

Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe

Directorio institucional

Mtra. Mercedes Calderón García

Directora General del CREFAL

mcalderon@crefal.edu.mx

Dra. Ilse Brunner Schoenemann

Directora de Docencia y Educación para la Vida

ibrunner@crefal.edu.mx

Mtro. Pablo Martín Tasso

Director de Investigación y Evaluación

pmtasso@crefal.edu.mx

Dr. Emilio Mario Coral García

Director de Cooperación y Relaciones Interinstitucionales

ecoral@crefal.edu.mx

Lic. Jesús Solórzano Ochoa

Director de Administración

jsolorzano@crefal.edu.mx

Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe

Consulta pro EPJA realizada por el CREFAL

COORDINADOR GENERAL

César Picón Espinoza

MARCO HISTÓRICO

Pablo Martín Tasso

SISTEMATIZACIÓN

Graciela Messina Raimondi

COMENTARISTAS

Carlos Calvo

Nélida Céspedes

Leonel Zúñiga



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Pátzcuaro, Michoacán, México, 2013

Apoyo técnico para la sistematización: Margarita Mendieta y Cecilia Fernández

Diseño de portada e interiores y formación: Eugenia Nayelli Valencia Herrejón

Cuidado de la edición: Cecilia Fernández y Margarita Mendieta

Búsqueda de información: Gloria Guzmán Máximo y María Guadalupe Yácuta Cuiriz

Primera edición, 2013

© Derechos reservados para esta edición

Centro de Cooperación Regional para la Educación

de Adultos en América Latina y el Caribe

Av. Lázaro Cárdenas No. 525, Col. Revolución

C.P. 61609 / Pátzcuaro, Michoacán, México

ISBN: 978-607-9286-02-6

Impreso en México

Printed in Mexico

Contenido

Presentación	
MERCEDES CALDERÓN GARCÍA.....	9
La huella histórica de una educación transformadora	
PABLO M. TASSO.....	13
La EPJA como movimiento	
Construyendo comunidad en América Latina y el Caribe	
Informe de sistematización	
GRACIELA MESSINA RAIMONDI.....	27
Comentarios de especialistas	
<i>Propender al aprendizaje en la EPJA</i>	
CARLOS CALVO MUÑOZ.....	79
<i>Apuntes a propósito de la consulta</i>	
NÉLIDA CÉSPEDES ROSSEL.....	89
<i>Educación para la vida y a lo largo de la vida: un horizonte de esperanza</i>	
LEONEL ZÚNIGA MOLINA	99
¿Y después de la Consulta, qué?	
CÉSAR PICÓN ESPINOZA.....	109
Semblanzas de los/as participantes.....	125
Anexo en DVD: Cuestionarios y vaciados por pregunta	

Presentación

En el marco del 62 aniversario del CREFAL nos hemos propuesto realizar proyectos que recojan la complejidad y riqueza de la educación de personas jóvenes y adultas, y que contribuyan al reposicionamiento de este campo en los escenarios nacionales, latinoamericanos y caribeños. Es nuestra convicción que estamos viviendo un momento de renovación de la EPJA en la región, y que es grande nuestra responsabilidad frente a ello.

Una de las acciones que hemos emprendido en este sentido es la consulta en pro de una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe, proyecto animado y coordinado por el Dr. César Picón Espinoza entre febrero y mayo del presente año. El propósito de la consulta ha sido recoger las voces de integrantes de la comunidad crefaliana y de otras personas y organizaciones amigas y aliadas que han estado vinculadas de alguna manera al CREFAL (como directores, alumnos, docentes, investigadores, asesores y miembros de organizaciones de la sociedad civil) en distintos momentos de su historia, para encaminar, desde sus opiniones, una serie de reflexiones y proyectos comunes en favor de la EPJA en la región.

El esfuerzo reunido en este libro es un reflejo de las preocupaciones actuales del CREFAL y de su compromiso con la EPJA, y como tal está anclado en la tradición formativa y de investigación del Centro. La obra incluye un texto del Mtro. Pablo M. Tasso en el que se hace patente la manera como la consulta surge y se alimenta de la historia del CREFAL, desde la convicción de una EPJA transformadora, comprometida con su propia renovación y también con su papel transformador de la educación en general, y de la sociedad en su conjunto.

Las voces de la comunidad consultada fueron recogidas a través de un cuestionario de once preguntas abiertas, complejas, a través de las cuales nos propusimos recuperar desde la manera como las y los participantes definen a la EPJA, hasta sus propuestas concretas para animar diversas acciones de cooperación, investigación y formación en favor de este campo de trabajo.

Inicialmente nos propusimos recoger 40 voces de diversos actores de distintas procedencias; al final del proceso obtuvimos 59 cuestionarios respondidos. Las y los participantes son docentes y exdocentes, alumnos y exalumnos de diversos cursos del CREFAL, exdirectores, altos funcionarios de instancias gubernamentales de EPJA en diversos países, investigadores, funcionarios de organismos internacionales y coordinadores de organizaciones de la sociedad civil. En este último caso cabe mencionar que contamos con la participación del Consejo de Educación Popular de América Latina y el

Caribe (CEAAL), a través de sus dos máximos dirigentes, quienes respondieron el cuestionario como representantes del Consejo.

Dada la complejidad y extensión del cuestionario, resolverlo implicó una considerable inversión de tiempo y un ejercicio muy importante de síntesis. Es por ello que no quiero dejar pasar esta oportunidad para expresar mi agradecimiento a quienes generosamente colaboraron para hacer posible este ejercicio. Con la idea de reconocer de alguna manera este esfuerzo, hemos incluido en el libro una sección de semblanzas de las y los participantes. El mosaico de fotografías que abre esta sección expresa la idea de comunidad que sostenemos a lo largo de este trabajo.

La información recogida fue sistematizada y analizada por la Mtra. Graciela Messina, quien realizó un exhaustivo trabajo de ordenamiento, **síntesis e interpretación** que permitió contar con el documento que se incluye en esta obra. Dada la complejidad de las preguntas y la riqueza y diversidad de las respuestas, para el procesamiento de la información se optó por hacer un vaciado pregunta por pregunta y a partir de éste se hizo una síntesis de las ideas y propuestas de las y los consultados; posteriormente estas ideas se pusieron en diálogo entre ellas y con las reflexiones del equipo de sistematización. Este proceso explica por sí mismo la lógica de presentación de los resultados en el documento.

Sabemos que la riqueza de las voces que se expresaron en los cuestionarios no se agota con el análisis que se presenta; es por ello que adjunto a este libro se incluye un DVD en el que se publican todos los cuestionarios tal y como fueron redactados por sus autores, así como el vaciado pregunta por pregunta. El propósito de incluir este material es contribuir con material de primera mano para que otros investigadores/as interesados en el tema puedan realizar estudios desde otros enfoques y arribar a sus propias interpretaciones.

Para enriquecer el panorama que nos presenta el documento de sistematización invitamos a tres especialistas en educación, fuertemente comprometidos con la transformación de la educación, a que comentaran dicho documento: Carlos Calvo, Néida Céspedes y Leonel Zúñiga. Sus textos aportan tres visiones distintas que alimentan el diálogo y el debate.

Las lecciones y desafíos que se desprenden de la consulta son múltiples y complejos y animan a la movilización de esfuerzos de todos los actores. La tercera sección de este libro, de la autoría del Dr. César Picón, reúne precisamente los desafíos que se desprenden de este ejercicio, para el CREFAL y la comunidad crefaliana, y para la EPJA en general. Adelantemos que la consulta dejó ver claramente la preocupación y la disponibilidad de los consultados, personas que ocupan espacios influyentes en la academia, la política pública y la sociedad civil, por colaborar articuladamente en favor de la EPJA, de su renovación y de su reposicionamiento en la región.

La consulta ha sido un importante esfuerzo del CREFAL por infundir un nuevo impulso a la EPJA en su sentido transformador, pero constituye apenas un primer paso



si queremos lograr su reposicionamiento en las políticas públicas, y su renovación en cuanto a investigaciones y prácticas educativas; todo ello será posible únicamente en la medida en que logremos tejer sinergias, desde una visión compleja, amplia y dinámica de la EPJA, y con visión de futuro.

No podría cerrar estas líneas sin expresar mi profundo agradecimiento al Dr. César Picón Espinoza, investigador apasionado de la educación y de la EPJA en particular, educador incansable y coordinador general de la consulta; sin su amplitud de visión y su profundo conocimiento del campo, nada de esto hubiera sido posible.

Mi agradecimiento también a la Mtra. Graciela Messina Raimondi y al equipo de sistematización del CREFAL, conformado por Margarita Mendieta y Cecilia Fernández; así como a Carlos Calvo, Nélica Céspedes y Leonel Zúñiga, por su participación solidaria como comentaristas. Mi reconocimiento al personal del CREFAL que colaboró en la búsqueda de datos para localizar a los consultados, así como en el diseño y elaboración de los materiales impresos y digitales que componen este libro.

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA

Mayo de 2013



La huella histórica de una educación transformadora

PABLO M. TASSO*

Las reflexiones contenidas en este libro —iniciativa del maestro César Picón— están en condiciones de transformarse en un acontecimiento bisagra en la historia del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). En este marco, el propósito de este comentario es modesto, y constituye un intento de interpretar algunos elementos de la coyuntura política y cultural de América Latina y el Caribe desde las posibilidades y opciones que nos permite nuestro campo de acción y, a la vez, recuperar de la experiencia institucional algunos de los grandes aportes del pasado para proyectarlos como una luz sobre el presente.

Apuntes para entender la crisis de la educación de jóvenes y adultos

Cabe recordar que, fundado en el año 1951, el CREFAL expresó con su nacimiento la idea de que la educación de jóvenes y adultos era una demanda ética y política. Esta premisa sigue siendo clave para entender las prácticas de los miles de educadores en los países latinoamericanos en los que la educación constituye un factor explicativo de las desigualdades. Han cambiado las nociones principales de organización del discurso educativo, pero el legado político y pedagógico de la escuela histórica del CREFAL se ha mantenido, no sólo vivo, sino también indispensable y desafiante frente a las nuevas corrientes y tiempos.

Sin embargo, pese a este nacimiento políticamente luminoso, incluso pese a la consolidación como campo de prácticas y conocimientos a lo largo de las **últimas décadas**, la EPJA parece atravesar desafíos y problemáticas de grandes dimensiones. Incluso, podemos decir que existe un consenso sobre las siguientes características de su estado actual: una escasa *visibilidad* gubernamental; una gran cantidad de discursos acadé-

* Director del Área de Investigación y Evaluación del CREFAL. CE: pmtasso@crefal.edu.mx

micos sobre la EPJA —y sobre la educación en general— sin experiencias; y una gran concentración de recursos y proyectos en políticas compensatorias.

Aunque para analizar estos problemas en términos de las dinámicas que las produjeron habría que historizar el papel de los organismos internacionales, me atrevo a señalar que los efectos de la ausencia de políticas de educación centradas en las necesidades y posibilidades de los sujetos, están estrechamente entrelazadas con los proyectos de país que, enunciados o no, forman parte del contexto latinoamericano actual. Mientras tanto, quizá el síntoma más favorable en este escenario sea el consenso mismo que existe sobre esta crisis. Si así fuera, este consenso sería, con todo, insuficiente para articular respuestas sobre los modos de superar este momento. Con la intención de aprovechar esta discusión, vale el intento de señalar, primero, una serie de problemas para la investigación y la formación, y luego algunos de los elementos que permiten recuperar —aunque especialmente resignificar— el proyecto histórico del CREFAL en el actual contexto.

En primer lugar, consideramos que una parte principal del desafío de la EPJA de nuestro momento es el de construirse *nuevos ejes de organización del pensamiento*. Sobre todo, nuevos ejes que permitan enfrentar educativamente los obstáculos que impiden —de modos cognitivamente cada vez más complejos— que cada comunidad logre definir sus propios proyectos, y en general, construirse modos de vivir en paz, con dignidad y justicia.¹ Subordinado a este desafío se encuentra el de incorporar, en nuestra interpretación, el desinterés de los jóvenes y adultos (y de los niños y maestros, en general) por propuestas de aprendizaje disociadas de los problemas y necesidades de comunidades concretas.

Descartada la necesidad de debatir sobre el problema del desinterés de jóvenes y adultos por la educación básica,² creo que debemos partir del problema de la visibilidad de la EPJA —y de lo que tiene que ver con su posicionamiento en ámbitos de gobierno—, ya que allí conviven una serie de dilemas que afectan la práctica de la EPJA. En términos estrictos, existe la idea de que la educación de jóvenes y adultos, tal y como es concebida por un grupo numeroso de investigadores, no forma parte de las iniciativas de los gobiernos de la región. Salvo en lo que hace a las políticas de alfabetización y educación básica de adultos, lo que en general constituye uno de los debates del campo de la EPJA, en tanto que se percibe que este enfoque es distante al proyecto histórico de la educación fundamental o, últimamente, de una educación para la vida. Sin embargo, muchos gobiernos —y en general las principales fuerzas de las economías nacionales— producen sistemáticamente enseñanzas a los adultos que van más allá de la educación

¹ O de *buen vivir*, como parecen coincidir las comunidades indígenas.

² Desde diferentes ángulos, dos investigaciones sobre EPJA presentadas al Premio a las Mejores Tesis, del CREFAL, abordan este problema (Llosa, 2011 y Monteiro, 2011).



básica, sólo que tan en sintonía con sus proyectos coyunturales que estas prácticas no son consideradas como EPJA.

Más allá de esta doble invisibilidad, otro de los componentes de esta crisis son las imprecisiones y problemas conceptuales que caracterizan a la EPJA. Su vocabulario —como el educativo en general—, está insuficientemente debatido, y hay que constatar que no existe un consenso ni siquiera sobre los términos principales que organizan la acción, ni sobre la naturaleza de sus actores. Tampoco existe un modo regional para procesar las enseñanzas históricas más allá de las apuestas de los organismos internacionales y sus sistemas de acuerdos y de difusión —como en los casos de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA), o la Iniciativa de Jomtien ratificada en los llamados Objetivos del Milenio—, que no se caracterizan por crear espacios para hacer memoria y procesar los aprendizajes de la experiencia acumulada.

Además, como lo afirman varios informes y trabajos de investigadores, la EPJA latinoamericana no logró en las últimas décadas la institucionalidad demandada. Por lo tanto, débil en posicionamiento y financiamiento, sus resultados fueron pobres, sin programas importantes, coherentes y duraderos.³ Estos trabajos, por supuesto, señalan muchos otros problemas, como la gran desconexión entre el discurso político y las prácticas concretas, la desarticulación entre los sectores nacionales e internacionales implicados en las políticas, un bajo estatus de la EPJA como campo de conocimientos, y poca claridad acerca de las demandas educativas locales, entre otros.

Al parecer, la influencia de las distintas “iniciativas internacionales y regionales competidoras y poco articuladas entre sí” en la EPJA latinoamericana, no han sido del todo productivas.⁴ La iniciativa de Jomtien, que se propuso lograr una *Educación para todos* de 1990 al 2000, fue tempranamente leída por los investigadores que más adhirieron a la propuesta en América Latina como un proyecto ambicioso pero “encogido”.⁵ En la región, cuna de la educación popular, esta reducción de las metas también fue vista como parte del proyecto de ir “confinando la EPJA a una posición marginal”.⁶ También la CONFINTEA parece distanciarse de los educadores de la región, pues a pesar de tener por bandera al aprendizaje a lo largo de la vida, en los hechos, sus preocupaciones se han ido concentrando en el seguimiento de políticas públicas que, como se reconoce en la propia UNESCO, dejan en el horizonte la tarea de incluir a “todas las partes interesadas, desde el Gobierno hasta la sociedad civil, las instituciones de investigación y

³ Arlés Caruso *et al.*, 2008; Hugo Zemelman, 2008; y Rosa María Torres, 2009.

⁴ Di Pierro, en Caruso *et al.*, 2008: 116.

⁵ En el que “todos” había pasado rápidamente a ser “niñas y niños” y educación “básica”, a ser “escolar (primaria)”. Torres, 2000: 21.

⁶ Di Pierro, en Caruso *et al.*, 2008, y Torres, 2010. Las metas para el 2015 en América Latina han sido recientemente pospuestas para 2021.

los alumnos”. En otras palabras, la inclusión de los actores que expresan ese “espectro más amplio de la educación de adultos y del aprendizaje a lo largo de la vida”, y esos que deberían revelarnos el clima subjetivo en el que se produce la *acción* —decimos nosotros—, seguirá estando entre “los desafíos que aún persisten”.⁷

Quizá sea exagerado pensar que existe una coincidencia sobre el hecho de que la focalización de los recursos internacionales en políticas compensatorias erosiona a la EJPA como un campo de aportes y conocimientos transformador. Sin embargo, cabe creer que el *estricto mínimo* de la alfabetización y la educación básica de adultos es un modo de confinar a las prácticas más valiosas de la EPJA latinoamericana, y entre ellas, a sus tradiciones pedagógicas, como la educación popular, las pedagogías del sujeto, la sistematización y resignificación de experiencias, los aprendizajes basados en los derechos humanos y la autonomía, el uso crítico de teorías, metodologías y tecnologías, entre otros. Como sea, esta reducción de pedagogías eyecta a muchos formadores fuera de la EPJA, haciéndoles perder su riqueza y potencial.

Por ello creemos que el CREFAL puede jugar un papel en un debate internacional que más que totalizar, logre organizar y priorizar sus problemas en términos de las necesidades del presente. Un debate que permita superar esta inercia de políticas de educación sin sujetos, es decir, sin consensos sobre las necesidades, sin reflexión sobre las experiencias, sin diálogo auténtico entre los actores principales, sin posibilidades de apropiación, y al fin, sin sentido y sin futuro. Por estas razones, creemos que más allá del problema de la visibilidad del campo y de lo que hacen o no los gobiernos, lo que se observa es que habría una EPJA rica y diversa en prácticas —tanto en la sociedad civil y los movimientos sociales, como en los gobiernos—, e incluso rica en teorías, pero reducida por recortes que son discutibles o totalizaciones que más bien confunden. En este escenario es que vale la pena recuperar el patrimonio histórico del CREFAL, el de una educación ligada a los intereses comunitarios, una educación transformadora del presente colectivo.

De la educación fundamental a la educación transformadora⁸

Con su larga vida institucional, el CREFAL permite analizar el reciente medio siglo de los proyectos de educación de adultos. Las bases de su nacimiento reflejan un horizonte que, como el de muchos procesos regionales, aún dista de materializarse. Y aunque

⁷ Bochynek, 2011.

⁸ Debo un agradecimiento de la información sobre CREFAL contenida en este acápite al trabajo de Sandra Piñón en los archivos institucionales. También soy deudor del texto de Jorge Rivas Díaz, de 2010.



su historia refleje las reducciones e inclinaciones de los enfoques gubernamentales de cada época, su tradición aún desafía a los educadores con sus premisas y propuestas.

Desde su fundación, y hasta el año de 1968, la institución vivió uno de los momentos más importantes de su historia. En este momento definió el que sería su paradigma de educación fundamental, y cumplió con el cometido de sentar bases comunes entre los educadores latinoamericanos y caribeños de esos años. Sus premisas de Educación Fundamental giraron en torno al desarrollo comunitario como una perspectiva clave para la detonación de cambios desde la solidaridad y el aprendizaje.

Aún no es fácil reconocer las influencias de aquel CREFAL fundacional en los proyectos de los estudiantes, en sus propios países y comunidades —lo que es en sí una pregunta de investigación para alimentar el ámbito de la reflexión de experiencias—. Mientras se escribe esta historia, existe claridad que dentro del enfoque de esos años estaban la *definición local de los objetivos educativos*, la reconstrucción de *vínculos comunitarios*, la promoción de la *participación social* y la *educación para la democracia* como mecanismos intrínsecos al *desarrollo comunitario*, así como para estimular el lugar de *los jóvenes en el desarrollo global de las comunidades*. Desde esta época serán sus cursos regulares de *formación de líderes locales*, de *desarrollo de la comunidad*, de *vinculación de la escuela y la comunidad*, y sus conocidas *misiones y brigadas de mejoramiento rural e indígena*.

Este fue el escenario en el que una UNESCO, que se reacomodaba a las ideas de la guerra fría, sería categórica en la redefinición de los objetivos de CREFAL y sus instituciones hermanas, de la educación fundamental hacia la alfabetización. Desde ese momento, los educadores de la región bien pudieran haber sentido que la reducción de los currículos de la EPJA era parte de una visión conservadora. Frente a esto, como institución heredera de las tradiciones de la educación rural de varios países, el CREFAL aportó nada menos que esta mirada de la educación organizada desde las necesidades de un colectivo en formación y transformación, que no reduce la visión de los aprendizajes necesarios al *estricto mínimo* de la alfabetización, como dijera Jaime Torres Bodet.⁹

En perspectiva histórica, los miembros del CREFAL regresaron al problema de la complejidad de la intervención educativa en un escenario específico a finales de la década de los setenta. Son años de un gran impulso de la investigación para la formación. La primera maestría del Centro, en *educación de adultos*, le da carta de nacimiento a las

⁹ Como prueba de la ruptura de las intencionalidades del CREFAL histórico con la nueva política expresada en 1968, basta recordar las resistencias teóricas que se expresaron en el concepto de alfabetización funcional, con las que un grupo crefaliano buscaba conservar en todo lo posible el sentido transformador. Resonarían en esa comunidad las palabras de Jaime Torres Bodet, que había considerado a la alfabetización como un *estricto mínimo*, que más bien volvía *peligrosa* a toda política que la considerara su acción fundamental, negando las implicaciones cognitivas de un proceso transformador. Cfr. Guerra, 2002: 19-20; y sobre este momento, Rivas, 2010: 362-365.

metodologías participativas. Se abren espacios para que se confronten *experiencias*, y se dicta, además, el primer seminario sobre *las características psicosociales del sujeto de la educación de adultos*.

Editado por primera vez en 1981, el trabajo de Anton de Schutter, *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, es una referencia clave de este momento. Escrito contra los manuales que ya en esos años pretendían reducir la praxis social a recetas, el autor abre la reflexión sobre la investigación-acción, que desde ese momento se constituiría en una idea de vanguardia para las metodologías educativas, sobre todo porque suponía que los sujetos del aprendizaje debían realizar los procesos de investigación y acción como parte de su aprendizaje. En perspectiva, parte del peso de De Schutter se encuentra en el establecimiento de ciertas condiciones mínimas para la educación de adultos, como la organización, expresada en la necesidad de “formar parte *de* y tomar parte *en* algo” para estar en condiciones de aprender para transformar.¹⁰

Las enseñanzas históricas del CREFAL, enlazadas con un esfuerzo sostenido por décadas, es siempre una invitación a recordar que las necesidades de aprendizaje de una comunidad están absolutamente imbricadas con su experiencia y su horizonte de expectativas. Estos elementos, en ocasiones escondidos en los pliegues de la subjetividad colectiva, constituyen el ámbito emocional y racional en los que se suelen fundar los proyectos más fecundos y transformadores, aquellos que incorporan sus problemas coyunturales, sus dilemas y proyectos de vida. En este sentido, la EPJA quedó vinculada en este momento con la idea de hacer emerger los deseos de transformación de una situación dada, a través del aprendizaje y la construcción de conocimiento para una nueva situación.

Como dijimos, es cierto que en el transcurso de los años el CREFAL adoptó varios proyectos que reducían su espíritu histórico; se trató de una experiencia regional y de una política internacional que, aglutinando varios frentes, no ha dado buenos frutos. Pero también se puede decir, como muchos educadores afirman, que el CREFAL también busca vadear esos impulsos que niegan la complejidad de la realidad y de los sujetos con soluciones autoritarias. Una llama late en el CREFAL actual en torno a la necesidad de la incorporación de sujetos en todas sus dimensiones (racionales, lúdicas, emocionales y afectivas) para la detonación de proyectos de desarrollo que en lugar de aumentar los traumas colectivos, los disuelvan en la construcción de algo nuevo.

En este sentido, las tempranas apuestas del CREFAL hacia la innovación conceptual (por ejemplo del aprendizaje sobre la enseñanza), la incorporación de más lenguajes que los que encierran la oralidad y la escritura (los títeres, el teatro, el dibujo, la pintura, la música, la fotografía y el cine), así como el uso de tecnologías, deben considerarse

¹⁰ De Schutter, 1983: 10.



como esfuerzos por detonar visiones colectivas. También los métodos de la escuela educativa que reivindicó el CREFAL siguen siendo esenciales. Durante las últimas décadas, el CREFAL retomó algunas de estas iniciativas: dictó diplomados en sistematización de experiencias y desarrollo local sustentable, y abrió una maestría en educación en derechos humanos y otra en políticas públicas desde las que busca producir aportes para la renovación de la gestión y de las propuestas formativas. En este sentido, buscamos retornar a la práctica de la investigación-acción como una manera de diagnosticar, intervenir y construir colectivamente; y a la sistematización de experiencias, como una manera del reflexionar sobre el sí del sujeto, así como los significados de la experiencia, para obtener formas de replantearse las prácticas y los horizontes.

Desde su patrimonio pedagógico y sus principios fundamentales, el CREFAL quiere lanzarse a la construcción de una EPJA transformadora. Estos son algunos de los nudos entre el pasado, el presente y el futuro de un CREFAL que aprendió de la potencia de los sujetos organizados en torno de la resolución de problemas... y que por ello consulta, abre y busca horizontes de acción común.

El escenario latinoamericano: entre lo global y lo local

Sin ánimo de pretender hacer un análisis profundo sobre la coyuntura regional contemporánea, sí quiero mencionar algunas de las grandes dinámicas contextuales que pueden acompañar a la EPJA en los siguientes años. Si aceptamos que las décadas de los setenta a los noventa de la región se orientaron y definieron en torno a las políticas neoliberales que propiciaron el proyecto de la globalización, también hay hoy síntomas para afirmar que tras ese proceso se ha gestado otro como reacción, que es el de *la emergencia de lo local*. En nuestra época, lo local aflora con la fuerza de los movimientos sociales, y de organizaciones civiles que reclaman su derecho a construir proyectos que resuelvan necesidades concretas. Y también aflora en la conciencia de muchos grupos urbanos y socialmente diversos, que han llegado a la conclusión de que los proyectos que no se conciben desde las necesidades locales son más ineficaces que los que sí lo hacen.

Nuestra región no es ni política, ni culturalmente homogénea; sin embargo, el proyecto cultural que se expresa en lengua castellana y portuguesa, asociado a un proyecto económico claro, está siendo discutido por las otras culturas de América. El neoliberalismo ya no es completamente dominante, pues también se ven en la región políticas keynesianas que quieren ser más incluyentes de los sectores que expresan la voz local. Diversos estudios han mostrado que en estas décadas hubo grandes transformaciones económicas y políticas, y es esperable que esto propicie transformaciones en lo educativo, y especialmente en la EPJA.

En términos económicos, el contraste de América Latina —sobre todo con la crisis europea—, se expresa en datos como el de la ampliación de sus clases medias en casi un diez por ciento de su población total en la última década, según datos del Banco Mundial.¹¹ El reciente informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, titulado *El ascenso del Sur*, considera que varios países del Sur “están creando nuevos paradigmas para el avance del desarrollo humano y la reducción de las desigualdades por medio de políticas sociales innovadoras que cada vez son más estudiadas e imitadas en todo el planeta”; y advierte que la “cooperación sur-sur” tiene “algunas características clave” que comparten unos 40 países del sur mundial.¹² Entre ellas, la fuerte inversión “en capital humano a través de programas educativos y de salud y de otros servicios sociales básicos”.¹³

En esta lógica, puede decirse que la América Latina enfrenta cambios que en varios casos implican estar cumpliendo desde hace unos años con la antigua recomendación de la UNESCO de dedicar un 8% del PIB nacional a educación.¹⁴ Sin embargo, este aumento en la cantidad no significa necesariamente, ni todavía, un cambio en la calidad de la educación o de expansión de la EPJA... pero podría permitirlo. En términos de lo gubernamental, es evidente la consolidación del bloque geopolítico en el Sur —que salvo algunas excepciones tomó distancias de las políticas del FMI, el BM y en general de Estados Unidos— que se está expresando también en una nueva institucionalidad regional. Este nuevo abanico institucional puede ser parte de un lento cambio hacia un nuevo esquema de prioridades regionales.¹⁵ Estos posicionamientos, así expresados en

¹¹ Según el BM, “unas 50 millones de personas salieron de la pobreza y otras tantas ingresaron en la clase media (latinoamericana), que ahora totaliza unos 152 millones. La mayoría de los nuevos integrantes del segmento medio son los 40 millones de brasileños que han dado el salto de ingresos”. Rebossio, 2012.

¹² ONU-PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 2013*.

¹³ *Idem*.

¹⁴ Según el Índice de Desarrollo Humano, algunos países de la región pasaron en las últimas tres décadas, de un nivel de desarrollo humano medio, a uno alto (como Brasil o Ecuador); o de uno alto, a muy alto (Argentina). Y aunque esto no es elocuente de la calidad ni de la pertinencia de la educación, el análisis también muestra que tomando los datos de estos tres momentos —1990, 2000 y 2010—, algunos países produjeron un aumento de su gasto en educación en términos porcentuales de su PIB: Argentina pasó del 1.1% en 1990, al 9.5 en el 2010; Brasil, del 4.7 al 9; Ecuador del 2.8 al 6.1; Guatemala del 1.4 al 7.1; México del 3.6 al 6.5; Nicaragua del 3.4 al 9.5; Uruguay del 3 al 7.4; y Venezuela del 3 al 6. Ramos Calderón *et al.*, 2012: 40 y 57.

¹⁵ Tal y como lo expresan los documentos de la tercera Reunión de Ministros y Ministras de Ciencia, Tecnología e Innovación del Consejo Suramericano de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología e Innovación, en 2011, que expresaba la decisión de la UNASUR de “elaborar un plan educativo regional” que contemple áreas como “la innovación inclusiva”, y que contemple cómo “proteger la calidad de la enseñanza frente a los avances de la mercantilización”. www.unasur.org.



documentos de esta nueva institucionalidad, demandan respuestas pedagógicas que son características de la EPJA latinoamericana, en tanto proyecto inclusivo, basado en los derechos humanos y en la construcción social del conocimiento para el desarrollo de grupos y comunidades de diversas culturas.

Debemos abrirnos tanto a la expresión de dinámicas novedosas, como a estar atentos de aquellas que nos son ya habituales, sin que las segundas nos tapen las primeras. Una de ellas es, claro, el resurgimiento de prácticas de educación definidas según horizontes y necesidades de los sujetos (jóvenes, mujeres, negros, etcétera), cuya punta del iceberg podrían ser las construcciones de escuelas de algunos pueblos indígenas, de movimientos sociales rurales y urbanos, y de algunas de las organizaciones de la sociedad civil que mantienen un perfil crítico o altermundista. En el CREFAL somos conscientes de que se está produciendo, entre los adultos de una comunidad que se empodera, una redefinición de las metas y estrategias de la escuela que desafían los recursos académicos y políticos de los países. Esto nos abre muchas posibilidades de interlocución, sistematización y participación en la definición de estrategias de aprendizaje comunitario.

La otra dinámica es la que podría estarse expresando en la ampliación de algunos sistemas formales oficiales: creación de escuelas, implementación de una nueva generación de reformas educativas para ampliar el derecho a la educación, así como el crecimiento y mayores recursos para la ciencia y la tecnología, etcétera. Esto nos presenta un segundo escenario de formación desde el que la EPJA puede hacer grandes aportes. Este podría ser un espacio para incorporar la experiencia en la construcción colaborativa, desescolarizada y multigrado de la EPJA, basada en un sistema de decisiones que incorpore a los sujetos locales, y recupere el interés y el sentido de educadores, jóvenes y adultos por el aprendizaje.

Es viable pensar que en este escenario, en el que hay muestras de movilidad social e inversión en educación, se den cambios en las visiones gubernamentales que afecten el papel de la educación de jóvenes y adultos. Tomamos nota de que los proyectos de nuestros países miembros podrían estarse conceptualizando de nuevas y mejores maneras. También anotamos que en este contexto no existen formas claras de dar cuenta de la experiencia acumulada, ni una visión, ni unas metodologías que permitan la elaboración de una política pública armónica con los movimientos de la sociedad, con el consecuente impacto sobre la gobernabilidad y la paz. Es parte de lo que debemos desarrollar.

Apostar a una educación transformadora e incluyente

Quiero asentar para el debate qué entiendo por educación transformadora, y cómo ello podría contribuir a salir de la crisis de la EPJA como campo de tensiones. Como dijimos,

creemos que la educación debe estar subordinada a un grupo de intereses, necesidades y proyectos de los sujetos concretos, pues ellos son los que construyen conocimiento y aprenden para transformar. Esto podría estar expresando una de las grandes tensiones entre la investigación y la formación en EPJA, puesto que desde la tradición de los enfoques participativos de la ciencia social, como el de la investigación-acción, estos enfoques confrontan las cristalizaciones curriculares, en la medida en que éstas se interpretan como obstáculos para el aprendizaje, pues parten de un supuesto de que, dado un recorte, los intereses son confluyentes.

Como ámbito de políticas y prácticas, la educación transformadora debe atender estos fenómenos y priorizar el hecho de que el proyecto económico actual dejó de considerar al ser humano como un constructor de opciones de futuros, para concebirlo como un simple recurso económico, lo que se transforma en un desafío muy concreto para la educación de adultos. Una de las tareas es cambiar la concepción puramente curricular y escolar de la educación, transformar la idea misma del aprendizaje en una apuesta para enfrentar los numerosos síntomas, ya no sólo psicológicos, sino sociales (frustración, indignación, apatía, confusiones sobre el futuro, abatimiento, escepticismo e indiferencia política, quiebre de la confianza en sí mismo y en los otros, como dice Hugo Zemelman), que se potencian con el desempleo, o bien con empleos y consumos que no son congruentes con las expectativas de esos mismos jóvenes y adultos. Lo que está pasando en México, con altísimas tasas de deserción escolar juvenil, y con un ingreso permanente a las filas de la delincuencia organizada (robos, narcotráfico, etc.) nos presenta un ejemplo de estas dinámicas propias de una crisis entre la educación, los sujetos y la comunidad.

Desde la educación, debemos considerar y potenciar las transformaciones locales, que son, en definitiva, las que dan vitalidad a los desarrollos nacionales. Para que la ciudadanía tenga fuerzas para configurar un modelo de país se requiere una educación que sirva como espacio de construcción de proyectos de vida en común. Y esto debe traducirse en proyectos de aprendizaje que incluyan a la familia, que incluyan lo culturalmente diverso desde sus propias capacidades de organización, que recuperen al ser humano desde sus derechos fundamentales, a partir de estrategias didácticas y tecnológicas; que pongan en el centro al sujeto como constructor y transformador de su entorno. Pues si él no puede pensarse, poco le servirá la información.

Creemos que la región posee experiencias transformadoras que no son visibles, en muchos casos porque no son analizadas. Experiencias organizativas de la sociedad civil que deben ser recuperadas por sus objetivos comunitarios, por su carácter cooperativo, por sus esfuerzos de construcción de conocimiento local, por sus preocupaciones por la crisis ecológica y por imaginar proyectos sostenibles. La demanda de conocimiento de las experiencias de la sociedad civil supone una ampliación de la mirada desde la escuela, desde la política y desde la investigación. En este sentido, un educador que construye conocimiento para transformar, más que circunscribirse a su ámbito de ex-



pericia negando el contexto y las necesidades colectivas en que busca incidir, debe transformarse en un intelectual del cuerpo de expectativas del grupo con el que trabaja. Debe formar jóvenes y adultos críticos con los paradigmas de interpretación que les impiden visualizar sus horizontes de transformación. Ese podría ser uno de los modos de poder dialogar aspectos con el grupo, y detectar posibilidades de construcción desde el aprendizaje.

Creemos que una educación transformadora e inclusiva es aquella que le permite a los sujetos tomar conciencia de sí mismos en relación con los otros, con las dinámicas que los rodean, para detectar opciones de transformación. En este sentido, la calidad debe entenderse como la capacidad de potenciar las posibilidades de un sujeto a partir de la educación, es decir, a partir de las dinámicas simbólicas que lo han formado y que son parte de su entorno; en síntesis, enseñar a pensar con el fin de orientar la mirada hacia formas de intervención ajustadas a su proyecto de vida. Una educación transformadora es, por lo tanto, aquella que logra producir en los sujetos el ensanchamiento de sus propias opciones sin prefabricarle respuestas, sino permitiéndole construirlas desde la riqueza de su subjetividad y su cultura.

La experiencia del CREFAL es un ámbito para la construcción de una EPJA renovada, un espacio para las propuestas pedagógicas que le otorgan un sitio al pensamiento del presente, un espacio para la cooperación de los educadores de las instituciones y personas que le otorgan un lugar especial a la experiencia del sujeto para pensar desde ella lo aprendido y lo necesario de aprender; un espacio para las propuestas pedagógicas que le otorgan un sitio al análisis de los contextos, sus dinámicas y posibilidades.

