

Educación de adultos. Algunas perspectivas y concepciones en disputa

Jessica Anahí Visotsky
Aceptado Septiembre 2014

Resumen

En este artículo nos proponemos desarrollar líneas de abordaje de la educación de adultos desde una perspectiva crítica. Para comenzar, situamos, a partir de un enfoque histórico, los orígenes y emergencia de la educación de adultos como praxis gestada desde los trabajadores organizados e interpelamos los modos en que los organismos hegemónicos fueron cooptando experiencias e insertándose en el conjunto del campo. En segundo lugar, desarrollamos algunas líneas que permiten caracterizar la explosión del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante, EDJA) para pasar luego a preguntarnos acerca de dicho cambio y de las proyecciones que puede tener una praxis situada desde nuestro continente; en este sentido, ponemos en discusión la necesidad de avanzar en pos de una crítica a las praxis coloniales y de apropiarnos de herramientas para cuestionarlas. En la misma línea, señalamos la existencia de una tradición crítica en América Latina, que en mayor o menor medida, y focalizando su mirada en diferentes aspectos de la opresión colonial, propuso críticas y praxis alternativas. Finalmente, profundizamos, en función del trabajo que desarrollamos con trabajadores de fábricas recuperadas, en uno de los referentes que consideramos necesario revisar: José Carlos Mariátegui, marxista peruano que desarrolló experiencias pedagógicas con trabajadores fabriles en el Perú en la década del 20.

Palabras clave: Educación de Adultos – Trabajadores – Hegemonía – Colonialismo

Abstract

Title: Adult's education. Some perspectives and concepts in dispute.

The purpose of this article was to develop some lines of approach about Adult's Education from a critical perspective. We placed from a historical perspective, the origins and emergence of adult's education as a praxis gestated from organized workers and we denounce the ways in which the hegemonic organisms were co-opting experiences and hegemonizing the field. Secondly we characterize the "explosion" of the Young's and Adult's Education field of study, then we asked about that "explosion" and projections what such a praxis can have in our continent, putting on the table the need to move towards a critique of colonial practices and to appropriate tools for questioning it. In this regard, we note the existence of a critical tradition in Latin America, which focused on different aspects of colonial oppression, and to a greater or lesser degree, pointed criticisms and proposed alternative practices. We also deepened, in relation with the work that we have done with self-managed factories workers, in one of the authors that we consider necessary - to review, José Carlos Mariátegui, a peruvian marxist who developed pedagogical experiences with factory workers in Peru in the decade of 1920.

Keywords: Adult's Education – workers – Hegemony - Colonialism

Educación de los trabajadores y pensamiento crítico

Recuperamos en este trabajo los planteos de Belanger y Federighi (2004) que realizan una interpretación gramsciana de la definición de políticas de educación de adultos, desde una perspectiva transnacional. Estos autores citan a Antonio Gramsci:

El proceso de formación de una voluntad colectiva determinada en vistas a un fin político determinado, es representado (en Maquiavelo) no por vía de conceptos abstractos, no por categorías de clasificaciones complicadas [...], sino con relación a las exigencias y a las necesidades de un "sujeto concreto" [...] es decir un actor real, individual o colectivo, que representa "una voluntad colectiva en vías de concretarse" (Gramsci, 1975 citado por Belanger y Federighi; op.cit: 55).

Los especialistas sostienen que, además de este proceso de formación de una voluntad colectiva determinada, habría elementos que nos llevan a identificar la política de la educación de adultos con el proceso de formación de una voluntad determinada (Belanger y Federighi, op. et loc. cit.). En función de esta perspectiva, entendemos que hay una participación de los colectivos, organizaciones y movimientos que disputan, a partir de exigencias y necesidades concretas, la formación de una voluntad colectiva.

Consideramos que la educación de adultos o, desde una perspectiva de clase, la educación de los trabajadores, es central a la hora de definir un sujeto colectivo y que tanto a las organizaciones políticas de trabajadores como a las agencias y organismos internacionales les ha preocupado y les preocupa esta “modalidad” de la educación. Ambos tipos de organismos, aunque en sentidos opuestos, manifiestan intenciones e invierten esfuerzos y recursos, en dicha modalidad. Sin duda, la construcción de hegemonía y de contrahegemonía ha encontrado y encuentra un terreno fértil en la educación de adultos.

Al historizar las prácticas de educación de los trabajadores, se ha señalado ya sobradamente que las primeras experiencias en la historia de las prácticas pedagógicas en educación que consideramos de “adultos” nacieron desde organizaciones de trabajadores (Rodríguez Brandao, 1993; Barquera, 1985; Brusilovsky, 1996; Rodríguez, 1996). Ponemos entre comillas adultos ya que, con Brusilovsky, entendemos que lo que define estas experiencias no es la edad de los educandos sino la pertenencia de clase: son las clases subalternas quienes asisten a escuelas de adultos, sea en su nivel primario o secundario (Brusilovsky, 1996: 2006).

Carlos Rodríguez Brandao afirma que la educación de adultos, que nace como un movimiento pedagógico nuevo, se crea bajo las “cenizas” de los primeros trabajos de educación de obreros y entre obreros, sobre el éxito relativo de la lucha por la enseñanza pública y actualiza la multiplicación de las anteriores campañas de alfabetización (Rodríguez Brandao, 1993:45). La Educación de Adultos, que se introduce en América Latina años después de la Segunda Guerra Mundial, descansa sobre una concepción de educación planteada desde el exterior, puntualmente desde la UNESCO, y definida como “un comienzo de nuevos tiempos” debido a los grandes contingentes de analfabetos y retrasados

escolares y, ante la sospecha de que sería justa, e incluso productiva, la participación de los sujetos, grupos y comunidades marginados en los procesos sociales y económicos del “desarrollo” (Rodríguez Brandao, 1993: 46). Aquellas concepciones sostenían que, a través de la instrucción, estos sujetos podrían resolver el problema de sus propias marginalidades. De este modo, a fines de los años 40 la UNESCO planteó la creación de una nueva manera de llevar a cabo la educación de los sectores populares. Esto para Rodríguez Brandao (op.cit.: 50) no fue más que la centralización de ideas, proyectos y prácticas, bajo el poder del Estado, que rutiniza el trabajo y extiende el poder pedagógico anterior. Este autor señala “lo que la denominada educación de adultos posibilita es legitimar, muchas veces, un mayor control sobre trabajos alternativos más autónomos y contestatarios” (p. 50).

