



ITESO

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Nélida Céspedes Rossel

Currículo: Educadora peruana. Secretaria general del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2012-2016). Vicepresidenta del Consejo Internacional de Educación de Adultos. Miembro de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

Recibido: 26 de octubre de 2012. Aceptado para su publicación: 28 de enero de 2013.

Como citar este artículo: Céspedes, N. (enero-junio, 2013). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_el_derecho_a_la_educacion_de_personas_jovenes_y_adultas

Resumen

En este artículo, abordamos la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) como parte de las preocupaciones, los compromisos y las apuestas que vamos construyendo en el Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Exponemos reflexiones críticas y propuestas abiertas para establecer un diálogo de saberes constructivo a favor del derecho a la EPJA.

Palabras clave: educación de personas jóvenes y adultas, derecho a la educación, políticas educativas públicas.

Abstract

In this article, we address the education of young people and adults (EPJA), which is part of the concerns and commitments of the Latin American Council for Adult Education. Our conclusions and findings focus on establishing a constructive dialogue of knowledge for the right to the EPJA.

Keywords: education of young people and adults, right to education, public educational policies.

REFLEXIONES INICIALES

La reflexión que compartimos en este artículo acerca de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) es parte de las preocupaciones, los compromisos y las apuestas que vamos construyendo en el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Se sustenta en la urgencia de responder a la larga situación de exclusión de jóvenes y adultos de las políticas educativas públicas y otras que vulneran sus legítimos derechos y afectan su desarrollo personal y social. Incluso, se ha acuñado en el mundo y en América Latina una expresión llamada la “generación de los Ninis” para denominar a jóvenes de entre dieciocho a más de treinta y un años que no estudian ni trabajan:

En Paraguay, en 2004, 65% de los jóvenes en zonas urbanas y 78% en zonas rurales estaba en esta situación. En Argentina, en 2005, uno de cada 20 jóvenes. En Brasil, en 2006, 27.1%. En México, en 2007, 30% de los estudiantes que completó la educación secundaria continuó estudiando, 25% encontró trabajo y el restante 45% no tenía ninguna actividad (Rivas, 2007).

En Jamaica, entre 1998 y 2001, entre 24% y 34% de jóvenes estaba fuera

del estudio y del trabajo, más de la mitad de ellos en zonas rurales, una cuarta parte vivía bajo la línea de pobreza después de haber cursado nueve años de escolaridad, y la mitad vivía en hogares con una mujer como jefa de familia (Informe de Jamaica para CONFINTEA VI, 2008).

Cuba es en este momento el único país que tiene políticas gubernamentales sistemáticas orientadas a los jóvenes que abandonan el sistema escolar, quienes son incorporados a instituciones de educación y capacitación técnica y vocacional donde se les ofrece la posibilidad de completar la educación secundaria formal junto con capacitación en el trabajo (Torres, 2009).

Esta realidad es intolerable y su atención constituye un imperativo ético.

Desde la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y otros organismos internacionales se promueve un conjunto de acuerdos en los que participen nuestros gobiernos. Sin embargo, no se convierten en verdaderos referentes que impulsen el desarrollo de políticas acordes con la realidad de cada uno de los países y la situación de la EPJA. Nos referimos principalmente a la educación para todos (EPT), la Conferencia Internacional de la Educación de Adultos (CONFINTEA), y los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), entre los más importantes.

A su vez, los enfoques educativos y la propia manera de entender el valor de los espacios educativos en la formación de jóvenes y adultos constituyen todo un reto debido a que es fundamental, como lo plantea la educación popular, el desarrollo de un enfoque crítico y transformador que parta de la realidad de los actores sociales, de su experiencia y su cultura; una educación que se asuma 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, 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.

Asimismo, es fundamental impulsar un movimiento social amplio, que incluya a los propios actores educativos, en tanto la participación social expresa corresponsabilidad en la apuesta por la EPJA, y se requiere una movilización social que incida en las políticas públicas y que esté en capacidad de elaborar propuestas, hacerles seguimiento y, por supuesto, desarrollar acciones de protesta si se violaran los legítimos derechos de las personas jóvenes y adultas.

En relación con la EPJA en los diversos países de América Latina y el Caribe, hay varios avances; por ejemplo: marcos legales y sistemas educativos que la visibilizan; una mayor pluralidad y riqueza de experiencias, incluyendo las que consideran la diversidad lingüística y cultural, así como la creación y el desarrollo de redes de educadores de jóvenes y adultos. Asimismo, hay una progresiva superación de la visión escolarizada de la EPJA y se cuenta con programas de capacitación y formación para educadores.

Sin embargo, coexisten nuevos y viejos desafíos que evidencian el predominio de la retórica sobre la acción en relación con los compromisos adquiridos y su puesta en práctica. El escaso financiamiento de la educación, la persistencia de la instrumentalización política de los procesos de alfabetización y la ausencia de estadísticas son hechos que confirman esa apreciación. A su vez, se recurre a políticas educativas estandarizadas, sin visiones interculturales, y a políticas educativas de EPJA centradas en la educación formal, con poco reconocimiento a la educa-

ción informal y comunitaria. Esa incoherencia entre el compromiso y la práctica se traduce también en la limitada oferta respecto a la demanda educativa y la débil respuesta a las necesidades de los grupos sociales más discriminados, como las poblaciones rurales, indígenas y afrodescendientes, migrantes, personas en contextos de encierro, y aquellas con necesidades educativas especiales.

Especial referencia queremos hacer a los enfoques educativos. Como movimiento de educadores y educadoras populares, apostamos una educación para el cambio y la transformación, basada principalmente en el aporte de Paulo Freire y diversos educadores latinoamericanos que han ligado lo educativo a los procesos de cambio. En tal sentido, asumimos que la educación popular abona un sentido político, educativo y ético, expresado en las líneas anteriores.

Por ello, en este artículo, dirigido a la reflexión sobre la EPJA, abordaremos los puntos presentados en esta introducción, además de otros que lleven a una mejor comprensión del tema y de los retos y la perspectiva desde el CEAAL. Colocaremos a lo largo del artículo reflexiones críticas y propuestas abiertas para establecer, al estilo freiriano, un diálogo de saberes constructivo a favor del derecho a la EPJA.

EL CONTEXTO Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN

Nos encontramos en un mundo en crisis. Asistimos a las consecuencias económicas, políticas, sociales y ambientales de la crisis del capitalismo financiero en su fase neoliberal, que está generando una brecha cada vez más profunda entre ricos y pobres, alterando la condición humana y ambiental, y vulnerando las conquistas logradas por los pueblos en las luchas de emancipación de los dos últimos siglos.

La crisis ambiental se exacerba debido a la expansión del capital y al uso indiscriminado de los recursos naturales, que pone en riesgo la sostenibilidad planetaria. Acompaña a esta crisis el trastocamiento de los valores, 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, que son horizontes de una nueva humanidad. Con razón se señala que estamos ante una crisis de civilización.

