

LA EDUCACIÓN *CON* PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS COMO CAMPO DE ESTUDIO

EDUCATION *WITH* YOUNG PEOPLE AND ADULTS AS RESEARCH FIELD

Gloria Hernández¹

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
gloriadf_2004@yahoo.com.mx

Resumen:

El artículo aborda a la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) como campo de estudio a partir de la investigación interinstitucional sobre el Estado de Conocimiento de la EPJA en México (2002-2011). Recupera elementos centrales que dan sentido a este campo de estudio a partir del reconocimiento de la importancia de la investigación social y educativa en esta materia.

Palabras claves: Educación de jóvenes y adultos, investigación educativa, políticas educativas, campos profesionales

Abstract:

This article tackles education with young people and adults (EPJA) as field of study based on the inter institutional research about the State of Knowledge of the EPJA in Mexico (2002-2011). It recovers central elements which gives sense to this study field based on the recognition of the significance of social and educational research in this matter.

Key words: Education with young people and adults, Educational Research, Educational Policies, Professional Fields

Recibido: 4 de mayo de 2017

Aceptado: 20 de junio de 2017

¹ Gloria Hernández es Doctora en Pedagogía y actualmente se desempeña como docente e investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

La EPJA un campo de estudio

Reconocer a la EPJA como campo de estudio es parte central de su importancia social en un momento de crisis global, de los cambios sociales, políticos, ambientales, generacionales y económicos de la región, las grandes desigualdades que caracterizan la región latinoamericana y al Caribe, así como del significado del conocimiento en la democratización social.

Como política social y educativa la EPJA requiere una fuerte *revisión relacional*, es decir, no mirarla en sí misma, sino en interacción con el sistema educativo escolarizado que juntos componen el derecho a la educación. En México la educación obligatoria se constituye por la educación básica -primaria y secundaria- y la media superior; estos niveles enfrentan una deserción total para educación primaria de 0.8%, en educación secundaria a 5.1% y en educación media superior 14.3% (INEE, 2015), esta situación aunada a los 30.1 millones (de los cuales 5.0 son analfabetas, 10.9% sin primaria, y 18.2 sin secundaria) de mexicanos y mexicanas que se encuentran en condición de exclusión educativa (INEA, 2016) imponen la obligación de avanzar a una condición educativa de igualdad y calidad para todas y todos.

El movimiento hacia este propósito se acompaña también de conocimientos que fortalezcan las acciones y las interacciones con esa población a fin de democratizar no sólo la acción educativa, sino a la ciencia social misma a partir del reconocimiento tanto del trayecto como del proyecto de la EPJA como campo de conocimiento y los desafíos que éste enfrenta. Suele pensarse que la EPJA se mejora con los aportes de la ciencia, pero el beneficio es bidireccional y para lograrlo es necesario hacer un análisis de cuál ha sido ese trayecto con el propósito de identificar los procesos de producción, circulación y consumo del conocimiento construido en esta materia. Asimismo, es necesario no sólo ampliar la noción de EPJA al no reducirla a su acción compensatoria, sino también se hace necesario ampliar el propio concepto de investigación en un sentido de horizontalidad; ambas reconceptualizaciones direccionadas hacia una democratización del poder, del saber y de la educación.

Reposicionar la EPJA como campo de estudio implica abordarla como praxis epistémica, político y educativa en el cual se juegan diversas posturas, sentidos y relaciones de poder que se construyen a partir de la participación de miradas e institucionalizaciones diversas, en suma, condiciones de producción y circulación con sentidos específicos.

Como lo señala Weiss (2001), la noción de campo es polisémica y, como todo concepto, es histórico, por ello hablar de la EPJA como campo de estudio deriva en análisis de aspectos relevantes que lo constituyen: la mirada multidisciplinaria o multirreferencial; las áreas en donde se realizan estudios; las pautas de institucionalidad en que se desarrolla la investigación; las corrientes intelectuales; los fines que persigue; los sentidos sociales que le dan significación; los sujetos participantes y las condiciones de producción de conocimiento, su circulación y consumo. Ligada a esta amplitud de elementos, la definición de campo de Bourdieu deja ver otros aspectos relevantes, sobre todo la tesis de estructuración del campo antes que un lugar fijo definido por tópicos sin historia. Para Bourdieu el campo es un “espacio estructurado de posiciones, un campo de fuerza que impone su determinación específica para todos aquellos que ingresan en él, [...] también, de acuerdo a Bourdieu “los campos son constelaciones históricas que surgen, crecen, cambian de forma y a veces pierden fuerza o desaparecen en el tiempo” (Wacquant, 2005). Es decir los elementos referidos por Weiss no son sólo una caracterización del campo, sino elementos que se producen en el interjuego de los *habitus* y capitales de los sujetos involucrados.

