

La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación*

■ GRACIELA MESSINA RAIMONDI**

1. Empezar

Antes que nada agradezco la oportunidad de estar aquí. Propongo una conversación en torno a la educación de adultos en América Latina. Voy a hablar desde mi experiencia en diálogo con algunos textos y algunos compañeros del campo. Estoy consciente de que en ciertos momentos el sujeto se vuelve mudo, como decía Benjamin, o su repertorio de imágenes no alcanza e incursiona por un orden diferente. En el caso de Kandinsky, por la llamada pintura “abstracta”. Esta situación de quedarse sin códigos sucedió en épocas de guerra y ha vuelto a suceder una y otra vez. En este sentido, mis palabras están enmarcadas por el silencio, por esa sensación de que los tiempos nos exceden, de que sobran los sucesos que nos dejan mudos, o casi.

Al menos dedicar un momento para pensar donde estamos. ¿Acaso se puede pensar en la educación de adultos o en cualquier otra cosa sin estar presente con lo que sucede? Mi propuesta es atravesar el desconcierto, el desánimo, el dolor, incluso la indiferencia, para dejar que aflore el entendimiento. Y desde allí encontrarnos con la educación de adultos. Por un lado, los acontecimientos mundiales, me refiero a una nueva forma del conflicto que resuena y se refleja en el espacio del imperio, que no sólo acaba con la estrategia de las guerras locales, sino que muestra que el colonialismo no queda impune. También flujos internacionales de información que ocultan la complejidad de lo que está pasando, mientras legitiman el racismo y la falsa disyuntiva entre civilización y barbarie. Desde el imperio, ocupaciones de territorios, destrucción masiva de patrimonios culturales y naturales, desplazamientos y muerte de personas. En suma, la negación del otro. En respuesta, olas de migrantes que se mueven hacia Europa reclamando un lugar en el mundo y que se suman a las migraciones sucesivas que, desde hace años o siglos, han tenido lugar desde las colonias, y que han dado lugar a varias generaciones de

* Conferencia dictada el 30 de noviembre en el “VIII Seminario y II Encuentro Latinoamericano: Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Políticas, Formación y Prácticas” realizado en Buenos Aires, Argentina, el 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2015, en el Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU-OEI), en el marco de la Cátedra Pablo Latapí de la Universidad Nacional de San Martín.

** Doctora en Ciencias con especialidad en Investigación educativa (DIE-CINVESTAV). Investigadora en educación y docente de posgrado; consultora internacional independiente en las líneas de investigación: educación y trabajo, educación de adultos, formación, violencia escolar y género, género y empresa. CE: messinagra@prodigy.net.mx

Europeos “mestizos”, estigmatizados y marginados por esa condición.¹ Por otro lado, en Argentina los resultados de las elecciones presidenciales abren una línea de fuga, cuyos efectos son imprevisibles.

2. El enfoque: el tiempo de la emancipación

La educación de adultos sigue siendo “la otra”. El título que elegimos para un estudio hecho a fines de los ochenta desde la UNESCO /OREALC me sigue pareciendo vigente: “la educación básica de adultos: la otra educación”. La otra en al menos dos sentidos: porque era subsidiaria de la educación escolarizada, moldeada desde la escuela y con menor legitimidad que la escuela; al mismo tiempo, la educación de adultos como el lugar de la creación de valor, de la experimentación y la construcción de otro orden. Voy a buscar-reflexionar en torno a la educación de adultos contestando la pregunta que Rancière se hace respecto del mundo social: ¿ha pasado el tiempo de la emancipación? Lo que diga tendrá como campo de experiencia a América Latina, sin querer construir un diagnóstico sino indagando en torno a algunas verdades consagradas en torno a la educación de adultos, develando tensiones y aspirando a presentar una promesa o un horizonte posible diferente al actual. Lo que se dice acerca de la educación de adultos, lo que pasa en América Latina, en particular en Argentina, serán parte de un coro con el cual dialogaré delante de ustedes. Preguntarse por el tiempo de la emancipación es pensar si existe la posibilidad desde la educación de adultos de salirse del tiempo social dominante, tanto para educadores como para los propios jóvenes y adultos; haré esta indagación recuperando las dos formas de salida que presenta Rancière: los intervalos y las irrupciones.

3. Las voces y el coro

En diálogo con mi experiencia, las referencias principales que están presentes en el texto son:

- a) El informe de la consulta sobre la EPJA (Messina, en CREFAL, 2013), que sistematizó las voces de casi 60 trabajadores de la educación de adultos de América Latina.
- b) El texto de Rancière (2015) que lleva el mismo nombre que la pregunta que he enunciado.

También está el coro, un conjunto de murmullos que son la trama del texto. Para dar fuerza al coro, un conjunto de documentos y conversaciones sobre América Latina y Argentina, referidos a políticas, programas, experiencias, desde las Recomendaciones de la UNESCO acerca de la educación de adultos, emanadas de Conferencias internacionales de educación (de Elsinore a Belem) y otros eventos;² Informe del Foro Mundial de Educación 2015, de cara al 2030 (Education 2030); Informe

¹ Nombres/estigmas que circulan en la calle: los “paquis” en Londres, para nombrar a los pakistaníes (relatado en *Soñar y contar*, de Kureishi), los “moros” en España. En Francia, 60% de los “presos” son musulmanes; Francia tuvo colonias en África, Asia y Oceanía; las últimas colonias se independizaron entre 1952-1965 (Indochina, Argelia); Francia denunciada por su racismo por Fanon en los setenta. Desde el siglo XV todo el planeta fue colonizado por Europa.

² Conferencias internacionales de adultos: Elsinore (1949), Montreal (1962), Tokio (1972), París (1985), Hamburgo (1997); Belem (2009); Conferencias internacionales de ciudades de aprendizaje, UNESCO/UIIL (China, 2013; México, 2015); Recomendación

Metas educativas 2021 (OEI, 2010); Informe Cumbre Mundial sobre el crecimiento sostenible (2015); informes del Plan Iberoamericano PIA/OEI (PIA 2013; PIA 2014); programas nacionales; informes de estudios sobre jóvenes; artículos de la Revista *La Piragua*; libro no publicado de Picón, 2016; textos de Freire, Illich y otros autores de la educación popular; ponencias y artículos de mi autoría, entre otros).

También quiero traer al presente el proyecto de la DINEA en los setenta; un proyecto pensado desde un movimiento político, desde una gran movilización social de los jóvenes, desde el proyecto histórico del peronismo y sus tensiones internas; desde las organizaciones de base y su gente; con un enfoque donde Freire estaba presente; donde la educación estaba vinculada con la política y la recuperación cultural; asumo que varios de los que están aquí conocen y reivindican ese proyecto. El proyecto de la DINEA se truncó con el golpe, que resignificó la educación de adultos, quitándole autonomía y asignándole un lugar secundario y estigmatizado que se consagró como “régimen especial”, junto con educación especial y educación artística, según el texto de la ley, ya en democracia.³

Aclaro que estoy hablando desde un ensayo, notas y lecturas fragmentarias, y no desde un estudio regional sobre la EPJA actualizado y exhaustivo.