El doctor en Filosofía y catedrático emérito de la Universidad Pontificia de Salamanca Juan Martín Velasco nos explica qué es la crisis de civilización:

Por “crisis de civilización” entiendo el fracaso o el agotamiento del sistema que hacía del progreso científico, los avances técnicos y el crecimiento económico los medios para responder a los retos y realizar los ideales de la humanidad. Durante todo el siglo XX ha venido denunciándose el desfase entre el desarrollo de esos tres pilares de la civilización moderna y la falta de atención a los valores capaces de dar sentido al progreso tecnocientífico, con el consiguiente peligro de que ese progreso unilateral se volviese contra sus promotores (Velasco, 2009, p. 44).

Así también, existen consecuencias para la educación que, para responder al supuesto progreso, imparte una educación tecnocrática, ligada a la economía del mercado neoliberal, que prepara a la población —la que accede al sistema educativo— como capital humano para que se ubique en los puestos de trabajo que necesita la economía capitalista.

Otros aspectos, como el incremento de las políticas de recorte presupuestario y privatizadoras, acompañan estas perspectivas que atentan contra el legítimo dere-

cho de las personas a ser educadas de acuerdo con sus contextos, edad, cultura y necesidades de desarrollo personal y social. En América Latina y el Caribe, en Asia, África y aun en Europa, con la actual crisis, estas políticas de recortes están debilitando la educación pública y propiciando una educación privada de muy baja calidad.

Destacamos que no todos los actores sociales están afectados de la misma manera; podemos asegurar que son los jóvenes y adultos los que menos oportunidades han tenido y tienen para ejercer su legítimo derecho a una educación de calidad, con pertinencia cultural y etaria que les permita aprender permanentemente; es decir, lo que se requiere hoy en el mundo es dar una batalla por nuevos significados para vivir, paradigmas que orienten la vida para relacionarnos entre nosotros, con nuestra madre tierra, apostar por otras formas de trabajar y producir, no basadas en la explotación.

Parafraseando a María Novo (titular de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible de la UNED):

Ahora necesitamos cambiar: tomar opciones responsables, vivir con otros ritmos, atemperar nuestras supuestas necesidades. Tenemos que aprender a vivir mejor con menos cosas. Mi propuesta es optar por lo lento, lo pequeño y lo próximo, frente a lo acelerado, lo grande y lo lejano. Porque ¿podremos alcanzar un desarrollo verdaderamente sostenible si no son sostenibles nuestras propias vidas? (Novo, 2009, p. 45).

Para ello, es básico preguntarnos acerca de qué sentidos, qué perspectivas de vida y de educación son fundamentales para el paradigma de aprender a vivir mejor, con mayor calidad, con más solidaridad, y con menos cosas.

SITUACIÓN DE LA EPJA

Para reflexionar sobre la situación de la EPJA, vamos a referirnos principalmente a dos procesos valiosos que se dieron en el marco de la preparación de la CONFINTEA VI. El primero tiene que ver con el estudio realizado por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y el CEAAL en 2005: *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe* (CARUSO y otros, 2008). El segundo es el informe titulado *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del reporte regional* (Torres, 2009). Este documento es el informe regional preparado para la VI CONFITEA.

Situación presente de la EPJA en América Latina y el Caribe

Para conocer la situación de la EPJA en América Latina se llevaron a cabo veinte investigaciones en países como México, Ecuador, Paraguay, Puerto Rico, Cuba, Perú, Uruguay, Costa Rica, Chile, El Salvador, Colombia, Brasil, Nicaragua, Argentina, Honduras, Haití, Panamá, Venezuela, Bolivia y República Dominicana. En estos estudios se analizaron las políticas públicas de la EPJA, las prácticas que se desarrollan, el rol de las organizaciones no gubernamentales y la colaboración entre gobierno y sociedad civil. Los resultados señalaron las tendencias que se resumen a continuación:

- Los países manejan aún una visión compensatoria de la educación ver-

sus la afirmación de ésta como derecho humano fundamental.

- Existe marginalidad de las políticas educativas en los sistemas educativos.
- Escasa asignación presupuestaria.
- Falta de calidad.
- Se privilegia la atención en el espacio urbano en desmedro del rural y existe una oferta dispareja a sectores indígenas y afrodescendientes.
- El nivel pedagógico aún es entendido de forma tradicional, con métodos frontales, no acordes con la edad de los participantes y sin desarrollo en los idiomas de las personas.
- Existe una mala formación docente, con una educación inicial deficiente y escasa formación en ejercicio, así como una débil oferta específica para la EPJA, agravada por condiciones precarias de contratación y trabajo y por la existencia de promotores o voluntarios con baja formación.

Uno de los factores que retrasan el desarrollo de la EPJA es la falta de institucionalidad; en muchos casos se subsume en el organigrama del sistema educativo, sin visibilidad.

La investigación también abordó la relación entre educación popular y EPJA. Al respecto, se encontró que algunos gobiernos sí han implementado educación popular en la EPJA; sin embargo, en algunos casos se ha reducido al uso de las técnicas participativas, y han vaciado de sentido su contenido educativo y político.

En relación con la alfabetización, los estudios identificaron que organismos internacionales, como la OEI, LIFE (Literacy for Empowerment) y las Naciones Unidas a través del Decenio de la Alfabetización y los ODM, desarrollaban al mismo tiempo varias iniciativas. Pese a estos esfuerzos, el descenso en las cifras del analfabetismo no es sustantivo.

Como rasgos esperanzadores iniciales, se constató la tendencia a abordar la alfabetización y la EPJA desde los enfoques de la educación a lo largo de la vida y la educación permanente, junto a la educación popular. Esto es importante porque coloca a la persona como parte sustantiva de las prácticas sociales y considera su relación con los movimientos sociales como horizonte de transformación.

De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la EPJA en América Latina y el Caribe

Este informe coincide con varios puntos tratados en el anterior estudio; sin embargo, es necesario resaltar algunos aspectos importantes que contiene y que constituyen temas fundamentales para plantear los urgentes cambios que la EPJA requiere en nuestro continente.

En la *Síntesis del reporte regional*, Torres señala:

En la mayoría de países latinoamericanos, la educación de adultos se asocia con los pobres y con necesidades básicas de aprendizaje. La alfabetización, la educación primaria o básica, la educación (pre)vocacional y los programas de educación no formal dominan el escenario. En algunos países, la educación de adultos se viene extendiendo para cubrir no sólo la educación primaria, sino también la secundaria.

La denominación más generalizada en América Latina es Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Entre los varios términos utilizados,

muchos incluyen la palabra jóvenes, incorporada desde 1980 en reconocimiento a la presencia y la importancia creciente de los jóvenes en los programas y clases de “educación de adultos” y (b) la necesidad de dar atención y tratamiento específicos a los jóvenes en dichos programas (2009).