Los agentes epistémicos de la EPJA mantienen posesiones y posiciones, en el sentido antes enunciado, con los que se juega en el campo y a partir de cuyas particularidades es posible hablar de la *construcción, reconceptualización y el desarrollo desigual* que ha tenido. Así, mirado desde ciertas posturas académicas suele colocarse en el plano de escasa producción, pero colocado desde la inclusión de las acciones epistémico/políticas de las organizaciones de la sociedad civil y los programas de innovación se alcanzan a mirar, si bien no una suficiencia de investigaciones, sí otros parámetros y aportes.

La postura y perspectiva epistémica

Ampliar la perspectiva de la EPJA en tanto campo de estudio implica una serie de visiones y operaciones entre las que se encuentra, de manera central, la propia postura epistémica. Revisarla a la luz de la producción en una década fue un ejercicio significativo que llevó a tomar posición en torno al conocimiento, las relaciones con los sujetos que la desarrollan y los que son estudiados para aportar a la ciencia y transformar la realidad.

Este posicionamiento da cabida a las respuestas epistémicas para el mejoramiento de la sociedad que surgen de sujetos tradicionalmente invisibilizados en un conocimiento disciplinar homogéneo y hegemónico, por ejemplo, las personas jóvenes y adultas en contextos y condiciones sociales específicas. Esta perspectiva abre el camino para dar contenido a la reformulación de las disciplinas en la sociedad actual, es decir, a la necesidad, como señala Immanuel Wallerstein (2011), de “abrir las ciencias sociales” a partir de la aportación de conocimientos y de prácticas epistémicas de sujetos diversos como las y los académicas y las organizaciones de la sociedad civil y los propios sujetos estudiados.

Con esta postura, se parte de un paradigma epistémico emergente que incorpora conocimientos surgidos de la vida y para una “vida decente” (De Sousa, 2012) significada por el género, la generación y la etnia, es decir, desde la diferencia y el poder inmersos en el conocimiento científico. Implica reconocer al conocimiento como una producción social situada que se manifiesta de diversos modos en los ámbitos disciplinarios y en la vida misma. Tal reconocimiento abre la posibilidad de concebir que el conocimiento no sólo es validado por la lógica de un concepto de ciencia único, sino de un amplio espectro de criterios socioculturales que se reúnen en la sociedad y sus instituciones y organizaciones, para construir al sujeto, las disciplinas y el propio conocimiento científico, de ahí que la práctica epistémica es de suyo subjetiva, política y social.

Los conocimientos surgen de la práctica y de la tensión distancia/implicación para conocerla y transformarla. No se trata de un ejercicio abstracto de conocimiento sino del producto de la relación dialéctica entre sujeto y realidad social en la que el pensamiento

crítico y problematizador (Freire, 1979) tiene un papel central en la medida que permite conocer el mundo, construirlo y estar en él de manera diferente.

Considerar el conocimiento en su constitución sitiada (Haraway, 1995) implica la inclusión de la subjetividad social encarnada, lo que se ve a los ojos de un científico no es lo mismo que se entiende desde la mirada de una científica maya. Los resultados son por demás sorprendentes y develan no sólo el papel del sujeto en la construcción de conocimientos, sino de sus modos de ver la vida, ser estar en la vida, de encarnar la vida. Este paradigma cuestiona la razón única que, heredada de la modernidad. Asiste a la implantación de un modo de conocer que enuncia el control y poder sobre formas alternas de generar conocimiento y la legitimidad social y científica de éstos, Cuestiona la distinción dicotómica entre ciencia natural y social admitiendo que tal fragmentación está fuertemente problematizada por actuales aportes de las ciencias naturales para la comprensión de la complejidad del mundo social contemporáneo y los nuevos retos que impone lo que se denomina la ecohumanidad.