En este sentido, buscamos construir una EPJA que sea capaz de:

1. Abrirse a la idea de que los aprendizajes se determinan por las necesidades de las personas y las comunidades.
2. Incluir, por lo tanto, la diversidad de visiones y proyectos que componen la vida de las comunidades en términos geográficos, raciales, culturales, políticos y de inclusión de la diversidad sexual.
3. Trascender la idea de los aprendizajes como algo nacional o internacionalmente definible como básico, afirmando siempre una concepción amplia.
4. Comprender los fenómenos ligados a la educación como partes incluyentes de la sociedad toda (ampliando la noción de actores educativos, ámbitos educativos, currículo establecido, etc.).
5. Proponer una educación problematizadora y útil para la vida, capaz de incidir en transformaciones en el mundo de la vida de los individuos y comunidades, en su territorio, cultura y situación social; y
6. Replantear la función del educador de jóvenes y adultos en torno a estas preocupaciones surgidas del interés por desarrollar lo local.

Bibliografía

- BOCHYNEK, Bettina (2011), “Veinte meses desde CONFITEA VI”, *Educación y Desarrollo*, núm. 77, Hamburgo, DVV, en: http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1278&clang=3 (consulta: 20 de enero de 2013).
- BURNETT, Nicholas (2007), “Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo”, *Perfiles Educativos*, vol. XXIX, núm. 118, México, UNAM, pp. 91-98.
- CARUSO, Arlés, María Clara Di Pierro, Mercedes Ruiz y Miriam Camilo (2008), *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe regional*, Pátzcuaro, CREFAL.
- DE SCHUTTER, Anton (1981), *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, Pátzcuaro, CREFAL.
- LLOSA, Sandra Mabel (2011), *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de la vida*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires, UBA.
- MONTEIRO Mileto, Luis Fernando (2011), *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos*, Tesis de Doctorado, Rio de Janeiro, Universidad Fluminense.
- OCDE (2005), *Educación para adultos. Más allá de la retórica*, México, FCE.
- ONU-PNUD (2013), *Informe sobre desarrollo humano. El ascenso del sur: progreso humano en un mundo diverso*, Nueva York, PNUD.
- ONU-UNESCO (2008), *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo: Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?*, París, UNESCO (Nicholas Burnett, coord.).
- PICÓN, César (2013), *Educación de adultos en América Latina y el Caribe: utopías posibles, pasiones y compromisos*, Pátzcuaro, CREFAL, Paideia Latinoamericana 4.
- RAMOS Calderón, Antonio, Josefina Bautista, Hortensia De Jesús y Raquel Magaña (2012), *Panorama sociodemográfico 1990/2000/2010 de los países miembros de CREFAL*, Pátzcuaro, CREFAL-Dirección de Investigación y Evaluación.
- REBOSSIO, Alejandro (2012, 13 de septiembre), “La clase media crece en Latinoamérica y ya casi es tan grande como la baja”, *El País*, Madrid.
- RANGEL Guerra, Alfonso (2002), “El pensamiento de Jaime Torres Bodet: una visión humanista de la educación de adultos”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. especial, Pátzcuaro, CREFAL, pp. 9-23.
- RIVAS Díaz, Jorge (2010), *El derecho a la educación y el desarrollo humano en la visión de la Escuela de Pátzcuaro*, Pátzcuaro, CREFAL (inédito).
- TORRES, Rosa María (2000), *Una década de la Educación para todos: una tarea pendiente*, Buenos Aires, UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.



- TORRES, Rosa María (2010), *Segundo Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para todos*, Buenos Aires, 8-11 septiembre 2010, Bogotá, en: <http://otraeducacion.blogspot.mx/p/pronunciamiento-latinoamericano-por-una.html> (consulta: 20 de enero de 2013).
- UNESCO-UIL (2010), *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, Hamburgo, UIL.
- ZEMELMAN, Hugo (2008), *Hacia una epistemología de la decisión política. Principales problemas de políticas públicas en educación de jóvenes y adultos en América Latina*, Pátzcuaro, CREFAL.



La EPJA como movimiento Construyendo comunidad en América Latina y el Caribe Informe de sistematización

GRACIELA MESSINA RAIMONDI*

INTRODUCCIÓN

El sentido de la consulta

La idea de organizar la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) como un movimiento pedagógico, o como una comunidad ampliada de aprendizaje, ha rondado durante varias décadas por las mentes de los que trabajan en este campo. Esta inquietud, a su vez, es parte de la intencionalidad de hacer de la EPJA algo diferente a una simple modalidad compensatoria, destinada a aquellos que no pudieron iniciar o completar la escolaridad básica.

En efecto, desde los años setenta, y en mayor grado desde los noventa, con la CONFINTEA V, se ha buscado construir una EPJA incluyente, múltiple y compleja, donde converjan desde la educación de los jóvenes de uno y otro sexo y los adultos —sin límite de edad—, hasta la educación para el trabajo, la educación para los campesinos e indígenas, la educación para la ciudadanía, la participación social y política, el medio ambiente y la salud. Como parte de este proceso, la orientación intercultural y bilingüe y la perspectiva de género se han ido afianzando en forma progresiva, así como los intentos por estar presente en grupos tan diversos como los migrantes, los desplazados por condiciones de violencia social, política o económica, los que viven en condiciones de reclusión y los grupos marginados de diferente tipo.

* Licenciada en Sociología (Universidad de Buenos Aires). Doctoranda por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, México.

En el mismo sentido, se ha pensado la EPJA como el lugar para redefinir el conjunto de los procesos educativos, tanto los que giran en torno de la institución escolar, como los que siguen otras lógicas cercanas a la comunidad, la vida cotidiana y la recuperación de los saberes sociales. En este marco, se han atribuido a la EPJA propósitos no sólo de formación en competencias básicas, como lectura, escritura y matemáticas, o en capacitación para el empleo, sino de promoción de la autonomía política y ética, en particular la capacidad crítica, el empoderamiento de los sujetos y su disposición a organizarse en comunidades de vida, adoptando un horizonte de igualdad, respeto a la diferencia y emancipación social.

Sin embargo, se han escuchado voces que afirman que la educación de adultos en América Latina y el Caribe ha sido una máscara o un eufemismo para nombrar y segregar la educación de los grupos sociales más excluidos. Al mismo tiempo, sigue teniendo lugar la ruptura entre discurso y práctica, ya que las iniciativas gubernamentales continúan concentrando los esfuerzos en torno a la alfabetización de grandes poblaciones, donde cuenta la certificación rápida más que el aprendizaje y la inclusión en procesos educativos y sociales democratizadores de largo plazo. En este escenario regional, desde la sociedad civil se han multiplicado las iniciativas por continuar el camino de la educación como práctica de la libertad, buscando crear nuevas formas de concebir y desarrollar la EPJA, desde Freire y la educación popular, hasta los nuevos enfoques de pedagogía del sujeto y de la experiencia. Aun con estas búsquedas, la EPJA sigue siendo un espacio marginal, tanto en términos de políticas públicas como de recursos, en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe. Aún más, un espacio que al reducir su actividad obliga a sus propios trabajadores, educadores, investigadores, funcionarios y coordinadores, a desplazarse hacia otros campos de la educación o de la vida productiva.

En este marco de crisis estructural, el CREFAL tomó la decisión de hacer una consulta acerca del valor de convocar tanto a los gobiernos como a la sociedad civil, para poner en marcha un proceso sistemático de fortalecimiento en pro de la EPJA en América Latina y el Caribe.

El papel del CREFAL en la consulta

Cabe destacar que el CREFAL nació como un organismo internacional, asociado con la educación fundamental, los grupos sociales más marginados y los mandatos de la UNESCO de la posguerra, en torno a aspiraciones de libertad y paz. Desde su origen el CREFAL ha estado asociado a la educación de adultos, con funciones similares a las actuales: experimentación, investigación, docencia, difusión y cooperación. Sin embargo, el mandato inicial se ha ido transformando durante sus más de sesenta años de funcionamiento, oscilando entre concentrarse en la formación o abrirse hacia la investigación



y los proyectos de desarrollo comunitario.¹ Asimismo, a lo largo de su historia se ha dado una serie de cambios de enfoque, cambios en su denominación y discontinuidades y contracciones administrativas.²

Discontinuidades, crisis y refundaciones que han llevado a crear una institucionalidad que se mantiene hasta el presente. La concentración de sus actividades en México a partir de los años noventa, así como una menor centralidad de las cuestiones rurales, son otras de las tendencias a considerar.

En la actualidad el CREFAL conserva su estatus de organismo internacional autónomo, ubicándose su campo de acción en “la cooperación regional en educación de adultos”, con cuatro funciones diferenciadas: formación, investigación documental y básica, divulgación y cooperación regional.³ Asimismo, el CREFAL suscribe hoy la concepción ampliada y compleja de la EPJA, aprobada en la CONFINTEA V.

Conscientes de esta realidad, un grupo de los consultados continúa atribuyendo funciones múltiples al CREFAL, en una visión prospectiva, que incluyen desde la formación y la investigación hasta los proyectos de desarrollo o intervención y la abogacía (*advocacy*), como una tarea de defensa, difusión, legitimación y reposicionamiento de la EPJA.

Recordemos por un momento que el CREFAL continúa siendo el único organismo dedicado a la educación de los adultos, con alcance regional en términos de su compe-

¹ La evaluación realizada por el propio CREFAL (1971) hace referencia a que la formación y la preparación de materiales son predominantes en esa época, mientras la investigación y la asesoría son escasas; en el Convenio de 1990 las funciones explicitadas son principalmente de carácter pedagógico didáctico, en particular formación, preparación de materiales y asesoría, aun cuando también se mencionan estudios sobre los distintos aspectos de la educación fundamental. El CREFAL se radicaliza en los ochenta con la investigación participativa y la presencia de Anton de Schutter; esta tradición se continúa con los seminarios y diplomados de sistematización educativa, donde participaron los principales voceros de esa orientación; en el año 2001, Soler Roca, un ex director del CREFAL, hace un llamado a mantener el mandato originario “por los marginados”, así como la perspectiva sociopolítica de las políticas y programas del CREFAL.

² El CREFAL fue creado en 1951, en estrecha relación con la educación fundamental; en 1961, se da un viraje hacia el desarrollo comunitario; en 1969, hacia la alfabetización funcional; en 1975, hacia la educación de adultos, la alfabetización funcional y la educación permanente; en 1970, fuerte influencia del desarrollo rural integrado; desde 1987 hasta la fecha se consolida el enfoque de educación de adultos, que posteriormente se nutre con las contribuciones de la CONFINTEA V y la CONFINTEA VI.

³ De acuerdo con el Convenio vigente de 1990, denominado “Convenio de cooperación regional para la creación y funcionamiento del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe”, suscrito y firmado por representantes de la UNESCO, la OEA y doce países latinoamericanos.

tencia (América Latina y el Caribe) y con un Consejo de Administración, donde participa una parte significativa de los países del continente.

En este marco, la consulta se inscribe en esta condición actual del CREFAL, en términos de su potencialidad, tanto como en su patrimonio. La consulta ha buscado contar con una respuesta colectiva acerca de los múltiples sentidos asociados con la idea de generar un espacio de pensamiento y acción en torno del desarrollo y la transformación de la EPJA, así como de las propuestas vinculadas con la contribución del CREFAL.

En este sentido, las reflexiones que se presentan en este texto integran las voces de los consultados en un relato colectivo que anticipa el posible desarrollo abierto y plural del proceso que se desea poner en marcha. El texto que se inicia busca constituirse como un espacio de encuentro y disputa entre diferentes posiciones, con la idea de generar un aire fresco en torno de la EPJA.

La metodología y el proceso

Para llevar a cabo la consulta se creó un equipo al interior del CREFAL, se elaboró un formulario estandarizado y se convocó a un grupo de educadores/investigadores y trabajadores de distinto orden de la educación de adultos de 18 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, México, Panamá, Paraguay, Perú, R. Dominicana, Uruguay y Venezuela).

Si bien la muestra no buscó ser probabilística, se organizó considerando que los consultados hubieran estado relacionados con el CREFAL, en diferentes tiempos y modalidades. La consulta fue concebida para que participaran unas 40 personas. Para lograr este propósito se seleccionó un número mayor, 143 trabajadores de la EPJA, de los cuales se logró contactar a 126; de los contactados, 59 contestaron el formulario, en el orden del 47%. De este modo, se logró una presencia mayor que la pensada inicialmente.

Si bien los formularios tuvieron como propósito final indagar en torno a la posibilidad de generar un proceso de fortalecimiento en torno de la EPJA, así como del lugar del CREFAL en ese proceso, fueron diseñados para empezar conociendo las diferentes concepciones y papeles atribuidos a esta modalidad, así como sus principales desafíos y los logros alcanzados. A partir de esta primera parte, el formulario se concentra en preguntar acerca de cómo organizar el proceso, los principios orientadores, las formas de organización y liderazgo que se proponen, las diferentes etapas, así como las posibles contribuciones del CREFAL, en particular la validez de algunas acciones específicas como la creación de una escuela de investigación, una escuela de desarrollo profesional y un dispositivo contextualizado de monitoreo de políticas y experiencias.

El formulario fue diseñado como una secuencia de preguntas abiertas, constituido por 11 preguntas o campos generales y 20 sub-preguntas, estructura que implicó un esfuerzo considerable tanto para los consultados como para el análisis. Ante el formulario,



concebido como un espacio para promover el diálogo, un grupo de los consultados contestó las preguntas, con diferente nivel de especificidad, mientras otro grupo contribuyó además interrogando y contextualizando las preguntas.

Durante un mes recibimos las respuestas de los consultados, en torno a 470 páginas, que fuimos organizando por campos de conocimiento. Nuestra tarea consistió en una primera y larga lectura de las respuestas, seguida de una tabulación por pregunta y subpreguntas, hasta arribar a un primer informe interno, global y simultáneamente analítico, especificado para cada pregunta.

Para presentar las respuestas se buscó simultáneamente agruparlas y diferenciarlas, dando cuenta de la diversidad. Se han respetado en forma textual las maneras de decir de los consultados, para crear un espacio de contrastación, tensiones, disputas y encuentros, donde se ponen en conversación diferentes posiciones. Las expresiones de los consultados se contrastan o complementan con interpretaciones y comentarios del equipo, que se indican en cada caso.

Los relatos parciales que se mencionan sustentaron la elaboración de este texto final. Hemos buscado dar cuenta de las singularidades presentes, siguiendo un enfoque de investigación cualitativa y crítica. En consecuencia, no sólo se ha evitado la “traducción-reducción” de las ideas y las expresiones de los consultados, sino que se han incluido tanto las respuestas mayoritarias como minoritarias, sin establecer ese tipo de distinción. Simplemente se dice: un grupo, o dos grupos o tres posiciones, sin asignarles un valor numérico, en congruencia con el enfoque cualitativo de investigación que se adoptó. Esperamos que los consultados se reconozcan y se encuentren en este informe. Al mismo tiempo, estamos conscientes de que hemos realizado una tarea donde no puede sino hacerse presente la interpretación.

Dada la riqueza de los testimonios enviados, ponemos a la disposición de los consultados y de los lectores en general los formularios completos en su versión original, así como el primer tabulado de las respuestas, organizado pregunta por pregunta; ello con el fin de animar a la realización de otros análisis que bien podrían entrar en diálogo con el que aquí presentamos. Los invitamos a revisar este material en el DVD anexo a este impreso.

Quiénes contestaron

La mayoría de los que contestaron han estado relacionados con el CREFAL (50 casos sobre 59, 85%), en diferentes etapas de su vida institucional, ya sea como directores, funcionarios, docentes, investigadores, estudiantes, autores en las revistas de la institución o con participaciones eventuales de diferente tipo, como coordinación de talleres,

presentación de ponencias o conferencias. De los relacionados con el CREFAL, los más directamente asociados fueron 31, desglosados como sigue:

- 2 exdirectores generales,
- 2 exdirectores de área,
- 17 ex investigadores o investigadores eventuales en la actualidad,
- 3 directores de área actuales (investigación, formación, cooperación internacional),
- 7 trabajadores actuales, investigadores o docentes, en las áreas de investigación o formación.

A éstos se unen otros 19 docentes, estudiantes y/o autores de artículos, que aun habiendo colaborado con el CREFAL, han tenido o tienen una participación discontinua.

Uno de los consultados acompañó técnica y financieramente al CREFAL desde la UNESCO durante más de una década. Varios de los consultados han desempeñado más de un papel en forma simultánea o en diferentes momentos de la vida institucional del CREFAL.

La mayoría de los que contestaron han trabajado o trabajan en la EPJA, en el orden de 91% (54 casos), aun cuando algunos de ellos transitan de un área a otra, al interior del campo educativo. Varios de los consultados han sido directores o han tenido cargos directivos en organismos internacionales (UNESCO, OEI, PREAL) o son directivos o consultores en organismos internacionales, universidades o instituciones de la sociedad civil, como el CEAAL; otro grupo de los consultados ocupa o ha ocupado cargos directivos en organismos gubernamentales. Finalmente, contestaron personas que se desempeñan en las direcciones de educación de adultos o equivalentes de siete países de la región.⁴ Por su parte, el CEAAL contestó a título institucional, con la participación de dos de sus máximos directivos. Casi todos los consultados cuentan con publicaciones en el campo de la EPJA y/o de la educación en general. La distribución por tipo de institución, gobiernos y organismos internacionales *versus* sociedad civil y universidades es equivalente, así como cerca de un tercio se define explícitamente en términos de educación popular. Cabe destacar que varios de los consultados han transitado de organizaciones de la sociedad civil al sector público o a organismos internacionales y viceversa, en complejas trayectorias profesionales. Además, un grupo de los consultados ha combinado su trabajo principal con la participación en programas de formación en el CREFAL, ya sea como docentes o como estudiantes.

En suma, se consultó a un grupo significativo que se desempeña en los ámbitos gubernamental, académico y de la sociedad civil. En el mismo sentido, una parte re-

⁴ Dirección de Educación Alternativa de Bolivia, Instituto Nacional de Educación para los Adultos de México y Dirección Nacional de Educación de Adultos de Argentina, Ecuador, Panamá, Paraguay y Perú.



levante de los testimonios procede de actores que no sólo tienen una trayectoria en la EPJA, sino que siguen ocupando espacios de toma de decisiones y/o de influencia.

En términos generacionales, predominan los de 50 años y más (73%, 43 casos), con un leve predominio de los hombres y una alta presencia de los residentes en México (27 personas, 46%). Si se especifica la pertenencia generacional, resulta que los de 60 años y más representan el 58% del total (34 consultados), y los de 70 años y más, el 34% del total (20 consultados).

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DE LOS CONSULTADOS POR EDAD (EN FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y %)

Edad	Frecuencias simples	Frecuencias acumuladas
Menos de 50 años	16 (27%)	
De 50 a 59 años	9 (15%)	De 50 años y más (43 casos, 73%)
De 60 a 69 años	14 (24%)	De 60 años y más (34 casos, 58%)
De 70 años y más	20 (34%)	De 70 años y más (20 casos, 34%)
Total	59 (100%)	

La posición de México en la consulta es congruente con que este país es la sede del CREFAL desde 1951, así como con la creciente referencia de sus proyectos institucionales al ámbito nacional. A la participación de México le siguen en orden de importancia la de Chile, Perú, Colombia y Argentina. Estos cinco países concentran el 76% de los casos. Asimismo, los que contestaron, tomados como conjunto, residen en 13 países de la región,⁵ así como otros tres se ubican en Estados Unidos o Europa.

⁵ Los consultados que residen en América Latina y el Caribe proceden de 13 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Cuba, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Panamá, Paraguay y Perú. No contestaron los consultados residentes en cinco países: El Salvador, Nicaragua, R. Dominicana, Venezuela y Uruguay.

CUADRO 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS CONSULTADOS POR PAÍS DE RESIDENCIA (EN FRECUENCIAS ABSOLUTAS Y %)

País de residencia		Observaciones
Argentina	3	
Bolivia	1	
Brasil	1	
Colombia	4	
Chile	6	
Costa Rica	2	
Cuba	1	
Ecuador	2	
Honduras	1	
México	27 (46%)	(10 trabajan actualmente en CREFAL, 17% del total de los consultados y 37 del total de los residentes en Mx)
Panamá	1	5 países (Mx, Ch, Pe, Co y Ar, concentran el 76% de los casos)
Paraguay	1	
Perú	6	
Estados Unidos y Europa	3 ^o	
Total	59 (100%)	

^o Las personas que viven en Estados Unidos o Europa cuentan con doble filiación: son latinoamericanas residentes y/o con ciudadanía en Estados Unidos o Europa (dos de nacionalidad mexicana y una de nacionalidad peruana).



Acerca del equipo sistematizador

Por el CREFAL participaron César Picón como coordinador general de la consulta, Margarita Mendieta y Cecilia Fernández en tareas de ubicación de los consultados, distribución, recepción y tabulación de los formularios, y Graciela Messina como investigadora, a cargo de la preparación del proceso, elaboración y redacción del informe inicial y de este informe. Los cuatro participantes hemos estado en un proceso de reflexión e intercambio en el día a día, que ha sido un plus respecto de nuestras tareas específicas, y que ha nutrido este informe. Por su parte, Carlos Calvo, Nélida Céspedes y Leonel Zúñiga han comentado el informe, en su condición de invitados solidarios.

Queremos compartir con los lectores que como equipo sistematizador de la consulta estamos muy agradecidos por la generosidad de los consultados y de los comentaristas, que donaron su tiempo y sus ideas, las cuales han hecho posible este texto.

Los nombres de los consultados y su semblanza sintética se presentan al final del informe.

I. HACIA LA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA EPJA⁷

Importa destacar que los consultados transitan desde presentar su visión acerca de la EPJA en la actualidad, a lo que piensan que debe ser, e incluso a dar cuenta de las posibilidades que se abren para ellos y para el colectivo, desde una posición transformadora.

Desde el nombre empieza el debate y se hace presente la complejidad del campo. Se la nombra con diferentes términos: educación de adultos, educación de jóvenes y adultos o educación de personas jóvenes y adultas. También se propone consagrar el nombre de EJA (educación de jóvenes y adultos) o FIJA (formación incluyente de jóvenes y adultos). Cada nombre indica una posición teórica. En este informe conservamos el nombre propuesto por la CONFINTEA V, EPJA, educación de personas jóvenes y adultas, para dar cuenta de la disposición a incluir tanto jóvenes como adultos, sin ningún tipo de restricción, y sin optar por un grupo a expensas del otro, así como por la presencia de hombres y mujeres, con una perspectiva de género que aspira a la igualdad en la diferencia.

En primer lugar, se hace presente entre los consultados la crítica a la EPJA actual, por ser un conjunto de ofertas dispersas, que no responden a las necesidades diversas y cambiantes de los sujetos; al mismo tiempo se hace una crítica a los programas oficiales

⁷ Este apartado se ha construido con base en las respuestas a la pregunta: “¿cuál debería ser el concepto básico y el rol que en los nuevos tiempos que vivimos y con visión de futuro tiene o debería tener la educación de personas jóvenes y adultas, en la perspectiva de una educación desde la experiencia, que recupera saberes y produce saberes?”.

que se concentran en la alfabetización y/o que adoptan enfoques instrumentales. Un grupo reconoce como una limitación, y como algo que sigue sucediendo, que la EPJA oficial es subsidiaria de la educación básica y media formal para niños y jóvenes.

En este marco, se observa un rechazo casi unánime en torno al enfoque remedial y compensatorio para la EPJA; sin embargo, también un grupo menciona que bajo ciertas condiciones es válido un enfoque supletorio o compensatorio. Asimismo, algunos consultados relacionan la EPJA con el combate al rezago. Aparece la referencia a la postalfabetización, que es nombrada por una sola de las consultadas, en congruencia con la pérdida de legitimidad de la postalfabetización como proceso y etapa al interior de la EPJA. Cabe destacar que un grupo de consultados continúa asociando de forma estrecha la EPJA con la educación básica de adultos. También desde los consultados que trabajan en el sector gubernamental se relaciona la EPJA con proyectos sociales, como la Cruzada Nacional contra el Hambre, donde participa el INEA (México); igualmente se alude a la relación entre la EPJA y el combate a la pobreza.

En segundo lugar, para los consultados, la definición ideal de EPJA tiene límites muy amplios, que van desde promover la habilidad de razonar hasta transformar la realidad, empoderando a los sujetos y las comunidades y creando espacio público.

En tercer lugar, mientras para un grupo de los encuestados uno de los componentes clave para definir la EPJA son sus modalidades (formal, no formal e informal), para otros la definición es más compleja e incluye una referencia a la noción de campo, propuesta por Bourdieu. En efecto, un grupo de consultados define la EPJA como un campo de acción y como un campo intelectual, con sus relaciones con otros campos, en particular con el campo general de la educación, y con otros como la salud, el trabajo y la ciudadanía. Al interior del campo se la concibe en términos de tensiones, en particular colonizaciones y esfuerzos descolonizadores. En el mismo sentido, se alude a la EPJA como un conjunto de prácticas y discursos, sujetos y relaciones, en contextos y como parte de las políticas sociales y culturales de un país. Consecuentemente se propone la diversificación de las ofertas para responder a los contextos culturalmente diferenciados.

Por otra parte, citando a CONFINTEA V, se define a la EPJA como conjunto de procesos de aprendizaje, o sistema de aprendizajes, que permiten a los adultos desarrollar capacidades, enriquecer conocimientos y mejorar sus condiciones de vida.

Otra aproximación al concepto de EPJA tuvo lugar desde el punto de vista de los sujetos, ya que se la concibe como una educación para los adultos y jóvenes, entendiendo por tales los mayores de 15 años y más. Para el caso de Colombia, se menciona que en ese país se ha adoptado un límite etario inferior, ya que se alude a que son los jóvenes de 13 años y más los que pueden participar en la modalidad. En el caso de Argentina y Chile, se hace presente como novedad que el límite de edad para ingresar a la EPJA se ha desplazado hacia los 17/18 años, de acuerdo con el nivel en el cual se quiere participar (secundaria o media superior), ya que se han creado programas de reinserción educativa al sistema educativo formal para los jóvenes de 15 a 17/18 años.



Finalmente, mientras un grupo de los consultados define la EPJA en términos de un conjunto de instituciones y modalidades, otro grupo la caracteriza como un conjunto de prácticas y relaciones sociales. En el mismo sentido, un grupo de los consultados destaca el lugar del sujeto y el papel de la EPJA en la constitución de los sujetos, y sus aportes a una visión crítica y participativa. En particular se afirma que la EPJA debe buscar ampliar la libertad de los sujetos. En este caso también se hace presente la noción de educación desde y para la experiencia. Se dice que son sujetos y no “destinatarios” de la EPJA, o sea lo opuesto a “objetos” de políticas y programas. Cabe destacar que un grupo de consultados define la EPJA en términos descriptivos, incluyendo sus diferentes subcampos o modalidades, tales como la alfabetización concientizadora, la educación básica alternativa, la capacitación para el trabajo y la extensión educativa; además, se especifican subáreas de intervención, tales como SIDA, pobreza, drogas, violencia, racismo, sexismo, deterioro ambiental, respeto a los derechos humanos, resolución de conflictos y otros.

En cuarto lugar, se observa una gran cantidad de conceptos asociados en torno a la noción de EPJA, tales como aprendizaje, educación permanente, inclusión, participación, resistencia, reconfiguración, crear algo nuevo, educación popular, empoderamiento, desarrollo sustentable, educación intercultural, flexibilidad, proyectos de vida, intersectorial, educación pública, rezago, postalfabetización, ciudadanía, derecho a la educación, competencias para la vida y el trabajo, otros. El principio de educación permanente y/o aprendizaje a lo largo de la vida es mencionado como una característica central de la EPJA y es uno de los más recurrentes para todos los consultados.

En el mismo sentido, las principales singularidades de la EPJA, hacia las cuales debe transitar, mencionadas por los consultados fueron:

- a) la diversificación de las modalidades, desde modalidades formales hasta no formales e informales, así como la importancia del uso crítico de las TIC en la EPJA y de los espacios virtuales de aprendizaje;
- b) el valor de una educación flexible, reflexiva y crítica. Como parte de una educación alternativa se habla de creatividad y de promover el gusto por el conocimiento;
- c) el interés por la recuperación de saberes, en particular los saberes locales, estableciendo una tensión entre lo global y lo local;
- d) una educación capaz de dar respuesta a la diversidad, en particular a contextos indígenas, urbanos y rurales;
- e) la tarea de la inclusión social, la democratización educativa y el mejoramiento de la calidad de vida;
- f) el carácter intersectorial e interinstitucional; asimismo, la movilización interinstitucional y las alianzas entre organizaciones;
- g) su relación con la educación popular, el empoderamiento de los sujetos, la formación de los sujetos y la construcción de proyectos de vida;

- h) su ubicación en espacios tensionados por la globalización y los contextos locales;
- i) el género como una perspectiva fundamental de la EPJA;
- j) centrada en la construcción de conocimiento, para que permita la reflexión sobre sus prácticas, el aprendizaje en el diálogo cultural e intercultural, y donde se aprende investigando;
- k) la tarea de conjugar el saber desde la experiencia con la teoría;
- l) la educación ciudadana, la educación para la convivencia y la participación, como procesos fundamentales de la EPJA;
- m) la lectura, la escritura y las diferentes formas de comunicación y expresión, como procesos básicos de aprendizaje;
- n) no sólo se valora la innovación como un horizonte, y se relaciona la EPJA con innovación, nuevos aprendizajes y nuevas institucionalidades, sino que se reconoce que existen en el presente experiencias innovadoras en la EPJA, que se nutren de la educación popular y que son realizadas desde ONG y grupos comunitarios, antes que proceder de los gobiernos.

En quinto lugar, se denuncia que la categoría “educación de adultos” constituye un eufemismo para referirse a la educación de los sectores populares; se afirma que la “educación de adultos”, así nombrada por algunos consultados, es parte de un proyecto de control social y político de los sectores trabajadores.

En sexto lugar, en congruencia con el principio y las campañas en torno a la educación como derecho de los sujetos, la EPJA es definida como un derecho, así como se destaca que el derecho a la educación es el fundamento o sustento de la EPJA. Al mismo tiempo, la certificación se plantea como un requisito para la EPJA, que protege y legitima a sus participantes.

En séptimo lugar, se hacen presentes diferentes enfoques en relación con el sentido y los propósitos de la EPJA, que se clasifican como sigue:

- a) desde enfoques liberales al estilo de que la educación de adultos debe formar en torno a la habilidad de razonar, y donde se desdibuja su especificidad y su diferencia respecto de la educación formal;
- b) enfoques que la relacionan con el rezago, que es una manera específica de definirla en términos de una “población objetivo” típica de la EPJA, “los que no han completado la educación básica”, pero restringida en términos de enfoques y propósitos, ya que su sentido no se agota en formar en competencias básicas;
- c) planteos cercanos a la educación popular y la pedagogía del sujeto, que hacen referencia a los derechos humanos, la dignidad, el empoderamiento y la resistencia de los sujetos;
- d) enfoques técnicos/instrumentales que aluden a la formación en competencias; asimismo, definen la EPJA como una “herramienta para”, ya sea para formar en



competencias, para el desarrollo económico, para la empleabilidad, incluso para la ciudadanía.

En octavo lugar, un grupo de los consultados define la EPJA en términos de lucha, incluyendo diferentes concepciones de “lucha”, desde combate al rezago hasta resistencia cultural y configuración de algo nuevo.

En noveno lugar, un grupo de los consultados concibe la EPJA sustentada en dos ideas fuerza: a) resistencia, incluyendo tanto la noción de lucha como de configuración de “otra cosa”, que todavía no existe; se hace referencia a la importancia de la ruptura para producir “otra cosa”; se habla de educación desde la experiencia; b) lo educativo como espacio público, como esfera de lo público.

En décimo lugar, como parte de la definición de la EPJA se alude a sus procesos o estrategias centrales, tales como: a) la formación de sus educadores, para prepararse como intelectuales, para que reflexionen sobre sus prácticas; b) el intercambio de experiencias; c) la investigación.

Finalmente, cabe destacar que la amplia diversidad de definiciones acerca de la EPJA se puede agrupar en tres espacios o posiciones:

- a) una posición que asocia la EPJA con completar la educación básica y combatir el rezago, asociada con competencias instrumentales, como lenguaje y matemáticas y mejora de la empleabilidad; en este esquema, una tarea central es la ampliación de la cobertura;
- b) otra posición que, reconociendo el valor de completar la educación básica y lograr competencias instrumentales, hace de la justicia social y la distribución de oportunidades educativas los ejes de la EPJA, junto con la formación integral, formación para la ciudadanía e interculturalidad; en este caso, la clave es calidad con justicia;
- c) la EPJA como una expresión de resistencia política y empoderamiento de los sujetos, en el marco de la construcción de comunidades de aprendizaje y de espacio público, construcción colectiva, donde incluso el propio CREFAL es definido como una comunidad educativa.

Cabe destacar que los consultados no sólo proponen una noción compleja de EPJA, sino que explicitan su papel o rol, transitando desde las funciones que desempeña a las que podría desempeñar.

En este marco, un grupo destaca que el rol actual que el gobierno atribuye a la EPJA es la inclusión social o la incorporación social. Otro grupo de consultados alude a que la EPJA es un medio para el desarrollo económico y social.

Para los consultados que se adhieren a estas posiciones, la educación de adultos debe prioritariamente desarrollar competencias instrumentales así como “habilidades

blandas”, para el aprendizaje a lo largo de la vida y la incorporación social en contextos cambiantes. En el mismo sentido, aluden a su papel como “herramienta”, tanto en la lucha contra la pobreza como para la “empleabilidad” de los jóvenes, porque carecen de competencias básicas y de otras para resolver problemas sociales que “dañan el tejido social”. Este grupo también hace referencia al valor de la ampliación de la cobertura, la resolución del rezago y al carácter supletorio inevitable en algunas situaciones o contextos.

Otro grupo de consultados asigna a la EPJA un papel de primer orden en la democratización social, ya que realiza el derecho a la educación de toda la población, para que los adultos estén en posibilidades de aprender y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, para formar en la capacidad política y de pensar y operar proyectos, para formar sujetos con capacidad de elección, decisión y autonomía, para la participación social y la participación ciudadana, y para la reconstrucción del tejido social y el mejoramiento de la convivencia.

Finalmente, otro grupo hace referencia a que la EPJA permite potencializar personas y comunidades, así como contribuye a “vivir bien”, para lograr una vida de calidad más allá de la seguridad económica. En este sentido, la EPJA debe enseñar a aprender, así como ser parte de la vida diaria, para satisfacer las necesidades de conocimiento, en medio de ofertas educativas insuficientes.

Nuestros comentarios

Como equipo sistematizador observamos que se ha presentado una alta diversidad de respuestas en torno a la concepción y el papel de la EPJA, que da cuenta de la complejidad y extensión de su campo de conocimiento y práctica, así como de las diferencias teóricas y políticas entre los consultados.

Además, las respuestas muestran rupturas entre discurso y práctica, entre lo que se dice que debe ser y lo que se dice acerca de lo que es la EPJA. Por su parte, los principios de la educación popular y de los espacios colectivos creados en torno de la EPJA, en particular las declaraciones de las CONFINTEA a partir de los noventa, se hacen presentes en las respuestas de los consultados.

Mientras algunas de las definiciones acerca de la EPJA son esperables y forman parte del sentido común de este espacio educativo, como el valor asignado al aprendizaje a lo largo de la vida, otras conceptualizaciones mueven los límites del conocimiento y la acción, como las categorías de resistencia, colonizaciones, esfuerzos descolonizadores e incluso la denuncia de la EPJA como un eufemismo para ocultar el control social a los sectores trabajadores.

Igualmente coexisten definiciones descriptivas acerca de la EPJA, que la caracterizan como una herramienta, regida por el aprendizaje a lo largo de la vida y desglosada



en subcampos y áreas (salud reproductiva, alfabetización, postalfabetización, aprendizaje de lectura y escritura), *versus* otras definiciones, centradas en el sentido, que aluden a referencias teóricas, tales como presentarla como un campo de conocimiento y de práctica sujeto a tensiones, colonizaciones y resistencia. Mientras que el primer grupo adopta referencias normativas, en particular las orientaciones y acuerdos emanados de organismos internacionales en reuniones internacionales relevantes (como Dakar, CONFINTEA V o VI), el segundo grupo hace presentes conceptos de las ciencias sociales, la pedagogía crítica y la pedagogía del sujeto o de la experiencia, así como a autores como Bourdieu, Mc Laren o Larrosa, sin nombrarlos.

En relación a cómo conciben las relaciones pedagógicas, algunos de los consultados siguen haciendo la división entre educadores y educandos, mientras otros los unifican en términos de respeto a los saberes “de todos”, y aluden sólo a “sujetos” de la EPJA. Un grupo destaca que al interior del proceso de consolidación de la EPJA podríamos los participantes ser simultáneamente educadores y educandos, en el sentido de transitar de un lugar a otro.

Las nociones de experiencia, sujeto, comunidad educativa y espacio público, que hacen presentes un grupo de los consultados, remite a la teoría educativa y política de Jacques Ranciere acerca de la importancia de generar espacios públicos para “cualquiera”, dejando de lado la noción de los expertos, los formadores, los que saben... En este sentido, un grupo de los consultados afirma el valor de los saberes de todos los sujetos, que son iguales entre sí, por su condición de sujetos parlantes. De este modo se busca crear espacios de donación recíproca, donde cada sujeto aporta su singularidad; una comunidad de diferentes pero en condiciones de igualdad, donde cada sujeto detenta las capacidades de todos.