LA IDENTIDAD DE LA EPJA

La denominación que los países dan a la educación de adultos es un aspecto medular, ya que la manera como se le nombra denota la visibilidad e importancia que se da a sectores de la población que deben ser atendidos a través de la educación formal, informal y comunitaria.

Las CONFINTEA son un espacio internacional para el diálogo político y la renovación de compromisos. Son organizadas por UNESCO cada diez años y cuentan con una amplia participación de los gobiernos, instituciones de la sociedad civil, organizaciones internacionales, sindicatos y el sector privado. Como parte del seguimiento de las CONFINTEA, el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida solicitó a los países la presentación de informes sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE).

Para graficar lo disímiles que son las definiciones de la EPJA y, por lo tanto, su identidad, mostraremos tres ejemplos referidos a países como Perú, Colombia y Bolivia, recogidos del informe GRALE:

- a) Perú sostuvo que no tiene una definición de Educación de Jóvenes y Adultos, la explicó principalmente por los niveles de atención, pero no por lo que caracteriza a la educación de este sector;
- b) Bolivia indicó 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 hace una definición de la EPJA;
- c) Colombia señaló 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 aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales” (<http://uil.unesco.org/home/programme-areas/adult-learning-and-ducation/confintea-portal/global-report-of-adult-learning-and-education-grale/latin-america-and-the-caribbean>).

Perú, a pesar de haber respondido que no cuenta con una definición, señala en la Ley General de la Educación (núm. 28044, título III, Estructura del Sistema Educativo, capítulo II, artículo 37, Educación Básica Alternativa, 28 de julio de 2003.) 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 dieciocho años). La educación básica alternativa es una modalidad que tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la educación básica regular; destaca la preparación para el trabajo y el

desarrollo de capacidades empresariales. Responde a las necesidades de jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla; y estudiantes que necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo.

Como observamos, existen diferencias en la designación de la EPJA, lo que sin duda alude a una débil construcción de identidad de la EPJA y explica la poca importancia que se da a la atención a este sector de población. Esta falta de claridad genera serias consecuencias en el desarrollo de políticas y programas y en la calidad y pertinencia del servicio educativo.

Sólo Bolivia asienta con claridad el sentido de la EPJA, la población a la que atiende, el tipo de formación permanente en y para la vida. Esta denominación se articula al sentido actual que se propone sobre el “aprendizaje a lo largo de la vida”.

En cuanto a la articulación de la educación popular con la EPJA, no se señala explícitamente. No obstante, en la elaboración del Currículo General de Bolivia se dice lo siguiente:

La pedagogía liberadora de Paulo Freire, sustentada en los elementos y principios postulados de las teorías socio críticas en las que la comunidad educativa reflexiona sobre el proceso educativo, de manera crítica, ligada a la realidad. Para la escuela socio crítica, el acto educativo se concibe como una interacción recíproca y complementaria entre el estudiante, el maestro y el entorno. Este proceso se da desde una acción dialógica liberadora (Ministerio de Educación, 2012, p. 27).

El mismo problema de falta de identidad se advierte en torno a la alfabetización. El abanico de definiciones es muy amplio y disímil. Se entiende como: derecho humano; aprendizaje principal de lectura y escritura; visión amplia de aprendizajes para la vida, habilidad para comprender y utilizar los diversos tipos de información; habilidades y conocimientos en respuesta a las necesidades socioculturales y económico-productivas de la población; ligadas al aprendizaje en el idioma materno; o aquella acción que permite comprender el mundo que rodea a cada persona, su comunidad, su contexto cercano y lejano. Estas definiciones y otras más pueden ser revisadas en el informe regional.

APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Hagamos un poco de historia para señalar la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida. Con el tema “Aprendizaje de personas jóvenes y adultas como herramienta, derecho, placer y responsabilidad”, se desarrolló en Hamburgo (1997) la V CONFINTEA, antecedida por una gran movilización preparatoria de consultas en cada uno de los continentes, que constituyeron los insumos de los informes nacionales.

La reunión regional preparatoria de la CONFINTEA V realizada en Brasilia (enero 1997) mostró el reflotamiento de la EPJA y aportó algunas ideas renovadas: plantear el tema del aprendizaje como fundamental y a lo largo de la vida por su carácter permanente; tomar conciencia de lo crucial que es la educación de la población adulta y así forjar compromisos mundiales en favor del derecho a la educación de los jóvenes y adultos; intercambiar experiencias sobre la actual educación de adultos y la posible mejora conceptual y operativa; elaborar una Declaración sobre la Educación de Adultos y asumir una Agenda para el Futuro; e intensificar la cooperación internacional en la EPJA.

En la conferencia de Hamburgo surgió una gran movilización: instituciones como el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), el CEAAL, el cual a partir de la VIII asamblea, en mayo de 2012, se denomina Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA-México), el CREFAL y la UNESCO realizaron un intenso trabajo de confluencia y adoptaron acuerdos para su seguimiento.

En la CONFINTEA V, el sentido de educación como derecho se coloca como punto central para superar la exclusión. Asimismo, se señala la urgencia de atender prioritariamente a mujeres e indígenas y asumir el enfoque de educación permanente asociada a los cuatro pilares de la educación propuestos en el Informe Delors (1996): aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir durante toda la vida de cara a las exigencias del siglo XXI.

Cómo se entiende el aprendizaje a lo largo de la vida

El aprendizaje se desarrolla desde que nacemos hasta que morimos, con continuidad y en cualquier espacio. Igualmente, la transmisión de la cultura de una generación a otra y la participación popular en la cultura tradicional conducen a diversos modos y medios de aprendizaje que van más allá del espacio de la educación formal y que abarcan toda nuestra vida. Actualmente, significa un nuevo modelo para los sistemas educativos en todo el mundo, porque:

- Es el paso de la información, de la capacitación, al paradigma del aprendizaje.
- La sociedad de la información y la sociedad del conocimiento que están emergiendo suponen el desarrollo de sociedades de aprendizaje y comunidades de aprendizaje.
- Hoy más que nunca, el aprendizaje permanente es fundamental para la supervivencia y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, así como para el desarrollo humano, social y económico de un país.
- Es necesario reconocer la diversidad en el aprendizaje, ya que existen muchos sistemas, lugares, medios, modalidades y estilos.
- Es una exigencia asegurar oportunidades de aprendizaje para todas las personas durante toda la vida.

En el informe *Aprender a ser: la educación del futuro* (Fauré y otros, 1973) también se señalaron principios básicos referidos al derecho de los individuos al aprendizaje a lo largo de la vida y a la importancia de aprender durante la vida entera en un contexto que posibilite múltiples aprendizajes. Este documento planteó asumir un enfoque que no cierre el aprendizaje ni por edad ni etapas; que se desarrolle a través de diversos medios, en los que lo importante sea lo aprendido y lo aprehendido; desplegar un sistema educativo global y abierto que posibilite y facilite la movilidad horizontal y vertical de los que aprenden. Igualmente, admitir la educación como un continuo y asegurar una educación para todos; reconocer que el aprendizaje debe abordar diversas aéreas del conocimiento; considerar una educación no sólo para la profesionalización, sino la adaptabilidad a diversas circunstancias y para la reconversión. Asimismo, tomar en cuenta que toda reforma debe suscitar en las poblaciones que aprenden un proceso de participación activa.