“El sujeto que la ciencia moderna lanzará en la diáspora del conocimiento irracional, regresa investido de la tarea de erigir sobre sí un nuevo orden científico” (De Sousa, 20012: 45). Este orden, como lo señala el autor hace presente el conocimiento subalterno que desapareció en la lógica de la razón moderna del conocimiento por eso llama a un paradigma de la sociología de las ausencias y de las emergencias (De Sousa, 2001) que permita una epistemología que estudia los modos y contenidos de los conocimientos y sus múltiples relaciones con la ciencia; tanto los conocimientos de la ciencia como los locales son necesarios para un desarrollo sostenible y un mejoramiento de la sociedad, efectivamente una sociedad para todos los conocimientos.

El sujeto, al hacer ciencia y producir conocimientos forma parte del mismo “objeto” de estudio en la medida que se implica en sus procesos epistémicos y da sentido con ello a su producción, se distancia e implica con fines reflexivos de sus problemas sociales en tanto problemas de estudio, con fines problematizadores que dan cabida a otros logos, miradas que le permiten retornar de manera diferente a ellos. Tiene que ver con personas que saben, pero se trata de saber que saben (Freire, 1999) y cómo llegaron a saberlo una suerte de

conciencia del sí mismo como sujeto epistémico. También es un sujeto situado, cuyo conocimiento no sólo refiere a un conocimiento por la vía de una racionalidad, sino de múltiples racionalidades y dimensiones que se ponen en juego en la producción de conocimientos, los sentimientos, las emociones, el cuerpo, va marcando fuertemente, sobre todo con las huellas corpóreas de la edad, los trayectos y la huellas de la experiencia.

Tradiciones epistémicas de larga data en la EPJA son la investigación participativa, la investigación acción, la sistematización de experiencia, los paradigmas cuantitativo y cualitativo de las ciencias sociales. Estas tradiciones se caracterizan por su postura político ideológica al optar por la generación de conocimiento *con* los sujetos estudiados y para su empoderamiento que se prefiguran como alternativas en el campo de la investigación ya que condensan una serie de elementos antes mencionados y pueden ser resignificadas a la luz de actuales debates en la generación de conocimientos en las ciencias sociales.

Es importante también señalar que asistimos a un profundo replanteamiento en torno a lo que significa conocimiento, los contextos en que sucede y el lugar que ocupa en la sociedad “informacional” en la que el conocimiento tiene un papel central por ser una de las bases fundamentales de generación de riqueza y poder (Castells, 1994). El conocimiento, además de ser en sí mismo una producción social que versa sobre el saber de la realidad natural y social, es en sí mismo fuente de más conocimiento pues sus productos se aplican según Castells a los procesos de generación y al procesamiento del conocimiento y la información. Las modificaciones en el mundo de la producción así como la implantación de la sociedad en red imponen otras formas de producción, trabajo y consumo que alteran lo antes visto. La sociedad Latinoamericana, y en particular la de México caracterizada por el sector terciario, con alto nivel de desempleo e informalidad lo ubican en desventaja en la sociedad global en la que la definición de poder se da a partir del lugar que se ocupan en la red internacional de la producción y los flujos posibles en éstas. A nivel de lo individual, también destacan los cambios en el trabajo a partir de las trayectorias laborales de los individuos caracterizadas por la incertidumbre y la imposición de adaptabilidad a fuertes y variantes jornadas de trabajo (De Ibarrola, 1998), trabajo en casa a través de los medios y la combinación de modos de producción que conllevan a una alteración de la vida en tiempos

y espacios. En esta condición, el conocimiento tiene un papel y valor centrales en la medida que de su cantidad, especialidad y condición de uso, deriva la posibilidad de colocarse de manera menos desventajosa en un empleo y por tiempo indefinido.

Todos estos cambios se imponen también en el discurso de la inter y transdisciplina que ya no es la que se enunciaba en los cuarenta en Viena con el discurso de la interdisciplinariedad. Los métodos de producción de conocimiento ponen en fuerte cuestionamiento las parcelas disciplinarias que sostuvieron la generación y clasificación de éstos por décadas; el reto actual es la manera en que el conocimiento transdisciplinario enfrenta las exigencias de la sociedad y metodologías que permitan otra forma de construcción disciplinaria ya que las disciplinas no tienen valor en sí mismas, sino en la medida que atienden problemas sociales y dan cabida a otros logros epistémicos que producen conocimientos locales. El tránsito de la transdisciplina ya no es el mismo, acude a otras rutas en cuya llegada abren brecha los estudios feministas, indígenas, transgeneracionales, las investigaciones con grupos vulnerados que ha sido un sujeto histórico de la EPJA por su compromiso por una sociedad más justa y democrática. Se asume la necesidad de una perspectiva de conocimientos que transita de disciplinas cerradas a la apertura de las ciencias en una triple dimensión: tránsito inter e intradisciplinar en la propia generación de conocimientos; en el sentido de transitar hacia necesidades e intereses sociales e individuales que trascienden los conocimientos disciplinares y dan lugar a la presencia de otras prácticas epistémicas por ejemplo de las Organizaciones de la sociedad civil (OCs); y en la posibilidad de su producción con metodologías plurales y horizontales que devienen también en conocimientos diversos y que valora la potencia de la memoria como conocimiento construido, es decir el conocimiento y sus modos de producción.

