

## LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

*El tema del sujeto juvenil*

GLORIA HERNÁNDEZ

### Resumen:

Este trabajo expone las relaciones entre la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), la exclusión y el derecho a la educación; considera como eje central de esta relación al agente social en tanto sujeto *de* derecho y no sólo como sujeto *a* derecho. Plantea que la incorporación de la juventud en el discurso de la EPJA —desde 1997 cuando se celebró la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos— posibilita la renovación de éste en la medida en que permite visibilizar la amplitud del concepto de educación y sus vínculos con el desarrollo histórico de los derechos humanos y sociales, económicos y culturales. Asimismo abre una reflexión en torno a las implicaciones del derecho a una educación de *calidad* con jóvenes en condición de exclusión educativa en México.

### Abstract:

This study describes relations among the education of young people and adults, exclusion, and the right to education; it considers a central factor of such relations to be the social agent as a subject of rights and not only as subject to rights. The article suggests that incorporating youth into the discourse of the education of young people and adults—starting in 1997, when the Fifth International Conference on Adult Education was held—permits the renovation of such discourse as it reveals the amplitude of the concept of education and its links with the historical development of human rights and social, economic, and cultural rights. Reflection is encouraged on the implications of the right to a quality education with young people in a situation of educational exclusion in Mexico.

**Palabras clave:** derecho a la educación, exclusión educativa, calidad, jóvenes, México.

**Keywords:** right to education, educational exclusion, quality, young people, Mexico.

---

Gloria Hernández es docente-investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-División Académica Ecatepec. Av. De los Maestros núm. 1, 55000, San Cristóbal Ecatepec, Estado de México. CE: gloriadf\_2004@yahoo.com.mx

## Introducción

El propósito de este artículo es mostrar las relaciones que se entablan entre la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA), la exclusión y el derecho a la educación. Se centra en los sujetos jóvenes como agentes que permiten construir un eje de análisis de tales relaciones al proponer que ellos han sido colocados como población destinataria de las políticas públicas de carácter compensatorio, no obstante ser, ante todo, sujetos de derecho, aspecto no siempre reconocido en la acción educativa. No se trata de incorporar a las personas en condición de exclusión sólo en su rol de depositarios, sino en la de agencia que posibilita el ejercicio pleno de sus derechos, entre ellos el derecho a la educación.

Las líneas que siguen surgen de diversos proyectos de investigación que he desarrollado en zonas tanto urbano marginales como rurales dentro y fuera de espacios escolares, como en telesecundarias y los centros de Educación para Adultos (CEPLA) y el de Atención Rural al Adolescente (CARA), este último parte de un programa del Instituto Mexicano del Seguro Social, IMSS-Oportunidades. Describo enseguida las perspectivas teórico-metodológicas y los diseños de investigación desarrollados. Trataré cada uno de los proyectos con el afán de dar contenido y sustento a las afirmaciones que desarrollo en este artículo y retomaré como argumentos sus conclusiones en los apartados que estructuran el texto.

Entre 1998 y 2004 desarrollé el proyecto “Políticas educativas para población en estado de pobreza” en CEPLA en la zona norte del Estado de México, caracterizada por su condición urbano marginal. El propósito central fue analizar los significados de la educación básica para personas que participan en programas gubernamentales. La perspectiva metodológica de investigación fue comprensivo-interpretativa y el diseño se caracterizó por el estudio de casos, mismos que permitieron el acercamiento a los sujetos de investigación a través de la observación y las entrevistas a profundidad.

Adicionalmente, durante la estancia en el CEPLA participé en algunas de las actividades que se desarrollan ahí cotidianamente, pues es un espacio educativo “extraescolar” de acuerdo con la ley de educación del Estado de México –que así denomina a la EPJA– y que incorpora en sus prácticas acciones como desfiles, honores y homenajes ligados con los héroes nacionales y hechos históricos, a imagen y semejanza de lo que sucede en la escuela para estudiantes en la edad normativa para cursar la educación básica en México. El hecho mismo de portar uniforme fue significativo

ya que permitió abrir la mirada de un rechazo a esta norma en mi lectura inicial, a una comprensión de lo que significaba para algunas adultas que se encontraban en el proceso de alfabetización el vestirlo, es decir, “para que todos se den cuenta que yo sí voy a la escuela”.

En relación con la perspectiva teórica de este proyecto, los aspectos centrales fueron:

- El debate en torno a la educación básica en la EPJA, de cara al cual asumí que ésta se redefine en la EPJA no sólo como un nivel en el marco del sistema educativo escolar, sino como un campo de acción –aun más, de inter-acción–, que no identifica lo básico con lo mínimo<sup>1</sup> sino con la condición histórica que define los procesos de formación indispensables para la vida de los agentes contextualizados.
- El sujeto educativo definido no sólo desde la carencia, sino desde la potencia que implica el reconocimiento de su condición social de exclusión y pobreza económica y las potencialidades que definen sus procesos de subjetivación en la participación en el espacio educativo del CEPLA. La categoría de agente (Giddens, 1998) fue la que permitió el análisis central. En este mismo rubro, la juventud fue conceptualizada y analizada desde la perspectiva sociocultural que permitió rebasar la condición etaria y posicionarse desde lo que significa ser joven para agentes en contextos de pobreza y el sentido que construyen en sus vidas a partir de su participación en programas educativos compensatorios.
- La pobreza y la calidad de vida fueron centrales para debatir premisas sedimentadas en la EPJA como es el caso de que su propósito es atender las necesidades de las personas menos favorecidas para elevar su calidad de vida. La pobreza económica condiciona al sujeto histórico pero, a la par, éste es definido como “clientela potencial” de los programas compensatorios caracterizados por una política pobre para pobres. Así, la pobreza se definió como condición social y como el lugar de constitución del estigma social y las prácticas en materia de política pública como la “institucionalización de la exclusión” (Hernández, 2007a).

Con el propósito de caminar hacia un tipo de investigación que abonara no sólo en la documentación de problemáticas sino en la construcción de

experiencia educativa, incorporé en la perspectiva metodológica la acción directa desde la docencia, lo que ha permitido el trabajo con los adolescentes y jóvenes, así como con los profesores formalmente a cargo de los grupos. Este tipo enfoque permite no perder de vista el “distanciamiento epistemológico”, necesario en la investigación, al tiempo que la participación directa con los grupos provee de acercamientos mayores que brindan ángulos de mirada diferentes desde los cuales enfoco los argumentos que uso en este texto.

En ese marco, entre 2005 y 2007, desarrollé el proyecto denominado “Cultura escrita y juventud en el contexto escolar en una telesecundaria”, también de la zona norte del Estado de México y caracterizada como urbano marginal. Su propósito fue indagar sobre aquellos aspectos que contribuyen a construir puentes entre las prácticas sociales de la lengua escrita de jóvenes estudiantes de secundaria y los códigos de la cultura escrita. El diseño fue la observación inicial con fines de re-conocimiento del espacio, la participación como docente a lo largo de un ciclo escolar en las asignaturas de Español y de Educación cívica y ética en el tercer grado, las entrevistas a profundidad a algunos estudiantes seleccionados y, finalmente, el trabajo conjunto con el docente a cargo del grupo.