Para el caso puntual de nuestro país, Rodríguez (1996) indagó en las características que había adoptado la educación de adultos en las primeras décadas del siglo XX. Señala que la misma fue un campo ocupado por una multiplicidad y diversidad de sujetos sociales. El debate, las luchas y los conflictos por el sentido que se le quería dar se hicieron explícitos en una variedad de experiencias, surgidas de grupos socialistas y anarquistas, como Casas del Pueblo, Sociedades Populares de Educación, Cooperativas, Colonias de Educación Agrícola, Bibliotecas Populares. Sociedades de Resistencia, por las que se concretaban reivindicaciones corporativas de trabajadores.

En Argentina, según Rodríguez (op.cit), la consolidación de un discurso hegemónico respecto de la educación de adultos se inicia en la segunda década del siglo XX. El Estado Nacional pone bajo su control, tanto material como simbólico, experiencias dispersas, en tanto visualiza que el sistema escolar infantil no permite garantizar el cumplimiento de la “educación popular” para todos. El Estado, a través de la Ley de Educación Común de 1884 reconoce la educación de adultos, aunque con otros sentidos y significados de aquella patrocinada por la UNESCO décadas más tarde. Entrado el siglo XX, el Consejo Nacional de Educación dicta una reglamentación para la educación de adultos proponiendo que el Estado asuma el papel central de prestador y regulador y crea un subsistema que incorpora las demandas de la formación para el trabajo y la flexibilidad del currículum (Rodríguez, op.cit). La instrucción de los obreros es impulsada por la Federación Obrera de la República Argentina (F.O.R.A); sin embargo, para la década del 30, las tendencias más

democratizadoras ligadas a las sociedades populares de educación no lograron expandirse al interior del discurso hegemónico (Rodríguez, 1992).

Rodríguez refiere a que el Congreso Pedagógico de 1882 dejó grabada la ideología que imperó en la mal llamada “Conquista del Desierto”. Esta ideología se tradujo, por ejemplo, en la creación de un sistema para los adultos por analogía con la educación infantil, negando la especificidad no sólo etaria. Es de destacar su análisis respecto de las tendencias que han marcado la historia de la educación de la rama de adultos y su devenir: una conservadora y la otra, “*democrático radicalizada*” (Rodríguez, 1992: 238), que promovía adaptaciones curriculares en función de la población y le dio espacio a la sociedad civil a través de la creación de sociedades populares de educación. Ambas tendencias marcarán a fuego la historia de la rama.

Barquera (1985) señala acerca de la denominada “educación popular” que “irrumpió como un movimiento y, en ciertos momentos y en algunos países, de carácter clandestino, producido al margen de la educación de adultos” (p. 36). Barquera no profundiza en relación a cuáles serían estos países y momentos: la educación popular nace así al margen de la educación de adultos y poco a poco se afirma contra ella con un vigor que las ideas de educación permanente nunca supieron conducir. Así entonces la educación popular como movimiento nace a principios de la década de los sesenta, “al margen de la educación de adultos y, poco a poco, consolidado en su contra con un vigor simbólico que las ideas de la educación permanente nunca poseyeron” (Barquera, loc. cit). Esta fuerza simbólica se relaciona con la estrecha vinculación que tuvo con procesos políticos y/o religiosos (teología de la liberación), esto es, con el carácter militante que asumieron los educadores que adhirieron a este movimiento.

Para este especialista, hay dos razones básicas por las cuales se desarrolló la “educación de adultos” en América Latina: en primer lugar –y dentro del contexto internacional–, la necesidad de asegurar el suministro de materias primas, principalmente de alimentos, y de consolidar a los países latinoamericanos como la primera zona de influencia, obligaron a los Estados Unidos a promover programas de extensión agrícola para aumentar la producción en los países al sur de la frontera. Estos primeros programas de educación no formal, contextuados en la política del Buen Vecino y auspiciados generalmente por agencias norteamericanas (Instituto de Asuntos Interamericanos, Asociación Internacional Americana, Fundación

Rockefeller, etc.) tenían como objetivo acelerar el desarrollo económico de la región para integrarla a la división internacional del trabajo y lograr, de esta manera, su dominación económica. Estos programas abarcaron un período que va desde 1935 hasta 1950 y se apoyaron en la importación tanto de expertos como de técnicos norteamericanos en materia de producción agrícola, extendiéndose por todos los países: Asociación Brasileña de Crédito y Ayuda Rural, Consejo de Bienestar Rural de Venezuela, Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas en Costa Rica (1942), etc. En México y en la República Dominicana se aprobaron en 1946 leyes que incluyeron la educación agrícola; en Bolivia, los programas de ayuda agrícola surgen en 1947; y, en 1953, se instalan en Colombia.

En segundo lugar, –y dentro de los contextos nacionales– confiados en que el incremento de los niveles educativos determina un aumento en el nivel de desarrollo económico, los gobiernos latinoamericanos emprendieron campañas masivas de alfabetización que cobraron su mayor impulso en la década del 40: Ecuador en 1942, República Dominicana en 1943, México en 1944, Honduras y Guatemala en 1945, Perú en 1946 (Barquera; op.cit).

Si revisamos las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos (en adelante, CONFITEA), organizadas por la UNESCO, en las que el organismo fue analizando los presupuestos teóricos y fácticos de la EDJA, podemos ver el carácter eurocéntrico/occidental/colonial de las mismas: en ellas o bien no participaron los países de la periferia o, si participan, se subestiman sus realidades o se les proponen países “meta” como modelos a seguir. En estas CONFITEA, podemos apreciar que las temáticas de sus agendas fueron pensadas desde los países centrales (Falaschi; 1998), se recopilan y exponen experiencias en estos países como modelos a ser replicados en los países del Tercer Mundo, descontextualizadas del entorno económico, social, cultural en que se desenvuelven.

Observemos dónde se reúnen y quiénes participan de estos eventos. En la primera conferencia realizada en Elsinor, Dinamarca, en 1949, participaron países de Europa occidental, Estados Unidos, Canadá, por América Latina sólo estuvo presente Nicaragua. En la segunda, que se celebró en Montreal, Canadá, en 1960, se recuperan problemáticas de los países denominados “en desarrollo”, y siempre en este sentido y desde una subestimación se pone un énfasis en lo social y en la acción cultural; acorde a las preocupaciones que ya se dejaban ver en estos

organismos post-revolución cubana y en pleno contexto de la primer campaña de alfabetización en Cuba (preocupaciones que se condensan en la Alianza para el Progreso en 1962).

En la tercera Conferencia, celebrada en Tokio, en 1972, las preocupaciones están centradas en la vinculación entre programas y la realidad de la comunidad. La cuarta conferencia se lleva a cabo en París, Francia en 1985; la Quinta “Educación para Todos”¹ es realizada recién en la década del 90 (1997) en Hamburgo y marcó líneas en torno de la enseñanza de “lo básico”, línea que siguió la declaración aunque recuperando problemas acuciantes en el mundo. La última conferencia, en 2009, se realizó en América Latina, Belem, Brasil. Paradójicamente, es una de las conferencias más retrógradas en sus planteos.

