente en la UPN que ya llevamos 35 años trabajando la formación de educadores de PJA, yo creo que ese ha sido mi mayor aporte y bueno yo creo que también un poco desde la investigación y yo creo que también buscando la articulación con otros educadores (as) para, a veces nomás para retroalimentarnos, a veces para tratar de hacer algunas incidencias en política pública, mediante la organización de foros, o planteando iniciativas en la cámara de diputados también.</p>	<p>Diferentes espacios de acción:</p> <p>Formación de educadores</p> <p>Creación de políticas</p> <p>Vinculación con otros educadores</p> <p>Creación de foros</p>	<p>Espacios de intervención</p>
<p>N: y con otros educadores, te refieres a personas que están frente a grupo?</p> <p>C: no, no, bueno grupo pero con esta idea amplia que tiene que ver con la educación básica, la alfabetización, el desarrollo social, el fortalecimiento de la ciudadanía, el desarrollo comunitaria, bueno en esa idea amplia de educadores, o también personas que pueden tener en un momento dado puestos en algunas organizaciones civiles o en instituciones que trabajan la EPJA, a veces estos vínculos no necesariamente son formales y de institución a institución, más bien llevamos muchos años trabajando, buscando hacer vínculos con otros educadores e interesados en el campo, que pueden ser de universidades, que pueden ser de universidades que además trabajan con ONG's, o puede ser gente que está en puestos públicos, pero no es que sean, o sea</p>	<p>Personas interesadas en la EPJA en otras universidades, asociaciones civiles, funcionarios, instituciones</p>	<p>Idea amplia de la EPJA</p> <p>Sujetos</p>

<p>son vínculos de personas interesadas en la EPJA, bueno no son de instituciones, los vínculos no se han dado de institución a institución. Algunas veces sí, pero ahorita no. Desde hace muchos años somos más bien entre personas que nos interesa el campo y que nos organizamos y hacemos el estado de conocimiento, nos organizamos e hicimos el reporte para CONFINTEA, lo que se llama el Informe de México, pero sombra, que fue el que hicimos puras personas comprometidas con EPJA, que hicimos para dar cuenta de cosas que en México no se habían reportado.</p>		
<p>N: ¿crees que es sólido este grupo de personas? ¿Ha habido un seguimiento por parte de las mismas personas? ¿Se han mantenido las personas o cada vez hay menos personas interesadas? C: pues las iniciativas van cambiando, quienes somos parte de, tenemos algunas que nos hemos mantenido pero igual en un momento dado puede no estar, por ejemplo alguien con quien casi siempre hemos trabajado todo esto es Gloria Hernández, Ana Méndez, este y gente que siempre ha colaborado pero a veces hasta sin reconocer su adscripción institucional porque puede ser complicado</p>	<p>Gloria Hernández, Ana Méndez SE han mantenido</p> <p>¿por qué la EPJA no es un tema con respaldo institucional?</p>	
<p>N: en este momento de tu vida ¿qué representaría para ti la EPJA? C: ah pues uno de mis grandes motivos de mi vida profesional o el motivo de mi vida profesional, y de sentido, de acción social por este país a través de la EPJA</p>	<p>Sentido de acción social</p> <p>¿la EPJA representa un campo en el que se puede desarrollar una vida profesional?</p>	
<p>N: cómo sería tu definición de la EPJA, si pudiéramos decir la EPJA es...pensando en un concepto C: nosotros en eso, tratamos de mantener la definición de Hamburgo, que se nos hace muy buena, no tanto la de Nairobi porque no es una definición que tenga, sino una mirada del campo, que si es de CONFINTEA V y la verdad de ahí la matizamos, la enriquecemos, o sea que es como un campo amplio y complejo que se entrecruza con muchas realidades sociales y que está constituido por muchas áreas de acción como lo es la alfabetización, la educación básica, la capacitación para el trabajo, las acciones que buscan el desarrollo social de las personas, el fortalecimiento de la ciudadanía y de los derechos humanos, la recuperación y promoción de la cultura, a veces también el trabajo con familias y otros grupos más amplios y que en este campo educativo participan muchos sectores, como lo es los jóvenes que los podemos ver desde diferentes criterios o indicadores, ya sea por sexo, el ámbito rural, o urbano, por la edad, porque también no es lo mismo los jóvenes que los adultos mayores o demás, que también es por cuestiones de ocupación, etc, por cuestión étnica, lo que sí, nosotros tenemos aquí en la universidad, porque yo sí me adscribo lo que varias personas aquí promovemos, somos muy poquitas, pero desde aquí lo promovemos, es que todos los procesos educativos, bueno hay ciertos principios que buscamos llevar a cabo pero la gran finalidad de la EPJA es favorecer el desarrollo de las personas, de los grupos, pero</p>	<p>Definición de Hamburgo</p> <p>Finalidad de la EPJA desarrollo de personas y grupos</p>	<p>Campo</p>

<p>siempre desde una orientación con el respeto a la dignidad humana con la búsqueda de la transformación social y del entorno y también de una mayor justicia social, así que como desde ahí, pero no es mía, pero esta es desde Hamburgo, bueno sí tú lees Hamburgo todo eso lo dice en diferentes partes.</p>		
<p>N: ¿qué problemáticas atiende la EPJA? C: uuy, muchísimas, o sea, si yo te digo que son todas esas áreas y todos esos sujetos pues las problemáticas que tiene son múltiples, o sea si tú ves en México las problemáticas que se prioriza como los países de la educación básica, eso sí es una realidad, y la capacidad para el trabajo, esas son las problemáticas que de al menos este país prioriza y todas la demás, casi no las considera, no? Otra cosa que es una realidad es que hay muchas prácticas y muchos proyectos que forman parte de este campo, así con esta mirada amplia pero sin embargo no se reconocen como parte de este campo educativo, por ejemplo todo lo que es la promoción de la salud y el fortalecimiento de la salud en las comunidades, hay muchos programas en ese sentido, nosotros en un tiempo trabajamos uno con la secretaría de salud, y algo que es una realidad es que te dicen –no, esto, es promoción de la salud, esto no es EPJA, porque el abordaje que ha tenido la política pública en México, ha sido solo acotar la EA a estas 2 grandes áreas alfabetización y capacitación en y para el trabajo- aun cuando trabajan muchas otras, aquí en la universidad sí la trabajamos ampliamente pero si vieras todo lo que incluye, nomás con ver cada año los temas de los estudiantes, no? En el diplomado, o lo que ves que hacen los organismos de la sociedad civil o actores públicos, otra que se está priorizando ahorita bastante, aunque no se reconoce es todo el trabajo con jóvenes y con juventudes, ese es otro campo u otro ámbito, es un área muy fuerte, sujetos más que nada, esa está siendo muy fuerte en general. También algo que yo creo que también está más fuerte, aunque no se reconoce como parte del campo es, lo del fortalecimiento de la ciudadanía, o sea desde la cuestión del conocimiento y difusión y el ejercicio de sus derechos humanos, otro que también tiene que ver con todo eso es favorecer como la participación electoral, que no es que ahí se quede el fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía pero acciones que tienen que ver. Bueno y otra cosa que ahorita es una realidad es que los grupos de sujetos que están siendo prioritarios en general en muchas políticas de México y no sólo de México, pero son los adultos mayores y los jóvenes, esa sí es otra cuestión que está tomando mucha presencia y un poco pero no tanto en las personas adultas es todo lo que es la, las personas con ciertas capacidades diferentes, pero en México no tanto, no hay tantos programas para adultos mayores para los jóvenes y niños sí,</p>	<p>Problemas múltiples, pero con prioridad en educación básica</p> <p>Hay prácticas que no reconocen como parte del campo. Falta de reconocimiento del campo ¿qué visión hegemoniza?</p> <p>Históricamente y desde la política la EA se reduce a alfabetización y capacitación</p>	<p>Los jóvenes como sujetos</p> <p>Sujetos diversos</p>
<p>N: ¿de quién dependería de que se reconocieran o adscribieran, por ejemplo lo que dices de educación para la salud, educación para la ciudadanía, en el campo de la EA, porque a veces hasta se puede desdibujar el campo porque hasta podría sonar que lo</p>	<p>Política poco articulada y problemas de reconocimiento de la injusticia social</p>	

