



AMPLIANDO VOCES:

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde la mirada de investigadoras e investigadores de América Latina y el Caribe

Realización



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación



consejo de educación popular
de américa latina y el caribe

En alianza con



REPEM
RED DE EDUCACIÓN POPULAR
DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



ICAE
INTERNATIONAL COUNCIL FOR
ADULT EDUCATION

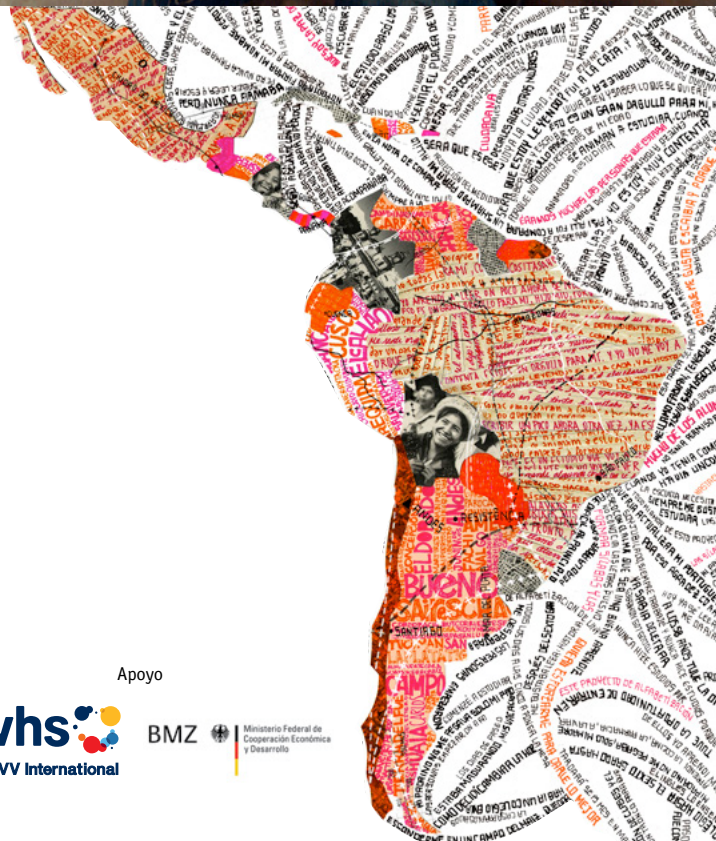
Apoyo



DVV International



BMZ
Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo



RED DE EDUCACIÓN POPULAR
ENTRE MUJERES DE
CONDOMINIOS URBANOS DE
BOGOTÁ

INTERNATIONAL COUNCIL FOR
ADULT EDUCATION

vhs
DVV International

Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

Realización

Campana Latinoamericana por el Derecho a la Educación

En alianza con

Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)

Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM)

Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas (ICAE)

Apoyo

Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International)

Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania

Entrevistas y textos

Marina Martins Gonzalez

Coordinación editorial

Camilla Croso y Fabíola Munhoz

Diseño gráfico

Adesign

Comité Directivo de la CLADE

Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER)

Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Campana Peruana por el Derecho a la Educación (CPDE)

Colectivo de Educación para Todas y Todos de Guatemala

Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)

Foro Dakar Honduras

Foro por el Derecho a la Educación en Chile

Fundación Ayuda en Acción

Plan Internacional

Red Salvadoreña por el Derecho a la Educación (RESALDE)

Otras organizaciones que apoyan financieramente a la CLADE

Oxfam IBIS

Civil Society Education Fund (CSEF)

ActionAid International

Ayuda en Acción

Plan International

UNICEF – Oficina para América Latina y el Caribe

OREALC UNESCO Santiago

Noviembre de 2017

Oficina de la CLADE

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 10 Perdizes

São Paulo - SP - CEP 01254-000, Brasil

Teléfono: 55 11 3853-7900 | 3031-8906

E-mail: campana@campanaderechoeducacion.org

<http://www.campanaderechoeducacion.org>

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se altere el contenido del mismo y se mencione la fuente.

Tabla de contenidos

1. INTRODUCCIÓN	6
2. ENTREVISTAS	10
• Argentina: <i>“Se debe entender que la educación de adultas/os no es una isla, sino que es producto del sistema educativo”.</i>	
Entrevista a María del Carmen Lorenzatti	10
• Bolivia: <i>“Es necesario reconocer el papel fundamental de la sociedad civil en el diseño, desarrollo y seguimiento de las políticas de EPJA”.</i>	
Entrevista a Benito Fernández	14
• Brasil: <i>“Não é possível implementar políticas de desenvolvimento sustentável sem abordar a Educação de Jovens e Adultas/os”.</i>	
Entrevista com Timothy Ireland	20
• Brasil: <i>“A EPJA deve gerar empoderamento e garantir que a/o estudante seja um sujeito de direitos, dignidade e entendimento do seu papel na sociedade”.</i>	
Entrevista com Débora Jeffrey	25
• Chile: <i>“La educación a lo largo de la vida implica repensar la cultura y la capacidad de las personas para participar, organizarse y generar iniciativas comunitarias”.</i>	
Entrevista a Jorge Osorio	31
• Guatemala: <i>“El analfabetismo es un tema poco visible, a pesar de que es una cuestión bastante generalizada, especialmente en la zona rural”.</i>	
Entrevista a Francisco Cabrera Romero	37
• México: <i>“La EPJA requiere mayor financiamiento, formación docente específica y una gestión que recupere las políticas comunitarias”.</i>	
Entrevista a Gloria Hernández	42
• Nicaragua: <i>“Un vacío histórico es la falta de presupuesto adecuado para la educación de personas jóvenes y adultas”.</i>	
Entrevista a Yadira Rocha	47
• Paraguay: <i>“Al menos un 77% de la población paraguaya habla guaraní, pero todos los programas de alfabetización tienen una preponderancia del castellano”.</i>	
Entrevista a Carmen Colazo	52
• Perú: <i>“La EPJA debe ser vista como un gran movimiento de carácter cultural, social, político y educativo”.</i>	
Entrevista a Cesar Picón Espinoza	59
• República Dominicana: <i>“Los esfuerzos de los gobiernos hacia alternativas de educación para personas jóvenes y adultas son imprescindibles para superar la pobreza”.</i>	
Entrevista a Susana Doné Corporan	67
• Uruguay: <i>“El conocimiento de la situación de jóvenes y adultas/os, sus posibilidades y necesidades, es fundamental para poder pensar propuestas educativas orientadas a esas personas”.</i>	
Entrevista a Jorge Camors	72

1. INTRODUCCIÓN

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) es una red plural de organizaciones de la sociedad civil que actúa en defensa del derecho humano a la educación transformadora, pública, laica y gratuita para todos y todas, a lo largo de la vida, como responsabilidad del Estado. La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es parte de su agenda política y, desde el 2011, la CLADE integra el Consejo Internacional para la Educación de Personas Adultas (ICAE), ocupando actualmente la vicepresidencia regional de esta red global que promueve la EPJA como un derecho fundamental.

En el marco de esa lucha, la CLADE viene acompañando los principales debates em torno a la EPJA, y en tal sentido ha participado activamente en los procesos preparatorios, así como en las diversas instancias de seguimiento de la VI Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas (CONFINTEA VI). La articulación sostenida en conjunto con otras redes permitió impulsar y llevar adelante el Foro Internacional de la Sociedad Civil (FISC), evento de carácter mundial realizado en Belém (Brasil) en el año 2009 y cuyo propósito fue articular y coordinar con diferentes movimientos, redes y organizaciones de la sociedad civil la participación en la CONFINTEA VI.

Se destaca a su vez la iniciativa “Ampliando Voces: Miradas y Propuestas para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la perspectiva de sus sujetos”¹, que nace a partir de la Reunión Regional de Seguimiento de la CONFINTEA VI (México, 2011), en la que se constató la ausencia de las voces y perspectivas de educadoras/es y educandas/os. En ese sentido, desde el año 2011, la CLADE despliega un proceso de escucha que apunta a poner los sujetos de la EPJA en el centro del debate sobre las prácticas y políticas educativas y que tiene como eje fundamental recoger sus demandas, expectativas, testimonios, vivencias, reflexiones y recomendaciones.

1 <https://vocesepja.campanaderechoeducacion.org>

En el período del 2013 al 2015, en alianza con otras redes regionales y globales, se impulsó la incorporación de la EPJA en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, referido a la educación, y en el Marco de Acción para la Educación 2030. Ese proceso evidenció una débil priorización de la EPJA como un derecho humano fundamental. Aunque se logró su reconocimiento en el marco de las metas, ya que se hace mención a la EPJA, la misma ha quedado incorporada desde una visión más reduccionista. Además, la Tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo, realizada también en el 2015², llegó a incorporar un párrafo sobre la educación, pero menciona la necesidad de recursos financieros para todos los niveles y modalidades, excepto para la EPJA.

A nivel regional se sigue identificando la necesidad de avanzar en la garantía del derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. Se observa la persistencia de importantes desafíos en este campo y la existencia de demandas educativas aún no contempladas de diversos sectores de la población, como las comunidades indígenas, población rural, personas privadas de libertad, personas con discapacidad y personas adultas mayores. La desigualdad de género persiste como un motivo de preocupación en el campo de la EPJA, pues la mayor parte de las personas excluidas de la escuela son niñas (9,7% de las niñas del mundo no están escolarizadas). Asimismo, la mayoría (63%) de las personas adultas con baja alfabetización son mujeres.

Asimismo, sigue pendiente la necesidad de la consolidación de la EPJA como una prioridad y el avance en las políticas públicas educativas, desde la perspectiva de derechos y la igualdad de género, que den respuesta a un adecuado nivel de cobertura, calidad, inclusión, participación y financiamiento. La última edición del Informe Mundial sobre Aprendizaje y Educación de Adultos (GRALE, 2016) de la UNESCO³ destaca que, a pesar de que los países afirman haber progresado en sus marcos normativos y políticos desde el año 2009⁴, aún hay alrededor de 758 millones de personas adultas, entre ellas 115 millones de entre 15 y 24 años de edad, que no lograron leer ni escribir adecuadamente. En lo que

² La Conferencia se realizó en Addis Abeba, Etiopía, del 13 al 16 de julio de 2015, reuniendo a representantes de 193 Estados Miembros de la ONU para firmar un acuerdo que garantizase recursos a la realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

³ GRALE III: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002459/245913e.pdf>. Este informe da seguimiento a los avances en materia de la educación de personas jóvenes y adultas a nivel mundial, y en particular los compromisos que contrajeron los Estados en CONFITEA VI.

⁴ Año en que se adoptó el Marco de Acción de Belém.

se refiere a América Latina y el Caribe, ese número llega a 32 millones⁵. Los países han reportado progresos en materia de fortalecimiento en la esfera de las coordinaciones interministeriales y en el ámbito de la participación, pero en lo que toca al financiamiento, la EPJA continúa recibiendo un porcentaje muy reducido del gasto público general en educación, siendo que el 36% de los Estados gasta menos del 1% de su presupuesto educativo público en EPJA.

Ante este panorama, asociado a un contexto regional que evidencia tendencias regresivas en el campo de los derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación, y tomando en cuenta las oportunidades que se abren con la revisión de medio término de la VI CONFINTEA +6 en el 2017 y con el seguimiento permanente a la Agenda de Educación 2030, la CLADE promovió, en alianza con el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), la Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM) y el ICAE, la Consulta “Ampliando Voces: La Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde la mirada de sus sujetos”⁶. Esta consulta tuvo el objetivo de realizar un relevamiento sobre la situación de la educación de personas jóvenes y adultas en la región desde sus sujetos: educadoras y educadores, educandas/os y activistas investigadoras/es de este campo. Para ello, se puso en marcha un proceso de escucha orientado a recoger sus reflexiones, experiencias, aportes y aspiraciones, y en base a la información recopilada identificar algunos de los avances y desafíos en los últimos años en materia de políticas educativas y prácticas institucionales de la EPJA. Asimismo, dicha consulta se desarrolló con miras a contribuir a colocar el derecho a la educación de las Personas Jóvenes y Adultas en un lugar de mayor prioridad en la agenda política de la región, y colaborar con el proceso de balance intermedio de la VI CONFINTEA, realizado del 25 al 27 de octubre de 2017 en República de Corea.

Las miradas de activistas investigadoras/es del campo de la EPJA, que fueron recogidas en el marco de dicha Consulta, se reúnen en la presente publicación, intitulada “La Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde la mirada de investigadoras e investigadores de América Latina y el Caribe”. Estos aportes se presentan en 12 entrevistas, que fueron realizadas a investigadoras/es y

5 Instituto de Estadística de la UNESCO (2016).

6 Disponible en <http://v2.campanaderechoeducacion.org/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.html?download=395%3A2017-03-22-16-34-15>

especialistas en EPJA de 11 países de la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicaragua, República Dominicana, Perú, Paraguay y Uruguay. Las personas entrevistadas están, en su mayoría, vinculadas a universidades públicas en sus países y a organizaciones y redes de educación de personas jóvenes y adultas y educación popular: Marieta Lorenzatti (Argentina), Benito Fernández (Bolivia), Timothy Ireland y Débora Jeffrey (Brasil), Jorge Osorio (Chile), Francisco Cabrera (Guatemala), Gloria Hernández (México), Yadira Rocha (Nicaragua), Carmen Colazo (Paraguay), César Picón (Perú), Susana Doñé (República Dominicana) y Jorge Camors (Uruguay). La realización de las entrevistas transcurrió entre los meses de septiembre de 2016 y enero de 2017, abordando tres grandes ejes: a) respuestas del Estado en el campo de la EPJA; b) experiencias, iniciativas y/o políticas públicas inspiradoras; c) aspiraciones y recomendaciones. Los diálogos tuvieron una duración de entre 50 y 90 minutos cada uno y, aunque se partiera de un listado inicial de diez preguntas, las personas consultadas fueron también invitadas a hablar de otros temas que consideraran relevantes para la revisión de los compromisos asumidos en la CONFINTEA VI, a partir de sus contextos y temas en los que son especializadas. Les compartimos a continuación los textos completos de cada una de estas entrevistas, las cuales también fueron publicadas individualmente en la página web “Ampliando Voces”⁷, y circularon de manera periódica por las redes sociales y otros medios de la CLADE.

⁷ <http://vocesepja.campanaderechoeducacion.org>

2. ENTREVISTAS



Argentina:

“Se debe entender que la educación de adultas/os no es una isla, sino que es producto del sistema educativo”

Entrevista con **María del Carmen Lorenzatti**, profesora de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y especialista en educación de personas jóvenes y adultas. “Es imprescindible pensar que la educación de adultas/os forma parte del sistema educativo, pero se diferencia del sistema, pues aborda la especificidad del sujeto adulto, que tiene un recorrido de vida, lo que le permitió construir conocimientos de manera diferente a la escolar”, afirma.

¿Cuáles son los avances y retrocesos registrados en materia de marcos legales, políticos e institucionales de la EPJA en su país, desde la CONFINTEA VI en Belém do Pará, Brasil?

En el post-CONFINTEA en Argentina, se ha producido un proceso interesante de avances en términos de regulaciones políticas. En la década de 90, sin embargo, la educación de adultas/os tenía un espacio muy residual, por ejemplo, en la Ley Federal de Educación la educación de personas jóvenes y adultas era considerada un régimen especial. Eso sumado a los recortes presupuestarios trajo como consecuencia la reducción, el cierre y la ausencia de programas específicos para la modalidad.

En cambio, a partir del 2006, con la Ley de Educación Nacional, comienza uno de los períodos más ricos en términos de políticas, definiciones y regulaciones en Argentina, en relación con la educación de adultas/os. Pasa a ser considerada como modalidad educativa, recuperando el sentido del término, lo que implica pensar en políticas de

formación docente específicas, en currículos específicos, en sujetos con notas distintivas, con características, historias de vida y trayectoria socioeducativa particulares.

En este período, destaco como decisiones políticas fuertes la creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos y la constitución de la Mesa Federal de Educación de Jóvenes y Adultos, que es un órgano de consulta, donde se discuten las políticas. En esa mesa federal, que se compone por los directores de adultos de todas las provincias, se genera un espacio de discusión de las políticas específicas para la modalidad. Ese espacio generó una normativa, la Resolución 118/2010, con dos anexos, donde se definen las características de la modalidad y se trabaja sobre las cuestiones curriculares. Entonces, en términos regulatorios, yo diría que hubo un avance muy importante en Argentina en los últimos años, porque a esta regulación, sigue otra normativa en 2015 que garantiza la movilidad de los estudiantes adultos. Es decir, históricamente, un estudiante que vive en el norte de Argentina y viaja al centro o al sur del país, cuando llegaba a las escuelas de adultos para terminar su escolaridad, encontraba que no había nada regulado.

Y, por último, mencionaría la aprobación por parte del Ministerio de un trayecto formativo para docentes de EPJA, que se conoce aquí como “post-título”. Se trata del trayecto de una cantidad determinada de horas compuesto por 15 módulos, en que se aborda la historia de la educación de jóvenes y adultos/os en Argentina, el sujeto y el contexto comunitario, las cuestiones curriculares generales y específicas y la sistematización de la práctica docente. Esa formación está pensada como posterior a la carrera, una oferta para las y los docentes que están trabajando en EPJA.

Otra decisión importante fue el Plan Fines, el Plan de Finalización de los Estudios, que se implementa como respuesta a la obligatoriedad escolar, que sostiene la Ley de Educación Nacional, promulgada en el 2006. En esa ley, la escolaridad obligatoria llega hasta la finalización de los estudios secundarios. Desde la dirección de adultos, una primera reacción fue abrir puertas y canales para generar espacios donde los sujetos jóvenes y adultos que no terminaron la escolaridad en el momento de la edad correspondiente, puedan hacerlo en adultos.

Todo eso se refiere a la estructura normativa en Argentina hasta el 2015. En 2016, con el cambio de gobierno, cambiaron las estructuras y no se organizan las acciones por niveles o por modalidades. Hay un retroceso muy grande.

¿En su país, existen políticas y proyectos específicos que contribuyan al derecho a la EPJA que sean pertinente para grupos de población vulnerados?

Sí. La educación en contextos de encierro, por ejemplo, que por la ley se considera separada del campo de educación de personas jóvenes y adultas, tuvo un desarrollo nacional y provincial bastante fuerte. Se creó también un postítulo de formación docente y se desarrollaron líneas de apoyo a la educación en estos contextos.

En lo que corresponde a la educación intercultural bilingüe también hubo avances, pero creo que más focalizado en niños y niñas.

Hubo, asimismo, un fuerte apoyo desde la EPJA a los movimientos campesinos, que incluso participaban en el Plan Nacional de Alfabetización, que se implementa a partir de 2004. Éste, como todos los planes de alfabetización en Argentina, se desarrolla a partir de un convenio con organizaciones, escuelas e instituciones. Entonces, inicialmente hubo una apertura muy fuerte para atender la población del campo, pero después no se le ha dado seguimiento y no se ha garantizado formación específica.