Esta última Conferencia es considerada por Graciela Messina (1999), especialista en Educación de Adultos, como regresiva. Así refiere a la impronta conservadora de este “mega evento”, señalando: “Un cambio de tal magnitud en la orientación de la EDPJA requiere de cómplices, de una estructura internacional compleja, de instituciones y sujetos dispuestos a la complacencia con el discurso dominante” (Messina, 2009: 39).

Messina ha identificado algunas reflexiones y propuestas de líneas de acción que se encuentran omitidas en la última CONFITEA y que resultan sumamente pertinentes para pensar la educación de los trabajadores/as:

- “a) acompañar los procesos sociales que se dan en las ciudades y en las zonas rurales;
- b) afirmar la perspectiva de género y el lugar central de los jóvenes en la EDPJA;
- c) hace educación para la ciudadanía y los derechos humanos de múltiples formas;
- d) promover la educación para y en el trabajo como la trama de los proyectos de educación de personas jóvenes y adultas (p. 41).

¹ Si bien es de naturaleza diferente es preciso señalar, por la relevancia que tuvo a nivel de políticas educativas internacionales, la realización de la conferencia de Jomtiem, en 1990, conferencia mundial de Educación convocada, entre otros organismos, por la Unesco.

Las mutaciones entre la V y la VI CONFITEA “se hacen visibles en los objetivos mismos de la conferencia [la de Belén], que se limitan a impulsar el reconocimiento del aprendizaje y la educación de adultos, a subordinarla a megaproyectos educativos internacionales globales” (Messina, op. cit: 39). Señala Messina que la EDJA ha sido reducida a educación de adultos a secas y que el cambio de nombre es también un cambio de sentido. A su vez, la educación de adultos ha sido circunscrita en los documentos oficiales de la VI CONFITEA al aprendizaje a lo largo de la vida y alfabetización. También señala que el nombre mismo de la conferencia da cuenta del vacío que la envuelve puesto que condensa propuestas del Informe Delors, que se han vuelto referencias estereotipadas como las categorías “vivir” y “aprender” (Messina, op. cit: 40) además de la referencia a la categoría *futuro* vinculándolo con una promesa de cambio y únicamente como “futuro viable”. Se trata, en síntesis, de un informe alejado de categorías que marcan diferencias profundas de concepciones como lo son “emancipación” e “igualdad” (Messina, op. cit: 40).

Un aspecto que merece un párrafo aparte es la referencia de la conferencia al tema del “poder”; éste es emparentado con el “aprendizaje adulto”, una traducción textual de *adult learning*. Este término, según Messina, fue creado desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) “para nombrar a sistemas complejos de educación de adultos, no limitados a alfabetización” (Messina, loc. cit). Al respecto puede consultarse la página oficial de la OCDE, donde se encuentran artículos y desarrollos vinculados al *Adult learning* y a la *Andragogy*.² Esta concepción de la educación contiene elementos de neto corte desarrollista aunados con concepciones de la psicología cognitiva y de la didáctica tecnicista norteamericana aunque se cita a Dewey, Gardner y Paulo Freire³.

La concepción del *Adult Learning* y de la Andragogía fue tomada por diversos organismos internacionales en el marco de sus políticas para la educación de adultos, a través del financiamiento de programas y estrategias basadas en la posibilidad, por un lado, de desarrollo individual, “mejorando aptitudes básicas”, o “desarrollando nuevas cualificaciones”, “[promoviendo] elevar el nivel de capacitación o

2 A modo de ejemplo baste citar la revista “Tematic Review on Adult Learning”, en <http://www.oecd.org/education/innovation-education/2697889.pdf>.

3 Consúltese al respecto la comunicación denominada “Adult Learning”, un documento oficial del Banco, en http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2010/01/11/000333038_20100111011617/Rendered/PDF/526130BRI0Adul10Box345574B01PUBLIC1.pdf

reciclarse con vistas al empleo (sic)⁴ y por el otro, de desenvolvimiento social y crecimiento económico de las naciones. Organismos como la UNESCO misma, tal como lo vemos en esta CONFITEA, el Banco Mundial⁵ y la Unión Europea⁶ citada anteriormente sostienen estos planteos.

En las conclusiones de la VI CONFITEA se hace hincapié justamente en una concepción de alfabetización que, enmarcada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida⁷, pone el énfasis en aspectos cognitivos, en la formación de “habilidades y competencias funcionales y sostenibles”.

Hoy sabemos que esta concepción de aprendizaje a lo largo de toda la vida es retomada en la formación docente de adultos en nuestro país y la temática está presente en revistas pedagógicas⁸.

4 Unión Europea http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/index_es.htm.

5 El Banco Mundial realizó, en Agosto de 2003, un seminario denominado “Seminar on Lifelong Learning in Latin America and the Caribbean”. En la página oficial del Banco Mundial se encuentran papers en torno a esta temática, baste citar de Christian Bodewig y Sarojini Hirshleifer, “Advancing Adult Learning in Eastern Europe and Central Asia”, en <http://siteresources.worldbank.org/SOCIALPROTECTION/Resources/SP-Discussion-papers/Labor-Market-DP/1108.pdf>; o de Thomas Pave Sohnesen and Andreas Blom “Is Formal Lifelong Learning a Profitable Investment for All of Life? . How age, education level, and flexibility of provision affect rates of return to adult education in Colombia”, en http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/12/15/000016406_20051215160919/Rendered/PDF/wps3800.pdf; una comunicación denominada “Adult Learning”, un documento oficial del Banco, en http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2010/01/11/000333038_20100111011617/Rendered/PDF/526130BRI0Adult10Box345574B01PUBLIC1.pdf

6 Puede consultarse la página oficial de la Unión Europea donde refiere a las políticas en Educación de Adultos de la Unión Europea http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/index_es.htm http://ec.europa.eu/education/opportunities/adult-learning/epale_en.htm el “Plan Europeo de Aprendizaje de los Adultos” http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult_es.htm. En la página refiere a la conformación de un grupo de trabajo sobre educación de adultos que comenzó a funcionar a principios de 2014, puede consultarse en http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm.

7 Concepción que pretende retomar la perspectiva de la Educación Permanente pero poniendo el eje en el “aprendizaje permanente”. Las diferencias entre aquella concepción promovida en los años 70 por Olof Palme y la UNESCO son importantes: mientras que la primera se basaba en una concepción humanista e integral de la educación, ésta se fundamenta en principios de “competitividad” y “empleabilidad” por otro lado mientras la primera concepción fijaba el control en el sistema educativo y por lo tanto la responsabilidad recaía en la administración pública, en esta concepción dominante en la actualidad que fuera impulsada en los 90 por la OCDE de “aprendizaje permanente” “la responsabilidad recae en los propios individuos que aprenden, de modo que debilita la concepción de educación como derecho social” (Rodríguez; 2013:95).