<p>es todo o cómo delimitar o cómo decir esto sí pertenece desde tu mirada? ¿qué faltaría o que vínculo entre investigadores o por qué ellos no se posicionan desde la EPJA, qué falta ahí o algo de política internacional?</p> <p>C: no, yo creo que la política internacional ahí está, y si tú la lees, principalmente CONFINTEA V en 97 y no tan claramente la del 2009, la de Belem, pero es muy claro que son todo este tipo de acciones, lo que yo creo es que pasa que la mirada de las políticas en México es poco articulada, a diferencia de otros países, yo tengo entendido no conozco mucho de otros países, pero sí es un poco. Entonces porqué se prioriza eso, por un lado porque hay una gran deuda social nomás de educación básica para la población de este país adulta, o sea mayores de 15 años andamos arriba de los 30 millones, ahí hablan las cifras y a veces te dan un a veces otra, pero son más de 30 millones, entonces esa se prioriza, y luego porque también pues los titulares también que se han hecho cargo del INEA también se han retraído de asumir una política más amplia, porque a ellos les correspondería en cierta manera, porque debería de ser desde el PND plantear cosas más articuladas, pero qué es, pues que también sería tan amplio y tan basto, que sería un poco difícil manejarlo, pero por ejemplo cuando se crea el CONEVyT, ahí si tú lees el decreto de creación, que fue con Fox, por el año 2000-20002. Tú ahí ves que hay una serie de funciones y atribuciones al CONEVyT para que pudiera justo hacer esta articulación, nosotros le propusimos a quien estaba a cargo en ese momento de INEA y CONEVyT, porque casi siempre es lo mismo, qué porqué no se hacía una investigación acción justo para que dé menos ciertos sectores claves y partes del sector público que tienen que ver con la EPJA, por qué no se hacía esto para que ellos mismos fueran reconociéndose como parte del campo y a veces la investigación podría ayudar a arrojar más un estado de la cuestión del campo de la EPJA en ese momento, pero no, también otra cosa que creo que influye en esto del CONEVyT pues es una voluntad política a veces también es desde quienes están como titulares, que la verdad es gente que conoce poco de educación y de educación en un sentido amplio, pero yo creo que también pasa por el reducido presupuesto que se asigna a ambos para la tarea, entonces qué ha pasado, el CONEVyT se ha convertido el vínculo para que las empresas y otras instituciones deje que su personal o colabore a que la gente estudie educación básica, pero eso no era el CONEVyT, o sea su decreto de creación no es eso, o sea era realmente algo, un consejo para promover una visión ampliada de la educación de adultos y para favorecer la articulación de varias instituciones públicas que se avocan al campo a ir de posicionarlo y fortalecerlo, pero pues eso medio el primer presidente hizo algo, pero ya después,</p>	<p>El INEA y CONEVyT como instituciones ¿es un sujeto de la EPJA? ¿de qué manera influyen en la institucionalización de la EPJA?</p>	
<p>N: ¿podemos hablar de un reduccionismo de la EPJA desde la política nacional?</p> <p>C: por supuesto, por supuesto, nacional, nacional: es que es difícil, como es que hablar de la complejidad de la EPJA conlleva a, sacar todos los temas, cómo los unes, pero la</p>	<p>El CONEVyT como política integradora en su creación</p>	