A manera de conclusión de este tema, diremos que esta perspectiva, que significa-

ría una nueva manera de entender y promover la educación, es débilmente asumida en América Latina y el Caribe. Al respecto, la *Síntesis del reporte regional* concluye:

El hecho es que el cambio de paradigma propuesto a nivel internacional –de la educación al aprendizaje– no se ha dado en América Latina y el Caribe, no solamente en relación a la EPJA sino a la educación en general. El tránsito de la educación de adultos al aprendizaje adulto, propuesto en CONFINTEA V, no ha tenido resonancia (Torres, 2009, p. 24).

FINANCIAMIENTO DE LA EPJA

Investigadores como David Archer hacen hincapié en la dificultad de encontrar referencias objetivas de cuánto gastan los países en la educación de jóvenes y adultos, pero se estima, según algunos sondeos, que gastan alrededor de uno por ciento (y a veces menos) de sus egresos totales en educación para adultos (Archer, 2009, pp. 255-256).

En la *Síntesis del reporte regional*, Torres (2009) comenta que entre los países de América Latina y el Caribe que proveen o en los cuales existe información, están aquellos en los que el presupuesto de la EPJA representa menos de uno por ciento del gasto educativo, como México, Perú y Puerto Rico, y aquellos en donde dicho presupuesto está entre 2.5 y 3.6%, como Bolivia, Costa Rica, Cuba y Venezuela (Di Piero, 2008).

Se han planteado diversas propuestas en torno al aumento del porcentaje presupuestario en educación de adultos, en tanto la inversión realizada vulnera los legítimos derechos de este sector poblacional. Archer recuerda que la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación recomendó que los gobiernos debieran gastar seis por ciento de sus presupuestos para educación en la educación de personas adultas y la mitad de ello debería destinarse a la alfabetización básica. El mismo autor cita otros dos problemas relativos a la cooperación y al papel que ha desempeñado el Fondo Monetario Internacional:

- No se ha cumplido con la promesa de recursos realizada en 2000 en Dakar, y la ayuda sólo se ha centrado en la educación básica, entendida como primaria universal, que relega a la EPJA.
- Y el problema mayor de financiamiento está en las políticas macroeconómicas del FMI que buscan mantener la “estabilidad” mediante medidas restrictivas que han impedido que los países gasten más en educación.

Los hechos ya expuestos muestran la gran dificultad para el cumplimiento del derecho a la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Este es un punto crucial que debe considerar toda propuesta gubernamental, ya que sin recursos es inviable la atención a una población largamente descuidada por las políticas públicas, en especial la educativa.

Como mencionamos, el problema del financiamiento y la débil identidad de la EPJA muestran que no nos estamos acercando al cumplimiento del derecho a ésta. No basta que se mencione en las normas para que se concrete: se debe contar con todas las condiciones que permitan concretarlo; de lo contrario, será mera retórica.

Los puntos planteados, más la marginalidad de las políticas educativas en los sistemas educativos, así como la falta de calidad –que no hemos ampliado en este

artículo—; el privilegio del espacio urbano sobre el rural en la atención de jóvenes y adultos; una oferta dispareja hacia los sectores indígenas y afrodescendientes; y una atención que no considera la edad, los conocimientos y las experiencias de los jóvenes y adultos, constituyen falencias y, a su vez, retos que debe afrontar la EPJA. Por ese motivo, en las siguientes reflexiones abordaremos algunas experiencias que reflejan los esfuerzos —en este caso de la sociedad civil— por aportar al derecho a la educación de los jóvenes y adultos.

LA CONFINTEA VI

La CONFINTEA VI, denominada “Lograr que el aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida sea una realidad”, se organizó en diciembre de 2009 en Belem Do Pará, Brasil. Fue la primera vez que se desarrollaba en América Latina, patria de Paulo Freire, quien desde la educación popular realizó aportes significativos a la comprensión de una educación de adultos para el cambio y la transformación.

Esta conferencia se dio en medio de una crisis financiera y económica de alcance mundial, que profundiza las brechas sociales, la pobreza y la exclusión, como consecuencia de las políticas “anticrisis” que los Estados vienen implementando para salvar un modelo económico y político que se demuestra insostenible. El empleo, la salud y la educación pública de millones de personas pobres seguirán siendo derechos no *efectivizados*, porque no son prioridad de algunos gobiernos en la región.

En la CONFINTEA V, diversas organizaciones gubernamentales realizaron valiosas contribuciones; entre ellas, la comprensión de la EPJA en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, que articula la relación y la mejora de ésta con los contextos políticos, sociales y culturales. Previamente, se efectuaron reuniones preparatorias en las que se señaló que los acuerdos de 1997 no se habían cumplido, que persistía una débil priorización de políticas de carácter integral y se mantenía la inequidad entre lo urbano y lo rural. A excepción de algunos países, no existe en la mayoría de ellos una mirada para que la EPJA sea sostenible y sistémica, y son insuficientes los recursos financieros que se le asignan, tanto en el ámbito nacional como internacional. Otro aspecto que emergió fue la yuxtaposición de acuerdos y programas que tienden a debilitar las propuestas y las tornan ineficaces.

Es sabido que el éxito o fracaso de la EPJA trasciende el sistema educativo; tiene que ver con la macroeconomía, las leyes del mercado y los modelos de desarrollo. Ello, de nuevo abrió un debate y desafío a la CONFINTEA VI y nos llevó a preguntarnos por el tipo de modelo de desarrollo que requiere América Latina y el Caribe para que la EPJA sea una herramienta de desarrollo humano en toda la vida.

La CONFINTEA VI enfrentó la ardua tarea de renovar el impulso internacional del aprendizaje a lo largo de la vida y abordar la brecha entre la acción y el discurso. Por ello, el documento final insta a los gobiernos: “Ha llegado la hora de la acción, porque el costo de la inacción es demasiado elevado”. El Marco de Acción de Belem do Pará pide que “se redoblen los esfuerzos para que, de aquí a 2015, se reduzca a la mitad el nivel de analfabetismo con respecto al existente en el año 2000” y reclama la intensificación de las inversiones, el incremento de los conocimientos especializados, la oferta de currículos pertinentes, la creación de mecanismos de garantía de la calidad y la reducción de la disparidad existente entre el grado de alfabetización de los hombres y el de las mujeres (UNESCO, 2009).

Antes de la CONFINTEA VI, se desarrolló una gran confluencia que tuvo su punto culminante en el Foro Internacional de Sociedad Civil (FISC), en el que redes de Amé-

rica Latina y el Caribe, como el ICAE, CEAAL, REPEM, ALER, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), entre otras, además de redes e instituciones de diversas partes del mundo, se dieron cita para incidir políticamente, debatir y encaminar soluciones en el campo de la EPJA en el marco de la cita conferencia.