¿Existen espacios de participación y consulta para la sociedad civil y los diferentes actores de la comunidad educativa, en especial educandos/as y educadores/as de la EPJA, sobre las políticas educativas de su país o localidad?

Decididamente no. Lo que hubo fue una cuestión muy estructural, que tuvo que ver con definiciones claras a nivel central, como la construcción de la Mesa Federal que ya mencioné.

En su país, los recursos del Estado y presupuestos asignados para garantizar la realización de la EPJA como derecho humano fundamental, ¿Son suficientes? ¿Se han incrementado? ¿La distribución de los recursos, contribuye a promover procesos de aprendizajes significativos?

Diría que hubo un incremento de recursos con relación a la década anterior. Eso se observa claramente a nivel nacional por los programas que te estoy contando. A nivel provincial también hubo un aumento del presupuesto, pero este todavía es insuficiente.

Diría que faltan recursos para el adecuado acompañamiento a las y los docentes, así como para la toma de decisiones y para la conformación de equipos técnicos. De hecho, la dirección de adultos en esta provincia tiene equipos técnicos de primaria,

de secundaria, de esta modalidad a distancia, sin embargo sigue faltando presupuesto para los inspectores, para los supervisores, para hacer acompañamiento, para hacer formación docente. La formación siendo algo relegado en el marco de las políticas de financiamiento globales.

¿Qué recomendación específica haría a las autoridades de su país y a autoridades internacionales, para que se impulse el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe?

Lo primero es entender que la educación de adultos no es una isla, que es producto del sistema educativo. Recuerdo un trabajo de Rodríguez Brandao donde sostiene que la educación de adultos es una creación del sistema educativo para recoger (por la noche) lo que se expulsa durante el día. Es necesario articular acciones con todos los sectores sociales. Eso significa incorporar la educación en las fábricas, en los hospitales y en los distintos espacios sociales, en el sentido de reconocer la alfabetización y el acceso a conocimiento como práctica social. También es necesario trabajar fuertemente en formación docente específica para EPJA. Cuando hablamos de la especificidad de la educación de adultos, estamos hablando de reconocer a ese sujeto adulto que viene con una trayectoria de vida, que ya construyó conocimientos y posiciones frente a su propia vida.

Es imprescindible pensar que la educación de adultas/os forma parte del sistema educativo, pero se diferencia del sistema, pues aborda la especificidad del sujeto adulto, que tiene un recorrido de vida, siendo que en esa trayectoria ya ha construido conocimientos. María Saleme decía que el conocimiento en el mundo adulto es parte de su dinámica vital. Por eso es complejo y difícil enseñar en el campo de la educación de adultos.

Hay que trabajar con las universidades en el sentido de poder discutir juntos los resultados de las investigaciones. No estoy hablando de un académico que venga y diga “la educación de jóvenes y adultos tiene que ser así o así”, estoy hablando de una mesa donde nosotros, que estamos en el campo investigando, podamos decir “mira, estamos viendo eso, ¿cómo lo hacemos?, ¿cómo trabajamos con esos jóvenes?”. Por otro lado, la universidad históricamente se separó del sistema educativo. Las investigaciones van hacia un lado y las decisiones políticas hacia otro lado. El sectarismo de las instituciones es difícil, y yo me hago cargo de lo que nos toca como universitarios. Hay mucho por hacer.



Bolivia:

“Es necesario reconocer el papel fundamental de la sociedad civil en el diseño, desarrollo y seguimiento de las políticas de EPJA”

Entrevista con **Benito Fernández**, investigador sobre EPJA y docente en Bolivia. “En mi país y en la región, urge poner en práctica lo que dicen Belém y otros compromisos internacionales, en lo que toca a priorizar políticas de apoyo al desarrollo de la EPJA, incrementando recursos y reconociendo el aporte de las y los docentes, así como ofreciéndoles formación específica para esta modalidad educativa”, afirma.

¿Cuáles son los principales avances registrados en el ámbito de los marcos legales, políticos e institucionales de la EPJA en Bolivia, en los últimos 6 años, desde la CONFINTEA VI en Belém do Pará, Brasil?

Bolivia ya desde la Ley 1565, de 1994, hizo avances importantes en la institucionalización del campo de la educación de personas jóvenes y adultas. Eso se ha ratificado y concretado en la nueva Ley de Educación, la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez, en el año 2010, la cual entró en vigencia meses después del evento en Belém. En esta ley, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas es el área más importante del Subsistema de “Educación Alternativa y Especial”. Asimismo, se crea el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, que tiene competencias sobre la educación de personas jóvenes y adultas.

La EPJA entra en un proceso de mayor reglamentación y normatividad en todos sus aspectos: curricular, organizativo, etc. Diríamos que está alineada, de alguna manera, al sistema de educación que existe en Bolivia y con un reconocimiento normativo importante.

En ese marco, el gobierno creó un programa llamado PROFOCOM, Programa de Formación Complementaria de Maestros y Maestras en ejercicio, que universaliza y generaliza el grado de licenciatura y promueve el de maestría para todas y todos las/os docentes,

incluidas/os quienes desarrollan procesos de aprendizaje con las personas jóvenes y adultas. La propuesta tiene el objetivo de cualificar y profesionalizar a todas y todos las/os docentes que están en el sistema regular y en el sistema alternativo.

Hasta esta reforma educativa, la mayoría de las y los educadoras/es de jóvenes y personas adultas provenía de las Escuelas Normales, por lo tanto, con formación en la educación regular de niñas/os y adolescentes, y no especializadas en el campo de la EPJA.

En este momento hay una focalización de la EPJA para el desarrollo de la educación productiva de personas jóvenes y adultas, tomando en cuenta las vocaciones productivas de las comunidades y las regiones, impactando el curriculum tradicional humanístico y orientándolo hacia un curriculum integrado, técnico-humanístico.

También es importante subrayar que el gobierno está promoviendo la certificación y la homologación de saberes, conocimientos, y capacidades adquiridas por trabajadores y productores en su experiencia laboral a lo largo de la vida.

¿Y sobre los desafíos?

La nueva ley de educación, en su artículo 24, define la educación alternativa en dos grandes sub-áreas: “educación de personas jóvenes y adultas” (EPJA) y “educación permanente”, que atendería a todas las ofertas y formas de enseñanza y aprendizaje fuera de la enseñanza formal. Es decir, se está llamando “educación permanente” a una sub-área de la educación alternativa, lo que contradice la perspectiva de las CONFINTEAs, de que la educación permanente y la educación a lo largo de la vida cruzan todas las formas educativas.

Creo que hay una confusión conceptual en la ley sobre lo que significa la educación permanente. Asimismo, el área de la educación de jóvenes y adultas/os, como sub-área de la educación alternativa, no toma en cuenta las iniciativas educativas no formales e informales, sino que considera apenas los proyectos formales. Con eso, la EPJA ha sufrido un proceso de escolarización y burocratización muy fuerte, y los aspectos de mayor creatividad, de mayor innovación están prácticamente bloqueados. El desafío consiste en hacer de la EPJA una educación que integre lo formal y no formal en propuestas de “comunidades de aprendizaje”

En cuanto a la alfabetización, el gobierno hizo un gran esfuerzo impulsando el Programa de Alfabetización “Yo sí puedo” (2006-2008), declarándose a Bolivia país libre del analfabetismo. Sin duda una declaración más bien simbólica, con alcances más políticos que pedagógicos. El método utilizado ha sido básicamente castellanizante, traído del exterior, cuando en Bolivia ha habido experiencias muy ricas de alfabetización intercultural bilingüe. De acuerdo al Censo de Población y Vivienda (INE, 2012) el analfabetismo alcanzaría la cifra de 5.54% de la población de más de 15 años. Actualmente no se tienen estadísticas confiables y oportunas que nos permitan tener mayor precisión del número de analfabetos. Esto se convierte también en un desafío.

En los últimos años el gobierno promueve versiones oficiales sobre la educación, la calidad educativa, el acceso, etc. No existen o son muy pocas las versiones contrastadas e independientes sobre la problemática de la EPJA, elaboradas desde la sociedad civil. Este es un problema de fondo, porque nos impide tener un balance mucho más equilibrado de lo que ha sido el trabajo en la EPJA en Bolivia, para que en base a este diagnóstico se puedan diseñar planes y estrategias.

Otro desafío es ampliar la oferta, en cantidad y calidad. Los centros de EPJA actualmente existentes apenas cubren menos del 10% de la potencial demanda de la población joven y adulta del país.

El gobierno viene impulsando el “Modelo Socio Comunitario Productivo”, el cual plantea que los centros educativos, las escuelas, los colegios, y sobre todo los centros de educación de personas jóvenes y adultas, se articulen al desarrollo local y superen esa visión escolarizante y teoricista que han tenido por muchos años. Eso como discurso está bien, pero la calidad de la educación sigue siendo baja, en comparación con las expectativas que se tienen sobre ello, y, sobre todo, no condice con las políticas de desarrollo extractivistas y depredadoras del medio ambiente, actualmente en vigencia.

¿En su país, existen políticas y proyectos específicos que contribuyan al derecho a la EPJA que sean pertinente para grupos de población vulnerados?

Efectivamente, hay una intencionalidad en la ley y también en las políticas de atender cada vez más a la población vulnerable. Bolivia es un país de mayoría indígena, y

hay los pueblos indígenas mayoritarios (aymaras, quechuas y guaraníes) y los pueblos indígenas minoritarios. Para estos últimos, no hay oferta educativa contextualizada. De los 35 grupos étnicos que tenemos, la mayoría, que es de la zona amazónica, no tiene oferta ni atención educativa adecuadas a su lengua y cultura. La EIB sigue siendo un gran desafío.

Un punto importante de la ley es la priorización del derecho a la educación de las personas con discapacidad. El Viceministerio de Educación se llama “Viceministerio de Educación Alternativa y Especial” y la parte especial, efectivamente, está focalizada a las personas con discapacidad, con problemas de aprendizaje y con talentos diferenciados. Es un acercamiento psicopedagógico. La población “vulnerable” como tal tiene una connotación más social: familias en situación de calle, personas de la tercera edad, personas privadas de libertad, colectivos como las trabajadoras del hogar y los/las migrantes, entre otros grupos con dificultades para acceder a una educación de calidad. Ha habido importantes avances, con programas específicos sobre cómo dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de estas personas.

Se han diseñado estrategias y planes para garantizar el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas privadas de libertad. El gobierno también ha creado un programa de EPJA a distancia para la población boliviana migrante, de manera que, desde otros países, pueda acceder a ciertas acreditaciones educativas y académicas. Se ha priorizado además a jóvenes trabajadoras/es, ofreciéndoles educación técnica y laboral, pero queda pendiente articular esta capacitación laboral con la formación humanística.

En el área rural, hay programas exitosos impulsados por la Sociedad Civil, con gran incidencia e impacto, como la Red de Centros de Educación Técnica-Humanística (CETHAs). Son alrededor de 70 centros diseminados en las comunidades en todas las regiones de Bolivia con propuestas curriculares integrales de EPJA, con capacidad de tomar en cuenta las necesidades propias de los contextos. Pero, me parece que el gobierno quiere hacer de él un modelo a través de reglamentaciones y normativas muy estrictas. Debería, por lo contrario, ser una propuesta educativa abierta a las innovaciones y a las necesidades que se plantean en cada contexto y que gocen por tanto de una cierta autonomía.

¿Existen espacios de participación y consulta para la sociedad civil y los diferentes actores de la comunidad educativa, en especial educandos/as y educadores/as de la EPJA, sobre las políticas educativas de su país o localidad?

Al contrario de lo que señala Belém y distintos eventos internacionales, se ha ido reduciendo cada vez la participación y la incidencia de la sociedad civil en el campo educativo y, más concretamente, en el de la EPJA en Bolivia. Hay un trastoque en lo que es la concepción de colaboración y corresponsabilidad en temas de educación de jóvenes y adultas/os, afirmándose que el diseño y desarrollo de las políticas de EPJA debe centralizarse en el gobierno y el Ministerio de Educación. Lo que ha hecho el gobierno es tomar experiencias exitosas en EPJA de la sociedad civil, que tiene una gran tradición en Bolivia (sobre todo la Iglesia Católica desarrollaba múltiples experiencias muy innovadoras en este campo), pero el proceso ha sido de expropiación de esas experiencias, y no de acompañarlas o promoverlas.

¿Qué mecanismos de monitoreo y seguimiento se han establecido para las políticas de EPJA en su país?

No existen estadísticas confiables, independientes, transparentes y oportunas desde el gobierno sobre la EPJA. Después de que el gobierno declaró el país como libre de analfabetismo, se dio seguimiento a algunos programas de post-alfabetización, pero sin dejar claro a la ciudadanía el estado del avance en la alfabetización. En ese sentido, el analfabetismo ya no es noticia, es visto como un tema que ya pasó a la historia.

No hay una cultura de evaluación e investigación en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas. Con cierta periodicidad, el gobierno convoca a la sociedad civil y le presenta un balance de lo que ha sido su gestión en educación y EPJA. Sin embargo, no hay una mirada externa y responsable de los movimientos sociales sobre el desarrollo de estas políticas.

En su país, los recursos del Estado y presupuestos asignados para garantizar la realización de la EPJA como derecho humano fundamental, ¿Son suficientes? ¿Se han incrementado?

Bolivia, internacionalmente, promueve la idea de que es uno de los países que más

aportan recursos para la educación. Las inversiones en este campo rondan el 8% del PIB, pero a pesar de esta asignación presupuestaria, la EPJA vive una situación de precariedad. A nivel de infraestructura, varios de los centros de EPJA comparten su espacio físico con la educación regular. Los recursos y equipamientos son totalmente insuficientes, pues el gobierno prioriza inversiones en la educación regular. Seguimos en la invisibilidad de la EPJA a nivel práctico, pese a los discursos.

Asimismo, los salarios de las y los educadoras/es de EPJA es menor que el de las y los educadoras/es de la educación regular, lo que hace que cada vez menos maestras/os quieran dedicarse a esta modalidad educativa o comprometerse con ella.

¿Qué recomendación específica haría a las autoridades de su país y a autoridades internacionales, para que se impulse el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe?

La primera recomendación es que sigamos las pautas de los documentos internacionales y se reconozca el papel fundamental de la sociedad civil en el desarrollo de la EPJA, tanto en el diseño de las políticas, como en la elaboración de informes de seguimiento a ellas. Es decir, que la sociedad civil sea reconocida como actor con pleno derecho de participar corresponsablemente en el mejoramiento de la educación. Otra recomendación es, definitivamente, poner en práctica lo que dicen Belém y otros compromisos internacionales, en lo que toca a priorizar políticas de apoyo al desarrollo de la EPJA, incrementando recursos y reconociendo a las y los docentes, así como ofreciéndoles formación específica. También se debe abrir la posibilidad para que se implementen programas de formación para educadoras/es de EPJA alternativos, sin que esta capacitación sea un monopolio del Estado.

Asimismo, es necesario elaborar y difundir información oportuna y transparente sobre la realidad de la EPJA en el país, haciéndola más confiable y accesible. También, urge desarrollar la investigación y la evaluación en la EPJA en un marco de autonomía de la sociedad civil. Cuando existe democracia, siempre hay la posibilidad de que la sociedad civil controle, investigue y tenga miradas alternativas a las oficiales. Cuando eso no existe, vamos a tener visiones que no siempre reflejan la realidad.



Brasil:

“Não é possível implementar políticas de desenvolvimento sustentável sem abordar a Educação de Jovens e Adultas/os”

Entrevista com **Timothy Ireland**, coordenador da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultas/os (EJA) e professor da Universidade Federal da Paraíba. “Faço um balanço realista: não avançamos como poderíamos e deveríamos ter avançado. Não aproveitamos o impulso que poderia ter nos dado a realização da CONFITEA VI no Brasil, em 2009. Na América Latina, em geral, não se apostou na EJA como se deveria”, afirma.

Quais são os principais avanços e retrocessos registrados nos marcos legais, políticos e institucionais do Brasil, nos últimos seis anos, desde a CONFITEA VI em Belém do Pará?

Foi um período de certa estagnação. Conseguimos, por exemplo, que o programa Brasil Alfabetizado continuasse, mas agora há menos pessoas matriculadas, menos clareza do que se quer do programa. O que falta é um reconhecimento da EJA. A forma como estamos realizando essa modalidade educativa não satisfaz ninguém, nem estudantes, nem professores. O número de matrículas vem caindo desde 2007, mas não podemos negar que não se está oferecendo algo adequado às necessidades das e dos estudantes. Dizer que a EJA está falida é algo muito forte, mas precisamos urgentemente parar para repensá-la.

Outros programas do governo federal como o Projovem ou o Proeja acabaram subordinados ao Pronatec. Esse último ganhou muito espaço, mas não sei se é a resposta mais acertada. Os cursos de curta duração, na minha opinião, preparam as pessoas para o mercado de trabalho, mas não para o mundo do trabalho. Precisamos de uma formação mais abrangente. O Proeja é um projeto ainda pequeno. O Projovem vinha ganhando espaço, e a proposta de levá-lo para os presídios era interessante. Mas, no momento, parece que tudo está congelado.

A CONFITEA criou certa expectativa para a EJA no Brasil, que não foi respondida. Na área de formação, isso também ocorreu. Tivemos várias propostas de cursos à distância e de especialização, mas, dado o tamanho do desafio que temos, exige-se uma proposta muito maior.

O Departamento de EJA do Ministério da Educação perdeu muitos quadros. O número de pessoas foi se reduzindo nos últimos quatro ou cinco anos. Esse é um reflexo da falta de importância que se dá à EJA. Também houve uma falta de liderança do Departamento, que teve dificuldade em ter protagonismo e propor atividades. O diálogo com a sociedade civil (especialmente por meio da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos) foi enfraquecido, não foi usado. O diálogo com os fóruns estaduais de EJA também foi muito menos intenso do que antes.

Ainda sobre a realização da CONFINTEA no Brasil, penso que o governo não reconheceu a importância dessa Conferência. O fato de o presidente Lula não ter participado do evento foi um erro muito grande, pois poderia ter dado uma visibilidade à EJA em nível mundial muito importante.

As Conferências devem contar com o seguimento dos seus compromissos. Tentamos fazer isso, mas sinto que não ocorreu. Faltou ao governo, inclusive, aproveitar a importância de o Brasil ter recebido a CONFINTEA. Obviamente, fomos atropelados pela conjuntura internacional e pelas crises econômicas que vieram em série, a partir de 2008.

E com relação aos avanços?