<p>política sí tendría que estar encargado para ella, bueno, dices que inicialmente sí se creó para ello</p> <p>C: el CONEVyT era una de sus funciones podría hacer investigación, podría hacer proyectos compartidos y un montón de cosas, ahí está su decreto de creación, pero no lo han asumido y creo que por esos dos factores, por un lado, la prioridad de una mirada muy miope, es la educación básica, cuando si trabajaras más cosas articuladamente yo creo que hay cosas en las que se avanzaría más, no ,o sea si trabajaras más articuladamente programas de salud, programas pero articular no quiere decir que dejes que las señoras de próspera, no?, por ejemplo ahorita se alfabeticen o promueves o promueves que se alfabeticen pero que no se quede en eso, sino tratar de hacer otro tipo de vínculos</p> <p>N: ¿conoces alguna experiencia ejemplar en el caso de la educación de adultos?</p> <p>C: así más compartida, o sea más focalizadas, pues sería ver, sí hay, pero ahorita no, no conozco, así no se me ocurre ninguna</p>	<p>Políticas poco articuladas y por las prioridades se reduce la EPJA</p>	
<p>N: pues si después lo recuerdas podríamos retomar la pregunta, en el acto de nombrar siempre nos va a decir muchas cosas, la EA pasó a ser la EPJA, qué se modificó en este cambio o sólo fue la propuesta de sumar a los jóvenes</p> <p>C: no, yo creo que hubo algo muy importante, y eso fue justo para Confintea V y es algo que lo ha retomado mucho más AL no sé si otros países en vías de desarrollo, pero sí es algo muy de AL Porque, no recuerdo, pero habría que buscar, pero bueno, qué es lo que ocasionó esto, yo no estuve pero otro compañero me platicó, que fue a la preparatoria que hubo en AL para Confintea 5, dice que lo que ahí se evidenció a partir de todas las participaciones de ONGs, de gobierno y demás, era que en AL la presencia de los jóvenes estaba siendo muy fuerte como un bono de población que se llama, no? Y que a la vez los jóvenes tenían necesidades, intereses particulares entonces que debían, que eso debería ser, por un lado, dado que además en México y en otros países se considera la EA a partir de 15 años o rangos parecidos de edad, digamos en otros países, entonces se vio que en realidad había muchos jóvenes que estaban formando parte de los proyectos de EA sin nombrarlos Entonces ahí es muy interesante porque la intención de hablar de personas jóvenes y adultas fue también por una postura hacia como trabajar los procesos y es porque los gobiernos no necesariamente están en eso y sin embargo cada vez se nombra más, México pues es urgía hablando de EA aunque ya unas personas ya, ya ahorita tiene puestos importantes hablan de PJA, es su discurso de presentación en foros aunque en sus, en otro tipo de documentos siguen hablando de EA, pero bueno, permea más en el sector académico pues llamémosle así y a veces en algunos, en lo social, en el sector social también y a nivel de las políticas todavía no tanto, pronto, eso de empezar a hablar de personas J y A tiene la intención de hacer visible, de hacer un enfoque de que se tiene, si bien hay lineamientos o</p>	<p>La presencia de los jóvenes como sujetos excluidos, es un suceso propio de AL</p> <p>Nombrar la EPJA más desde la academia y comienza a hablarse desde la política</p> <p>Universidades, asociaciones, redes, nombran EPJA</p>	<p>Sujetos jóvenes</p> <p>Espacios de la EPJA: academia</p>

<p>principios que se busca o características que se buscan que permean las practicas, las perspectivas que permean las practicas con la PJA una de ellas, centrales, partir de las particularidades de los otros y estas puede ser diferentes, porque los grupos son súper diversos, entonces ahí por ejemplo algo que tenemos es que por un lado desde el nombre hace presentes a los jóvenes que hay muchísimos y a un adolescentes y por otro lado a las mujeres porque la palabra personas también busca hacer visible a las mujeres, por ser un término que tiene un énfasis como connotación femenina por eso que se asumió esa, es nombramiento y que ido permeando bastante, por ejemplo, en el estudio que yo hago de los diplomados o de los programas de especialización llamémosle así en AL, casi todos hablan de PJA en AL son programas que se hacen desde universidades, desde proyectos compartidos universidades asociaciones civiles o redes, es interesante porque algo que ahí nos dimos cuenta es que se habla de EPJA y en cambio por ejemplo el lema que es a nivel mundial, que empieza desde el 97 y es más fuerte en el 2009, de aprendizaje a lo largo de la vida, no permea en AL, permea en Europa, pero en AL lo que realmente permea es EPJA</p>		
<p>N: y de que jóvenes hablaríamos, porque yo creo que también... C: es amplísimo N: teníamos que ponerle más apellidos porque no es a todos los jóvenes C: algo que también es una constante en mucha gente es que se reconoce como parte de este campo educativo es su opción por el trabajo por con los grupos que han tenido menos oportunidades sociales y educativos, esa es un primer recorte que no te dije antes pero o sea todos lo que hacemos el estado de conocimiento que metemos las iniciativas, etc., hemos tratado de meter iniciativas y hablado con diferentes momentos con las instituciones de educación, de las cámaras, con los UE hacen los planes de desarrollo y programas sectoriales porque si lo hemos hecho, es gente que nuestra opción es por los sectores populares</p>	<p>Los apellidos de los sujetos, siempre de sectores populares</p>	<p>Sujetos</p>
<p>N: hablamos como de una postura C: claro, es una postura política, o sea es una postura filosófica y política muy clara que viene de toda la educación popular de toda la pedagogía crítica N: y ya que hablas de todos los que han hecho el estado de conocimiento y demás y hablamos de una red EPJA, que dijiste que participaste, por qué se creó C: la red surge muy particularmente en la UPN, en el año 2000 y se crea porque se ve la importancia de trabajar en red, o sea, la UPN es una universidad que ahorita tiene 70 sedes, antes éramos 77 porque ya 7 se volvieron universidades pedagógica pero estatales entonces esas sedes ya trabajaron un poco diferente pero se mantiene el trabajo con ellos, cuando se crea había algunos programas de formación que uno era la LIE línea EPJA entonces la red EPJA se crea como un mecanismo instancia, forma</p>	<p>Postura política de quienes trabajan desde la EPJA</p> <p>La RED EPJA ¿es un sujeto? ¿una institución? ¿El campo es una construcción propia de las UPN?</p>	

<p>de interrelación entre todos aquellos académicos que íbamos a emprender la formación de educadores de JyA entonces eran como era en como 35 sedes</p>		
<p>N y ahorita, es solo de la UPN C: no, para nada, o sea al principio éramos solo nosotros, las reuniones eran para formarnos más en el campo, como íbamos en el trabajo N: era algo institucional, es decir demandado por la UPN C: sugerido, sin embargo es algo que se mantiene, igual que las otras iniciativas, por el compromiso de educadores comprometidos, si bien la mayoría si son, o sea, no me preguntes del año, pero eso está en el libro a quien le importa la EPJA, pero después se decidió incluir a los estudiantes y casi desde los primeros 5 años, se abrió a otros educadores que les interesara el campo, sin embargo la materia de trabajo fuerte durante los 10 primeros años de la red, sí fue el fortalecer los programas e la pedagógica en el campo de EPJA y ya luego se fue abriendo</p>	<p>La RED se sostiene por el compromiso de quienes participan ¿basta con el compromiso? ¿de qué manera uno se compromete con la EPJA?</p> <p>El trabajo de la RED vinculado a el fortalecimiento de los programas de formación de la UPN</p>	
<p>N: y ahorita como cuál sería su principal objetivo como red. C: desde el principio, nuestro gran propósito díganos, o misión, ni visión ni misión, es nuestro gran propósito es fortalecer la EPJA en México a partir de la formación de la investigación y de la difusión y también desde todos su documento de creación, porque no tiene un decreto de creación, tiene un documento general que se actualizando por el tiempo a partir de lo que va saliendo en todo el tiempo con las reuniones nacionales, ahí mismo se consensa y desde ahí seguimos, y su mayor compromiso es con los sectores populares que han tenido menos oportunidades sociales y educativas y entonces bueno, siempre hemos trabajado tanto desde la red y desde la UPN en los estados pues sí, se busca vincularnos con organismo de la sociedad civil para los trabajos propios de la UPN y de la red en su conjunto, pero si es así como una entre simbiosis, amalgama, sinergias porque sí al gente más comprometida en la red son académicos de la de la UPN, eso es cierto</p>	<p>Objetivo de la RED EPJA</p> <p>La mayor parte de participantes son de la UPN</p> <p>Amalgama de sinergias</p>	
<p>N: y la UPN hay una presencia en los estados y asumen el papel de cómo, de quien encabeza es Ajusco C: no, no, no tenemos unidades fuertes, o sea Ajusco tiene cierta importancia y siempre la ha tenido porque la iniciativa salió de aquí y luego también para nosotros el poder realizar nuestros eventos y nuestras acciones, si no hay una invitación explicita de las autoridades, los colegas de la upn les cuesta mucho trabajo conseguir financiamiento para asistir a las actividades, siempre hay una, sí hay una, o sea Ajusco juega un papel importante sin embargo no es que marque línea sino que en las reuniones nacionales hay un consejo que es un poco por regiones , trabaja mucho por reuniones, la última reunión internacionales decidimos cambiar un poco la estructura a partir del trabajo comprometido por muchos años, y se decidió que hay un consejo directivo que es un como coordinador general, hay un secretario, hay un encargado de vinculación y hay</p>	<p>Organización de la red en la incorporación e los estados</p>	