4. Texto y contexto

Me propongo construir un lugar de conversación, haciendo varias preguntas y subpreguntas a la educación de adultos y al coro, para buscar respuestas en torno al tiempo de la emancipación. Para decir algo de la educación de adultos, en el espacio diverso e innumerable de América Latina, voy a presentar tres referencias, para ubicar ante ustedes mis palabras:

- La educación de adultos desde mi lugar;
- el contexto social actual, y
- la situación de la educación en su conjunto.

4.1 *La educación de adultos desde mi lugar*

Quiero detenerme un instante para explicitar desde dónde hablo. No vivir aquí condiciona tanto lo que pueda pensar y decir, como la resonancia que mi discurso pueda tener en ustedes. Soy parte de una generación que se movió por las ciencias sociales desde un lugar militante, que tenía una infinita confianza en que podía cambiar el mundo, que fue parte de ese proceso de producción de conocimiento que se conoció como “las cátedras nacionales”, que encontró una forma de ser joven en el movimiento peronista.

Fuera de Argentina colaboré desde los ochenta en la educación de adultos, siendo parte de colectivos como las CONFINTEA, y transitando por varios espacios (organismos internacionales, gobiernos, ONG). En los últimos 10 años me he movido en mayor grado al interior del campo de la educación y las ciencias sociales, con idas y vueltas hacia la llamada EPJA. Este éxodo de los que

de Nairobi (1976), emanada de la Conferencia General de la UNESCO; Recomendación sobre el “aprendizaje adulto” y la educación, UNESCO 2015.

³ Ley Federal de Educación, 1993.

estábamos en adultos a pleno no es sólo una característica individual mía, sino que empieza a definir el campo. En este sentido el campo de experiencia de la educación de adultos está reducido en varios sentidos, que analizaré en unos momentos. Al mismo tiempo, he fortalecido mi patrimonio al trabajar en campos tan diversos y desafiantes como violencia escolar, trayectorias de egresados de diferentes niveles, género, historias de vida de jóvenes y adultos, prevención de salud, artesanías populares, educación secundaria, educación y trabajo, formación docente, entre otros. Se ha dado en mí un mutuo enriquecimiento entre la experiencia en la EPJA y en estos otros campos. Hablo desde esa intersección. También hablo desde la experiencia en investigación, un tipo de investigación que busca dar espacio al sujeto y sus relatos, y en docencia de postgrado y talleres con maestros, donde también he intentado, como miembro de colectivos de formadores, generar una manera abierta y reflexiva de aprender y enseñar. En este sentido, mis palabras no son sólo mías. Hablo desde mis intentos actuales de construir desde un colectivo en México una pedagogía del sujeto, que se acerca en un cierto sentido, por su búsqueda de un enfoque abierto y alternativo, al proyecto de la sociología nacional. Hablo desde la comprensión de que la llamada vida “académica” y la política son una y la misma cosa.

4.2 El contexto social que nos toca

En el entendido de que el contexto no es algo fuera sino constitutivo de la educación de adultos y de la educación en su conjunto, quiero recordarles y recordarme el mundo en que vivimos. Necesitamos tener esta imagen condensada presente ante cada decisión. Sin duda corro el riesgo de presentar una sobregeneralización, en la que no se sientan representados.

La globalización planetaria emerge como una categoría que oculta la fragmentación/ desvinculación social, acompañada del desdibujamiento entre lo civil y lo militar y una concentración creciente del poder y la riqueza en unos pocos países, unas pocas empresas, unas pocas familias. En este marco nuevas formas de colonialidad y de explotación del trabajo, migraciones masivas que reconfiguran identidades y la noción misma de identidad y un racismo en Europa y los Estados Unidos que atraviesa varios siglos hasta el presente.

América Latina como el Sur envuelto en un mar de diversidades, donde las democracias formales han sustituido a las dictaduras, aunque en una parte de los países los grupos más conservadores controlan el poder, mientras en otros se han generado gobiernos más cercanos a los intereses populares. Democracias “de transición”, que nunca terminan de transitar, Chile como caso ejemplar, o acaso las dictaduras como transición al neoliberalismo desembozado y protegido por los regímenes democráticos. América Latina como una región donde el modelo económico extractivista, y su correlato de pobreza e inclusión excluyente, unifica a los países, aun con diferencias entre sí: de la minería abierta a las producciones primarias como el cultivo de la soja, el turismo y la especulación financiera. Bajo ese cielo compartido, diferencias significativas en términos del alcance de las democracias formales, la institucionalización de los derechos humanos y de las políticas sociales, la corrupción y la violencia social y sus múltiples expresiones.

Formas inéditas de violencia, en la escuela, en el barrio, en las comunidades rurales, que incluyen desde montar el espectáculo de la violencia, con la mediación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, hasta hacer justicia por la propia mano. Los feminicidios y los

linchamientos tumultuarios son dos casos ejemplares. En las democracias representativas la violencia estructural se hace presente, desmintiendo que se trata de un “residuo”, al decir de algunos. También la impunidad de la represión por parte del aparato del Estado, donde Estado puede ser una abstracción si no diferenciamos el lugar de las fuerzas armadas y las múltiples “policías” (la federal, la estatal o provincial, la municipal), y también los civiles armados, desde los paramilitares y los narcos, a las policías comunitarias y otras formas de expresión política, que se diferencian de las de los setenta en Argentina.

El espacio digital como un panóptico y en algunos casos la explotación de los trabajadores por sí mismos, en un nuevo juego del capitalismo, donde se combina “flexibilidad laboral” con exclusión y con la persecución de la productividad extrema y, a como dé lugar, lo que lleva a “la sociedad del cansancio”, de la subocupación y el sinsentido. Varios autores se preguntan cómo sostener un proyecto de vida en una sociedad gobernada por el economicismo (Sennett, 2007).

Al mismo tiempo, se hacen presentes signos promisorios desde una sociedad civil bullente y abierta a lo imprevisible.

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 (Tasso, 2013: 19).

Los pueblos indígenas y su patrimonio ancestral, ya reconocidos en los cuarenta por los surrealistas (Artaud, Breton), pero negados en sus propios países, las generaciones que crecen en la calle, los jornaleros migrantes, la despoblación del campo, las migraciones masivas hacia los Estados Unidos en el caso de México y América Central, los “nuevos” movimientos sociales como los ocupa, los piqueteros, los sin tierra, las madres de la Plaza de Mayo y su saga interminable, los nietos recuperados, las formas de solidaridad “desde abajo”, como las Patronas (México), se imbrican para generar una masa flotante de seres y saberes que crean nuevas formas de habitar, pensar y convivir.