Destacaria alguns pontos na área legal, pois conseguimos uma legislação mais avançada, especialmente com as diretrizes nacionais para a educação prisional, que foram reconhecidas e aprovadas, tanto por organismos do setor de educação, como da justiça. Em seguida, foi aprovado um decreto sobre o financiamento da educação em prisões. Então, houve avanços em termos de estrutura legal, mas pouco se avançou no cotidiano da educação nas prisões.

O fato de o Programa Brasil Alfabetizado ter continuado foi positivo. Com o atual quadro de mais de treze milhões de pessoas no país que não sabem ler nem escrever, esse fato é muito importante. No entanto, não é uma questão totalmente resolvida. Apesar da tentativa de permitir que os estados brasileiros abram mais salas de aula para pessoas recém-saídas do Brasil Alfabetizado, garantir a continuidade na EJA ainda é muito difícil. Somente 10% dos estudantes do Brasil Alfabetizado migram para as salas de aula de EJA. Apesar da importância do Programa, esse dado também o coloca em xeque.

Faço um balanço realista: não avançamos como poderíamos e deveríamos ter avançado. Não aproveitamos o impulso que poderia ter nos dado a CONFINTEA. Na América Latina, em geral, não se apostou na EJA como se deveria.

No Brasil, existem políticas e projetos de EJA que sejam pertinentes para grupos de população vulneráveis?

De 2003 até 2007-2008, abriu-se espaço para grupos vulneráveis na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação: mulheres, quilombolas, indígenas, populações rurais, etc. No entanto, esse enfoque foi se perdendo nos últimos anos. A SECAD não foi capaz de manter esse diálogo e os programas de educação para grupos mais vulneráveis. Em todas as áreas, o que tinha sido construído como alicerce, não avançou.

Talvez a área que tenha sido discutida mais fortemente nos últimos anos seja a educação para pessoas privadas de liberdade, inclusive porque a academia a tomou como uma área de pesquisa importante. Houve um período de alta produção acadêmica sobre a educação nas prisões, o que foi positivo. Outro elemento positivo foi a tentativa de articular os planos estaduais de educação nas prisões, envolvendo educadores, agentes e outros operadores. No entanto, em geral, não houve inovação. Os programas caíram na rotina e, com a diminuição de recursos dos últimos anos, manteve-se uma fachada, mas não se enfrenta de fato o problema.

Em seu país, existem espaços de participação e consulta da sociedade civil e de diferentes atores da comunidade educativa, em especial educandos/as e educadores/as da EPJA, sobre as políticas educativas?

Existe a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), mas esse espaço foi se enfraquecendo, ao longo do tempo, e não proporcionou que a sociedade civil tivesse voz ativa. O governo não estava interessado em ouvir a sociedade.

Outros espaços importantes são os Fóruns Estaduais de EJA. Antigamente, havia duas reuniões anuais entre o Ministério da Educação, a SECAD e os Fóruns Estaduais, mas a periodicidade desses encontros foi diminuindo, assim como sua força.

Não é só culpa do MEC ou da SECAD. Os próprios Fóruns têm perdido o seu foco, e a dinâmica das suas atividades diminuiu muito. Tais Fóruns passaram a agregar todos os setores envolvidos na EJA, canalizando essas várias vozes. Nesse sentido, quando o Fórum se enfraquece, esses setores ficam sem voz e sem canal de diálogo.

O próprio Ministério da Educação foi marginalizado da discussão sobre as políticas de EJA, já que a Secretaria Geral da Presidência da República tentou liderar e reunir a discussão sobre

a educação popular em um departamento específico. Com isso, a EJA perdeu espaço.

A presença da educação popular na EJA é uma questão que dá identidade às políticas de educação do Brasil. A SECAD tentou retomar a discussão sobre a importância de se garantir uma política de educação ao longo da vida. No entanto, esse debate foi interrompido quando a presidenta Dilma Rousseff foi afastada da presidência.

Em geral, os espaços de participação da sociedade civil são limitados e restritos, criando-se uma dependência dos poucos canais de diálogo existentes.

Que mecanismos de monitoramento e seguimento foram estabelecidos para as políticas de EJA no Brasil?

A CNAEJA jamais conseguiu desenvolver esse monitoramento a contento. A Comissão existe, faz quatro reuniões ao ano, porém não é atuante para além desses encontros. A CNAEJA é burocrática. Deveria impulsionar estudos e propor avaliações, não simplesmente se reunir com os representantes da SECAD para discutir uma agenda proposta pela própria Secretaria. Além disso, o Ministério da Educação tem dependido de consultores para realizar essas avaliações e seguimentos, por não ter quadros próprios para essas atividades.

No primeiro período do Brasil Alfabetizado, foi elaborado um plano de monitoramento como parte integral do projeto, com orçamento e equipe responsável para essa tarefa. Foram feitos vários estudos, com a contribuição de pessoas experientes no campo da avaliação.

Recentemente, para realizar esse monitoramento, o Ministério da Educação e as agências internacionais, como OEI e UNESCO, contratavam consultores. Há um grande desafio para que o Ministério da Educação (MEC) consiga realizar esse seguimento sozinho, devido ao tamanho reduzido de sua equipe e às grandes dimensões do Brasil e do Programa. O Brasil Alfabetizado chegou a ter dois milhões de matrículas. Em média, apresentava 1,2 milhão de matrículas, em mais de 80 mil turmas.

O MEC chegou a apresentar, em seu site oficial, um Mapa Virtual do Brasil Alfabetizado, em que se podiam consultar as turmas, professores e outros dados. No entanto, essa ferramenta saiu do ar há dois ou três anos. Era um mecanismo de monitoramento interessante, que incorporava dados oficiais e da própria sociedade civil.

Considero que se dá muito pouca importância à avaliação neste campo. Nos últimos

três ou quatro anos, não houve qualquer estudo sobre EJA proposto e financiado pelo Ministério da Educação. Houve teses e dissertações, mas ainda faltam muitos dados.

No Brasil, são suficientes os atuais recursos públicos destinados à EJA?

Com relação à EJA, não houve redução de recursos desde a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O problema é que não se consegue gastar na EJA o recurso que é destinado a essa modalidade educativa. Como o dinheiro que chega aos estados e municípios não é legalmente reservado para a EJA, os recursos acabam sendo destinados a outras áreas e níveis de educação.

Por isso, temos que continuar lutando para que o adulto e a criança tenham o mesmo valor para o FUNDEB. No Brasil Alfabetizado, calculávamos o gasto médio de 300 reais por pessoa ao ano. No FUNDEB, calcula-se um gasto público de cerca de 1.500 reais por pessoa, anualmente. Como se justifica realizar um programa como esse com 1/5 dos recursos necessários?

Precisamos sim de mais recursos, mas precisamos também aplicar melhor o dinheiro que já existe, fazendo avaliações e monitoramento para isso.

Que recomendação você faria às autoridades do seu país e também às internacionais, para que promovam e garantam o direito à educação das pessoas jovens e adultas na América Latina e no Caribe?

No novo cenário internacional, com a adoção das Agendas de Educação e Desenvolvimento Sustentável 2030, aborda-se a educação de pessoas adultas, não apenas no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável referido à educação (ODS 4), mas também nas metas relacionadas a outras áreas, como saúde, trabalho e meio ambiente, de maneira transversal.

Nesse contexto, devemos cobrar que nossos formuladores de políticas apliquem os planos nacionais e internacionais existentes. Por exemplo, se executássemos o Plano Nacional de Educação (PNE) teríamos avanços enormes na EJA. Os instrumentos e planos nacionais existem, e são do Estado, não de um governo. Precisamos convencer os governos de que não é possível implementar políticas de desenvolvimento sustentável sem que se aborde a EJA. A EJA é uma ferramenta fundamental nesse processo de redimensionar o desenvolvimento.



Brasil:

“A EPJA deve gerar empoderamento e garantir que a/o estudante seja um sujeito de direitos, dignidade e entendimento do seu papel na sociedade”

Entrevista com a pesquisadora em EPJA e professora da Universidade de Campinas (UNICAMP), no Brasil, **Débora Jeffrey**. “As autoridades dizem que hoje não há demanda na EPJA. Porém, não consideram as inúmeras dificuldades impostas a estudantes da modalidade, que as/os levam, muitas vezes, a desistir dos estudos. Faltam merenda, segurança pública e transporte para que os estudantes possam chegar às escolas mais próximas. A modalidade parece uma inquilina do ensino regular, ocupa o espaço que sobrou”, afirma.

Quais são os principais avanços e/ou retrocessos, em termos de políticas, leis e institucionalidade, que foram registrados para a EPJA no Brasil nos últimos 6 anos, desde a CONFINTEA VI em Belém do Pará?

Muita coisa aconteceu neste período. E acho que toda a conquista desses seis anos se finda com a mudança recente de governo. O que vou listar como avanço se refere até agosto do ano passado (2016). Com o impeachment da [presidenta] Dilma Rousseff, a educação de pessoas jovens e adultas deixa de ser uma agenda para o governo. Isso foi um complicador, porque trouxe a modalidade de volta a uma marginalização que perdurou durante toda a história da educação no Brasil, especialmente durante a Ditadura Militar.

A legislação teve avanços importantes até meados de 2015. São importantes os artigos referentes à educação de jovens e adultos/os na Constituição Federal de 1988. Depois, tivemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a inclusão da educação profissional na abordagem da EPJA. E mesmo o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, faz referência à EPJA.

Outro avanço foi a criação da SECAD (Secretaria de Educação, Alfabetização e

Diversidade) em 2004, e sua reestruturação, em 2011, como Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), acrescentando-se assim a perspectiva da inclusão. Embora se critique a falta de integração dos programas da SECADI à Secretaria da Educação Básica, esse órgão abordou a educação de jovens e adultos/os, a partir de uma agenda política e a organização de programas específicos, como o Brasil Alfabetizado, o PROEJA e, além disso, impulsionou a reestruturação de alguns desses programas com o PRONATEC. Quando o governo Temer decide, em agosto do ano passado, impedir a abertura de novas turmas do programa Brasil Alfabetizado, sinaliza que a EPJA será uma obrigação dos municípios e dos Estados, sem uma coordenação federativa pelo Ministério da Educação. Nessa mesma linha, o Ministro de Educação do governo Temer extinguiu a SECADI, deixando os programas de EPJA sem coordenação federativa, bem como recursos suficientes para a manutenção de programas e projetos federais.

Outro desafio é a falta de definição sobre o pacto que deve haver entre as distintas esferas de governo do país (União, estados e municípios) para garantir responsabilidades e recursos compartilhados para a priorização e implementação de projetos e programas de EPJA.

Existem espaços de participação e consulta para a sociedade civil e os diferentes sujeitos da comunidade educativa, especialmente educadoras/es e educandas/os da EPJA, na definição das políticas educativas do seu país ou localidade?

Sobre a sociedade civil organizada da EPJA, existem dois espaços bem distintos. Um se refere aos grupos que participam de parcerias público-privadas, oferecendo uma prestação de serviço para municípios, no que se refere à alfabetização e a programas de requalificação de adultos/os. Outro espaço é aquele ocupado pelos movimentos sociais que, de fato, como os Fóruns da EPJA, representam militância, luta e engajamento pela garantia do direito à educação. São duas instâncias distintas que, embora possam igualmente representar o terceiro setor na EPJA, dificilmente conseguem se comunicar e convergir em termos de princípios e ideais. Certamente, a concepção de direito à educação de jovens e adultos/os de cada uma será muito distinta. Uma tem vinculação clara com os princípios da educação permanente e ao longo da vida, e outra tem um engajamento muito voltado à garantia do direito à educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da transformação social e formação cidadã.

Por exemplo, na Secretaria de Juventude, no que se refere ao Programa Projovem, existem conselhos e comissões em que esses diferentes representantes da sociedade civil se articulam, convergem e discutem, sem chegar muitas vezes a um consenso. Nesses Conselhos, há defensoras/es da EPJA em sua função reparadora, equalizadora e qualificadora. A dificuldade de conciliar essa diversidade de olhares se vê em casos como o da Resolução CNE n.3/2010 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EPJA e reflete essas três perspectivas.

Em sua opinião, qual é a importância da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultas/os e da participação dos Fóruns de EPJA nesse espaço?

Esse processo de formação e consulta aconteceu porque muitos representantes dos Fóruns estavam participando dos Conselhos implementados pelo governo federal, o que facilitou o diálogo e a comunicação e fortaleceu a instância política oficial como um espaço de participação social. O desafio é pensar a EPJA com todas as categorias que participam dos Fóruns que discutem essa modalidade, tanto ativistas, quanto educadoras/es e pesquisadoras/es, pois também com toda essa diversidade existem conflitos e disputas entre diferentes perspectivas.

Foi, sem dúvida, uma conquista o debate, a criação dos Conselhos e dos espaços de coordenação que vincularam os Fóruns. Foi uma iniciativa importante para aproximar as pessoas que vivem a EPJA e suas demandas no cotidiano com relação daquelas que desenham e implementam as políticas. No entanto, infelizmente, ao longo dos últimos seis anos, esses atores ou protagonistas do Fórum foram deixando a participação nas instâncias governamentais, e isso enfraqueceu, sem dúvida, o encaminhamento de novas demandas.

No Brasil, existem políticas e projetos específicos de EPJA para setores sociais vulneráveis?

Os públicos que recebem uma atenção diferenciada dentro da EPJA são: a população das zonas rurais, por meio da educação no campo; e as populações de comunidades quilombolas e indígenas. Mais recentemente, passou-se a abordar também a garantia

da educação nas prisões, proposta que está em processo de implementação. Por outro lado, têm-se observado bons resultados, a partir de programas de escolarização e formação indígena, com os primeiros graduados e pós-graduados indígenas em universidades brasileiras. Para a população quilombola, os desafios são maiores, pois os programas educativos disponíveis, em geral, são iniciativas locais, distantes de programas nacionais e integrados.

Como o Brasil tem dimensões continentais, seria necessário criar uma articulação e integração de programas intersetoriais, que muitas vezes são concebidos com essa intenção, mas não conseguem desenvolver-se de maneira coordenada e articulada na prática. É o caso da SECADI, que foi criada com a incumbência de integrar setores distintos da população e pensar questões, como gênero, sexualidade, população indígena, educação para o campo, alfabetização de jovens e adultos, afrodescendentes, entre outros. E, nesse âmbito, não se conseguiu estabelecer uma dinâmica entre projetos pontuais e programas de EPJA mais amplos, com vistas a atender as especificidades dos diferentes grupos atendidos.

A SECADI, do ponto de vista das políticas que implementou, foi um espaço muito rico, no entanto, não foi conduzida de modo que a estrutura do Estado pudesse convergir diferentes políticas e programas, respeitando suas especificidades, criando um sentido comum e uma agenda intersetorial.

No Brasil, existem políticas e projetos específicos de EPJA pertinentes para pessoas em situação de pobreza?

No Brasil, não é possível falar disso sem deixar de retratar o papel que tiveram o Bolsa Família e outros Programas como o PROJOVEM e o PROEJA, assim como, posteriormente, o PRONATEC.

Que mecanismos de monitoramento e seguimento foram estabelecidos para os programas e os projetos de EPJA no Brasil?

Não temos, infelizmente. Na Resolução CNE n.3/2010, há a indicação de que se criaria um sistema de monitoramento para a modalidade, mas isso nunca foi levado

adiante. As avaliações de larga escala impulsionadas pelo governo federal são direcionadas somente para o ensino regular.

No Brasil, os recursos do Estado e as previsões orçamentárias para a EPJA são suficientes?

Os recursos destinados à EPJA são basicamente os provenientes do FUNDEB [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação], de âmbito nacional. Além disso, em algumas escolas de EPJA, não há merenda ou condições mínimas para a oferta da modalidade. A modalidade parece uma inquilina do ensino regular, ocupa o espaço que sobrou.

Como você avalia a formação docente para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil?

Poucas instituições no Brasil têm um currículo específico para EPJA. A UERJ [Universidade Estadual do Rio de Janeiro] tem uma experiência pioneira e é uma das poucas instituições em que a/o estudante de Pedagogia tem acesso a um currículo e a estágios específicos para a modalidade.

Em geral, o Curso de Pedagogia se limita à educação da criança e do adolescente. Como trabalhar na educação com a pessoa adulta? Como constituir o processo de ensino-aprendizagem com a/o jovem e a/o adulta/o? Salvo algum curso de aperfeiçoamento ou especialização, há poucas opções para a formação do educador que atua na EPJA.

Que recomendação você faria às autoridades brasileiras e internacionais, para que se garanta o direito à EPJA na América Latina e no Caribe?

É preciso olhar com cuidado e atenção a modalidade da EPJA. Nos países desenvolvidos, falar em educação de adultas/os é falar de educação permanente ou ao longo da vida, é garantir à pessoa adulta e à idosa um espaço de socialização,

requalificação e formação. Porém, na América Latina e no Caribe, temos o desafio de olhar a educação de jovens e adultos/os como um espaço de inclusão social e educacional, assim como de garantia à dignidade humana. A questão da alfabetização é fundamental, especialmente quando se verificam os altos índices de analfabetas/os funcionais no Brasil, muitos das/os quais são jovens que passam pela escola, mas não conseguem converter o que aprenderam em oportunidades de trabalho e projetos de vida.

A educação de jovens e adultos/os não pode continuar sendo marginalizada. Precisa ser protagonista desse processo e ser integrada aos projetos e programas nacionais existentes. A escolarização deve gerar o empoderamento dos sujeitos, garantindo que a/o estudante seja um sujeito de direitos, dignidade e entendimento do seu papel na sociedade, e não somente reproduza a estrutura e a organização social vigentes. Há uma responsabilidade governamental nesse sentido, pois se alguém saiu da escola e quer retornar, é porque houve uma omissão do Estado, em algum momento, com relação ao seu direito à educação.



Chile:

“La educación a lo largo de la vida implica repensar la cultura y la capacidad de las personas para participar, organizarse y generar iniciativas comunitarias”

Entrevista con **Jorge Osorio**, experto en educación de personas adultas, investigador y docente de la Universidad de Valparaíso, en Chile, quien subraya que se debe rediseñar el sistema chileno de educación a lo largo de la vida, repensando las metodologías para que respondan a las distintas realidades de las y los educandas/os e incluyendo la formación para el mundo del trabajo y para la ciudadanía. “Esto implica replantear el rol de los colegios de personas adultas en su dimensión comunitaria, implica el fortalecimiento de la formación de docentes y de la investigación sobre la EPJA”, añade.

¿Cuáles son, en tu mirada, los principales avances y retrocesos registrados en marcos legales, políticos e institucionales de la EPJA en su país, desde la CONFINTEA VI en Belém do Pará, Brasil?