<p>otro de comunicación y después hay representantes por cada upn, que quieran o por estar y si la mayoría sí son de upn, sin embargo nuestro trabajo, por ejemplo siempre que tú vas, que si la reunión es en Mérida, pues hay muchas otras organizaciones de América que van a estar y sí tenemos personas que, de otras instituciones opero los más activos sí son upn, aunque si tratamos de romper eso y hemos hecho un esfuerzo grande ahorita por ejemplo tenemos una colaboración muy estrecha de la red, con un proyecto que tiene la asociación alemana que se llama derecho EPJA, y así pues también va cambiando, también tenemos muy buenos vínculos con el CEAAL y siempre el CEAAL va, las organizaciones del CEAAL van, cuando es la reunión,</p>		
<p>N: qué otros grupos o redes identificas a nivel nacional, a lo mejor que conozcas o participes, también derecho EPJA, a lo mejor uno otro, C: ¿como redes o organizaciones? N: como redes y organizaciones que trabajen propiamente con el campo de la EPJA C: Redes propiamente no, pero no únicamente, hay una red que se llama incidencia civil en educación, otra que es el capítulo mexicano, el CEAAL, luego hay muchísimos N: en México? C: en México hay muchísimos pero tiene sus especificidades, por ejemplo genero todo lo de genero pero hay un eje transversal, hay otro enunciado que se llama con evaluación, hay otra red que se llama red usi, opero que trabaja toda la sierra norte de puebla, o sea que con énfasis particulares, uno esta adeco,, que es acciones para el desarrollo tiene que ver con EPJA, todo, todo es con EPJA, y si hay muchas, ahora que ves hay un montón que trabajan con personas en situación de encierro o con jóvenes que acaban de salir de encierro, por ejemplo, al que trabaja y hay otras que trabajan con todos los grupos de población pero también con los Jóvenes no específicamente con adultos</p>	<p>Diversidad de instituciones que trabajan con EPJA</p>	
<p>N: hablaríamos que es un campo trabajado transversalmente en muchas de las asociaciones civiles C: en algunas, que lo trabaja junto con otras, otras sólo trabajan con JyA, temáticas específicas, hay asociaciones que trabajan todo lo que es, este, la prevención de la violencia en las mujeres y es en las mujeres, y tiene que ver con EPJA y a veces con otros asuntos</p>	<p>Campo que se trabaja transversalmente en muchas asociaciones civiles</p>	
<p>N: y en esta articulación con otros temas, cómo se situaría la EPJA con respecto al derecho a la educación, no se subordina o cómo sería su articulación C: bueno, nosotros por ejemplo aquí en la universidad lo que creemos es que la perspectiva de derechos, de derechos en sentido amplio es algo que estamos tratando de meter y trabajar más o menos transversalmente, no? No sé si sea subordinación o qué, pero yo diría una sinergia virtuosa, algo así, no me gusta tanto hablar de subordinación porque puede ver organizaciones o iniciativas que lo que prevalece es el</p>	<p>La mirada desde la perspectiva de derechos La mirada de derechos como un paraguas</p>	

<p>derecho a la educación y otras en lo que prevalece es el derecho a la tierra, el derecho al agua, al derecho a una vida digna, entonces, pero de todas maneras sea, están vinculados con los derechos humanos, los derechos a la educación, no? O sea no podría decir esta superditada a la otra, sin embargo yo creo que el gran paraguas de derechos humanos, es un paraguas que sirve muchísimo a ubicar muchas acciones educativas que se hacen en la EPJA, si creemos que pueda ser un, algún, pero no necesariamente, y o también veo que hay muchos que se metieron solo, porque como bueno, compañeras que se metieron solo al derecho a la educación y luego de ahí se van a la reforma y a veces, puedes vincular la reforma con el derecho a la educación, y en el derecho a la educación si lo ven amplio pero no consideran la particularidad de los adultos pero a veces sí a veces no, no sé como que es difícil responder así como con una sola, realidad, yo creo que hay múltiples realidades en las que eso se dan, pero yo creo que hay muchas personas en las que si hay el interés de considerar este gran paraguas de derechos pero yo por ejemplo estaba pensando, hoy pesaba en un grupo de mujeres muy padres, que se llama que es trabajo de mujeres para el bienestar pero es bienestar y entonces ellas aplicando, tratando de acordarme que hacen un trabajo muy padre si tienen el paraguas de derechos pero creo que no, por ejemplo no recuerdo ahorita, tengo sus materiales y todo pero ahorita si me dices no sé.</p>		
<p>N: y que también tendría que verse desde quien trabaja, porque pareciera por ejemplo en el Edo de conocimiento primero está el derecho y como los materiales que son entorno al derecho que incluye más cosas porque ya habla mucho del derecho a la educación para el niño, para educación básica, sobre las infancias, entonces no sé cómo se va como abriendo o reconfigurándose como campos, pensando, pensando tal vez</p> <p>C: sí, pero yo creo que sí cierto, por ejemplo del grupo que hicimos eso, sí, el derecho a la educación es muy importante pero por ejemplo ahí, no en el de la EPJA, sino otros, porque éramos un temota que como que no tenía, había un grupo que iba mucho más por ejemplo de estudios sobre el universidades, sobre todo lo que era vinculación con trabajo no, no tenía la perspectiva de derechos, yo creo que la perspectiva de derechos tiene mucho de la gente que trae una trayectoria de lucha social ese es mi impresión, no? De lucha social desde muchas y trincheras pero es mucho más esa perspectiva de derechos y que está en la academia, que está en la sociedad civil, está en los movimientos sociales no? O hay gente que también en la calle o en las organizaciones públicas, porque también hay gente en los organismos públicos que también esta con esa perspectiva</p>	<p>El trabajo desde los derechos desde los espacios de movimientos, de lucha social</p>	
<p>N: cómo o que se tendría que trabajar para que ya no solo pensemos en la alfabetización cuando pensemos en la EPJA</p>	<p>Estrategias para ampliar la mirada de la EPJA</p>	