En el enfoque teórico continué con la perspectiva de agente (Giddens, 1998) y juventud (Reguillo, 2000; Medina, 2000). La categoría básica del trabajo fue la lectura y la escritura en el marco de la *cultura escrita* que señala: “las formas comunicativas y simbólicas [...] no son universales, sino prácticas culturalmente situadas, diversas y múltiples” (Kalman, 2004:5), lo que modifica las coordenadas desde donde se conciben tanto las prácticas de lectura y escritura como a los sujetos mismos (Hernández, 2007b).

En esta línea metodológica, el proyecto de “Formación para la ciencia y la cultura escrita”, 2008-20011, también realizado en telesecundaria pero en el ámbito rural, tuvo como propósito incidir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de esta modalidad desde el desarrollo tanto de prácticas en el campo de la formación en la ciencia y la cultura escrita como de recursos alternativos para la mejora de las prácticas docentes en los campos mencionados. Trabajé durante dos ciclos escolares en las asignaturas de Ciencias, con énfasis en Biología, y Español en el primer grado de telesecundaria en colaboración con el docente responsable. Este proyecto también se nutrió con entrevistas a profundidad.

En el cuerpo crítico destaca el tema de la formación en ciencias y ciudadanía desde el enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS):

- Supone la inclusión de la dimensión social, la relevancia de contenidos para la vida, los objetivos democratizadores para la toma de decisiones, la identificación de cuestiones clave relacionadas con la ciencia y la tecnología, el papel humanístico y cultural de la ciencia y el papel del pensamiento crítico en la ciencia y la tecnología (Meinardi, 2010:32). Y, de acuerdo con Aikenhead (2003:117), su proceso de cambio va de un paradigma cuantitativo, a uno cualitativo a uno de cognición situada.
- La experiencia fue categoría central y se considera no sólo como legado, sino fundamentalmente como creación actual, como experimentación (Agamben, citado en Puiggrós, 2005).

Finalmente, en el proyecto “Prácticas sociales de la letra escrita en la interacción educativa. Un estudio con jóvenes rurales” (en el marco de un cuerpo académico y actualmente en proceso), realicé una primera etapa que concluyó en enero de 2011 y que consiste en el trabajo en un Centro de Atención Rural al Adolescente del Programa IMSS-Oportunidades. El CARA es un espacio para la formación de adolescentes y jóvenes rurales en el ámbito de la salud. Con un equipo de estudiantes de licenciatura y la médica responsable trabajamos con dos grupos de adolescentes y jóvenes de entre 11 y 19 años de edad<sup>2</sup> con la docencia directa y través de entrevistas a profundidad.

El propósito del proyecto es analizar cómo en diferentes contextos las prácticas letradas envuelven relaciones de poder y acotar en qué medida pueden o no favorecer mejores oportunidades para los jóvenes; por ello trata de identificar rasgos que permitan aportar en la comprensión de las formas en que los y las jóvenes usan la letra escrita en contextos diversos a partir de la acción directa en el CARA.

A los planteamientos teóricos anteriores se suma una categoría clave: la *multimodalidad*, acuñada por Kress (2009:65), que aporta al proyecto en la medida en que nos invita a concebir la escritura no sólo como “producción de texto”, sino considerar los modos en que se realiza este proceso y “las prácticas/procesos de escritura”. Un modo, señala el autor, es: “[...] un recurso social y culturalmente configurado para crear significado; es decir,

es el producto de un trabajo semiótico-social sobre un *material* específico a lo largo de periodos significativos” (Kress, 2009:67).

La potencia de esta categoría también radica en la posibilidad que ofrece para renovar las formas, los medios y los contextos desde los que se estudian las prácticas sociales de la lengua escrita y permite ampliar no sólo a la lectura del texto como algo dado, sino como una práctica que involucra la interpretación de representaciones con diferentes medios, diseños y sentidos en un contexto particular. De ahí que encuentra pertinencia para el logro de los propósitos de este proyecto.

Como se aprecia, en esta línea de investigación el centro son los jóvenes de sectores desfavorecidos y los espacios estudiados son programas gubernamentales orientados a favorecer los procesos de formación a través de la apertura de alternativas educativas compensatorias, acordes con el discurso de promover la equidad y el acceso a la ciencia, la información y el derecho a la educación.

A partir de los hallazgos de estos proyectos estructuro este trabajo en los siguientes apartados: “Los contextos, la exclusión y los derechos de los jóvenes” que pretende situar la condición social a partir de la cual se da contexto al sujeto juvenil y la exclusión social y educativa; “La emergencia de la juventud como sujeto de la EPJA: implicaciones y problemáticas en el marco de los derechos humanos y los DESC [derechos económicos, sociales y culturales]”, que pretende recuperar el momento histórico en la juventud como sujeto social que emerge en el marco de la EPJA y los desafíos que supone a la luz de la propia transformación histórica de los derechos humanos; “El derecho a una educación de calidad en EPJA”, que intenta aportar al tema de la calidad comprendida no sólo como un adjetivo sino en las posibilidades de los jóvenes que habitan los espacios educativos de aportar calidad desde su participación; “El sujeto educativo juvenil evidencia de límites y posibilidades” pretende abordar de manera concisa los límites pero también las aportaciones que, desde las investigaciones señaladas, pudieran aportar algunos puntos para la renovación; y, finalmente, presento el apartado de “Reflexiones finales”.

### **Los contextos, la exclusión y los derechos de los jóvenes**

La transformación histórica del discurso de los derechos está asociada con los propios cambios de la condición social del contexto y con las problemáticas específicas, como la inequidad, que permiten no sólo la exigencia de

la demanda originaria, sino su pleno ejercicio en los tiempos actuales. Las nuevas desigualdades, como las llama Flecha (1994), permiten ubicar lo que ahora se denomina el capitalismo posindustrial en la sociedad informacional (Castells, 1994) y las nuevas formas sociales y culturales de desigualdades que se dibujan en nuestros días. En pleno siglo XXI la exclusión educativa adquiere significados emergentes como es el caso de la exclusión por el valor y sentido que adquiere la información y el conocimiento. De acuerdo con Flecha (1994:61), es posible destacar que los “saberes priorizados por las nuevas formas de vida son distribuidos de forma muy desigual entre los diferentes sectores de la población según criterios como el de grupo social, género, etnia o edad” y que estos saberes priorizados “descalifican a aquellos saberes de los marginados aunque sean más ricos y complejos que los priorizados”.

Por lo anterior, a la falta de escolarización como recurso para el trabajo y el desempleo –que actualmente en México llega a 5.3 de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2011)–, se suma la exclusión de conocimiento e información como formas actuales que colocan a los jóvenes en condición de mayor vulnerabilidad y como población proclive a entrar en el mundo de la informalidad o a seguir estudiando sin la certeza de encontrar un trabajo relacionado con su formación (CONAPO, 2010). De esta manera, la incertidumbre, la no prioridad social de sus saberes, la cercanía a la informalidad y la ilegalidad se constituyen en posibilidades y condiciones sociales de los jóvenes mexicanos hoy en día.

García Canclini (2007:105) también nos propone pensar las nuevas desigualdades pero desde el desplazamiento que va de la antigua división entre ricos y pobres a aquella que se entretiene desde la separación de quienes tienen trabajo formal y quienes encuentran redes informales de trabajo y consumo. Estos últimos, continúa el autor, están “expuestos a la inestable informalidad, sin contratos ni derechos laborales ni atención médica” y se encuentran, desde diferentes ámbitos, ante la posibilidad de la informalidad como opción en sus vidas con lo que ésta “se vuelve significativa en el conjunto de la trama social” sin afectar sólo a la población en condición de pobreza, sino que se halla en el pleno centro de actividades informales, ilegales, ocultas, escondidas, disfrazadas de modos distintos por órganos e instancias hegemónicas. El mensaje social es, pues, la informalidad como una opción viable y ventajosa para algunos y estigmatizada para los más pobres.