4.3 El campo de la educación en su conjunto

El campo de la educación estructura el campo de la educación de adultos, tanto a nivel de discurso como de prácticas. De nuevo, el riesgo de una sobregeneralización en la cual no se sientan reflejados. En primer lugar un enfoque economicista en educación, que olvida al sujeto y que se expresa en múltiples formas, desde el interés por los resultados, los desempeños, las competencias, los currículos estandarizados, la ilusión de que las TICS generan democratización, el ataque sistemático a los docentes, la discriminación a los niños y jóvenes que son “diferentes”, la escuela como productora de violencia estructural y propia, que es más que el reflejo de las diferencias sociales, las reformas que se parecen entre sí y buscan el control por la homogenización. De allí lo que se ha dicho tantas veces de la crisis de la educación pública. La educación formal y escolarizada sigue siendo el modelo

a seguir y el patrón dominante. En este marco, la compulsión por los certificados, la evaluación que subordina la enseñanza, el doble discurso en términos de reivindicar la equidad y la calidad, y/o el aprendizaje a lo largo de la vida y el derecho a la educación y las ciudades de aprendizaje, como principios consagrados, mientras en la práctica se hace lo contrario. Al mismo tiempo, la resistencia de docentes y estudiantes que buscan otra manera de vivir la educación y la vida. Innumerables intentos de cambio desde la sociedad civil, construcción de comunidades de aprendizaje, incluso desde los niveles medios o locales de los espacios gubernamentales. Mucha gente que quiere otra cosa. Una carta que ha estado circulando en este mes, dirigida a la Directora General de la UNESCO, donde se critica la Declaración del Foro Mundial por la Educación 2030 (Incheon, 2015), expresa con claridad esta consciencia de que queremos otra cosa, diferente a una formulación abstracta que combina enfoque de resultados con una inclusión mínima, sin asumir los problemas educativos básicos ni dar voz a maestros y estudiantes. Al mismo tiempo, la carta denuncia la pérdida de autonomía de la UNESCO.

5. La educación de adultos: un campo de relatos /un campo de experiencias

¿Qué es la educación de adultos si no sus grandes relatos oficiales, como los de las CONFINTEA, las metas del Proyecto Principal, liderado por UNESCO, el propósito de “eliminar el analfabetismo”, que se fue moderando con los años, las metas del Milenio, las metas al 2021 de la OEI o las metas del Foro Mundial de Educación al 2030? Sin duda, la educación de adultos es también un campo de prácticas y de experiencias. Miremos los relatos oficiales para entender hasta dónde se constituyeron en marcos de acción.

Desde la historia oficial, la educación de adultos se presenta como un relato discontinuo que parece volver sobre sí mismo desde fines de los setenta. Los discursos y las estadísticas simultáneamente se parecen y se diferencian a los de los setenta-ochenta. Vemos la escasa visibilidad social en el presente de la educación de adultos y nos transportamos al pasado. Incluso ha cambiado su nombre en las estructuras gubernamentales y en los organismos internacionales; una manera de enfatizar que son más abiertos, de establecer una intención en torno a que se ocupan de los jóvenes y adultos excluidos y al mismo tiempo enmarcan su acción en un horizonte más amplio: Dirección de educación alternativa (Bolivia), Dirección de Educación permanente (Argentina), Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de la vida (UIL, Hamburgo).

5.1 *Campo de relatos: continuidades y cambios*

La primera pregunta acerca de la educación de adultos remite al nombre que la designa, que da cuenta todavía de una educación “especial”, referida a un grupo específico: “educación... de adultos”. En vez de una educación definida por un enfoque, la educación de adultos se presenta como una educación definida por el grupo al cual se orienta. Además, el término educación alude a una modalidad educativa, a un aparato de “enseñanza”, que implica estructuras institucionales: organizaciones, programas, horarios, sujetos ubicados en posiciones (educadores, estudiantes), relaciones de saber-poder, procesos, procedimientos, espacios sujetos a reglas. Igual que cuando decimos edu-

cación primaria o educación superior. En la Declaración de Nairobi, que a diferencia de otras tiene un carácter normativo, queda clara esta noción de educación de adultos como una forma educativa institucionalizada, sea formal o no formal. También en Nairobi se consagra la idea de que la educación de adultos puede ser tanto “compensatoria” como complementaria de las enseñanzas que se inscriben en el sistema educativo regular o en los programas de formación profesional.

La expresión “educación de adultos” designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, y sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación (Unesco, Nairobi, 1976: 124).

El discurso acerca de la educación de adultos como una modalidad, en particular el que se articula en torno a la UNESCO, se va modificando con el tiempo, en varios sentidos:

- a) Se sustenta en resultados de investigación, en estudios nacionales o regionales previos a las Conferencias internacionales de la UNESCO; la OEI también va a basar las recomendaciones de sus Conferencias generales en estudios previos;
- b) empieza a vislumbrarse cada vez más la presencia del sujeto y de las comunidades, que ya se anticipa en Nairobi; “en ese proyecto (la educación de adultos), el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión” (UNESCO, 1976: 124);
- c) se habla de aprendizaje, “aprendizaje adulto”, para hacer la distinción del tránsito de un modelo desde “la enseñanza al aprendizaje”, aun cuando también se denomine así a las configuraciones institucionales;
- d) la población adulta se especifica para incluir a los jóvenes; con base en estudios sobre la modalidad hechos en América Latina por la UNESCO/ OREALC (Messina, 1993) queda claro que los jóvenes son predominantes; en consecuencia, en la CONFINTEA V se propone desde la región establecer el nombre de “educación de jóvenes y adultos” y posteriormente de “personas jóvenes y adultas” para dar cuenta de que se está hablando tanto de mujeres como de hombres;
- e) se transita del predominio de la alfabetización y la “terminación de estudios primarios o secundarios” a incluir otras intenciones, como programas de educación para el trabajo, para el desarrollo local, la ciudadanía, entre otros;
- f) la educación de adultos pasa de ser definida como una modalidad a un proyecto, o un movimiento, que se incluye a su vez en un proyecto mayor de educación permanente; en este sentido, desde Nairobi (1976) se anticipa la posibilidad de que la educación de adultos fuera un proyecto que podía ir más allá de sus propios límites y cambiar la orientación del sistema educativo en su conjunto. La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente; la expresión “educación permanente” designa un proyecto global encaminado tanto a reestruc-

- turar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo (UNESCO, Nairobi, 1976: 124);
- g) el concepto de educación permanente a su vez se transforma posteriormente en “aprendizaje a lo largo de la vida”, hasta llegar a la perspectiva de “ciudades de aprendizaje” (UNESCO, Conferencias internacionales de ciudades de aprendizaje, 2013 y 2015), y
 - h) va creciendo la idea de que la educación de adultos no se limita a ser compensatoria sino que se orienta hacia la humanización del hombre: “(los adultos) hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (UNESCO, Nairobi, 1976: 124).