<p>C: bueno yo creo que es eso, por ejemplo, el hecho de ¿Qué la universidad trabajar la EA sus publicaciones, sus foros y todo pues hacemos claras las diferentes áreas que incluye el campo como para con una intención de hacer invisible que no nomas son eso, no? Yo creo que eso es importante por ejemplo cuando tú haces eventos o como nosotros en la red, pues en la red, las ponencias son de todo. Los talleres son de todo, o sea yo creo que esas son estrategias de hacer visible una mirada amplia o también de si tú ya estas focalizándote en un tema más particular el que quieras derechos humanos, trabajo con mujeres en situación de violencias, niños en situación de encierro, Jovencitos, pues sí hacer, un marco amplio en el que te ubiques en todo esto de EA, por ejemplo, pues esas son cosas y también cuando no sé, si te invitan a foros, así pues hacer claro eso, no? Que el campo es amplio y que vamos abordar cierta parte, pero te adscriben a ese campo y que tiene esas finalidades sociales.</p>		
<p>N: en cuanto a nuestro país como se sitúa en cuanto a la EPJA, como el panorama general de la educación de EPJA Bien acabo de entender Cuál es la situación actual en México de la EPJA C: no pues sí, si lo vemos desde la política, para la política la educación es de adultos eh y desde la ley general de educación solo te plantea esos dos, la educación básica y la capacitación en y para el trabajo, no te plantea más, así y luego si hay por ejemplo la otra vez me invitaron pero sí a veces, se le empieza a ver como un insumo por ejemplo, ese es un, algo que hay pero yo no sé qué tanto en México se haga así como a nivel amplio, por ejemplo, algo que si también se ha buscado desde la mucha gente que está comprometida con este campo, que no somos muchos pero los que sí estamos es como mostrar la articulación que es clave porque se considera que si eso se hace va a hacer mucho más fácil que se haga más visible y se le dé más importancia es cómo la EPJA con todo esto que involucra incluyendo aun al educación básica, si se trabaja más y bien, no se limita a la educación básica pero bueno, pero le demos prioridad es un elemento fundamental para avanzar en otros temas de desarrollo social por ejemplo, esa es un argumento y una bandera y ahora cuando se definieron los objetivos de desarrollo sostenible se estuvo buscando mucho como en discusiones cerradas y así, para que no se eliminara en las metas algo que habla de EA, o sea porque si tú ves la meta 4 del objetivo 4 de desarrollo sostenible que es al educación a lo largo de la vida ahí se plantea como 3 metas a su interior que vinculan a una educación de adultos, y algo de la gente que está más y que la invitan a las conferencias de la ONU y de otros grupos que es donde se define la política más internacional, algo que siempre siempre hacen es tratar de mostrar como la educación es un componente fundamental para avanzar en el cuidado del agua, en el ejercicio de los derechos humanos, para avanzar en una sociedad más influyentes en el respeto a la tolerancia para lograr paz, etc, etc,</p>	<p>Desde la política se reduce a educación básica y capacitación</p> <p>ODM</p>	

<p>eso es una teoría que se le hace un poco acá y más a nivel internacional desde los grupos activos y las sociedad civil y también acá de grupos o gente que tiene ciertas representaciones importantes,</p>		
<p>N: que papel tendrías las asociaciones civiles para sostener este campo, porque es como que cada vez hasta se habla del desplazamiento que del estado pasó, en el caso de la EPJA o la EA de pasar parte prioritaria del estado ya después se le fue a las asociaciones civiles como una tensión, no sé si sea como</p> <p>C: yo creo que la tesis de manera integral sí se la dejo, o sea porque el gobierno no tienen ningún programa muy integral, o sea nosotros trabajamos en uno, que busco ser integral y se llamaba autocuidado de la salud</p> <p>Que invitaron a la pedagogía y lo trabajamos y se trabaja articulando muchos temas, siendo la poca salud pero eran muchos temas alrededor y nosotros elaboramos ese esfuerzo, yo creo que si lo ves a nivel a nivel más integral pues sí se ha depositado, pero lo que si es cierto es que la sociedad civil en los años 70, en este país, sí han tenido un papel importante es este campo educativos, Numéricamente lo que atiende mínimo, si lo comparas con el sector público, por supuesto, numéricamente es mínimo sin embargo lo que es muy valioso son todos los partes en cuanto a proyectos mucho más integrales, mucho más focalizados, sostenidos en el tiempo y con formas de trabajo que enriquecen a un practicas luego que se impulsan desde el gobierno pero así de se le ha delegado y todo lo que es más integral pero si tú ves cuanta gente atienden las instituciones públicas el CECATY, el INEA, estos dos y en los que en esos mismos rubros atienden las sociedades civiles es nada, numéricamente hablando, yo creo que si se le ha desplazado a los trabajos más integrales, se les desplazó y más en este siglo porque todavía cuando se creó el INEA había proyectos muy integrales, muy bonitos que se fueron otra vez, como cuando el paso de los años cuarenta en México, de haber tenido todos los proyectos integrales como las casas de pueblo, las misiones culturales, las escuelas de circuito y otros puntuales, que había en los años cuarenta eso se acaba y dice educación de adultos básica y alfa y lo demás se va a otras dependencias o sea sí acaba, bueno se mantienen las misiones pero así como un lugar totalmente de lado</p>	<p>La sociedad civil como sujeto de la EPJA, en tensión y articulación con el INEA ¿qué disputas existen entre las instituciones?</p>	<p>Sujetos: asociaciones civiles</p>
<p>N: Pedagógicamente que implica la EPJA, ya en la intervención con grupos de adultos sobre todo tú que si tienen experiencia de trabajo en alfa, formando educadores, qué implicaría o qué lo caracterizara de otros campos,</p> <p>C: pues yo creo que aún sí vemos, de menos en el discurso toda la propuesta de INEA de MEVyT, que luego no se concreta porque es imposible, llevar a cabo un proceso educativo con esos planteamientos pedagógicos o educativos con voluntarios que se les paga por productividad que no se les forma, que se les formó parcialmente eso es</p>	<p>MEVyT como programa que articula una visión ampliada</p> <p>El papel de los voluntarios</p>	