Finalmente, para plantear la reconceptualización de la EPJA un grupo de los consultados alude a diferentes referencias o fuentes que legitiman sus opiniones, todas ellas consagradas en el campo de la EPJA y/o de la educación en general: desde la definición de educación de adultos de Nairobi en los setenta, el Marco de Acción o la Declaración de la CONFINTEA V y/o CONFINTEA VI, el Informe Delors, el Informe Faure, los acuerdos de Dakar, los Objetivos del Milenio, los acuerdos y compromisos presentes en el Marco de Acción de Belem, el Marco de Acción de la EPJA, 2000-2010; Panorama social de América Latina, 2010-2011, CEPAL; el estudio del CEAAL sobre seguimiento de CONFINTEA V; Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos, 2007-2015; Panorama laboral 2011, América Latina y el Caribe, OIT. Asimismo se citan algunos autores, desde Paulo Freire hasta Rosa María Torres, Arnové y Torres, Caruso y otros. *Se observa el predominio de las referencias explícitas a documentos de organismos internacionales.*

Otro grupo de los consultados apela en mayor grado a su propia experiencia para fundamentar sus argumentos, así como también se hacen referencias silenciosas a

la pedagogía crítica y la pedagogía del sujeto, acompañadas de críticas abiertas al discurso y práctica de los organismos internacionales.

En este marco, se observa que predomina la visión crítica acerca de la EPJA actual y que se afirma el valor de crear algo diferente.

A partir de estas reflexiones, dejamos abiertas algunas ideas para el debate, tales como:

- a) constituye una relativa novedad que la EPJA sea definida como un campo de conocimiento y de prácticas, aun cuando varios autores externos a la consulta han empleado ya estas categorías para caracterizarla; igualmente, cabe destacar el énfasis en el sujeto, la experiencia y la construcción de espacio público;
- b) la EPJA implica la posibilidad de acciones en diferentes modalidades y niveles, sin limitarse a alfabetización o educación básica, sino incluyendo todos los espacios considerados en el sistema educativo formal, aun cuando enmarcados y resignificados, no sólo por estar orientados por el principio de aprendizaje a lo largo de la vida, sino por ser parte de una propuesta diferente; en este sentido se puede hablar de la transversalidad de la EPJA y de una estructura diferente, no asimilable al sistema educativo formal, con su organización por niveles y modalidades;
- c) la EPJA se desarrolla en múltiples espacios educativos, desde algunos más ligados a instituciones formales, hasta otros familiares, comunitarios o relacionados con proyectos sociales; la presencia creciente de los medios masivos de comunicación y de las TIC, así como de procesos de autoaprendizaje e interaprendizaje, son parte de los procesos que están transformando la EPJA;
- d) la EPJA ha cumplido un papel transformador para el campo educativo en su conjunto; la noción de educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida, la educación como práctica liberadora, la educación popular, son todos enfoques que nacieron desde las prácticas y reflexiones en torno a la EPJA y luego se expandieron hacia el sistema educativo formal;
- e) continúa presente la tensión entre concebir la EPJA como herramienta para el desarrollo económico y social, la empleabilidad y la formación básica, *versus* pensarla desde un sentido transformador, de construcción de espacio público y emergencia de sujetos autónomos.



II. DESAFÍOS DE LA EPJA⁸

Los consultados aluden a múltiples desafíos de la EPJA, que hemos agrupado en términos de dos grandes grupos:

- a) desafíos o tareas asociados con el sentido y la producción de conocimiento;
- b) desafíos o tareas más cercanas a la formulación y puesta en marcha de políticas y estrategias.

Desafíos/tareas en torno al sentido de la EPJA y la producción de conocimiento

En primer lugar, se plantean cuatro grandes desafíos, que comprometen tanto el sentido de la EPJA como la construcción de conocimiento:

- La EPJA debe ser una educación que desafíe “lo que hay”: la desigualdad, la pobreza, la negación, el desamor, el ecocidio, el miedo, la ruptura de la convivencialidad, la producción de los ninis, la inseguridad. Para crear este sentido debe abreviar de los múltiples acontecimientos que son intentos de producción de otro mundo.
- Se debe repositionar a la EPJA en el pensamiento social, creando puentes con las pedagogías críticas y las contribuciones críticas de las ciencias sociales.
- Se propone dar una respuesta inclusiva a la exclusión asociada con la globalización económica, social y política. Asimismo, se plantea democratizar la posibilidad de acceso y permanencia en la educación, con un horizonte de igualdad. En el mismo sentido, se afirma que se requiere “más inclusión”, y que ésta puede tener

⁸ Este apartado se basa en las respuestas a las siguientes preguntas y subpreguntas:
Pregunta 2: ¿Cuáles son las grandes tareas, retos o desafíos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas de América Latina y el Caribe? ¿Y en su país de residencia?
Pregunta 3: ¿Cómo se relacionan estas tareas con el contexto social y educativo de América Latina y el Caribe?
Pregunta 5: ¿Cuál es la prioridad de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en su país, en relación con el conjunto de las políticas públicas? ¿Qué esfuerzos relevantes está haciendo su país para fortalecer el desarrollo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas? ¿Qué esfuerzos deberían hacer los gobiernos nacionales de América Latina y el Caribe en general, los ministerios de educación en particular y las sociedades civiles, en sus respectivos campos de competencia, para lograr el propósito señalado?

lugar a través de diferentes dimensiones: desarrollo curricular, métodos, materiales, otros recursos de aprendizaje, gestión.

- Se debe inscribir la EPJA en los acuerdos internacionales, en particular en los ocho Objetivos del Milenio acordados en las Naciones Unidas, para lo cual se requiere flexibilizar y contextualizar la EPJA relacionándola con cada uno de los objetivos: erradicar el hambre y la pobreza; universalizar la educación; lograr la equidad de género y la autonomía de las mujeres; reducir la mortalidad infantil; mejorar la salud materna; combatir el VIH/SIDA y otras epidemias; garantizar la sustentabilidad del medio ambiente; y fomentar la asociación de las naciones para el desarrollo.

En segundo lugar, existe un relativo acuerdo entre los consultados acerca de la necesidad de cambiar la concepción de la EPJA; esta posición implica:

- a) elaborar propuestas diferentes a “las posiciones tecnocráticas y mercantiles vigentes” (influencia del Banco Mundial), que se entrecruzan con la mirada política, intercultural, y de ciencia y tecnología; propuestas que “saquen” la EPJA de los ministerios de educación e incluyan a la sociedad civil; en el mismo sentido, fortalecer la educación popular;
- b) reconocer los saberes y experiencias de los sujetos y crear nuevos espacios de aprendizaje;
- c) promover aprendizajes para una vida digna, en contextos reales, sin reducirlos a las disciplinas;
- d) fortalecer la relación de educación y trabajo, no sólo hacer formación para “el empleo”, sino para enfrentar las nuevas formas de organización del mundo productivo (desde las tareas en el sector informal a las fábricas recuperadas, cooperativas de trabajadores, las diferentes formas de economía solidaria);
- e) lograr un consenso en torno a la conceptualización de la EPJA y de sus componentes básicos (alfabetización, educación básica, capacitación, otros);
- f) trascender una visión reducida de la EPJA, limitada a educación básica, para transitar a una construcción orientada por una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida;
- g) avanzar en la perspectiva de una educación intercultural para todos;
- h) redefinir la alfabetización hacia una visión ampliada, con una perspectiva cultural y lingüísticamente pertinente, y en vistas al dominio de las cuatro competencias comunicativas básicas (hablar, escuchar, leer, escribir);
- i) ampliar la incorporación y alcance de las TIC. En el mismo sentido, incorporar a los adultos, incluyendo a los ancianos, en la cultura digital para favorecer la recreación, la inter-comunicación y la producción artística.

En tercer lugar, se propone concentrar la atención en ciertos grupos, tales como:



- a) jóvenes y adultos en condición de vulnerabilidad (no sólo a los denominados “ninis”);
- b) las mujeres, las jóvenes y las niñas que siguen siendo las más violentadas en el sistema educativo en todos sus niveles.

Al mismo tiempo, se recomienda desarrollar propuestas, tanto en un plano general como curricular y de materiales educativos, para poblaciones diferentes, tales como las afectadas por conflictos armados, múltiples violencias contra las mujeres, desplazados, excombatientes, indígenas, afrodescendientes, población en reclusión y población con necesidades educativas especiales.

En cuarto lugar, se plantea formar educadores, para que actúen como intelectuales; en particular se habla de formarlos en educación popular. El desarrollo de la investigación es parte del proceso necesario para la formación de los educadores y de la construcción de conocimiento acerca de los contextos y los sujetos involucrados en la EPJA.

Desafíos/tareas políticas-organizativas

En primer lugar se hace mención a un único gran desafío o tarea: “sacar a la EPJA de su condición de cenicienta o de marginal”, promoviendo más credibilidad y consiguiendo más presupuesto. Una estrategia para lograrlo es posicionar la EPJA en las políticas públicas, asignándole un lugar central mediante la visibilidad de sus aportes al desarrollo. En este caso, posicionamiento se asocia con visibilidad. En particular, se hace mención a insertar la EPJA dentro de los planes de desarrollo socioeconómico, y de un proyecto educativo nacional, en vistas de su continuidad, para lograr una cierta autonomía respecto de los gobiernos, así como para garantizar la intersectorialidad.

Las condiciones necesarias para enfrentar este desafío fueron definidas como:

- a) reivindicar al Estado como garante de la EPJA, en una perspectiva de responsabilidad social; esto implica, entre otros, lograr más presupuesto;
- b) construir una política pública de EPJA, con participación de la sociedad civil;
- c) promover el enfoque de derechos, lo que implica más inclusión, educación en derechos humanos, participación de la sociedad civil;
- d) impulsar una mayor cobertura e integración social en todos los programas de EPJA (alfabetización, educación para el trabajo, educación básica de adultos);
- e) concentrarse en la calidad, en particular en “más calidad”, asignando atención prioritaria a los jóvenes, sobre todo a los afectados por drogadicción, violencia y migraciones.

En segundo lugar, se proponen un conjunto de estrategias, tales como:

- a) construir espacios de discusión regionales sobre la EPJA, ante la ignorancia y el olvido de los organismos internacionales por el tema;
- b) crear un organismo nacional rector, de coordinación y monitoreo, que coordine a los programas de gobierno y de la sociedad civil, tal como un consejo nacional multisectorial o un instituto nacional de conducción rotativa;
- c) avanzar en la operacionalización del aprendizaje a lo largo de la vida, mediante un organismo nacional articulador intersectorial, que puede ser el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo que existe en México, pero “refuncionalizado”;
- d) crear un marco nacional de competencias, para el reconocimiento, validación y certificación de aprendizajes formales, no formales e informales;
- e) desarrollar una organización sistémica para la EPJA, con vistas a garantizar su sostenibilidad;
- f) continuar avanzando en la formación de los educadores de la EPJA, mediante una diversidad de acciones y realizando trabajo a nivel local;
- g) desarrollar procesos de sensibilización a diferentes sectores acerca del valor de la EPJA;
- h) crear nuevas fuentes de financiamiento; aún más, se destaca que no sólo es necesario contar con mayor presupuesto, sino generar condiciones de igualdad con el sistema educativo formal en todos los planos, incluyendo el financiero;
- i) generar dispositivos para que la sociedad civil haga contraloría social;
- j) impulsar un nuevo modelo pedagógico, en particular promover el aprender a aprender, reestructurar y certificar currículos abiertos, formar tutores proactivos, diversificar aprendizajes;
- k) robustecer los programas de alfabetización, mediante prácticas contextualizadas;
- l) alcanzar la conectividad digital en todo el país, para llevar las TIC a nivel nacional;
- m) estrechar vínculos entre la educación básica y la EPJA, reducir o eliminar el analfabetismo; resolver el reto del rezago en México: 32 millones;
- n) sostener a la EPJA a través de implementar la postalfabetización;
- o) integrar a los pueblos indígenas al sistema educativo nacional; asimismo, asignar prioridad a la educación en comunidades indígenas, para devolver la dignidad y empoderar;
- p) propiciar una gestión flexible, en particular una normatividad diferente a la educación escolar;
- q) generar nuevas alianzas, en particular con la sociedad civil; buscar la intersectorialidad en las alianzas; lograr mayor articulación entre las ONG y las universidades;



- r) en el campo de la investigación, hacer diagnósticos nuevos, en particular investigar el estado de la EPJA y el derecho a la educación.

Un consultado propone considerar o “regresar” a las siete áreas definidas en CONFINTEA V, como una manera de organizar las tareas, considerando que las áreas “no han sido cubiertas”:

- la alfabetización como acceso a la cultura escrita, a la información y a la educación permanente a lo largo de la vida;
- la educación en la perspectiva del trabajo;
- la educación para la ciudadanía, para los derechos humanos y para la participación de los jóvenes y los adultos;
- la educación para los campesinos y para los indígenas;
- la educación de los jóvenes y nuevos desafíos;
- la equidad de género;
- la educación para un desarrollo local sostenible.

Relación entre desafíos y contextos

Por un lado, los consultados *asocian las tareas de la EPJA con las grandes transformaciones sociales*: la globalización, la democracia restringida, el aumento de la violencia diaria, la incorporación de mecanismos de mercado en la educación (con la presencia de criterios de eficiencia y eficacia y/o el empleo de procedimientos estandarizados de medición), la proletarianización de la profesión docente, la descalificación de la misma, así como la falta de acceso a la educación media y superior por parte de un grupo significativo de jóvenes.

Por otro lado, se alude a áreas temáticas definidas como prioritarias por el consenso internacional, tales como alfabetización (en diferentes lenguajes), el mundo del trabajo, la ciudadanía plena, la marginación de campesinos e indígenas, la problemática de género, el desarrollo local sostenible. Sin embargo, se explicita que la educación no es responsable de los problemas sociales ni puede por sí sola dar una respuesta.

En este marco, se observa un acuerdo casi unánime en torno a que la EPJA debe dar respuesta a las desigualdades económicas, sociales y educativas. En consecuencia, se propone la eliminación de todo tipo de marginaciones, empezando por la erradicación del analfabetismo. De allí el valor de la educación permanente y de la educación continua. América Latina es definida como la región más desigual del mundo, a nivel social y económico.

Finalmente, respecto de los *desafíos/tareas de la EPJA* se afirma que:

- a) se inscriben en un modelo educativo escolar que no favorece la retención y que produce “inclusión exclusora”;
- b) se relacionan con los derechos vulnerados de jóvenes y adultos, en particular la marginación y la polarización social;
- c) deben alimentar las rupturas y discontinuidades sociales, para decir “así no”, que tiene que ser de otra manera;
- d) deben dar respuesta a la diversidad y a las múltiples heterogeneidades de los contextos sociales y educativos, las instituciones y los sujetos.

Relación entre desafíos y tareas pendientes de la EPJA *versus* prioridades nacionales y regionales

En primer lugar, los desafíos/tareas de la EPJA se relacionan con una gran diversidad de situaciones sociales, educativas y culturales a nivel regional y nacional, así como con una igual diversidad en términos de prioridades definidas por los gobiernos y programas en desarrollo.

Sin embargo, cabe destacar que existe alto acuerdo entre los consultados acerca de que en América Latina y el Caribe la EPJA sigue siendo marginal o secundaria en el marco de las políticas públicas: no hay política explícita, no existe política de Estado, la atención es escasa, los esfuerzos son intermitentes y “a medias”, se entregan muchas certificaciones sin importar el aprendizaje, la alfabetización sigue siendo enfocada como campaña, mientras que no hay un sistema de educación permanente, y se destinan pocos recursos; algunos dicen que se cuenta con más presupuesto desde el Estado, pero que sigue siendo insuficiente; otros se limitan a hablar de recursos escasos. Asimismo, se dice que no se ha hecho un seguimiento regional ni nacional adecuado después de CONFINTEA VI, y que en las acciones informadas por los países se observa ausencia de investigación y formación.

También un grupo de los consultados destaca, como una limitación, que los ministerios de educación han centrado sus esfuerzos en la vinculación con el trabajo, y en programas alfabetizadores y de educación básica.

Al mismo tiempo, señalan como un logro que coexisten los programas para el trabajo productivo, desde el gobierno, con movimientos sociales por la ciudadanía, tales como “YoSoy132”, en México, así como movimientos y organizaciones populares en torno a la economía solidaria, la formación de docentes desde los sindicatos, como en Argentina o la inclusión de nuevas poblaciones en la EPJA, como los niños, en el caso del Perú. Para un grupo de los consultados la potencia de la EPJA está en la sociedad civil, en particular en los zapatistas, los movimientos de los sin tierra en Brasil, las experien-



cias de educación indígena en Ecuador y Bolivia. Se destaca que algunas campañas de alfabetización fueron realizadas como parte de procesos revolucionarios, en el caso de Cuba y Nicaragua.

Un grupo de los consultados destaca que aun con este panorama contradictorio, ha existido una lucha cotidiana por parte de los trabajadores de la EPJA para que se transforme en una política pública. Asimismo, se afirma que están teniendo lugar más acciones intersectoriales que en el pasado, y que se construyen agendas mediante un debate ampliado, en el marco de las CONFINTEA V y VI. Igualmente la EPJA se relaciona y es parte de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, convocada por el CEAAL, REPEM, FLACSO, Foro Social Mundial, incluyendo EPJA. Una acción que destaca un grupo de los consultados es el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos, 2007-2015, desarrollado por la OEI, en acuerdo con los países.

Al observar la situación por país, resulta que los consultados dan cuenta de un conjunto de acciones que se están desarrollando con carácter prioritario, donde la alfabetización tiene un lugar preponderante en algunos países. En efecto, ha crecido la alfabetización con apoyo de organismos internacionales, mientras los dos ejes son la alfabetización articulada con la educación básica de adultos, y la formación para el trabajo. Los consultados afirman lo siguiente:

- a) en Argentina existe el Programa de alfabetización y educación primaria para jóvenes y adultos, “Encuentro”, junto con el Plan de finalización de estudios, “FinEs”, para atender a la población mayor de 18 años;
- b) en Brasil se están realizando foros nacionales y regionales de EPJA, seminarios y encuentros nacionales; se están desarrollando programas para jóvenes y adultos con participación gubernamental y no gubernamental, tales como: Brasil Alfabetizado, programa de alfabetización para jóvenes y adultos; Escuela que protege, programa orientado hacia la promoción de derechos humanos y Escuela Abierta, un programa para abrir la escuela pública los fines de semana desarrollando actividades educativas, culturales y deportivas;
- c) en Bolivia la EPJA está en igualdad de oportunidades en el conjunto de las políticas públicas; la educación alternativa comprende la EPJA y la educación permanente; además, se está desarrollando un currículo participativo, junto con la puesta en marcha de centros de educación alternativa, formación de educadores, redes territoriales, talleres productivos;
- d) en Colombia existe un Programa nacional de alfabetización, y un Plan nacional de lectura y escritura para niños, que busca llegar a las familias, así como programas de Educación para el trabajo;
- e) en Costa Rica se está desarrollando un Programa de educación abierta, un programa flexible para jóvenes y adultos;

- f) en Chile está funcionando el programa social Avancemos, de reinserción educativa para jóvenes en el sistema educativo formal; consecuentemente, para entrar a la EPJA se debe tener entre 17 y 18 años, de acuerdo al nivel al cual se desee ingresar; los jóvenes de menor edad son ubicados en los programas de reinserción; en el campo de la educación para el trabajo existió un programa mixto, “Chile Califica”, que además renovó la EPJA y funcionó como un programa de nivelación flexible para trabajadores. También existió la Campaña de alfabetización Contigo aprendo; en el presente se observa una reducción sensible de la EPJA;
- g) en Cuba es diferente, no hay analfabetos y no hay jóvenes sin acceso al estudio; incluso existe y funciona adecuadamente la Universidad del Adulto Mayor;
- h) en Ecuador, avances en la universalización de la educación, por la presencia del Plan Nacional del Buen Vivir;
- i) en Honduras se ha creado la CONEANFO (Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Alternativa no Formal), donde participan 15 instituciones diferentes, las acciones tienen un enfoque de género;
- j) en México existe una institución, el INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, organismo autónomo), que se dedica de manera exclusiva a la atención del denominado “rezago”, desde la educación básica de adultos, incluyendo alfabetización y primaria, hasta la secundaria, para las personas jóvenes y adultas de 15 años y más que no tuvieron acceso al sistema educativo; aun con esta presencia institucional, los consultados afirman que las políticas continúan siendo compensatorias y certificadoras; por un lado, la actual reforma educativa alude a la inclusión, que implica abordar de manera frontal el rezago; por otro lado, en la práctica sigue habiendo grandes tareas pendientes; se mencionan como programas del INEA al MEVyT, Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, diversificado y flexible, con un currículo y materiales adecuados a necesidades emergentes (salud, sexualidad, paternidad, emprendimientos, y otros), de alcance nacional, que incluye los tres niveles (alfabetización, primaria y secundaria) y al programa de alfabetización cubano “Yo sí puedo”, replicado en algunos estados de México; se hace referencia a la Cruzada Nacional contra el Hambre, a la cual se ha sumado el INEA; también se habla de las plazas comunitarias del INEA, como espacios locales intersectoriales, del CONEVyT (Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, liderado por el INEA, de carácter intersectorial), la formación de asesores del INEA mediante programas de mediano alcance, como los diplomados; también se menciona la alfabetización bilingüe e intercultural como una orientación fundamental; finalmente se presentan otros programas de formación técnica industrial para jóvenes desde otras instituciones, y se mencionan prácticas de EPJA desde las misiones culturales hasta los CEBAS (Centros de Educación Básica), y otras;



- k) en Panamá se están realizando programas para poblaciones “en riesgo social en su contexto”, así como se está iniciando un proceso de adecuación curricular a las características de los jóvenes y adultos;
- l) en Paraguay, la EPJA forma parte de la política pública de desarrollo social “Paraguay para todos y todas”, con 11 programas, entre ellos “Lee y escribe, alfabetización de personas jóvenes y adultas”; se articula la alfabetización con formación para la ciudadanía, la salud, el medio ambiente; trabajan en forma conjunta el Estado y la sociedad civil;
- m) en Perú se ha logrado una formalización de las modalidades de EPJA: la alfabetización, la educación básica alternativa para niños y adolescentes, la educación básica alternativa para jóvenes y adultos (se aclara que el hecho de que haya dos educaciones básicas ha generado conflictos...), la educación técnico productiva, la educación comunitaria, la educación superior (modalidad cuya inclusión en la EPJA es sumamente polémica); de este modo se ha logrado la conformación de un subsistema de ejecución multisectorial de la EPJA, con la participación de ministerios del trabajo, salud, mujer, desarrollo social, agricultura, justicia; se está implementando un presupuesto por resultados; también se ha logrado una cierta articulación con la formación para el trabajo, ya que los centros de educación ocupacional (CEOS) ofrecen nivel inicial de básica. Sin embargo, persisten problemas, tales como: no hay suficiente formación, imprecisiones sobre la educación básica para adultos y divorcio con la estrategia de alfabetización; el Ministerio de Educación sigue siendo el principal actor, y se observa un sesgo urbano en la EPJA.

Nuestros comentarios

En este apartado hemos transitado desde lo que “hay que hacer”, en una visión prospectiva, y diferente de acuerdo con los consultados, a lo que existe en la EPJA.

Los consultados *coinciden en una visión de la EPJA actual similar a la de los años noventa*, por la continuidad en términos de marginación. El hecho de que la EPJA no es una prioridad en las políticas públicas ni en algunas de las organizaciones de la sociedad civil, se presenta como algo constituido y naturalizado.

Sin embargo, el grupo da cuenta de tres novedades: programas de alfabetización gubernamentales con apoyo de organismos internacionales, programas gubernamentales de desarrollo social donde se cuenta con presencia de la EPJA y mucho movimiento de la sociedad civil, con alta diversificación temática, donde algunos consultados ponen todas las promesas.

Como se recordará, en términos de desafíos o tareas ante la realidad actual, los organizamos en dos grupos: desafíos en torno al sentido y desafíos en torno a políticas y estrategias. Ambos tipos de desafíos se orientan hacia la creación de la EPJA como es-

pacio público. Estamos conscientes de que esta clasificación tiene sus riesgos, ya que un desafío por el sentido implica también una expresión en términos de política pública. Los invitamos a discutir en torno a este punto.

El desafío del sentido aparece como fundamental, en particular construir un sentido diferente a “lo que hay”, en particular la desigualdad en todos los ámbitos, y que se libere de enfoques economicistas y escolarizados, como los de organismos internacionales al estilo del Banco Mundial y la OCDE.

Otro punto que merece debatirse es que un grupo de los consultados propone como uno de los desafíos promover el consenso en torno a la definición de EPJA. Sin embargo, otro grupo hace mención de la importancia de generar espacios de debate y disenso, no de consenso.

En relación con este punto, consideramos que si bien algunos acuerdos básicos son necesarios para construir en común, existe un valor en torno al diálogo, que no puede agotarse en el consenso. Las respuestas son múltiples y dan cuenta de diferentes ámbitos de acción y pensamiento.

Algunos de los consultados reconocen que las tareas de América Latina y el Caribe son similares a las de sus países; otros encuentran diferencias significativas entre su país y la región, mientras un tercer grupo hace mención a que sólo puede pensar y dar cuenta de la EPJA de su país.

Finalmente, como equipo sistematizador queremos plantear, con fines de debate, tres cuestiones:

- a) en la EPJA se pueden diferenciar desafíos históricos, estructurales o fundamentales *versus* desafíos emergentes. Los primeros se pueden caracterizar como tareas nacionales de largo plazo, comprometidas con la justicia y la transformación social, como la educación de personas jóvenes y adultas indígenas;
- b) la investigación de los contextos sociales y educativos, los sujetos y las formas de vivir la experiencia de la EPJA es otro de los desafíos estructurales que también compromete la igualdad y la emancipación;
- c) posicionar a la EPJA como un espacio fundamental e inevitable de los proyectos sociales, como parte de un proceso complejo de abogacía, junto con generar espacios de formación, donde los sujetos transitan como aprendices, como lo opuesto a expertos o formadores, y se potencian sus saberes, es otro de los desafíos fundamentales.



III. LO QUE SE ESPERA QUE HAGA EL CREFAL⁹

El campo en torno a lo que se espera que haga el CREFAL en relación con la EPJA da lugar a un conjunto de respuestas de diferente naturaleza. Un grupo de consultados atribuye funciones múltiples al CREFAL, en forma más restringida o más ampliada, desde principalmente coordinación, intercambio, o sólo formación, hasta incluir un amplio espectro que transita desde la formación, la investigación, el monitoreo, la extensión e incluso la abogacía. Otro grupo de consultados limita las contribuciones del CREFAL a uno o dos ámbitos, especialmente a la formación y la producción de materiales. Se observan diferencias entre los consultados que visualizan al CREFAL como un organismo que se ha dedicado principalmente a la formación y que debe continuar en este camino, e incluso descartan la investigación, hasta otros que consideran que su tarea fundamental ha sido la investigación y que esa es la prioridad a conservar.

Si se consideran la totalidad de las propuestas en torno a lo que se espera que haga el CREFAL, se hacen presentes múltiples tareas, que se agrupan como sigue:

- a) hacer puentes entre lo regional (América Latina y el Caribe) y lo local, mediante diferentes estrategias, tales como: convocar especialistas, plantear innovaciones, conformar comités regionales, monitorear políticas y experiencias. Como parte de esta tarea de articulación se plantea que el CREFAL debe elaborar diagnósticos, hacer propuestas, formular orientaciones de evaluación, facilitar la comunicación entre especialistas y organizaciones sociales, capacitar profesionales, docentes y miembros de movimientos sociales, hacer la articulación entre universidades;
- b) integrar a los propios jóvenes y adultos en el proceso de planear, diseñar, transmitir y evaluar el proceso educativo;
- c) crear un modelo educativo que se denomina “autodirigido”, poniendo la responsabilidad del aprendizaje en el joven y el adulto;
- d) poner en marcha comunidades de aprendizaje para llevar a cabo el modelo educativo autodirigido;
- e) contribuir a la profesionalización, en las áreas de gestión y evaluación, certificando y acreditando; en el mismo sentido: “enfrentar la problemática del reconocimiento, validación y certificación del aprendizaje no formal”;
- f) desarrollar la investigación como tarea central, junto con la formación; en particular investigar: i) cómo aprenden los jóvenes y adultos y cuáles son sus aspiraciones; ii) para tener insumos para la formación y para la gestión de proyectos; iii) la evaluación de los aprendizajes; iv) la situación actual de la EPJA en cada país,

⁹ Con base en las respuestas a la pregunta 4: ¿qué debería hacer el CREFAL para contribuir en forma significativa a la transformación de la EPJA en América Latina y el Caribe?

- mediante un enfoque de sistematización y a partir de reconocer que se han sistematizado las lecciones de la práctica, durante tres décadas; v) enfoques, políticas, estrategias y experiencia de la EPJA;
- g) identificar opciones de política y formular recomendaciones, con base en estudios y consultas;
 - h) promover la formación como una tarea central; en relación con este campo, un grupo destaca que el papel del CREFAL no es atender la formación en forma directa; por el contrario, debe construir ambientes colaborativos para los que ejercen cargos de liderazgo en la EPJA; otro grupo dice que el CREFAL debe construir su propia concepción de formación e impulsarla a nivel internacional. También debe formar agentes de cambio y multiplicadores. Debe poner a Freire al alcance de los maestros de adultos y formar en educación popular. Debe formar a un nuevo tipo de educador, formar formadores en áreas específicas, tales como alfabetización, género, adultos mayores. Debe diversificar la oferta de programas de formación, redes, comunidades. También hacer programas de formación a distancia;
 - i) establecer un foro permanente de consulta, diálogo e intercambio con todos los actores sociales que participan en la EPJA. Espacios de reflexión y sistematización de experiencias;
 - j) impulsar un programa de ciudadanía global, con la participación de otras instituciones;
 - k) transformar las concepciones vigentes de EPJA, y diseñar nuevas estrategias de trabajo con formadores de educadores y educadores de base;
 - l) crear sedes descentralizadas en los conos norte y sur, donde se promueva la investigación y el encuentro, mediante trabajo en redes;
 - m) reconceptualizar y revalorizar la EPJA, como parte de un proceso de abogacía pero sin limitarse a éste;
 - n) sensibilizar a los responsables de organismos nacionales e internacionales acerca de la EPJA;
 - o) contribuir al monitoreo de progreso en EPJA en aspectos de políticas, financiamiento y participación de las partes; crear sistemas de información en el mismo sentido; crear o mejorar el funcionamiento de un centro de documentación;
 - p) estudiar la factibilidad y pertinencia de crear fondos nacionales y regionales para la EPJA;
 - q) hacer convenios interinstitucionales con organizaciones de la sociedad civil con experiencia;
 - r) implementar redes, asesorías en procesos de seguimiento, evaluación y sistematización de experiencias;
 - s) superar el enfoque de alfabetización más allá del aprendizaje de la lectura y escritura, asociándola con la ciudadanía y la transformación social e individual;



Finalmente, un grupo de los consultados propone concentrarse en cuatro funciones en este orden: formación, investigación, *advocacy* o abogacía (entendiendo por tal difundir, defender, sensibilizar, gestionar, pero con fuerza política) y proyectos de intervención.

En términos de su actualidad y de su acercamiento a los países se hacen presentes dos posiciones: una que afirma que el CREFAL está cumpliendo su papel y que consecuentemente “no tiene que hacer nada nuevo, sino seguir haciendo lo que viene haciendo”; otra posición que considera que “el CREFAL debe reposicionarse”, ya sea volviendo al origen, al CREFAL histórico o generando una institución nueva, “porque se ha alejado de los países y ha perdido legitimidad”.

Al combinar las funciones futuras que los consultados atribuyen al CREFAL con la visión acerca de la validez de su trayectoria, se diferencian las siguientes posiciones acerca de lo que esta institución “debe hacer”:

- Una primera posición es *avalar* lo que está haciendo el CREFAL, sin introducir cambios para el futuro; al respecto, un consultado dice que el CREFAL debe seguir haciendo lo que ha venido haciendo: investigación, formación, proyectos, publicaciones, y relacionando instituciones. No se objeta lo que hace actualmente. En el mismo sentido, otro consultado dice que ya se ha hecho muchísimo y debe continuar en esa línea.
- Otra posición plantea un deber ser muy alto para el CREFAL pero sin relacionarlo con su historia ni sus posibilidades objetivas; así se dice: “*debe constituirse en la institución experta y líder en este campo del conocimiento a nivel mundial*”; se plantean algunas estrategias para lograrlo, como el desarrollo de redes interinstitucionales y entre sujetos diferentes, asesorías, evaluación y sistematización de experiencias, monitoreo de políticas públicas, publicaciones. En el mismo sentido, un consultado dice que el CREFAL debe tener una tarea *vanguardista*, estando al frente de un movimiento transformador de largo alcance, mediante mística, metodologías innovadoras y atendiendo los fines de la EPJA por sobre las coyunturas. Debe ser un sujeto convocante en la región.
- Una tercera posición es proponer acciones a realizar, que exceden las actuales del CREFAL, sin definir condiciones para lograrlo ni entrar en el debate acerca de la validez de su quehacer en el presente y de si debe o no volver al origen.
- Una cuarta posición es afirmar que el CREFAL *debe cambiar para lograr sus objetivos y no sólo cambiar, sino regresar a su historia*. Se dice que la primera tarea del CREFAL es posicionarse y “reposicionarse”, instalando *espacios de diálogo y debate*, pero no de consenso, recuperando su producción académica y renovando su vocación, su mística y capacidad de convocatoria a especialistas. Como parte de esta posición se hace una crítica al actual CREFAL, desde distintas perspectivas. Al respecto se dice: “hoy el CREFAL es lejano a los países, a sus comunidades y sus

grupos, se le mira como un órgano gubernamental, para algunos es un recuerdo...". Otro dice: "tiene que volver a posicionarse como el centro de capacitación e investigación". Un tercero completa: "transformarse como institución, regresar quizá a su espíritu originario, como un espacio abierto, un espacio para la educación popular, hacer un espacio público". Un cuarto añade: "debería tener una presencia más activa y abierta hacia los diferentes actores". Un quinto dice: "retomar las razones de su origen y de su historia, tuvo una gran incidencia como espacio de formación, encuentro de experiencias y fundamentalmente investigación". Un sexto alude a: "recuperar la memoria histórica relacionando las acciones con lo comunitario, ser coherente con su propia identidad como centro de cooperación regional"; otro consultado señala: "recuperar su rol público internacional"; otro destaca: "ha perdido credibilidad, debe repensarse a la luz de la educación permanente, exigiría una definición clara de qué pretende la EPJA, en qué puede consistir la cooperación y cómo recuperar la confianza de la UNESCO". En los distintos testimonios hay una referencia a un pasado, un origen que era diferente.

- Una quinta y última posición es preguntarse si el actual CREFAL está en condiciones de asumir iniciativas como la creación de un movimiento pedagógico o la escuela de investigadores, ya que ha habido una *"etapa de letargo"* y de disminución notoria de su presencia institucional en la región".

A partir de estas diferentes visiones acerca del CREFAL, los consultados proponen crear un conjunto de condiciones para que pueda cumplir su tarea, tales como:

- a) una estrategia multi-institucional, ya que no puede hacer un proceso de fortalecimiento de la EPJA por sí solo; debe establecer alianzas con instituciones nacionales e internacionales, no sólo con la UNESCO, también con universidades, ONG y especialistas, así como crear una red capaz de sustentar no sólo cursos sino proyectos e investigaciones. El CREFAL debe tener claro los ámbitos posibles de los proyectos;
- b) una mayor democratización interna.

Nuestros comentarios

Como equipo sistematizador, lanzamos la idea de que el CREFAL podría hacer un acompañamiento solidario al proceso de transformación de la EPJA, y desde allí a la educación en su conjunto en América Latina y el Caribe, bajo ciertas condiciones que necesitan ser creadas como parte de un proceso de construcción colectiva.

En este sentido, coincidimos con los consultados acerca de que *se necesita crear condiciones institucionales para que el CREFAL pueda asumir esta tarea*, que incluyen



tanto una *apertura* a otras instituciones y organizaciones, en una *alianza* intersectorial, que permita el surgimiento de una nueva institucionalidad, así como la *integración y movilización regional de sus programas y proyectos estratégicos y del reajuste dinámico de su plan de desarrollo institucional y de su estructura interna con visión de futuro*.

Proponemos debatir en qué medida el CREFAL tiene que *regresar al pasado o hacer algo nuevo*, creando pertinencia y sostenibilidad desde el presente o bien respaldándose en su patrimonio de los años cincuenta a noventa.

Finalmente, es fundamental preguntarse cuáles son las tareas o contribuciones centrales del CREFAL. La lista de tareas que proponen los consultados es sumamente compleja y requiere de un tiempo institucional largo y de recursos financieros extraordinarios.

La propuesta de trabajar desde ahora en cuatro campos: formación, investigación, abogacía y proyectos de intervención, es un punto de partida para el debate. Consideramos que la contribución del CREFAL radica en la convergencia de estas funciones, antes que concentrarse en formación a expensas de las otras, limitándose a una formación que se rige por criterios de mercado.