8 Se están dictando cursos de capacitación para docentes de la modalidad Adultos de la provincia de Chubut en Argentina sobre Andragogía y Aprendizaje a lo largo de toda la vida. En la revista *Aprendizaje Hoy* se incluyen ya en el año 2006 artículos sobre la temática: Cazau, P. “Andragogía”, en *Aprendizaje Hoy*, N° 63, Marzo de 2006. pp. 37-55. En el contexto latinoamericano fue Venezuela el país donde desde

El uso de términos nuevos como “aprendizaje de los adultos”, “saber para poder”, llevan a Messina a interrogarse: “qué ha pasado con las ideas centrales de la pedagogía freireana y de la educación popular, que vinculan alfabetización con “concientización”, y afirman que “me transformo transformando el mundo y viceversa” (Messina, loc. cit). Incluso resultan elementos importantes de analizar la realización del encuentro preparatorio para la sexta Conferencia Internacional, (Ciudad de México, septiembre de 2008), en el que no sólo se arribó a conclusiones abstractas, al estilo de “estimular la profesionalización”, sino que se censuró toda referencia al pensamiento crítico, a la educación de jóvenes, a la educación y ciudadanía (Messina, loc. cit) así como la realización misma de la Conferencia en Belem: se realizó entonces, un contra-evento en la ciudad, organizado por movimientos sociales y educativos como el MST, entre otros.

Reconocimientos y avances importantes de la V CONFINTEA tales como la presencia de los jóvenes en la educación de adultos, el género como una categoría importante en los procesos educativos, la problemática de las identidades y el reconocimiento del carácter político de la educación fueron desconocidos y se perdieron en esta VI Conferencia y no fue entendida, como la V Conferencia de Hamburgo, como proceso de consulta, de debate colectivo que sirviera como plataforma para gestar procesos comunitarios. En aquella conferencia de 1997 la impronta de la educación popular se puso de manifiesto a través de los participantes, de los temas de debate, de los enfoques, mientras que en esta última solo por considerar la reunión regional preparatoria quienes tuvieron preeminencia fueron los gobiernos quedando silenciada la voz de otros referentes como educadores populares, académicos, investigadores (Messina; op. cit).

En esta última conferencia, celebrada en pleno estallido de la crisis más profunda que ha sufrido el capitalismo (Borón, 2009), las conclusiones son tan generales que se abstraen por momentos del contexto pero también esbozan propuestas de “gobernanza” de la crisis. Un ejemplo de lo primero, de la generalidad y abstracción de las recomendaciones es: “Reafirmamos los cuatro pilares del aprendizaje recomendados por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo

los años 80 y 90 se ha desarrollado académicamente la disciplina a través de estudios de especializaciones, maestrías y doctorados en Andragogía como las universidades Rafael Urdaneta (URU) y la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) y la creación en Venezuela del Instituto Internacional de Andragogía en los 80, que estableció convenios con Universidades.

XXI, a saber: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos” (UNESCO, 2009: 37).

En el contexto de despidos, inflación, burbuja inmobiliaria, hipotecas resultan como mínimo irrisorias estas afirmaciones. Respecto a la segunda cuestión, desde la Conferencia se esbozan propuestas de educación para la “gobernanza” de la crisis; esto puede leerse en los marcos de acción: “Las políticas y las medidas legislativas relativas a la educación de adultos tienen que ser globales, incluyentes e integradas en una perspectiva de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida [...] basadas en enfoques sectoriales e intersectoriales” (Unesco, 2009: 39).

Se señala como uno de los marcos de acción la “Gobernanza” considerando la representación y participación de todos los interesados

Crear y mantener mecanismos para la participación de las autoridades públicas de todos los niveles administrativos, las organizaciones de la sociedad civil, los interlocutores sociales, el sector privado, las organizaciones de las comunidades y de educandos adultos y educadores [...] aplicar medidas de creación de capacidades para apoyar la participación constructiva e informada de las organizaciones de la sociedad civil, las organizaciones de las comunidades y de educandos adultos, según proceda, en la elaboración, la ejecución y la evaluación de las políticas y los programas (Unesco, 2009: 39-40).

Entendemos que el carácter conservador y retrógrado que sostiene conceptualmente la última conferencia, en pleno estallido de la crisis mundial de 2009, es un dato que da cuenta de la crisis en que se hallan no sólo el capitalismo como sistema económico, sino también las instituciones que lo sostienen.

Retomando la cita de Antonio Gramsci del inicio, y máxime en un contexto de crisis orgánica para los gobiernos, la preocupación y las acciones están dirigidas y centradas en la gobernabilidad. La constitución de un sujeto colectivo “determinado” pareciera ser un sujeto de asistencia, adaptado, y no un sujeto de derechos (Rodríguez, 2012). Las acciones parecen dirigirse a la constitución de

subjetividades colectivas que disputen la “pequeña política la que se vincula con diferentes grupos, sectores, organizaciones y evitan, así, cuestionar los fundamentos del orden social vigente” (Vior, 2010: 16).

Explosión del campo de la EDJA

A nivel de las políticas en educación de adultos, es posible observar una persistencia de la regulación política acompañada por una enorme fragmentación del campo librada a las posibilidades de las provincias, organizaciones, municipios y con una diversidad de programas de agencias internacionales, nacionales y provinciales.

Sin embargo, diversos especialistas en educación de Adultos coinciden en afirmar que el campo de la EDJA se ha expandido; Belanger y Federighi refieren a esta área de conocimientos como “*un campo nuevo*”. Esta emergencia de un campo de conocimiento “nuevo” tiene sus explicaciones en una realidad social, un problema que exige ser abordado, comprendido y explicado. Los autores mencionados señalan la necesidad de reconocer “la amplitud de las demandas educativas que manifiestan actualmente las poblaciones adultas...” (Belanger y Federighi, 2004: 27). En función de una investigación que involucró a 24 países, estos autores afirman puntualmente que

En el transcurso de las dos últimas décadas, la demanda educativa de poblaciones adultas conoció un rápido crecimiento [...] cada vez más, y en todas partes, las mujeres y los hombres aspiran a proseguir su desarrollo y a adquirir nuevas competencias para mejorar si no su calidad, al menos su condición de vida. Esto se confirma de diferentes maneras en todos los continentes (p. 28).