<p>totalmente contradictorio eso es un círculo perverso yo diría, pero bueno lo que implica qué es, lo que implica es conocer a las personas con las que están trabajando para identificar las necesidades, sus necesidades, sus historias, sus características y demás, de manera que puedas traer eso a los procesos educativos para que estos sean más relevantes y pertinentes y eso implica. El otro es todo lo que tiene que ver con articular teoría practica en un sentido amplio de considerar en este caso la teoría qué quiere decir, cómo articulamos lo que las personas ya saben, lo podemos ver a nivel de educadores, lo podemos ver a nivel grupos con los que trabajamos, con lo nuevo que queremos favorecer como aprendizajes para que así en los mismos procesos haya una reflexión y una síntesis y de manera que de lo nuevo que se va aprendiendo y demás otra vez vuelva a la vida de las personas para irla transformando y mejorando para abrir nuevos horizontes, para hacer, tener acceso a otros tipos de lectura y a lo que sea, ese es otro elemento clave, otro elemento clave que también implica es plantear procesos participativos, no, y no expositivos ni memorísticos ni instrumentales, sino, son varias cosas que buscan esto sino que realmente que lo que el proceso va siendo parte de todos los que van aportando si con una planeación que tiene que llevar acabo el educador, una formación previa para poder definir y plantear realmente los aprendizajes que se quieren favorecer en un plan de como mediador o mediadora, eso también implica, el otro es que lo que tu estas enseñando, el generar lo vincules con la vida de las personas que también tiene que ver con eso otro que te decía práctica, teoría-práctica, tiene que ver también con trabajar más en grupo, ese es otro principio clave que tiene que ver con elemento de participación, algo que sí creemos muchos de los que estamos en la EA, es que aprendemos todos de todos y todos sabemos cosas diferentes y bueno pues sí se planeta objetivos particulares y aun buscando que eso se logren hay muchas cosas que también surgen de aprendizajes no previstos,</p>	<p>El trabajo pedagógico implica conocer a los educandos, articular teoría con práctica, trabajo en grupo</p>	
<p>N: recuperarían entonces tanto de la pedagogía crítica y educación popular serian como C: ah sí, son elementos claves que sí creemos que son fundamentales considerar y también todo lo que es el enfoque sociocultural que todos ellos son, no son lo mismo, porque hay muchos énfasis, yo no y experta, pedagogía ni mucho menos, pero yo sí, ahora que me he puesto a leer más tú te has dado cuenta que retomas elemento de uno y de otro, pero sí hay principal para nosotros lo , aquí en la universidad lo que hablamos es de un enfoque sociocultural que retomas toda la cultura de las personas en sentido amplio, cultura en sentido antropológico, si y que además en eso también tiene que ver con su dimensión social opero a la vez lo vuelvas a lo que es de las personas en sus vida y sociedad, esos se nos hace fundamental, y sí hemos visto que hay varios programas que trabajan así, con diferentes énfasis porque aún si tú ves, como contenidos, el programa de educación de la vida y del trabajo, del MEVyT, tiene muchas cosas de la vida de las personas, la verdad, eso hay que reconocérselos, los materiales</p>	<p>Pedagogía crítica y educación popular como estándares de la EPJA desde un enfoque sociocultural</p> <p>Tensión entre lo escrito y lo que se hace</p>	

<p>que tienen para alfa son buenos aunque no bastan porque es un enfoque más, a veces ecléctico diría yo, siendo palabra generadora no es tan palabra generadora, Y de quien depende que esto que está planteado se lleve a la práctica Pues de las instituciones y de los educadores, o sea que se trabaje así los procesos de enseñanza y aprendizaje, yo creo que depende mucho de las instituciones que promuevan a la formación y que también hacen sus programas que pueden ser de múltiples formas, sus programas, sus proyectos y como los conciben y como los trabaja</p>		
<p>N: ya pensado en esta complejidad de la EPJA actualmente, hablaríamos de un, así como se fue reconfigurando de EA a EPJA de un campo emergente, consolidado, olvidado C: Es que no sé, yo no sé tanto eso de la noción de Bourdieu, tendría que aprender, es uno de mis temas pendientes, yo no sé lo que implica hablar de un campo es una tarea que íbamos a hacer después del estado de conocimiento, y la verdad es que ya no lo pudimos hacer por cuestiones de tiempo y de esa misma situación que estábamos comentando de poca prioridad aun en las instituciones educativas, universidades y demás, algo que también sucede es que muchas veces esta tema lo aboradas además de muchas otras cosas de las que se te pide formalmente la institución N. el nombrarlo C: el hacer cosas que tienen que ver con esto, o sea si tú ves todas las personas que hicieron el estado de conocimiento de muchas su tarea prioritaria no es en la EPJA, sino trabajar en maestrías, en otras cosas y ellas bueno sí son en eso, pero muchas veces, pero no nomas trabajan lo que tienen que ver con la EA</p>	<p>Campo con poca prioridad para las universidades e instituciones</p>	
<p>N: tendríamos que ver como al parte, la historia de cada una, De las instituciones y demás, pero sí ya, volviendo a eso de que es un campo consolidado o en vía, no sé qué quiere decir emergente pero yo siempre he dicho y en tres libros, el de que hizo el colegio de México que te muestra como la EA con múltiples expresiones existe desde el prehispánico, por ejemplo, que ya haya investigaciones y estudios que se empiecen a hacer sobre lo que es el campo, no muchos, pero hay desde los años 15, 1915, ya encontramos estudios bien interesantes por ejemplo, dentro de una perspectiva amplia, como fue Manuel Gamio, como fue lo que hizo Moisés Sáenz, algunos textos de Rafael Ramírez, que sí hay el interés de todo estos, de toda esta idea de la educación rural mexicana con esta perspectiva más amplia de retomar, de recuperarlo y de buscar estrategias concretas para trabajar con la población adulta, a veces población adulta indígena, a veces población adulta en general sí hay, en la colección del caballito hay cosas muy interesantes que te dan cuenta de esos años</p>	<p>La EA desde tiempos prehispánicos</p>	<p>El campo de EA</p>
<p>N: incluso si hay como varios, bueno desde lo que he leído, en AL como que sitúan 3 momentos de la EA, lo que es la inicial que era la más fundamental, de educación básica pero sí con muchas experiencias, después sería la educación popular que sería en los</p>		