A partir de los años 90, la educación de personas adultas pasa a tener una prioridad baja, y se empieza a leerla como un tema reducido a la tarea de que las personas que no han terminados sus estudios escolares lo hagan. Otro dato importante es que la educación de adultos escolar se ha transformado, principalmente, en una educación de jóvenes que han dejado la escuela por diversas razones, sean hombres o mujeres, y que ven en la EPJA y sus instituciones una vía para terminar los estudios de una forma mucho más flexible y bien para reincorporarse al sistema regular luego de ser “expulsados” de la escuela (“desertores” le llaman los gestores de la educación).

Eso implica una serie de consecuencias, pues el enfoque didáctico predominante ha sido concebido para personas adultas, lo que genera tensiones e incoherencias en el trabajo de los/as docentes que ahora debe atender mayoritariamente a jóvenes con una gran diversidad de perfiles sociales, culturales y de género.

De lo que dices, entonces, ¿notamos avances o retrocesos, o más bien una manutención?

Bueno, se han producido desde entonces algunos cambios importantes y que pusieron bases para pudieron haber generado un cambio en las políticas. Hasta el 2010, se desarrolló el programa “Chile Califica”, que fue muy interesante pues vinculaba la EPJA con los procesos de formación profesional y técnica, a través de procesos de identificación de necesidades productivas en las distintas regiones, generando programas pertinentes y adecuados para la formación laboral de los jóvenes, conjuntamente con la regularización de sus estudios básicos y secundarios .

Cuando asume el gobierno de derechas (2011-2014) este programa se acabó. Durante ese período, se radicalizó la mirada de la educación de personas adultas como simple nivelación de estudios, lo que implicó una involución sustantiva. El que el gobierno actual, desde el 2014, se propuso darle un giro a la EDJA con la creación de centros de educación de adultos de “nueva generación” y el inicio de un proceso de definición de las nuevas bases curriculares de la EDJA. Se ha pretendido, desde el gobierno, que éste sea un proceso participativo, y se han realizado reuniones, talleres y eventos con educadoras/es de personas adultas en todo el país, con miras a construir un consenso sobre cuáles deberían ser las bases curriculares para la educación de personas adultas.

Nosotras/os que trabajamos en este tema, estamos aprovechando este debate para plantear cuestiones más refundacionales, que permitan desarrollar la EDJA en el marco del paradigma de la “educación a lo largo de toda la vida” con las consecuencias institucionales, pedagógicas y culturales que esto implica, por lo pronto desarrollar una EDJA con una mayor pertinencia regional, que incorpore a los actores de la sociedad civil y responda a las demandas de saberes y competencias que las comunidades tienen para desarrollar sus proyectos de vida, lo que implica replantear el rol de los colegios de personas adultas en su dimensión comunitaria, el fortalecimiento de la formación de docentes y de la investigación sobre la EPJA.

Implica también hacer una articulación mucho más estrecha con el mundo del trabajo, con el movimiento sindical, que permitan innovar la educación técnica y la formación laboral.

Hay retos adicionales que debemos asumir: uno es el analfabetismo funcional que es muy alto en el país, según estudios de 2015 y 2016; y otro es la necesaria concepción de que la 'recuperación' de estudios va mucho más allá de que las personas acrediten su enseñanza básica o media, pues implica repensar la cultura y la capacidad de las personas para participar, organizarse y generar iniciativas comunitarias, siendo ciudadanas/os protagonistas. Esas dimensiones exigen efectivamente rediseñar la educación de personas adultas.

Hay que insistir con el gobierno y con las organizaciones sociales para que ojalá podamos reorientar la EPJA en este sentido, lo que exigirá crear consensos y modalidades de diseño y generación de políticas en la que las organizaciones de la sociedad civil tengan un rol protagónico. Sin embargo, para ello falta mucho aún.

¿En su país, existen políticas y proyectos específicos que contribuyan al derecho a la EPJA que sean pertinente para grupos de población vulnerados?

Existe una modalidad y un subsistema de educación intercultural bilingüe, pero que está orientado principalmente a niñas/os y jóvenes, entonces, hay allí una tarea pendiente de incluir el tema de la educación intercultural bilingüe a la población adulta. Asimismo, hay programas especiales para la educación de mujeres, pero en otros ámbitos que no el Ministerio de Educación, como el Ministerio del Trabajo y de la Salud. Eso se hace fundamentalmente desde el Estado, o con una participación relevante de organizaciones no gubernamentales y actores de la educación comunitaria.

Otro punto positivo en el caso chileno, es la atención que el gobierno viene dando a la educación de personas adultas en las cárceles. No es aún un programa de gran impacto, pero se ha producido un avance en reconocer y fortalecer la labor de las y los docentes que trabajan con personas privadas de libertad.

La problemática de las y los migrantes es otro tema emergente en Chile. Se discute actualmente en el Parlamento una nueva ley de migración, pero más allá de lo jurídico está todo el tema cultural, intercultural, lingüístico, y están los temas de discriminación y de racismo, que son fuertemente considerados en el debate político. Son las organizaciones no gubernamentales y los movimientos vinculados

a la educación popular y a las iglesias, concretamente la Iglesia católica, las han generado sistemas de acogida y apoyo jurídico y educativo a poblaciones migrantes.

Recientemente el Gobierno ha generado marcos administrativos y legales para asegurar que todo niño, niña y joven inmigrante tenga pleno acceso al sistema escolar y al goce de los beneficios de alimentación y cuidado asegurados a la población del país. Este es un acontecimiento muy positivo.

¿En su país, existen políticas y proyectos específicos que contribuyan al derecho a la EPJA que sean pertinentes para grupos de personas jóvenes en situación de pobreza?

En el marco de la educación de personas adultas oficial, existen programas de reinserción escolar para jóvenes de sectores populares que han abandonado el sistema educativo formal, los cuales son proyectos aún de escala de mediana incidencia y están sujetos a evaluación. Lo que se pretende más bien es incluir, incorporar estas personas a la escuela bajo la premisa de que la vuelta del joven a una vida escolar más flexible generará por sí misma resultados positivos, como son el cuidado, la salud, la seguridad, la no reincidencia en conductas ilícitas en algunos casos.

Sin embargo, la situación es mucho más compleja, porque los-as jóvenes no dejan la escuela solamente por temas de trabajo, de exclusión, de discriminación, sino también por una cuestión de sentido: ¿cuál es el sentido de estudiar? ¿Cuál es el sentido de trabajar? Este es un tema de fondo, pues la juventud de los sectores populares, muchas veces, le otorga más sentido a vincularse a tribus o grupos urbanos, por considerar que siendo parte de ellos acceden a formas comunitarias y de expresión más significativas que los de la propia escuela.

¿Existen espacios de participación y consulta para la sociedad civil y los diferentes actores de la comunidad educativa, sobre las políticas educativas de su país o localidad?

El Ministerio de Educación promueve redes de docentes y educadoras/es en las regiones, para compartir agendas educativas con estas/os profesionales. Podemos

decir que en los últimos 10 años, la política de educación de personas adultas no ha estado sostenida en una dinámica de participación ciudadana importante en Chile. Lo que es un déficit, pues en otros ámbitos de las políticas públicas sí lo ha habido.

En general, las reformas educativas en el país, a partir de los años 90, se han impulsado sin una participación ciudadana sustantiva. Sólo a partir del 2006 y luego en el 2011, con las movilizaciones de estudiantes y de los movimientos sociales, se ha generado un ambiente de mayor participación, pero no se han generado formas institucionalizadas para dar lugar a una participación efectiva de las organizaciones de la sociedad civil. El proceso actual de creación de nuevas bases curriculares de la EPJA puede ser una oportunidad para dar un paso significativo en este sentido.

¿Qué mecanismos de monitoreo y seguimiento se han establecido para las políticas de EPJA en su país?

No hay un sistema de monitoreo y rendición de cuentas que permita a la ciudadanía hacer un seguimiento de las políticas oficiales de educación de personas adultas, y tampoco hay sistemas de información al respecto. Los informes que el gobierno envía cuando se realizan las reuniones de medio término en relación al monitoreo de CONFINTEA, son documentos muy generales.

En su país, ¿los recursos del Estado y presupuestos asignados para garantizar la realización de la EPJA como derecho humano fundamental son suficientes? ¿Se han incrementado?

Dentro de las partidas del presupuesto nacional para la educación, la educación de personas adultas siempre tuvo un rol secundario. Muchas veces las partidas para la EPJA están contenidas en partidas más globales, lo que, para la ciudadanía, resulta difícil entender y cuestionar durante el debate anual del Presupuesto de la Nación. No hay un portal, una información disponible a la ciudadanía sobre los recursos que se invierten.

¿En qué medida el Estado se hace cargo de garantizar el derecho a la EPJA en su país, y en qué medida se ausenta o transfiere esa responsabilidad al sector privado, ONG u organizaciones comunitarias?

Hay un compromiso del país, en la Ley General de Educación, con el derecho a la educación durante toda la vida, y hay cambios importantes en innovación y mejora del sistema público de educación.

Sin embargo, hay una cuestión paradigmática: una cosa es resguardar el derecho a la educación escolarizada, y otra cosa es avanzar en la promoción y la accesibilidad de servicios educativos de calidad para la educación durante toda la vida que implica “de-escolarizar” la educación, reconocer nuevas modalidades de formación en los territorios (educación ciudadana, ambiental) y abrir a la ciudadanía servicios educativos que respondan a los perfiles diversos de la población adulta del país (culturales, laborales, étnicos, lingüísticos, residenciales, de género) y a las necesidades que emergen de una ciudadanía que demanda participación democrática real y el acceso efectivo a los bienes comunes del conocimiento y de las tecnologías.

Eso implica evaluar el desempeño del sistema educación de adultos, del sistema nacional de capacitación que se articula desde el Estado, de los sistema de autogestión educativa público-comunitaria que emergen en sectores populares y de la propia Educación Superior para responder a estas demandas: en este plano el país está todavía bastante distante de alcanzar resultados satisfactorios.



Guatemala:

“El analfabetismo es un tema poco visible, a pesar de que es una cuestión bastante generalizada, especialmente en la zona rural”

Entrevista con **Francisco Cabrera Romero**, que integra el grupo de incidencia política del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) en Guatemala. “Es necesario crear un espacio en que la sociedad civil pueda participar y dialogar sobre la educación de personas jóvenes y adultas”, afirma sobre el contexto guatemalteco, subrayando como principales desafíos de la EPJA en el país el bajo financiamiento público y la falta de prioridad que se da a la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas.

¿Cuáles son, en tu mirada, los principales avances y retrocesos registrados en marcos legales, políticos e institucionales relacionados a la EPJA en su país, desde la CONFITEA VI en Belém do Pará, Brasil?

En Guatemala la educación de personas jóvenes y adultas tiene dos ámbitos institucionales. Por una parte, está la que maneja la alfabetización de adultas/os, que es una entidad formalmente independiente del Ministerio de Educación que se denomina Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA). Ésta se encarga básicamente de la alfabetización y de programas acelerados para completar lo que equivale a la escuela básica; pero el énfasis está en la primera fase de la alfabetización. La otra parte está a cargo del Ministerio de Educación por medio de una dirección general denominada de Educación “Extra Escolar”, una de las direcciones más pequeñas y con escasísima cobertura en términos de la cantidad de estudiantes atendidas/os.

La alfabetización tiene una trayectoria bastante monótona en el país. Lo que se reporta anualmente es una reducción aproximada del 1% del analfabetismo absoluto de personas jóvenes y adultas. Este ritmo se mantiene desde hace 20 años. No se presenta ningún cambio de estrategia, de política novedosa, sino que en realidad es la forma más clásica y tradicional de hacer procesos de alfabetización, basados en una primera y corta fase.

No ha habido ninguna priorización tanto antes como después de la CONFINTEA VI. En el 2008, se formalizó el convenio con el programa Yo, sí puedo, que cubre apenas cerca de una cuarta parte de la población del CONALFA. Asimismo, faltan estadísticas fiables sobre la cantidad de personas que son analfabetas. Las proyecciones de población no son seguras y no se han hecho encuestas o estudios que confirmen que quienes cubrieron la primera fase de alfabetización efectivamente aprendieron y lo practican.

¿En su país, existen políticas y proyectos específicos que contribuyan al derecho a la EPJA que sean pertinente para grupos de población vulnerados?

Desde hace varios años CONALFA empezó a desarrollar programas de alfabetización usando idiomas indígenas. Pero el uso de los idiomas indígenas es parcial. Las personas finalmente aprenden a leer y a escribir en castellano, la mayor parte de las veces, aunque estén en modalidades de educación bilingüe.

Claramente, la población en situación de analfabetismo es mayormente indígena y rural, pero esta modalidad de alfabetización bilingüe utiliza el idioma indígena sólo de manera oral y la escritura se hace en castellano. No es, digamos, un programa completamente bilingüe. Es un programa pequeño y atiende a muy pocas personas. En Guatemala, hay 24 idiomas indígenas y el programa de alfabetización se hace en 16 de esos idiomas.

¿Existen proyectos para otros grupos específicos?

No hay ningún otro programa específico. Ni para mujeres, ni para personas con discapacidad, o jóvenes. La población que el CONALFA atiende está en su mayoría formada por mujeres, que es también la población con mayor porcentaje de analfabetismo. Pese a ello, no hay un programa que tenga un enfoque de inclusión de la mujer, o un programa que forme, por ejemplo, en derechos de las mujeres a la vez que alfabetiza. Iniciativas como estas existen en la sociedad civil, pero son bastante focalizadas.

Entre la sociedad civil, sí podemos encontrar muchísimos proyectos que enfatizan la participación de la mujer, la cuestión de género, el reconocimiento de la diversidad cultural, etc. Pero todos han sido de corta duración, como suelen ser los proyectos con

financiamiento de la cooperación internacional. Finalizan y la experiencia termina, no se transforman en política.

¿Cuál es la participación de la sociedad civil en el proceso de discusión y diseño de las políticas de EPJA en el país?

La sociedad civil no participa. No hay articulación que permita espacios de discusión y construcción de políticas o programas. La participación se da a través de convenios específicos, por los cuales el CONALFA acredita los procesos de EPJA que desarrolla la sociedad civil. Lo que avala es básicamente que a un grupo específico se le está educando, que este está cumpliendo la fase inicial de la alfabetización y su seguimiento, llegando al equivalente a la escuela primaria o la escuela básica completa. Una buena parte de la población alfabetizada que CONALFA reporta ha sido alfabetizada por la sociedad civil en pequeños proyectos.

No hay ninguna mesa y ningún espacio que reúna a todas las organizaciones de la sociedad civil para que participen. No tienen ninguna participación en la toma de decisiones.

¿Cómo se da la presencia del sector privado en la EPJA del país?

La ley que creó el CONALFA establece que el Comité es una entidad independiente de cualquier ministerio o dependencia pública y que se integra por tres sectores: gobierno, sector privado y sindicatos de trabajadoras/es, con la existencia de un cuerpo directivo con representantes de cada una de estas partes. Tradicionalmente el sector privado ha tenido incidencia en la toma de decisiones. Yo creo que eso hace que CONALFA sea una entidad bastante conservadora en su enfoque y su vinculación con procesos transformadores para la vida de las personas que se alfabetizan.

Comúnmente los sindicatos que integran el Comité tienen muy poca relación cotidiana con la educación. Además, hay una desconexión muy notable entre esos sindicatos y las organizaciones de la sociedad civil. Prácticamente no se conocen, no hay vínculos, no hay tampoco discurso ni agenda temática común.

¿Qué mecanismos de monitoreo y seguimiento se han establecido para las políticas de EPJA en su país?

No hay mecanismos regulares, pero hay esfuerzos periódicos que se hacen, sobre todo desde la sociedad civil. De todas formas, aún en la sociedad civil, el tema de la alfabetización y sus demandas tienen poca visibilidad.

En su país, los recursos del Estado y presupuestos asignados para garantizar la realización de la EPJA como derecho humano fundamental, ¿Son suficientes? ¿Se han incrementado?

Los recursos son muy escasos. Claramente, el presupuesto es insuficiente. Tampoco existe una estrategia, un plan nacional de alfabetización o algo similar que demandara más recursos. Los recursos para esta modalidad educativa no se han incrementado a lo largo de los años y se la mantiene con lo mínimo. El Ministerio de Educación no prioriza la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas.

¿En qué medida el Estado se hace cargo de garantizar el derecho a la EPJA en su país, y en qué medida se ausenta o transfiere esa responsabilidad al sector privado, ONG u organizaciones comunitarias?

El gobierno hace muy poco. Permite y facilita que la sociedad civil lo haga. No hay otro actor que haga alfabetización en el país: básicamente es CONALFA y la sociedad civil en esfuerzos bastantes aislados y temporales, generalmente de muy corto plazo. Cuando finalizan los proyectos, CONALFA los asume, pero los trae a su método regular. De ningún modo continúa con el proceso innovador, ni asume sus ejes y énfasis prioritarios.

El CONALFA no hace educación popular, ni tiene el interés en hacerla. Si una ONG lo quiere hacer lo permite, pero no lo asume y el Ministerio de Educación tampoco. La educación popular es desarrollada por algunas organizaciones no gubernamentales y movimientos populares, completamente a margen del sistema.

Sólo para ilustrar un poco el tema, el gobierno pasado llegó a afirmar que el CONALFA ya no era necesario y se podía eliminarlo porque el indicador de analfabetismo absoluto

había llegado hasta el 13% en el país, y que entonces los que quedan en situación de analfabetismo son personas muy mayores, y que la inversión no sería rentable, mejor deberíamos invertir en los niños pequeños. Ha habido todo un razonamiento con el objetivo de cerrar el Comité. No se ve y no se entiende la importancia que la EPJA tiene.

¿Qué recomendación específica haría a las autoridades de su país y también a las internacionales, para que se impulse el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe?

Creo que se necesita cambiar la forma de entender la educación de personas jóvenes y adultas. Hay varias acciones que en mi opinión son necesarias: en primer lugar establecer un dato más exacto de los niveles de analfabetismo absoluto y del llamado “funcional”. Temo que los datos oficiales son demasiado optimistas.

A partir de ello, hay que formular un plan nacional que no solo considere reducir los indicadores sino esencialmente vincular la alfabetización con procesos de desarrollo social y productivo. Hay que tener en cuenta que las personas que no saben leer y escribir son generalmente las que viven en condiciones de pobreza. Sirve de muy poco aprender a leer si esto no está asociado con mejores oportunidades.

Un plan nacional debe ser de largo plazo, lo que implica no solo la parte cuantitativa, sino un giro en la calidad de los procesos, la renovación de los enfoques de aprendizaje y la articulación con proyectos de vida personal y comunitaria. Hay que fortalecer el CONALFA, perfilar la coordinación con el Ministerio de Educación y tener un plan de largo plazo.