En otra obra, García Canclini (2004) invita a pensar las formas sociales en que una diferencia se convierte en desigualdad, en la medida de que en ésta se encuentra imbricada una dimensión cultural como lo constatan –afirma– los pueblos indígenas y –me permito agregar– también los jóvenes. Esta visión, que apoya para el análisis de la exclusión, permite transitar de manera compleja hacia los puntos de intersección entre la desigualdad y la diferencia. Abre una crítica a los conceptos de inclusión o exclusión en la medida en que éstos reemplazan a los diferentes y desiguales en el marco de la “[...] metáfora de la red. Los incluidos son quienes están conectados, y sus otros son los excluidos, quienes ven rotos sus vínculos al quedarse sin trabajo, sin casa, sin conexión” (García Canclini, 2004:73). Es probable que los términos de exclusión, tanto desde perspectivas hegemónicas como críticas, sugieran un orden establecido empañando el carácter desigual y diferente de las participaciones sociales y con ello demandar la reinserción a un orden injusto antes que transformarlo (García Canclini, 2004:74).

Ya en el texto elaborado en la región con el propósito de contar con un estado del arte de la EPJA, Di Pierro señala que:

[...] la categoría que mejor define los sujetos de la EPJA, sin embargo, es la de la exclusión, porque abarca el conjunto de procesos socioeconómicos y culturales que permiten explicar la distribución desigual del analfabetismo y del retraso escolar en las sociedades. Incluye las variables de género, generación, lengua y etnia y considera, además la distribución socioespacial de la pobreza en las regiones geográficas, zonas rurales y urbanas y al interior de las ciudades (Di Pierro, 2008:114).

Esta presencia del tema de exclusión denota la complejidad y la imbricación de la desigualdad, la diferencia cultural, y se abren problemáticas en torno a la EPJA desde el enfoque de los derechos, pues si bien la exclusión alude a un contexto social, éste se representa y constituye no sólo por el orden hegemónico, sino también por la alteridad y el des-orden en que se configuran los sentidos de la participación en los escenarios sociales y educativos. Es justamente esta participación la que coloca al sujeto de derecho antes aludido.

En estos debates, sin embargo, existe un avance en el discurso del fracaso escolar a la exclusión educativa, no es sólo un cambio de términos, se

trata de la construcción de una mirada con propósitos sociales que intenta colocar al sujeto joven en tanto agente con posibilidades de participación y como actor situado en sus transformaciones educativas.

Un aporte importante se encuentra en el estado del conocimiento elaborado por el Consejo Mexicano de Investigación educativa en el campo de *Educación, derechos sociales y equidad* (Bertely-Busquets, 2003), que aborda el tema de la inequidad, más que de exclusión, y que en nuestra interpretación refiere a la falta de oportunidades para poblaciones en condición de pobreza y la incorporación del sujeto desde otra perspectiva. Las propias temáticas que componen los tres tomos del estado de conocimiento aportan a este campo a través de estudios de sujetos como los pueblos originarios, los jóvenes y los adultos en condición de rezago y exclusión educativa y las mujeres; asimismo, las perspectivas que se trabajan pusieron en el centro, los temas de la sustentabilidad ambiental, la perspectiva de género, los derechos humanos, la interculturalidad, los valores y la equidad. De esta forma, la exclusión puede ser nombrada desde la equidad, la diferencia y la desigualdad social.

En suma, acontece un cambio de perspectiva para nombrar la exclusión que tiene, ya no al sujeto culpable, sino en tanto sujeto de derecho. Identificamos este cambio de foco como una postura más amplia que, a la par de las categorías y métodos desarrollados para investigar el tema, abre problemáticas como la condición sociocultural, los derechos y la inequidad social con una perspectiva articuladora de los planos local y estructural de la sociedad y las problemáticas educativas.

De tal modo, el tema de los derechos adquiere en esta inclusión de los jóvenes a la EPJA un sentido relacional, es de producción histórica pues encuentra significaciones diversas con base en los contextos de su demarcación y posiciona a la juventud en condición de exclusión educativa ante la posibilidad de ejercer su constitución como sujeto de derecho. Así, podemos afirmar que un ciudadano no se constituye sólo por ser sujeto *a* derechos y obligaciones jurídico políticas (IFE, 1999:32) sino por agentes *de* derecho y obligaciones, por ello una de las definiciones de los derechos los refiere como “atributos o facultades que tenemos todas las personas en virtud de nuestra dignidad como seres humanos” y se agrega “es mediante su ejercicio que nos podemos realizar plenamente” (Sandoval y Delaplace, 2003:4).

De cara al tema de la exclusión educativa esta forma de concebir los derechos posibilita abrir el derecho a la educación y hacerlo congruente

con el sentido ampliado de la EPJA que, con frecuencia, se evoca en reuniones y documentos; es decir, desligarlo de su identificación únicamente con lo escolar y abrir un campo de prácticas amplio para el ejercicio de la educación a secas, no sólo la escolarizada.

El descentramiento del derecho a la educación de lo escolarizado para abrirlo a las múltiples riquezas de experiencias que desarrollan sobre todo las organizaciones civiles, amplía otra mirada que articula modalidades, tipos, procesos, saberes, agentes y propósitos sociales de la EPJA. Estos derechos se enmarcan en el grupo de los de *tercera generación* que incorporan el correspondiente a la autodeterminación, el entendimiento y la confianza, la paz, el medio ambiente, el uso de los avances de las ciencias y la tecnología, entre otros. Con el fin de garantizarlos, en la Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación se hicieron recomendaciones internacionales para modificar las políticas presupuestales que lo obstruyen. En ese informe se señala que “eliminar los obstáculos ha sido una tarea imposible porque los obstáculos y las dificultades para llevar a cabo su mandato han aumentado considerablemente cada año” (Tomaševski, 2004:1 y 4).

Así parece confirmarse en México. El proceso de globalización y el modelo neoliberal que han conducido las políticas públicas en la región latinoamericana tienen consecuencias muy importantes en el estado actual de la EPJA en el país. Enfatizo dos aspectos: las orientaciones de estas políticas y las condiciones sociales de vida derivadas de la desigualdad social.

En el primer aspecto destaca un rasgo característico de este modelo, el achicamiento de Estado a través de la reducción en su gasto social. Al inicio de 2000 hubo un importante recorte de 7 mil 623.7 millones de pesos al gasto en inversión y al gasto social; al sector educativo se le redujeron mil 200 millones de pesos que representan 15.7% del total, y de manera particular a la educación de adultos se le disminuyeron 100 millones de pesos (OCE, 2000:2). Esta tendencia se mantiene al pasar de 2.17% del presupuesto del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) –la institución central en el México responsable de la EPJA– en 1983, a 1.04 en 1993, a 0.91 en 2001 (INEA, s/a) y 0.86 en 2010 (CNDH, 2010:16), en pleno siglo XXI y en un país de una alta desigualdad social y educativa.

La responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a la educación se ve limitado por estas políticas presupuestales enmarcadas en el proyecto

neoliberal y dan como resultado que en el Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, Vernor Muñoz realizado en 2010, se destaque como “preocupante el hecho de que existan poco más de 31 millones de habitantes que no habían cubierto el nivel básico obligatorio y estaban sin escolaridad”; que a los bajos presupuestos se suma la situación de que los pocas personas atendidas (2.4 millones) sean orientadas por asesores solidarios “con mucho entusiasmo a tiempo parcial, pero sin contar con formación pedagógica superior”, y que se señale como recomendación “tomar medidas de emergencia para combatir el rezago educativo de las personas mayores de 15 años” (Muñoz, 2010:15 y 16).

Esta situación habla, en este siglo XXI, de la condición del derecho a la educación por parte del gobierno mexicano en quien recae la obligación de respetar, proteger, promover y garantizar los derechos económicos, sociales y culturales (DESC).

#### **La emergencia de la juventud como sujeto de la EPJA: implicaciones y problemáticas en el marco de los derechos humanos y los DESC**

Desde la celebración, en 1997, de la Quinta Conferencia Internacional de Educación para Adultos (CONFINTEA V) –que marca un hito por los aportes, su propia organización, seguimiento y avances en la EPJA– la juventud fue incorporada, y desde entonces llamada precisamente, educación de personas *jóvenes* y adultas.

Esta inclusión representa para México diversos aspectos para el caso del derecho a la educación. Por un lado, el reconocimiento de que si bien hay avances en las políticas de cobertura que permiten la capacidad “casi universal de leer y escribir y en un promedio de escolaridad que ronda los diez años, es decir, alrededor del primer año de bachillerato concluido”, también lo es que existen problemas de permanencia ya que “En 2009, ocho de cada diez adolescentes de 15 años continúan en el sistema educativo y sólo cuatro de cada diez individuos de 20 años hacen lo propio” (CONAPO, 2010:27). La Encuesta Nacional de Juventud (ENJ) (IMJ, 2006) permite confirmar esta información como se observa en el cuadro 1.

Es decir, mientras aumenta la edad de la población joven disminuye su participación en la educación escolar y lo hace –de acuerdo con datos de los propios jóvenes recuperados en la ENJ– por la necesidad de trabajar y por la falta de interés (IMJ, 2006:28-29). Otro dato por demás preocupante

es que del total de los jóvenes de entre 12 y 29 años, grupo etario que toma la ENJ, 22% no reporta actividad alguna. La edad en la que desertan es entre los 15 y los 17 años, lo que encuentra relación congruente con el dato del INEA (s/a) acerca de la población en exclusión escolar que es mayor en la secundaria con 20.9% frente a 12.9% sin primaria y 6.9% en condición de analfabetismo.

CUADRO 1

*Jóvenes según condición de actividad (cifras en porcentajes)*

| Grupos de edad | Sólo estudia | Sólo trabaja | Estudia y trabaja | No realiza actividad alguna |
|----------------|--------------|--------------|-------------------|-----------------------------|
| 15-29          | 61.0         | 15.5         | 7.4               | 16.0                        |
| 20-24          | 24.6         | 37.4         | 8.9               | 28.9                        |
| 25-29          | 6.0          | 57.5         | 2.5               | 34.0                        |

Fuente: IMJ, 2006:28.

Derivada de estos datos se encuentra la situación que viven los jóvenes frente al trabajo, pues el derecho a la educación tiene un carácter relacional: media en el ejercicio de otros y viceversa. En el caso del trabajo y la educación escolarizada –es decir, aquellas actividades que aluden al derecho al trabajo y a la educación– la desigualdad también tiene un notoria presencia en los jóvenes, y no sólo porque ellos experimentan una dolosa e inaceptable pobreza –como ya lo refería la CEPAL (2000) desde ya más de una década–<sup>3</sup> sino porque su incorporación al mundo del trabajo adquiere otros sentidos, no sólo en materia económica, sino en la propia autodefinición en tanto sujetos independientes y con posibilidades de solventar sus vidas y las de otros, como es el caso del apoyo a sus familias que es un elemento central en las vidas de jóvenes de sectores populares como ya lo han mostrado investigaciones de carácter cualitativo y señalados antes (Hernández, 2007a ).

El ejercicio del derecho al trabajo y a la educación, por ello, implica otros ámbitos de la constitución de agentes sociales, encuentra vínculos complejos y diversos no sólo con la economía, sino con la propia subjetividad de

estos jóvenes al involucrar sus mundos culturales y simbólicos y con ello la propia visibilidad de los derechos culturales. Con esta idea de base conviene enfatizar en el concepto de *ejercicio* de los derechos humanos y desmarcarlo del sentido de ejercitar u operar, para poner en el centro el de *ejercer* o “Usar cierta facultad o poder que se tiene” (*Diccionario de la Real Academia*) que remite a los usos simbólicos y facultades diversas de los sujetos.

El propio desarrollo histórico de los discursos de los derechos ha pasado por varias generaciones y llega a los llamados DESC, que “se relacionan con las condiciones fundamentales para la satisfacción de nuestras necesidades básicas” y destaca su carácter universal, indivisible, inalienable e interdependiente (Sandoval y Delaplace, 2003:7 y 5) y, agregamos, exigible y justiciable. Adicionalmente, como mencionó Schmelkes en el marco de la Cátedra Andrés Bello (realizada en 2007 en la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México), “los derechos humanos no prescriben” por lo que implican al sujeto social a lo largo de toda su vida y permiten sostener la demanda de los derechos, entre ellos a la educación, para todas las personas.

El tema de los derechos y la particularidad etaria no es secundario pues abre el debate hacia la lógica de los *derechos identitarios* (Garretón, 2007:58) que cuestionan, como lo señala este autor, el concepto clásico de ciudadanía “ligada a los derechos universales, es decir iguales para todos”. Por un lado, hay que señalar la necesidad de exigir el derecho a la educación, no sólo a la que se brinda en la escuela, que implica el señalamiento de que “los derechos humanos no prescriben” y abarcan no sólo a la población en edad escolar, sino también a las personas jóvenes y adultas y, por otro lado, hay que vincularlo con las particularidades de las demandas identitarias, como es el caso de los jóvenes, es decir, enfocarlos desde la diferencia y la igualdad. En las investigaciones aludidas el tema identitario cobra singular relevancia tanto a través de la letra escrita como en las posibilidades de usar (De Certeau, 2000) la educación en la constitución de la diferencia y no sólo en la atención a la desigualdad.

Desde este ángulo es posible identificar derechos que sí tienen como un polo de referencia la edad. Así, existe la Convención sobre los Derechos del Niño, y la particularidad desde el género con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que destacan problemáticas sociales y la necesidad de particularizar a partir de la diferencia. Del mismo modo existe otra convención que llama la

atención tanto por la particularidad de los sujetos como por la especificidad de la desigualdad que afecta en la región a los jóvenes en concreto: la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes.

Esta particularidad remite, pues, no sólo a la condición social de la juventud, sino también al grave problema de inequidad que sufre la región y la ubica como un obstáculo en la formación de sujetos jóvenes en el sentido que lo he planteado en este documento, como constitución de sujeto social en diversas esferas de sus vidas. El documento derivado de dicha Convención comprende a los jóvenes entre los 15 y 24 años de edad,<sup>4</sup> reconoce sus derechos y se compromete a respetar y garantizarles “el pleno disfrute y ejercicio de sus derechos” en el concepto de DESC. No podía ser de otra manera, pues los jóvenes expresan con contundencia el derecho a participación en sus procesos identitarios, siempre abiertos a la decisión y condición social que rodea sus vidas. En su artículo tercero “Contribución de los jóvenes a los derechos”, la Convención señala:

Los Estados Parte en la presente Convención, se comprometen a formular políticas y proponer programas que alienten y mantengan de modo permanente la contribución y compromiso de los jóvenes con una cultura de la paz y el respeto a los derechos humanos y a la difusión de los valores de la tolerancia y la justicia (OIJ, 2005).