También debemos preguntarnos qué debe hacer el CREFAL en términos de desarrollar proyectos regionales y subregionales o concentrarse en México. Potenciar su alcance internacional implicaría generar una red de financiamiento de un nivel similar, con contribuciones financieras al menos de los países de la región. Una condición necesaria es incrementar sustantivamente el número de países participantes en el Consejo Directivo del CREFAL y otra de abogacía para que dichos países hagan sus correspondientes contribuciones financieras.

IV. SENTIDOS Y LÓGICAS DEL MOVIMIENTO¹⁰

Las visiones de los consultados acerca del valor de crear un movimiento pro EPJA confluyen en torno al principio de que es necesario hacer algo, y en particular algo nuevo, diferente a lo que hay, dada la crisis estructural en la que se encuentra la EPJA y los contextos sociales, políticos, económicos y educativos cada vez más desiguales en América Latina y el Caribe.

Al mismo tiempo, mientras un grupo de los consultados propone principios orientadores y formas organizativas, otro grupo se pregunta por las condiciones para poner en marcha un movimiento de esa naturaleza.

En primer lugar, se hace presente el interrogante por *los imaginarios* que acompañan la idea de crear un movimiento. Un grupo de los consultados se pregunta por “cuáles serían los imaginarios socioeducativos compartidos”, presentes en la actualidad, ya que para hacer un movimiento se necesita contar con estos imaginarios. Se destaca que en los movimientos estudiantiles actuales, en Chile, Colombia, México, está ausente la EPJA, como parte de una situación más general en la cual no hay imaginarios fuertes y públicos respecto de ésta.

En segundo lugar se afirma que “antes que un movimiento lo que hay que generar ante la crisis son articulaciones, reconocimientos, alianzas, redes, que nos permitan ir asociando intenciones, decisiones y fortalezas en torno a este desafío”. Inicialmente habría que promover una red de debate, donde se fragüen áreas de acción, temas de estudio y decisiones sobre tareas a realizar. Esta posición se complementa con la siguiente: “un movimiento requiere de un trabajo de base; a partir de ese trabajo puede constituirse un movimiento; se requiere tiempo y construcción de identidad”. En el mismo sentido, se dice: “la organización y funcionamiento debe discutirse con todos aquellos que estén interesados en participar”; “el propio movimiento deberá discutir el

¹⁰ Este apartado ha sido elaborado con base en:

Pregunta 6, y sub-preguntas asociadas: “¿Cómo ve la posibilidad de participar solidariamente con el CREFAL y otras organizaciones en una alianza estratégica orientada a la conformación y puesta en marcha de un Movimiento Pedagógico, Cultural, Social y Político en Pro de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe? Si su respuesta es afirmativa, indique: ¿cuáles deberían ser los principios pedagógicos de este movimiento? ¿Cómo debería organizarse y funcionar este movimiento pro-EPJA? ¿Cómo sería el liderazgo del movimiento? ¿Cómo podría construirse solidariamente, con la participación de todos los asociados al movimiento, la sostenibilidad del mismo?”.

Pregunta 7 y sub-preguntas asociadas: “En el marco de una alianza estratégica, como la que se sugiere en la pregunta anterior, ¿qué iniciativas, programas, proyectos, o actividades inmediatas, así como en un horizonte de mediano (5 años), y largo (más de 10 años) plazo, debería emprender el CREFAL?”.



liderazgo, lo más horizontal posible”; “la sustentabilidad será construida por el propio movimiento, en forma de red”.

En tercer lugar, y en congruencia con lo anterior, se propone que el CREFAL considere, incluya y adopte lo que existe como punto de partida. En el mismo sentido, se dice: “no creo que CREFAL deba arriesgarse de entrada a crear programas o instituciones en los países de la región; primero debe explorar las experiencias y recursos que pudieran tener los países”.

En cuarto lugar, se destaca que el movimiento debe ser para algo, y para algo significativo: “el movimiento debería tener por norte la revitalización de la EPJA, avanzar hacia un sistema de educación permanente, vinculando educación y capacitación”. Otro grupo propone otro sentido diferente, más distante de la idea de un sistema o subsistema educativo; fundamentalmente habla de construcción de sujetos autónomos y críticos, resistencia cultural y empoderamiento de las comunidades.

En el mismo sentido, se lanza la idea de que *la EPJA requiere una refundación*, por lo tanto es fundamental que el movimiento sea concebido como un espacio de construcción de conocimiento, antes que como un lugar de coordinación de acciones. Al respecto, se dice: “privilegiar un movimiento de ideas, de generación de grupos de investigación, de recuperación de experiencias exitosas”, entre América Latina y el Caribe y también con Estados Unidos y Europa; la formación sería parte importante del intercambio.

Igualmente se propone que el movimiento no es equivalente ni se agota en “constituir una red o a un observatorio, iniciativas que ya existen”, aun cuando podría al comienzo funcionar como una red. Sin embargo es absolutamente necesario conseguir un financiamiento estable y contar con espacios presenciales de encuentro de los participantes. En este marco, la construcción del movimiento es definida como un proceso complejo, que requiere de tiempo y acuerdos interinstitucionales.

En quinto lugar, se recuerda que los organismos internacionales han dejado “una estela lamentable en los países, que se expresa como desconfianza y daño, debido a la mirada tecnocrática que han sustentado”.¹¹ En este marco, es necesario generar confianza dejando claro que este movimiento no adoptaría esos parámetros.

En sexto lugar, se habla de las condiciones internas, destacándose que se deben generar relaciones igualitarias al interior del movimiento, ya que: “nuestros países más que receptores deben ser considerados aliados cooperantes”. En el mismo sentido, se hace presente que “ya hay movimientos en los países y algunos otros de dimensión latinoamericana que impulsan la EPJA, es importante que el CREFAL los identifique, se sume y apoye a éstos, así como hacer alianzas y definir conjuntamente alguna agenda”.

¹¹ Los consultados se refieren a los organismos internacionales sin especificar cuáles, o bien mencionan con mayor frecuencia el Banco Mundial y la OCDE.

Finalmente, un grupo de los consultados se pregunta si el CREFAL está en condiciones de asumir esta iniciativa del movimiento o será necesaria una estrategia multi-institucional de la cual CREFAL sería parte.

En el marco de estas reflexiones, un grupo de los consultados propone principios pedagógicos, formas organizativas y de liderazgo y mecanismos de construcción de la sostenibilidad del movimiento.

Principios pedagógicos

En relación con los principios pedagógicos se hacen presentes todas las orientaciones que forman parte del ideario educativo actual, desde inclusión, interculturalidad, educación permanente, pedagogía de la pregunta, educación con enfoque de género perspectiva problematizadora, emancipadora y transformadora, apertura, autocrítica, identificación de actores y experiencias que podrían apoyar a otros que soliciten colaboración, respeto a la pluralidad, aprendizaje colaborativo y transdisciplinario, aprender a desaprender, educación como derecho humano, educación crítica y de calidad para todos/as, EPJA gratuita, promoción de educación y trabajo, formación de educadores, investigación participativa, formación ciudadana.

Un grupo de los consultados alude a principios donde se sintetizan más claramente orientaciones pedagógico-políticas y sociales, tales como presencia de un Estado garante, propuestas alternativas, populares y contra-hegemónicas, fortalecimiento del tejido social, formación de sujetos críticos y democráticos, defensa de los derechos humanos.

Asimismo, se hace presente la noción de un “movimiento vivo”, actualizado, donde se sepan utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, cercano a la gente y con principios sólidos y claros.

Un grupo de los consultados alude a principios pedagógicos más específicos, tales como: abogacía para la educación sin violencia; educación para la vida y el trabajo; reconocimiento de saberes de los niños y jóvenes; formación estética; articular órganos formativos, en particular museos, casas de la cultura, teatros y bibliotecas; volver a los principios de Freire, de la escuela Ayllu de Warisata, las pedagogías y teorías críticas, el enfoque histórico cultural de Vigotsky, educación popular comunitaria, educación productiva, construcción de sujeto grupal.

Organización del movimiento

Los consultados plantean comenzar por una red; asimismo, destacan que cuando crezca el movimiento se pueden crear sub-redes temáticas y sub-redes geográficas; también se propone favorecer diagnósticos pero también propuestas, sin detenerse en los



estudios ni que éstos se constituyan en fines de la red. Se enfatiza que la red debe ser democrática y sin burocracias innecesarias. Un movimiento autorregulado, que aglutine diferentes iniciativas, gubernamentales y no gubernamentales, con la presencia de ONG, sindicatos y empresas solidarias. En particular se destaca que se deben compartir principios pedagógicos y políticos. Se alude a que se cuente con un organismo líder y comités reguladores autónomos (no se dice qué institución) o grupos impulsores del movimiento; se habla de encuentros regionales semestrales y encuentros generales anuales.

Un grupo de los consultados hace mención a que el CREFAL realice un convenio con el gobierno federal de México. Otro grupo de los consultados define al CREFAL como organismo encargado de lo pedagógico, que empezaría con la incorporación de los movimientos existentes a favor de la educación en América Latina y el Caribe. Otro grupo hace referencia a la importancia del trabajo colegiado y transversal, la realización de estudios diagnósticos o la puesta en marcha de un proyecto regional, hasta llegar a prever una página web para el movimiento.

Una parte de los consultados comenta que la organización del movimiento debería definirse en un encuentro latinoamericano, donde participarían los propios participantes de esta consulta; se destaca que no basta crear una red u observatorio, sino que se requieren los encuentros presenciales. A partir del encuentro se podría empezar por un diagnóstico del área de trabajo de los participantes, identificando necesidades y propuestas.

La identificación de los actores es definida por un grupo de los consultados como una tarea clave de la organización del movimiento. Se hace referencia a esta tarea como parte de la primera etapa del proceso, así como a la importancia de que haya una diversidad de actores. Se habla de identificar a “los actores más interesantes e interesados”, que aportarían su experiencia, y que se pueden constituir en el denominado “núcleo portador del proyecto”, los “actores-vectores”, o “núcleo duro”, que definiría el proyecto, la estrategia y el plan de trabajo para lanzar el movimiento.

Una vez identificados los potenciales actores del núcleo duro,

[...] se podría efectuar una primera reunión de representantes de instituciones y personas con el propósito de redactar la carta de identidad del Movimiento, así como los lineamientos básicos del proyecto, la estrategia, el plan de trabajo y la estructura orgánica y funciones, para hacerse cargo de la primera etapa de lanzamiento del movimiento.

De acuerdo al mismo grupo de consultados, los participantes del “núcleo duro”, deben satisfacer ciertos requisitos, tales como:

[...] se requiere que los encargados de asumir las tareas tengan una rica experiencia personal e institucional que constituya el capital de partida del movimiento. Asimismo, es necesario identificar actores que, además de experiencia y conocimiento, cuenten o puedan contar con recursos humanos, técnicos, financieros, materiales, logísticos, etc., que, puestos en común, permitan disponer de una masa crítica mínima para que el movimiento pueda lanzarse, consolidarse, y ampliar sus bases y proyección a nivel regional.

A la identificación de actores, ¿qué sigue? El mismo grupo de consultados propone:

[...] en la segunda fase de la primera etapa los actores identificados deberían trabajar en la elaboración de la plataforma de lanzamiento del movimiento. Se constituirían grupos de trabajo con los representantes y personas que deseen incorporarse al movimiento. Éstos estarían encargados de redactar la carta de identidad y desarrollar los lineamientos básicos en los diferentes aspectos señalados previamente u otros que se consideren pertinente.

Liderazgo

Mientras un grupo afirma al CREFAL como líder del movimiento, a cargo de la coordinación, otro concibe el movimiento bajo el liderazgo de CREFAL pero compartido con otras instituciones, consensuado, democrático, rotativo, con reglas claras.

El grupo que propone el liderazgo único de CREFAL en la coordinación fundamenta su posición en el prestigio de la institución. Además, el liderazgo se describe en los siguientes términos: “el CREFAL como centro de operaciones, con un centro de información acreditado y formar células, en países y regiones, contacto vía Internet y un claustro anual para integración/actualización, conformado por educadores preparados”.

Otro grupo de consultados caracteriza el liderazgo sin aludir al CREFAL ni a ninguna otra institución. Al respecto, se dice: “liderazgo basado en la capacidad técnica, y en ser vanguardia del conocimiento, mística; alianzas entre especialistas y jóvenes”; “no sabemos si la palabra es liderazgo, se trata de participación igualitaria”.

La idea de liderazgo compartido se hace presente para un grupo de los consultados, mientras el CREFAL es propuesto como parte de esta coordinación colegiada. Al respecto, se dice: “el movimiento podría estar convocado por CREFAL pero con coordinación rotativa, tal vez colegiada”; “el movimiento bajo la asesoría del CREFAL, el liderazgo debería ser asumido rotativamente por los países, máximo dos años”; “desde CREFAL pero con un liderazgo abierto, será líder el que tenga las mejores prácticas”; “CREFAL y CEAAL



podrían ser el eje de una red de educadores, con comités en todos los países que son miembros”; “la UNESCO y la OEA deben promover el movimiento”; es necesario “rescatar los estilos y estrategias de movimientos de alfabetización y educación popular de décadas anteriores”; se plantea “un multiliderazgo, con la participación de la sociedad civil a través de centros de investigación, y una red que empodere a los educadores”; se considera que es fundamental contar con un dispositivo de rendición de cuentas.

Un punto que merece destacarse es que un grupo de los consultados propone “que el movimiento procure conocer las reformas y las políticas educativas de cada región”, con líderes capaces de conducir los países hacia “la meta de mejoramiento continuo y permanente [...] y que a su vez sean ‘gestores y vigilantes’”.

Sostenibilidad

De acuerdo con los consultados la sostenibilidad se sustenta en el compromiso de las instituciones participantes, desde las universidades hasta la sociedad civil y el gobierno. La sostenibilidad se construye mediante proyectos, ya sea de investigación comparada, de formación o de intervención. La elaboración de materiales y los cursos también son concebidos como dispositivos que podrían comercializarse para la sostenibilidad. La noción de grupalidad, que podría hacer sostenible el movimiento, no sólo es valorada sino que se busca expresarla mediante distintos mecanismos: una dirección colegiada regional, un líder por país, y una red de asociados.

Los consultados proponen un conjunto de estrategias para garantizar la sostenibilidad, que incluyen a las siguientes:

- a) fideicomiso para recibir y administrar aportaciones de organismos públicos, privados e internacionales;
- b) transparencia en toma de decisiones e inversión de recursos;
- c) colaboración regulada por comités autónomos;
- d) sistematización de los proyectos;
- e) participación de instituciones, no sólo de personas, con vistas a institucionalizar los procesos;
- f) contar con recursos de organismos públicos;
- g) establecer una membresía con cuota inicial diferenciada, en particular fijar cuotas mínimas de participación, de acuerdo con las posibilidades de cada gobierno;
- h) impulsar al menos una inversión de cada país en el movimiento, así como buscando la identificación de nuevos socios en cada país;
- i) hacer venta de servicios desde el movimiento a otras instituciones;
- j) buscar un financiamiento semilla de parte de organismos internacionales;
- k) establecer alguna cuota anual para los asociados, con vistas a financiar acciones;

- l) solicitar financiamiento a los países del movimiento, que se utilizaría exclusivamente para apoyar a los proyectos, sin considerar gastos de viaje ni sueldos;
- m) establecer reglas claras de funcionamiento;
- n) dar la posibilidad de que la gente inscrita en el movimiento pueda seguir trabajando en lo suyo.

En relación con la sostenibilidad del movimiento se hacen presentes dos posturas: un grupo de los consultados que considera que la sostenibilidad debe crearse y preverse antes de la constitución del movimiento; otro grupo de los consultados que visualiza la sostenibilidad como un proceso que se realiza internamente, en la medida que se va consolidando el movimiento.

Tiempos y etapas del movimiento y del Plan de Desarrollo Institucional del CREFAL

Un grupo de los consultados, partiendo del criterio de que el movimiento se incorpora al Plan de Desarrollo Institucional del CREFAL, diferencian entre tiempos del movimiento y posibles enfoques y acciones, de acuerdo con las categorías presentes en las preguntas: el momento inmediato, a 5 años y a 10 años.

Sin embargo, un grupo de los consultados omite contestar cómo sería el movimiento a 5 o 10 años, mientras otro grupo dice que esta tipificación es prematura, porque es necesario definir antes los objetivos “para no poner el carro delante de los bueyes”. Otro grupo también cuestiona la pregunta, afirmando que no puede hacer este tipo de diferencias temporales y propone dos ámbitos de trabajo, sin considerar el tiempo: una red de experiencias e investigaciones y un observatorio de políticas. Cabe destacar que un grupo plantea que, a partir de las respuestas de este cuestionario, se elabore un balance sobre la capacidad de convocatoria que tiene esta iniciativa, “para valorar la pertinencia de poner en marcha este movimiento, mediante la discusión de tareas inmediatas”.

El grupo de consultados que establece diferencias temporales, dice lo siguiente.

Visión en lo inmediato

Intercambio de experiencias; proyectos de investigación comparados; sistematización de programas; publicaciones; convocatoria y realización de reuniones regionales y nacionales; elaboración de un estado del arte de la EPJA; estudio sobre necesidades de capacitación; diagnóstico para identificar ejes de trabajo; encuentros internacionales; constituir equipos de trabajo de diferente nivel, nacional y regional; visita de técnicos a cada país, desde el movimiento; convocar a los consultados para un encuentro en CRE-



FAL, para empezar a pensar el movimiento; relevamiento regional y local de necesidades, recursos e intereses; formación de los propios afiliados.

Actividad preparatoria

Un grupo de los consultados propone una tarea preparatoria para la construcción del movimiento, definida en los siguientes términos:

- **Crear condiciones para la puesta en marcha**, mediante actividades como: convocar a una reunión para definir prioridades, con vistas a empezar a trabajar; se habla de hacer la convocatoria a “los interesados”, sin especificar quiénes son y bajo qué criterios se los define; crear una red y realizar un foro regional para establecer metas y estrategias a cinco años; identificación de ejes temáticos comunes con el CEAAL y otras contrapartes para conocer capacidades y buscar la articulación en áreas como investigación, sistematización de experiencias, formación, comunicación e incidencia en políticas; llegar a un acuerdo formal con las partes; organizar una fase de consulta a instituciones interesadas, y convocar a una reunión presencial; conformar un equipo coordinador del movimiento con la participación de los diferentes países u organizaciones.
- **La reflexión como punto de partida**: analizar alcances y limitaciones de las iniciativas de las décadas previas del CREFAL y de la EPJA, dar continuidad a las acciones que aportaron beneficio común, ser congruentes con los principios de Dakar y CONFINTEA V y VI, con vistas a “no pulverizar esfuerzos y recursos”. En este marco, se recomienda revisar la producción académica del CREFAL, en particular diagnósticos, evaluaciones y otros textos; además, revisar estados del conocimiento del COMIE, aportes del INEE, pruebas internacionales, aportes de los movimientos sociales.

Otro grupo no propone una etapa preparatoria, sino iniciar actividades en forma directa, de diferente tipo, tales como:

- a) sensibilizar a los gobiernos;
- b) realizar un diagnóstico de las instituciones interesadas en participar en la red;
- c) estudio sobre la realidad de la EPJA en América Latina y el Caribe, estado de la cuestión sobre el reconocimiento, validación y certificación del aprendizaje no formal;
- d) identificar experiencias valiosas en el campo de la EPJA;
- e) crear una red para intercambio de experiencias;
- f) identificar especialistas para participar en las actividades de la red;

- g) proyectos de calidad en las cuatro funciones (formación, investigación, abogacía e intervención/desarrollo), en particular un proyecto de formación y un proyecto de promoción de la profesión de educador de adultos;
- h) sistematización en asuntos clave (nueva escuela indígena, nueva escuela para jóvenes, TIC para EPJA, y otros);
- i) desarrollar la red de experiencias y el observatorio en forma simultánea.

Visión a 5 años

Los consultados hacen referencia a un movimiento “constituido”, que desarrolla proyectos de investigación y de formación, proyectos sociales y comunitarios, programa de investigaciones sobre EPJA, que cuenta con un cuadro de formadores, que busca promover especialidades asociadas con EPJA en las universidades, que ha consolidado un programa editorial y un observatorio de la EPJA a nivel regional; se alude a institucionalización e iniciativas cristalizadas en programas.

Visión a 10 años

Los consultados aluden a un movimiento consolidado, con oficinas descentralizadas en las subregiones, y sedes y referentes en cada país, con un plan estratégico de mediano plazo y que está llevando adelante un proyecto escuela para padres.

Nuestros comentarios

Pensar el movimiento ha dado lugar a un espacio de conversación donde se han puesto en diálogo y disputa diferentes posiciones.

La invitación desde el CREFAL es hacer de la consulta un punto de partida para poner en movimiento a una EPJA que se ha sido marginalizada desde los gobiernos. Por tanto es una propuesta abierta a la sociedad civil, las universidades y los espacios gubernamentales que estén dispuestos a caminar hacia un horizonte de transformación.

Habrán observado que se han hecho presentes diferentes maneras de concebir la construcción del movimiento: desde una visión que plantea ir creando sobre la marcha y con los propios participantes, sin un plan predeterminado, construyendo los objetivos, el enfoque, la sostenibilidad y la agenda, hasta otra que propone una participación restringida o calificada, para unos pocos, “los interesados y los interesantes”, quienes como una vanguardia, o “núcleo duro”, crearían condiciones para la puesta en marcha. En el segundo caso, se ha adoptado un esquema típico de algunos organismos internacionales: identificar actores, convocar a una reunión de trabajo de esos actores califica-



dos, y elaborar un plan de trabajo, para que otros realicen la operación. Un esquema que establece jerarquías y conserva diferencias entre coordinación y ejecución.

En este marco, consideramos que es necesario generar un tiempo de maduración del movimiento por los propios participantes, para que éste logre constituirse como un espacio democrático y diverso, donde se busque el diálogo de los diferentes, en igualdad, para ir haciendo simultáneamente procesos de reflexión colectiva y de investigación acerca de lo que hay y de lo que se podría hacer y con quiénes.

Cómo empezar es una decisión clave para organizar el movimiento. En este sentido vemos como necesario crear en el propio proceso de trabajo un espacio de encuentro de acciones y de diálogo, con vistas a afianzar lazos y alianzas, y en particular con el CEAAL y las organizaciones de la sociedad civil. La estructura de la red, múltiple tanto en sentido temático como geográfico, y alterando la idea de un centro *versus* una periferia, es una de las posibilidades para iniciar el movimiento.

Finalmente, en relación con el CREFAL y su capacidad para participar en una iniciativa como la presentada, se refieren a la crisis institucional, el alejamiento de los países y la pérdida de credibilidad, de lo cual hablan algunos de los consultados. ¿Cuándo comenzó la crisis? ¿En el 2010, en los 2000, en los noventa, en los ochenta? ¿Con qué situaciones coincidió la crisis, qué papel cumplió el hecho de que el CREFAL dejara de contar con el apoyo técnico y financiero de la UNESCO y de la OEA y pasara a ser financiado en forma exclusiva por México, mientras el resto de los países miembros se mantuvo al margen de esta situación? ¿Cómo se ha expresado la crisis, en qué medida ha tenido lugar una creciente concentración territorial en México, así como cambios en la agenda, que se abrió a espacios diferentes a la EPJA? ¿En qué medida han sido estos procesos parte de la búsqueda de nuevas alternativas, al cerrarse las que eran parte de su mandato originario? Al igual que varios de nuestros países, el CREFAL ha sobrellevado varias décadas de crisis y ha buscado opciones. El movimiento podría generar que el propio CREFAL se resignificara, junto con la EPJA y el sentido de la educación en general, poniendo en cuestión los principios de eficiencia y eficacia de ciertos enfoques tecnocráticos de moda, dando espacio a las ideas de comunidad, sujeto educativo y transformación.

V. CÓMO VEN LOS CONSULTADOS LAS PROPUESTAS ESPECÍFICAS DEL CREFAL¹²

Ante las propuestas específicas del CREFAL en torno a una escuela de investigación, una escuela de formación profesional y un mecanismo de monitoreo de políticas y experiencias en el campo de la EPJA, los consultados se ubican en posiciones diferenciadas.

En primer lugar se hace referencia a que es necesario crear algo nuevo: “necesitamos abrir espacios de confluencia y diálogo de conversación de producción de saberes, necesitamos comunidad de aprendizaje; pienso en un CREFAL como un intento de comunidad educativa”. También se dice: “no necesitamos más investigadores, para eso están las universidades y centros de investigación, metidos en una lógica meritocrática”. En el mismo sentido se afirma que se debe construir sobre la marcha: “es necesario esperar, realizar un trabajo de campo en la región y a partir de esta actividad, definir una propuesta de investigación y de formación”. Igualmente se plantea: “propuestas muy clásicas de los organismos internacionales en los ochenta, hay que recoger imaginarios distintos”. Finalmente se afirma: “el CREFAL no puede centrarse en un movimiento pedagógico y en la escuela y perder de vista su misión con la educación de adultos, por el contrario el CREFAL debe hacer escuela”.

En segundo lugar, la categoría “escuela” es objetada tanto para el campo de la investigación como del desarrollo profesional, por su referencia a espacios educativos altamente codificados en el presente. Al respecto se dice: “es curioso hablar de escuela en ambientes de aprendizaje no formal e informal”. En el mismo sentido se plantea hablar de “centro de investigación”; “no veo lo de la escuela, sí realizar diferentes eventos, para dialogar y pensar las reformas”; “mirar desde CREFAL los equipos que están intentando la EPJA de otro modo, abriendo grietas, brechas”, “no debe ser escuela, y menos en el campo propio de las escuelas normales y las universidades”.

¹² Este apartado ha sido elaborado con base en las siguientes preguntas:

Pregunta 8: “¿Qué beneficios podría acarrear a su país si el CREFAL pone en funcionamiento, en una visión amplia, una Escuela para Investigadores en Educación de Personas Jóvenes y Adultas que esté al servicio de los países de América Latina y el Caribe?”.

Pregunta 9: “¿Qué aspectos o contenidos serían importantes para su institución/su país, si el CREFAL organiza y pone en funcionamiento una Escuela de Desarrollo Profesional de Directores(as) y Coordinadores(as) de Educación, en los escenarios del Estado y de la sociedad civil, que realizaría diferentes eventos (en línea y/o presenciales)?”.

Pregunta 10: “¿Qué utilidad podría tener para su país si el CREFAL diseña un sistema para el Monitoreo de Políticas Públicas de Educación en los países de América Latina y el Caribe, desde la mirada de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas?”.



En tercer lugar, un grupo de consultados objeta tanto la capacidad del CREFAL para hacer una escuela de investigación, como que sea una función del CREFAL desarrollar investigación, e incluso monitoreo. Al respecto se dice que la investigación es un rol para las universidades y no para el CREFAL, ya que la tarea es impulsar y difundir la investigación, antes que hacerla, considerando la práctica de organismos de otros continentes; se dice: “considero que la labor de los organismos internacionales, como CREFAL, está más vinculada al fomento y disposición de la investigación que se realiza en centros especializados. Un ejemplo de esto, es el trabajo que hace NIACE¹³ en Gran Bretaña”. En el mismo sentido, una crítica al mecanismo de monitoreo dice: “otra propuesta clásica de los organismos internacionales, ya hay bastante monitoreo a través de los llamados observatorios, no se sabe a dónde llevan y siguen una lógica positivista, esto requiere revisión crítica”. Finalmente se aclara que “el CREFAL no recuperará su liderazgo por hacer el monitoreo”.

Cabe destacar que si bien un grupo cuestiona las propuestas de la escuela de investigación, la escuela de desarrollo profesional o el mecanismo de monitoreo, e incluso las funciones de investigación y monitoreo como tareas propias para que las desarrolle el CREFAL, nadie objeta que la formación es un campo propio del CREFAL.

En cuarto lugar, es necesario hacer presentes los mitos que rondan a este debate. En efecto, un grupo de los consultados asocia la propuesta de la escuela de investigación con que existe el mito de que en América Latina no hay investigación educativa... y que esto es falso; y que este mito ha sido lanzado por los organismos internacionales... luego se tendría que hacer investigación desde otro lugar. Por el contrario, otro grupo de consultados afirma lo contrario: “existe poca investigación e innovación en América Latina, la carencia o poco peso relativo de la investigación, es lo que caracteriza a la región”. En el mismo sentido, un grupo de los consultados destaca que: “a los profesores no les gusta investigar”, en consecuencia, crear una escuela de investigación permitiría cambiar esa tendencia; al respecto se dice; “al docente *por naturaleza* no le gusta investigar, la escuela sería un buen comienzo y para todos los educadores del sistema educativo”.

Escuela de investigación

El grupo de consultados que presenta ideas en torno a la escuela de investigación, aporta un conjunto de conocimientos, que se desglosan como sigue.

¹³ NIACE, National Institute of Adult Continuing Education, es un organismo no gubernamental con sede en Gran Bretaña, de gran impacto en Europa, que se dedica a promover el aprendizaje de los adultos y que trabaja en coordinación con otras instancias de educación de adultos como el ICAE (International Council for Adult Education). Véase: <http://www.niace.org.uk>

En primer lugar, se reconoce la investigación como un tipo de actividad que tiene un valor en sí misma, ya que permite cuestionar y profundizar el conocimiento, contribuye a mejorar los programas y daría una base de conocimientos fundamentales para orientar las prácticas. En el mismo sentido, se visualiza la investigación como un punto de partida para elaborar un nuevo modelo educativo de EPJA. Se ve la investigación como un camino para dar mayor visibilidad a la EPJA, para fundamentarla y legitimarla y para ponerla en la mesa de debates del campo educativo y social

En segundo lugar, se identifican las múltiples utilidades de la escuela de investigación, ya que permitiría:

- contribuir al desarrollo teórico de la EPJA;
- descentralizar la investigación;
- convocar a especialistas y formadores de educadores de adultos con experiencia para impartir cursos y seminarios y formar equipos, cuerpos académicos y grupos multidisciplinarios de formadores para la investigación en EPJA;
- elaborar un plan rector de investigación educativa auspiciada por fondos de financiamiento multilateral;
- formar investigadores mediante programas de posgrado, especialidades, maestrías y doctorados;
- formar comunidades de aprendizaje locales y la “escuela de investigación será el HUB para la comunidad de aprendizaje”;
- integrar acciones dispersas que vienen haciendo algunas universidades públicas y el INEA, así como estudiar/sistematizar experiencias;
- aprovechar la experiencia de los educadores;
- participar como educadores y como educandos;
- recuperar el liderazgo del CREFAL.

En tercer lugar, se destaca que la escuela “no sólo debe ser para investigadores sino para diseñadores de proyectos, currículo, materiales, diseño de políticas públicas sectoriales e intersectoriales”. En el mismo sentido, se afirma que la escuela de investigación sea “para todos los educadores del sistema educativo”. Estas propuestas implican pensar la escuela de investigación para un grupo ampliado de actores.

En cuarto lugar, se mencionan algunos temas posibles para investigar, tales como diagnósticos sobre la EPJA, aprendizajes de los adultos, liderazgo pedagógico, contextos favorables al aprendizaje, evaluaciones de logro, TIC.

En quinto lugar, en relación con el financiamiento se enfatiza que “sería de más provecho un fondo intergubernamental para financiar investigaciones y redes de intercambio de investigaciones e investigadores”.

En sexto lugar, un grupo de consultados destaca que la escuela de investigación, para tener valor, depende de un conjunto de condiciones, tales como:



- adoptar un enfoque de investigación acción, investigación de experiencias, sistematización, investigación-acción participativa;
- profundizar en estudios de las propias experiencias de América Latina y el Caribe, trabajar en la construcción de conocimiento teoría y metodología educativas latinoamericanas;
- relacionarse con programas de posgrado;
- generar un plus o una diferencia a favor con otros centros de investigación, como el CINVESTAV o la Universidad Iberoamericana;
- sustentarse en alianzas con universidades;
- contar con una orientación metodológica innovadora;
- investigar no sólo la EPJA, sino otros temas asociados;
- lograr el compromiso de los investigadores “y [que] no sólo fuera para los beneficios personales”;
- no partir de cero, sino considerar lo que se ha hecho en el campo de la investigación y de la formación en investigación.

Escuela de desarrollo profesional

En primer lugar, los consultados hacen referencia a un conjunto de condiciones para poner en marcha la escuela de desarrollo profesional, tales como:

- definir a qué actores del sistema educativo estaría dirigida la escuela de desarrollo profesional;
- explicitar cuál será el propósito del desarrollo profesional, en particular: “buscar la internacionalización de valores como parte esencial del perfil de egreso”;
- poner en el centro de la formación la pregunta y el sujeto, como enfoques. Asimismo, asignar un lugar preferente a la formación en sistematización e investigación;
- aclarar cuál sería la singularidad del programa del CREFAL, debido a que ya existen otros programas de formación profesional a nivel regional y en los países, para directores y coordinadores;
- pensar la escuela para contribuir a que la sociedad civil participe de maneras múltiples en la EPJA y se convierta en garante de la calidad y pertinencia de los procesos educativos;
- “Profesionalizar no sólo para fortalecer a los directivos y otras figuras ante el sistema sino para que permitan la transformación a pesar del sistema”;
- “Formar a los directivos para que reflexionen sobre las reformas y no las trasladen sin análisis crítico del sistema escolar a la EPJA”;
- combinar modalidades presenciales y virtuales;

- generar conversaciones desde el CREFAL para preguntarse por el sentido de la EPJA, y por la crisis de alteridad, que también la afecta;
- crear una plataforma para el tema de las reformas educativas y sus logros y fracasos en América Latina y el Caribe;
- hacer alianzas con plataformas que ya existen administradas por organismos internacionales (OREALC, OEA, OCDE y otros);
- establecer una alianza con el CEAAL, pero conservando la autonomía del CREFAL;
- cuando no exista un convenio marco entre el CREFAL y el país, sería necesario en primer lugar establecer los mecanismos para formalizar los diálogos, intercambios y apoyos.

En segundo lugar, los consultados se preguntan quiénes serán los destinatarios de esta propuesta. Al respecto se propone “invitar a todos los sectores a participar”; todos incluye la sociedad civil.

En tercer lugar, los consultados presentan una larga lista de contenidos a ser incluidos como parte de los programas de la escuela de formación profesional, tales como:

- a) Definición de la nueva concepción de la EPJA, concepto ampliado de la EPJA, valor del aprendizaje a lo largo de la vida, legislaciones específicas sobre EPJA, análisis de principios claves como la participación ciudadana, la no discriminación y la equidad de género.
- b) Sub-campos de la EPJA (educación para el trabajo, educación sexual, recreación, resolución democrática de conflictos, educación intercultural, lectura y escritura, estrategias para la lecto-escritura y las matemáticas, alfabetización; evaluación, gestión, TIC, aprendizaje, derechos humanos, salud, desarrollo sustentable, educación de campesinos e indígenas, otros).
- c) Procesos de la EPJA, desde investigación-acción y sistematización de experiencias, investigación participativa, educación popular, intersectorialidad, participación ciudadana, desarrollo de proyectos sustentables ecológicamente, formación, evaluación (evaluación de aprendizajes, evaluación de procesos), gestión, innovación, liderazgo, resolución de conflictos, gestión del conocimiento, currículo, las TIC, nuevas institucionalidades, el docente de EPJA, autogobierno, autogestión, calidad de la educación, planificación, diseño y gestión de proyectos de intervención, desarrollo local, metodologías de lectura y escritura y matemáticas, metodologías de alfabetización, enseñanza desde la perspectiva de equidad de género, relación entre la EPJA, el desarrollo comunitario y la inclusión social, EPJA y educación integral, la promoción de microempresas, creación de centros de certificación, colaboración interinstitucional, promoción de la interculturalidad y de los derechos de los pueblos, financiamiento, diseño y aplicación de instrumentos



de monitoreo, elaboración de diagnósticos, implementación de cátedras abiertas, acuerdos de cooperación, otros.

- d) Otros temas relativamente externos a la EPJA, aunque asociados, como las reformas, en particular su apropiación por los actores, la historia de América Latina, políticas públicas, democracia en América Latina, educación, relación Estado y sociedad, educación, democracia y gobernabilidad, educación, ciudadanía y gobernabilidad, calidad y eficiencia de los sistemas educativos, educación comparada, género y niñez, necesidades más urgentes del país (comer, abrigo, comprensión, comunicación), convivencia social, educación para vivir bien, situación de la educación popular y sus vínculos con los sistemas de educación formal, transformación de la escuela tradicional en centros de aprendizaje a lo largo de la vida.

Sistema de monitoreo

Los consultados que están de acuerdo con la idea de generar un sistema de monitoreo desde el CREFAL, lo definen como una acción adecuada para dar seguimiento a las políticas públicas; aún más, consideran que el primer beneficiado es el propio CREFAL, ya que “le daría insumos para su función”. En este marco, los consultados dan cuenta de un conjunto de beneficios o ventajas del sistema de monitoreo, ya que permitiría:

- a) ver y observar lo diferente, en forma sistemática;
- b) mayor visibilidad de la EPJA;
- c) más participación de la sociedad civil, así como que el estado asuma el papel de garante;
- d) fundamentar y fortalecer la toma de decisiones;
- e) mostrar tendencias de las políticas públicas en América Latina y el Caribe evaluar sus aplicaciones, observar sus efectos y hacer correcciones para mejorar el empoderamiento de los participantes;
- f) medir el impacto social de las decisiones;
- g) contar con criterios comunes para el seguimiento a nivel regional;
- h) mejorar los niveles de evaluación y retroalimentación, si se creara junto con un sistema de indicadores consensuado.