La experiencia internacional muestra que sirve poco reducir las tasas de analfabetismo absoluto cuando no hay oportunidades de continuar aprendiendo ni formas de sacar provecho a lo aprendido. El desuso lleva a la pérdida de lo aprendido y de nuevo a la situación inicial. Hace falta una perspectiva de largo plazo y vinculada con los procesos de desarrollo del país.

En América Latina y el Caribe la situación es similar por la desatención que la EPJA sigue teniendo. Hay solo unos casos especiales como Bolivia, Nicaragua y República Dominicana donde se han visto procesos de alta importancia en las políticas públicas. La región está rezagada. Hay que encontrar la forma de vincular el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas con el desarrollo humano. Las estadísticas aisladas no deberían ser la preocupación principal.



México:

“La EPJA requiere mayor financiamiento, formación docente específica y una gestión que recupere las políticas comunitarias”

Entrevista con **Gloria Hernández**, investigadora y docente del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. “Hoy en día, tenemos menos del 1% del presupuesto educativo nacional invertido en la EPJA. Por un lado, tenemos el desafío de los escasos recursos, que son insuficientes para atender a 31,9 millones de mexicanos y mexicanas en situación de exclusión educativa; por otro lado, tenemos el problema de la distribución interna de estos recursos. Los montos se dedican muchas veces a la burocracia, y no a la formación docente”, afirma.

¿Cuáles son los principales avances y retrocesos que se observan en términos de marcos legales, políticos e institucionales de la EPJA en su país, en los últimos 6 años?

En México, la situación de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) es contradictoria: hay permanencias y hay algunas cosas nuevas, no siempre a favor de los acuerdos tomados en Belém do Pará. Permanece el carácter compensatorio de la política pública en materia de EPJA. Eso ha significado, como se sabe, escasos financiamientos. Es decir, es una política que mantiene lo compensatorio y, en ese marco, mantiene los bajos presupuestos.

El modelo nacional para la educación de jóvenes y adultos ha tenido como uno de sus grandes aciertos el modelo de educación para la vida y el trabajo. No obstante, ese modelo (un referente importante en el país y para América Latina y el Caribe), que incluso tiene un premio internacional porque se ha aplicado también a poblaciones indígenas y ha logrado la accesibilidad en la EPJA, no ha sido acompañado de una gestión institucional que lo favorezca.

Hay avances importantes para las poblaciones indígenas, personas adultas mayores que se están atendiendo, pero sigue siendo un fuerte desafío nacional crear otros modos de gestión institucional, que permitan garantizar el acceso y el pleno ejercicio del derecho a la educación.

¿En su país, existen políticas y proyectos específicos que contribuyan al derecho a la EPJA que sean pertinente para grupos de población vulnerados?

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) tiene una diversidad de programas. El MEVyT (Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo) que mencioné antes, en sí mismo, tiene una diversidad importante desde su concepción como modelo y currículo. Pero, faltan muchísimas mediaciones para poder lograr esa accesibilidad. También hay programas específicos para la población migrante, por ejemplo, la atención a personas mexicanas que están en Estados Unidos y pueden hacer sus estudios y certificarse a través de las clases comunitarias. Hay también programas para grupos indígenas, y se están desarrollando otras iniciativas para invidentes y módulos especializados para jóvenes. Es decir, hay un gran modelo nacional pedagógico curricular, llamado MEVyT. No obstante, insisto, faltan mediaciones que permitan llegar de una manera más exitosa a los grupos focalizados de población.

¿A qué se refiere con mediaciones?

Me refiero a mayor financiamiento, a formación específica de educadores y educadoras para esa población, y a una gestión institucional que recupere mucho más las políticas comunitarias. Asimismo, nos falta una política social con financiamiento y gestión intersectorial e interinstitucional, que es lo que venimos colocando siempre en las CONFINTEAs.

El MEVIT abarca la alfabetización y educación primaria y secundaria, a través de módulos básicos, pero también módulos diversificados. Abarca toda esa población que deja la educación básica en el país. Desde el 2011, la educación media superior también se hace obligatoria. Sin embargo, respecto a las y los jóvenes todavía hay un gran desafío de acceso y permanencia escolar. Es una población amplia y que está al margen de la educación. Como se sabe la implementación curricular y su gestión demandan el trabajo interinstitucional e intersectorial, lo que representa otra de esas mediaciones.

¿Existen espacios de participación y consulta para la sociedad civil y los diferentes actores de la comunidad educativa, sobre las políticas educativas de su país o localidad? ¿Cuáles?

El INEA tiene un órgano que surge en el 2000, el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVIT). El ánimo de su creación fue contar con un órgano que fomentase la interinstitucionalidad y la intersectorialidad, no sólo al interior del gobierno, sino también a través del diálogo con la sociedad civil organizada y la iniciativa privada, entre otros

sectores, para poder desde allí favorecer el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas. No obstante, el CONEVIT no ha funcionado totalmente en estos años y tuvo fuertes limitantes. Hemos insistido que debe reavivarse, lo que todavía no se ha logrado.

Este Consejo consistía en un espacio de corresponsabilidad, que es lo que hemos exigido: la participación no sólo en la aplicación o en el desarrollo de la política pública, sino en su propio diseño. Hubo esperanzas cuando se creó ese espacio, incluso cuando se hacían reuniones preparatorias y de seguimiento a la CONFINTEA. Fue muy interesante porque participábamos gente de la sociedad civil, de las instituciones educativas, etc.

Pero, me parece que faltan espacios de participación social que realmente permitan la construcción de una política de Estado para la EPJA. Creo que el Instituto debe abrirse, y además de contar con una política de certificación de saberes adquiridos en la vida, debe mantener de manera fundamental su espíritu de educación con personas jóvenes y adultas en corresponsabilidad y participación con la sociedad civil.

¿Qué cambios para la educación de jóvenes y adultas/os implicó la reforma educativa que se impulsa en México?

Es algo sumamente complicado de señalar. Las diversas reformas educativas en el país se han centrado más en la educación regular obligatoria, para niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Este tipo de reforma no contempla la educación de personas jóvenes y adultas, pero de algún modo la toca. Por ejemplo, en el Estado de México, la educación está dividida en educación estatal (la que se encuentra bajo gestión de la Secretaría de Educación de cada departamento) y la educación federal (que responde a la Secretaría Nacional de Educación, llamada Secretaría de Educación Pública - SEP). Cada una tiene su sistema. Tenemos un solo libro de textos y un mismo currículo para todas las personas, es decir, hay un modelo educativo nacional. Sin embargo, las y los maestras/os pertenecen a uno de dichos sistemas. Cuando se hace la reforma educativa, esta afecta a los dos sub-sistemas. En el sistema estatal, por ejemplo, muchas/os de las y los docentes que atienden a la EPJA son maestras/os normalistas, lo que afecta por lo tanto el proceso de implantación de esa modalidad educativa.

Para nosotros, más que una reforma educativa, se trata, al menos en este momento, de una reforma laboral que afecta a todas/os las y los docentes. En mi opinión, es una reforma punitiva y administrativa, que, más que reformar, sanciona a las y los profesoras/es y limita sus estancias de trabajo. Los múltiples relatos de docentes que se han evaluado me permiten sostener esta afirmación. Por otro lado, la reforma no toca los planes educativos fundamentales, el modelo educativo que queremos, y tampoco aborda la EPJA.

En general, la docencia en la EPJA depende del voluntariado social. Son educadores y educadoras voluntarias/os, sin formación, ni salarios dignos. Es una contradicción que se tenga un programa de educación para la vida y el trabajo, con una gestión institucional que se llama pago por productividad. Es decir, pagan a las y los docentes de la EPJA de acuerdo al número de estudiantes que logren formar, o hacer concluir sus estudios. Eso genera una tensión impresionante entre enseñar y acreditar. Es necesario superar esto. Conviene mirar experiencias en otros países en la región, cuya política pública en la materia avanza en muchos sentidos, por ejemplo en los procesos de formación de educadoras/es, si bien son complejos.

¿Cómo usted evalúa los presupuestos que el Estado actualmente asigna para garantizar la realización de la EPJA como derecho humano fundamental?

Los recursos han disminuido. Los montos de recursos disponibles no siempre son públicos, pero debido a la Ley de Transparencia, si uno lo solicita con fines lícitos y públicos, deben estar disponibles. Sin embargo, nos faltan más elementos para el monitoreo del financiamiento de la EPJA.

Hoy en día, tenemos menos del 1% del presupuesto educativo nacional invertido en la EPJA. Por un lado, tenemos el desafío de los escasos recursos, que son insuficientes para atender a 31,9 millones de mexicanos y mexicanas en situación de exclusión educativa; por otro lado, tenemos el problema de la distribución interna de estos recursos, que hace el INEA. Los montos se dedican muchas veces a la burocracia, y no a la formación docente.

¿Qué mecanismos de monitoreo y seguimiento a las políticas de EPJA hay en su país?

Hay monitoreos internacionales, pues México suscribe los compromisos de las CONFINTEAs. El INEA también hace sus propios estudios internos, trabaja con un sistema automatizado de seguimiento y acreditación, y registra los logros cuantitativos alcanzados.

En lo que toca a la información de la opinión pública, se presentan los resultados y logros respecto a monitoreos derivados de los acuerdos internacionales y de las obligaciones internas institucionales del Estado mexicano.

Pero, la observancia social, a partir del monitoreo de cifras, del análisis de lecciones aprendidas y de la sistematización de experiencias, es algo que todavía falta fortalecer. Es necesario consolidar una política de gestión que avance en indicadores cuantitativos y cualitativos fiables, los cuales permitan análisis contrastables de las políticas y programas

de EPJA en el país. Además, hacen falta monitoreos participativos, que documenten las voces de los sujetos de esta modalidad educativa, no sólo los números.

¿Qué recomendación haría a las autoridades nacionales e internacionales, para que se impulse el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe?

Lo central para avanzar en el derecho a la EPJA tiene que ver con los modelos de desarrollo y de país que estamos proponiendo. Creo que el modelo de desarrollo neoliberal está dando muestras de sus tensiones y límites, generando fuertes disparidades.

Para nuestros gobiernos latinoamericanos, se hace absolutamente necesaria una política de Estado participativa y democrática. Es urgente avanzar hacia una política social cuyo diseño, desarrollo y monitoreo incorporen las miradas de la sociedad civil, no sólo como sujetos educativos, sino como sujetos de gestión, participativos, sujetos de derecho.

En segundo lugar, es necesario el aumento del financiamiento a la EPJA, con una revisión puntual de sus mecanismos internos de gestión, que priorice la realización del derecho a la educación, y no solo la certificación y aprendizaje. Nos falta también avanzar en la calidad educativa y debatir mucho más su concepto.

También, desde la realización de la CONFITEA VI en el 2009 en Brasil, aumentaron los procesos de migración, y hay una gran población de migrantes centroamericanas/os. ¿Quién atiende a estas personas? Además, se observa una fuerte tendencia al envejecimiento, y no estamos atendiendo a una población amplia que está creciendo en la región y en mi país, de 60 años o más. En suma, creo que las políticas de la región tienen que mirarse a la luz de los cambios demográficos y políticos más recientes, así como de las transformaciones en el mundo del trabajo y en las nuevas ciudadanías, que determinan los modos por los cuales podemos gestionar el proyecto educativo para la EPJA hoy en día. Por fin, hace falta mirar la educación a lo largo de la vida desde una mirada generacional e intercultural, además de las perspectivas de género y etnia.

Finalmente, considero que es necesario abrir espacios para construirnos juntos como región global y aprender de propuestas actuales viables, pero orientadas a hacer realidad el derecho a la educación para todos y todas. Para ello, es necesario no perder la memoria, re-conocernos y recordar que lo viable también se construye.



Nicaragua:

“Un vacío histórico es la falta de presupuesto adecuado para la educación de personas jóvenes y adultas”

Entrevista con **Yadira Rocha**, del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) en Nicaragua, quien destaca como principales desafíos para la realización de la EPJA en su país la falta de presupuesto y la urgencia de repensar los contenidos que se enseñan a las personas jóvenes y adultas, para que sean más pertinentes y transformadores. “Miraría como retroceso la existencia de una educación muy bancaria, no una educación para el cambio, para pensar”, afirma.

¿Qué avances y retrocesos pueden ser mencionados en el ámbito de marcos legales, políticos e institucionales en su país en lo que se refiere a la educación de personas jóvenes y adultas desde la CONFITEA VI (Belém do Pará, Brasil)?

Hay cosas muy buenas que se están haciendo, pero como el Ministerio de Educación tiene una política de no divulgar, de encerrarse, no conocemos mucha cosa más allá de lo que sale en el periódico o porque vamos a algún evento y nos damos cuenta.

Con esos antecedentes, te diría que a nivel de marco jurídico, Nicaragua tiene uno de los marcos jurídicos mejores de América Latina, completo, una Ley General de Educación que se hizo con alta participación de las organizaciones sociales, hace ya muchos años. Pero el asunto es que, aunque tengamos un buen marco jurídico, no tenemos presupuesto para ejecutarlo. De nada sirve un marco jurídico de lo más completo, si no es respaldado por presupuesto acorde a lo que se aprobó.

En la parte política, sí que ha habido muchos avances en la educación de personas jóvenes y adultas en Nicaragua. Avances en el sentido de abrir las oportunidades de acceso, de abrir las modalidades. A lo mejor esos espacios no son tan masivos y no llenan todas las necesidades, eso ya es otra cosa. Pero se están abriendo, sobretodo en el área rural y desde el punto de vista formal.

El otro asunto también es ver hasta qué punto el contenido de esta modalidad llena las

expectativas y satisface las necesidades de las personas jóvenes y adultas. Bueno, puede haber un buen marco jurídico, puede haber políticas pero, ¿cuál es la realidad? Se han abierto muchas oportunidades, hay un buen marco jurídico, pero la cobertura sigue siendo mínima, no cubre todo el país.

¿Y los retrocesos?

Más que retrocesos, miraría los vacíos. Un vacío histórico es la falta de presupuesto adecuado para la educación de personas jóvenes y adultas. Hasta hoy, no conocemos qué porcentaje del presupuesto que se pasa a la educación se le distribuye a la EPJA. Sí sabemos que es el mínimo. Quien, de cierta forma, ha cubierto ese vacío en los últimos años ha sido la cooperación española. Pero también la cooperación española ya se está retirando.

Miraría como retroceso la existencia de una educación muy bancaria, no una educación para el cambio, para pensar. Se sigue reproduciendo una educación que no optimiza la experiencia que tienen las organizaciones no gubernamentales en ciertos temas, que antes se optimizaba. Por ejemplo, con el trabajo sobre VIH/SIDA, que no es de una especialidad del Ministerio de Educación, entonces en las comunidades iban a las ONG especializadas en el tema y se trabajaba en conjunto. Hoy, a las ONG le han sido cerrados los espacios, no tienen mucho espacio para intervenir en la educación formal.

En su país, los recursos del Estado y presupuestos asignados para garantizar la realización de la EPJA como derecho humano fundamental, ¿Son suficientes? ¿Se han incrementado?

Esa información no se sabe. Hace siete años que no conseguimos información. Antes sí manejábamos porcentajes y todo, pero ahora eso es un secretismo. Sabemos que no se han incrementado. Ahora, si comparamos las cifras históricamente, no hay una correlación de aumento de cobertura y aumento de presupuesto.

¿En su país, existen políticas y proyectos específicos que contribuyan al derecho a la EPJA que sean pertinentes para grupos de población vulnerados? ¿Para qué sectores existen?

Las comunidades indígenas tienen sus programas especiales. Ya para las mujeres, específicamente, no conozco proyectos específicos. Se hace un intento de decir que la política de mujeres es transversal. Ahora bien, no todo se hace desde el Ministerio de Educación y hay otros ministerios que aportan su visión. El Ministerio de la Familia hace todo un trabajo con las madres para educar a las hijas e hijos, desde muy chiquitas/os. Eso se da generalmente en los centros de salud, que a diario están llenos de mamás con niñas/os enfermas/os, y así se aprovecha y se pasan charlas, educación para familia, hay materiales interesantes dentro de la educación no formal.

Sobre la educación en las cárceles, ha habido programas desde el mismo sistema penitenciario nacional. Hace muchos años fue prioridad en el Ministerio de Educación, la educación en la cárcel. Ahora, he visto que se ha retomado con mucho énfasis. Tuvo una etapa en segundo plano y ahora se está retomando en primer plano. A mí, me parece que a veces eso se debe a condicionantes de la cooperación. Pero también hay una voluntad de ampliar la educación.

Hay también programas para las personas con discapacidad, se han incrementado las oportunidades. Se están capacitando a todas y todos las/os educadoras/es, tanto en las escuelas normales, como en las universidades, en lenguaje de señas. Este es otro avance que me parece interesante, que ya fue oficializado y aprobado en la Asamblea Nacional. Esta iniciativa debe llegar también a la EPJA.

En los programas para jóvenes y adultas/os trabajadoras/es, cada vez se da más importancia a iniciativas con alianzas público-privadas, que ya se daban en el país, pero no de manera formal. Lo que nosotros vemos es que la empresa privada lo que hace es fortalecer o mejorar las capacidades de sus trabajadoras/es, para que puedan manejar mejor su máquina, mejorar su trabajo en su fábrica. Esa es la tendencia mundial, neoliberal, que incluso fue aprobada en el Foro Mundial de Incheon.

¿Existen espacios de participación y consulta para la sociedad civil y los diferentes actores de la comunidad educativa, en especial educandas/os y educadoras/es de la EPJA, sobre las políticas educativas de su país o localidad?

Ninguno. Se cerraron todos los espacios. Están totalmente cerrados, a nivel general de la sociedad civil. Hay unos espacios gubernamentales que se han creado en los municipios, que se les llaman Gabinetes de Educación Municipal, donde se hacen consultas, pero la verdad es que no funcionan. O sea, sí están mencionados, sí están en la política, pero

hemos investigado y esos espacios están allí pero no son utilizados, no son convocados.

Se cerraron el Foro de Educación y la Coordinadora de la Niñez, así como todos los espacios grandísimos que reunían las redes nacionales. Los espacios donde había discusión y participación fueron bloqueados y no son tomados en cuenta.

¿Qué mecanismos de monitoreo y seguimiento se han establecido para las políticas de EPJA en su país?

Hacen evaluaciones trimestrales, pero es mucho desde lo interno, no con amplia cobertura. Sí tienen sus mecanismos, pero es algo interno, no hay una consulta o una evaluación amplia.

¿En qué medida el Estado se hace cargo de garantizar el derecho a la EPJA en su país, y en qué medida se ausenta o transfiere esa responsabilidad al sector privado, ONG u organizaciones comunitarias?

El Estado lo quiere asumir todo y no quiere que las ONG intervengan, pero no tiene capacidad para asumirlo todo. Entonces, hace las alianzas público-privadas, pero no hay alianzas con los organismos no gubernamentales, sí con lo privado.