Es decir, los jóvenes no son vistos sólo con el derecho a ejercer sino con el compromiso de posibilidad de aportar a una cultura de derechos desde sus posibilidades reales en la transformación y preservación intergeneracional. Por la importancia que reviste para este texto el derecho a la educación en el marco de los DESC, lo cito completo:

**Artículo 22. Derecho a la educación.**

Los jóvenes tienen derecho a la educación.

Los Estados Parte reconocen su obligación de garantizar una educación integral, continua, pertinente y de calidad.

Los Estados Parte reconocen que este derecho incluye la libertad de elegir el centro educativo y la participación activa en la vida del mismo.

La educación fomentará la práctica de valores, las artes, las ciencias y la técnica en la transmisión de la enseñanza, la interculturalidad, el respeto a las culturas étnicas y el acceso generalizado las nuevas tecnologías y promoverá en

los educandos la vocación por la democracia, los derechos humanos, la paz, la solidaridad, la aceptación de la diversidad, la tolerancia y la equidad de género.

Los Estados Parte reconocen que la educación es un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que incluye elementos provenientes de sistemas de aprendizaje escolarizado, no escolarizado e informales, que contribuyen al desarrollo continuo e integral de los jóvenes.

Los Estados Parte reconocen que el derecho a la educación es opuesto a cualquier forma de discriminación y se comprometen a garantizar la universalización de la educación básica, obligatoria y gratuita, para todos los jóvenes, y específicamente a facilitar y asegurar el acceso y permanencia en la educación secundaria. Asimismo, los Estados Parte se comprometen a estimular el acceso a la educación superior, adoptando las medidas políticas y legislativas necesarias para ello.

Los Estados Parte se comprometen a promover la adopción de medidas que faciliten la movilidad académica y estudiantil entre los jóvenes, acordando para ello el establecimiento de los procedimientos de validación que permitan, en su caso, la equivalencia de los niveles, grados académicos y títulos profesionales de sus respectivos sistemas educativos nacionales (OIJ, 2005).

Como se puede observar, esta perspectiva avanza hacia el enriquecimiento del derecho a la educación desde los DESC y la participación activa de los jóvenes. Es importante analizar hasta dónde estas propuestas se incluyen en el discurso de la EPJA o pueden tomarse en el afán de enriquecer su propio concepto y abrir posibilidades para no quedar sólo en una incorporación estéril de la juventud que no mueve al propio discurso de EPJA. Ya en la CONFINTEA V se hizo, además de la inclusión, avances en materia de jóvenes de manera concreta; de este modo en la propuesta para una estrategia regional bajo lema “Hacia una educación sin exclusiones”, que es por demás elocuente, se consideraron la educación y la juventud como áreas prioritarias de acción regional con base en las demandas de Brasilia y Hamburgo; planteó dos temas clave:

Potenciar la capacidad que los jóvenes puedan tener para presionar para que “el estilo de desarrollo alternativo aparezca dirigido a la satisfacción de necesidades” y posibilitar que asuman tareas protagónicas en impulsar cambios en la definición de valores expresados como necesidades sociales (OREALC-UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA, 1998:35).

Estos temas insistieron en posicionar al sujeto joven como protagonista de la acción educativa y no sólo como depositario. Esto se concretó en su inclusión desde la propuesta curricular del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) al incorporar módulos diversificados específicos para la juventud en el entendido de que es un grupo poblacional que habita de manera significativa las alternativas compensatorias de las políticas educativas en México. No obstante estos avances en la CONFINTEA V, para 2009 cuando se llevó cabo la Sexta Conferencia –en Belén, Brasil–, se produjo un estancamiento en esta materia, para algunas estudiosas es un franco retroceso (Messina, 2009) mientras que otras señalan que al “Marco de Belém parece faltarle fuerza. No hay, como hubo en CONFINTEA V, planteamientos novedosos que ofrezcan romper la inercia que conduce a la marginalidad de la educación de adultos” (Schmelkes, 2010). En la reunión preparatoria para la CONFINTEA VI realizada en la Ciudad de México, el tema de la juventud representó escasa continuidad de los avances de la década de los noventa y ya en Belén quedó insuficientemente colocado de acuerdo con la problemática que esta población enfrenta en la región.

Así, la inclusión de las personas jóvenes era una esperanza para pensar en una EPJA diferente y no sólo su incorporación en un concepto anquilosado que demandaba otro *locus* desde el cual leer la educación dialógica ya planteada por Freire, me refiero al diálogo social, cultural y educativo entre generaciones. Para este autor, la dialogicidad pone en el centro la palabra y ésta alude, de acuerdo con su visión, tanto a la acción como a la reflexión, es decir a la *praxis*; así, “el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales” (Freire, 1976:101). Es por ello que el diálogo intergeneracional es potente para el avance del derecho de la EPJA desde la diversidad de sujetos a quienes los une la condición de desigualdad social y la necesidad de constituirse como sujetos de derecho, sin ello el discurso de la exigibilidad y la justiciabilidad encuentran obstáculos para ser viables.

### **El derecho a una educación de calidad en EPJA**

A casi seis décadas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (6 de diciembre de 1948), a raíz de las experiencias de la humanidad en la segunda Guerra Mundial, el tema del derecho a la educación resulta significativo como principio para la cooperación internacional y para el logro

de sociedades más democráticas. Éstas se han complejizado enormemente desde entonces y aparecen en los escenarios actuales nuevas condiciones sociales como el proceso globalizador, el deterioro del medio ambiente, modelos económicos basados en el mercado, avances tecnológicos y grandes desigualdades que, en países como el nuestro, se expresan en flujos migratorios, pobreza y discriminación que modifican la condición social desde la cual comprender el derecho a la educación. En estos escenarios permanece el Estado como la instancia obligada a garantizar el derecho a la educación, considerándola más que como sólo un servicio, como un bien común y, sobre todo, como un derecho universal, indivisible, inalienable e interdependiente, de ahí que sus políticas se deben encaminar a garantizarlo para todas y para todos.

Para iniciar este apartado es necesario saber qué son los derechos humanos. Tomamos la cita textual de la Comisión Nacional de Derechos Humanos que señala:

Los derechos humanos son prerrogativas inherentes a la naturaleza de la persona cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral del individuo que vive en una sociedad jurídicamente organizada. Estos Derechos, establecidos en la Constitución y en las leyes deben ser reconocidos y garantizados por el Estado (CNDH, 2007).

Significa que todas las personas –independientemente de su sexo, origen nacional o étnico y sus condiciones económicas, sociales o culturales– “tienen la posibilidad o el derecho real de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad. [...]” (IIDH, 2002:7).

En países como el nuestro el ejercicio del derecho a la educación se encuentra fuertemente condicionado, o claramente obstaculizado, por la desigualdad social que impide que las personas lo ejerzan como medio para mejorar sus vidas; ésta deriva en exclusión de orden económico, político y cultural para millones de mexicanos que viven en la pobreza que, por su condición étnica o de género, han sido excluidos o han tenido que migrar por falta de oportunidades en su territorio para tener una mejor calidad de vida.