El documento producido después de casi un año de consulta pública abordó los siguientes temas:

- La EPJA es un derecho humano fundamental. Los Estados tienen la obligación de asegurar que todos/as los/las ciudadanos/as disfruten el goce de este derecho de forma igualitaria y sin discriminación.
- La EPJA es crucial para la superación de la pobreza y para abordar la crisis mundial alimentaria, energética, ambiental y financiera. La violencia silenciosa de la desigualdad económica, social y cultural es inaceptable; la igualdad de oportunidades debe ser una preocupación central en la reorientación del aprendizaje y en la educación de personas adultas, incluyendo la educación de personas jóvenes.
- La EPJA, incluyendo la alfabetización, debe ser priorizada en los marcos internacionales y en las políticas estatales nacionales. Los objetivos 3 y 4 de EPT concernientes al aprendizaje de personas jóvenes y adultas ya no pueden seguir siendo ignorados.
- Las políticas de alfabetización deben estar articuladas dentro de un marco de aprendizaje a lo largo de toda la vida y vinculadas a otras acciones y políticas intersectoriales. La alfabetización y el aprendizaje a lo largo de toda la vida son elementos esenciales de los ODM. Los Estados y las agencias internacionales deben comprometerse con la formación de docentes y profesionales calificados/as en el campo de la EPJA y asegurar las condiciones de trabajo apropiadas.
- El derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de toda la vida de hombres y mujeres migrantes debe ser reconocido, junto con el de las personas refugiadas. Las personas migrantes y refugiadas tienen el derecho no sólo a sobrevivir, sino a reconstruir sus vidas.
- Ahora es necesaria la acción: es preciso tener marcos legales y de política, así como estructuras y mecanismos de gobernabilidad adecuados para garantizar el derecho a la EPJA de todos y todas. Los mecanismos internacionales de monitoreo y seguimiento de los compromisos que se asuman en la CONFITEA VI son esenciales.
- Los Estados deben demostrar una clara voluntad política y asignar los recursos necesarios para el pleno ejercicio del derecho a la EPJA. Los Estados y las agencias para la ayuda deben incrementar su asignación de recursos a la EPJA, la privatización debe ser desafiada de antemano, así como las condiciones macroeconómicas impuestas que socavaron la inversión en educación (FISC, 2008).

LOS APORTES DEL CEAAL CONSTRUIDOS EN RED

De CONFITEA V a la fecha, el CEAAL ha emprendido diversos esfuerzos para trabajar en cada uno de los países, iniciativas para enfrentar los procesos de exclusión que vive la población joven y adulta. Se han desarrollado intervenciones plurales que han tenido como sujetos a las mujeres, en la apuesta por una educación de

adultos con perspectiva de género, empoderamiento y liderazgo ciudadano. Otros sujetos han sido las poblaciones indígenas, en el marco de una perspectiva intercultural; también migrantes de zonas urbanas y rurales para construir propuestas de educación de adultos de inclusión social. Algunas instituciones atienden niños y niñas trabajadoras buscando aportar a la EPJA una perspectiva intergeneracional; otras trabajan por la buena educación en la básica, así como políticas de equidad para asegurar el derecho a la educación de todos y todas; y en general las instituciones ligan la educación de adultos a procesos de liderazgo, de educación ciudadana y política para incidir en transformaciones y cambios en los órdenes local, regional y nacional.

Para la lucha expresada en incidencia en políticas por el derecho a la educación y en especial para la EPJA, somos miembros del ICAE, socios de la CLADE y miembros del Consejo Ejecutivo del Foro Social Mundial de Educación. Con estas y otras redes hermanas, actuamos asociativamente en el Foro Social Mundial y de las Américas para contribuir al fortalecimiento de un movimiento social, político, cultural y educativo en la perspectiva de “otro mundo posible”.

LA EPJA ARTICULADA POR OTROS PROCESOS

Es necesario visibilizar que, junto con las nuevas propuestas en la EPJA, se impulsó en los años noventa diversos debates y propuestas. En el ámbito internacional podemos citar las que se generaron en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990), así como las de la CEPAL/UNESCO planteadas en el documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992).

Ya en líneas anteriores hemos señalado el sentido del aprendizaje y el aprendizaje para toda la vida como un componente que removió los cimientos educativos. Aprender a ser, a hacer y convivir constituyó un aporte que sacudió la concepción tradicional del aprendizaje y su intrínseca relación de una educación para la vida ciudadana y los entornos necesarios para su desarrollo.

Estos enfoques también incidieron en la EPJA y, a su vez, se presentaron otras limitaciones en torno a los modelos y reformas educativas que se pusieron en marcha, dado que: se asociaron exclusivamente a la reforma del sistema escolar; se redujeron a la educación formal y se centraron en la educación de niños/as; y excluyeron a los jóvenes y adultos y a otros espacios educativos como los comunitarios y laborales.

De igual manera, en la publicación *Educación y conocimiento* se plantea la importancia de relacionar la educación con el desarrollo económico, y establecer el valor del conocimiento. Siendo pertinente esta relación, antecedió a este enfoque deslindar qué se entiende por desarrollo, qué condiciones y características tiene el trabajo, y para qué tipo y modelo de sociedad se está apostando desde la educación.

Se sucedieron también un conjunto de cumbres y documentos destinados a repensar la sociedad en su conjunto y el rol de la educación. Es preciso mencionar que en la coyuntura mundial de los noventa continuaba el proceso de globalización, junto con la economía neoliberal de mercado y las reformas básicas en el ámbito del Estado; fracasaron las reformas económicas neoliberales que no redujeron la pobreza, y aunque mejoró la macroeconomía, sus efectos no llegaron a muchos ciudadanos, más bien, aumentó la desigualdad y arrojó a amplios porcentajes de la población a la economía informal. Lo cierto es que la reestructuración neoliberal se hizo a expensas de los pobres y excluidos.

En ese contexto se organizaron conferencias internacionales y cumbres, como la Cumbre del Medio Ambiente y el Desarrollo o la Cumbre de la Tierra (junio de 1992, Río de Janeiro); la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (junio de 1993, Viena); la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (septiembre de 1994, El Cairo); la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (marzo de 1995, Copenhague); y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (septiembre 1995, Beijing). Todas ellas fueron un espacio para imaginar otro mundo, fundado en los derechos humanos, la libertad política y la justicia económica, así como en nuevos contratos sociales que, junto al desarrollo sostenible, se dirigían a acabar definitivamente con la pobreza.

El tema ambiental, el desarrollo sostenible, los derechos de las mujeres y la lucha contra la pobreza ocuparon los debates. En términos generales, se exigía a los gobernantes que velasen porque “los programas de ajuste estructural incluyan objetivos de desarrollo social”. Así también, las cumbres iberoamericanas y hemisféricas de los jefes de Estado y de gobierno apostaban por la educación y reconocían que “el conocimiento es el gran capital del siglo XX”; subrayaban, además, la importancia de formar recursos humanos para la democracia, el desarrollo económico y social, y la integración de los países.