Al mirar la educación de adultos desde la historia de sus relatos emanados de las Conferencias internacionales de educación de adultos, organizadas por la UNESCO con una periodicidad de aproximadamente 10 años, resulta que: i) en Elsinor (1949) la educación de adultos aparecía como suplementaria, mientras se dio importancia a las organizaciones civiles y de voluntarios, en desmedro de las funciones que debían asumir los estados; además, fue débil la voz de América Latina y en general del Tercer Mundo; ii) en Montreal (1960) no sólo se había ampliado la representación de los países, sino que se daba cuenta de que la educación de adultos debía ser parte de los sistemas educativos regulares de enseñanza; sin embargo, la alfabetización seguía siendo preeminente (Gajardo, 1985); iii) al llegar a Tokio (1972), las ideas de Freire e Ilich ya están presentes en la conferencia, junto con críticas a la alfabetización funcional, una mayor voz de América Latina y una valoración creciente de la educación de adultos en el conjunto de los procesos educativos (Gajardo, 1985); en este sentido, en Tokio se define a la educación de adultos como un instrumento de concientización, de transformación social y de lucha, mientras se propone como horizonte “la liberación del hombre”; iv) en la conferencia de París (1985), se confirma la necesidad de “eliminar el analfabetismo” y de poner la educación de adultos al servicio de la resolución de las desigualdades sociales, de la democratización y del derecho a la educación; v) en Hamburgo (CONFINTEA V, 1997), el horizonte de la educación de adultos es explicitado como “hacia una educación sin exclusiones”, mientras los jóvenes, los indígenas y los campesinos, el enfoque de género y la formación para el trabajo han logrado un mayor grado de presencia; también, se reconocía la especificidad de las identidades y culturas juveniles. Y sobre todo, se explicitaba el carácter político de toda educación, “que la educación de adultos revela”.⁴ En el marco de la CONFINTEA V hay una mayor presencia de la voz de América Latina; vi) en Belem (2009), los objetivos de la educación de adultos se inscribieron en el principio del aprendizaje a lo largo de la vida y en la idea de un futuro “viable”, donde los ejes fueron la alfabetización, entendida como proceso continuo, y la educación básica; se observa en los textos de la conferencia una mayor presencia de categorías como competencias e indicadores, más énfasis en evaluación y currículo y mayor referencia a la correlación entre educación y desarrollo económico; consecuentemente, para muchos, la conferencia fue un retroceso, ya que reivindicó un planteo

⁴ UNESCO/OREALC, *Estrategia de seguimiento de la CONFINTEA V*, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1999 (Graciela Messina, compiladora)

centrado en una concepción educativa básica y posible, con lemas como “el poder del aprendizaje y “saber es poder”, alejándose de la cuestión de la inclusión social.

El proceso de transformación del discurso tiene como marco a quienes estuvieron presentes en las conferencias internacionales: mientras en algunas predominaron los gobiernos, en otras como la CONFINTEA V tuvo lugar un proceso de consulta prolongado en América Latina, que permitió la construcción de un discurso colectivo, el cual a su vez se constituyó como un marco para la acción. La educación popular estuvo presente en la conferencia internacional, no sólo porque fue convocada por un “consorcio interinstitucional”, del cual era parte el CEAAL, sino también a través de los participantes, de los temas de debate, y de los enfoques. También cabe destacar que en las conferencias más radicales como Tokio y Hamburgo fue donde América Latina tuvo mayor protagonismo.

A pesar de estas transformaciones, la “eliminación del analfabetismo” sigue ocupando un lugar central en el discurso, aun cuando después del 2000 se moderó hasta hablar tan sólo de su posible reducción. Aún más, el discurso internacional de la educación de adultos que empieza compensatorio y se va abriendo para orientarse hacia la transformación social, ha vuelto a reducirse en los últimos 10 años. Junto con este proceso un éxodo de trabajadores de la educación de adultos hacia otras áreas.

En efecto, las Conferencias internacionales especializadas sobre educación de jóvenes y adultos ya no se han vuelto a convocar desde el 2009; las Conferencias de UNESCO sobre ciudades de aprendizaje han sido un espacio de reflexión relevante, que expande las posibilidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a múltiples lugares y formas, mediado por la presencia de un enfoque para la acción y la construcción de redes de ciudades; la diversidad y la inclusión son principios orientadores de las ciudades de aprendizaje. Las Conferencias interagenciales como el Foro Mundial de Educación 2015, de cara al 2030 (Education 2030), o la Cumbre Mundial sobre el crecimiento sostenible (2015), tienen sus propios objetivos, a los cuales queda subordinada la educación de adultos; si bien la educación de adultos se inscribe en la consecución de la equidad y calidad de la educación, y del aprendizaje a lo largo de la vida, se define en un nivel básico, asociada con alfabetización, “numeración”, y algo de formación para el trabajo. En estas conferencias, la educación pública de los países en guerra o donde los derechos de las mujeres están altamente lesionados, enmarcada en la defensa del derecho a la educación, en particular, el acceso y egreso de la primaria y la secundaria de niños y jóvenes, ocupa gran parte del escenario, reduciendo el espacio para la educación de adultos o desdibujándola como parte de procesos de aprendizaje a lo largo de la vida.

Por su parte, las Metas de la OEI para el 2021 incluyen una meta general para la educación de adultos, sobre un total de 11 metas: “ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de la vida”; si bien la meta enfatiza la idea de “todos y en todo momento”, se concreta en dos metas específicas que transitan desde la alfabetización a la educación básica, aun cuando abre la posibilidad de “otros programas”, sin especificar cuáles, e incluyendo a un bajo porcentaje de la población; en efecto se declara:

- a) Garantizar el acceso a la educación de los jóvenes y adultos, evaluando acceso en términos de alfabetización y continuación de estudios; el acceso se mide tanto por el porcentaje de alfabetizados, en un contexto respecto del cual se dice que 95% de la población ya lo está, como por el porcentaje de recién alfabetizados que continúan estudios equivalentes a educación básica (del 30 al 70%).

- b) Incrementar su participación en los programas de formación continua (presenciales y a distancia, en el orden del 20%).