Esta situación social es el contexto que rodea al sujeto de la EPJA. México, históricamente, ha orientado sus acciones a esta población y define a su sujeto como aquel al que le han sido conculcados sus derechos

humanos (Schmelkes, 1996). Con este parámetro se abre un marco de acción amplio para la EPJA desde agentes como el gobierno y la sociedad civil, cuyos rasgos son la diversidad temática y la acción de diversas instancias educadoras.

Pero toda vez que se reconoce que el diseño y aplicación de las políticas gubernamentales no han logrado la atención integral de estos grupos vulnerables y que su capacidad educativa para incidir en la transformación de una sociedad desigual ha sido cuestionada (Muñoz Izquierdo, 1994 y 1996), se incorpora otra dimensión de las acciones y procesos educativos: el tema de la calidad. En otras palabras, hablar de una educación orientada a acabar con las disparidades sociales, es hacerlo necesariamente de la calidad de los servicios que se ofrecen.

En el marco del derecho a la educación la calidad también ha sido abordada. En el protocolo de San Salvador<sup>5</sup> se establece la obligación de los Estados no sólo de dar educación, sino que ésta sea de calidad, sus rasgos son:

- orientada hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad;
- dirigida a fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz;
- que ofrezca capacitación a todas las personas para que participen efectivamente en una sociedad democrática y pluralista;
- que favorezca la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos; y
- que promueva las actividades a favor del mantenimiento de la paz (IIDH, 2002:4).

Como se puede ver, los parámetros de calidad están centrados en el desarrollo de las personas y en la dimensión social a partir de valores como la paz, la tolerancia, la justicia, la dignidad, el pluralismo; en fin, en aquellos aspectos que posibilitan una vida digna y sociedades democráticas.

En el marco de estos discursos y contextos nacionales e internacionales, México aún enfrenta grandes desafíos en el tema del derecho a la educación, sobre todo cuando se acentúa el de una educación *sistemática, amplia y de calidad* y es muy probable que el orden desde el que se nombra

la sistematicidad se haya alterado en el marco de los contextos actuales y las subjetividades, así como se transforman los sentidos de la calidad y se alteran los espacios, tiempos y experiencias que dan significados diversos a la amplitud. Por ello, no se trata de un ejercicio del derecho a la educación nombrado desde la lógica de la desigualdad, sino de una práctica social que advierte o puede advertir la participación en otro orden desde el cual ejercer el derecho a la educación; es esto lo que da sentido a la educación no sólo como un servicio, sino como derecho.

En la EPJA, el derecho a la educación ha implicado la demanda de disponibilidad, sostenida y articulada, de abrir espacios educativos diversificados tal como lo trataré en el siguiente apartado de este artículo; con amplitud en el sentido de atender distintas esferas de la vida de las personas en los planos cultural, económico, político y ambiental; que recupere de manera central los temas transversales como el género, la ciudadanía, el medio ambiente y la interculturalidad, y que sea pertinente y participativa. Pero es conveniente tomar en cuenta que uno de los temas centrales es el ejercicio de los derechos como práctica social de constitución de sujetos sociales, de ahí que al ser vulnerados implica a la persona en su conjunto y no sólo en el tema de la exclusión educativa y además nombrada únicamente desde el referente de la escolarización. Si es verdad que una educación de calidad debe ser pertinente y relevante, también lo es que va de la mano con participación en la toma de decisiones educativas y su puesta en marcha.

### **El sujeto educativo juvenil: evidencia de límites y posibilidades**

Derivada de estas investigaciones, sostengo la tesis de que sujetos emergentes como los jóvenes representan cada vez más tanto los límites del discurso compensatorio –que es un constitutivo histórico de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas desarrollada por el gobierno– como la necesidad de una acción renovada.

Me refiero a los límites del discurso compensatorio al evidenciar lo restringido de la visión de la política pública que define alternativas de EPJA con presupuestos restringidos, docentes sin formación de calidad y con un propósito sobredeterminado por la certificación, a pesar de contar con un modelo curricular innovador en el país.<sup>6</sup> De acuerdo con mis investigaciones anteriores, tanto en el Centro de Educación para

Adultos como en las telesecundarias se privilegiaba la certificación, de un lado, para el cumplimiento de metas y, del otro, en la telesecundaria, la aplicación de normas nacionales de no reprobación o de manera directa la decisión de dar calificaciones aprobatorias por parte de los docentes al comprender que siendo población en pobreza, no seguirán estudiando y “por lo menos que tengan su certificado para trabajar aunque no sepan mucho” como señalaba uno de ellos. Si bien la certificación es ya una dimensión del derecho a la educación pues legítima en el ámbito social y en la estructura del sistema educativo los saberes y conocimientos, así constituida puede ser una simulación que excluye del acceso al conocimiento que es un bien social al que también tenemos derecho.

Esta situación representa un límite también en la gestión social de la acción educativa para población en estado de pobreza económica, pues la ausencia de contacto en las comunidades donde se desarrollaron estos proyectos entre la institución escolar y las acciones de EPJA –como los CEPLA– es un referente importante que separa y segrega la acción educativa confinando a subgrupos la tarea de formar con la enorme confusión entre especificidad y solidaridad. Conformar el derecho a la educación supone también dar viabilidad a partir de la acción en las comunidades particulares.

Existe en México una diversidad<sup>7</sup> de programas que son habitados mayoritariamente por jóvenes excluidos del sistema escolar regular, de manera singular en secundaria, quienes portan trayectorias y experiencias que impactan los espacios y demandan acciones educativas a sus necesidades en distintos ámbitos de sus vidas como el trabajo, que es un elemento clave para su atención. Así lo mostraron los hallazgos de las investigaciones descritas al inicio de este artículo, al emerger de manera constante el trabajo como necesidad de estos jóvenes, ya que representa no sólo una mejora en sus formas de vida y la de sus colectivos familiares, sino un recurso de constitución de su propia autoconcepción desde la afirmación de su independencia, autonomía y colaboración con los propios grupos de pertenencia como los familiares y los grupos de pares. Tampoco encontré esfuerzos o siquiera posibilidades para construir puentes entre las instancias en las comunidades que pudieran proveer de acciones formativas entre la escuela, los espacios destinados para personas jóvenes y adultas y la formación para el trabajo.

Me referiré ahora a la idea de renovación en el marco del debate en el campo de la EPJA que demanda “desescolarizar” los espacios. La presencia de la juventud excluida en esta educación exige rescatarla de posturas dicotómicas como formal-informal, escolar-extraescolar que impiden avanzar en el sentido de la desescolarización de la EPJA; también demanda, desde luego, superar la identificación tradicional educación-escuela. La relectura del vínculo escolar-no escolar requiere, acabar con tal identificación lineal, pero no se trata de anular el derecho a la educación pública por la vía de la escuela –que es un logro de la sociedad– sino que la renovación está justamente en la necesidad de reconstruir los espacios educativos, escuelas regulares, los centros de Educación para Adultos o los de Atención Rural al Adolescente, etcétera, y crear nuevas formas de solidaridad y redes que se tejan desde las diversas alternativas educativas con la participación central de los sujetos en formación. La desarticulación que encontré en los proyectos de investigación en las comunidades urbano marginales y rurales no refiere sólo a incapacidad de construir juntos, sino a la dificultad del diálogo desde las lógicas en que cada espacio se construye. Varias veces pregunté y me pregunté en mi estancia en dichos centros por qué no abrir la escuela a las necesidades de formación de padres y madres campesinas que encontraban serias dificultades para apoyar a sus hijos en las tareas, por qué no podían los jóvenes participar en los procesos formativos de sus propias madres.