Es importante decir que como reto central interesa a la OEI y sus organismos las *Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Entre los aportes más importantes está:

Profundizar el desarrollo de políticas públicas de carácter intersectorial con equidad e inclusión que permitan disminuir las desigualdades educativas en materia de acceso y calidad de la educación en todos sus niveles –incluyendo esfuerzos de promoción de la educación intercultural bilingüe–, atendiendo al derecho a la igualdad de género, las diferencias culturales, minorías étnicas, poblaciones originarias, pueblos indígenas afrodescendientes, población con necesidades educativas especiales, personas con discapacidades y la situación de los grupos sociales que habitan en zonas urbano-marginales y rurales (OEI, 2010).

En el ámbito cultural, el Informe Delors fue asumido como un gran hito en la educación, ya que, más allá del sistema escolar, planteaba valores para la vida personal, social y planetaria, pero como se explica en el documento *Hacia una educación sin exclusiones*, también contiene limitaciones:

Así, si bien concentra un sentir generalizado respecto a las nuevas exigencias que se le plantean a la educación, el tema de la educación de personas adultas es visto desde la dinámica europea y con parámetros de los países de larga tradición occidental. La rica experiencia latinoamericana de la educación popular en una perspectiva liberadora no fue asumida. La preocupación por la educación de las personas jóvenes no fue tema del informe, como tampoco lo fue la problemática y las relaciones de género como cuestión transversal. Asimismo, a juicio de algunos analistas, el capítulo sobre política educativa y la capacidad de decisión de los gobiernos no es suficientemente enfático. La superación de lo supletorio y compensatorio en la educación de jóvenes y adultos con el concepto de la educación

permanente a lo largo de la vida sólo se insinúa al considerar que los saberes adquiridos y las capacidades mostradas en desempeños constituyan base de nuevos aprendizajes. Esto hace que con frecuencia se regrese en algunos enunciados a la educación como proceso de nueva escolarización de los adultos (UNESCO y otros, 1998, p. 12).

Así también, a propósito de Rio+20, que tuvo lugar en Porto Alegre en 2012, se llevó a cabo la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, que debatía el futuro que queremos. En ese contexto, diversas redes e instituciones propusimos el documento *La educación que precisamos para el mundo que queremos*, elaborado por el Grupo de Trabajo de Educación con miras a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible Río +20. El Grupo de Trabajo de Educación está formado por el ICAE, el Foro Mundial de Educación (FME), la CLADE, el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, la Jornada de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Internacional de la Educación, y la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM).

Presentamos algunos planteamientos comprendidos en el documento del Grupo de Trabajo de Educación:

Una educación pertinente, relevante, transformadora, crítica, debe tener como fin máximo la promoción de la dignidad humana y la justicia social y ambiental. La educación, derecho humano promotor de los demás derechos, debe asumir a niños, niñas, jóvenes y personas adultas como sujetos del derecho, promover la interculturalidad, la igualdad, la equidad de género, el nexa entre ciudadanía y democracia, el cuidado y relación armónica con la naturaleza, la eliminación de toda forma de discriminación, la promoción de la justicia y la construcción de una cultura de paz y de resolución no violenta de los conflictos.

Se trata de promover una educación crítica y transformadora que respete los derechos humanos y los de toda la comunidad de vida a la que pertenece el ser humano, que promueva específicamente el derecho a la participación ciudadana en los espacios de toma de decisión... (Foro Mundial de Educación, 2012).

EL ROL DE LA SOCIEDAD CIVIL LATINOAMERICANA Y SUS APORTES A LA EPJA

La sociedad civil latinoamericana ha tenido un rol sustantivo en el impulso a la EPJA. La disputa por el derecho a la educación es una lucha política responsabilidad de todos y todas. Estamos ante una gran crisis que requiere la mayor unidad, que implica trabajar por un nuevo proyecto de sociedad. Como movimiento de educadores nos toca profundizar en torno a la educación como aporte a las propuestas político sociales. A propósito de la preocupación por la educación de jóvenes y adultos, hemos planteado que, en el aspecto epistemológico, la educación popular busca la construcción de un nuevo conocimiento, entendiendo este tipo de educación como un acto liberador, en el que el conocimiento es una construcción social permanente de los sujetos, en relación con dinámicas reales socioeconómi-

cas, políticas, culturales, ambientales y de género que requieren nuevos diálogos con corrientes de pensamiento que interpelan y enriquecen nuestras visiones.

Desde la pedagogía, entendemos que es un proceso socioeducativo en el que nadie educa a nadie, basado en una pedagogía crítica, democrática y de diálogo, que tiene como punto de partida la experiencia y vivencia de los actores sociales para volver a la vida transformándola.

Urge la articulación de los actores sociales; es necesario que nos constituyamos todos en actores de un cambio político en el que lo educativo sea un aporte fundamental. Nuestra acción transformadora se nutre de la diversidad cultural que recoge de todas las culturas su propia cosmovisión; promueve lazos de hermandad y diálogo intercultural en aras de la convivencia humana, de la justicia social y el desarrollo de las personas y comunidades en igualdad de oportunidades y con un sentido no consumista de la vida; aspira a que hombres y mujeres vivamos como seres productivos, creativos, solidarios, con pensamiento crítico; y promueve nuestras capacidades para construir una gran colectividad humana universal en bienestar, en paz, con alegría, humor y amor.

Como movimiento de educadores populares, urge articularnos a los movimientos sociales y organizaciones sociales de los diferentes contextos latinoamericanos y caribeños. Es allí donde se nutre nuestro pensamiento y nuestra práctica educativa. Tenemos la obligación de estar junto a quienes luchan por su liberación contra la explotación capitalista, contra el modelo neoliberal que agudiza la pobreza y la exclusión económica y social, al lado de los movimientos medioambientalistas, de las luchas de los pueblos y culturas originarias, de los movimientos de mujeres que demandan derechos específicos y equidad de género, cerca de los movimientos de productores del campo que reclaman tierra y acceso a mercados, con los pueblos que luchan contra la imposición de los tratados de libre comercio, y los que luchan contra el pago de la injusta deuda externa, al lado de los movimientos de derechos de los inmigrantes, fuerza laboral explotada que ocupa los puestos más bajos a nivel salarial y de condiciones de trabajo en EUA y Europa.