Los consultados definen un conjunto de condiciones para la puesta en marcha del sistema de monitoreo, tales como:

- a) Cada país realizaría su monitoreo y CREFAL se haría cargo de la sistematización a nivel regional.

- b) Incluirse en el Observatorio Latinoamericano sobre la EPJA, promovido por varias instituciones, especialmente INEA, CEAAL, UIL, UNESCO/OREALC.
- c) Alimentar procesos de abogacía.
- d) Desarrollar un sistema de indicadores consensuado a nivel regional.

Nuestros comentarios

Ante la multiplicidad de ideas que han hecho presentes los consultados, que a veces complementan las propuestas del CREFAL y otras las cuestionan, nos parece importante mirar juntos el lugar que ocupa la investigación, la formación y el monitoreo de políticas relacionadas con la EPJA. Sin duda necesitamos de estos procesos. El punto es cómo hacerlos, bajo qué condiciones y para qué. La investigación, la formación y el monitoreo pueden ser maneras, diferenciadas entre sí, de construir comunidad y sujetos.

Parafraseando a uno de los consultados: no queremos más investigación académica, disociada de la realidad, sino una que permita mirar la experiencia, la propia y la ajena, para aprender de ella y cambiar. Tampoco estamos pensando en la formación profesional como un cúmulo de programas y certificaciones, sino como un proceso de encuentro del sujeto consigo mismo y con el otro, en el marco de colectivos, y a partir de recuperar y valorar sus propios saberes. Finalmente, la tarea es construir sistemas de monitoreo de aprendizaje que se liberen de parámetros cuantitativos, de criterios restringidos de medición, para generar espacios donde se pueda aprender de la experiencia, y de nuevo, con un horizonte de transformación.

Los nombres con los que podremos designar a estos procesos están en construcción y son parte de la puesta en marcha del movimiento.

Si escuela remite a la institución escolar tradicional, si se requiere una tradición para hacer escuela que no existe en el CREFAL, estamos abiertos a pensar juntos en otras posibilidades.

Una de las consultadas dice algo prometedor en relación con la “escuela de desarrollo profesional”: que sea un lugar donde podamos ser tanto educadores como educandos; aun no suscribiendo la categoría de educandos, que consagra la dicotomía educador-educando y asigna al aprendiz un lugar pasivo, lo valioso que ella propone es transitar como aprendiz, de un papel a otro, siendo “docentes” para algunas cosas y “estudiantes” para otras, y siempre abiertos a aprender, compartir y por añadidura, enseñar.

Esta misma figura, de un sujeto en tránsito, puede pensarse como el estilo de participación al interior del movimiento en su conjunto: un lugar donde podemos ser y hacer tareas diferentes, abriéndonos a lo imprevisible.



VI. REFLEXIONES FINALES

El informe se ha constituido como un viaje en torno de la EPJA, desde la mirada a las múltiples maneras de definirla, hasta arribar al debate acerca de propuestas de acción.

Al llegar al final del texto, queda claro que los consultados se diferencian entre sí según los que siguen concibiendo la EPJA como una modalidad asociada en mayor grado con el rezago educativo y la educación básica *versus* los que proponen transformaciones, desde algunas moderadas hasta otras radicales, a partir de las nociones de resistencia, comunidad y reconfiguración. El principio de educación a lo largo de la vida y/o aprendizaje permanente es mencionado en alto grado por todos los consultados, así como han asignado un lugar predominante a los sujetos y las comunidades locales. Al mismo tiempo, aparecen otras múltiples propuestas novedosas que convergen en generar procesos descolonizadores en el campo de la EPJA, valorar la educación por la experiencia y la conformación de comunidades de aprendizaje en red, así como reafirman la relación estrecha entre educación y política.

Si bien la idea de crear un movimiento ha tenido resonancia en los consultados, existen dos grupos claramente diferenciados: por un lado los que adhieren a la opción de poner en marcha un movimiento y por otro los que consideran que es necesario crear condiciones, tanto en el CREFAL como en los países, para iniciar una acción de esta magnitud. La totalidad de los consultados que comparten la idea de organizar un movimiento se inclina por una orientación democrática, en red y con una coordinación compartida y abierta al cambio, incluso a su propia renovación.

También queremos manifestar que el principio de aprendizaje permanente o la referencia a las reformas y las políticas públicas han sido nombrados por algunos consultados como ejes organizadores del movimiento. Nuestro punto de vista como equipo sistematizador es que esas orientaciones, si bien son necesarias, no son suficientes, ya que debemos pensar en términos de producción de conocimiento y de emergencia de sujetos libres, en forma colectiva y democrática, donde se superen las agudas desigualdades de nuestras sociedades.

Para los consultados, las propuestas clave a desarrollar desde el CREFAL deben considerar la reflexión acerca de las condiciones que se deben cambiar, tanto de la propia institución convocante, los gobiernos y la sociedad civil, como de los contextos sociales, políticos y económicos. Aún más, los consultados hacen referencia a la importancia de reconceptualizar lo que se entiende por investigación, formación, desarrollo de directivos o monitoreo. Nuestra propuesta es cómo abrir los espacios de investigación, formación y monitoreo a todos los sujetos, sin diferenciar en términos de expertos *versus* legos, sino valorando los saberes del conjunto de los sujetos que participan en la EPJA.

Como equipo sistematizador queremos destacar que no hemos pensado el movimiento como un fin en sí mismo, sino como un camino para que la EPJA se constituya en un espacio diferente, donde los sujetos y las comunidades asuman un papel cen-

tral. Si bien el CREFAL está lanzando la idea de un movimiento, lo hace desde concebir que es atributo de los participantes decidir y llevar a cabo las formas organizativas más adecuadas, en el marco de una coordinación compartida, que se irá constituyendo a lo largo del proceso.

Asimismo, un grupo de los consultados destaca que el CREFAL no debe crear una estructura nueva, sino aprovechar lo que hay en el presente en términos institucionales, en particular no fundar sedes en los países, sino articular lo que existe. En el mismo sentido, un grupo destaca que el CREFAL no debe iniciar un movimiento de golpe, sino hacer un trabajo de campo de mediano plazo, durante unos cuatro o cinco años, en forma gradual, iniciando alianzas y creando condiciones para que se pueda armar un movimiento. Aún más, desde el propio movimiento y sobre la marcha, en un proceso de participación igualitaria, se iría construyendo la organización y consolidando la sostenibilidad. Por nuestra parte, hemos recibido una recomendación que no podemos dejar de lado: “evitar que estos nuevos procesos (el movimiento) se vuelvan superestructurales, sin una base sólida que los sostenga y que todavía hay que reconstruir”.

Finalmente, cabe señalar que los consultados se diferencian en términos de su adhesión o enfrentamiento a esquemas de trabajo propios de los organismos internacionales. Mientras un grupo propone constituir un grupo denominado de “actores-vectores”, un “núcleo duro” o una vanguardia para organizar el movimiento, con un proceso inicial de identificación de los mismos, y un encuentro presencial para debatir las ideas básicas, otro grupo cuestiona las prácticas de estos organismos, afirma que han dejado huellas desfavorables en los países y plantea una opción en la cual se van construyendo alianzas y tomando decisiones durante la puesta en marcha, sin un grupo de vanguardia, que se anticipa y define los objetivos y las líneas de acción.

En el mismo sentido, mientras unos quieren crear una conceptualización relativamente común acerca de la EPJA, otros proponen organizar el movimiento como un espacio plural de debate y diseño, antes que de consenso y homogenización. Aún más, se alude a comunidades locales de aprendizaje y al propio CREFAL como una comunidad educativa que podría emerger durante el proceso de constitución de una nueva EPJA.

Asociado con lo anterior, la consulta permite constatar la diversidad tan amplia de visiones respecto de la EPJA, que tanto pueden hermanar experiencias diversas como conllevar el riesgo de fragmentar los esfuerzos. En este marco, uno de los desafíos relacionados con el sentido es integrar la construcción de un marco común con la apertura a la diferencia y la disputa.

Interesa enfatizar que la consulta dejó ver que existe interés por la EPJA, así como los consultados manifiestan su acuerdo acerca de que es necesario buscar los caminos para “reposicionarla” en los países, en términos de políticas, estructuras, financiamiento, y que para ello puede ser útil la coordinación de esfuerzos desde diferentes frentes y lugares. Al respecto, unos visualizan este proceso desde un lugar de resistencia, y otros desde el alineamiento con los organismos internacionales.



Para completar este informe, como equipo sistematizador queremos hacer algunas referencias al proceso de la consulta. Hemos recibido algunas críticas a la estructura de los formularios, en particular al hecho de estar referidos a propuestas establecidas, que limitaban la posibilidad de disentir y a su larga extensión. También los consultados nos han planteado la importancia de “dar a conocer los resultados de esta encuesta a los que contestaron y a todo el público, y además abrir una sección de comentarios”.

Nuestra respuesta es este texto, que ponemos a disposición de todos, y donde hemos presentado las diferentes posiciones de los consultados, con vistas a promover el debate y sin buscar obligadamente el consenso. Igualmente, estamos compartiendo los testimonios de los consultados, en su versión original y completa (véase el DVD anexo). También estamos considerando la posibilidad de abrir un espacio en la página web del CREFAL para iniciar el diálogo.

Finalmente, esperamos que esta consulta y sus resultados sean un punto de partida para la búsqueda de nuevos caminos dentro de la concepción de una EPJA transformadora. Estamos conscientes de que la construcción de un movimiento no es tarea de una institución ni de varias, sino se requiere del involucramiento de las múltiples organizaciones y sujetos que participan en la EPJA. También nuevos desafíos para el CREFAL emergen en este marco de reposicionamiento. Los invitamos a compartir solidariamente los nuevos caminos de este proceso.

Una vez más queremos reconocer y valorar los aportes de los consultados, que han sido de una gran diversidad, así como el hecho de que los resultados de la consulta son fruto de un proceso colectivo.

Comentarios de especialistas

Propender al aprendizaje en la EPJA

CARLOS CALVO MUÑOZ*

La EPJA existe porque como seres humanos, independiente de cual sea nuestra condición, necesitamos educarnos permanentemente. Esto ha sido así siempre y lo seguirá siendo a pesar de los cambios de todo tipo que nos puedan afectar, sean culturales, sociales, económicos, tecnológicos, etcétera.

La EPJA también existe porque la escuela no ha logrado prepararnos de acuerdo a las circunstancias históricas que vivimos, porque deja a millones en el camino sin haber aprendido en la escuela lo que se supone debería haber hecho y porque ha logrado, sin mayor esfuerzo, convencernos de que no son capaces de aprender. Esto último es gravísimo porque requiere mucho esfuerzo, y de todo tipo, el poder revertir el daño hecho, aunque sea parcialmente.

Esta consecuencia, tan común como desastrosa, es extraña simplemente porque el ser humano *propende a aprender* y no puede evitarlo. Aprende porque vive. Está dotado de un cerebro capaz de procesar información de una manera extraordinaria, que ningún computador actual puede emularlo en lo más simple. Actualmente, los miles de científicos que trabajan en ese intento saben que les queda mucha investigación y uso de recursos, que siempre parecen escasos, para conseguir un equipo capaz de procesar información como lo hace el cerebro de cualquier persona, como aquellas que han fracasado en la escuela, pero que pueden ser plurilingües y excelentes artesanos.

Es curioso el fracaso escolar, ya que, entre otras muchas razones, no nos sorprende que sea tan frecuente ni tan radical. Nos hemos acostumbrado a ello y ya no nos inquieta. Muchos han terminado aceptando que no aprenden porque no son capaces o porque son pobres, indígenas, mujeres o todo ello junto. Muchos padres sólo esperan que sus hijos no sean *tan brutos* o *tan duros de cabeza* como ellos.

* Docente e investigador del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, Chile.
CE: carlosmcalvom@gmail.com

Estas consecuencias son perfectamente superables dada la condición natural de todo ser humano de *propender a aprender*, gracias a la cual no puede evitar hacerlo, tal como no podemos impedir escuchar si tenemos oídos o ver si tenemos ojos. Si, además, el educando cuenta con la ayuda de una persona que haga las veces de *mediador(a)* entre él y los desafíos que le provocan, no tendría por qué presentar siquiera problemas de aprendizaje. Incluso aquellas personas con *necesidades educativas especiales* pueden aprender mucho más que aquello que se supone podrían lograr, ya que sus limitaciones son relativas y no definitivas. La *neuroplasticidad* y la *modificabilidad estructural cognitiva* nos aportan antecedentes incuestionables que respaldan nuestra confianza y entusiasmo. Obviamente que no sugerimos que todo daño sea reversible ni que en todos los casos sea sencillo alcanzar aprendizajes significativos, sólo señalamos que en la mayoría de los casos se puede avanzar más allá de lo que muchos asumen como el techo al que pueden llegar estas personas. En este sentido, cobra mucho valor la categórica afirmación de Reuven Feuerstein: “No me aceptes como soy” (<http://icelp.info>), que pone en boca de todos aquellos que sufren algún déficit o son marginados de su derecho a aprender. En otras palabras, hoy más que ayer, los genes no tienen la última palabra ni las pseudoproféticas afirmaciones sobre las limitaciones de los estudiantes.

En este mismo orden, cabe señalar cómo, casi sin darnos cuenta, se ha ido imponiendo en todas nuestras escuelas y que ha alcanzado a la EPJA, a pesar de su historia de esperanza, una visión patológica que concibe a los educandos como reacios a aprender y con diversas dificultades que le complican el aprendizaje, por lo que requieren de la atención de profesionales, tales como fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, kinesiólogos, etc., para superar sus deficiencias. De manera casi imperceptible las escuelas se han ido convirtiendo en lugares terapéuticos, donde muchos maestros y maestras han dejado de esforzarse para enseñar de tal manera que su alumno aprenda bien, pues han comenzado a descansar en la tarea de los especialistas. Esto es más grave todavía cuando a muchos de ellos/ellas se les paga por alumno atendido. Es tentador inferir que siempre los encontrarán y que nunca les faltarán.

Todo esto, que es horrible, tiene su origen en aspectos básicos de la *cosmovisión occidental judeo cristiana*, sobre la que se sustenta paradigmáticamente la enseñanza en nuestra sociedad occidental globalizada y que no depende sólo de las orientaciones curriculares ni de los enfoques que promueven las reformas educacionales, que proliferan sin mayor éxito donde hay fracaso escolar de los desheredados del sistema.

Por un lado, tenemos la concepción del ser humano que, por incompleto y pecador, argumenta que todo debemos conseguirlo con sacrificio, pues si no es así, lo que obtenemos no tiene valor. Por otra parte, hemos sido creados a imagen y semejanza de Dios, por lo que estamos llamados a ser reyes de la creación y que toda la naturaleza está subordinada a nuestra complacencia. Además, y producto de la orientación positivista restringida de muchos científicos, tenemos la tendencia a dicotomizar entre opuestos irreconciliables, lo que sustenta aquellos criterios evaluativos donde la valoración del



aprendizaje sanciona *si el aprendiente sabe o no sabe*. Esto alimenta la creencia de que el sentido de la enseñanza es que el estudiante *aprenda las respuestas* que salen en los libros o que el maestro comunica (*magister dixit*). Consideramos que *las respuestas* escolares constituyen el germen de destrucción que aniquila la propensión a aprender de los educandos y la riqueza educacional que podría tener la institución escolar. Este germen patógeno ha infectado a muchas prácticas de la EPJA.

A diferencia de esta orientación paradigmática predominante en la cosmovisión occidental, muchos pueblos no conciben al ser humano como un ser *ontológicamente caído* ni como rey de la creación, ni antagonizan los contrarios en polos incompatibles. Por el contrario, lo comprenden como un ser situado en comunión con la naturaleza en donde los contrarios se complementan en permanente tensión, cada uno requiriendo del otro, aunque sea para sustituirlo temporalmente.

En términos educacionales significa que el aprendizaje no se evalúa averiguando si el educando sabe o no sabe, sino *si está sabiendo o si está ignorando*. Esto significa que *saber e ignorar* son la cara y sello de lo mismo. Quien sabe, por el mismo hecho de haber aprendido algo, comienza a ignorar sobre ese algo. Quien ignora, sea lo que sea, por el mismo hecho de ignorar, algo sabe. Lamentablemente el aporte de Sócrates, que está en la base de nuestra cosmovisión occidental, se ha diluido hasta no dejar rastros en las escuelas ni en muchas prácticas de la EPJA. Si saber e ignorar apuntan epistemológicamente al mismo proceso, la tarea del educador es más sencilla, pero no por ello menos compleja.

Sin embargo, casi toda la literatura educacional que se publica se refiere a los enormes esfuerzos que hay que hacer para que los educandos, sean niños, jóvenes o adultos, ni que decir de los de la tercera edad, que son infantilizados, alcancen logros mínimos, que siempre serán insuficientes y deficientes.

Educación consiste en aquel *proceso de creación de relaciones posibles*; en tanto que *escolarizar*, o la educación enclaustrada dentro de los muros escolares, estriba en el *proceso de repetición de relaciones preestablecidas*. La distinción es radicalmente simple: *al educar se crea*; mientras que *al escolarizar, se repite*.

Las relaciones educativas son en un comienzo sólo relaciones posibles, simplemente porque el educando indaga con base en sus experiencias y criterios qué es lo que *puede ser* y porque no tiene mejores antecedentes y métodos para discernir. Una vez que ha arribado a las diferentes posibilidades explora cuáles de ellas son *probables*, es decir, cuál o cuáles de entre todas presenta mayor expectativa de poder profundizar en ella o de ejecutarla. Una vez definido esto, selecciona la que es más *realizable*. Estos son tres pasos simples que pueden guiar nuestro actuar educativo: *de lo posible a lo probable y a lo realizable*.

La tentación escolar se oculta en la seducción de enseñar la verdad, sea lo que sea lo que entendemos por ella. No se trata de no buscarla, sino del modo como accedemos a ella. Proponemos que es el educando el que debe explorar en su búsqueda con la ayu-

da del educador, que regula su cooperación, según los requerimientos del educando, evitando aplastarlo con la ayuda.

Concebimos al educando como un *peregrino de la ignorancia*, que deambula por un territorio observando, sistematizando, infiriendo, esto es, creando relaciones posibles, algunas de las cuales podrán ser probables y, de ellas, pocas serán realizables. En otras palabras, el educando explora el territorio para mapearlo. La escuela, por el contrario, parte del mapa para volver a él sin siquiera acercarse al territorio.

La EPJA, así como todas sus expresiones históricas, ha conocido momentos en que la educación ha primado, así como períodos en que la escolarización ha sido predominante. Hoy, en virtud de las sugerencias de la OCDE sobre la importancia de las competencias, la escolarización ha recibido un espaldarazo extraordinario.

La EPJA, cualquiera que sea su manifestación histórica, y el CREFAL en tanto canalizador y promotor de ella, deben cuidar que, cualquiera que sea la tarea, ésta sea educadora y no escolarizadora. *Será educadora si el educador asombra al educando con algún misterio. Será escolarizadora si, por el contrario, el monitor enseña respuestas que el estudiante debe repetir.*

El asombro sorprende, maravilla, fascina, deslumbra, conmueve, desconcierta, confunde, turba, altera, sobrecega al educando; el asombro es desequilibrante, gracias a lo cual el proceso adquiere dinamismo y fortaleza. Si el educando está confundido debemos *mediarlo* para que *encuentre* alguna salida; no hay que donarla, como nos advirtió Paulo Freire respecto a la educación bancaria, sino que hay que colaborar para que el educando establezca la mejor de las relaciones que pueda generar en ese momento. Si ha comprendido, hay que confundirlo para que siga aprendiendo. Gracias a la mutua exigencia entre los contrarios progresará en su aprendizaje: irá del saber a la ignorancia y de allí al saber en un mayor nivel de complejidad, del mismo modo que sólo desequilibrándose puede caminar; para avanzar no puede permanecer equilibrado todo el tiempo. La tensión entre uno y otro permite desplazarse. Si no hay confusión no habrá aquilatado el valor de lo aprendido.

En cambio, la exigencia de la repetición abruma, aplasta, desconcierta, confunde, aturde al estudiante. El error de repetir está en la falta de comprensión del misterio que esconde lo que se aprende, puesto que en la reiteración sin comprensión no hay desafíos, sino rutina. En la mera reproducción no emerge la complejidad propia de todo proceso y que, por lo mismo, lo hace único y diferente al resto de los que son parecidos; al insistir en lo mismo y del mismo modo todo se vuelve lineal, directo, inequívoco.

Esto es muy grave por cuanto en la naturaleza nada es permanente, sino que todo es emergencia que se autorregula. Lo que se mantiene constante son insinuaciones que se autoorganizan siguiendo patrones, que son los que develan los científicos y que los artistas plasman en sus obras.

Si la EPJA escolarizada tiene como objetivo explícito o implícito la repetición de lo que otros han descubierto, trastoca la complejidad propia de todos los fenómenos



en complicación enredada que no la comprende siquiera el que la enseña; del mismo modo, convierte la simplicidad del sabio en la superficialidad del privado cultural. La diferencia entre complejidad y complicación es tan simple como profunda. Un problema es complicado cuando no sabemos qué hacer con él ni por dónde empezar ni cómo continuar, básicamente porque no contamos con criterios que nos orienten. Los criterios se comportan como mapas que representan territorios, pero que no pueden sustituirlos. Borges nos advierte sobre la absurda obsesión de aquel cartógrafo que desea representar en un mapa todos los detalles del territorio en estudio, incluso los más pequeños y aparentemente insignificantes, de tal modo que el mapa termine suplantando a la realidad. Por el contrario, los criterios educativos deben ser simples, significativos y suficientes para dar cuenta de la complejidad de los procesos educativos. Si son muchos complicarán innecesariamente el proceso, lo que concuerda con el ideal de la ciencia planteado por Ockham en el siglo XIV: hay que ir siempre a las hipótesis más sencillas.

El que comprende explica con sencillez lo complejo porque es capaz de convertir en misterioso lo que enseña; no descubre las complejidades que esconde, sino que muestra el carácter enigmático que la ciencia busca develar. Si ya ha sido descubierto, como el enigma del genoma humano, o si todavía no se descubre, como la existencia de vida en otros planetas, en términos educativos da exactamente lo mismo, pues no se trata de enseñar una verdad sino de que el educando avance hacia el develamiento de esa verdad para lo cual hipotetizará *relaciones posibles*, tal como hace una científica, pondrá a prueba, contrastará y sacará conclusiones provisionarias.

El que no sabe lo que enseña, es decir, aquel que no saborea (saber viene de *sapere* que significa saborear) las relaciones que enseña tiene una alta probabilidad de que las explique superficialmente, pues sus argumentaciones están en el aire y sin relación con otras que la sustenten. Es fácil descubrirle, ya que hablan y hablan sobre lo mismo pero sin avanzar; también porque, por lo general, temen que sus educandos le pregunten porque no saben cómo relacionar lo que enseñan con lo que le preguntan. En otras palabras, el que enseña superficialmente no puede improvisar.

La improvisación es condición necesaria del creador y nunca del repetidor. Improvisa el que sabe, simplemente porque es capaz de continuar indagando a medida que establece nuevas relaciones, que son meramente posibles, las pone a prueba y selecciona la que juzga mejor, todo ello en milésimas de segundo, tal como hace un buen conductor, una cirujana, un deportista o una bailarina, que deben decidir sobre la marcha. El que repite no puede ingeniar soluciones emergentes, pues es prisionero de lo que aprendió y se mueve entre extremos dicotómicos: verdad o falsedad.

El que repite olvida o, tal vez, ignora que, excepto las poquísimas verdades que acepta la física, esto es, que no tienen excepción en su aplicación, tales como las leyes de la termodinámica, todo el resto es relativo, es decir, que *pueden ser y no ser*, ya que siempre dependen de factores emergentes. Quien lo dude, que revise su historial médi-

co y comprobará cómo el diagnóstico y la terapia sugerida siempre estuvieron sujetos a imponderables que había que comprobar periódicamente.

El carácter relativo de las verdades científicas nos muestra que hay una tensión entre la verdad y la falsedad, que es el *quizás sí* y el *quizás no*, que la lógica del pueblo aymara ha reconocido desde cientos de años y que la lógica borrosa (*fuzzy logic*) trabaja a profundidad.

El que repite tampoco imagina alternativas a su respuesta al protegerse en certezas aprendidas. Al contrario, el que navega en el *océano de incertidumbre*, que nos enseñó Morin, no tiene otra alternativa que explorar el territorio urdiendo un tejido de explicaciones relacionales inéditas, divergentes y no convergentes, muchas de las cuales no son siquiera producto de razonamientos refinados, sino más bien la emergencia de la intuición sorprendente, alimentada por el trabajo sostenido, metódico y riguroso, tal como cuando Arquímedes descubre mientras se baña que el nivel del agua subía en la bañera cuando él entraba a bañarse, lo que le permitió comprender *súbitamente* que ese efecto podría ser usado para determinar el volumen de la corona, con lo que se salvó. A este proceso los científicos le están llamando serendipia. Cuentan que a Picasso le preguntaron si existía la inspiración, a lo que respondió: "*por supuesto que sí, que te debe encontrar ocupado*". Esta es la condición básica que debe acompañar a todos los procesos educativos: ocuparse y no vivir pre-ocupado, como se acostumbra en muchos menesteres.

En las relaciones inéditas germina la innovación. El que innova no es sólo aquel que hace lo que nadie más ha realizado, sino aquel que relaciona ideas de manera autónoma generando nuevo conocimiento. No importa si la nueva relación ya había sido establecida años o siglos atrás; lo valioso es que el educando la ha descubierto solo o con ayuda de un educador. Pascal creo, sin conocer a Euclides, la geometría euclidiana. ¡Cuántos descubrimientos científicos han sido hechos casi simultáneamente por más de un investigador! Es verdad que, por lo común, se reconoce sólo a uno de ellos.

La innovación consiste en crear relaciones inéditas con inocencia y misterio, a pesar de los desórdenes, contradicciones y confusiones que pueden generar. La innovación también tiene que ver con el ensimismamiento del que innova. Nadie puede innovar por uno; sólo se puede guiar, pero el caminar es personal, subjetivo, sacrificado y alegre, ambiguo y contradictorio. Para ensimismarse se requiere de los otros. Si no se está con ellos, no podrá encontrarse a sí mismo; tampoco se encontrará a los otros si uno no se busca a sí mismo. Si el profesor de la EPJA no asume el rol educativo que le es propio, confundirá el ensimismamiento con la soledad y le temerá. Para tranquilizarse buscará acriticamente la objetividad a través de la alienación y el sacrificio de la identidad propia. Este tipo de profesor es el que confundirá subjetividad con injusticia y objetividad con verdad, cometiendo un grave error paidogénico al desconocer que en tanto educador debe ser eminentemente subjetivo, pero no injusto.



Si los procesos educativos de la EPJA se siguen escolarizando seguirán en crisis no sólo de identidad, sino también de intencionalidad. La crisis es expresión de una limitación epistemológica y educativa, que yace en sus entrañas mismas. Es epistemológica en tanto siga oponiendo al saber con la ignorancia como opuestos irreconciliables, y es educativa en tanto continúe insistiendo que el educando debe repetir lo que otros han creado y no en crear. Superar esta situación no es asunto de decretos o de reformas, sino de comprensión y aceptación del otro como educando que propende a aprender, pero también *propende a enseñar*.

Por supuesto que el educando debe aprender lo que los otros han descubierto y creado, pero debe ser gestor de ese mismo descubrimiento. Una cosa es copiar lo que otro hizo —hoy con el *copiar y pegar* desde y en los archivos digitales se ha vuelto dramático y muchos maestros y maestras no saben qué hacer— otra cosa diferente es arribar a las mismas conclusiones o a algunas muy parecidas.

Es en este terreno donde el rol del educador es insustituible y nunca será reemplazado por algún robot, simplemente porque hasta donde se avizora el desarrollo tecnológico, los robots todavía están muy lejanos a un procesamiento de la información en paralelo, tal como lo hace el ser humano. El robot nos puede ayudar, y mucho, pero no nos puede reemplazar en este terreno porque carece de *sentido común* y de desciframiento de patrones.

Si la EPJA se sigue escolarizando continuará favoreciendo la emergencia de la privación cultural, que no es la consecuencia inevitable de la pobreza sino el efecto perverso de un proceso conformado por estímulos inadecuados e impertinentes en un *ambiente pasivo aceptante*. La causa es tan curiosa como obvia: al formalizar los procesos educativos les ha quitado aquellas características y cualidades que lo potencian forzándolo a la repetición. Este proceso, tan curioso como extraño, va en contra de la propensión a aprender y a enseñar del ser humano. De este modo, la EPJA deviene el lugar y tiempo de repetición de relaciones preestablecidas, evitando que la educación sea aquel proceso de creación de relaciones posibles.

La privación cultural es tal vez la consecuencia más grave de la escolarización de la EPJA, en tanto que castiga a la persona afectada a no poder comprender los patrones organizativos de su propia cultura e, incluso, a descartar la idea de que podría hacerlo si se dedicara a ello. Así, vivirán al fondo de la caverna de Platón. Se trata de un tipo de marginación gravísima, que condena a esa persona o a esos grupos a vivir en la miseria más abyecta y despreciable, pues el privado cultural lee y no entiende; escucha una noticia y tiene dificultades para contextualizarla, así también le cuesta planificar y ponderar la interacción entre las variables, etcétera.

Todo esto se agrava por la cada vez más común mala calidad de muchos programas en los *medios de (in)comunicación social*, con locutores de escaso vocabulario, mala dicción y argumentos chabacanos, que no colaboran en mejorar el lenguaje de la población. Quienes padecen privación cultural no manejan las palabras que le permitan

expresar con sutileza lo que *leen e interpretan de su realidad*. Poseen *códigos lingüísticos restringidos*. La EPJA debe tomar esto en serio y trabajar para mejorar el vocabulario. La razón es muy básica: pensamos con palabras, por lo que a menor número de palabras menos relaciones podemos establecer. Ahora bien, si la persona está sometida a la influencia de experiencias de aprendizaje mediado en un ambiente activo modificante y que se le provea de palabras para designar las características específicas de cada objeto y de sus rasgos identitarios, podremos avanzar en la superación de la privación cultural.

La generación de relaciones posibles se retroalimentan, consciente e inconscientemente, provocando la emergencia sorpresiva de la sinergia, que permite el avance *cualitativo*, sorprendente y extraordinario en que todo cobra sentido al autoorganizarse de manera novedosa y no prevista. La sinergia explica que el todo sea mucho más que la suma de las partes; esto es, por más que sumemos más partes nunca alcanzaremos a formar el todo, pues la totalidad es una cualidad emergente que no está presente en ninguna de las partes ni en la adición de ellas, sino en su complemento y fusión. El agua no está en el oxígeno ni en el hidrógeno, sino en la unión de dos átomos de hidrógeno con uno de oxígeno. Ni siquiera un especialista en ambos elementos podría inferir la existencia del agua sin unirlos del modo descrito.

La sinergia fortalece la potencialidad maravillosa de los procesos educativos, lentos al comienzo y, tal vez por un buen tiempo, hasta que surge esta cualidad emergente maravillosa. La escolarización no da pie para que sus procesos sean sinérgicos, simplemente porque trata de partes y partes que se van juntando como un mosaico, pero nada más. En ellos, como no hay apertura hacia la emergencia de lo posible, está vedada la excursión hacia lo que es probable, razón por la cual lo que se puede realizar no es más que la repetición de lo que está hecho.

Los sistemas más diversos son los que tienen más probabilidad de mantener relativamente constante el precario equilibrio que los sostiene, tal como acontece con la mantención de la vida en nuestro planeta. Los principios básicos son muy pocos. ¿Acaso no son sólo cuatro los elementos químicos presentes en todo lo existente: carbono, hidrógeno, oxígeno y nitrógeno, los que combinados de miles de maneras diferentes nos asombran por la infinita complejidad de todo lo existente?

La sinergia se promueve desde la diversidad y no desde la uniformidad. La diversidad nos regala matices, diferencias, sutilezas, que estimulan la creación de nuevas relaciones; en cambio, la uniformidad nos reitera lo mismo del mismo modo. Nos tienta explicitar la relación entre uniformidad y la llamada *educación formal*, es decir, la escuela o la escolarización, que continúa con el mismo formato, año tras año, independiente de las reformas que se implementan. Casi es un lugar común afirmar que si nos visitara alguien que vivió siglos atrás se sorprendería de todos los cambios que encontraría, menos de las escuelas en las que se hallaría como en su casa.

Urge que la EPJA recupere su carácter educativo en donde lo haya perdido y que lo consolide donde lo conserva. Para hacerlo los educadores deben reconocer que nadie es



igual a otro; valorar la importancia medular que juega la subjetividad en todo el proceso educativo, a partir de la cual cada persona construye su universo de relaciones posibles, generadoras de sinergia, acogiendo las polaridades paradójales del proceso educativo: saber-ignorancia, orden-caos, comprensión-confusión, las que se armonizan complementaria y holísticamente en un constante fluir del uno al otro, sin antagonismo, donde lo distinto sea acogido en su diferencia, antes que excluido por su oposición.

No se puede seguir valorando a la ignorancia como si se tratara de un estigma vergonzoso al que haya que erradicar, sino como expresión de inquietudes que buscan respuestas y enigmas que esperan ser resueltos. En este sentido, el que ignora, sea *educador-educando o educando-educador*, no tendría razón para temer equivocarse.

Castigar a la persona que se equivoca constituye un error educacional profundo, entre otras razones porque es imposible determinar *a priori* si uno se ha equivocado, ya que sólo cuando lo ha hecho puede saber que se ha equivocado. En este sentido, si la EPJA no acoge la posibilidad de equivocarse no podrá garantizar aprendizajes significativos y trascendentes. Gracias al rol desequilibrante de la equivocación se favorece la emergencia de cambios sutiles que transforman cualitativa y sinérgicamente las relaciones precedentes.

Los procesos educativos, no escolarizados de la EPJA, deben fluir gracias a la tensión existente entre orden y caos. Educacionalmente el caos es la fuente nutricia de un nuevo orden, de una nueva relación. Hay creación cuando el caos desordena el orden relativo preexistente, anula el sentido original y gesta uno inédito, sobre la base del tejido de las nuevas relaciones.

Finalmente, pensamos que los educadores que trabajamos en la EPJA debemos comprender que *enseñar es asombrar con el misterio y confundir con amor*; mientras que *aprender es avanzar en el develamiento amoroso del misterio, gracias a la creación de relaciones inéditas, todas posibles, algunas probables, pero ninguna preestablecida*.

Apuntes a propósito de la Consulta realizada por el CREFAL

NÉLIDA CÉSPEDES ROSSEL*

Inicio estos apuntes saludando los esfuerzos del CREFAL por organizar una consulta acerca de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas que tiene el valor de remover y tensar los sentidos acerca de qué es y por dónde debería transcurrir hoy la EPJA en nuestra América Latina y el Caribe. Es también un aporte dentro del Marco del Seguimiento de la CONFINTEA VI porque podría ayudar al aterrizaje de los acuerdos asumidos y a pasar de la retórica a la acción.

Colocar la consulta en el marco de compromisos se debe a la gran preocupación que tenemos por los escasos esfuerzos que se han realizado desde los gobiernos de América Latina y el Caribe —con sus énfasis y diferencias—, para hacer efectivos los acuerdos que tienen que ver con las políticas, el financiamiento, la participación, inclusión y equidad, la calidad, el currículo, la formación de los formadores, la evaluación y el monitoreo, así como con los enfoques que dan sustento a la educación de jóvenes y adultos.

Estos apuntes se articulan con las diversas experiencias en las que ha venido participando el CEAAL, como el posicionamiento frente al proceso Post 2015 de Naciones Unidas, en el que la educación como derecho humano fundamental a lo largo de la vida se definió como lo sustantivo; o como en Río+20, donde se propone una reflexión crítica expresada en un documento titulado “La educación que planteamos para el mundo que queremos”,¹ en el que se definió como sustantiva la relación entre educación y desarrollo sustentable. Estas experiencias han implicado una alianza férrea con otras redes latinoamericanas y mundiales, como por ejemplo, el Foro Social Mundial por la Educación (FSME), la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM) y muchas más que en lo esencial están convencidas de la generación de un movimiento por el derecho a la educación.

* Secretaria General del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, CEAAL.
CE: cespedes@tarea.pe

¹ www.ceaal.org.

Las reflexiones tienen esos antecedentes, así como los desarrollados en el marco de la CONFINTEA VI y más precisamente en el Foro de la Sociedad Civil (2009). Tienen el objetivo de destacar algunos puntos que nos parecen sustantivos, pues concuerdo en que la variedad de respuestas tienen que ver no sólo con lo polisémico del término EPJA, sino con las significaciones político educativas que están a la base.

1. Breves líneas del contexto para entender la EPJA

Cuando nos referimos al qué y al para qué de la EPJA, nos remitimos necesariamente a la relación entre el contexto político, social, cultural, ambiental y económico en que viven nuestros jóvenes y adultos, y en el que la educación juega un rol fundamental para articular a los actores socioeducativos con ese entorno de manera creativa, proactiva y crítica.