¿Y cómo funcionan esas alianzas?

Son centros que se forman en las mismas empresas, por ejemplo. Está la intención de hacer escuelas departamentales o regionales de educación de personas jóvenes y adultas con la empresa privada más dirigidas hacia lo laboral, los oficios, desarrollar capacidades...

¿Hay alianzas con las organizaciones comunitarias?

Están bloqueadas. Hay muy poco espacio para las organizaciones comunitarias, las cuales actúan casi arriesgándose a que las cierren. Hay experiencias, pero no son fortalecidas, no son impulsadas, y a veces son como semiclandestinas.

¿Qué recomendación haría a las autoridades de su país y a autoridades internacionales, para que se impulse el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe?

Desde la experiencia que he vivido y hemos vivido en Nicaragua, y las que he conocido en otros países, una recomendación fundamental es abrirse y sumar voluntades y esfuerzos. La demanda es grande, a cada día la demanda crece y crece. A veces los gobiernos se cierran por celos, pero digo que la apertura, la coordinación, la concertación hace la fuerza. Este aspecto aquí ha sido un retroceso, porque hubo mucha apertura en un momento y mucho trabajo conjunto. La otra recomendación es el seguimiento y la evaluación a las ofertas que se tienen.

También es necesario pensar en cómo motivar y hacer una campaña fuerte sobre la importancia de la educación y para que se abran los contenidos: la formación en ciudadanía, el conocer las instituciones, el poder manejarse en su medio, a veces eso no lo saben las y los jóvenes. No hay una educación ciudadana. Todo ese trabajo no se puede hacerlo sólo, se hace en articulación y alianza.

La otra cosa es el presupuesto. Hay que buscar otras formas y fuentes de financiamiento para la educación. Es necesario que los gobiernos articulen políticas y consensuen con la empresa privada sobre dónde dirigir sus esfuerzos, garantizando una educación para la ciudadanía, no para el mercado. Creo que en América del Sur ya tienen años de relación con el sector privado en este tema, pero en Centroamérica, los países más pequeños y pobres están entrando por primera vez en ello, y necesitamos aprender de las experiencias del Sur y otros tipos de experiencias para no caer en el mismo tipo de errores.



Paraguay:

“Al menos un 77% de la población paraguaya habla guaraní, pero todos los programas de alfabetización tienen una preponderancia del castellano”

Entrevista con **Carmen Colazo**, consultora experta en género y educación, que es argentina, pero vive hace muchos años entre Argentina y Paraguay, y nos comenta los retos y oportunidades de la educación paraguaya, en lo que toca a alcanzar el fin del analfabetismo y garantizar políticas y programas de EPJA desde una perspectiva de género y respeto a la diversidad. “En el Paraguay se deben desagregar los datos sobre los niveles de lectoescritura de la población por sexo, género, edad, localidad urbana/rural, lengua, etnia, estrato social, acceso y apropiación de nuevas tecnologías. Hay que trabajar las desigualdades entrecruzadas, con todas esas variables, porque es un país con desigualdades entrecruzadas”.

¿Cuáles son los principales avances y retrocesos registrados en la EPJA en Paraguay, en los últimos 6 años, desde la CONFINTEA VI en Belém do Pará, Brasil?

En el año 1992 la Constitución Nacional dispuso una educación sin discriminaciones de ningún tipo dentro del sistema educativo paraguayo; en 1998 se dio la primera Ley General de Educación del país, que tiene elementos de no discriminación y de igualdad. Y, del 2004 al 2008, que es el período en que más nos centramos, se genera un Plan Nacional de Alfabetización que se llama “Por un Paraguay Alfabetizado”, con todos los criterios de educación a lo largo de la vida, tratando de bajar al Paraguay las políticas de las CONFINTEAs.

No obstante, el país tiene un problema de base, que es el problema cultural de la diversidad de lenguas; lo que representa una riqueza pero también un desafío educativo. Desde la Constitución de 1992, hay dos lenguas oficiales en el país, el castellano y el guaraní. Pero, la historia de la cultura paraguaya ha tenido una hegemonía enorme del castellano, aunque el guaraní sea la lengua más extendida: prácticamente el 87% de la población paraguaya habla guaraní, de acuerdo a datos censales del año 1992, o al

menos un 77%, constatados en el año 2002. Sin embargo, hasta el día de hoy, todos los sistemas de alfabetización tienen una preponderancia del castellano, porque es la lengua que más se desarrolló históricamente. El guaraní fue una lengua completamente discriminada y dejada de lado, a pesar de ser la lengua madre del país. Como te digo, recién en la Constitución de 1992 se la reconoce como lengua oficial y allí se obliga a que el sistema educativo, el Ministerio de Educación y todos los planes, programas y proyectos tengan en cuenta el desarrollo del bilingüismo guaraní-español.

Del 87% de la población de habla guaraní, cerca del 40% era monolingüe en este idioma (37%), según datos censales de 1992. El censo del 2002 redujo el número de personas guaraní parlantes en un 77% y monolingües guaraníes a 27%, lo que seguiría bajando según datos parciales; pero esto no se refleja en los diálogos de la población en la vida cotidiana, que utilizan el guaraní como lengua primordial de comunicación aún en la capital. La porción de la población que escribe, lo hace en español, pero, en general, tiene el guaraní como lengua madre. Por todo esto, hay un gran problema de inclusión en el sistema educativo, ya que las personas no ingresan o desertan porque llegan con una lengua madre guaraní a un sistema educativo predominantemente en español. Según datos oficiales actuales, el Paraguay tiene 5,3% de personas analfabetas. Sin embargo, si uno toma en cuenta otros indicadores además de la cantidad de años que la persona pasa en el sistema educativo, hay una dificultad cualitativa de conceptualización de la lengua española propia de la realidad cultural-lingüística diversa. Lógicamente, el al menos 77% que tiene el guaraní como su lengua madre, presenta problemas de lectoescritura bastante graves en todo el sistema, que se visibilizan, incluso, en participantes de Post-Grado.

¿En este período, qué otros avances se podrían destacar?

Como mencionaba, un avance fundamental es que la legislación y los planes del sistema educativo tengan en cuenta el bilingüismo y otras lenguas indígenas (el Paraguay tiene 17 etnias, con cinco lenguas madres, no todas guaraníes).

Se han ido estructurando programas de educación media, de educación formal y no formal, en base al concepto de educación de a lo largo de la vida. Así, un programa de educación básica bilingüe para jóvenes y adultas/os, que ha tenido más de 550 mil beneficiarias/os, en los 17 departamentos, que presenta enfoque de género. También un programa rural de educación bilingüe intercultural, por radio, PREBIR, con apoyo de

la radio Fe y Alegría Jesuita, direccionado a personas a partir de los 15 años de edad, y también para aquellas/os que no concluyeron la educación básica. Este programa abarca 12 Departamentos.

Hay otro programa para la culminación de la educación básica, semipresencial, también para jóvenes y adultas/os de más de 15 años que hayan concluido el sexto grado. Con duración de un año y también bilingüe, el programa permite a sus estudiantes completar el séptimo, el octavo y el noveno grado. Luego, existe un programa de educación media para jóvenes y adultos, que también es bilingüe, con duración de dos años y cuatro niveles de enseñanza, que corresponden a la conclusión de la secundaria.

En el sistema no formal, se desarrolla el programa de Educación Bilingüe de Jóvenes y Adultos PRODEPA, con apoyo de la Cooperación Española. Este existe desde el 2000 y sigue la metodología de Paulo Freire. En este momento, hay más de 22 mil personas que se han sumado a este programa, que actúa en las cárceles, en regiones orientales, más alejadas, con empleadas domésticas, etc. Es un programa para la alfabetización que ha tenido mucho éxito, pues tiene componentes de formación laboral, salud, educación familiar y educación ambiental. La iniciativa aplica la idea de educación contextualizada, alfabetizando desde la realidad de las personas que participan. Las personas que participan no quieren entrar en un sistema formal de primaria y secundaria, pero sí quieren tener una educación que les sirva para trabajar, para vivir, para relacionarse. Este programa apunta a eso.

También se desarrolló en el país el programa Teleclases, en base al método “Yo, sí puedo”, que se socializó desde Cuba y que tiene una forma muy rápida de alfabetización.

¿En su país, existen políticas y proyectos específicos que contribuyan al derecho a la EPJA que sean pertinente para grupos de población históricamente marginados?

Para personas con discapacidad, sí hay. El Ministerio de Educación, en general, impulsa sus políticas teniendo en cuenta todo el espectro de las personas que lo necesitan. El problema es que, en este momento, tiene una falencia presupuestaria muy grande en relación a la complejidad que debe abarcar en Paraguay, sobre todo en relación a la diversidad de lenguas, étnicas, del medio rural a la ciudad, de género, etc.

Los programas de alfabetización y EPJA que te comenté, tanto los formales como no formales, tienen una mayor presencia de mujeres que de varones. Pero, en el gobierno de Lugo Méndez, se ha suprimido una política que se venía impulsando entre el Ministerio de la Mujer y el Ministerio de Educación: el Programa de Igualdad de Oportunidades y Resultados para las Mujeres en la Educación (PRIOME). Este programa, fue muy importante porque se realizaba de manera inter-ministerial e intersectorial, multidisciplinariamente. La iniciativa se impulsó del 1995 hasta el 2005, y abordaba cuatro componentes: a) reforma curricular desde la perspectiva de género; b) formación y actualización docente desde la perspectiva de género; c) modificación de textos y materiales educativos incluyendo la mirada de género; y d) sensibilización a todas las autoridades nacionales sobre la importancia de la inclusión de género en la educación. Luego, se incorporaron algunas áreas que eran, por ejemplo: la no violencia (el trabajo sistemático y sostenido para superar la violencia contra las mujeres desde los currículos y desde la actualización docente; en los concursos de textos y materiales del sistema) y las posibilidades de denunciar el maltrato, el acoso, la violencia sexual y de otros tipos de violencia en el sistema educativo.

Hace poco tiempo, se creó en el Ministerio de la Mujer, el Plan Nacional contra la Violencia hacia las Mujeres. El Plan, que tiene relación con el Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres, y que sigue los objetivos y metas de Beijing, sostiene algunas políticas que se desarrollaban en el PRIOME, pero no mantuvo la política interministerial que antes había, y no toma con la misma consideración la perspectiva feminista o de género.

Al no estar institucionalizada programáticamente la relación Ministerio de la Mujer y Ministerio de la Educación, cuesta mucho más desarrollar las iniciativas con la participación de expertas. Existen políticas en distintas áreas, pero no están planificadas de forma unificada entre dichos Ministerios. El liderazgo del Ministerio de la Mujer era muy interesante porque proponía una mirada mucho más feminista, realmente de género, y no de familia, como a veces propone el Ministerio de Educación, desde abordajes maternos y familiaristas.

¿Entonces, se puede decir que los currículos y planes de estudio de la EPJA en el Paraguay no incluyen la perspectiva de género?

En los programas de alfabetización que he nombrado, formales y no formales, los contenidos todavía son sexistas. En la educación para el trabajo, se ha modificado

un poco esta mirada, porque se ha producido la inclusión de las mujeres en trabajos no típicamente femeninos. Antes, distintos sectores del gobierno trabajaron por la superación de la división sexual del trabajo y los roles de género, así como por el protagonismo de las niñas en la ciencia y tecnología. Esta mirada, que se acordó en Beijing, era impulsada de alguna manera bajo el liderazgo del Ministerio de la Mujer sobre el Ministerio de Educación, que es conservador e históricamente estuvo prácticamente hegemonizado por la Iglesia Católica. Se llamaba Ministerio de Educación y Culto. Ahora se llama Ministerio de Educación y Cultura, ya que desde el 1992 el Estado asume la libertad de culto y ya no sostiene política y económicamente el culto católico. Sin embargo, el Consejo del Ministerio de Educación sigue siendo formado por representantes de la Iglesia Católica, de manera preponderante, y ellos son contrarios a incluir la perspectiva de género en la educación por prejuicios sobre ella.

En la EPJA, muchas veces, les enseñan a las mujeres a cocinar, lavar, planchar, a tener salidas laborales de cocina, de corte y confección, y con ello se mantienen los estereotipos. El Ministerio de la Mujer es el que más ha peleado contra esos estereotipos y para abrir puertas hacia otros estudios a las mujeres, de manera que no sean siempre maestras o enfermeras, y que tengan otras miradas y oportunidades de profesionalización hacia el futuro, que les den más ingresos.

Dentro del Ministerio de Educación también hay compañeras que han tratado de cambiar esta mirada sexista, tratando de empoderar a las mujeres.

¿Existen espacios de participación y consulta para la sociedad civil y los diferentes actores de la comunidad educativa sobre las políticas de EPJA en Paraguay?

El Ministerio de Educación de Paraguay trabaja con la comunidad educativa, especialmente impulsando consultas a las madres y los padres de las y los estudiantes sobre el sistema educativo y reformas educativas. Sin embargo, no se contemplan totalmente los aportes recabados en estas consultas cuando son demasiado críticos al sistema educativo. Las madres y los padres paraguayas/os son muy participativas/os, hasta tal punto que ponen dinero para que se tenga una sala de aula, o lo que sea. Hay mucha gestión privada en la educación en el país. Ahora bien, muchos padres son conservadores y críticos a la inclusión de género por influencia de las Iglesias.

En su país, los recursos del Estado y presupuestos asignados para garantizar la realización de la EPJA como derecho humano fundamental, ¿Son suficientes? ¿Se han incrementado?

En la época del presidente Fernando Lugo, estos recursos se aumentaron, y le dieron mucha prioridad a la educación en el campo y a la educación bilingüe. Pero, no veo que estos esfuerzos hayan sido suficientes. Paraguay tiene un problema muy grande, que es el bilingüismo no desarrollado, con dos lenguas con dificultades de conceptualización, mal habladas y mal escritas.

Obviamente, si uno es educador o educadora y sabe que al menos el 77% de la población tiene como su lengua madre el guaraní, la educación del país debiera empezar en este idioma (especialmente en el interior) y luego ir al español. Pero, jamás eso ha sido hecho, y tampoco se puede hacer, porque no hay profesores en cantidad suficiente, y el guaraní no está estructurado como una lengua común, que concilie el idioma hablado (lengua viva) con el reconocido por la academia.

Asimismo, en la zona de frontera entre Paraguay y Brasil, el portugués es muy fuerte como lengua, y la cultura de este país más desarrollado penetra en Paraguay, por lo que la gente de esta región consigue fácilmente estudiar en las escuelas brasileñas locales, que tienen una mejor educación. Con ello se encuentra que las personas hablan “portuñol”, hablan portugués y hablan español, pero no se sabe qué tanto escriben en ambas lenguas. Eso quiere decir que hay la ausencia del Estado paraguayo y también ausencia de una política de fronteras. ¿Para qué está el Mercosur? Hay que analizar mejor estas diferencias y garantizar sistemas educativos que favorezcan la integración en estas zonas, y no la exclusión.

¿Qué recomendación específica haría a las autoridades de su país y a autoridades internacionales, para que se impulse el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe?

Creo que es fundamental que se fidelicen los datos en Paraguay, pues aquellos que tenemos actualmente suelen no corresponder a la realidad cultural, sobretodo en temas de lectoescritura. Asimismo, se deben desagregar estos datos por sexo, género, edad, población urbana/rural (las cuales en Paraguay son muy diferentes),

lengua, etnia, estrato social, acceso y apropiación de nuevas tecnologías. Se deben trabajar las desigualdades entrecruzadas, con todas esas variables. Afinar datos cualitativos también.

Hay la necesidad de medir las políticas de alfabetización y conocimientos aritméticos, considerando las desigualdades entrecruzadas, desde el inicio del proceso hasta el resultado y la evaluación del impacto, a través de indicadores. Urge, en ese sentido, desarrollar metodologías de visión compleja, ponderando los variables género, lengua, urbano/rural, pobreza.

También es fundamental sistematizar datos de la educación formal y no formal, eliminando superposiciones y repeticiones de presupuestos y programas para los fines de eficacia y eficiencia.

No se debe olvidar que es necesario monitorear y evaluar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados por Naciones Unidas, sobretudo el ODS 4, referido a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad; y el ODS 5 para lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, esperando que hasta el 2030 una gran parte de jóvenes consiga desarrollar capacidades de lectura y aritmética.

Por fin, los Estados deben trabajar para deconstruir las perspectivas familiaristas y sexistas de las propuestas y contenidos de los programas de educación de adultas/os, e incluir la mirada de género en esos programas, elevando los resultados matemáticos en las mujeres, para su posterior inclusión en carreras científicas y tecnológicas. Allí sí hay un déficit, que es una cuestión de género. Asimismo, habría que estructurar políticas de participación ciudadana y consultas, respetando (y valorizando) las diversidades.



Perú:

“La EPJA debe ser vista como un gran movimiento de carácter cultural, social, político y educativo”

Entrevista con el investigador y experto en EPJA de Perú, **Cesar Picón Espinoza**. “La EPJA es una pedagogía desde la experiencia. Eso quiere decir que el adulto no parte del cero en su experiencia educativa, sino que ya tiene conocimiento y experiencias previas. ¿Cómo captarlas, cómo sistematizarlas, cómo estructurarlas dentro de un enfoque curricular moderno, flexible y diversificado? Ese es uno de los grandes retos”, afirma.

¿Cuáles son, en tu mirada, los principales avances y retrocesos registrados en el ámbito de la EPJA en su país, en los últimos 6 años, desde la CONFINTEA VI en Belém do Pará, Brasil?

En términos de avances, se vienen reactivando los esfuerzos del Ministerio de Educación en alianza con organismos del Estado y de la sociedad civil, pero podría decir que requieren consolidarse, ampliarse y profundizarse. Algo se ha avanzado dentro de la concepción propia y limitada que existe en mi país sobre educación de adultos. Hay un equipo de líderes jóvenes de educación de adultos en la referida dependencia estatal y es una promesa de cambio en concepciones, valoraciones y estilos de trabajo.

Tuvimos en la reforma educativa de los años 70 políticas muy avanzadas, que fueron tomadas como referentes internacionales en su época. Políticas que abordaban los sentidos esenciales de la educación de adultos, no solamente en cuanto a su función propiamente educativa, sino en su papel de promover el desarrollo integral de las personas, de las comunidades locales y de la sociedad peruana desde una perspectiva transformadora, para que las y los educandas/os de esta modalidad educativa fueran formadas/os para desempeñarse como actores fundamentales de la vida familiar, comunitaria y social. Pero de ese tiempo hasta hoy, ha habido una involución. El Ministerio de Educación peruano, en la práctica, todavía sigue partiendo de la premisa de que la educación de adultos es su responsabilidad exclusiva, cuando la realidad es

que solo atiende a un 5% de las necesidades y demandas educativas de la población joven y adulta. El porcentaje restante es atendido por otros organismos del aparato del Estado y por organizaciones de la sociedad civil.