VIGENCIA DEL PRONUNCIAMIENTO DEL CEAAL EN LA CONFINTEA VI

A estas alturas del recorrido reiteramos las reflexiones y el pronunciamiento elaborados por el CEAAL para la CONFINTEA VI. Creemos y valoramos el aporte de la educación popular no sólo a los procesos educativos, sino también a los de carácter social y cultural, en tanto hace posible el empoderamiento de los actores sociales para decir su voz y construir su historia. Paulo Freire es el principal exponente de esta perspectiva educativa. Su pensamiento y práctica se han articulado a los procesos de cambio de nuestras sociedades y han contribuido a una educación liberadora, a favor de la justicia, por democracias participativas, por la defensa irrenunciable a la vida digna, en especial de los oprimidos, además de desarrollar un trabajo permanente por un contexto político social, educativo, cultural y económico que ayude a humanizarnos.

En resumen, la educación popular se caracteriza por permitir resolver los problemas de la vida. Se dirige a la transformación social y, por tanto, requiere optar por la organización con un nuevo tipo de educación que favorezca no al individualismo y a la competencia, sino a la solidaridad y cooperación, que son la base de la organización. Apunta hacia la democratización; por lo tanto, rechaza el autoritarismo. Está vinculada a la acción y tiene una dimensión política al valorar la impor-

tancia del conocimiento como una forma de poder. Su metodología se basa en un proceso de diálogo, el cual ha sido un punto fundamental en el pensamiento de Freire, que algunos autores lo relacionan con el planteamiento de Jaspers (1958): “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”.

En esta perspectiva, el proceso educativo es solidario y cooperativo, respetuoso del individuo, incorpora la subjetividad en la creación del conocimiento, apunta a procesos interdisciplinarios y revalora lo micro como un componente sustantivo de construcción de lo macro. Se ha ligado en especial a la educación de adultos mediante el método educativo que impulsó Freire, quien afirmaba que más allá de aprender el *ba be bi bo bu*, se trataba de leer el mundo, comprenderlo y transformarlo. Él sostenía que el sentido de la educación debe partir y servir para la vida.

La educación que plantea Paulo Freire está basada en la ética universal del ser humano, que se coloca en contra de la explotación, de todo tipo de discriminación y explotación de la fuerza de trabajo del ser humano, y ante todo tiene una visión esperanzadora de la vida.

La educación popular se ha enriquecido con el aporte de diversas perspectivas provenientes de los movimientos de mujeres, de indígenas, ambientalistas y de los derechos humanos; ha confluído con corrientes críticas de diversas partes del mundo. Eso ha fortalecido su sentido político, ético y educativo. En tal sentido, a manera de cierre, alcanzamos un conjunto de perspectivas para dar respuesta a una pregunta: ¿qué retos hacia adelante tenemos en la EPJA?

En su enfoque

- Asumir el vigor político educativo de la educación popular. Recuperar y profundizar enfoques que le han dado vitalidad a la alfabetización y a la EPJA, como el aprendizaje a lo largo de la vida y la educación permanente, aunado a la tradición de la educación popular, que coloca a los actores educativos como parte instituyente de las prácticas sociales y su relación con los movimientos sociales como horizonte de transformación.
- La educación popular imprime a la EPJA una perspectiva y una práctica política y educativa que enfrentan la teoría del capital humano, que prioriza la calificación de la mano de obra para el desarrollo capitalista globalizado. Lo que aporta la educación popular es una visión que parte de la realidad de los actores sociales, encierra un compromiso ético para transformarla y promueve relaciones horizontales con todo lo que ello implica: valores de justicia, igualdad, transparencia, entre otros. De ese modo, fomenta el desarrollo de capacidades humanas, técnicas y políticas para luchar por sociedades que aseguren una vida digna en ambientes sostenibles y una convivencia democrática con respeto a la diversidad y los derechos humanos.
- Asumir una visión de derechos humanos y no compensatoria, porque la EPJA no se toma como el remedio a una situación, sino como un derecho de las personas jóvenes y adultas a lo largo de la vida. Exige una comprensión de todo el hecho educativo, que va desde asegurar políticas de la primera infancia hasta una buena y pertinente educación básica y media. De no ser así se agudizan aún más las brechas educativas y se vulnera el derecho humano a la educación.

En lo político

- Superar el déficit de voluntad política. Supone superar la visión restrictiva asumida en los años noventa cuando, a sugerencia del Banco Mundial, las reformas educativas priorizaron políticas para la educación básica y excluyeron políticas de atención para la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas. Por tanto, urge la visibilidad de la EPJA en el sistema educativo, que tenga una expresión orgánica en articulación con otras políticas sociales; que cuente con personal idóneo, con un financiamiento basado en un diagnóstico; que atienda con equidad la diversidad de problemas en su ámbito, en especial de las poblaciones rurales, las mujeres y los migrantes. Si bien como punto de partida hay que plantearse el seis por ciento del PBI, debemos tener en cuenta que este monto no resuelve el problema de la atención a la diversidad.
- Es una exigencia que las políticas y los programas de la EPJA se nutran de la diversidad cultural; recojan de todas las culturas su propia cosmovisión; promuevan lazos de hermandad y diálogo intercultural; superen las asimetrías, en aras de una convivencia humana con igualdad de oportunidades para todos y todas; que no promueva un sentido consumista de la vida, relacione educación y trabajo, aspire a que hombres y mujeres vivamos sin violencia, como seres productivos, creativos, solidarios, con pensamiento crítico, y capaces de construir una gran colectividad humana universal en bienestar, paz, alegría y solidaridad.
- Urge el desarrollo de políticas públicas con la participación de la gente, las organizaciones sociales de base, movimientos sociales y ONG. Es preciso reconocer el alto potencial de experiencias que dan en el campo de la alfabetización y la EPJA por parte de la sociedad civil. Han surgido variadas formas de relacionamiento entre ésta y el Estado con el objetivo de que las propuestas educativas de la primera incidan en programas y políticas públicas que surjan de experiencias validadas. Este es el camino a seguir, que lleva a una mayor democratización del ejercicio del poder público. Por otro lado, es preciso superar la relación inequívoca que coloca a la sociedad civil como simple ejecutora de programas, sin intervenir en sus concepciones y su orientación.
- La EPJA va más allá de la educación formal. Urge el reconocimiento de diversas prácticas de aprendizaje que se dan en varios espacios y áreas de la vida de las personas: en la familia, la comunidad, los medios de comunicación y otras diversas prácticas. Debemos retomar los ejes de trabajo adoptados por la CONFINTEA V en relación con: alfabetización, educación-trabajo, jóvenes, género, ciudadanía y derechos humanos, población rural e indígena, educación y desarrollo local. En la medida en que el contexto mundial signado por el neoliberalismo ha enajenado el campo del trabajo, es preciso desarrollar nuevas categorías y alternativas, como por ejemplo la educación para la productividad o las economías solidarias. Lo mismo se requiere con los efectos de las grandes migraciones internas y externas que constituyen retos a asumir.
- Los gobiernos deben analizar las diferentes ofertas de las agencias internacionales para evitar la duplicidad de acciones y la gran dispersión

de éstas, así como los énfasis que en ellas se dan. Nos referimos a los programas de alfabetización, altamente priorizados, con ingentes presupuestos y enfoques algunas veces mecánicos, de corto tiempo y que sólo se ejecutan para generar estadísticas. Por ello, se requiere, tal como lo señalaba Paulo Freire, una visión renovada y ampliada que vaya “más allá del ba, be, bi, bo, bu”, y se conciba como un proceso de construcción de ciudadanía, en relación con la movilización social y vincule lo educativo a procesos sociales y políticos.