Valiéndose incluso de las investigaciones de Sirvent, estos autores señalan que esta amplitud de demanda está subevaluada. Para Belanger y Federighi el rápido crecimiento de la demanda educativa respondería a fuerzas socioculturales presentes en todas partes y estaría atravesada por contradicciones económicas tanto en el Norte como en el Sur del continente. Dicho estudio ha dado como resultado que la

respuesta a estas demandas generó en todos los casos un estallido “*organizacional y semántico*” (p. 50), promovido por: “las actividades de formación, multiplicación de los agentes de formación, diversificación de las fuentes financieras y expansión del entorno decisional donde ahora se definen las políticas y estrategias” (p. 40).

Es posible reconocer políticas de diversificación y flexibilización de la oferta en aquellas líneas impulsadas por organismos y agencias internacionales; tales concepciones las podemos leer actualmente, por ejemplo, en los sitios web de estos organismos. En el de la Unión Europea se señala:

La Comisión se ha comprometido a colaborar con todos los países de la UE en la creación de sistemas que se caractericen por la flexibilidad, la calidad y excelencia de la enseñanza y que otorguen un papel más destacado a las autoridades locales, las empresas, los interlocutores sociales, la sociedad civil y las organizaciones culturales.⁹

Estas líneas de acción en Educación de Adultos suscriptas en la CONFITEA VI, habían quedado delineadas en la Conferencia de Jomtiem sobre Educación para Todos en 1990, organizada conjuntamente por la UNESCO, el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la UNICEF; en las seis conferencias de la Unión Europea entre 1994 y 2000 sobre educación de adultos y en las conclusiones de esta VI Conferencia.¹⁰

Es necesario contextualizar estas políticas en el marco de los planes de ajuste de los Estados en los países del “Tercer Mundo”. Belanger y Federighi señalan una contradicción entre el aumento de la demanda de educación y la incapacidad de los Estados de hacer frente a esa demanda, dado que se reduce el papel del Estado mediante programas de ajuste estructural y en muchos casos, con críticas

⁹ http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/index_es.htm

¹⁰ “Habida cuenta de la magnitud del reto mundial de alfabetización, estimamos que es vital redoblar nuestros esfuerzos para asegurar que las metas y prioridades de la alfabetización de los adultos, plasmadas en la Educación para Todos (EPT), el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización y la Iniciativa de Alfabetización: Saber para Poder (LIFE) se cumplan por todos los medios posibles”. Declaración CONFITEA VI.

al Estado de Bienestar.

Por su parte, en Argentina, Brusilovsky, a partir de una investigación realizada en la Universidad de Luján, señala también la realidad problemática de la educación de adultos, la cual, como derecho universal, resulta una declaración no cumplida. Asimismo, refiere a lo escasamente estudiada que ha resultado la oferta escolar destinada a los adultos. Esta autora señala líneas de estudio respecto del necesario abordaje de tres perspectivas para tratar el problema: lo institucional, lo curricular y la normativa. Señala, además, que los años 90 dejaron huellas graves en el sistema escolar y también, obviamente, en la educación escolar de adultos, a la que caracteriza como una “identidad en construcción” considerando lo incipiente de las reflexiones en el campo.

En América Latina, los especialistas que han trabajado desde hace más de 25 años reconocen la dificultad de adoptar una definición que incluya la diversidad de experiencias, de prácticas, y de discursos asociados con la educación de jóvenes y adultos. Incluso Brusilovsky (2006) remite a autores latinoamericanos que reconocen esta dificultad, como Castillo, Latapí, Fajardo, Vio Grossi, García Huidobro (p. 9).

Entendemos que en los últimos 30 años, desde los movimientos sociales y políticos se apela a la definición de políticas en educación de adultos. A lo largo de la historia ha sido un espacio de disputa de estas organizaciones. En América Latina contamos con sobradas experiencias de este tipo desde a principios de siglo XX, pero en las últimas tres décadas las praxis en educación de adultos en el contexto de organizaciones sociales y políticas resultaron renovadas: experiencias de educación en contextos de movimientos campesinos tales como el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil, el Movimiento Campesino en Uruguay, el MOCASE en Argentina; en organizaciones de trabajadores de fábricas recuperadas, tales como Chilavert, IMPA, ZANON, Maderera Córdoba, y en los diversos espacios que devinieron de los movimientos de desocupados de fines de los 90. Estos movimientos han gestado y desarrollado actividades y experiencias educativas a mayor o menor escala, con mayor o menor nivel de formalidad y con una diversidad de modos y formas de relación con el Estado, consolidando propuestas que constituyen una praxis social que merece ser reconocida,

comprendida y explicada en los ámbitos universitarios.

Contamos ya con una interesante producción académica en este campo como las investigaciones de Rosali Caldart sobre el MST de Brasil, de Norma Michi sobre el MST y el Mocase (2010), de Pablo Díaz Estevez (2007) también sobre el MOCASE y la educación, de Roberto Elisalde y Marina Ampudia (2008; 2009) sobre educación en fábricas recuperadas y nuestros trabajos al respecto (Visotsky y Rodríguez, 2014).

Pedagogía y colonialismo

Fue Tomaz Tadeu Da Silva (1997) quien, en la década de los 90, en pleno apogeo del neoliberalismo, nos habló a los jóvenes pedagogos latinoamericanos acerca de la necesidad de “descolonizar el Currículum”. Aquél texto del sociólogo de la educación brasilero nos marcó a muchos jóvenes que éramos parte de la resistencia a las leyes neoliberales pero que, además, veíamos en las prácticas pedagógicas y en el mismo currículum, prácticas imperiales, sexistas, elitistas y xenóforas. Así nos empezamos a cuestionar la perspectiva eurocéntrica desde la que se enseñaban las disciplinas escolares, comenzamos a visibilizar la ausencia de las mujeres e indígenas en la historia enseñada y aprendida, la omisión de conflicto en la enseñanza de las ciencias sociales, el lugar diferencial asignado a los niñas y a los varones en las escuelas, la feminización de la docencia y su correlato en praxis también generizadas, la discriminación en las prácticas educativas con niños migrantes, la estigmatización de los hijos de trabajadores, la segregación de los cursos escolares, la psicologización de cuestiones sociales como las dificultades de lenguaje de niños migrantes, la estigmatización de los trabajadores o de “la pobreza” en los textos escolares, entre otros.