En suma, la práctica de investigación en la EPJA aporta a la ciencia y, dada su naturaleza y constitución, implica la dimensión epistemológica en su propuesta de reconceptualización, revisión y ampliación. Todo ello no puede surgir dejando de manera intacta las posturas epistemológicas que envuelven esta práctica, por el contrario, las implican y es necesario

darles visibilidad, exponerlas críticamente a fin de mirarnos en la producción de conocimientos en este campo.

Importancia y sentido de la investigación de EPJA

Prácticas de investigación nacionales, locales y regionales dan contenidos a la EPJA como campo de estudio a través de agentes y agencias, instituciones como las Organizaciones de la Sociedad Civil, Universidades, Institutos académicos, Instituciones de políticas educativas en la materia como el INEA o el UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) quien por más de treinta años la reporta en los congresos nacionales y en los tres estados de conocimiento (1982 a 2012)². Estos constituyen uno de los referentes para el análisis de este artículo, otro es el capítulo de Aprendizajes para la vida y el trabajo que forma parte del estado de conocimiento denominado Educación y Desarrollo que por primera vez incorpora el campo dando lugar específico a un tema central en EPJA, los aprendizajes; y, finalmente, el apartado de Investigación e Innovación Educativa del Informe Complementario de México que forma parte de los trabajos preparativos para la VI Conferencia Internacional de Educación para Adultos realizada en 2009 y que incorpora a una multiplicidad de agentes de la investigación en EPJA como es Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), la Red Innovemos y la Fundación Alemana.

Durante más de un cuarto de siglo vimos nacer y, en algunos casos detenerse, iniciativas importantes impulsadas en México sobre la investigación en el campo de la EPJA, que adquirirían sentido en el contexto socioeconómico local y en la propia región latinoamericana a través del impacto de las políticas internacionales y la emergencia de necesidades sociales en una enorme diversidad de ámbitos de individuos y colectivos. En el caso de México no se transformaron en ámbitos de estudio a través de una política de estado en esta materia, no obstante que en los acuerdos de las Conferencias Internacionales

² El COMIE ha publicado los Estados de Conocimiento en Investigación Educativa en México que incluye a la EPJA 1995, 2003, 2013. Sus datos se reportan en la bibliografía.

de Educación para Adultos, así como en eventos y documentos relevantes como los marcos de acción y el texto “Hacia una educación sin exclusiones, Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe”, preparado por UNESCO, CEAAL, CREFAL en INEA se ha especificado esta necesidad como se muestra enseguida:

- **CONFINTEA V 1997** *“El Aprendizaje de los adultos: una clave para el siglo XXI”*

Fomentar la investigación sistemática y orientada hacia la acción sobre educación de adultos

- **CREFAL, UNESCO, INEA, CEAAL 1998** *“Hacia una educación sin exclusiones”*

Desarrollo de redes de instituciones de investigación para fomentar la sistematización de experiencias, la producción de conocimientos y el aprendizaje solidario

- **CONFINTEA VI 2008** *“Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable”*

Prestar más apoyo a las investigaciones interdisciplinarias sistemáticas en el aprendizaje y la educación de los adultos, complementadas por sistemas de gestión del conocimiento para el acopio, el análisis y la difusión de datos y prácticas idóneas.