En suma, la meta general referida a educación de jóvenes y adultos se resuelve en un nivel básico, mientras se inscribe en un total de 11 metas educativas, que incluyen todas las áreas del sistema educativo, con particular referencia a niños, jóvenes y docentes. El Plan Iberoamericano de alfabetización y aprendizaje a la largo de la vida de la OEI, en el cual participan 19 países desde el 2007, es congruente con las metas al 2021.⁵ Al mismo tiempo, el plan se abre a la formación para el trabajo así como a crear puentes entre los jóvenes que no completan la educación secundaria en el sistema educativo regular. Por su parte, la propuesta de la UNESCO (2015) de regresar a la Recomendación de Nairobi (1976) abre un resquicio en el que se vislumbra la expansión de la EPJA.

En síntesis, en el contexto actual el discurso oficial de la educación de adultos se caracteriza por:

- a) Inscribirse en un horizonte más amplio de aprendizaje a lo largo de la vida, “de todos, en todo lugar y en todo momento”, con espacios posibles más expandidos como las ciudades de aprendizaje, así como por estar más articulada y entrecruzada con aprendizajes diferentes a la alfabetización y la educación básica, tales como la formación para el trabajo, y la ciudadanía, con la presencia del enfoque de género, interculturalidad y otros enfoques;
- b) acompañar y sustentar a una “modalidad” focalizada en un grupo poblacional de adultos y jóvenes marginados, antes que en una propuesta singularizada por un enfoque abierto a múltiples grupos, por una perspectiva distintiva, unificadora y al mismo tiempo diferenciada. En la práctica y en la ley, educación de adultos o EPJA, si adoptamos el nombre sancionado desde CONFINTEA V (1997), significa “educación para los que no han logrado insertarse y/o permanecer en el sistema educativo formal”;
- c) legitimar una modalidad marcada y reducida en la práctica por las metas de la alfabetización y la educación básica definidas en términos mínimos y por el enfoque centrado en resultados y orientado hacia la certificación, y
- d) sustentar un espacio constituido por instituciones y programas, adultos y educadores, normas, materiales y espacios físicos, antes que un movimiento flexible y abierto a un proceso de permanente de deconstrucción y construcción de lo nuevo.

El discurso oficial coexiste con el “otro discurso”, constituido por la educación popular, la investigación participativa, la sistematización, la pedagogía del sujeto. Las declaraciones de unos de sus representantes dan cuenta del sentido de ese discurso.

Nos colocamos en los márgenes del sistema educativo y reivindicamos otros modos de hacer educación. Impulsamos cuatro modos de subversión que tienen que ver con: a) una postura epistémica; b) la configuración ética de la relación educativa; c) los modos de hacer lo común desde la idea de comunidad por venir; y, d) la apuesta por la donación frente a otras lógicas perversas de la relación educativa. *No estamos al margen*, no estamos “fuera de” en un mundo ideal en el que lo educativo se realice de otro modo: estamos aquí y encarnamos en nuestra práctica la contradicción entre seguir habitados de lo mismo, de lo que hay, y el empezar a habitar con gestos, modos

⁵ El Plan nació como plan de alfabetización y educación básica.

y mecanismos, otro modo de hacer lo educativo [...] Ofrecemos estudios de posgrado que son, al mismo tiempo, el intento de otra cosa (Berlanga, 2015: 4).

5.2 *La educación de adultos como campo de experiencia*

El discurso que acabo de reseñar es diferente a las prácticas institucionales y a las experiencias de los sujetos participantes. ¿Qué es la educación de adultos si no las experiencias de los sujetos que transitaron y/o transitan por ella, que crearon nuevas institucionalidades o se sometieron a lo instituido? En una mirada sobre las formas institucionales que ha adoptado, vemos como la educación de adultos ha transitado desde la escuela nocturna a las plataformas digitales. El origen compensatorio de la educación de adultos regresa una y otra vez para constituir el presente de las institucionalidades oficiales. Desde la consulta organizada por el CREFAL (2013), la EPJA es caracterizada como un conjunto de ofertas dispersas, que se concentran en la alfabetización y /o en propuestas instrumentales. La consulta señala que el principal desafío es “de sentido”, ya que necesita liberarse de enfoques economicistas y escolarizados. Al mismo tiempo, se reconocen cambios significativos como la incorporación de modelos educativos más integrados, que articulan educación-vida y trabajo, el uso de medios digitales, programas pensados para jóvenes que no han completado la educación media, programas regionales de alfabetización y educación básica desde organismos internacionales, programas de la educación popular (programas de educación bilingüe intercultural, diplomados para gestores comunitarios, bachilleratos populares, diplomados y maestrías de educación popular, maestría de la pedagogía del sujeto, y otros).

Para escribir este texto me puse a pensar cuál era mi recuerdo más temprano de la educación de adultos; me di cuenta que primero conocí la escuela por experiencia directa y luego la escuela de adultos por un relato; lo que salió de algún lugar de la memoria fue la novela de Edmondo de Amicis, me refiero al autor de *Corazón*, que muchos de mi generación leímos en la escuela; la novela fue “La maestra de los obreros”; primero un poco desdibujado vino el nombre, luego fragmentos del texto que leí cuando tenía unos diez años; fui a Internet para ver que había de cierto en ese recuerdo. Esa novela romántica didáctica me dejó la huella de la pureza e integridad a la que toda maestra debe aspirar; también me habló de la distancia entre la maestra y sus alumnos, entre la normalidad de la clase media y la pobreza y el delito. Sólo el amor y la bondad de la joven maestra fueron capaces de acortar la distancia y hacer posible la purificación final del joven descarriado. Como ven, una novela formadora de vocaciones que, al mismo tiempo, da cuenta de la escuela de adultos como una institución que busca enderezar a los jóvenes de las clases populares. En algunos países, México es uno, existen todavía “escuelas secundarias para trabajadores”, establecimientos federales que funcionan aparte de los servicios mayoritarios que ofrece el INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos), organismo autónomo creado en los ochenta. Otras imágenes llegaron a mí: el trabajo docente que hice en los setenta como maestra de adultos en una “villa miseria” del Gran Buenos Aires, en un espacio recuperado por una organización de base; un lugar donde no sabía cómo enseñar a leer y mi mejor acierto fue recurrir al diario; una conferencia remota de Freire hablando en Buenos Aires en los setenta; luego fotos y textos sobre las misiones rurales en la provincia de Buenos Aires, revisados como parte de un estudio sobre la capacitación rural; maestras que

hacían educación itinerante transportando sus máquinas de coser por caminos polvorientos en los años cuarenta-cincuenta; más adelante, imágenes de escuelas de tercera jornada en Chile, de nuevo conversaciones, videos, un aula donde se daba clase en la parte de adelante y atrás se acumulaban muebles viejos; la casa de la maestra con los libros guardados en plástico e intocados; también una visita al programa educación empresa que se daba en Buenos Aires en un lugar de trabajo, las conversaciones con algunos trabajadores y la maestra, antes que ese programa considerado innovador se cancelara arbitrariamente (¿los noventa?); un programa de servicio social universitario de la Universidad de Luján donde un grupo pequeño de estudiantes hacían alfabetización y la acompañaban con investigación etnográfica; mucho después, los círculos de estudio en México, los puntos de encuentro, las plazas comunitarias, los intentos de hacer educación con las computadoras; los equipos que no se podían usar, de nuevo los lugares solos y polvorientos, las mujeres indígenas haciendo “planas”, donde se limitaban a dibujar letras y palabras sin significado para ellas; las evaluaciones en línea imposibles para las participantes; los talleres de formación de asesores donde la gente se sinceraba, empezaba hablando de sus clases y terminaba con sus historias personales.