Tadeu Da Silva acuñó el concepto “descolonizar el currículum” en la pedagogía a partir de la categoría de colonialismo. Existe una concepción del currículum como un territorio a liberar de conceptos que permearon prácticas coloniales: clase, género, raza, imperialismo. Estos desarrollos en la pedagogía crítica son herederos de estudios sobre el colonialismo en la década del 60, tales como los de

Franz Fanon¹¹ (2003) y su mirada sobre la necesidad de una praxis pedagógica que contribuya a transformar condiciones existenciales de dominación colonial: para Fanon la racialización debe contemplarse pero no disolverse en la clase.¹²

Hoy, las lecturas y miradas en torno a los procesos coloniales tienen un importante desarrollo. Sus referentes se posicionan desde el pensamiento que llaman decolonial, por ejemplo, Anibal Quijano, quién ha profundizado en los modos en los cuales el nuevo patrón de poder mundial, que nace con la colonización de América, ha dado lugar a formas de construcción del conocimiento eurocentradas como la de “raza” y de subjetividades e intersubjetividades. El carácter eurocentrado del conocimiento resulta parte de un proceso por el cual se propone y difunde la cultura europea como hegemónica, como parte de un nuevo patrón de relaciones materiales e intersubjetivas. Señala al respecto Quijano (2000):

La elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder:

11 Fanon fue un luchador antirracista discípulo de Aimé Césaire (ambos oriundos de Martinica, en el Caribe colonial francés), quién había acuñado el concepto de “negritud” y “blanquitud”, la primera como forma de rebelión. Estas categorías las hallaremos más recientemente en las teorías críticas norteamericanas en educación (Apple, 1997). De igual modo, es posible identificar en el africanismo de principios del Siglo XX los gérmenes de esta corriente cuyos referentes fueron también activos militantes políticos como el jamaiquino Marcus Garvey, el cubano Fernando Ortiz, los haitianos Jean Price Mars, Roumani, Brouard, Vieux (estos tres últimos más intelectuales que políticos). En ellos se aunó marxismo y africanismo considerando siempre las relaciones entre clase y raza. Esta corriente no gestó en el vacío, por el contrario, fue la continuidad de luchas centenarias de los esclavos en las plantaciones, de la experiencia de la Revolución de Haití y de pensadores críticos como De Vastey, Firmin, Blyden y Price, entre otros. Es considerada como una compleja reactualización intelectual, con las distancias e innovaciones metodológicas y epistemológicas de una tradición libertaria impulsada por grupos afro-americanos en el continente y puntualmente en la región.

12 Fanon en sus textos abordó estas cuestiones desde su propia experiencia de sujeto colonizado y racializado y desde una perspectiva psicológica y filosófica que sintetizó diversas corrientes teóricas: el hegelianismo, el marxismo, el existencialismo de Heidegger y de Sartre y retomó también las ideas de Aimé Césaire. Refería a las dos posibilidades ante las que estaba un negro en la sociedad colonial: la de asumir un proceso de blanqueamiento mediante la aculturación voluntaria a la cultura europea (lengua, ciencia, religión, costumbres, vestido) o mediante el mestizaje o la de afirmar su negritud, sin disolver tal categoría en la clase (tal como lo sostenía Sartre en críticas a Césaire). Fanon afirmó que lo racial es constitutivo y definitorio y no solamente super-estructural de la sociedad colonial. Planteaba la necesidad de que los “condenados de la tierra”, los sectores populares, debían destruir la dicotomía negro/blanco, europeo/colonizado, abogando por un nuevo humanismo no eurocéntrico (superador de la noción esencialista de negritud).

colonial/moderno, capitalista y eurocentrado. Esa perspectiva y modo concreto de producir conocimiento se reconocen como eurocentrismo (p. 218).

Otra referente de estos estudios es Catherine Walsh (2013), quién también nos ha convocado a pensar la pedagogía desde la perspectiva de las teorías decoloniales, señalando que

Dentro del proyecto de modernidad/colonialidad suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas (p. 3).

Es aún prematuro aseverar la proyección de estos trabajos y los desarrollos en esta línea que retoma y recupera los debates sobre el colonialismo pero que plantean ir más allá en algunas cuestiones sobre todo de tipo epistemológico. Esta corriente está generando producciones y avanzando en reflexiones que podrían resultar de enorme valor para el campo de la Educación de Adultos: trabajos en torno a la raza y racialización, estudios de género desde la perspectiva de los subalternos y subalternas, miradas en torno al feminismo latinoamericano, a los y las afrodescendientes y pueblos indígenas y procesos de conocimiento que han contribuido a preservar las condiciones de subalternidad y colonialidad.

Entendemos que es preciso avanzar en reflexiones que complejicen la problemática de la educación de adultos y contribuyan a generar conocimiento en torno a quiénes son los sujetos de la educación de adultos. Asimismo, sostenemos que

esta necesaria elaboración de marcos teóricos que pongan en cuestión las praxis coloniales y las planteen desde los subalternos, está en construcción.

Creemos que es necesario recuperar en la tradición pedagógica a los referentes que han nutrido y han gestado praxis en América Latina. Sin duda, aquellos pedagogos han incorporado teorizaciones europeas pero las recrearon, las reinventaron, entendiendo la genuinidad del continente y de las prácticas pedagógicas y miradas acerca de las mismas. Debemos darnos la tarea de leer estas tradiciones, estudiarlas, cuestionarlas, recrearlas; estas praxis deben ser valoradas y valorado el potencial comprensivo y explicativo de los procesos educacionales reales y posibles.

Sobre todo, pensamos que lo que tienen en común los referentes de esta pedagogía latinoamericana es haber pretendido poner en cuestión el carácter imperial, racista, sexista y clasista de la escuela moderna y el haber generado otras praxis. Algunos de ellos abordaron el problema de la subjetividad; otros, ahondaron más en el carácter de clase de la educación que gestaban en las prácticas; otros, cuestionaban el carácter de “copia” o réplica de la educación en América y realizaban el carácter de genuinidad de nuestro continente, rescatando incluso la diversidad de lenguas.

Pedagogos precursores de esta pedagogía son Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Augusto César Sandino, José Carlos Mariátegui, Aníbal Ponce, Gabriela Mistral, Edgardo Enriquez Frödden, incluso, Ernesto Guevara, entre otros. La influencia iluminista de la Revolución Francesa, así como las influencias del socialismo europeo son innegables en ellos, pero hay sin duda una recuperación creativa, situada, de estas perspectivas. “Ni calco, ni copia...”, “Inventamos o erramos” eran algunas de las ideas que guiaron la praxis de estos referentes impulsores de Universidades Populares (Perú), espacios pedagógicos como el Colegio Libres de Estudios Superiores, CLES (donde desarrolló Aníbal Ponce sus clases, Argentina), Universidades para Trabajadores (Universidad en la Cuenca del Carbón, Chile).