- Monitoreo y seguimiento. Urge una cultura de transparencia y rendición de cuentas. Debemos retomar los puntos adoptados en la CONFINTEA V de Hamburgo-1997, así como en el Marco de Acción Regional de la EPJA 2000-2010 como seguimiento a la CONFINTEA V y los del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Todo ello en relación con el objetivo 4 de EPT sobre la alfabetización de personas jóvenes y adultas. La participación de la sociedad civil en este campo será de vital importancia como garantía de avance.
- Una acción intersectorial para enfrentar la EPJA, ya que ésta se asocia a factores como pobreza y exclusión. Urge crear una nueva institucionalidad para la EPJA. Ello demanda una interinstitucionalidad construida con el trabajo conjunto del Estado y la sociedad civil, con la participación de la gente, de los movimientos sociales, de los movimientos de mujeres, de los sindicatos docentes y del sector empresarial. Esta nueva institucionalidad supone el trabajo conjunto entre los ministerios de Educación, Trabajo, Salud y organismos especializados para la mujer y la juventud, entre otras instituciones y sectores sociales.

Formación docente en EPJA

- Se constata en la región la ausencia de formación inicial y perfeccionamiento de educadores en EPJA. Confluyen diversos perfiles, como profesionales titulados o agentes comunitarios, con desigual formación. Las organizaciones civiles han desarrollado con mayor profesionalismo este campo de formación de educadores. Por otro lado, se trasladan enfoques y metodologías de niños y niñas al ámbito de la educación de adultos.
- Se requiere perfilar el campo de la formación docente en EPJA con enfoques acordes con el contexto, la edad y las necesidades propias de los sectores diferenciados a los que atiende, basadas en la relación de aprendizajes para la transformación y la ciudadanía. Por esta línea deben transitar las políticas de formación docente de los ministerios y las ofertas de las universidades y centros de formación. En relación con los alfabetizadores, su carácter de voluntario debe ser reforzado pedagógicamente y recoger otras expresiones metodológicas que se desenvuelven en campos del trabajo comunitario, en particular los años de experiencia desarrollados por educadores populares latinoamericanos que, más allá de campañas nacionales, de “exportaciones” de métodos, han sido capaces de construir sus prácticas y rescatar las cotidianidades de la gente. Esto también exige a la sociedad civil un mayor nivel de sistematización de los programas de formación que sirvan para darle consistencia a las

políticas de formadores en EPJA.

- El Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe asume el compromiso de evaluar, profundizar y ampliar sus aportes. Lo hacemos tomando como punto de partida una educación comprometida con la construcción de actores sociales y ligando su desarrollo a la transformación de nuestras sociedades. Aportamos con una visión emancipadora, que parte por reivindicar el derecho a la educación de todos y todas como una llave para el ejercicio de todos sus derechos. Nos basamos en una posición ética, porque no podemos aceptar que nuestros pueblos estén sumidos en la pobreza, la exclusión y la discriminación como consecuencia del olvido de las políticas estatales. En tal sentido, al lado de hombres y mujeres de nuestros pueblos nos comprometemos a la construcción de sociedades justas y democráticas.
- El compromiso de vitalizar los acuerdos válidos de la CONFINTEA V y los que la VI nos demande se suma a la lucha contra la crisis financiera y económica de alcance mundial, que amenaza con profundizar las brechas sociales, la pobreza, la exclusión, y de modelos políticos que atentan contra la democratización de nuestras sociedades.
- Redoblabamos nuestras alianzas con redes como la CLADE, el Foro Social Mundial de Educación, el ICAE y otras redes nacionales y locales que trabajan por “Otro mundo posible”. Mantendremos un diálogo abierto con todas las instituciones públicas y privadas que valoran el aporte de la sociedad civil en la construcción de posicionamientos y políticas públicas a favor de la paz, la justicia, la democracia y la defensa de todos los derechos, incluidos los ambientales, base de la alfabetización y de la educación de jóvenes y adultos. Y avanzaremos con instituciones como la OEI y la UNESCO para impulsar el Observatorio de la Educación de Jóvenes y Adultos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archer, D. (2009). Financiamiento de la educación de personas adultas. Seminario virtual del ICAE preparatorio de la CONFINTEA VI. Recuperado de <http://www.icae.org.uy/spa/icaeconfinteasemdavidcuarentayuno.html>
- Caruso, A. y otros (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe, Informe Regional*. Pátzcuaro: CREFAL-CEAAL.
- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Di Pierro, M. C. (2008). Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe. En Caruso, A. y otros. *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe, informe regional*. Pátzcuaro: CREFAL-CEAAL.
- Fauré, E. y otros (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO.
- FISC (2008). *Documento de incidencia de la sociedad civil*. Recuperado de <http://www.campanaderechoeducacion.org/download.php?s=news&i=262&f=110>
- Foro Mundial de Educación (2012). *La educación que precisamos para el mundo que queremos*. Recuperado de <http://fmejsa.forummundialeducacao.org/?p=1040&lang=es>
- Informe de Jamaica para CONFINTEA VI, 2008.

- Jaspers, K. (1958). *Filosofía*, vol. 1. Madrid: Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia (2012). *Currículo base del sistema educativo (documento de trabajo)*. Recuperado de <http://ugpsep.minedu.gob.bo:8085/Archivos/9.Curr%C3%ADculo-BASE-del-SEP.pdf>. También en <http://www.educabolivia.bo/educabolivia_v3/images/archivos/publicaciones/documento/8cd86743d60d6f6811efb830de72d7d4.pdf>
- Novo, M. (2009). Tema a debate: ¿estamos ante una crisis de civilización? *Agenda Viva* (15), 45. Recuperado de <http://www.agendaviva.com/revista/articulos/Epicentro/Crisis-de-civilizaci-n-Entrevistas-Mar-Nov>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2010). *Declaración final de la XX Cumbre Iberoamericana, Declaración de Mar del Plata*. República Argentina, 4 de diciembre.
- Rivas, J. (2007, enero-diciembre). Hacia la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos. Ocho inolvidables y once tesis. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (1), año 29.
- Torres, R. (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del reporte regional*. Hamburgo: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182951s.pdf>
- UNESCO (2009). *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belém*. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_es.pdf
- UNESCO-OREALC/CEAAL /CREFAL/INEA (1998). *Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas de América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- Velasco, J. M. (2009, marzo). Tema a debate: ¿estamos ante una crisis de civilización? *Agenda Viva* (15), 44. Recuperado de <http://www.agendaviva.com/revista/articulos/Epicentro/Crisis-de-civilizaci-n-Entrevistas-Agust-n>