¿Qué coyuntura estamos viviendo? La tipificamos como una coyuntura global de crisis en todos los niveles y esferas de la vida debido a la crisis del capitalismo financiero neoliberal, que se expresa en diversos fenómenos locales, regionales y mundiales. La violencia, el fenómeno de las migraciones, el racismo y todo tipo de discriminaciones son manifestaciones fehacientes. El trabajo, a pesar de ser reconocido como un derecho fundamental, ha terminado por ser privilegio de unos cuantos: hoy en día en muchos países se ha adoptado la categoría “ninis” para denominar a jóvenes que ni estudian ni trabajan. Y junto a todo ello está el avance de la tecnología. Sin lugar a dudas estas manifestaciones de la crisis tensionan las visiones tradicionales de la EPJA e implican nuevos retos en su comprensión y sentido.

Esta crisis, que altera la condición humana y ambiental, vulnera también las conquistas logradas por los pueblos en las luchas de emancipación de los dos últimos siglos. El trastrocamiento de los valores es otra de sus manifestaciones, ya que el mercado, la competencia y la acumulación rigen la vida y no así la justicia, la dignidad, la solidaridad y el bien común, es decir, se desdeña el paradigma de aprender a vivir mejor, con mayor calidad, con más solidaridad y con menos cosas, horizontes de una nueva humanidad.

Este contexto es el que marca el sentido de la EPJA, su quehacer, sus actores sociales, las políticas integrales, las alianzas; un quehacer que se vivencia dentro y fuera del sistema educativo.

Por todo ello, para darle sentido a la reconceptualización de la EPJA es preciso un análisis de la realidad en la que se desenvuelve el mundo —y particularmente nuestra América Latina y el Caribe— para, en esta etapa, dar respuesta al para qué de la EPJA y desde allí analizar su pertinencia y calidad.

En la medida que las respuestas de los entrevistados son tan disímiles es preciso el fomento de un gran debate acerca de nuestra realidad, la dura y excluyente realidad en la que viven nuestros jóvenes y adultos. También se precisa una visión que articule educación con desarrollo, sobre todo hoy que en nuestra América Latina emergen otras



visiones de desarrollo como el “Buen Vivir”, ya que dependiendo de ello entenderemos el qué y para qué de la EPJA.

A nuestro entender este debate es crucial, estratégico, puesto que implica revisar el tipo de educación que es necesario desarrollar para generar transformaciones de fondo en los modelos de desarrollo, y en particular en los modos de concebir el rol del Estado para garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida como atributo de calidad en una sociedad participativa, incluyente y democrática. También es preciso ratificar el papel de la educación en la ciudadanización de la política, en la generación de condiciones para la sustentabilidad ambiental y alimentaria, así como en la responsabilidad ante el planeta en un sentido solidario y de pleno acceso al bien común de parte de todas las poblaciones. El debate, en definitiva, es acerca de la necesidad de avanzar en un cambio civilizatorio meta al cual tiendan a coincidir tanto organismos de Naciones Unidas como los movimientos sociales, locales y globales. Especial atención habrá que poner para que estas definiciones de metas incluyan mecanismos que comprometan a los gobiernos a desarrollar políticas consecuentes con tal objetivo.

2. La EPJA como derecho humano fundamental

En el Marco de la CONFINTEA VI en Belem do Pará, **diversas organizaciones de la sociedad civil**, entre las que se encontraba el CEAAL, así como el Foro Internacional de Sociedad Civil (FISC), señalaron la urgencia de asumir la EPJA como derecho humano fundamental. Este mismo planteamiento fue mencionado en los estudios latinoamericanos realizados por el CREFAL/CEAAL como preparación a la CONFINTEA VI.

Asumir a la EPJA desde esa perspectiva es fundamental, ya que en América Latina y el Caribe contamos con 73 millones de analfabetos que ponen al descubierto las débiles o nulas políticas integrales, especialmente las educativas, a favor de jóvenes y adultos.

Esto implica definir claramente el rol del Estado en la política educativa y que ésta se oriente a la universalidad, la gratuidad, la calidad, el reconocimiento social y laboral de los/as docentes, la inclusión social, la participación de la ciudadanía en las definiciones (y rendición de cuentas) de las metas, la plena satisfacción de necesidades y demandas de los pueblos originarios y la superación de todo tipo de discriminación en el funcionamiento de los sistemas educativos.

En consecuencia, *es una tarea obligatoria y exigible por la ciudadanía el fortalecimiento (o bien la creación) de una institucionalidad pública de la EPJA* (en las últimas décadas la educación se ha devaluado ante los embates privatizadores, y la EPJA no ha sido la excepción).

Tal como se reconoce a nivel global (UNESCO, CONFINTEA, etc.) el “aprendizaje durante toda la vida” exige un giro paradigmático en la concepción y desarrollo de los sistemas educativos, pues implica reconocer: a) el aprendizaje como un derecho; b) la

garantía pública de ofrecer servicios de calidad para el aprendizaje permanente de las personas en un sentido de empoderamiento, participación, reconocimiento e inclusión laboral, tecnológica; c) readecuar las estructuras escolares de los servicios educativos para jóvenes y adultos para que respondan al desarrollo de las nuevas capacidades que la ciudadanía reclama en una sociedad compleja, y para responder, de manera adecuada, a las nuevas “ecologías del tiempo y de los nuevos espacios formativos” que supone el aprendizaje permanente; d) activar políticas que reduzcan la brecha digital, que promuevan una alfabetización global y la educación ciudadana.

3. La identidad de la EPJA

Este es un punto de vital importancia que trata acerca de las distintas denominaciones que se dan a la educación de jóvenes y adultos y que de alguna manera constituye un problema, ya que de cómo se le denomine dependerá que se visibilice o no a sectores que deben ser atendidos en la educación formal, no formal y comunitaria.

Para presentar de manera gráfica lo disímil de las definiciones de la EPJA y por tanto su identidad, mostraré tres ejemplos referidos a países como Perú, Colombia y Bolivia que fueron expresados en los informes GRALE:²

- a) Perú respondió que no tiene una definición de educación de jóvenes y adultos, ya que principalmente la explica por los niveles de atención, pero no por lo que caracteriza principalmente a la educación de este sector.
- b) Bolivia explica que se trata de: “Educación para personas jóvenes y adultas mayores de 15 años destinada a atender necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren dar continuidad a sus estudios o que precisan formación permanente en y para la vida”. Es decir, sí señalan una definición de la EPJA.
- c) Colombia considera que: “Educación de adultos es el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles/grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos, o de aquellas personas que deseen mejorar sus

² Los Informes de América Latina y el Caribe GRALE (Global Report on Adult Learning and Education) se encuentran en este enlace: <http://uil.unesco.org/home/programme-areas/adult-learning-and-education/confinteaportal/global-report-of-adult-learning-and-education-grale/latin-america-and-the-caribbean>



aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales”.

Perú, a pesar de haber respondido que no cuenta con una definición, señala en la Ley General de la Educación (N° 28044)³ que existen tres alternativas de atención formales (educación básica alternativa, educación técnico productiva y educación superior), y una no formal (educación comunitaria) para las personas adultas (mayores de 18 años). **La educación básica alternativa es una modalidad que tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la educación básica regular; enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Responde a las necesidades de: a) jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla; b) estudiantes que necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo.**

Como podemos observar, se mantiene la diferencia en la designación de la educación de personas jóvenes y adultas, lo cual sin lugar a dudas da pie a una débil construcción de identidad de la EPJA; su falta de claridad genera serias consecuencias en el desarrollo de políticas, programas y en la calidad y pertinencia de la misma.

4. La educación popular

Para el CEAAL la EPJA es una educación que se liga al desarrollo de los actores sociales para que desde sus voces, y con una visión crítica y participativa, asuman su propio desarrollo personal y social.

En los aportes de algunos encuestados por el CREFAL hay coincidencias acerca de la importancia de la educación popular (EP) en la EPJA; sin embargo, en la medida que a la EP se le ha restado su dimensión política centrándose en lo técnico y metodológico (Caruso *et al.*, 2008), es preciso profundizar estos debates con el ánimo de revertir dicha situación. Es decir, habrá que retomar la discusión acerca del valor de este enfoque, ya que busca el empoderamiento de los actores sociales para subvertir todo orden explotador, injusto y discriminatorio en la búsqueda de la democracia plena. Múltiples experiencias de EPJA fuera del sistema educativo y dentro de ésta, dan cuenta de los cambios que se desarrollan en los actores sociales y que dan pie a señalar que transforman sus prácticas, su vida personal y la de sus entornos.

El enfoque de la EP lo entendemos no como un marco conceptual acabado, sino como una corriente política pedagógica que se construye en la interrelación de los acto-

³ Ley N° 28044. Ley General de Educación del Perú. Título III, Estructura del Sistema Educativo. Capítulo II, artículo 37. Educación Básica Alternativa. 28 de julio del 2003.

res sociales con el contexto. Esta comprensión es sustantiva para identificar cómo confluyen prácticas y discursos diferentes entre sí.⁴

Como producto de esta relación entre EP y contexto, en los años ochenta se precisaba de otros referentes teóricos para interpretar la realidad y orientar los proyectos de cambio político y social.

Lo mismo ocurrió con la comprensión de los sujetos protagónicos del cambio social, que anteriormente se centraba en los sectores populares, en su carácter de clase. Esta categoría de análisis de la realidad se fue ampliando en nuestro continente ante la presencia de millones de personas excluidas, discriminadas por su condición de género, etnia, condición social, generacional. Los trabajos con mujeres y con poblaciones indígenas son buenos ejemplos, así como los que se realizan con sectores medios empobrecidos, docentes, familias, etcétera.

En tal sentido, emergen nuevos aportes en el desarrollo del pensamiento social, cultural, científico. Las categorías de género, etnia, generacional, se suman a las de clase y permiten tener referentes más amplios para la comprensión y transformación de la realidad. Por ello la perspectiva del trabajo en derechos humanos, la educación intercultural, el respeto por el medio ambiente son parte de la justicia, la democracia participativa con desarrollo humano en un mundo sustentable.

A su vez, la metodología con la que se trabaja el poder y el conocimiento es ante todo un proceso dialógico. Este ha sido un punto fundamental en el pensamiento de Freire, que algunos autores lo relacionan con el planteamiento de Jaspers: “Yo no puedo llegar a ser yo mismo si el otro no lo es, yo no puedo estar cierto de mí si no estoy también cierto del otro” (Jaspers, 1958: 458). Para Freire, el proceso de existir es un concepto dinámico, implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; del hombre con su Creador (Freire, 1989: 53).

Por todo ello, el proceso educativo es solidario y cooperativo, respetuoso del individuo; incorpora la subjetividad en el proceso de creación del conocimiento, apunta a procesos interdisciplinarios y revalora lo micro como un componente sustantivo de construcción de lo macro.

Así también, la educación que plantea Paulo Freire es una educación basada en la ética:

La ética de que hablo no es una ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro. En el nivel internacional

⁴ En el Cono Sur estuvo ligada a los procesos de lucha contra las dictaduras y a los procesos de democratización; en los países andinos como Bolivia y Perú es notorio el acento en lo étnico e indígena; en América Central estuvo asociada a los procesos insurreccionales; en México tuvo su nicho en las iniciativas independientes que buscaban opciones frente al partido de gobierno. Torres Carrillo, 2000: 19.



comienza a aparecer una tendencia a aceptar los reflejos cruciales del “nuevo orden mundial” como naturales e inevitables... No hablo, obviamente, de esta ética. Hablo, por el contrario, de la ética universal del ser humano. De la ética que condena el cinismo del discurso arriba citado que condena la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano, que condena acusar para oír decir, afirmar que alguien dijo A sabiendo que dijo B, falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso, sepultar el sueño y la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa, testimoniar mentirosamente, hablar mal de los otros por el gusto de hablar mal. La ética de que hablo es la que se sabe traicionada y negada en los comportamientos groseramente inmorales como la perversión hipócrita de la pureza en puritanismo. La ética de que hablo es la que se sabe afrontada por la manifestación discriminatoria de raza, género, clase. Es por esa ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos (Freire, 2006: 17-18).

Otro aspecto sustantivo de lo educativo es la imperiosa necesidad de aprender el mundo que planteaba Freire cuando decía que los procesos educativos iban más allá del *ba be bi bo bu*.

En tal sentido la EPJA debe tener un sólido acercamiento a la EP principalmente porque:

- Su enfoque político educativo busca desde el empoderamiento de los actores sociales subvertir todo orden explotador, injusto, discriminador en la búsqueda de la democracia plena.
- Apunta a la transformación social y, por lo tanto, requiere apostar por la organización con un nuevo tipo de educación que favorezca no al individualismo y a la competencia sino a la solidaridad y a la cooperación, que son la base de la organización.
- Es una educación que se nutre y busca la democratización y, por tanto, rechaza el autoritarismo.
- Su metodología parte de la realidad de las personas excluidas, de su contexto histórico, del análisis del mismo para suscitar compromiso por el cambio, y trabaja el poder y el conocimiento como un proceso dialógico, de escucha activa y de criticidad.

Se trata pues, de fortalecer el carácter alternativo y alterativo de la EPJA y del movimiento de EP en la región como parte de un paradigma que dará sentido a la educación en general y a la forma de vida en nuestras sociedades. Este carácter alternativo

de la contribución de la EP a las políticas y prácticas pedagógicas de desarrollo de la EPJA se expresa en la actualidad en la valoración y la intervención crítica de ámbitos emergentes para la educación como son los espacios y redes sociales, las comunidades y los barrios, los territorios y sus gobiernos locales, las organizaciones productivas, la formación ciudadana y ambiental, la formación de educadores sociales, los nuevos medios de alfabetización tecnológica, todo ello con la perspectiva de fortalecer una cultura democrática, inclusiva y de plena manifestación de la autonomía de los sujetos en todas las dimensiones de la vida humana.

5. Los retos del CREFAL

Para dar cuenta del cumplimiento de los acuerdos de la CONFINTEA VI, la UNESCO solicitó a los gobiernos la elaboración de los informes denominados GRALE. Grande ha sido la preocupación al reconocer la pobreza en la implementación de los acuerdos, en la ausencia de políticas, y más bien algunas actividades desconectadas entre sí que no tienen nada que ver con los acuerdos asumidos a través del documento titulado “Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable” (Marco de Acción de Belem, 1-4 de abril de 2009).

En lo formativo

- El CREFAL debe cumplir un rol importante en la formación de agentes educativos de la EPJA aprovechando su articulación con gobiernos y ministerios que en términos generales no están actualizadas y no manejan concepciones que le den fuerza y visibilidad al derecho humano a la educación de jóvenes y adultos.
- Que los programas de EPJA se basen en una visión de derecho humano, de educación a lo largo de la vida y de educación popular.
- Que contribuya a que los países participantes visibilicen en sus políticas la importancia de la EPJA y se desarrollen políticas formativas, currículos y aprendizajes en políticas de financiamiento diferenciado a los actores de la EPJA, así como adecuados enfoques, mecanismos e instrumentos de monitoreo de las políticas.
- Superación del enfoque de alfabetización más allá de la lectura y escritura y ligarlo a la educación para la ciudadanía, a los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA), para la transformación de las personas y sus entornos culturales y sociales.
- Profundizar en programas de formación y capacitación docente y de formadores de la EPJA.
- Diversos programas a distancia para los propios actores de la EPJA.



En la investigación

- Profundizar estudios y sistematizaciones que recojan diversos tipos de experiencias de EPJA.
- Es necesario que el CREFAL vuelva a considerar la investigación-acción.
- Establecer convenios interinstitucionales con grupos de la sociedad civil que tengan probada experiencia en este campo.

En el seguimiento

- Desarrollo de un programa que mejore las capacidades de la sociedad civil para realizar un monitoreo eficiente y participativo.

El CREFAL y el impulso a un Movimiento de EPJA

- Es importante señalar que diversas redes como la REPEM, el ICAE, el CEAAL, la Campaña Latinoamericana por la el Derecho a la Educación y múltiples instituciones locales estamos impulsando un movimiento de la EPJA y sabemos que este campo debe ser fortalecido, por lo tanto es buena noticia que el CREFAL desee contribuir a esta tarea; sin embargo, es necesario que acote el campo de su intervención.
- Los puntos centrales de este movimiento deberían centrarse en asumir la EPJA como derecho humano fundamental, con un enfoque crítico, transformador, basado en la educación popular, que parte de la realidad de los actores sociales, de su experiencia, su cultura; una educación que se asume como aprendizaje a lo largo de la vida; una educación ciudadana basada en la defensa y promoción de los derechos humanos económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales, con perspectiva de género, intercultural, para que sean los mismos actores sociales quienes se involucren y aporten al cambio personal, a la transformación social y al cuidado de la vida.
- Compartir experiencias institucionales que sean la base para incidir, a nivel nacional y continental, en el mejoramiento de las agendas públicas a través de líneas de trabajo como la investigación, la sistematización, la presencia activa en foros, la elaboración de materiales y una línea de comunicación que visibilice permanentemente la EPJA.
- Proveer información confiable al Observatorio de Educación de Jóvenes y Adultos de la UIL, enriqueciendo la presencia de la sociedad civil.
- Recoger y basarse en la voz de los participantes para dar la voz a los que no la han tenido.
- La solidaridad, el respeto, el apoyo mutuo y la proactividad deben caracterizar la labor del movimiento.

Referencias bibliográficas

- CARUSO, Arlés, María Clara Di Pierro, Mercedes Ruiz y Miriam Camilo (2008), *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe regional*, Pátzcuaro, CREFAL.
- FREIRE, Paulo (1989), *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2006), *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI.
- JASPERS, Karl (1958), *Filosofía*, vol. 1, Madrid, Revista de Occidente/Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- TORRES Carrillo, Alfonso (2000), “Ires y venires de la educación popular en América Latina”, en: *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, núm. 18: *Educación popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos*, México, CEAAL.

Educación para la vida y a lo largo de la vida: un horizonte de esperanza

LEONEL ZÚÑIGA MOLINA*

Agradezco a las autoridades del CREFAL la invitación que se me ha hecho para comentar el informe sobre la consulta en torno a la situación y las perspectivas de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), auspiciada por el Centro. En especial, agradezco esa invitación a mi querido amigo César Picón, coordinador de la consulta.

El informe que estamos considerando, refleja un trabajo minucioso de preparación, sistematización y análisis. Se trata de un documento con abundantes referencias a los principales desafíos que enfrenta no sólo la EPJA, sino la educación en general y la sociedad en su conjunto.

Se advierte en el informe una preocupación central por la escasa atención que se brinda a la EPJA, sobre todo desde el ámbito gubernamental. Debido en parte a esa situación, la EPJA, según se expresa en el informe, “sigue siendo un espacio marginal, tanto en términos de políticas públicas como de recursos, en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe”. Por ello, es explicable que, en el contexto de la consulta, se haya podido identificar una base de consensos sobre la necesidad de “hacer algo” al respecto. Es justificable también, que se haya puesto de relieve la exploración de las condiciones para conformar un movimiento a favor del fortalecimiento de la EPJA.

Reconociendo el trabajo realizado en el marco de la consulta, asumo el planteamiento central del informe sobre la relativa marginalidad de la EPJA y sobre la necesidad de procurar su fortalecimiento. Asumo también, como lo sugiere el informe, que la EPJA se expresa como un campo diverso de ideas, prácticas e instituciones, en el que pueden reconocerse puntos de vista, quehaceres y modos de organización diversos, y no necesariamente convergentes. Por ello, en las reflexiones que comparto con ustedes trataré de articular algunas sugerencias sobre las oportunidades que pudiera ofrecer el desarrollo de las tareas asumidas desde el campo de la EPJA, como vertiente relevante del desarrollo educativo en general y, en última instancia, del bienestar de las personas. A tal efecto, centraré mis sugerencias en las posibilidades que pudieran vislumbrarse a la luz del esfuerzo de diálogo, interacción y articulación en la “región de frontera” en-

* Consultor internacional con sede en Pátzcuaro, Michoacán, México. CE: leonelz01@gmail.com

tre los sistemas escolarizados y la EPJA. Espero que, al proceder de esta manera, pueda contribuir a la interpretación colectiva de las situaciones que se destacan en la consulta y, tal vez, traer a la atención de ustedes algunos elementos adicionales para analizarlas.

Es la educación, y es el bienestar de las personas

El campo que en la consulta se caracteriza como EPJA es un campo de la educación que se ha ido conformando a medida que, durante el siglo XX, empezó a cobrar vigencia la educación como un derecho universal de los seres humanos, y como una condición indispensable de acceso al bienestar individual y colectivo. De manera más específica, se trata de un campo de la educación que, desde su conformación inicial, en distintos países, incluyendo los de la región de América Latina y el Caribe, ha estado referido, de manera más o menos explícita, a la generalización de la educación básica, o fundamental, a ser asegurada para todos, sin discriminación de ninguna especie.

Podemos afirmar que el campo de la EPJA se ha concebido, en general, como alternativa a los sistemas educativos convencionales y, sobre todo, como respuesta a las limitaciones de los sistemas escolares en el ámbito de la educación básica. Esta situación determina, desde luego, las posibilidades y también las limitaciones del propio campo de la EPJA. Ni los sistemas escolares pueden ser reducidos a una visión de insuficiencia, ni el campo de la EPJA puede ser idealizado desde una perspectiva de superioridad. Se trata, más bien, de esfuerzos, en esencia convergentes, por procurar el bienestar de las personas. Esfuerzos que, desde vertientes diversas, con sus avances, retrocesos e incertidumbres, contribuyen a plasmar el destino de las personas, en lo individual, y de las sociedades, en lo colectivo.

El sistema escolar, como referente subyacente del campo de la EPJA

El sistema escolar sigue siendo percibido por la mayoría de la gente como el referente natural del desarrollo de la educación y como la vía más confiable de movilidad social para las personas y de desarrollo sustentable para los países. Esa percepción no es, desde luego, gratuita. El sistema escolar registró avances notables durante el siglo XX en la mayoría de los países, y en particular en la región de América Latina y el Caribe. Tales avances son evidentes sobre todo en lo que se refiere a la cobertura de los servicios públicos de educación básica. Es posible constatar que, a pesar de los innegables avances involucrados en la ampliación de los sistemas escolares, se advierten, cada vez con mayor claridad y frecuencia, las carencias e insuficiencias de esos sistemas. La atención educativa que se brinda a través de las escuelas básicas suele ser desigual, en términos de los resultados que alcanza y de los recursos que se destinan a ella. Los servicios



públicos de educación siguen siendo insuficientes para los sectores más pobres de la población en muchos países de la Región. La calidad de la educación que brindan los sistemas escolarizados es puesta en tela de juicio cada vez con mayor frecuencia, tanto en países de menor desarrollo relativo como en varios de los países más desarrollados.

Ante la situación delineada, puede sugerirse que los obstáculos que, de acuerdo con el informe de la consulta, enfrenta la EPJA, en especial los que se expresan en la falta de atención, o interés, por parte de distintos actores sociales involucrados en el desarrollo de la educación, quizá no debieran interpretarse desde una perspectiva exclusiva del campo mismo de la EPJA. Parece aconsejable tratar de interpretarlos, al menos como una visión complementaria, desde las limitaciones y desafíos que enfrenta la educación en su conjunto; y, de manera particular, a partir de las limitaciones y desafíos que enfrentan los sistemas de educación básica. De esta forma, pudieran apreciarse algunas vertientes de acción para el futuro que tal vez no se perciban con suficiente claridad desde el territorio propio de la EPJA.

Me limitaré a sugerir algunos rasgos de esa visión complementaria. Al hacerlo, me referiré a algunas de las carencias del sistema escolar para destacar las posibilidades, quizá inadvertidas, que pudieran ubicarse dentro del campo de EPJA. Se trata de un ejercicio de contraste y, en lo sustantivo, de un intento de avance en la definición de un campo, el de la EPJA, que no puede ser consolidado sólo por la vía de la exclusión. Para “ir más allá”, y para que la EPJA “no sea sólo esto o aquello...”, vale la pena reflexionar sobre la frontera que pudiera existir con “lo que está más acá” y con “lo que está siendo”, en el campo más amplio de la educación, y en particular con el sistema escolarizado.

La educación como ingrediente del bienestar y el desarrollo

Puede afirmarse que existe un consenso generalizado en cuanto al reconocimiento de la importancia de la educación y a su papel determinante para desarrollar el potencial de las personas y las sociedades. Sin menospreciar la validez de ese consenso, también suele advertirse que la educación no lo es todo. El bienestar de las personas tiene muchos ingredientes. La alimentación, la salud, la vivienda, la sustentabilidad ambiental y, desde luego, la educación, son algunos de ellos. Se trata de componentes interrelacionados, e interdependientes, del bienestar de las personas. Además, son componentes del bienestar que están condicionados por la diversidad de las características individuales de las personas, y de los contextos sociales y culturales en los que viven.

A la educación suelen asignársele finalidades que tienen que ver con esos ingredientes fundamentales del bienestar o, como dicen en algunos países, con el “buen vivir” de las personas. Se habla, entonces, de una educación para la vida, y a lo largo de la vida, como referente de la educación en general, y de sus diferentes posibles campos, incluido, desde luego, el campo de la EPJA.

Con diferentes matices y acentos, suele señalarse que la educación es un derecho de todas las personas y una responsabilidad de la sociedad en su conjunto. En relación con las personas, suele reconocerse que la educación tiene la misión de contribuir a la formación de personas libres, responsables, solidarias, informadas y competentes. Al mismo tiempo, suele ponerse de relieve que la educación debe contribuir al desarrollo de sociedades democráticas, justas, cohesionadas, seguras, prósperas y sustentables.

Desde los más diversos ámbitos de la sociedad, a la educación suelen atribuírsele funciones sociales que, sin duda, son de una alta relevancia; pero que, también sin duda, difícilmente pueden ser procuradas desde las limitaciones propias de los sistemas formales de educación y, sobre todo, desde los sistemas escolares. No quiero sugerir, con esto, que desde los sistemas escolares no deban atenderse aspectos medulares del desarrollo de las personas y de la sociedad. Por el contrario, me parece que algunas de las carencias fundamentales de los sistemas escolares radican en que no se atienden aspectos como los relacionados con la formación para la libertad, para la cohesión social y para el desarrollo sustentable. Sin embargo, podemos empezar a ubicar aquí algunas de esas situaciones de frontera, a las que me he referido.

Algunos ámbitos de frontera entre los sistemas escolares y el campo de la EPJA. Las escuelas, o al menos la mayoría de ellas, difícilmente pueden responder a las expectativas más relevantes que podemos tener sobre la educación. Por ello, la relevancia de los aprendizajes que se alcanzan, o que se pueden alcanzar, desde el contexto escolar, determina un territorio de frontera entre el campo propio de acción del sistema escolarizado y el que se puede conformar en torno a la EPJA. Pueden destacarse al menos dos grupos de personas en ese territorio, que pudieran pasar inadvertidos desde el campo de la EPJA: el de las familias, y el de los niños y jóvenes que no son atendidos, o lo son de una forma marginal, por el sistema escolar.

La educación inicial

En cuanto a las familias, para denotar la “situación de frontera” que quiero enfatizar quiero referirme a todo un ámbito de atención educativa que en algunos países se denomina como “educación inicial”, y que cubre el periodo desde el nacimiento hasta el inicio de la escolarización formal. En relación con ese ámbito conviene considerar que, sobre todo en años recientes, se han acumulado evidencias en el sentido de que en los primeros años de vida se adquieren algunos de los aprendizajes más importantes para la vida de las personas. En esta etapa es fundamental el papel de la familia. Es cuando se forman algunas de las actitudes más fundamentales para convivir con los demás, para reconocer y expresar los afectos, para colaborar y para compartir, así como para comunicarse de manera verbal y no verbal. Se trata de uno de los ámbitos en los que el campo de la EPJA pudiera intersectarse, de manera más explícita, con el campo de la educación



en general. Es un ámbito desde el que puede procurarse un renovado impulso al logro de algunas de las expectativas de mayor relevancia que pueden atribuirse al quehacer educativo. La educación inicial puede entenderse como un territorio de frontera entre el campo de la EPJA y el sistema escolarizado, que centrado en la acción educativa de la familia, puede expresarse en una diversidad de oportunidades para la interacción fructífera entre los campos de la acción escolarizada, de la EPJA y de una amplia gama de organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil.

La atención educativa a los niños en condición de desventaja

Por lo que toca a los niños y jóvenes que no son atendidos, o que son atendidos de manera marginal por el sistema escolar, podemos identificar al menos tres situaciones que convendría apreciar con mayor detalle y que pudieran sugerir oportunidades de contribución dentro del campo de la EPJA: los niños que son atendidos mediante modalidades destinadas a grupos de población en situación de pobreza; los niños y jóvenes que no han completado los niveles de educación obligatoria; y los adultos jóvenes que no cuentan con las condiciones necesarias para incorporarse al mundo del trabajo.

En los países de América Latina y el Caribe todavía hay niños que no tienen acceso a la escuela; que son atendidos en las llamadas escuelas multigrado; o que son atendidos a través de modalidades compensatorias, en condiciones de evidente desventaja. Se trata de zonas geográficas y grupos de población en los que el sistema escolarizado apenas logra estar presente, y en los que la acción educativa, como fruto de la acción organizada de la sociedad, y en particular del Estado, es muy limitada. Es un territorio donde, desde el campo de la EPJA, sobre todo desde el punto de vista del desarrollo de las prácticas educativas y del involucramiento de las instituciones, pueden emprenderse iniciativas cuyo efecto puede ser determinante para mejorar la educación.

Quienes no han completado su educación obligatoria

La consideración de los niños y jóvenes que no han completado los niveles de educación obligatoria nos remite, de manera inevitable, al tema de los aprendizajes indispensables, o básicos, para la vida. Y, de manera concreta, nos demanda un posicionamiento frente a las demandas esenciales a las que debe responder la escolarización básica, frente a “lo básico de la educación básica”. El núcleo de la escuela básica continúa siendo la alfabetización, entendida en términos que se han venido transformando con el paso del tiempo, pero que, de acuerdo con las circunstancias, vuelven sobre el planteamiento de la pregunta sobre los aprendizajes indispensables para la vida.

La alfabetización es, sin duda, uno de los ingredientes fundamentales de la educación básica. Sin embargo, en las sociedades contemporáneas difícilmente puede

aceptarse una educación básica que no asegure el dominio de las herramientas indispensables para la vida en sociedad y, en particular, para la incorporación al mundo del trabajo. Sin duda, en el mundo del trabajo pueden identificarse múltiples situaciones de frontera entre los sistemas escolarizados, en las diversas organizaciones sociales y en el campo de la EPJA. Sin embargo, me limitaré aquí a reflexionar sobre la alfabetización, pues considero que es un ámbito apropiado para fortalecer la acción del CREFAL, a la que voy a referirme para concluir esta participación.

La alfabetización

El concepto común de alfabetización hace referencia al dominio de la lengua escrita. Sin embargo, por su trascendencia, en la actualidad se enfatiza que, en la sociedad actual, ese dominio es requerido en niveles que suponen la utilización de la lectura como una verdadera herramienta de comunicación de uso generalizado. Una herramienta que implica la adquisición de una gran diversidad de aprendizajes, transferibles a todos los ámbitos de la interacción humana, y que es, en esencia, asimilable a la capacidad de expresión verbal, aunque de una naturaleza distinta. Una herramienta que sirve para aprender, para aplicar lo aprendido, y para compartirlo con otros.

En los últimos años ha quedado de manifiesto que el dominio de la lengua escrita, en los niveles que requiere la sociedad contemporánea, no es trivial. Al mismo tiempo, en muchos países se ha acumulado información suficiente para sustentar que son muy pocos los jóvenes que al concluir su educación obligatoria, han logrado un dominio superior de la lengua escrita. Existen indicios de que, entre los adultos, incluso entre algunos que han alcanzado altos niveles de escolaridad, el dominio de la lengua escrita no va más allá de niveles elementales.

La preocupación por el uso de la alfabetización no es nueva. El concepto de “alfabetización funcional”, ahora en desuso, estuvo muy presente hace algunos años en el análisis de la alfabetización. Sucede que, en nuestros días, la preocupación por el desarrollo de la alfabetización, más allá de la interpretación elemental de los textos escritos, se ha hecho más evidente y se ha precisado en términos del logro, o la deficiencia, de determinados aprendizajes, considerados, con frecuencia, como de orden superior.

La alfabetización, como lo revela el informe que ha servido para estimular estas reflexiones, sigue siendo un ámbito fundamental de la EPJA en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe. Además, por los desafíos propios de ese ámbito, es también un ámbito de la frontera entre los sistemas escolarizados y el campo de la EPJA.



Una perspectiva desde la EPJA

El sistema escolarizado difícilmente puede responder en la actualidad a las exigencias que se le plantean, y difícilmente podrá responder en el futuro sin una visión renovada que le permita trascender sus propios límites.

Como quiera que se vea, es claro que el interés y la movilización de acciones en torno a las situaciones que son características de los grupos de población en situación de mayor desventaja no pueden llegar a concretarse desde la lógica exclusiva de los sistemas escolares. El campo de la EPJA parece ser uno de los más apropiados para estimular reflexiones, impulsar alianzas y asumir compromisos eficaces, en beneficio de quienes están en los márgenes de los sistemas escolares. Para ello, el campo de la EPJA estaría llamado a ampliar su propia perspectiva, de tal suerte que sean las condiciones de pobreza y marginalidad de las personas y los grupos sociales, y la insuficiencia de los sistemas escolares para atenderlos de manera apropiada, las que definan su quehacer, y el compromiso de las instituciones y personal que se dedican a su desarrollo. Ello supone trascender, en alguna medida, las restricciones de grupos de edad y los arreglos institucionales que parecieran acotar, todavía, quizá de manera inadecuada, el campo de EPJA, desde su denominación hasta sus diversas caracterizaciones. Por décadas, el desarrollo de los sistemas escolares, en los distintos tipos, niveles y modalidades de la educación, ha sido considerado como una expresión del desarrollo integral de los países. Todo indica que, en el futuro previsible, el logro de niveles cada vez más altos de escolarización para sectores cada día más amplios de la población, seguirá siendo, en la mayoría de los países, uno de los vectores determinantes de las políticas públicas en materia de educación. Parece razonable anticipar que, en tanto la población y la economía de un país sigan creciendo, se irá ampliando y elevando el horizonte de obligatoriedad de los niveles de educación que son requeridos para las nuevas generaciones de ciudadanos. Ya puede advertirse una especie de común denominador entre quienes reflexionan sobre el futuro y anticipan que la educación será uno de los campos ocupacionales de mayor crecimiento durante el siglo XXI.

Como una paradoja, es posible que la expansión de los sistemas educativos que, al menos por algunos años, seguirá expresándose, de manera preponderante, en niveles e instituciones tradicionales, genere nuevas presiones sobre los límites de la escolarización. La situación hace pensar en el castigo de Sísifo, quien según la mitología griega, fue obligado a empujar una piedra enorme cuesta arriba por una ladera empinada; pero, antes de alcanzar la cima, la piedra siempre rodaba hacia abajo, y Sísifo tenía que empezar de nuevo desde el principio, una y otra vez.

No parece haber motivos suficientes para que, en el futuro previsible, los sistemas escolares dejen de seguir siendo el centro de los esfuerzos sociales dedicados a la educación. Y, al mismo tiempo, todo parece indicar que seguirán siendo insuficientes para responder a algunas de las necesidades más urgentes y relevantes de los países. Esto

significa que, de manera simultánea al desarrollo de los sistemas escolares, para atender a las demandas sociales en torno a la educación resultará indispensable asumir iniciativas desde fuera de los sistemas escolares. El campo que se ha venido desarrollando en torno a la EPJA parece ser un ambiente natural para cultivar ese tipo de iniciativas. Algunas de las más eficaces pudieran ser impulsadas, sobre todo, en las fronteras del propio sistema escolarizado, donde las insuficiencias se hacen más evidentes, y donde el diálogo y la colaboración pueden resultar más significativos para los actores sociales más involucrados en el quehacer de la educación.

A propósito de los gobiernos y del CREFAL

Atendiendo a la invitación que se me hizo, quisiera concluir con un par de reflexiones sobre el papel de los gobiernos y del CREFAL.

Desde los gobiernos, se destaca la necesidad de fortalecer los vínculos entre la educación y el desarrollo en sus diferentes vertientes. Además del aseguramiento de una educación básica, de buena calidad para los nuevos ciudadanos, resulta esencial solventar la necesidad de vincular el desarrollo de la educación con el desarrollo integral del país, en sus diversas vertientes, y de manera especial con el desarrollo económico, a través de la vinculación de la educación con el mundo del trabajo. Tanto el aseguramiento de una educación básica de buena calidad como la vinculación de la educación con el mundo del trabajo involucran oportunidades de acción que pueden asumirse desde el campo de la EPJA. Quizá sea poco realista esperar que los gobiernos se interesen en el fortalecimiento de la EPJA si no les resulta claro que ese fortalecimiento supone una respuesta directa a los desafíos más cruciales y apremiantes del desarrollo, en especial del desarrollo educativo.