¿Nos podría dar algunos ejemplos?

El Ministerio de Educación atiende anualmente a un promedio de 300,000 personas jóvenes y adultas. En el estimado más conservador la demanda potencial es de más de ocho millones de jóvenes y adultos de distintas categorías.

Todos los Ministerios y demás organismos del Estado trabajan con la educación de personas jóvenes y adultas, mediante actividades de capacitación y actualización de estas personas, según sus objetivos sectoriales. Son acciones de actualización, jornadas de formación y de capacitación, que toman distancia de la educación de adultos tradicional. Las organizaciones de la sociedad civil también promueven acciones educativas, pero el sector que de hecho se reconoce como realizador de acciones educativas, dentro de corrientes pedagógicas transformadoras, es el de la educación popular.

En suma, todos los organismos del Estado y todas las organizaciones de la sociedad civil y comunitarias realizan la educación de personas jóvenes y adultas para el cumplimiento de sus propósitos específicos. Pero la educación de adultos no tiene esa identidad amplia, sino que sus ofertas está fraccionadas y desarticuladas y no cuentan con las interconexiones dinámicas de un sistema de trabajo que sea capaz de atender, en forma solidaria y complementaria, a las diversas categorías de jóvenes y adultos, teniendo en cuenta las características específicas de sus contextos y de los sujetos educativos.

¿En el ámbito legislativo, hubo avances significativos para la EPJA en su país?

Hubo avances en el sentido de la reglamentación y de la normatividad de la educación básica alternativa, la cual pone en un mismo espacio a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas, con resultados parcialmente satisfactorios. En la sociedad civil se llama educación básica alternativa a un nuevo modo de hacer la entrega de la educación básica por intermedio de la educación popular y de otras corrientes más amplias y de desarrollo transformador, tales como: la pedagogía crítica con jóvenes

y adultos, pedagogía del sujeto, pedagogía desde la experiencia, enfoque ecológico, enfoque de género y otras emergentes en estos nuevos tiempos.

El avance en la institucionalidad se desarrolló desde una perspectiva tradicional que considera que la educación de adultos tiene techos limitados, que es una educación exclusivamente para sectores de la población en situación de vulnerabilidad, marginación, pobreza y exclusión. Pero la EPJA también es fundamental para otros sectores o categorías de jóvenes y adultos de las áreas rurales y urbanas del país. En ese sentido, un desafío es resignificar los nuevos sentidos de la educación de personas jóvenes y adultas en nuestra sociedad actual, respetando nuestro pasado y mirando hacia el futuro, con un sentido de justicia social y “justicia educativa”.

Otro aspecto importante es que hay una normatividad, pero una normatividad congelada, de corte burocrático. Está allí, pero nadie lo difunde, ni lo promueve o fomenta. Me refiero, por ejemplo, a los mecanismos de certificación de los aprendizajes que están en la ley general de educación, pero su desconocimiento hace que muchas personas no tengan conocimiento sobre su existencia.

La EPJA tiene en cuenta los aprendizajes previos en términos de informaciones, conocimientos y experiencias. Esto quiere decir que el adulto no parte del cero en su experiencia educativa, sino que ya tiene un acumulado, un capital cultural. ¿Cómo captarlo, sistematizarlo, estructurarlo dentro de un enfoque curricular moderno, flexible y diversificado? Ese es uno de los grandes retos de la EPJA. Para eso debe elaborarse un marco curricular nacional, que sirva como referente para elaborar currículos específicos que atiendan las necesidades y demandas de los diversos tipos de jóvenes y adultos, dentro de las desigualdades existentes; y deben funcionar bien los mecanismos de evaluación, acreditación y certificación de aprendizajes.

¿En su país, existen políticas y proyectos específicos que contribuyan al derecho a la EPJA que sean pertinente para grupos de población vulnerables?

Entre los actores involucrados hay consenso sobre esta necesidad y demanda. Sin embargo, todavía no hay políticas ni estrategias direccionadas a las poblaciones en situación de vulnerabilidad, marginación, pobreza y exclusión.

Sin embargo, se reconoce como algo importante la emergencia de liderazgos de autoridades y funcionarias/os del Ministerio de Educación en el tema de la educación para personas jóvenes y adultas en contextos de encierro.

En resumen, sí hay algunas acciones, pero no suficientes. Hay un amplio trecho por recorrer en este dominio. El presupuesto público nacional destinado a la EPJA es bastante limitado y, de otro lado, dicha modalidad no forma parte de la agenda educativa prioritaria del país. Es de esperar que haya cambios institucionales y la EPJA no sea vista simplemente como una política sectorial, sino como una modalidad transversal, amplia, compleja y que debe desarrollarse en un sistema de red, donde muchos actores puedan gestionarla desde el Estado y la sociedad civil. ¡Qué formidable sería para mi país que los actores involucrados, después de un amplio debate, pudiéramos concertar un sistema de red, donde no haya dependencia administrativa sino una labor articuladora y coordinadora del Ministerio de Educación! ¡Qué bueno sería articular y generar sinergias entre las diversas acciones que se realizan en el interior y la capital del país, dinamizando e interconectando los distintos espacios de aprendizaje para las personas jóvenes y adultas!

¿Cuáles serían estos otros espacios de aprendizaje?

El espacio educativo-institucional es uno, pero hay también el espacio familiar, donde el joven y el adulto tienen mucho que aprender y mucho que enseñar. Hay los espacios de las organizaciones de la sociedad civil y del Estado, los aprendizajes que se hacen en los medios de comunicación tradicionales y emergentes y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Están también los inter-aprendizajes espontáneos, que se dan en diversos momentos de nuestra vida y los aprendizajes interculturales. Somos sociedades multiculturales, pero nos conocemos poco. Quizás estamos desarrollando actitudes de respeto y tolerancia, pero no necesariamente desarrollamos interconexiones culturales dinámicas y reales. Aprovechando nuestro rico bagaje histórico-cultural se está encarando el desafío de construir una genuina educación intercultural.

Por ejemplo, lo que se llama en mi país educación intercultural y bilingüe parte de una concepción muy parcial. Históricamente nació para los niños y niñas indígenas, desde la educación primaria. Tal enfoque es cuestionable. ¿Solamente los niños y niñas de los pueblos andinos y selváticos deben ser interculturales? ¿Acaso los niños y niñas que no pertenecen a esos pueblos no deben ser interculturales? ¿Tampoco las personas

jóvenes y adultas lo deben ser? Es una muestra de lo mucho que hacer en el campo de las políticas de EPJA.

Entonces, ¿dentro de la política de educación intercultural bilingüe que se promueve en el Perú, no hay ninguna modalidad para jóvenes y adultas/os?

Probablemente el Perú sea uno de los países donde más se ha producido sobre educación intercultural. Lo que no hay es la suficiente sensibilidad y visión para que la interculturalidad se extienda a la educación de todas las personas, inclusive a las personas jóvenes y adultas que viven en el campo y en la ciudad. Hay que dialogar y concertar una política de Estado en el campo de la interculturalidad y de una de sus vías estratégicas que es la educación intercultural. Lo que hay tradicionalmente en mi país son avances en la educación intercultural bilingüe para la educación primaria de las poblaciones indígenas andinas y selváticas. Más allá, hay estudios y propuestas que pueden servir para el logro del propósito señalado. Desde el Estado y la sociedad civil se vienen realizando algunas acciones de EPJA, con el enfoque de interculturalidad, que tienen buenos resultados. Pero es algo que se debe socializar e institucionalizar.

¿Existen espacios de participación y consulta para la sociedad civil y los diferentes actores de la comunidad educativa, sobre las políticas de EPJA de su país o localidad?

No hay restricciones a la participación de las organizaciones de la sociedad civil y las personas interesadas, pero no siempre hay convocatorias, ni espacios de participación institucionalizada, fomentada, impulsada, alentada y desarrollada por el Ministerio de Educación. No se promueven consultas con los sectores involucrados, las cuales deberían darse no solo a distancia, sino que también a través de encuentros presenciales. Debo reconocer que en estos dos últimos años tal situación está cambiando.

No se puede partir del supuesto de que todas las consultas deban realizarse por internet, pues así las respuestas serán mínimas. Hay que fomentar la participación por mecanismos eficaces y eficientes. La sociedad civil hoy está comenzando a tener algunos espacios para contribuir a la construcción de políticas y recomendaciones al desarrollo de la EPJA en mi país. Hace dos meses hemos sido invitados por el Ministerio de Educación personas comprometidas con la EPJA y que trabajamos en

forma independiente o en organizaciones de la sociedad civil, con el fin de participar en el debate sobre la elaboración de un nuevo currículo nacional de educación básica alternativa de jóvenes y adultos.

Hay la necesidad de ampliar los espacios de diálogo y participación para que las personas, movimientos y organizaciones involucradas en la EPJA tengan la oportunidad de aportar con sus reflexiones y propuestas para construir una EPJA desde una visión sistémica, transversal, intercultural, interdisciplinaria y multisectorial.

¿Los recursos del Estado y presupuestos asignados para garantizar la realización de la EPJA como un derecho humano fundamental en el Perú son suficientes?

Los recursos para la educación en general y la EPJA en particular son insuficientes. Ha habido, hay que reconocer, un aumento razonable del gasto educativo público por niña o niño en la educación básica. Pero en la educación básica para personas adultas, siempre la cifra está muy por debajo. La última que revisé y corresponde a años anteriores, estaba por debajo de 900 dólares al año por estudiante. Obviamente no es posible generar una educación de calidad para jóvenes y adultos con bajos presupuestos. Es necesario crear un fondo nacional específico para la EPJA, que responda a sus demandas y promueva su articulación con los distintos campos de la vida nacional, contando con el apoyo del Estado.

Es también necesario garantizar la autonomía de las instituciones de la EPJA, que hoy son totalmente dependientes de las instancias de gestión del Ministerio de Educación. En el 2016, el Ministerio de Educación siguió nombrando a los directores de los centros de educación básica de EPJA. Si les confiamos a los centros educativos la tarea más delicada, que es la formación de las personas, ¿por qué no les damos un poco de confianza para que puedan administrarse? No solamente desde el punto de vista educativo y pedagógico, sino también desde el punto de vista administrativo y financiero.

No hay en mi país un solo centro dedicado exclusivamente a la EPJA. Las personas jóvenes y adultas suelen estudiar en los locales “prestados” por los centros de educación básica de las niñas y niños. Hay que pensar también en formas creativas y adecuadas de infraestructura que atiendan a las necesidades y expectativas de la población joven y adulta, haciendo el uso de las nuevas tecnologías y de la capacidad instalada de la sociedad civil y del Estado. El financiamiento es una deuda histórica

y sigue siendo el talón de Aquiles de la educación de adultos. Los profesores de esta modalidad educativa son mal pagados, poco valorados y no tienen acceso a procesos de formación y profesionalización.

¿En qué medida el Estado se hace cargo de garantizar el derecho a la EPJA en su país, y en qué medida se ausenta o transfiere esa responsabilidad al sector privado, ONG u organizaciones comunitarias?

Las organizaciones comunitarias impulsan sus propias iniciativas de EPJA con escasos recursos. Anteriormente, había apoyo del Estado a esos esfuerzos de educación popular comunitaria. Pero, en la Administración anterior se eliminó de las políticas del Ministerio de Educación la educación comunitaria. Desde entonces, no se fomenta, no se alienta, ni se apoya este tipo de educación, cuando se trata de un patrimonio tradicional de la educación peruana, en sus principales vertientes de educación indígena y de educación campesina. Tenemos raíces históricas comunitarias y la educación comunitaria es muy rica. Debemos incidir en las políticas educativas para que se rectifique este error burocrático.

¿Qué otras recomendaciones le gustaría hacer a las autoridades de su país y del mundo, para que se impulse el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas?

Es necesario un diálogo nacional sobre las políticas de EPJA para los tiempos que estamos viviendo, tomando lo mejor del pasado, eliminando aquello que no caminó, estableciendo los grandes rumbos para la educación de adultos del futuro y teniendo en cuenta nuestra amplia y rica diversidad, no sólo cultural, sino también social, ecológica, étnica, territorial y nuestras singularidades y potencialidades de aprendizaje.

Creo que definir las políticas de EPJA es algo fundamental. Asimismo, es importante que la sociedad civil dialogue ampliamente sobre la naturaleza de la EPJA. Pues, no se trata de una simple modalidad, es mucho más que eso. Es un gran movimiento de carácter cultural, social, político y educativo que debe resignificarse en el sentido de ser, en uno de sus sentidos, un movimiento pedagógico que utilice las corrientes pedagógicas transformadoras que tenemos en nuestros países e impulse innovaciones y emprendimientos orientados a la solución de problemas específicos.

Es necesario definir con claridad en las políticas el enfoque intercultural de las acciones de EPJA y la profesionalización de la carrera docente, con formación inicial y continua para las y los educadoras/es que actúan en esta modalidad educativa, en los escenarios del Estado y de la sociedad civil. No hay programas específicos de formación para la EPJA en mi país.

Es un desafío construir nuevos paradigmas en la EPJA, atendiendo a las realidades. Que cada país determine la estructura que quiera adoptar, pero reconozca que la EPJA se impulsa desde la articulación entre organizaciones de la sociedad civil, organismos del Estado, universidades, entre otros actores. Es fundamental considerar que son distintos los espacios y formas de aprendizaje de los jóvenes y adultos que, en estos tiempos, deben desaprender, reaprender, hacer nuevos aprendizajes y estar en permanente actualización.

Es necesario que haya una valoración política y social al maestro, al educador de adultos, por parte del Estado y de la sociedad civil. Es de la mayor relevancia estratégica un acercamiento de la EPJA a la Educación Popular para dialogar y definir algunas líneas comunes de trabajo. Urge impulsar, además, iniciativas de sensibilización de la ciudadanía para que la EPJA sea aceptada y reconocida como una expresión educativa de enfoque transformador y como una de las inversiones económicas, sociales y culturales más significativas que puede y debe hacer un país.

Para concretar lo anteriormente señalado un desafío para nuestro sistema educativo es trascender lo escolar y lo formal e ir a un sistema de educación abierta, con el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, y con el soporte de una sociedad educadora y de una práctica social de diálogo y de negociación política y cultural que permita superar conflictos y diferencias. Para ello es necesario diseñar, desde ahora, cuáles son los cambios posibles y cómo las políticas actuales deben responder a esos cambios, con el carácter de políticas de Estado y no de gobierno. En tal visión, las políticas de gobierno tendrán un amplio margen para realizar sus principales aportes e iniciativas dentro de un sentido esencial de una continuidad orgánica de esfuerzos de los gobiernos y de las sociedades civiles para contar con una educación de calidad para todas las personas incluyendo en la agenda educativa prioritaria a las personas jóvenes y adultas.



República Dominicana:

“Los esfuerzos de los gobiernos hacia alternativas de educación para personas jóvenes y adultas son imprescindibles para superar la pobreza”

Entrevista con **Susana Doné Corporan**, especialista e investigadora en educación de personas jóvenes y adultas en República Dominicana. “La única oferta que se está dando a las personas jóvenes y adultas después de terminar la alfabetización es integrarse a una escuela regular. Sin embargo, estas personas no quieren ir a una escuela regular y las escuelas de EPJA que existen no están necesariamente ubicadas cerca de las personas que lo necesitan. (...) Para ese tipo de población, las alternativas deben ser amplias y la sociedad civil juega un rol importantísimo en esa búsqueda de soluciones y de estrategias diferenciadas”, afirma.

¿Cuáles son los principales avances y retrocesos que fueron registrados en la EPJA en su país, en los últimos 6 años, desde la CONFITEA VI en Belém do Pará, Brasil?

Ha habido muchos avances, tanto en el plano de la conciencia social sobre la importancia de la educación de personas jóvenes y adultas, como también respecto a la conciencia institucional para impulsar programas mucho más sostenidos. Se ha avanzado hacia un marco curricular adaptado para esta población y se ha mantenido como prioridad la educación de personas jóvenes y adultas por parte del gobierno dominicano, con la destinación de presupuesto, personal, una estrategia nacional y decretos específicos para esta etapa educativa. Asimismo, a partir del Decreto Presidencial y la Campaña “Aprende Contigo”, se concientizó la población sobre la importancia de superar el problema del analfabetismo en República Dominicana.

Sin embargo, un reto ha sido el tema de la continuidad educativa. Hasta ahora, no hay una directriz clara ni acciones concretas para lograr esta continuidad, pese a que el 70% de las personas egresadas del Plan de Alfabetización dicen querer seguir estudiando. Ha habido baja respuesta del Estado respecto a esa necesidad y voluntad de seguir estudiando.

¿Cuándo y cómo se adoptó el marco curricular adaptado a la EPJA que mencionaste?

En el 2011, a través de la Resolución 421 el Consejo Nacional de Educación, autorizó la creación de un modelo flexible y la revisión inmediata del currículo, con la perspectiva de que las personas jóvenes y adultas requieren un currículo diferente al de la educación básica, media y secundaria. Este currículo debe ser modular, flexible y adaptado a esa población. Realmente se avanzó sobre eso. El desafío del currículo adaptado ahora es que se implemente con esa mirada, adecuándose los espacios, tiempos y contenidos del proceso educativo a las necesidades de la población adulta.

Un desafío que todavía sigue es el hecho de que no tengamos un registro fiable y permanente de las personas analfabetas en el país. Más allá de un registro temporal, necesitamos un registro permanente que nos permita identificar la trayectoria educativa de las personas jóvenes y adultas. Es decir, como se hace para estudiantes del nivel inicial, primario y secundario, el Estado debe dar seguimiento a la trayectoria educativa de las personas jóvenes y adultas.

¿En su país, existen políticas y proyectos de EPJA que sean pertinentes para grupos de población marginados y vulnerables?

En el Plan Nacional de Quisqueya Aprende Contigo, se empezó a hablar de grupos de personas en situaciones de discapacidad. De hecho, se llegó a crear el manual para el uso del sistema braille en la EPJA. Sin embargo, entiendo que se requiere mayor esfuerzo en este sentido, tanto en la continuidad educativa como en la alfabetización. Se creó una línea de acción en el Plan, para trabajar con ese grupo específico, pero está pendiente la oferta de una educación de adultas/os que tenga en cuenta la persona con discapacidad, tanto en las escuelas laborales como en las escuelas formales normales.

En Plan Nacional de EPJA está hecho y pensado para las personas jóvenes y adultas en general, sin atender las especificaciones de esos grupos vulnerables. En nuestro caso sería importante atender a la población migrante. Si los planes y proyectos de EPJA tuvieran miradas específicas hacia la población migrante, la población juvenil, hacia las mujeres y personas con discapacidad, entre otros grupos, podríamos haber avanzado mucho más.