En el presente, como referíamos, hay una enorme praxis en América Latina desde la educación popular o desde la pedagogía crítica, existen experiencias diversas que sólo en América se dan, experiencias en fábricas recuperadas, en organizaciones sindicales, en cooperativas, en organizaciones de mujeres, territoriales, estudiantiles, campesinas, indígenas, incluso en universidades. Pero toda esta experiencia social,

histórica es aún insuficientemente teorizada y reflexionada para construir teoría para la acción.

Ante una crisis –en el sentido gramsciano del término, que es civilizatoria, moral, política, epistemológica– en educación de adultos –como veíamos– la última conferencia mundial de educación, no pudo comprender y explicar la misma en el contexto, proponiendo por el contrario, miradas conservadoras y retrógradas... Entendemos que en esta situación, América puede marcar un rumbo, podemos pensarnos y actuar desde nuestras realidades. Nuestra historia política, nuestra cultura, nuestra lengua y nuestros sueños de libertad son comunes a todo el continente. Nos sobra experiencia para pensar teoría, contamos con teorías para pensar nuestras experiencias...

En la crisis civilizatoria y orgánica, América Latina, con la profusión de experiencias y la búsqueda de respuestas colectivas que han caracterizado la historia de nuestros pueblos, resulta también, en lo que hace a la educación de adultos un faro, una usina de experiencias, de prácticas y esto puede impulsar la necesaria teorización de las acciones que den como resultado praxis transformadoras y no mero activismo. Como lo ha señalado Paulo Freire reiteradamente a lo largo de su vida, la teoría sin práctica deviene en mero teoricismo y la práctica sin teoría resulta de un practicismo voluntarista y muchas veces, ingenuo y peligroso.

José Carlos Mariátegui: una praxis de educación desde y para los trabajadores

Si revisamos las praxis en la historia educacional de los trabajadores en el continente José Carlos Mariátegui es un referente ineludible tanto por la experiencia educacional con trabajadores fabriles desarrollada en la década de 1920 como por la perspectiva crítica que desarrolló en torno al “problema del indio” desde el marxismo; en este último campo, Mariátegui es hoy una fuente insoslayable de las líneas radicales de ese primer indigenismo.¹³

13 El primer indigenismo es aquella corriente previa a los planteos de referentes como el boliviano Fausto Reinaga (Reinaga; 1970) que abogaron por un indianismo, enfatizando el hecho de que sean los

José Carlos Mariátegui, a principios del siglo XX, fue parte del proceso gestor de las reformas universitarias en América Latina, así como de las universidades populares. En la década del 20 viajó a Italia, donde tomó contacto con la Italia de Antonio Gramsci, se vinculó con uno de los integrantes del grupo de intelectuales de “Il ordine nuovo”,¹⁴ conoció las experiencias de los círculos socialistas, consejos de fábricas, clubes de vida moral.¹⁵

Mariátegui impulsa las Universidades Populares, aborda la cuestión de la Educación de trabajadores adultos y desarrolla las ideas centradas en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sobre este principio, impulsado más tardíamente por las agencias internacionales de educación, el marxista peruano había reflexionado ya en las primeras décadas del siglo XX enfatizando las experiencias, prácticas e instancias de enseñanza.

Las experiencias pedagógicas que desarrolla sobre todo con obreros textiles con prácticas sindicales, público joven y adulto, abordan su formación como luchadores, planteando una nueva mirada para la época de la relación educación-trabajo que difiere de la formación para el empleo. Mariátegui planteaba reaprender una nueva cultura militante a partir de la conversación como método, de la realidad de los obreros, de la mediación entre la cultura científica y la formación de los obreros (Rubianes Indacochea; s/f).

Las Universidades Populares (UP), difundidas inicialmente en la Rusia previa a la Revolución de 1917, eran un lugar donde los docentes perseguidos (expulsados después de la Revolución de 1905) se vincularon y pudieron seguir dictando clases. Desde Rusia, se extendieron más tarde por distintos puntos de Europa¹⁶ y

propios pueblos indios los que tomen en sus manos el problema. Retomando los planteos de Fanon y de los pensadores afro-coloniales, Reinaga planteó que la sociedad boliviana es una sociedad marcada por el racismo y una sociedad colonial, que forja relaciones no sólo neo-coloniales con Occidente, sino un sistema de colonialismo interno, donde la Bolivia blanca y mestiza se imponía sobre la Bolivia de las mayorías indígenas. Reinaga analizó este orden racial-colonial demostrando como los diferentes aparatos ideológicos (la universidad, la escuela, los medios de comunicación, las fuerzas armadas, la iglesia, etc.) fueron parte del sostenimiento de la dominación del indígena, negando su humanidad y su vida.

14 No se sabe si conoció directamente a Gramsci, pero sí que se vinculó con Piero Gobetti, un integrante del mismo grupo.

15 Estas experiencias se están indagando en la actualidad en tanto instancias educativas de los trabajadores (Ouviaña; 2011).

16 Ha sido investigado que Vigotski por ejemplo, “cursó la carrera de humanidades en la Facultad de

en América Latina, por ejemplo, se radicaron en Perú. Desde las UP se editaron periódicos y se dictaron conferencias; estas UP actuaron ligadas al movimiento obrero: Mariátegui dictó conferencias con el apoyo de organizaciones obreras, por ejemplo acerca de la “Crisis Mundial y su carácter revolucionario” en el año 1921, con el apoyo de adherentes de las organizaciones obreras.

Los estudiantes ligados a este proceso de UP fueron duramente reprimidos. Este proceso fue gestor de organizaciones y espacios políticos en la década del 20 en Perú. En palabras del mismo Mariátegui (2000)

El movimiento estudiantil de la reforma universitaria acerca, en la misma forma que en otros países latinoamericanos, la vanguardia estudiantil al proletariado. El Primer Congreso de Estudiantes del Cuzco, celebrado en 1919, acuerda la creación de las universidades populares; y en 1921 el grupo de vanguardia de este congreso, encabezado por Haya de la Torre, funda la Universidad Popular González Prada en Lima y Vitarte. El Congreso Obrero de Lima aprueba un voto de adhesión a la obra de cultura popular de estas universidades.

Algunos de los temas que abordó en torno a la educación nos permiten vislumbrar lo “avanzado” del pensamiento de Mariátegui (2011) en nuestra América:

- Educación pública.
- Enseñanza única y de clase.
- Educación burguesa.
- Crisis de la Universidad.
- El problema de la universidad.
- Los maestros y las nuevas corrientes.
- Los estudiantes y la crítica.

Historia y Filología de la Universidad Popular ‘A. L. Shaniavsk’, que no estaba reconocida oficialmente: era un reducto de revolucionarios que habían renunciado o sido expulsados de la Universidad imperial después de la derrota de la revolución de 1905...” (Blank, 2000: 19).

- La educación artística.
- La mujer y la política.
- Feminismo.
- Reforma sexual.