Por lo que hace al CREFAL, cabe considerar que el que haya existido por más de sesenta años es una señal de su valía. Uno puede suponer distintos motivos por los que el CREFAL ha permanecido a través de esos años, pero yo me quedaría con el hecho de que, de una manera u otra, el foco de la atención del CREFAL se ha mantenido en la atención de las necesidades educativas de los que, por diversas razones, no son atendidos desde el sistema escolarizado. Por ello, la alfabetización, la educación para el trabajo, el desarrollo rural, la educación intercultural y la educación de adultos han sido, en distintos momentos, motivo de programas del CREFAL. El centro, con sus dificultades, aciertos y limitaciones, se ha mantenido, a través del tiempo, como uno de los pocos espacios de naturaleza gubernamental, dedicados, por vocación institucional, a la educación de los que usualmente son marginados de los sistemas educativos. Esa, me parece, ha sido una de sus fortalezas fundamentales.

Por otra parte, como se sugiere en distintos pasajes del informe, el CREFAL también es percibido, y se ha mantenido, como un centro de formación y, sobre todo, como un



centro de formación abierto a los educadores. En varias oportunidades, cuando tuve la suerte de colaborar con el CREFAL, pude escuchar la afirmación de que “el CREFAL es la casa de los maestros de América Latina”. El que el CREFAL haya podido afirmarse, en distintos momentos, como un centro de formación de los educadores, y para los educadores, ha sido, sin duda, uno de los valores que han acrecentado, de manera más determinante, su patrimonio institucional.

Existen muchos otros atributos del CREFAL que le pudieran permitir una contribución relevante al desarrollo de la educación en la Región de América Latina y el Caribe; quisiera, sin embargo, destacar que, con independencia de los arreglos organizacionales que internamente pueda asumir, el CREFAL, por su naturaleza internacional, de carácter intergubernamental, está llamado a afirmarse como punto de encuentro para el diálogo y la concertación entre los intereses y preocupaciones que motivan a los gobiernos y los que alientan la acción y el compromiso de otros actores sociales, en especial de las organizaciones de la sociedad civil y de los sectores productivos.

Por su carácter de centro especializado, el CREFAL pudiera fortalecer su presencia como punto de encuentro y como centro de reflexión e información para dar cuenta de la conformación del campo de la EPJA, identificar y sistematizar experiencias aleccionadoras, reflejar con precisión los límites de los sistemas escolarizados y construir iniciativas relevantes para asegurar una atención educativa de buena calidad para los que menos tienen.

El CREFAL pudiera, sobre todo, afirmarse como un punto de encuentro para los educadores, a través de la creación de espacios comunes entre las instituciones formadoras, con vistas a la consideración y solución de las necesidades más apremiantes de la educación, tanto desde el sistema escolarizado como fuera de él.

Argumentos para la esperanza

Desde hace décadas, las ideas, las prácticas y las instituciones que son características del campo de la educación que, en la actualidad, se identifica como EPJA, se han distinguido por la intención de “ir más allá” de lo pretendido, practicado y alcanzado por los sistemas educativos convencionales y, en particular, por los sistemas escolares. En la consulta que ha motivado esta participación parecieran haberse apreciado múltiples muestras de esta referencia, implícita y por contraste, a las insuficiencias de los sistemas escolares.

No resulta extraño que, como se expresa en el informe, dentro del campo de la EPJA se hayan desarrollado conceptos y prácticas como la alfabetización concientizadora, la educación básica alternativa, la capacitación para el trabajo y la extensión educativa; y se hayan desarrollado programas educativos vinculados a la solución de problemas sociales como los vinculados con la pobreza, el SIDA, el uso de drogas, la violencia, el

racismo, el sexismo, el deterioro ambiental, el respeto a los derechos humanos y la resolución de conflictos, entre otros. Son aportes sustantivos a la educación y al esfuerzo social que, desde distintos ámbitos, se ha empeñado para asegurar una buena educación para todos, relevante para la vida y a lo largo de toda la vida. Son, todos ellos, buenos argumentos para esperar un futuro mejor.



¿Y después de la Consulta, qué?

CESAR PICÓN ESPINOZA

Es un hecho que la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), en general, no forma parte de la agenda educativa prioritaria de los países de la Región, tanto en los escenarios del Estado como de la sociedad civil. Hay varias razones que pueden explicar tal situación, aunque no justificar un error histórico que debe ser necesariamente corregido.

En materia de mecanismos para el logro de tal corrección, el primero es la toma de conciencia de la clase política de nuestros países (de nuestros gobernantes y, en particular de las autoridades nacionales de educación), así como de la variada gama de organizaciones de la sociedad civil que dirigen programas educativos, acerca de los sentidos fundamentales que tiene la EPJA en la vida de las organizaciones intermedias de los dos grandes actores señalados, así como de la sociedad nacional en su conjunto. Tomar conciencia por los actores referidos y los sujetos de la EPJA y sus organizaciones y las correspondientes entidades formadoras, es un paso fundamental, pero no suficiente. No se adelantaría mucho si no se cuenta con una voluntad política, que puede ser gestada desde la intervención en el campo de las políticas públicas.

Es un desafío, que convoca la participación de múltiples actores, intervenir en las políticas públicas en pro de una causa nacional y compartida regionalmente, como es el caso del fortalecimiento de la EPJA en América Latina y el Caribe. El CREFAL se siente convocado por esta causa y desea contribuir con ella dentro de su campo de competencia.

La consulta realizada por el CREFAL, tal como se refiere en el informe de sistematización, “ha buscado contar con una respuesta colectiva acerca de los múltiples sentidos asociados con la idea de generar un espacio de pensamiento y acción en torno del desarrollo y la transformación de la EPJA, así como de propuestas vinculadas con la contribución del CREFAL”. Es grato compartir con los actores de la consulta, y con otros actores externos a ella, que los propósitos de esta primera etapa se han logrado.

Ahora, la cuestión es: *¿qué hacemos después de la consulta y de la divulgación del presente documento?*

Constituye un imperativo ético y estratégico que el CREFAL, en su condición de entidad convocante, inicie algunas *tareas movilizadoras* encaminadas al despegue referencial del proceso de construcción de respuestas. Ello estimulará a los actores involucrados en el desarrollo y transformación de la Educación de Personas Jóvenes y

Adultas (EPJA) para hacer lo propio dentro de sus respectivos campos de competencia y participar solidariamente en las tareas compartidas que decidan asumir, algunas de las cuales podrían ser, con sentido prioritario, las siguientes:

1. La construcción del Pensamiento Latinoamericano sobre una EPJA Transformadora

Una primera cuestión por abordarse es la reconceptualización de la EPJA. El equipo de sistematización identifica una alta diversidad en torno a la concepción y al papel de la EPJA, que se explica por las diferencias teóricas y políticas entre los consultados, así como por el grado diferenciado de sus experiencias prácticas del trabajo educativo con distintas categorías de jóvenes y adultos. A partir del reconocimiento de esta diversidad, los consultados hacen referencia a corrientes innovadoras conocidas y algunas novedosas que, en nuestra visión, pueden articularse, sin falsas concesiones, dentro de una concepción amplia de EPJA Transformadora.

Algunos de los sentidos esenciales de una EPJA Transformadora son:

- tiene un posicionamiento transformador frente a las realidades nacionales y a sus contextos específicos;
- desarrolla pedagogías y estrategias metodológicas sustentadas en corrientes innovadoras;
- contribuye a la construcción de respuestas para el desarrollo endógeno local y para encarar en forma reflexiva y crítica los desafíos de las transformaciones globales y locales dentro de la sociedad del conocimiento;
- empodera a los sujetos individuales y colectivos, con el fin de que, realizando, hagan una lectura reflexiva y crítica de su realidad, puedan construir con autonomía su proyecto de vida en los niveles individual y colectivo, puedan ejercer la ciudadanía en la plenitud de sus dimensiones, para ser sobre estas bases, personas con capacidades transformadoras y constituirse en hacedores de historia y de cultura.

La EPJA Transformadora reconoce las culturas y etnias de su país, de los otros países de América Latina y del Caribe y de las otras regiones del mundo. Aspira a concretar el tránsito de los actuales currículos monoculturales de nuestros sistemas educativos nacionales a currículos interculturales, con el aporte de las diversas culturas y etnias de nuestras sociedades nacionales.

Valora la experiencia de los sujetos educativos y, desde ella, genera las correspondientes pedagogías y estrategias metodológicas para el desarrollo de sus sujetos educativos, así como estimula la autonomía pedagógica y metodológica de las y los educadores del Estado y de la sociedad civil.



Construye respuestas para generar sinergias entre el espacio educativo institucional y los otros espacios de aprendizaje humano. Ello implica que no basta reconocer que existen estos espacios, sino construir una dinámica de vasos comunicantes y tender los puentes para generar las interconexiones que permitirán un aprovechamiento sinérgico de los diferentes espacios de aprendizaje humano.

La EPJA Transformadora, de otro lado, potencia la posibilidad combinatoria de los procesos de educación formal, no formal e informal; propicia el encuentro y el enriquecimiento recíproco entre la pedagogía escolar y la pedagogía social, en sus distintas expresiones; fomenta y contribuye a la generación de condiciones favorables para la articulación de la Educación a la cultura, la economía, la política, las ciencias y tecnologías, las artes, entre otros aspectos; asume su papel de instrumento estratégico para luchar contra la pobreza y la exclusión; conquista su condición de componente indispensable de programas y proyectos de desarrollo económico y social y de otros tipos de desarrollo.

Construye respuestas para la inclusión de la juventud en los itinerarios educativos de la educación pública de calidad, especialmente de las diferentes categorías de jóvenes que tienen problemas de formación para el trabajo y de acceso al empleo. El hecho es que en algunos países de la Región estos jóvenes no encuentran en nuestros actuales sistemas educativos ofertas educativas que correspondan a los requerimientos de sus proyectos de vida.

Confronta el tiempo pedagógico con los otros tiempos, dentro de contextos específicos y momentos históricos concretos. Son tiempos que usualmente no están sincronizados: cómo acortar sus brechas sin cooptaciones ni manipulaciones; cómo lograr que los tiempos pedagógicos puedan insertarse dentro de los tiempos más amplios de carácter humano, cultural y civilizatorio, político, económico, social, organizacional. No hay recetas, modelos ni esquemas predeterminados. Es una frontera de investigación-acción.

Es coherente y transparente con su vocación por la justicia social y la búsqueda de la igualdad de oportunidades educativas como elementos consubstanciales al Derecho a la Educación Inclusiva de Calidad de las personas jóvenes y adultas. Una de las expresiones de la justicia social es la justicia educacional. En tal perspectiva, la tan difundida Equidad de la Educación, en nuestra percepción, no es lo mismo que Igualdad de Oportunidades Educativas. La primera es una estrategia intermedia de la segunda. La opción histórica de la EPJA Transformadora es la Igualdad de las Oportunidades Educativas como una utopía posible por construirse en cada particularidad nacional.

Una EPJA Transformadora fortalecida puede aportar, por intermedio de sus buenas prácticas, insumos referenciales a todos los niveles y modalidades de la educación. El comentarista Leonel Zúñiga destaca algunos ámbitos de frontera entre los sistemas escolares y el campo de la EPJA: educación inicial, la atención educativa a los niños en condición de desventaja, la atención a los niños y jóvenes que no han completado su

educación obligatoria, la alfabetización como componente fundamental de la educación básica. Considera el comentarista que:

[...] el foco de atención del CREFAL se ha mantenido en la atención a las necesidades educativas de los que, por diversas razones, no son atendidos desde el sistema escolarizado. Por ello la alfabetización, la educación para el trabajo, el desarrollo rural, la educación intercultural y la educación de adultos han sido, en distintos momentos, motivo de programas del CREFAL.

De otro lado, la EPJA puede aportar en el campo de los estudios y análisis de contextos, así como en el de los análisis coyunturales; puede referir mecanismos de articulación de la Educación a prácticas más amplias de los diversos tipos de desarrollo; puede hacer referencias solidarias en relación con las denominadas competencias laborales y sociales; puede brindar referencias solidarias vinculadas con el ejercicio de la ciudadanía, cultura democrática, derechos humanos, cultura de paz, seguridad humana, enfoque de género, desarrollo humano sostenible en el nivel local, vivencias de multiculturalidad y de interculturalidad en algunos casos.

A la luz de los planteamientos de los consultados en relación con la Reconceptualización de la EPJA y de los apuntes complementarios que, desde nuestra perspectiva personal, hemos hecho sobre la EPJA Transformadora, una tarea que podría considerarse es la construcción del Pensamiento Latinoamericano sobre la EPJA Transformadora. Para ello, la organización o personas que asuman la decisión y el compromiso de llevar adelante esta tarea, tendrían que convocar y concretar las requeridas alianzas estratégicas, con el fin de lograr la representación tanto de las diversas corrientes innovadoras de la EPJA, como de los enfoques novedosos que identifica el informe de sistematización: “a) resistencia, incluyendo tanto la noción de lucha como configuración de ‘otra cosa’ que todavía no existe; se hace referencia a la importancia de la ruptura para producir ‘otra cosa’; se habla de la educación desde la experiencia; b) lo educativo como espacio público, como esfera de lo público”.

El señalado informe, en *Nuestros comentarios*, del equipo de sistematización, en lo relativo a la Reconceptualización de la EPJA, considera que

[...] constituye una relativa novedad que la EPJA sea definida como un campo de conocimiento y de prácticas, aun cuando varios autores externos a la consulta han empleado ya estas categorías para caracterizarla; igualmente cabe destacar el énfasis en el sujeto, la experiencia y la construcción de espacio público.



El comentarista Carlos Calvo precisa:

Educación consiste en aquel proceso de creación de relaciones posibles; en tanto que escolarizar, o la educación enclaustrada dentro de los muros escolares, estriba en el proceso de repetición de relaciones preestablecidas. La distinción es radicalmente simple: al educar se crea; mientras que al escolarizar, se repite.

Y sostiene que:

La EPJA, cualquiera que sea su manifestación histórica, y el CREFAL en tanto canalizador y promotor de ella, debe cautelar que, cualquiera que sea la tarea, ésta sea educadora y no escolarizadora. Será educadora si el educador asombra al educando con algún misterio. Será escolarizada si, por el contrario, el monitor enseña respuestas que el estudiante debe repetir.

Y nos advierte, finalmente:

Si la EPJA se sigue escolarizando continuará favoreciendo la emergencia de la privación cultural [...] La privación cultural es tal vez la consecuencia más grave de la escolarización de la EPJA, en tanto que castiga a la persona afectada a no poder comprender los patrones organizativos de su propia cultura e, incluso, a descartar la idea de que podría hacerlo si se dedicara a ello.

Este enfoque y otros deben incorporarse a la agenda del debate educativo latinoamericano.

2. El fomento del desarrollo de los Pensamientos Nacionales sobre la EPJA Transformadora

A los enfoques novedosos o relativamente novedosos identificados por el informe, cabría añadir el enfoque de la gestión de una EPJA Transformadora en los escenarios del espacio público y de la sociedad civil, dentro del marco de la gobernabilidad política y de la gobernabilidad educativa en cada particularidad nacional. En fin, el territorio temático del Pensamiento Latinoamericano de la EPJA Transformadora es un espacio que permitirá producir, difundir y movilizar ideas, dentro de cuyo marco se visibilizarán consensos en algunos aspectos y disensos en otros, pero tendrán el común denomina-

dor de ser un punto de referencia para el desarrollo de las buenas prácticas de la EPJA Transformadora.

La tarea arriba señalada puede generar en los países de la región dos posibles efectos: por una parte, construir su propio *Pensamiento Nacional sobre la EPJA Transformadora* y, desde éste, quizás del Pensamiento Educativo Nacional, lo cual implicaría la necesidad de revisar críticamente y con visión de futuro lo mejor de sus raíces históricas y culturales en materia educativa; y, por otra, las demás regiones del mundo podrían emular este esfuerzo creativo de América Latina y el Caribe y construir sus propias respuestas. De darse tal posibilidad, las próximas CONFINTEA se exigirían mucho más, tendrían más en cuenta los aportes regionales y superarían cualitativamente sus propuestas convencionales.

En este sentido, el punto II del informe de sistematización, referido a los *Desafíos*, en la parte de *Nuestros comentarios*, del equipo de sistematización, se puntualiza que “Las respuestas son múltiples y dan cuenta de diferentes ámbitos de acción y de pensamiento”; al respecto, el desafío de construir el sentido de la EPJA se plantea como un punto fundamental por parte de los consultados. Además, se precisa que “se pueden diferenciar desafíos históricos, estructurales o fundamentales, *versus* desafíos emergentes”; otros desafíos que los consultados mencionan son:

[...] la investigación de los contextos sociales y educativos, los sujetos y las formas de vivir la experiencia de la EPJA; posicionar a la EPJA como un espacio fundamental e inevitable de los proyectos sociales, como parte de un proceso complejo de abogacía, junto con generar espacios de formación, donde los sujetos transitan como aprendices, como lo opuesto a expertos o formadores, y se potencian sus saberes [...]

A partir de los desafíos señalados, los consultados proponen “lo que se espera que haga el CREFAL”. En una visión amplia y también desde ópticas focalizadas, se le plantean a la organización algunas otras importantes tareas. De ellas he seleccionado aquellas cuya atención, en mi percepción, podría ser iniciada en el corto plazo.

3. La promoción del Diálogo sobre Políticas Públicas de Educación

El CREFAL podría intervenir y brindar sus aportes en los debates sobre las Políticas Públicas de Educación en América Latina y el Caribe, con el fin de fortalecer a la EPJA Transformadora y, desde allí, a la Educación Transformadora en la Región. Para ello se requiere desarrollar estudios y elaborar propuestas específicas, particularmente vinculadas con la EPJA Transformadora. El CREFAL, en alianza con otras organizaciones, podría llevar a cabo acciones relevantes e integradas de investigación, formación y cooperación en el campo de las políticas públicas en los territorios temáticos señalados.



Una primera tarea es la construcción por el CREFAL de espacios de participación para distintos actores y diversos propósitos vinculados con la EPJA Transformadora, que se pueden iniciar en el corto plazo. De ello hablaremos en el apartado que sigue.

4. La creación de Espacios Prioritarios para la Investigación y el Desarrollo de la EPJA

Estos espacios estarían especialmente destinados al desarrollo de experiencias asociadas con la agenda prioritaria de la EPJA Transformadora. Habría distintas modalidades de trabajo asociativo, contando para tal efecto con una planta orgánica fortalecida de investigadores del CREFAL.

Espacios para la juventud

Espacios para las y los jóvenes que sean o aspiren a ser investigadores de su propia problemática, contando para ello con el asesoramiento del CREFAL y de las y los investigadores asociados a dicha organización.

Espacios para la construcción de los proyectos educativos de las comunidades locales

Una deuda histórica del CREFAL es trabajar en el proceso de construcción de los proyectos educativos de las comunidades indígenas y campesinas, respetando la sabiduría de dichas comunidades y facilitando que éstas tengan acceso al uso del patrimonio cognitivo y cultural de la humanidad.

Para viabilizar esta tarea podría diseñarse y desarrollarse un proyecto estratégico orientado a este propósito, que puede denominarse Pedagogías de las Comunidades, desde el cual se pueden realizar en forma articulada investigación, formación, abogacía en sentido amplio, proyectos de intervención sustentados en la experiencia y los saberes de las comunidades locales y de sus sujetos educativos, y con la participación de los propios sujetos. La primera etapa del proyecto estratégico se podría trabajar en México y, luego extenderse a los países interesados de la Región.

El maestro Pablo Tasso, en su texto en este mismo documento, destaca la necesidad de recuperar la huella histórica del CREFAL de una educación vinculada a los intereses comunitarios y que da fuerza a los sujetos. Sostiene que dicho organismo:

[...] puede jugar un papel en un debate internacional que más que totalizar, logre organizar y priorizar sus problemas en términos de las necesidades del presente. Un debate que permita superar esta inercia de

políticas de educación sin sujetos, es decir, sin consensos sobre las necesidades, sin reflexión sobre las experiencias, sin diálogo auténtico entre los actores principales, sin posibilidades de apropiación, y al fin, sin sentido y sin futuro. Por estas razones, creemos que más allá del problema de la visibilidad del campo y de lo que hacen o no los gobiernos, lo que se observa es que habría una EPJA rica y diversa en prácticas —tanto en la sociedad civil y los movimientos sociales como en los gobiernos—, e incluso rica en teorías, pero reducida por recortes que son discutibles o totalizaciones que más bien confunden. En este escenario es que vale la pena recuperar el patrimonio histórico del CREFAL, el de una educación ligada a los intereses comunitarios, una educación transformadora del presente colectivo.

Espacios para las y los educadores del Estado y de la sociedad civil

El CREFAL, dentro del marco de su reposicionamiento, puede cooperar con los países de América Latina y el Caribe en la sistematización de buenas prácticas de formación docente inicial y continua, especialmente en el campo de la EPJA y, a partir de ello, elaborar una propuesta referencial de formación de personal docente de la EPJA Transformadora, en los escenarios del Estado y de la sociedad civil, articulando los aportes de sus distintas corrientes innovadoras y la masa crítica cognitiva que va emergiendo en el proceso de construcción de la señalada propuesta.

Para realizar la tarea arriba señalada es recomendable que el CREFAL se asocie con organizaciones que contribuyan a crear condiciones más igualitarias en el campo de la educación, en particular universidades y centros o programas de formación de algunas organizaciones de la sociedad civil; asimismo, deberá convocarse la participación de educadores de EPJA y de investigadores, especialmente de quienes tengan experiencia laboral en las instituciones educativas del Estado y en programas y proyectos de la sociedad civil.

La referida formación docente inicial debe ser complementada con una estrategia principal de formación docente continua que supere la tendencia prevaleciente en algunos de nuestros países de ser simplemente remedial de una deficiente formación docente inicial. El propósito debe ser lograr la articulación de itinerarios de formación docente continua para colectivos docentes de instituciones educativas y de programas y proyectos educativos de la sociedad civil en el terreno de operaciones y que, además de sus propósitos específicos en el campo pedagógico, estén articulados con los requerimientos de los proyectos de vida de los sujetos educativos, del desarrollo humano sostenible de las comunidades locales, de los municipios, de los estados —departamentos o provincias— de las micro y macrorregiones dentro del país.



Nélida Céspedes, comentarista en representación del CEAAL, sostiene, en torno a las relaciones de la EPJA y la Educación Popular, que

Para el CEAAL la EPJA es una educación que se liga al desarrollo de los factores sociales para que desde sus voces, y con una visión crítica y participativa, asuman su propio desarrollo personal y social.

Cabe destacar que los consultados sí reconocen el aporte de la educación popular a la EPJA, ya que consideran que no sólo ha estado asociada históricamente con ella, sino que debe ser una de las singularidades hacia las cuales debe transitar. Además, afirman que el fortalecimiento de la educación popular es una de las tareas necesarias para consolidar una EPJA transformadora. Igualmente, los consultados plantean formar educadores, para que actúen como intelectuales, haciendo especial referencia a formarlos en educación popular. Asimismo, la educación popular es caracterizada por los consultados como uno de los principios pedagógicos del movimiento en pro de la EPJA. Como parte de la construcción del movimiento, se alude a que la formación en educación popular debe ser una de las tareas a emprender por el CREFAL, así como rescatar los enfoques y estrategias de educación popular, que tuvieron lugar desde los años noventa.

Céspedes afirma también que “hay que realizar un debate acerca del valor de este enfoque [la educación popular], ya que busca el empoderamiento de los actores sociales para subvertir todo orden explotador, injusto, discriminador de la democracia plena”. En relación con el enfoque de la educación popular, lo define en los siguientes términos:

[...] lo entendemos no como un marco acabado conceptual, sino como una corriente política pedagógica que se construye en interrelación de los actores sociales con el contexto. Esta comprensión es sustantiva para identificar cómo confluyen prácticas y discursos diferentes entre sí.

En el espacio que puede abrir el CREFAL podrían debatirse ésta y otras cuestiones vinculadas con la relación entre la EPJA y la Educación Popular, así como entre la EPJA y otras corrientes pedagógicas transformadoras, como la pedagogía del sujeto y la pedagogía de la experiencia.

Espacios para la participación de los intelectuales y de los artistas

La EPJA Transformadora requiere de aportes interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios. El CREFAL podría negociar con universidades, centros independientes de investigación y desarrollo, consejos de desarrollo científico y tecnológico; asociaciones civiles culturales, científicas, tecnológicas y artísticas de los países de la

Región, con el fin de captar la participación de intelectuales de las distintas disciplinas del conocimiento, de artistas de los diversos campos, para enriquecer el desarrollo educativo de los jóvenes y adultos con nuevas y refrescantes miradas que estimulen una dinámica de producción de conocimientos, una realización amplia en el universo de las artes en sus distintas expresiones, un desarrollo dinámico de innovaciones inclusivas.

Quienes hemos tenido la oportunidad de alternar en los trabajos de base de la EPJA con científicos sociales, ancianos sabios de las comunidades, filósofos sociales, físicos, economistas, matemáticos, sociólogos, poetas, artesanos, antropólogos, cantores y pintores, damos testimonio del extraordinario aporte de estos actores, quienes frecuentemente no son convocados desde los espacios institucionales de la Educación.

Espacios para la participación de las mujeres y de sus organizaciones

No sólo servirían estos espacios para abordar el tema de género, que obviamente formaría parte de la agenda, sino a propiciar el rescate de temas que históricamente están invisibilizados en relación con las mujeres. Es el caso, por ejemplo, de su presencia determinante en la educación de sus hijos e hijas. Es bueno que los latinoamericanos recordemos que las mujeres tuvieron una presencia significativa en algunos de nuestros países en el mejoramiento de la calidad de la educación pública. Como antes de la Segunda Guerra Mundial y hasta fines de los cincuenta, en algunos países no era una práctica generalizada que las mujeres accedieran con total libertad a las carreras, oficios y ocupaciones, considerados típicamente masculinos, las mujeres talentosas y con vocación de servicio incursionaron en la carrera docente. Las personas de mi generación en mi país, Perú, y en algunos otros países latinoamericanos, recuerdan a sus maestras como las personas que influyeron decisivamente en su formación básica.

Los tiempos han cambiado y ahora se viven nuevas realidades, dentro de las cuales las mujeres han conquistado espacios más amplios de realización y están construyendo caminos que apuntan a la equidad como estrategia intermedia y a la igualdad de oportunidades de género como estrategia principal.

Las mujeres, en los nuevos tiempos en que vivimos, y particularmente las que forman parte de los sectores vulnerables, constituyen una fuerza comunitaria y social para generar la sostenibilidad del desarrollo educativo integral de sus familias. Son mujeres —madres, hermanas, tías, abuelas— las que se encargan fundamentalmente de la educación inicial de las niñas y niños, ahí donde no hay instituciones educativas del Estado que atiendan a menores de seis años.

Además de lo anteriormente referido, mujeres formadas en otros temas de desarrollo personal y social incrementan su potencial cultural, social y educativo para el ejercicio de la ciudadanía, los cuidados en salud, alimentación y nutrición; la formación para el trabajo, teniendo en cuenta sus contextos específicos; la confrontación diaria y superación de la violencia, en sus distintas expresiones y dentro de sus realidades con-



cretas; el desarrollo sostenible local con libertad, igualdad de oportunidades, educación de calidad, como utopías posibles por construirse.

Las mujeres y sus organizaciones, particularmente de las comunidades locales de los sectores poblacionales vulnerables, constituye un potencial humano con una extraordinaria capacidad de resiliencia, de innovación y creatividad para generar nuevas respuestas en el horizonte de una EPJA Transformadora que incide directamente en el desarrollo educativo transformador de los niños y de los adolescentes, gracias al papel de estas grandes educadoras —aprendices comunitarias, que enseñan y luego aprenden con sus propios hijos y realizan múltiples interaprendizajes con las personas con las cuales se relacionan—. Ellas nos muestran el camino de vanguardia para hacer, desde la EPJA, una educación transformadora para todos los grupos de edad y nos muestran la posibilidad de hacer lo propio en todos los niveles y modalidades de los sistemas educativos.

El CREFAL puede abrir espacios para la participación de las mujeres y de sus organizaciones, con el fin de generar un efecto multiplicador referencial del papel educativo de las mujeres en la vida familiar, comunitaria y social. Como precisa el informe en la parte de *Nuestros comentarios* dentro del apartado de *Desafíos*: “el CREFAL podría hacer un acompañamiento solidario al proceso de transformación de la EPJA y desde allí a la educación en su conjunto en América Latina y el Caribe, bajo ciertas condiciones que necesitan ser creadas como parte de un proceso de construcción colectiva”. Para que el CREFAL pueda asumir esta tarea se requiere el surgimiento de su nueva institucionalidad, “así como la integración y movilización regional de sus programas y proyectos estratégicos y del reajuste dinámico de su plan de desarrollo institucional y de su estructura interna con visión de futuro”.

El CREFAL tiene “una huella histórica transformadora”. Este organismo ha ido evolucionando a lo largo de sus 62 años de vida institucional, durante los cuales ha pasado por varias crisis y ha sobrevivido a las mismas. Tiene un patrimonio histórico inmaterial de ideas y acciones transformadoras que todavía no están plenamente sistematizadas; y cuenta con una tradición invisibilizada en este momento, de mística y compromiso, que fue un legado de sus educadoras y educadores históricos de las distintas generaciones.

5. El apoyo pedagógico al Movimiento Pro EPJA

En relación con el Punto III del informe: *Sentidos y lógicas del movimiento*, en la parte de *Nuestros comentarios*, del equipo de sistematización, se sostiene:

Pensar el movimiento ha dado lugar a un espacio de conversación donde se han puesto en diálogo y disputa diferentes posiciones [...] La invitación desde el CREFAL es hacer de la consulta un punto de partida para poner en movimiento a una EPJA que ha sido marginalizada desde los gobier-

nos. Por tanto es una propuesta abierta a la sociedad civil, las universidades y los espacios gubernamentales que estén dispuestos a caminar hacia un horizonte de transformación.

En mi visión, un Movimiento Pro EPJA tiene ritmos, velocidades y aceleraciones diferenciadas en razón del nivel de compromiso y de participación de sus actores artífices; hay una no siempre explicitada correlación de fuerzas en razón de los intereses estratégicos de sus actores; existen diferentes percepciones acerca de cómo servir mejor a los sujetos educativos, comunidades locales, organizaciones y movimientos de la sociedad civil, a los países en su conjunto. Estos y otros factores recomiendan sabiduría y prudencia en definir, en forma democrática y participativa entre los actores involucrados, el punto de partida. En *Nuestros comentarios* se precisa:

Cómo empezar es una decisión clave para organizar el movimiento [...] Es necesario generar un tiempo de maduración del Movimiento, por los propios participantes, para que éste logre constituirse como un espacio democrático y diverso, donde se busque el diálogo de los diferentes, en igualdad, para ir haciendo simultáneamente procesos de reflexión colectiva y de investigación acerca de lo que hay y de lo que se podría hacer y con quiénes.

El Movimiento, como sabemos, es multidimensional: *Cultural*, en el horizonte de la multiculturalidad y de la interculturalidad de nuestras sociedades nacionales; *Social* en la medida en que incluye la participación de todos los sectores sociales, abriendo espacios prioritarios para los sectores poblacionales históricamente vulnerables y que están en situación de marginación, pobreza y exclusión; *Pedagógico*, en el espacio escolar y en los varios espacios comunitarios y sociales, como horizonte dentro del cual se desarrolla una teoría educativa transformadora, que comporta una propuesta pedagógica y una estrategia metodológica; *Político*, en el sentido de que el Movimiento es un canal que viabiliza el proyecto político transformador de nuestras sociedades nacionales.

Siendo el Movimiento multidimensional, desde un punto de vista estratégico, el CREFAL puede considerar la posibilidad de iniciar acciones estratégicas y movilizadoras relevantes en relación con la dimensión pedagógica del Movimiento, en posible asociación con el CEAAL y otras organizaciones que se sientan convocadas por el propósito esencial que anima a la EPJA Transformadora.

6. Cómo ven los consultados las propuestas específicas del CREFAL

Tal como se sostiene en *Nuestros comentarios* del equipo de sistematización, en esta parte:



Ante la multiplicidad de ideas que han hecho presentes los consultados, que a veces complementan las propuestas del CREFAL y otras las cuestionan, nos parece importante mirar juntos el lugar que ocupa la investigación, la formación y el monitoreo de políticas relacionadas con la EPJA. Sin duda necesitamos de estos procesos. El punto es cómo hacerlos, bajo qué condiciones y para qué.

Los consultados han brindado insumos que tienen el carácter de pistas referenciales para que el CREFAL pueda construir algunas respuestas. Más allá de los nombres o denominaciones, que están en proceso de construcción, como es el caso por ejemplo de las escuelas de formación e investigación, hay necesidades y demandas concretas para que el CREFAL pueda establecer un programa regional de liderazgo educativo para una EPJA Transformadora y, desde ella, para la Educación Transformadora en su conjunto en América Latina y el Caribe. Dentro de tal Programa se pueden construir proyectos, escuelas o darles otras denominaciones, pero con el propósito común de formar personal de líderes educativos en todos los niveles de los sistemas educativos y en los espacios de la sociedad civil. No cabe duda de que tal personal juega un papel fundamental en la gobernabilidad educativa, particularmente en su componente de una buena gestión de la EPJA Transformadora en el espacio público, y de la educación en su conjunto.

La Formación es el área histórica del CREFAL, con ella nació y los consultados no la cuestionan. La Investigación vino después, especialmente hacia fines de los 70 y comienzos de los 80, con el impulso del primer Programa de Maestría Latinoamericana de Educación de Adultos, que realizó el CREFAL durante los años 1977 y 1978. Es dentro de tal Programa que se promovió en el nivel regional la Investigación Participativa, en la que estuvo involucrado directamente un distinguido especialista crefaliano ya fallecido, Anton de Schutter. Este colega caracterizó a la investigación participativa como una opción metodológica de la Educación de Adultos. En tal perspectiva, formación e investigación fueron procesos con relaciones vinculantes y se articularon, además, con otros procesos, tales como la innovación, el acompañamiento académico y la evaluación.

El énfasis que puso la investigación participativa en ese momento histórico del CREFAL fue la ruptura del monopolio del conocimiento que implicaba que no sólo producían conocimientos los científicos, académicos e investigadores profesionales, sino también otros actores con razonamiento lógico, reflexivo y crítico y que tuvieran el manejo de las herramientas e instrumentos requeridos para captar información, sistematizarla e interpretarla.

Las huellas históricas, tanto en la Formación como en la Investigación, están mostrando al CREFAL la ruta de diseñar y poner en práctica innovaciones inclusivas, con rupturas indispensables que nos conduzcan por el camino de búsqueda de respuestas transformadoras para la EPJA que deseamos construir colectiva y solidariamente.

7. Reflexiones finales

El informe de sistematización, en sus *Reflexiones finales*, hace un rescate agregado de las reflexiones principales de los consultados hasta las propuestas de acción vinculadas con los temas que fueron objeto de la consulta.

El informe precisa, como punto de vista del equipo sistematizador, “que debemos pensar en términos de producción de conocimiento y de emergencia de sujetos libres, en forma colectiva y democrática, donde se superen las agudas desigualdades de nuestras sociedades”. Ello implica dar fuerza al movimiento de ideas, para lo cual hay que investigar. Es un paso decisivo para hacer de la EPJA un campo del conocimiento. Como referimos, el CREFAL ya intentó hacerlo a fines de los setenta y comienzo de los ochenta, dando un gran impulso, como se señaló, a la investigación participativa, así como a la investigación-acción, asumidas como soporte metodológico de la EPJA. El movimiento de ideas, la gestión de ideas, puede generar una dinámica de insospechadas proyecciones. El CREFAL, en asociación con otras organizaciones, podría dar el paso necesario para concretar este emprendimiento transformador.

Para construir las nuevas políticas públicas de EPJA y apoyarlas adecuadamente, con abogacía y con los requeridos proyectos de intervención, sería importante que los diversos actores involucrados se sintieran convocados a reflexionar críticamente sobre la responsabilidad social y ética que les corresponde en la causa común de construir una EPJA transformadora. En razón de su mayor gravitación en el campo de las políticas de la EPJA en nuestros países, focalizaremos nuestra atención en dos actores: gobiernos nacionales y organizaciones regionales e internacionales.

Algunos gobiernos de nuestros países —como acertadamente señala el informe de sistematización— son los directos responsables de la marginación histórica de la EPJA y de que ésta no forme parte de la agenda prioritaria del desarrollo educativo. Independientemente de las recomendaciones de las agencias financieras y de algunas organizaciones internacionales que pretenden imponer a nuestros países sus modelos educativos, utilizando formas sofisticadas y sutiles de carácter no siempre invisible, pero casi siempre invasivo, algunos gobiernos deben preguntarse y responderse si corresponde a los intereses estratégicos de sus países que la EPJA siga estando en la deplorable situación en que se encuentra particularmente en los espacios del Estado, con una inversión que en el promedio regional equivale al 1% de los presupuestos públicos; y si tiene o no presencia como componente del desarrollo humano sostenible del país en todos los niveles, en la formación de la ciudadanía y de la cultura democrática, en su carácter de factor impulsor del desarrollo educativo de las niñas, niños y adolescentes. En fin, en su condición de componente indispensable de los programas de desarrollo en sus distintas expresiones y de las grandes tareas históricas de la sociedad nacional.