Los vínculos escuela comunidad, EPJA-escuela representan aún una tarea pendiente, el trabajo en la comunidades mostró que es la idea de proyecto educativo lo que puede dar contenido al derecho a la educación no sólo como algo que se da, sino como un espacio que se construye a partir de la participación. Así lo mostraron las investigaciones referidas anteriormente, de manera singular los proyectos de “Formación para la ciencia y la cultura, 2008-20011”, desarrollado en una telesecundaria de ámbito rural, y el de Centro de Atención Rural al Adolescente. La renovación comprendida de esta manera puede encontrar otras formas de gestión social, comunitaria e institucional, que construyan desde otras lógicas el ejercicio del derecho a la educación en un sentido amplio. No se trata sólo de un asunto de posturas teórico-conceptuales ya de sí relevantes y necesarias, sino de acciones educativas en cuyas prácticas se encuentran de manera central los sujetos participantes.

Colocar en el centro el análisis al sujeto exige introducir el tema de la subjetividad como potencia de su propia constitución y, en esta postura, hacer una relectura crítica de los derechos desde la noción de sujeto como agente. De ahí el interés por destacarlo como eje conductor del análisis propuesto en este artículo y abrir debates en torno al carácter externo de los derechos que no considera su ejercicio como producción original y propia de las personas, con lo que imprime un sello y una exigencia tanto en el marco de su ejercicio como en la construcción del propio sentido que los derechos adquieren desde el poder de la subjetivación.

Si bien a lo largo del texto tomo a los jóvenes como sujeto de análisis debido a que desde la 1997 fueron colocados en el discurso de la EPJA como un *sujeto emergente*, no olvido, sin embargo, que los *sujetos históricos* de la educación de personas jóvenes y adultas aún representan límites y exigencias de renovación pues al mantener la exclusión educativa en grupos sociales como los pueblos originarios, mujeres y poblaciones rurales, esta sociedad y sus políticas públicas también plantean demandas en materia del derecho a la educación y que, por lo demás, se entrecruzan con los sujetos emergentes: jóvenes indígenas, mujeres jóvenes rurales, etcétera.

En otro nivel de la necesidad de renovación recupero lo planteado por Schmelkes (1996:24-26): la tesis de que “las necesidades básicas de aprendizaje son, en esencia, los derechos humanos” y que es necesario agregar a la lista los derechos de tercera generación, los económicos, sociales, políticos y culturales. Es decir, el enfoque de derechos abre posibilidades para la comprensión de la EPJA y para dar contenido al debate sobre su sentido ampliado y la necesidad de su renovación. Si la EPJA atiende necesidades básicas de aprendizaje, es fundamental mirarla desde el enfoque de los derechos humanos y sociales.

El carácter interdependiente o relacional del derecho a la educación es de singular relevancia ya que se articula con los otros derechos de los cuales es medio o condición y permite establecer vínculos con el concepto ampliado de la educación que, con frecuencia, se manifiesta en textos o eventos de EPJA, es decir, aquella que no la identifica sólo con la escuela. Ampliación de conceptos y carácter relacional son dos componentes que permiten una mirada abierta del sujeto de la educación antes que colocarlo en lugares preestablecidos, lo que esconde la complejidad del propio tratamiento de los derechos y la exclusión educativa en el mundo actual.

### Reflexiones finales

Las relaciones entre las problemáticas de la EPJA, los derechos y la exclusión presentan puntos de intersección tanto para el análisis como para la acción educativa en la medida en que visibilizan la constitución histórica propia de los derechos y encuentran puntos de vinculación con los contextos y el concepto ampliado que se coloca en el discurso de la EPJA. Un tema central de esta intersección es el sujeto en su calidad de agente y sujeto *a y de* derecho con posibilidades no sólo de acatar obligaciones, sino de *ejercer*, en el sentido de usos simbólicos de facultades y poder que le son propios en tanto ser humano.

El derecho a una educación de calidad en el sentido señalado por los órganos internacionales que apuntan la sistematicidad, la amplitud y la calidad pueden ser constituidos desde otras experiencias y propuestas de los sujetos mismos en el marco de acuerdos y proyectos colectivos que den un contenido propio a esas dimensiones desde las cuales se alude al derecho a la educación.

Por ello, la inclusión del sujeto juventud en el discurso de la EPJA desde 1997, potencia una reformulación de los referentes desde los cuales se configura dicho discurso y abre posibilidades para renovar la acción educativa desde la constitución de alianzas intergeneracionales que permitan el ejercicio individual y colectivo de los derechos de nuevas generaciones en el contexto que plantea el siglo XXI.

Las nuevas generaciones de la EPJA pueden ser vistas desde el reconocimiento de la desigualdad que los constituye actualmente y desde la diferencia que portan en sus procesos identitarios, en estos ámbitos está la tarea política de la EPJA en la medida en que abre posibilidades de acción con la subjetividad. Por ello es urgente retomar de manera crítica y contextualizada los avances de la CONFINTEA V, los aportes de las convenciones actuales en torno a los jóvenes que parecen avanzar más en tanto sujetos de derecho y contribuir a la apertura compensatoria tanto de espacios de formación gubernamentales para jóvenes que tienen su propia legitimidad como de espacios juveniles para la constitución de nuevas generaciones en el marco de participación y libertad de decisión, de habitarlos de manera diferente debido a que permiten la construcción de una *praxis* que dialogue como ya lo señalaba Freire (2005:31) no con el *inferior*, sino con el *diferente*. Remitir la lectura de la EPJA al enfoque de los derechos abre así

posibilidades de debate y acción al cuestionar los lugares desde los cuales se nombra al sujeto de derecho, al excluido, o a aquel a quien han visto vulnerados sus derechos.

Finalmente, es necesario abrir espacios para la realización del derecho a la educación en tres dimensiones: la educación *como* un derecho social; la educación *para* los derechos humanos como ejes transversales; y, una educación que considere a las personas *como sujetos de derecho*.

## Notas

<sup>1</sup> Encontré esta identificación de lo básico con lo mínimo en el trabajo de campo al señalar de manera reiterativa la palabra “aunque sea para que sepan firmar, sumar y no los hagan tontos” en el caso de la alfabetización y, en el de la educación básica, “aunque sea para que tengan un certificado y que sepan un poquito más”.

<sup>2</sup> Inicialmente asistían entre 25 y 27 personas y al término de esta etapa trabajamos con 60 adolescentes y jóvenes.

<sup>3</sup> De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2000), “la pobreza entre los jóvenes se ubica por sobre los promedios nacionales respectivos, especialmente entre los adolescentes de 15 a 29 años de edad. La situación de los niños de 10 a 14 años es todavía más crítica; lo contrario ocurre con la población 30-59, demostrando así una relación inversa entre población y pobreza: a menor edad, mayor pobreza y viceversa”.