Si miramos las estadísticas no sólo permanecen los millones de analfabetos, sino la distancia entre los matriculados y los egresados, la apuesta a los libros de texto en desmedro de la producción de conocimiento aquí y ahora, el intento de hacer un currículo de “educación para la vida y el trabajo”, que a la corta se escolariza; los problemas de distribución y gestión de los materiales; los asesores que no asesoran, mientras las asesorías se definen como trabajo colectivo y son individuales y mínimas. Los invito a completar este calidoscopio con sus propios recuerdos.

Aprendimos que los jóvenes predominaban en la educación de adultos, que venían en mayor grado los que ya habían pasado por la escuela y los “desertores recientes”; que los aprendizajes de los estudiantes eran discontinuos y que eso no era una anomalía sino una manera de hacerlo; aprendimos que los jóvenes que llegan a adultos a completar la secundaria aprenden más rápido que la gente mayor que llega a alfabetización; aprendimos que hay muchos motivos para llegar a la educación de adultos pero que lo importante es que la gente llegue; que organismos como el Banco Mundial prefieren invertir en secundaria de adultos antes que en alfabetización porque los jóvenes son “más recuperables”; aprendimos todos los estigmas que rodean a los jóvenes, que los llamados “analfabetos” sabían muchas cosas y eran capaces de trabajar y llevar una vida sin manejar el código lingüístico dominante; aprendimos que a muchos no les interesa aprender a escribir porque la escuela había sido un lugar castigador; aprendimos que la escritura es una forma de construcción de identidades; valoramos los relatos como lugares de aprendizaje. Aprendimos que están surgiendo nuevas formas de institucionalidad a mitad de camino entre la educación de adultos y el sistema educativo formal, como los bachilleratos comunitarios en México, sostenidos desde la sociedad civil, los bachilleratos interculturales en México, en diálogo con las universidades, los bachilleratos populares en la Argentina. Finalmente, aprendimos que así como “me transformo transformando el mundo” no era necesario elegir entre el fortalecimiento del sujeto o de la comunidad, ni salvar a nadie, ni formar a los maestros desde fuera de sus saberes, sino transitar de uno a otro lugar; aprendimos que en las historias de vida que escuchábamos se podía tener un hijo y estudiar y/o trabajar y estudiar; que los jóvenes quieren estudiar y no están ahí por la beca o por simple inercia; que estudiar para “ser alguien en la vida” sigue siendo un motivo que dicen muchos. Mientras tanto, algunos estudios recientes siguen confirmando que la maternidad o el trabajo son las principales causas de deserción

de la educación secundaria y muestran las historias de los que se van. Pero otros estudios cualitativos muestran lo contrario: la multidimensionalidad de los jóvenes, la capacidad irrestricta de dar lo que no tienen y de crear organizaciones solidarias a partir de la nada o con un pequeño apoyo del gobierno o de una organización de la sociedad civil. “Miradas de la gurisada” en Misiones; “Maestros del entretenimiento” en Colombia; jóvenes que organizan cooperativas de productores en Perú; jóvenes indígenas chiapanecos que se fueron “al otro lado”, o “se fueron a migrar” a un centro turístico del propio país, regresan, siguen estudiando y haciendo trabajo comunitario; todas las situaciones reseñadas son iniciativas que están funcionando. Iniciativas que muestran jóvenes que están dispuestos a crecer y compartir. Jóvenes que hacen política y se comprometen de esa manera. También existen testimonios acerca de la capacidad de los maestros de adultos de hacerse solos, así como de los maestros que se animan a sistematizar sus prácticas, escribir un relato y presentarlo a sus pares, confiar en sus estudiantes.

A partir de este cúmulo de experiencias es posible pensar la educación de adultos de otra manera, como un proceso vivo, como un sistema de relaciones, como un movimiento social, como colectivos de personas, como instituciones asociadas en redes más o menos formalizadas, como sujetos que buscan su libertad y autorrealización, como vínculos entre sujetos, como espacios en permanente construcción y redefinición, como escenas, momentos, historias de vida, relaciones, en suma, como prácticas, prácticas siempre sociales, siempre políticas, siempre con el otro, en un juego donde se hacen presentes los intereses particulares y el interés común, la posibilidad de la igualdad y la justicia o de la desigualdad y el control por unos pocos.

Las prácticas de los sujetos y las prácticas de las instituciones son experiencias de aprendizaje, donde se combinan los aprendizajes esperados con los reales, los aprendizajes sociales con los “pedagógicos”, y donde emergen aprendizajes imprevisibles y valiosos. Las prácticas aparecen enmarcadas en reglas de juego; la tarea de la educación de adultos en este caso es contribuir a mostrar las reglas, en vistas de su transformación. De allí que el conjunto de la educación de adultos pueda ser concebida como un campo,⁶ donde conviven fuerzas en tensión y aún más, como un campo de prácticas, un campo de investigación y un campo de experiencia. Confirmando esta idea, para algunos autores, la única manera pertinente de investigar la educación de adultos es encararla como un campo de prácticas y generar conocimiento a partir de esas prácticas (Usher y Bryant, 1997). Al hacerlo desde esta perspectiva, se relegan a un segundo plano las categorías como currículo, evaluación, incorporación, permanencia, acreditación, para centrarnos en los procesos de aprendizaje, los sujetos y las configuraciones institucionales y sus transformaciones. Trabajar desde y para las prácticas es un proceso complejo, porque estamos inmersos en ellas, demasiado cerca. De allí la importancia de descentrarnos de nuestra experiencia inmediata y al mismo tiempo estar en ella. No estamos hablando aquí de distanciamiento objetivo sino de intersubjetividad, de la capacidad de mirar si puede ser de otra manera. En el campo de práctica de la educación de adultos, se incluyen también los supuestos de los sujetos, los cuales, más que orientar las prácticas, las constituyen. “Si es que aceptamos —como yo he terminado por aceptar, provisoriamente— que las prácticas sociales están constituidas y condicionadas también por relatos (grandes o pequeños), que una cultura incorpora a los diferentes niveles de

⁶ Recuperando la noción de campo de poder y campo de conocimiento de Pierre Bourdieu.

su sentido común” (Grüner, en Foucault, 1969: 11). Al considerar la educación de adultos como campo de práctica queda establecido también su carácter político antes que técnico pedagógico. Al mismo tiempo, necesitamos mirar la educación de adultos como discurso, las relaciones entre discurso y práctica, la práctica como un discurso y el discurso como una práctica.