Creo, como Leonel Zúñiga, que “Quizá sea poco realista esperar que los gobiernos se interesen en el fortalecimiento de la EPJA si no les resulta claro que ese fortalecimien-



to supone una respuesta directa a los desafíos más cruciales y apremiantes del desarrollo, en especial del desarrollo educativo”. A este respecto, el CREFAL, ya en ejercicio de su función amplia de abogacía en Pro de la EPJA Transformadora y en alianza con otras organizaciones, puede conquistar espacios de diálogo con los gobiernos y demostrar que la EPJA es una inversión socioeconómica, porque contribuye a potenciar la capacidad transformadora de los sujetos; y tal capacidad es un factor clave en la consolidación del acumulado cultural, social, productivo, cívico y educativo multiplicador, que tiene presencia significativa en la vida nacional.

Las organizaciones regionales e internacionales que tienen presencia en la EPJA, también deben reflexionar sobre el papel que han jugado en su debilitamiento y en la limitada y a veces nula construcción de espacios para su fortalecimiento. Corresponde a estas organizaciones reflexionar en forma crítica y transparente acerca de lo que han hecho, de lo que no han querido hacer o sencillamente de lo que no han podido hacer para brindar una sólida cooperación a la EPJA de nuestros países. Pocas de tales organizaciones han brindado un apoyo sostenido a la EPJA, con compromiso y persistencia como ha sido el caso del CREFAL, organización que durante más de seis décadas, en sus buenos y hasta en sus malos tiempos, y a pesar de todas sus crisis, ha contribuido a mantener simbólicamente encendida la mecha de la educación de adultos y posteriormente de la educación de jóvenes y adultos.

Es fundamental una participación activa del CREFAL en el proceso de construcción de las alianzas estratégicas orientadas a la causa que promueve la *Consulta en Pro del Fortalecimiento de la EPJA en la Región*; una presencia relevante en la defensa de las políticas públicas de la EPJA en América Latina y el Caribe; un programa estratégico interconectado de formación-investigación y cooperación; una apertura de espacios, cada vez más amplios, para que diversos actores nacionales y regionales puedan hacer conocer sus reflexiones y aportes orientados a la construcción solidaria de una EPJA Transformadora en América Latina y el Caribe.

Sugiero fraternalmente a los consultados, al personal del cuerpo institucional del CREFAL, así como a los actores externos a la consulta pero comprometidos con la EPJA, leer atentamente el informe de sistematización. Graciela Messina, coordinadora del equipo de sistematización —contando con el apoyo comprometido de Margarita Mendieta y Cecilia Fernández—, con talento y profesionalismo, ha captado en forma magistral los pensamientos, sentimientos, reflexiones críticas y propuestas de los consultados, dentro del marco de sus consensos y disensos, de sus esperanzas y desesperanzas, de sus enfoques convencionales y novedosos, pero también de la común apuesta que hacen por una EPJA diferente a la actual.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al CREFAL, en la persona de su directora general, Maestra Mercedes Calderón García, por haberme invitado a encargarme de la coordinación general del proceso de la consulta realizada y por haber propiciado y respetado la libertad de quienes, desde diversas funciones, hemos participado en ella. Agradezco, de modo especial, a las y los colegas consultados, por su generosa comprensión de responder un cuestionario extenso, a pesar de ser personas muy ocupadas; a Graciela Messina, por la calidad académica del informe de sistematización; a mis dos compañeras de equipo y especialistas del CREFAL —Cecilia Fernández y Margarita Mendieta— por su acompañamiento fraternal y solidario en todos los procesos de la consulta, incluyendo la edición y divulgación del presente documento.

SEÑALAMIENTOS FINALES

Acepté asumir la coordinación general del proceso de la consulta, realizada por el CREFAL, por dos razones fundamentales: la primera, mi perseverante militancia por más de cincuenta años como educador de personas jóvenes y adultas en mi país y en algunos otros de la Región y mi convicción de seguir luchando por lograr en nuestros países una EPJA Transformadora; y la segunda, porque tengo fe y esperanza en el CREFAL, como una comunidad educativa que puede potencializarse como parte del mismo proceso y acompañar a su *Casa Histórica de Educación de Adultos* en el reposicionamiento de impulsar la EPJA Transformadora y desde allí la Educación Transformadora de los países de América Latina y el Caribe.

Estoy seguro de que el CREFAL, en los campos de su competencia, honrará con sus respuestas sus responsabilidades específicas y compartidas con la causa señalada. Espero que también así lo hagan los otros actores involucrados en ella.

Semblanzas de los/as participantes



ARGENTINA

MARÍA ÁNGELA PARRELLO

Se inició en la educación de jóvenes y adultos en 1984. Fue designada directora del Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos que tenía convenio con la Universidad Nacional de Córdoba el año de 1987. Posteriormente estuvo a cargo de la coordinación del Programa de Educación a Distancia para Jóvenes y Adultos (2001) cuya propuesta modular fue adoptada por el Plan FinEs a nivel nacional. Fue supervisora zonal y supervisora general de la modalidad adultos en la provincia de Córdoba (2004). Actualmente ejerce el cargo de Directora Nacional de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

MARÍA CRISTINA ALVITE

Bibliotecaria en el Programa Bibliotecas Abiertas del Ministerio de Educación desde 2007 hasta la fecha. Con estudios de licenciatura en Bibliotecología y Documentación, en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Colaboradora del *blog* del Ministerio de Educación de la Nación, Modalidad Contextos de Encierro: www.bibliotecasabiertas.wordpress.com

SILVIA LEONOR BRUSILOVSKY

Profesora titular de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) donde fue vicedecana y jefa de la División Educación de Adultos y organizó la salida orientada en EPJA. Co-planificó la orientación de educación no formal en la Universidad de Buenos Aires. Investigadora en EPJA desde 1968. Docente de grado, posgrado, de formación de maestros y profesores, asesora pedagógica. Autora de libros, capítulos, artículos y ponencias sobre EPJA en editoriales y congresos nacionales e internacionales.

BOLIVIA

NOEL AGUIRRE LEDEZMA

Cursó la carrera de economía en la Universidad Católica Boliviana, donde también estudió la licenciatura en Pedagogía con especialidad en Educación de Personas Jóvenes y Adultas. La docencia ha sido uno de sus pilares profesionales. Se ha desempeñado como consultor internacional en áreas de planificación estratégica y desarrollo institucional, colaborando con organismos no gubernamentales en Bolivia, Guatemala, Colombia y Perú, así como con la UNESCO de Ecuador y Chile y con la UNICEF de Bolivia. Fue viceministro de Educación Alternativa y Especial del Ministerio de Educación y es actual ministro de Planificación del Desarrollo de Bolivia.

BRASIL

NÁDIA RODRIGUES DA SILVA

Graduada en Trabajo Social, por la Universidad Federal de Alagoas, Brasil. Maestría en Trabajo Social por la Universidad Pontificia Católica de Río de Janeiro. Profesora y coordinadora de la Facultad de Servicio Social de la Universidad Federal de Alagoas. Exsecretaria de Estado del Trabajo, en Alagoas. Educadora asociada a la Escuela de Formación Quilombo de los Palmares, EQUIP, ONG asociada al CEAAL, de la cual fue directora general. Fundadora de la Red de Alfabetización Popular y coordinadora regional del CEAAL en Brasil. También fue coordinadora del Programa de Educación de Jóvenes y Adultos y de Planeamiento de la Secretaría de Educación de Alagoas. Actualmente coordina el Curso de Trabajo Social del Centro Universitario CESMAC, en Alagoas, Brasil.



CHILE

EUGENIO RODRÍGUEZ FUENZALIDA

Académico y profesor titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile, profesor invitado de la Universidad de Santiago de Chile, académico y miembro del Centro de Estudios Asiáticos de la UC. Investigador vinculado con temas de la educación social, de adultos y la educación rural, para lo cual ha recibido el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile (CONICYT) en sus programas Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) y el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF). Asesorías permanentes a universidades de países latinoamericanos en relación con acreditación y cambios y actualización curriculares.

JORGE OSORIO-VARGAS

Educador. Licenciado en Historia, magister en Humanidades. Exsecretario General y Presidente del CEAAL. Docente universitario de Investigación-Acción en Educación y de Teoría de los Procesos Formativos. Consultor Internacional y docente de Educación de Adultos de la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO SAAVEDRA

Profesor de Estado en filosofía. Doctor en Filosofía y en Educación (U.C. de Lovaina). Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado e investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la misma universidad. Coordina la línea de investigación en política educativa del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Entre 1990 y 2001 trabajó en el Ministerio de Educación. En 2006 fue presidente del Consejo Asesor Presidencial de Educación.

MARCELA GAJARDO

Realizó sus estudios de grado en la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile y de posgrado en el Departamento de Sociología de la Universidad de Essex,

Inglaterra. Ocupó el cargo de jefa del Departamento de Política y Planificación en la Agencia de Cooperación Internacional de Chile y con anterioridad se desempeñó como investigadora asociada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Chile) y como investigadora docente en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Igualmente, fue investigadora invitada en el Centro de Estudios Educativos de México y se desempeñó como experta en educación rural con actividades en los estados de Pernambuco, Ceará y Río de Janeiro, en Brasil. Ocupa actualmente el cargo de codirectora del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), con sede en la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo en Santiago de Chile.

MARÍA ISABEL INFANTE ROLDÁN

Profesora de Estado en Castellano y Religión de la Pontificia Universidad Católica de Chile, consejera educacional y vocacional de la misma universidad. Doctora en Filosofía por la Universidad de Ratisbona de Alemania. Como consultora de la UNESCO y de otras instituciones, ha realizado evaluaciones de programas y conducido estudios sobre alfabetismo funcional en diversos países latinoamericanos. Es autora de numerosos artículos y libros sobre educación de adultos y coautora de textos de estudio para adultos. Entre el año 2000 y 2010 se desempeñó como Coordinadora Nacional de Educación de Adultos en el Ministerio de Educación de Chile.

VIOLETA ACUÑA COLLADO

Doctorada en Persona, Desarrollo y Aprendizaje. Teorías Epistemológicas Aplicadas por la Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán. Ha sido directora del Programa Disciplinario de Educación de Adultos, coordinadora del Diplomado de Educación de Adultos e investigadora del Centro de Estudios Avanzados en la Facultad de Educación, Universidad de Playa Ancha. Directora de Oficina de Educación y Planificación Curricular, Facultad de Odontología, Universidad de Valparaíso.



COLOMBIA

ALFREDO GHISO

Natural de Argentina, residente en Medellín, Colombia. Educador popular, maestro rural y urbano de escuelas primarias, profesor de español y literatura y de ciencias aplicadas en escuelas de nivel medio. Especialista en desarrollo social y educación de adultos, investigador en las áreas de la educación y pedagogía social; docente e investigador, coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales, grupo de investigación perteneciente a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente a cargo de los cursos de investigación social, diseño cualitativo y pedagogía social en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad de Antioquia, Medellín.

JORGE JAIRO POSADA ESCOBAR

Educador con estudios de licenciatura en Ciencias Sociales, maestría en Desarrollo Educativo y Social, y doctorado en Filosofía y Educación. Se ha desempeñado como consultor de la UNESCO-OREALC en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas en diferentes países de América Latina. Profesor de planta de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Formador de educadores de personas jóvenes y adultas con la OEI y el CEAAL. Autor de diferentes publicaciones sobre la educación de personas jóvenes y adultas, el currículo y la pedagogía.

LOLA CENDALES GONZÁLEZ

Educadora e investigadora de Dimensión Educativa en Bogotá, Colombia.

MIRIAN ZÚÑIGA

Profesora Titular y Distinguida de la Universidad del Valle en Cali, Colombia. Maestra normalista de educación primaria y licenciada en Educación Media. M.Sc. y Ph.D de la University of Southern California y profesora universitaria en pre y posgrado en Educación. Producción intelectual en los campos de: formación de docentes, educación popular, género y educación y educación de adultos. Exasesora del ministro de educación en Educación de Adultos, exdecana de Facultad de Educación, exjefa de Departamento de Currículo, exdirectora del Programa de Educadores Populares, exdirectora de Capacitación de Docentes y exsupervisora escolar.

COSTA RICA

ARGENTINA ARTAVIA

Licenciada en Ciencias Políticas por la Universidad de Costa Rica. Diplomado en Estudios de la Integración Europea por el Instituto de Estudios de la Integración Europea, Colegio de México. Actualmente cursa la Maestría en Educación en Derechos Humanos en el CREFAL-IIDH. Entre su experiencia laboral se encuentra: jefa de la Unidad de Relaciones Internacionales, Defensoría de los Habitantes de la República. Asistente de la Vicerrectoría y de la Coordinación Académica del Programa de Maestría en Relaciones Internacionales (Integración, Cooperación y Paz); profesora de la Escuela de Ciencias Políticas en la Universidad de Costa Rica y docente del Programa de Formación de Técnicos en Prácticas Democráticas y Procesos Electorales en la Universidad Estatal a Distancia.

JOSÉ MARÍA CAMPOS MORERA

Educador pensionado en 1994. Exdirector de Educación de Adultos, Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Maestría en Educación para Adultos por la Universidad Autónoma de Nuevo León (becado por el CREFAL). Directivo del Consejo de Administración Coopemep y Coopeande No. 1. Presidente de la Asociación de Educadores Pensionados (ADEP 2002-2004) y director de la Junta Directiva en la Sociedad de Seguros de Vida del Magisterio Nacional (2012-2015).

OSCAR JARA HOLLIDAY

Educador popular y sociólogo peruano y costarricense. Ha impulsado actividades formativas y de promoción organizativa con sectores populares urbanos, rurales e indígenas en todos los países de América Latina y también en otros continentes desde hace más de 30 años. Es director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en Costa Rica, miembro del equipo fundacional de la Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja, y actual presidente del Consejo de Educación Popular para América Latina y el Caribe, CEAAL. Especialista en temas sociales y políticos vinculados al quehacer educativo y en temas metodológicos desde un enfoque de educación popular, en particular en torno a la sistematización de experiencias. Ha publicado varios libros y decenas de artículos sobre estos temas, los cuales han circulado en varios idiomas en distintos países.



CUBA

BENEDICTA NYDIA GONZÁLEZ RODRÍGUEZ

Maestra cubana, máster en Desarrollo Cultural Comunitario, autora de varios textos y multimedia que abordan las temáticas de la educación popular y del trabajo en la comunidad. Le ha sido otorgada la condición de Presidenta de Honor del CEAAL y de la Asociación de Pedagogos de Cuba, además fue reconocida como Educadora Destacada del Siglo XX en Cuba.

ECUADOR

CARLINA VÉLEZ VILLAVICENCIO

Funcionaria de la ONG Plan Internacional, organismo dedicado al desarrollo comunitario centrado en la niñez y adolescencia. Ha liderado varios proyectos de carácter educativo centrados en los derechos de la infancia y desde 2007 coordina proyectos de derechos sexuales y reproductivos de niñas, niños y adolescentes a nivel nacional. Ha desarrollado metodologías de educación para la sexualidad y varias investigaciones sobre derechos, sexualidad, género y desarrollo comunitario. Ha desempeñado cargos públicos en el área de capacitación docente. Es parte activa del Movimiento Ciudadano Contrato Social por la Educación, iniciativa de la sociedad civil a nivel nacional y regional por la defensa del derecho a la educación del 2000 a la fecha.

MARÍA ESTER LEMUS

Profesional en Pedagogía por la Universidad de Guayaquil, máster en Política Pública de la Niñez y Adolescencia por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Se ha desempeñado por varios años como técnica nacional en el área de niñez, adolescencia y adultos. Ha desempeñado cargos directivos en instituciones públicas, privadas y organismos internacionales. Ocupa la gerencia del Proyecto Emblemático de Inversión de Educación Básica para Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación del Ecuador, donde está liderando la estrategia nacional de alfabetización y la implementación de proyectos complementarios para que personas mayores de 15 años culminen su educación básica.

HONDURAS

JOSÉ MARIO BERRÍOS

Ingeniero electricista industrial en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH. Docente en la carrera de Ingeniería Biomédica en la Universidad Tecnológica Centroamericana, hasta la fecha. Como parte de la red de Laurate, obtuvo un certificado en Educación Superior y la Especialidad en Educación de Jóvenes y Adultos del CREFAL. Adicionalmente es formador de adultos de la Asociación de Scouts de Honduras.

MÉXICO

ARTURO PIZANO

Profesor de educación primaria, Especialidad en Educación de Adultos y desarrollo de la Comunidad por el CREFAL. Licenciado en Psicología Educativa. Ha sido director de escuela primaria, asesor docente de la Dirección General de Capacitación del Magisterio, subdelegado del INEA Jalisco, coordinador en la Secretaría de Educación en el Estado (SEE) en Michoacán, director de Educación Extraescolar en la SEE y asesor-docente en el Centro de Actualización del Magisterio (CAMM) Michoacán.

BENJAMÍN BERLANGA GALLARDO

Desde hace 30 años trabaja en organizaciones de la sociedad civil en el país y ha colaborado con organizaciones de otros países de América Latina. Es uno de los fundadores y miembro del equipo de trabajo del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, CESDER. Es uno de los fundadores y actualmente director de la Universidad Campesina Indígena en Red, UCI-RED. Coordina la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa de esa universidad. Es miembro del Partido Revolucionario de los Trabajadores, PRT, desde la convicción de que en este país una izquierda partidaria anticapitalista, que se reivindique revolucionaria, también es necesaria.



CARLOS GARCÉS AGUILAR

Coordinador Nacional del Proyecto Aprendizajes en Familia, en CREFAL. Ha sido director de Análisis e Imagen en la Coordinación General de Comunicación Social del Gobierno del Estado de Sinaloa (febrero 2006 a marzo 2009). Subdirector de Seguimiento Técnico Pedagógico de la Representación de la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Sinaloa (junio 1995 a enero 2004). Coordinador regional (subdelegado), en la Delegación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en Michoacán (1992 a 1995), e investigador asociado en el CREFAL (1986 a 1990).

CARMEN CAMPERO CUENCA

Antropóloga social y maestra en Educación de Adultos; dedicada por más de 38 años a la educación de personas jóvenes y adultas; de ellos, 31 desde la educación superior en la Universidad Pedagógica Nacional de México. Coautora y docente de programas de formación de educadores de personas jóvenes y adultas en diversas modalidades. Ha publicado 40 escritos sobre diversas temáticas de este campo educativo, realizado algunas investigaciones y coordinado proyectos. Fundadora e integrante de la Red EPJA.

DIEGO ITURRALDE GUERRERO

Ecuatoriano. Abogado (Universidad Católica del Ecuador) y Antropólogo (Universidad Iberoamericana, México). Especialista en Antropología Jurídica y Derechos de los Pueblos Indígenas. Ha sido docente en antropología en instituciones universitarias de Ecuador, México, Bolivia, Chile, Costa Rica y Guatemala. Ha desempeñado, entre otros, los siguientes cargos: Director del Departamento de Antropología de la Universidad Católica del Ecuador; Jefe de Investigaciones, Editor y Secretario General del Instituto Indigenista Interamericano; Secretario Técnico del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe; Coordinador de la Unidad de Investigaciones Aplicadas del Instituto Interamericano de Derechos Humanos y Director Académico del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Actualmente es Investigador del CREFAL.

EMILIO CORAL GARCÍA

Actual director de Cooperación y Relaciones Interinstitucionales del CREFAL. Ha sido asesor del titular de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP, así como representante de México ante el Comité de Políticas Educativas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Entre diversos encargos, ha sido director de Modernización a cargo del sector educativo en la Unidad de Desarrollo Administrativo de la SECODAM (1997-2000). Es doctor en Historia política y social por la Universidad de Georgetown, en Washington DC. Además, cuenta con la maestría en Estudios Latinoamericanos con especialidad en educación e historia por la misma universidad de Georgetown. Es licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA

Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es vicerrector académico de la Universidad Latina de América. Ha sido profesor en distintas universidades públicas y privadas por más de 30 años y cuenta con diversas publicaciones. Se ha desempeñado como director de Investigación y Evaluación en el CREFAL y ha diseñado material educativo para diferentes niveles educativos.

GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES

Doctora en Pedagogía por la UNAM, docente investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Docente de alfabetización, secundaria, licenciatura y posgrado en el campo educativo, así como en espacios de EPJA. Ha desarrollado investigaciones en campos de la educación con personas jóvenes y adultas, cultura escrita y juventud. Ha escrito libros, capítulos de libros y artículos de revistas especializadas. Coordinó el reciente estado de conocimiento de la EPJA en México y actualmente es líder del Cuerpo Académico “Educación y poder. Acciones con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad”.

ILSE BRUNNER SCHOENEMANN

Actual directora del área de Docencia y Educación para la Vida del CREFAL. Doctorado en Sociología de la Educación, maestría en Educación para el Desarrollo,



maestría en Estudios Latinoamericanos, de la Universidad de Stanford. En México, ha sido maestra de alemán en la UNAM, en la Universidad de Sonora, directora de Desarrollo Universitario; en CREFAL, especialista en evaluación; en el IIIIPE, directora del Programa de Investigación e Innovación para la Mejora de la Educación. En la Universidad de Stanford fue coordinadora regional de Accelerated Schools, y en Europa, consultora internacional para la mejora de la educación básica.

IRÁN GUERRERO TEJERO

Investigadora titular de la línea de investigación “Tecnologías en la construcción de ambientes de aprendizaje”, del CREFAL. Investigadora participante del Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad del DIE del CINVESTAV-IPN, México. Su trabajo de investigación es relativo a usos de tecnología en educación básica y, actualmente, en educación con personas jóvenes y adultas (Proyecto Más que Computadoras).

JAIME ROGELIO CALDERÓN LÓPEZ VELARDE

Doctor en Ciencias de la Educación. Ha desarrollado su experiencia profesional en el área de la educación de adultos, educación comparada y en la formación de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional de México. Coordinador de Posgrado e Investigación en la Unidad Zacatecas de esta Universidad. Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Es actual director de la *Revista Interamericana de Educación de Adultos* del CREFAL.

JOSÉ REGINO LÓPEZ ACOSTA

De 2008 a 2012 fue director general de Educación Normal y Desarrollo Docente en la Secretaría de Educación del Estado de México. En enero de 2013 fue nombrado director general del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA.

JOSÉ TEÓDULO GUZMÁN

Originario de Teocelo, Ver., estudió la maestría en Educación en la Universidad de Columbia en Nueva York. Ingresó a la Compañía de Jesús en 1951. Fue investigador titular del Centro de Estudios Educativos en la Ciudad de México, donde publicó ar-

títulos de investigación sobre la problemática educativa de México y planeó proyectos educativos a favor de los niños más desprotegidos del país. Se desempeña como académico en la Maestría en Pedagogía de la Universidad Veracruzana y es profesor de Filosofía de la Educación en el Seminario de Xalapa.

LUIS G. BENAVIDES ILIZALITURRI

Educador, pensador, políglota y conferencista internacional. Ha trabajado en proyectos educativos en más de 60 países, consejero de múltiples ministros de educación, generador de modelos educativos cuya aplicación innovadora ha sido reconocida por la UNESCO, la OEI, la OEA y varios gobiernos extranjeros. Francia le concedió la Orden de las Palmas Académicas por la creación del método de aprendizaje sináptico de lenguas extranjeras. Corea, China y Japón lo han premiado como investigador educativo y por sus aportaciones al uso del ábaco. Fue presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), director general del CREFAL y del Centro Regional de Construcción de Escuelas para América Latina y el Caribe (CONESCAL), creados por la UNESCO, el primero para la educación de los adultos y el segundo para la construcción de espacios educativos. Actualmente dirige el Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios, S.C. (CIPAE), instancia de investigación y desarrollo educativo con sede en Puebla, México.

MA. GUADALUPE CHAPELA Y MENDOZA

Estudió la licenciatura en Psicología Educativa en la UNAM y posteriormente realizó varios estudios en el CIDE y en el IPADE. Ha trabajado para organismos internacionales como UNFPA y PNUD. Fue directora de Promoción Ciudadana en el CEN del PAN, directora de Equidad Laboral para Jóvenes, Indígenas, Jornaleros y Personas Privadas de la Libertad en la STyPS, asesora en la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres de la SEGOB y actualmente es asesora en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal.

MANUEL GODINA VELASCO

Originario del estado mexicano de Colima, con formación de maestro de educación primaria y licenciatura en educación media. Se especializó en Alfabetización en el CREFAL, y en Educación de Adultos, en el CREA de Caracas, Venezuela. Trabajó al



servicio de la UNESCO y para la Secretaría de Educación Pública, desempeñando cargos directivos a nivel nacional. Autor de varios libros, uno de ellos *El desarrollo de la educación de adultos en México*.

MARCO ANTONIO RODRÍGUEZ REVOREDO

Estudió en la Escuela Normal Veracruzana; Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. La maestría en Educación en la Universidad de Stanford y el doctorado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Realizó la especialidad en Tecnología Educativa en el CREFAL. Entre sus actividades destacan: investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación y director de Formación y Actualización Docente de la Universidad Veracruzana; director general de Educación Media Superior y Superior y autor del proyecto para la creación del Telebachillerato del Gobierno de Veracruz. Autor del proyecto y director fundador del canal de televisión del Gobierno de Hidalgo. Director de Posgrado de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Docente en diversos posgrados.

MARÍA DE LOURDES ARAVEDO RESÉNDIZ

Docente con un Posgrado en la Enseñanza de las Ciencias. Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV del IPN. Participó en la reformulación de planes y programas de la educación primaria de 1993, en el área de Ciencias Naturales. Asesora y coordinadora de proyectos educativos en el CONAFE y en la Subdirección de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Educación Indígena. Coautora de materiales educativos destinados a la educación básica de población infantil, joven y adulta en las áreas de Lengua y Ciencias. A partir de 1994 colabora en el Instituto Nacional para la Educación para Adultos, INEA, en el diseño, coordinación, desarrollo, implantación, evaluación y seguimiento de la oferta educativa de ejes básicos del MEVyT.

MARÍA DE LOURDES (MARILÚ) CHAPELA-DUNCAN

Mexicana de nacimiento radicada en los Estados Unidos. En México trabajó en el CREFAL, el CIIDET y el Centro de Estudios Sociales y Ecológicos (CESE). En Estados Unidos organizó centros educativos de verano para hijos de trabajadores agrícolas inmigrantes. Desde 1990 trabaja en un colegio de la comunidad, donde se imparten los primeros dos años de universidad: Central Wyoming College, en Riverton,

Wyoming, como instructora en Educación Básica para Adultos, instructora en adquisición del inglés como segunda lengua, instructora para aspirantes a certificar el bachillerato para adultos, maestra de español, de comunicación interpersonal y grupos pequeños, de estratificación social y directora del programa de apoyo a estudiantes de alto riesgo, Student Support Services.

MARÍA DEL SOCORRO TAPIA

Licenciada en Ciencias de la Comunicación, maestra en la misma disciplina y doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Ciencias de la Comunicación, por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Amplia trayectoria profesional en el campo de la educación básica con enfoque en comunicación educativa, medios de comunicación y nuevas tecnologías para la formación docente; es también académica a nivel superior de la UNAM. Actualmente se desempeña como investigadora titular del CREFAL, en donde coordina la línea de investigación “Aprendizaje a lo largo de la vida”.

MARÍA LETICIA GALVÁN SILVA

Oriunda de Morelia. Es historiadora, socióloga de la educación y maestra de inglés. En la investigación histórica colaboró varios años como apoyo de investigación y su especialidad es la historia económica regional. Desde hace diez años se desempeña en el Área de Investigación y evaluación del CREFAL, en temas de cultura escrita, formación de educadores y arte en la educación. Ha sido asesora y evaluadora de proyectos pedagógicos y tutora en educación a distancia.

OSCAR PARRA MEZA

Licenciado en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, maestría en Políticas Públicas Comparadas por la FLACSO, México. Investigador en el tema de medios audiovisuales educativos, experiencia en la elaboración de material didáctico y guías de lectura audiovisual. Coordinador académico de las especialidades de Formación de Formadores y Pedagogía para la Formación de Jóvenes y Adultos. Actualmente es jefe del Departamento de Planeación y Diseño Educativo del CREFAL.



PABLO MARTÍN TASSO

Actual director del Área de Investigación y Evaluación del CREFAL. Maestro en Estudios Latinoamericanos por la UNAM y candidato a doctor en Historiografía por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Sus líneas de investigación son: educación en derechos humanos, formación de sujetos y epistemología de la conciencia histórica. Coordinó la creación y el diseño del programa de Maestría en Educación en Derechos Humanos del CREFAL, en donde imparte la asignatura “Sujeto, realidad y transformación social”.

RAMÓN HUGO GUERRERO

Actual coordinador de asesores de la Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán. Alumno del CREFAL en 1978 de la Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos dirigida a la superación de algunas de las deficiencias en la planificación y en la aplicación de los programas de estudio, específicamente en la carrera de ingeniero en siderurgia, con el propósito de que los egresados puedan responder a las necesidades y demandas de la empresa Siderúrgica Lázaro Cárdenas, Las Truchas, ubicada en el estado de Michoacán.

RAÚL VALDÉS COTERA

Trabaja desde 2008 en el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) ubicado en Hamburgo, Alemania, como especialista de programa. Durante más de diez años de labor en organismos internacionales, su trabajo se ha concentrado en el desarrollo de estrategias y directrices para mejorar la implementación de las políticas de educación de adultos y del aprendizaje a lo largo de la vida, principalmente en la región de América Latina y el Caribe. Es licenciado en Actuaría, tiene una maestría en Administración y es doctor en Educación.

SARA ELENA MENDOZA ORTEGA

Profesora de educación primaria y psicóloga social mexicana, con estudios de posgrado en Ciencias Sociales; Sexualidad Humana y Género, y Alfabetización y educación de jóvenes y adultos. Ha desarrollado actividades de docencia, formación y capacitación, diseño curricular y elaboración de materiales educativos. Ha participado como ponente y experta en seminarios y conferencias nacionales e internacio-

nales, y publicado diversos artículos en revistas y obras colectivas especializadas. Actualmente es subdirectora de Contenidos Diversificados en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

SYLVIA IRENE SCHMELKES DEL VALLE

Socióloga, Maestría en Investigación y Desarrollo Educativo por la Universidad Iberoamericana. Investigadora de la educación desde 1970. Ha publicado más de 150 trabajos, entre libros y artículos, sobre los temas de calidad de la educación, educación de adultos, formación en valores y educación intercultural. Fundó y fue coordinadora general de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (2001-2007). Fungió como presidenta del Centro de Investigación e Innovación Educativa de la OCDE (2002-2004). Recibió la medalla Joan Amos Comenius, otorgada por la República Checa y por la UNESCO, en 2008. Fue directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México y actualmente preside el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Investigadora nacional nivel III.

TOMÁS MIKLOS

Doctor en Ciencias Matemáticas por la Universidad de París (Sorbona; París, Francia); exdirector de Investigación sobre la Educación, A.C. (ICEAC); exdirector del Centro de Estudios Prospectivos de la Fundación Javier Barros Sierra (JBS); exdirector del CREFAL; exdirector general adjunto de Evaluación Educativa en la Secretaría de Educación Pública (SEP); excoordinador de Operaciones del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE); así como consultor nacional e internacional en materias educativa, prospectiva, ecológica y de TIC en educación. Actualmente es investigador titular del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, CONACyT), director general del Instituto Nacional de Asesoría Especializada y de Carbon Click (Ecoplant), soluciones industriales al cambio climático, así como presidente del Consejo Académico de la Universidad Mexicana en Línea (UMEL).

VIRGINIA PAULA PORRAS RUIZ

Licenciada en Economía y maestra en Estudios Latinoamericanos, ambos títulos por la UNAM. Doctorante en Formación de Sujetos y Conciencia Histórica en el IPECAL. Especialista en temas de educación y geopolítica. Ha trabajado como profesora de



los niveles secundaria, preparatoria, licenciatura y maestría en diversas instituciones privadas, y en la UNAM, UPN y CREFAL. Actualmente es investigadora en el CREFAL e integrante del Observatorio Latinoamericano de Geopolítica.

PANAMÁ

OLGA MENDIETA

Directora nacional de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación de Panamá, MEDUCA para toda la vida.

PARAGUAY

EULALIO SANABRIA MARTÍNEZ

Nació el 20 de febrero de 1977 en la ciudad de General Aquino del Departamento de San Pedro-Paraguay. Es docente rural del Área de Matemática. Licenciado en Ciencias de la Educación, Administración Educativa, magister y doctorando en Ciencias de la Educación. Ha ocupado anteriormente el cargo de Director del Convenio MEC7EBY, MEC/BCP. Monitoreo de Planes y Programas del Gabinete Técnico del Ministerio de Educación y Cultura, director de Formación Docente y actualmente director general de Educación Permanente del Ministerio de Educación y Cultura.

PERÚ

ALFONSO E. LIZARZABURU

Consultor Internacional en Educación de la UNESCO (1979-2013). Sociólogo, profesor universitario, periodista, traductor y editor. Profesor honorario de la Universidad “Ricardo Palma” (Lima, Perú). Miembro del Comité Ejecutivo del Comité Mundial para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (CMA, París, Francia), 2010-2013. Miembro del Grupo de Trabajo sobre “Educación para Todos” del Comité de Enlace ONG-UNESCO (París, Francia). Jefe de la Unidad de Planificación y Análisis Sectorial (UNESCO/PROAP, Bangkok, Tailandia). Representante del Consejo Internacional de

Educación de Adultos (CIEA, Toronto, Canadá) ante la UNESCO y el Sistema de las Naciones Unidas. Vicepresidente del Comité Permanente de las Organizaciones Internacionales no Gubernamentales en relación Oficial con la UNESCO.

ARMANDO RUIZ TUESTA

Educador peruano. Exdirector general de Educación de Adultos y de Educación Básica Alternativa del Ministerio de Educación del Perú. Exespecialista de Educación de Adultos de la OEI Perú. Autor del estudio: “Estado del derecho a la educación de personas jóvenes y adultas en el Perú”. Asociación Alemana para la Educación de Adultos, 2011.

EDGARDO PANDO

Educador peruano con permanente participación en los diversos procesos de cambio educativo en su país, con énfasis en educación rural, obrera y urbano marginal. Ha sido viceministro de Educación, asesor del Programa de Promoción Comunal de Cooperación Popular y Consejero Nacional del SENATI. Presidió la Subcomisión de Educación de Adultos durante el proceso de Reforma de la Educación Peruana en los años 70, y coordinó el Primer Curso para Entrenadores de la Reforma Educativa, CEPRE 1. Fue presidente de la Junta Permanente de Coordinación Educativa, JUPCE, creada para impulsar la acción educativa en todos los sectores de desarrollo del país. Asesor principal en la Comisión de Ciencia y Cultura del Senado de la República, consultor del PNUD y asesor de la Alta Dirección del Ministerio de Educación. Actualmente preside el Consejo Editorial de Umbral Ediciones.

HILDA RUTH ZAMBRANO VILCHEZ

Licenciada en Educación, Maestría en Gestión Educacional, con especialidades en Conciliación Extrajudicial, Formación de Formadores, Certificación de Competencias Profesionales. Tiene 25 años de experiencia laboral en educación primaria y CEBA (ex jóvenes y adultos) como profesora, subdirectora encargada, tutora local y forma parte del Círculo de Calidad por la Mejora de los Aprendizajes, CICAP.



JOSÉ RIVERO HERRERA

Educador peruano. Durante dos décadas fue especialista regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (desde Santiago de Chile) a cargo de promover y animar la educación de personas jóvenes y adultas en la Región. Consultor internacional en políticas educativas. Actualmente es miembro del Consejo Nacional de Educación de su país. Autor de publicaciones como *Educación y actores sociales frente a la pobreza en América Latina* (CLADE/CEAAL); *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización* (Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires/Madrid); *Educación, docencia y clase política en el Perú* (Ed. Tarea).

JOSÉ ROUILLÓN

Presidente y fundador del Foro-Red Paulo Freire. Estudió en la Universidad René Descartes. París- V La Sorbonne.

NÉLIDA CÉSPEDES ROSSEL

Peruana, con 36 años de experiencia profesional en programas de desarrollo educativo, de educación de jóvenes y adultos, de derechos humanos de la infancia, desde la educación popular. Licenciada en Educación. Especialización en Administración en Educación. En la función docente ha ocupado diversos cargos gremiales. Es ante todo educadora popular. Presidenta del Consejo de Educación de Adultos de América Latina y del directorio de la revista *Piragua*. Miembro del Consejo Directivo de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Vicepresidenta por América Latina del Consejo Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos, asociada de Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, actualmente, coordinadora regional en Ayacucho. Se ha desempeñado como directora de la *Revista Tarea* y es autora de diversas publicaciones. La última de ellas, *Educación y conflicto armado, ¡Nunca más!*, desde Ayacucho-Perú, epicentro de la violencia política, a propósito del informe de EPT 2011 en este tema. Asesorías a nivel internacional y nacional, elaboración de propuestas y materiales educativos.

Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2013, en los talleres de Diseño e Impresos Sandoval en la Ciudad de México. El tiraje fue de 700 ejemplares.

ISBN: 978-607-9286-02-6



9 786079 286026