¿En su país, existen políticas y proyectos específicos que contribuyan al derecho a la EPJA que sean pertinentes para grupos de personas jóvenes en situación de pobreza?

En nuestro país, en la educación de adultas/os, está la población más pobre y más vulnerable. Estar consciente de que se está atendiendo a la población más pobre y más vulnerable ya sería un avance en la política, y me parece que las autoridades lo tienen claro. De cara a la CONFINTEA VI, creo que se debería estar discutiendo que la EPJA no es un sistema minoritario dentro de los sistemas educativos de los países, sino que es un sistema amplio.

En República Dominicana existen alrededor de 1,7 millones de niños y niñas en la escuela. En la educación de adultas/os tenemos cerca de 264 mil personas. Sin embargo, según el censo de población del 2010 hay 3,291,071 dominicanas/os que no han concluido la educación básica. Es decir, la población potencial de la EPJA supera la población de todos los niveles del sistema educativo y el reto en esta etapa educativa es bastante importante. Ojalá pudiéramos visibilizar que los esfuerzos de los gobiernos hacia buscar alternativas de educación para personas jóvenes y adultas son imprescindibles para superar la pobreza.

En su país, los recursos del Estado y presupuestos asignados para garantizar la realización de la EPJA como derecho humano fundamental, ¿Son suficientes? ¿Se han incrementado?

La asignación de 4% del PIB para la educación representó la oportunidad de incrementar la cobertura en todo el sistema educativo, inclusive en la EPJA. Obviamente, cuando todo el sistema se active, el presupuesto de educación probablemente no será suficiente. Pero, ahora mismo, la educación de adultas/os tiene el reto de ejecutar el presupuesto. No entiendo por qué no se ejecuta el 100% de lo presupuestado. Eso pasa para la toda educación, aunque creo que la educación de adultas/os es la que menos ejecuta los recursos disponibles.

¿Existen espacios de participación y consulta para la sociedad civil y los diferentes actores de la comunidad educativa, en especial educandos/as y educadores/as de la EPJA, sobre las políticas educativas de su país o localidad?

Se crearon los Consejos Municipales de Alfabetización, donde hay representaciones de la iglesia, la sociedad civil y de autoridades locales. Ese es un espacio de consulta y ejecución del plan nacional de alfabetización a nivel local, lo que representó un avance importante.

Por otro lado, antes existía la Red Nacional de Organizaciones de la Sociedad Civil que trabajan con el tema de la alfabetización, en la cual se discutía la formulación y la implementación de las políticas de EPJA de manera amplia. Esa Red, una vez que inició el Plan Nacional de Alfabetización, fue prácticamente desactivada. Para mí, ese es un retroceso, pues se ha demostrado que la continuidad educativa no depende sólo del gobierno. Para ese tipo de población, las alternativas deben ser amplias y la sociedad civil juega un rol importantísimo en esa búsqueda de soluciones y de estrategias diferenciadas.

Explícanos mejor cómo ocurre la continuidad educativa. La persona que termina la alfabetización y quiere seguir estudiando, ¿qué opción tiene?

La única oferta que se está dando a las personas jóvenes y adultas después de terminar la alfabetización es integrarse a una escuela regular y escuelas laborales del MINERD. Sin embargo, las personas no quieren ir a una escuela regular y las escuelas de EPJA que existen no están necesariamente ubicadas cerca de las personas que lo necesitan. En general la oferta es muy limitada para garantizar la continuidad educativa de los egresados del Plan Nacional de Alfabetización.

¿Qué recomendación específica haría a las autoridades de su país y a autoridades internacionales, para que se impulse el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe?

El principal reto para el gobierno dominicano es garantizar que la población alfabetizada no se convierta en un grupo de analfabetas/os de retorno, y que esa

población encuentre respuestas diversas, para continuar sus estudios en espacios educativos que atiendan a los distintos grupos etarios en sus necesidades específicas.

Otro desafío pendiente, según determinan las CONFINTEAs, es que el gobierno se articule con la sociedad civil para la realización de la EPJA y asegure su participación en estos procesos. Asimismo, las autoridades deben, en diálogo con la sociedad civil, buscar fórmulas para hacer que las políticas y planes de EPJA lleguen a grupos específicos y vulnerables de la población.

Otro punto es la evaluación. Desarrollamos muchos programas y no evaluamos su efectividad y su impacto, con miras a establecer planes de mejora para que las políticas sean eficaces y alcancen quien más necesita.

Y por último, desarrollar programas focalizados a grupos en condición de vulnerabilidad (mujeres, migrantes, personas en conflicto con la ley, etc.) y, muy especialmente, a jóvenes.



Uruguay:

“El conocimiento de la situación de jóvenes y adultas/os, sus posibilidades y necesidades, es fundamental para poder pensar propuestas educativas orientadas a esas personas”

Entrevista con **Jorge Camors**, investigador de la EPJA en Uruguay, quien entre otras recomendaciones sugiere que sean creadas instituciones y políticas inter-institucionales específicas para la educación de personas jóvenes y adultas y se amplíe la investigación sobre esta modalidad educativa, con miras a desarrollar propuestas educativas pertinentes para todas las personas jóvenes y adultas/os en todo el país. “La producción de conocimiento hoy está fuertemente orientada a la infancia y a la adolescencia y es casi inexistente para la EPJA”.

¿Cuáles son los principales avances y/o retrocesos registrados en materia de marcos legales, políticos e institucionales de la EPJA en su país, desde la CONFITEA VI en Belém do Pará, Brasil?

La voluntad política que se instala a partir del año 2005, se acompaña del reconocimiento de la EPJA, que finalmente queda plasmado en la Ley General de Educación aprobada en 2008.

En primer lugar, habría que definir previamente lo que entendemos por educación de personas jóvenes y adultas. En un sentido más reducido, se ha pensado en políticas de culminación de la educación media obligatoria. En un sentido más amplio, podríamos estar hablando además de programas de educación no formal para personas jóvenes y adultas que incluyen contenidos para la construcción de ciudadanía, y otros vinculados con la formación para el trabajo, etc.

Del año 2009 hasta la fecha, es necesario precisar algunos cambios que se han dado en nuestro país. En el año 2009, a mí me tocó concurrir como jefe de delegación a la Conferencia en Belém, como consecuencia del trabajo que se venía desarrollando en el país desde 2005. Y en el año siguiente, en el año 2010, cuando se iniciaba un nuevo

gobierno, hubo continuidad política y hubo continuidad en las políticas de educación de personas jóvenes y adultas en sentido amplio.

Por resolución del Presidente de la República, se creó un comité interinstitucional para la articulación y la coordinación de los programas de educación de personas jóvenes y adultas. En ese sentido y entre otras acciones, se hizo un convenio con la Universidad de la República a los efectos de identificar los diferentes programas y la población que estaba participando en ellos. Esto fue algo inédito, pues la educación de personas jóvenes y adultas hasta el año 2005 era entendida en Uruguay en un sentido reducido, como la culminación de la educación primaria. Los que estaban a cargo de la educación media obligatoria no lo hacían con la perspectiva de la educación de jóvenes y adultos/os, y no tenían dispositivos específicos para estas personas. Luego, se empezaron a implementar algunos programas especiales para que las personas jóvenes y adultas culminaran la educación media. A partir del año 2009, este comité genera una serie de relaciones, realiza publicaciones y hace una difusión amplia de las tres líneas: la culminación de la educación media obligatoria, los programas de educación no formal para la construcción de ciudadanía y también los vinculados a la política de formación profesional y empleo.

Esto, de alguna forma, tuvo un importante desarrollo desde el 2009, cuando se realizó en Belém la CONFINTEA VI, hasta marzo de 2015. A partir de ese momento, asistimos a un cambio de autoridades, en la educación y en el país, que si bien bajo la misma continuidad política de años anteriores, se percibe un pequeño cambio en la política de educación de personas jóvenes y adultas: la prioridad del país se coloca en la culminación de la educación media y en que todos los niños, niñas y adolescentes hasta 17 años estén escolarizados. Si bien se comparte la preocupación y necesidad de concentrar esfuerzos para alcanzar esa meta, desde mi concepción, esa política debería estar acompañada por una fuerte política de educación de personas jóvenes y adultas, procurando elevar el nivel educativo de toda la población y lograr un importante impacto cultural.

¿Se podría mencionar algún avance significativo en lo que toca a los marcos legales de EPJA?

Hubo avances significativos en los marcos legales, porque hubo voluntad política de impulsar la educación en general y la EPJA en particular, a partir del 2005. Hubo un desarrollo legal significativo en diciembre de 2008, cuando se aprueba la Ley General

de Educación, que por primera vez en la historia de nuestro país, incorpora la educación de personas jóvenes y adultas, tanto a nivel formal como no formal, y se crean ámbitos organizacionales en el Sistema Nacional de Educación Pública para promover la coordinación y el desarrollo de los programas.

Otro aspecto a destacar es la creación por ley en 2008, del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional, con recursos provenientes de empresarios, trabajadores y gobierno, que diseña y ejecuta programas de formación profesional y de creación de empleo. La ley crea un órgano de conducción de integración tripartita, pero la parte del gobierno debe estar integrada por representantes de los Ministerios de Trabajo y de Educación. Se crean las bases para la articulación de educación y trabajo. Este instituto ha colaborado fuertemente en los programas de culminación de la educación media obligatoria, además de los específicos de acuerdo a sus cometidos.

¿En su país, existen políticas y proyectos específicos que contribuyan al derecho a la EPJA que sean pertinente para grupos de población vulnerados?

La población uruguaya ubicada en área rural, por las características del territorio y de las ciudades y pueblos, es del orden del 5,34% (Censo, 2011). Tenemos un país altamente urbanizado y un fenómeno histórico de migración del campo a la ciudad. Por lo tanto, debemos tener dispositivos muy focalizados y específicos para llegar a ciertos puntos del país para atender a la población rural. Uno de los instrumentos que se ha desarrollado en los últimos años es el transporte gratuito para todas las personas menores de 18 años que quieran estudiar educación primaria y media, incluso con la dotación de recursos nacionales y departamentales para que se pueda implementar transporte gratuito para todos los estudiantes. Pero el fenómeno de la educación rural como modalidad educativa y la culminación de la educación primaria y media básica a nivel rural, tienen que ser tomados de manera específica, porque eso significa llegar a algunos puntos específicos y aislados del territorio nacional.

Respecto a la educación de las personas con discapacidad, podemos decir que su visibilidad y la consciencia sobre su importancia han aumentado, pero también es cierto que tenemos pocas herramientas e instrumentos desarrollados para ese sector de la población aún. Se ha avanzado en marcos legales, que propician la inclusión, y empieza a haber más formación. Sin embargo, hay una preocupación mayor hacia los niños, niñas y jóvenes con discapacidad que hacia las y los adultos/os mayores con esa condición.

Respecto a la educación en contexto de encierro, desde el 2005, se viene observando un avance en las políticas. Del 2005 al 2010, se instaló la coordinación de cursos de la educación primaria, educación técnico-profesional y educación media en los ámbitos de privación de libertad, así como la educación no formal para jóvenes y adultos en esos ámbitos. Luego, estos centros de privación de libertad fueron separados del Ministerio de Interior y se creó una institución específica: Instituto Nacional de Rehabilitación. El personal que convive con los reclusos hoy está compuesto por civiles, que son reclutados, seleccionados y capacitados como profesional no policial. Eso ha facilitado la introducción de actividades educativas, artísticas, culturales y productivas en los centros de privación de libertad, con un rol cada vez más relevante de las propuestas educativas formales y no formales en el interior de estos centros. A su vez, en el período 2005 – 2009, se aprobó una ley que conmutaba años de pena por años de trabajo y/o de educación, que constituye un incentivo a la EPJA.

¿En su país, existen políticas y proyectos específicos de EPJA que sean pertinentes para personas en situación de pobreza?

Sí. En el año 2005, se creó el Ministerio de Desarrollo Social y con ello se pasó a tener una preocupación específica del gobierno y de instituciones estatales por llegar a sectores de la población que enfrentan situaciones de vulnerabilidad social, con programas de salud y nutricional, de inserción económica, y también educativos, que incluyen la capacitación laboral. Inclusive, muchas veces la participación en programas educativos opera como contrapartida para la participación en programas sociales y para la obtención de apoyos económicos. A partir del 2005, se han eliminado los límites de edad para acceder a las becas de apoyo económico para la culminación de la educación media obligatoria que otorga el MEC, lo que ha posibilitado que abarcasen a la EPJA.

¿Existen espacios de participación y consulta para la sociedad civil y los diferentes actores de la comunidad educativa, en especial educandos/as y educadores/as de la EPJA, sobre las políticas educativas de su país o localidad?

En primer lugar habría que señalar que las políticas públicas a partir del año 2005 se proponen en forma abierta y en el marco de “la cultura de la participación”.

En segundo lugar y con respecto a la EPJA, en el año 2007, un decreto presidencial creó un comité interinstitucional preparatorio de la CONFINTEA VI. En 2008, en la Conferencia Latinoamericana preparatoria de CONFINTEA VI, la delegación oficial del Uruguay incluyó representantes del gobierno (Ministerio de Educación y ANEP), así como de la sociedad civil (ICAE). En Belem, la delegación oficial incluyó además de los participantes en 2008, a representantes del gobierno (Ministerio de Desarrollo Social) y de la sociedad civil (UNI3). En el año 2010, nuevamente por decreto presidencial, se crea un comité interinstitucional para la articulación y coordinación de los acuerdos de CONFINTEA en la educación de personas jóvenes y adultas. Ambos comités fueron integrados por instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil, como por ejemplo ICAE, REPEM y CEAAL, y en el segundo caso se incorporó Uni3, que es la universidad abierta para la tercera edad de Uruguay. El comité de 2010 generó convenios con la universidad estatal, coordinó el relevamiento de instituciones y programas y asesoró el Ministro de Educación en cuanto a las disposiciones que este Estado debería adoptar en las políticas de EPJA. Este comité se discontinuó en marzo de 2015, pero cabe esperar que en una fecha próxima se pueda volver a reactivar esta mirada más amplia sobre la educación.

La CONFINTEA VI resultó un interesante motivo para desarrollar una política de educación de personas jóvenes y adultas desde el MEC porque en Octubre de 2005, se creó un Grupo de Trabajo asesor del MEC, que posteriormente se institucionaliza en los Comités interinstitucionales creados posteriormente en 2007 y 2010. Desde estos comités y a lo largo de los diez años, se convocaron a Foros de consulta a educadores, instituciones públicas y privadas y otros actores, cuyas producciones quedaron plasmadas en diversas publicaciones.

En su país, los recursos del Estado y presupuestos asignados para garantizar la realización de la EPJA como derecho humano fundamental, ¿son suficientes?

Hubo un proceso gradual y creciente de financiamiento por parte del Estado a la educación pública. No sólo se pasó del 2,9% del PBI en el 2005 al 4,6% del PBI en el 2010, sino que estamos hablando de una economía que creció mucho. A este contexto de crecimiento del financiamiento, se sumó la reinstalación de la educación de personas jóvenes y adultas en la Administración Nacional de Educación Pública, y otras instituciones empezaron a coordinar acciones de distintos tipos para esta modalidad educativa. El gobierno ha comprometido incrementar el presupuesto de la educación hasta el 6% del PBI, con una economía que si bien ha descendido los niveles de crecimiento, sigue creciendo. Por lo tanto, si bien en educación los recursos nunca resultan suficientes, podríamos decir que

hay recursos. El desafío es “gastar mejor” articulando todos los recursos ya desplegados por diferentes instituciones, en todo el país.

¿En qué medida el Estado se hace cargo de garantizar el derecho a la EPJA en su país, y en qué medida se ausenta o transfiere esa responsabilidad al sector privado, ONG u organizaciones comunitarias?

Podemos decir que predomina en el país, por un lado, la preocupación de elevar el nivel de eficacia de la educación media obligatoria y que, por otro, hay una fuerte preocupación y dotación de recursos para ampliar la formación profesional y la formación terciaria, vinculadas al mundo del trabajo. De todos modos, ha crecido la oferta educativa, especialmente en el período de 2010 a 2015, con mayor amplitud y variedad y mayores oportunidades a la población joven y adulta para seguir aprendiendo en todo el territorio nacional.

Actualmente, el Estado define las políticas de EPJA y establece fondos, para las acciones que realiza el MEC, ANEP, MIDES, así como a nivel terciario la Universidad de la República y UTEC. En el caso de INEFOP haciendo llamados a las organizaciones no gubernamentales para que desarrollen algunas de las acciones previstas.

Se destaca, de otra parte, la Uni3, la Universidad de la Tercera Edad, en que prácticamente de forma honoraria y voluntaria muchas personas se encargan de ofrecer educación para la tercera edad. Se trata de un esfuerzo de la sociedad civil importante, auto-gestionado y sin apoyo significativo por parte del Estado, pero con gran militancia.

Las demás organizaciones de la sociedad civil, en general, desarrollan acciones con financiamiento del Estado.

¿Qué recomendación específica haría a las autoridades de su país y a autoridades internacionales, para que se impulse el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe?

Es importante realizar esfuerzos para generar, articular y desarrollar ámbitos institucionales e interinstitucionales específicos para la EPJA, como forma de dar mayor visibilidad a

los derechos, deberes y programas de esta modalidad educativa, promoviendo a la vez la participación en ellos. Las políticas educativas para la formación en ciudadanía, la formación profesional para el empleo y la culminación de educación media obligatoria, requieren de ámbitos organizativos que las piensen, impulsen y coordinen.

La segunda recomendación se vincula a incrementar los niveles de investigación. La producción de conocimiento está fuertemente orientada a la infancia y a la adolescencia y es casi inexistente para la educación de personas jóvenes y adultas. El conocimiento de la situación de los jóvenes y los adultos/os, sus posibilidades y necesidades, es fundamental para poder pensar propuestas educativas sustentables y con mejores resultados en materia de aprendizaje. Las políticas y el diseño de programas requieren estar sostenidos en evaluaciones e investigaciones, y la academia debe jugar un rol mucho más activo en estos temas.

La tercera y última recomendación tiene que ver con el perfil del educador. Creo que se requiere un perfil específico para trabajar a nivel formal y no formal en la EPJA. El educador de personas jóvenes y adultas requiere una formación universitaria y específica, lo que hasta ahora es inexistente en nuestro país. La especificidad de estas prácticas educativas requiere de una sólida formación y de un perfil de educador.



Campaña
Latinoamericana
**por el Derecho
a la Educación**

Av. Professor Alfonso Bovero, 430, sala 10
CEP 01254-000 São Paulo - SP Brasil
Teléfono/Fax: (55-11) 3853-7900
campana@campanaderechoeducacion.org
www.campanaderechoeducacion.org