Al mirar la educación de adultos en América Latina como campo de prácticas, se hacen evidentes cuántas visiones del sentido común concurren acerca de ella, desde las que la conciben como una educación para los que quedaron fuera de la escuela hasta las que la ven como el espacio del aprendizaje permanente. *Invito a los presentes a preguntarse por la manera en que conciben y concibieron la educación de adultos, a reflexionar acerca de los cambios en esas concepciones, a recordar qué hechos políticos, sociales y educativos, qué cambios en sus vidas cotidianas y en su entorno, los movieron a pensar de otra manera.*

Una mirada a las prácticas de la educación de adultos confirma la gran diversidad de programas y de situaciones de aprendizaje y enseñanza que la constituyen en la época actual, incluyendo la formación para el trabajo, la educación para la ciudadanía y otras modalidades, así como la imposibilidad de reducirla a la alfabetización o la educación básica. Mirar la educación de adultos como campo de prácticas es recordar el papel del Estado, los movimientos sociales, las empresas, las organizaciones no gubernamentales en el proceso de su constitución y reconstitución, y como el Estado ha entrado y salido de esta modalidad.

Finalmente, mirar la educación de adultos como campo de práctica es mirar su historia, una historia que comienza con escuelas de artes y oficios, con escuelas de primeras letras para adultos, campañas de alfabetización o con programas itinerantes en sector rural, pero que transita hacia formas libertarias como los círculos de estudio de Paulo Freire o las comunidades de la educación popular, para regresar nuevamente a formas escolarizadas o sujetas a las reglas de la escolarización.

Aún más, *invito a los presentes a preguntarse cómo se han relacionado con la educación de adultos;* me animo a pensar que muchos o al menos algunos han pasado, al igual que la educación de adultos, como realidad institucional y como movimiento social, de ser educadores de un programa para jóvenes y/o adultos a personas que trabajan desde un nivel más alejado de lo local.

Finalmente, demos un salto y miremos la educación de adultos no sólo como un campo de prácticas sino también como un campo de experiencia y un campo de relatos. Un campo de experiencia porque al incluir este término nos salimos de la contradicción o la diferencia entre teoría y práctica y dialogamos con ellas sin jerarquizarlas, sin poner la teoría por delante de lo que está pasando ni priorizando las orientaciones que vienen de la práctica por sobre la teoría. La categoría experiencia nos pone en el entre, en el tú-yo. Hablar de experiencia nos ubica en un lugar donde se disuelve la diferencia adentro afuera, donde el sujeto está ahí siendo, antes que en una condición fija; un sujeto en movimiento que a veces se ve a sí mismo y otras simplemente actúa como reacción a lo que pasa. La noción de experiencia nos permite pensar en un sujeto que a veces está como vacío de experiencia y otras reflexiona sobre los acontecimientos. La noción de experiencia nos lleva a observar la totalidad de lo que le pasa al sujeto: formas de ser, hacer, pensar, convivir, conocer, sentir, valorar, así como mirar las congruencias o rupturas entre estas distintas dimensiones. La noción de experiencia nos saca de aprender temas como cosas externas, ajenas, de tematizar y alejarnos (Skliar, 2001), para mirar lo que nos pasa y buscar los aprendizajes en esa intersección sujeto-mundo.

6. La transversalización

Estar focalizada en los grupos más marginados ha llevado en la práctica a seguir con 32, 34 o 36 millones de analfabetos en la región en los últimos 40 años y con adultos y jóvenes que completan la educación básica a medias. Por el contrario, una opción, que está prefigurada en la Recomendación de Nairobi es pensar en la transversalización, en crear un proyecto global, un movimiento que irradie desde el aprendizaje adulto hacia todas formas de hacer educación y hacia todos programas y todos los grupos de jóvenes y adultos, y regrese multiplicado hacia el punto de partida. De este modo se puede organizar una conversación entre cursos de educación continua en las universidades, programas educativos para padres, programas para educadores del sistema educativo regular o para formadores (de escuelas normales, institutos pedagógicos, universidades) o programas de salud para jóvenes, entre otros.

Esta idea ya fue propuesta por Rosa María Torres (2000). En su momento, las opiniones favorables a esta apertura se fundamentaron en que esta “transversalización” permitiría un enriquecimiento de la modalidad desde otros campos, otras prácticas y otros sujetos, mayores posibilidades de recursos financieros y en general una perspectiva más cercana al principio de aprendizaje permanente, como proceso a lo largo de la vida. De este modo, la educación de adultos ya no se limitaría a ofrecer oportunidades de aprendizaje a los grupos más marginados sino que además crearía un sistema de aprendizaje permanente para todos los adultos. Las opiniones contrarias a esta apertura destacan como principal riesgo la posibilidad de desatender a los grupos más marginados, las dificultades operativas de la transversalización y la disolución misma del campo.

La transversalización del campo que propongo no establece una disyuntiva entre focalización y expansión, sino que transita de un espacio a otro y de un grupo a otro, en vistas a la creación de un espacio mayor; en este sentido, ni segregación de los marginados que son atendidos como los “menores de edad”, ni disolución del campo y/o desdibujamiento de cuáles son los grupos sociales prioritarios por la transversalización. Antes bien, se busca la creación de un espacio interinstitucional, interdisciplinario y multicultural, que se basa en la idea de que todos somos iguales desde la diferencia y podemos contribuir desde esa conciencia a lo común. La diversidad se presenta como condición para la construcción de la igualdad. Ese espacio se abre a las universidades, los institutos de formación docente, la educación continua, los ministerios de salud y de trabajo, los programas de formación profesional, los movimientos sociales, las organizaciones de la sociedad civil, desde los bachilleratos populares, los bachilleratos interculturales y/ o comunitarios, las universidades nacidas desde la sociedad civil y los movimientos por los derechos humanos y/o los derechos campesinos e indígenas, las múltiples formas de educar a los jóvenes y adultos.

Propongo la transversalización de la educación de adultos y al mismo tiempo que el espacio para los más excluidos siga siendo el núcleo, para crear puentes y que las otras áreas pueden contribuir al núcleo. Los programas de servicio social universitario pueden ser de una gran potencia educativa, jóvenes enseñando a jóvenes... jóvenes enseñando a adultos; se puede hacer alfabetización, ya se ha hecho, desde la Universidad de Luján, por ejemplo, o desde la Universidad Iberoamericana en México, pero se podría hacer de una forma más sistemática, continua y expansiva.