<p>60 y 70, aunque la educación popular no se reduce a la EA siempre estuvo muy articulada</p> <p>C: en los 60 muy articulada, popular con ese sentido transformador de Freire y de los movimientos, porque la educación popular puede ser la que se le da a los sectores populares, mas es desde el sentido de la escuela transformadora</p> <p>Y después la situación de la crisis, en los 90s aunque ya se había institucionalizado, como educación de adultos, en los noventas se dejó a estas asociaciones civiles también se fue como dejando a un lado la investigación, bueno en los estados de conocimiento también documentaron eso, cada vez fue menos, bueno no sé si fue menos pero también como ya son de otros, invita a otros temas como derecho a la educación, migración o educación intercultural pues de alguna manera se vinculan pero se va como</p>		
<p>C: yo creo que no se va diluyendo, por ejemplo, en la investigación, si tú ves, hay más investigación en la EPJA si tú vas tomando en los tres últimos, sale en el último estado de conocimiento donde se hizo un cuadrito, hay más estudios, hay más estudios sobre la EPJA, hemos encontrado más documentos para analizar para analizar y hacer el estado de conocimiento, o sea sí hay, y bueno, hay cosas que pueden ayudar, es cierto, por ejemplo ahorita estaba pensando hubo una época por ahí de los ochentas que aquí iba, una iniciativa muy fuerte sobre tarea del trabajo, que ahorita no me acuerdo pero que aglutinaba a mucha gente vinculada con el campo y que hacia una revista, unos cuadernitos, pero ahí era muy interesante porque se juntaba mucha gente que estaba trabajando capacitación para el trabajo y tanto en contextos urbanos como populares, puede que haya algunas iniciativas que hay menos, porque sí, pero también si tú ves, este artículos publicados y demás no creo que tanto haya disminuido, habría que rastrearlo más por ejemplo en el estado de conocimiento, como para tener una opinión más, algo que también es muy interesante es que también desde los estándares del estado de conocimiento, fue algo que también se ubicó en este último es que como que los criterios para decir que eso sí es generación de conocimiento se han estado rigidizando, y eso también te quita riqueza de cosas que sí se producen, por ejemplo, algo que es muy real, la revista DECISIO de saberes para la acción, hay mucha generación de conocimiento que ahí, que aporta a enriquecer la práctica de los educadores y por lo mismo la EPJA en su conjunto, la práctica y tú metete a ver la diversidad de temas que tiene DECISIO nomas con que veas el índice sería un muy interesante indicador, los temas y los sujetos sobre los que focaliza sus estudios y algo que tú ves ahí es que, hay una gran riqueza de conocimiento que se genera y sin embargo el COMIE no te dejaba reportar y hora hay todo un movimiento muy padre dentro de la gente que está en el derecho a la educación y es a nivel de al, y también de personas de acá que estamos en este campo, como rompiendo esa idea, de cuando</p>	<p>Hay más investigación de acuerdo a los estados de conocimiento</p> <p>La producción del conocimiento no es tan valorada ¿quiénes establecen los estándares para considerarlo valioso o no? ¿qué es válido?</p>	

<p>se puede decir que se genera conocimiento y cuando no y como la búsqueda de dar las voces a otros actores que también generan conocimiento aunque a veces no saben cómo sistematizarlo, como compartirlo, cómo plasmarlo por escrito y bueno hay como el interés de ver cómo pro ahí se apoya a otros actores</p>		
<p>N: ha habido avances en, porque tampoco se pueden dejar de lado tanto a la educación, no solo limitándonos a indicadores pero sí ha habido avances de la educación de personas jóvenes y adultos, cuáles serías los que tu rescatarías en toda esta evolución que ha habido en el campo</p> <p>C: pues mira, yo creo que por ejemplo un avance en general es que la mejor, que no es tan amplio y reconocido pero es que ya hay, aunque a lo mejor no es tan tan no haya tanto escrito como de, cómo trabajar con personas jóvenes y adultas procesos de enseñanza aprendizaje, yo creo que ahí hay avances, hay más cosas escritas, como ya más identif..., bueno a lo mejor, es que yo estoy tratando de hacer eso, de identificar más como algunos rasgos y características que deberían tener los procesos que si bien yo lo estoy haciendo para procesos de formación de educadores yo creo que eso que ahí se recupera es totalmente viable para trabajarlo con los grupos y no es mío, o sea eso es algo que se ha ido generando, también yo creo que hay más consciencia de la importancia de menos en muchas personas no, no la mayoría de , mira un gran talón de Aquiles que tiene la EA, me voy a ir primero al talón de Aquiles y vamos a ver porqué luego no baja, es que muchos educadores de adultos son prestados de otros campos y no tienen formación específica y su formación es muy corta y la que le dan las instituciones es muy instrumental, o sea cómo llenar formatos, casi apréndete de memoria el plan de estudios, cómo promueve la certificación, etc. Entonces qué pasa, que aunque hay más conocimiento generado, yo digo que sí hay más conocimiento generado, de prácticas exitosas de cómo y trabajar los procesos de educación de adultos, esto no baja tanto por los perfiles de los educadores y por qué las instituciones responsables no tienen políticas sólidas para atender realmente la profesionalización de los educadores o profesionalización de los educadores que quiere decir, no queremos que sean egresados de universidad, no estamos diciendo eso, sino que todos esas personas que están comprometidas en procesos educativos sean asesores¿, orientadores o lo que sea, independientemente del nivel previo que tengan opciones de formación sólida y de también de oportunidades de trabajo con salarios y con condiciones que le permitan a arraigarse en el campo, ese es uno de los cuetes más grandes que tiene este campo educativo en este país, que no se tiene en otros países, recientemente se han tomado muchas acciones para revertir esto</p> <p>Y avances?</p> <p>Por ejemplo yo sí me dices, yo creo que ya hay programas de formación buenos, relevantes que han dado resultados y que las personas que los han cursado</p>	<p>Avances: se sigue escribiendo sobre EPJA</p> <p>Hay programas de formación buenos</p> <p>MEVyT</p> <p>Problemas: falta de formación de educadores, perfiles</p> <p>No hay políticas sólidas</p> <p>Educadores sin condiciones de trabajo</p> <p>El CREFAL como institución que debe fortalecer el campo</p>	<p>Avances</p> <p>Problemas</p>