Para terminar

En este trabajo hemos pretendido aportar al campo de la Educación de Jóvenes y Adultos algunas líneas de reflexión para la construcción del campo desde el contexto latinoamericano. Hay, en nuestro continente, un cúmulo de praxis que resulta necesario recuperar. Es indispensable también generar teoría que sirva a estas praxis, máxime en un contexto de crisis orgánica del sistema capitalista y en el que las miradas en búsqueda de construcciones contra-hegemónicas en gran parte del globo están puestas en nuestro continente, un continente que también en el campo de la educación de adultos puede ser faro, usina de praxis y brújula en el camino.

Bibliografía

- APPLE, M. (1997) "Educación, identidad y papas fritas baratas" en GENTILI, P. (Comp.) *Cultura, política y currículo*, Buenos Aires, Losada.
- _____ (1997) "El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política" en GENTILI, P. (Comp.) *Cultura, política y currículo*, Buenos Aires, Losada.
- BARQUERA, H. (1985) "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina". En LATAPI, P. y CASTILLO, A. (Comp.) *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. CREFAL/OEA. Pátzcuaro, Mich. México.
- BELANGER, P. y FEDERIGHI, P. (2004) "Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos." Cap. I. Miño y Dávila. Bs. As.
- BLANK, G. (2000) "Vigotski en el año 2000: la leyenda y la historia", en DUBROVSKY, S. (Comp.). *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*, Buenos Aires, Edic. Nove-dades Educativas.

BORÓN, A. (2009) "De la guerra infinita a la crisis infinita", Ponencia presentada en el XI Encuentro Internacional de Economistas *Globalización y problemas del desarrollo*, La Habana.

BRUSILOVSKY, S. (1996) "Educación de adultos ¿problemática significativa?" Entrevista de Ana Clara de Monteverde, en *Revista del I.I.C.E de la UBA Año V, Num. 8*, Buenos Aires.

_____ (2006) *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Edic. Novedades educativas. Bs.As.

CALDART, R. (2004) *Pedagogía do Movimento Sem Terra*, Expressao Popular- IPE-Campo, Sao Pablo.

DA SILVA, T. (1997) "Descolonizar el currículum. Estrategias para una pedagogía crítica", en GENTILI, P. (comp.) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Edit. Losada.

DIAZ ESTEVEZ, P. (2007) *Tierra y Educación en el campesinado de Santiago del Estero*, Ed. Nuestra América, Buenos Aires.

ELISALDE, R. (2008) Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. En: *Revista Novedades Educativas*. Año 20. N° 209.

_____ y AMPUDIA, M. (2009) *Movimientos sociales y Educación*, Buenos Aires.

FALASCHI, C. (Dir) (1998) Informe Final Proyecto de Investigación C- 003 "Los adolescentes en escuelas de adultos. Parte II. El encuadre histórico en Educación de Adultos", Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipoletti.

FANON, F. (2003) *Los Condenados de la Tierra*, Fondo de Cultura Económica, México.

JARA, O. (1985) "El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla", en HERNÁNDEZ, I. *Saber popular y educación en América Latina*, Edic. CEAL, Bs. As.

MARIATEGUI, J. C. (2000) *La unidad de la América Indo Española*, Edic MIA, Lima, 1 Edic. Variedades, p.1-2.

_____ (2000) Antecedentes y desarrollo de la acción clasista, preparado para el Congreso Constituyente de la Confederación Sindical Latinoamericana, Montevideo 1929, primera edición: En MARTÍNEZ DE LA TORRE, R. *Apuntes para una interpretación marxista de la historia social del Perú*, tomo II, Lima, 1948.

_____ (2011) "Temas de Educación", en Portal Centro de Estudios Miguel Enríquez, Archivo Chile, http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/mariategui_jc/s/Tomo14.pdf. Fecha de consulta 14-10-11.

- MESSINA, G. (2009). *La educación de personas jóvenes y adultas: el olvido de la política*. En: Rev. La Piragüa N° 29.
- MICHI, N. (2010) *Movimientos Campesinos y Educación*, Editorial El Colectivo, Buenos Aires.
- NUÑEZ HURTADO, C. (2005) “Educación Popular. Una mirada de conjunto”. En: Revista Decisio N° 10, México CREFAL.
- OUVIÑA, H. (2011) “La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura”, en HILLERT, F. y otros, *Gramsci y la Educación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- QUIJANO, A. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en LANDER, E. (comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso-Unesco.
- REINAGA, F. (1970) *La revolución India*, La Paz.
- RODRÍGUEZ BRANDAO, C. (1990) “Caminos cruzados: formas de pensar y hacer educación en América Latina”. En: Educación Popular. Crisis y Perspectivas. Miño y Dávila. Bs.As.
- RODRÍGUEZ, L. (1996) Educación de adultos (EA) y actualidad, en *Revista del IICE*, Año V, N°8, Buenos Aires.
- RODRIGUEZ, M. (2012) “La construcción de la “governabilidad democrática” o cómo educar el consenso a través de la educación de jóvenes y adultos: el caso de Río Negro”, en VISOTSKY, J. y JUNGE, G., *Inventamos o Erramos. Educación popular y lucha de clases...* Educo, Neuquén, En prensa.
- RUBIANES INDACOCHEA, C. “Tres estrategias pedagógicas de José Carlos Mariátegui...” en Pacarina del Sur, Revista Digital del Pensamiento Crítico Latinoamericano, <http://www.pacarinafelsur.com/tres-estrategias-pedagogicas-de-jose-carlos-mariategui-para-la-educacion-no-formal> Consulta 2/07/2011.
- UNESCO (2009) CONFITEA VI, Disponible en http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/confinteavi_final_report_spanish_online.pdf. Fecha de consulta: 3-6-14.
- VIOR, S. (2010) “Prólogo” a WANDERLEY NEVES, L. *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- VISOTSKY, J. (2011) “Crisis mundial y tareas de la educación popular en América Latina”, en Movimiento Territorial del Pobladores, Ed. Quimantú, Santiago de Chile.

_____ y RODRIGUEZ, M. (2014) “Educación pública y popular en la educación de adultos: Trabajo y formación a través de experiencias de ‘autogestión’ de los trabajadores en Argentina” en *Tomar la Escuela, Cuadernos de Educación Popular*, Ed. Quimantú, Santiago de Chile.

WALSH, C. (2013) *Pedagogías decoloniales: Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Serie “Pensamiento decolonial” de Ediciones Abya Yala Quito, Ecuador.

Jessica Visotsky: Lic. en Ciencias de la Educación, UN del Comahue. Doctora en Historia, UN del Sur. Docente e Investigadora en el Departamento de Política Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. jessicavisotsky@yahoo.com.ar