7. La educación de jóvenes y adultos en la sociedad desescolarizada

En estos tiempos, resulta promisorio regresar a Illich, quien decía que el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela. Illich no sólo cuestionó las reglas de la escuela sino su naturalización, olvidando que era una institución histórica y arbitraria.

En el presente, la propuesta de desescolarizar puede hacerse desde la educación popular y las pedagogías del sujeto, desde los cambios en la educación “oficial” de jóvenes y adultos, desde las ciudades de aprendizaje, desde grupos informales de estudio autogenerados por los propios jóvenes o adultos. Al mismo tiempo, la idea de desescolarizar el conjunto del sistema educativo necesita acompañarse de la institucionalización de nuevos límites para la educación de jóvenes y adultos en América Latina, en particular: a) establecer por ley en toda la región los límites más altos para el espacio de competencia del núcleo de la educación de adultos, la orientada a los marginados; b) promover instituciones y programas puentes entre la educación formal de adultos y los programas de educación secundaria de niños y jóvenes; c) incluir a la universidad y a instituciones de educación superior no universitaria como parte de la educación de jóvenes y adultos.

8. El tiempo de la emancipación

El problema mayor de la educación de adultos, que sigue confinada a la alfabetización y al “cumplimiento de la obligatoriedad escolar”, es que no permite la constitución de sujetos autónomos abiertos a todas las formas de aprendizaje y participación social. En sociedades donde los sujetos están atrapados por un tiempo social dominante pensado para la producción, “la distribución de los tiempos es también una distribución de las capacidades” (Rancière, 2015: 22).

La propuesta de Rancière es que los trabajadores se han dado la posibilidad de salir del tiempo único para generar sus propios espacios de estudio y discusión. Llega a esta visión a partir de un estudio histórico sobre los proletarios de la primera mitad del siglo XIX, que armaban sus propias tertulias, quitando horas al sueño.⁷

A la escenografía del tiempo global unilineal se opone entonces la escenografía de la inteligencia igual y los tiempos múltiples. La emancipación comienza con la posibilidad afirmada de vivir varios tiempos a la vez [...] La emancipación adviene porque hay varios tiempos en un tiempo. Hay con certeza un tiempo dominante, un tiempo normal que es el tiempo de la dominación. Pero ese tiempo no es el desarrollo de un proceso necesario que se desprende del contexto económico global. Es un tiempo construido. La dominación le otorga sus divisiones y sus ritmos (Rancière, 2015: 24-25),

Si el tiempo único distribuye tanto el presente como el futuro, la creación de un tiempo múltiple tiene lugar cuando los sujetos crean su propio tiempo, ya sea mediante intervalos o irrupciones (Rancière, 2015). Mientras los intervalos se construyen desde los tiempos del trabajo o de su ausencia, mediante acuerdos o creaciones individuales o grupales, las irrupciones se hacen desde detenciones colectivas

⁷ La investigación fue publicada bajo el título *La noche de los proletarios*.

del tiempo que se expresan también como ocupaciones simbólicas del espacio (desde la ocupación de calles al bloqueo del tiempo del tren, el transporte urbano o la universidad) (Rancière, 2015).

Los programas educativos en que los estudiantes crean su tiempo sin tiempo se inscriben en esta lógica; las historias de vida de 11 jóvenes de la región dan cuenta de esta posibilidad, donde sin tiempo y sin recursos estudian, son promotores comunitarios, crean una familia.⁸ En otro caso, los estudiantes de la maestría de la pedagogía del sujeto que encontraron el programa, vienen de diferentes estados de México a una localidad rural aislada donde funciona el curso, hacen de seis a 13 horas de viaje para llegar a la sesión mensual, autofinancian sus gastos de traslado y llegan con sus hijos pequeños. El lugar se transforma en esos días en una celebración, un seminario, una feria, donde se intercambian saberes, libros, películas, alimentos, artesanías. Por su parte, Kureishi nos cuenta de una estudiante suya de un taller literario que escribía de día en su cabeza para en la noche escribir en el papel cuando los hijos dormían (Kureishi, 2004). En el mismo sentido, los estudiantes de los bachilleratos populares de Argentina no sólo generan su tiempo sino que aprenden en un espacio que ha sido construido a partir de la ocupación colectiva.

Estas experiencias no sólo reafirman el derecho a la educación de los jóvenes y los adultos sino que cuestiona los prejuicios acerca de la falta de interés de los jóvenes por estudiar, porque no tienen tiempo o éste se consume en la vida familiar y laboral. También muestra que la función de los educadores, las organizaciones de la sociedad civil o el Estado no consiste en generar “ofertas” preestablecidas sino en organizar conversaciones para que tenga lugar el aprendizaje en un lugar de encuentro entre los sujetos y las organizaciones educativas, basado en la mutua donación.

De este modo, es posible ir construyendo la educación de jóvenes y adultos como un proceso colectivo de autoeducarse⁹ a través de una conversación interminable, una educación de jóvenes y adultos que se expande hacia otros espacios y al hacerlo transforma la manera de pensar y hacer la educación en su conjunto.

Bibliografía consultada

- Berlanga, B. (2015), *Romper y subvertir el orden de lo educativo*, México, UCIREL, (artículo no publicado).
- Grünner, E. (1969), “Foucault, una política de la interpretación”, en *M. Foucault, Nietzsche, Freud y Marx*, Buenos Aires, El cielo por asalto.
- Kureishi, H. (2004), *Soñar y contar. Reflexiones sobre escritura y política*, Barcelona, Anagrama.
- Messina, G. (2013), “La EPJA como movimiento. Construyendo comunidad en América Latina y el Caribe. Informe de sistematización”, en *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*, Pátzcuaro, México, CREFAL, pp. 27-78.
- Picón, C. (2016), *Una nueva institucionalidad de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina*, Lima (libro no publicado).

⁸ *Jóvenes en proyectos comunitarios en América Latina: historias de vida*, UNESCO/UII, 2015, en proceso de edición, de mi autoría.

⁹ Con base en la noción de Gadamer de que educar es educarse y que toda educación es una conversación.

- Rancière, J. (2014), “¿Ha pasado el tiempo de la emancipación?”, en *Calle 14, Revista de Investigación en el Campo del Arte*, núm. 13, vol. 9, mayo-agosto, pp. 14-27.
- Sennett, R. (2006), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- Tasso, P. (2013), “La huella histórica de una educación transformadora”, en *Hacia una EPIA transformadora en América Latina y el Caribe*, Pátzcuaro, México, CREFAL, pp. 13-25.
- Torres, R. M. (2000), *Una década de educación para todos: la tarea pendiente*, Buenos Aires, IIPE/ UNESCO.
- UNESCO (1976), XIX Conferencia General, del 26 octubre al 30 de noviembre, Nairobi. Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos.
- Usher, R. e I. Bryant (1997), *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*, Madrid, Ed. Morata.