<p>N: ¿Formación de los propios adultos o de?</p> <p>C: No, no, de los educadores, o sea como los diplomados, que hace CREFAL, diplomados y cursos que hace ONGs, que hace, derechos humanos, etc. Que tú ves que va viendo o sea, cosas interesantes, que se van aportando de los procesos y que también se van recuperando, yo creo que eso es un avance, el problema es que eso luego no baja, se queda muy corto en las instituciones que lo llevan a cabo, yo creo que otro avance a mí sí se me hace que el MEVYT es bueno, en general, como propuesta de contenidos y demás y ese intención que a veces es más amplia, que a veces es menos de realmente como ir modificando e ir metiendo más módulos diversificados, yo creo que eso es un avance, yo creo que también tenemos cursos de capacitación para el trabajo en Conalep buenos, realmente buenos, yo creo que eso es un avance con limitaciones, todo eso tiene sus limitaciones también entonces por ejemplo, yo creo que también un avance es que a diversidad de niveles y todo, sigue habiendo grupo de personas interesadas en el campo que se siguen articulando a partir de acciones o de iniciativas concretas, no tanto que estén, no existe un colegio de educadores de adultos, ni una red amplia, no, pero sí a veces hay iniciativas o cosas concretas en que la gente se articula para actuar, en consecuencia con a partir de sus propios esfuerzos, sus propios tiempos, porque yo creo que también creemos, muchos de los avances que se tiene en este país, es por educadores y por personas comprometidas con este campo,. Más que por la política , no, y que muchas veces estos grupos son los que han estado empujando la política, grupos de académicos, de todo, unos con más influencias otros con menos, pero yo creo que si el campo se sostiene como está con todas las limitaciones y demás y más o menos tiene cierta, es mucho por grupos de educadores comprometidos que te digo que pueden estar en INEA contratados, otros en CECATI, otros de sociedad civil, otros son de CREFAL, otros son, no? Y bueno yo creo que algo que también es un reto, es que el CREFAL debería de retomar mucho más su misión, que es realmente comprometerse con la EA de AL que la ha desdibujados, o sea en cuanto sus publicaciones muy bien, muy bien, sus investigaciones y sus investigadores realmente ahorita hay muchos investigadores que hay ahí y que no tienen trayectoria en la EPJA, esa es la verdad y otros que había, que sí la tenían, que por diversos motivos ya no están ahí, no?</p>		
<p>N: ¿sería la institución encargada de?</p> <p>C: Yo creo que es una institución clave, no sé si es la institución encargada DE, pero es una institución central para promover la EA en México y en AL, central, no es la única, ni la más importante ni nada, pero es una institución que debería de retomar esa visión, que en los últimos 10 años la ha ido desdibujando, salvo algunos proyectitos de formación en concreto y sus 2 revistas, y algunas publicaciones,</p>	<p>Las publicaciones de CREFAL</p>	

<p>N: Creo que ya vas contestando la última pregunta que sería, que ámbitos de intervención son prioritarios, ya dijiste la formación de educadores, en este caso la institución como que regresen a sus objetivos, que otros ámbitos de intervención tú crees que tendrían que ser prioritarios de trabajo, en qué áreas</p> <p>C: pues yo creo que por ejemplo, un campo prioritario es el trabajo con las mujeres, que se podrían tomar muchísimos temas pero con una perspectiva de género, desde alfa pero realmente pensando en las mujeres más integralmente, pues todo lo que es la prevención de la violencia de las mujeres</p> <p>Se me hace importante, lo que es las cuestiones más de salud integral y con un componente educativo se me hace clave, también los jóvenes como sujetos se me hace muy importantes, muy importantes, desde todo, desde espacios para que ellos puedan hacer más uso de su tiempo libre de una manera creativa que responda a su etapa de vida, que ellos sean considerados realmente como actores y todo eso, por ejemplo ahí se me hace clave, el IMJUVE hace cosas muy interesantes pero yo creo que falta más cosas y más integrales, proyectos más integrales, yo creo que algo que hace falta es como una mirada desde la política, yo sí creo que más integral más que decir, que el trabajo de las mujeres es clave, podemos ver sujetos claves, yo también a veces digo y luego, te encuentras a otros yo digo, los albañiles, que los ves en la ciudad, y los campesinos, serían también sujetos claves, de tener más oportunidades educativas de todos tipos, de que en las obras le dieran chance de poder acabar y aprender a leer y escribir, muchísimos no saben leer y escribir pero no pueden ir, porque acaban muertos y viven lejísimos entonces ya no les da tiempo de ir a los grupos y demás, y bueno yo sí creo que un tema clave es la formación porque realmente yo me he topado educadores principalmente para el tema de alfa muy muy muy malos, y que eso lo que hace es que la gente que llega y se acerca, se vuelve a ir muchas veces por todas esas prácticas concretas desde cómo se relacionan con ellos los alfabetizadores cómo les enseñan a leer y escribir, que va hasta en contra del mismo método que tiene INEA, por falta de acompañamiento de formación de muchas cosas y entonces ahí es pésimo, porque alguien que logras que vuelva a insertarse en un proceso educativo después de que por múltiples razones lo abandonó o no tuvo acceso y siente que le cuesta mucho trabajo eso, lo que es una realidad es que este, va a ser bien difícil que vuelva a regresar.</p> <p>N: Pues sí, hay varias,</p> <p>C: Muchas, muchas, pero yo creo que lo primero es que el estado debería hacer políticas más integrales, y dar mayor prioridad a la EPJA en diferentes áreas que incluye el campo con suficiente presupuesto, por eso yo creo que algo clave es atender a los educadores y a educadoras, avanzar en su profesionalización en un sentido amplio como te digo, los educadores en donde están y como están, con sus historias y trayectorias formativas y demás, como le haces para seguirlos, que se sigan formando</p>	<p>Campos prioritarios: mujeres, salud integral, uso del tiempo libre, formación</p> <p>Políticas más integrales</p>	<p>Ámbitos de intervención</p>
--	--	--------------------------------

pero que a la vez, esos que se sigan formando tengan un impacto en una, en ir haciendo de eso su trabajo, no		
N: No sé si te gustaría agregar algo, algún comentario general o demás C: Yo creo que ya, ya se me acabaron todas las ideas. N: Cierre de la entrevista, agradecimientos		

Anotaciones entrevistadora:

- Son pocos los investigadores que trabajan la EPJA y no siempre desde la institución, la red se forma con las personas (trabajo aislado y personal)
- Hamburgo es clave para la definición de la EPJA desde una visión ampliada
- Hay muchas prácticas y experiencias que no se reconocen como parte del campo, porque no toman en cuenta la visión ampliada
- En política internacional es más clara la CONFINTEA de 97 a la más reciente del 2009
- CONEVyT es un programa que integra la visión ampliada de la EPJA
- Hay políticas poco articuladas
- Rigor academicista en la generación de conocimiento
- CREFAL requiere un mayor trabajo