<sup>4</sup> La definición de la juventud desde un criterio etario presenta una complejidad pues

como ya lo han señalado diversos autores se trata más bien de una construcción social referida desde parámetros históricos, políticos, económicos y culturales por lo que el grupo etario considerado joven difiere de acuerdo con los fines y referentes desde los cuales se nombre juventud.

<sup>5</sup> Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales suscrito por 19 países, entre ellos México que suscribe en 1988 y ratifica en 1996.

<sup>6</sup> Me refiero al modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT) antes aludido.

<sup>7</sup> Centros de Educación para adultos (CEPLA) en el Estado de México; de Educación Extraescolar (CEDEX) en el Distrito Federal; secundarias para trabajadores; escuelas nocturnas; Puntos de Encuentro en el caso del INEA; Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS) para la política federal, entre otros que existen en el país.

## Referencias

- Aikenhead, Glen (2003). “Educación Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS): una buena idea como quiera que se llame”, *Educación Química*, vol. 16, núm. 2, pp. 114-124. Disponible en [http://www.cneq.unam.mx/programas/actuales/especial\\_maest/1\\_uas/0/07\\_material/maestria/05\\_perspectiva/material\\_maestria.html](http://www.cneq.unam.mx/programas/actuales/especial_maest/1_uas/0/07_material/maestria/05_perspectiva/material_maestria.html) (consulta: 21 de diciembre de 2010).
- Bertely-Busquets, María (coord.) (2003). *Derechos sociales y equidad* (3 tomos), col. La investigación educativa en México 1992-2002, vol. 3, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM.

- Castells, Manuel (1994). "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional", en Castells, M. *et al. Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona: Paidós Educador, pp. 15-50.
- CEPAL (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*, México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CNDH (2007). *¿Qué son los derechos humanos?*, Ciudad de México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Disponible en: [www.cndh.org.mx/node/30m](http://www.cndh.org.mx/node/30m) (consultado 7 de enero de 2007).
- CNDH (2010). *Los derechos humanos. Concepto*, Ciudad de México: Comisión Nacional de Derechos Humanos. Disponible en [www.cndh.org.mx](http://www.cndh.org.mx) (consultado 1 de octubre de 2011).
- CONAPO (2010). *La situación actual de los jóvenes en México*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Población. Disponible en: [http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/juventud/capitulos/Doc\\_completo.pdf](http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/juventud/capitulos/Doc_completo.pdf) (consultado 17 de octubre de 2011).
- De Certeau, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de Hacer*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana/ITESO.
- Di Pierro, María Clara (2008). "Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe", en Caruso, A.; Di Pierro, M.; Ruiz, M. y Camilo, M., *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*, Pátzcuaro: CREFAL, pp. 111-127.
- Flecha, Ramón (1994). "Las nuevas desigualdades educativas", en Castells, M. *et al. Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona: Paidós Educador, pp. 57-82.
- Freire, Paulo. (1976). *Pedagogía del oprimido*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2005) *Pedagogía de la tolerancia*, Ciudad de México: FCE/CREFAL.
- García, Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, Néstor (2007). "Las nuevas desigualdades y su futuro", en Sánchez, María Eugenia, *Identidades, globalización e inequidad*, colección Separata, México: UIA-Puebla/ITESO/UIA-León, pp. 103-119.
- Garretón, Manuel (2007). "Democracia, identidades y reforma del Estado en América Latina", en Sánchez, María Eugenia, *Identidades, globalización e inequidad*, colección Separata, México: UIA-Puebla/ITESO/UIA-León, pp. 51-65.
- Giddens, Anthony (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, Gloria (2007a). *Políticas educativas para población en estado de pobreza*. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL.
- Hernández, Gloria (2007b). *Cultura escrita y juventud en el contexto escolar*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- IFE (1999). *Los derechos de los jóvenes*, Ciudad de México: Instituto Federal Electoral.
- IIDH (2002). *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Disponible en: [www.iidh.ed.cr](http://www.iidh.ed.cr) (consultado 7 de octubre 2011).

- IMJ (2006). *Encuesta Nacional de Juventud 2005*, tomo 1, Ciudad de México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- INEA (s/a). *INEA en números. Rezago educativo*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Educación de Adultos. Disponible en: <http://www.inea.gob.mx/ineanum> (consultado 27 de octubre de 2011).
- INEGI (2011). *Indicadores de ocupación y empleo al tercer trimestre de 2011*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=25433&t=1> (consultado 7 de enero de 2012).
- Kalman, Judith (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Kress, Gunther (2009). "Escribir en un mundo de representación multimodal", en Kalman y Street, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, Ciudad de México: Siglo xx, pp. 64-83.
- Medina Carrasco, Gabriel (2000). "La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionales", en Medina, Gabriel (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 79-115.
- Meinardi, Elsa (2010). "El sentido de educar en ciencias", en Meinardi, E. *et al. Educar en ciencias*, Buenos Aires: Paidós, pp. 15-39.
- Messina, Graciela (2009). "La educación de personas jóvenes y adultas: el olvido de la política", en *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*, núm. 29, II/2009, pp. 39-46. Disponible en: [www.ceaal.org](http://www.ceaal.org) (consultado 5 de junio 2010).
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1994). *La contribución de la educación al cambio social*, Ciudad de México: CEE/Universidad Iberoamericana/Gernika.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*, Ciudad de México: FCE.
- Muñoz Villalobos, Vernor (2010). *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación. Misión a México*, documento A/HRC/14/25/Add.4, Consejo de Derechos Humanos-Naciones Unidas.
- OCE (2002). *El último recorte*, Comunicado número 28. Ciudad de México: Observatorio Ciudadano de la Educación. Disponible en: [www.unam.mx/roberto/comun28.htm](http://www.unam.mx/roberto/comun28.htm) (consultado 7 de junio 2011).
- OIJ (2005). *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes*, Badajoz: Organización Iberoamericana de la Juventud. Disponible en: <http://laconvencion.org/index.php?secciones/convencion> (consultado 30 de octubre de 2011).
- OREALC-UNESCO/CEAAL/CREPAL/INEA (1998). *Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la Educación con Personas Jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO-Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Puiggrós, Adriana (2005). *Educación para la integración iberoamericana*, col. Confluencias, Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Reguillo, Rosana (2000). “Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión”, en Medina, Gabriel (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 19-43.
- Sandoval, Areli y Delaplace, Domitille (2003). *Reconociendo nuestros derechos humanos, económicos, sociales, culturales y ambientales*, México/Francia: DECA, Equipo Pueblo, AC.
- Schmelkes, Sylvia (1996). “Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina”, en UNESCO-OREALC/CEAAL, *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*, Lima: Tarea, pp. 13-43.
- Schmelkes, Sylvia (2010). “Una apuesta a la relevancia para la calidad de vida como criterio fundamental de la calidad de la educación para los jóvenes y los adultos”, *IV Seminario Internacional de alfabetización en el siglo XXI*, Buenos Aires: Fundación Santillana/OEI-Bs. As/OEI-Paraguay. Disponible: en <http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org> (consultado 31 de octubre de 2011).
- Tomaševski, Katarina (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación. Relatoría especial sobre el derecho a la educación*, documento E/CN.4/2004/45, Consejo de Derechos Humanos-Naciones Unidas.

**Artículo recibido:** 8 de noviembre de 2011

**Dictaminado:** 10 de enero de 2012

**Segunda versión:** 27 de enero de 2012

**Comentarios a la segunda versión:** 30 de enero de 2012

**Aceptado:** 7 de febrero de 2012