El reconocimiento de la investigación y su sentido en la mejora de las acciones en EPJA ayudan a sostener que la no marginación de este campo de estudio está directamente relacionada con favorecer el derecho a la educación de todas y todos. Y justamente por su importancia es necesario reconocer sus límites y posibilidades, su constitución, diversidad, los agentes, los sentidos, propósitos, ámbitos y perspectivas teórico metodológicas de estudio. Se trata de una diversidad que no ha implicado dispersión, pues no aspira a una unificación, sino a un diálogo problematizador en el sentido freiriano (Freire, 1979) que converse desde diferentes lógicas de constitución de ahí que encuentre identificación en el

compromiso social en el que opta por colocar al conocimiento como herramienta de transformación educativa para sectores de la sociedad menos favorecidos o en estado de pobreza y vulnerabilidad al incidir en escalas de realidad educativa como las prácticas cotidianas y las políticas públicas.

En tanto espacio estructurado se puede afirmar que la complejidad de su propia definición permite comprender su constitución como lugar de diferencia y antagonismo de agentes epistémicos y políticos. Por ello, un elemento estructurador para definirlo como campo, refiere a la renuncia de una definición unívoca ante el reconocimiento de la diversidad en EPJA como campo de prácticas educativas a estudiar o innovar que constituyen el carácter múltiple de realidades estudiadas en él a pesar de la permanencia del término Educación de Adultos.

Derivado de este juego de posturas y posesiones de diversos capitales, académicos y sociales, el campo se definió, en los estados de conocimiento de COMIE, una vez acompañado de Educación Popular, otra vez englobó a Educación, ciudadanía, organización y comunidad y la tercera vez se separa de Aprendizajes y saberes en organizaciones sociales. En la propia denominación se juegan pues posiciones diferentes y capitales sociales, culturales y simbólicos diversos que nombran realidades, sentidos y conceptos de la investigación también diferentes.

Otra muestra de ello es la incorporación de la palabra juventud en su propia denominación en la V CONFINTEA. La propia incorporación de la juventud en la definición del campo alude a una problemática social en América Latina en la que la juventud sufre los mayores embates de la pobreza desde inicios del siglo ya que, como lo señala la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), “la pobreza entre los jóvenes se ubica por sobre los promedios nacionales respectivos, especialmente entre los adolescente de entre 15 y 19 años” (CEPAL, 2000). Visibilizar a este sujeto es llamar la atención social, singularmente de organismos encargados de las política públicas, sobre la violación a sus derechos económicos, políticos, sociales y culturales, desde luego su derecho a la educación. Las posiciones que se toman para definir este cambio de nombre en el contexto de una Conferencia Internacional refiere la posición de los países participantes así como las

condiciones históricas que cada uno de ellos vive. Esta denominación asumida en México, es importante dados los altos índices de exclusión educativa de este sector empobrecido como se señaló al inicio de este artículo, pero que aun no estándolo, encuentran una falta de sentido o interés, o “no les gusta” la educación que se ofrece en la escuela ³. De este modo la incorporación de la juventud como sujeto de la exclusión, demanda prácticas educativas y formas de abordarlas como sujetos de estudio con enfoques que traten la diferencia no sólo de género, de etnia, sino también de generación, lo que implica vínculos con los estudios sobre juventud que se desarrollan actualmente en otros campos por ejemplo las culturales juveniles. Por ello ni la EPJA como campo de práctica, ni la como campo de estudio puede revisarse o pensarse en sí mismo.

Ahora bien, la EPJA ha estado presente en los tres estados de conocimiento que desarrolla COMIE y siempre en relación, aunque de diversos modos, con el conocimiento construido desde la acción educativa desarrollada por la sociedad civil organizada. Con esta consideración, la EPJA se ha movido con una *presencia marginal* dada la pérdida de su especificidad (Hernández, 2008) para un espacio de gran importancia en el país como es el COMIE, así lo muestran las composiciones temática de los doce congresos realizados entre 1981 y 2013.

Asimismo, el discurso de la educación popular nombra el lugar de los conocimientos derivados de metodologías de investigación acción, sistematización de experiencias y evaluación de proyectos e innovación. Las realidades educativas estudiadas no son sólo lugar del trabajo de campo de la investigación cualitativa, sino espacio de incidencia y transformación en primera instancia con lo que adquieren sentido en el proceso de su acción educativa; las nociones de educadores populares no se distingue de la de investigadores tajantemente y define ámbitos también al interior de estas prácticas reconociendo la diversidad antes que la homogeneidad en su interior. Su denominación reciente en el marco de los estados de conocimiento de COMIE, a diferencia de la EPJA, no

³ De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud realizada por el Instituto Nacional de Juventud (IMJ) en 2005, la necesidad de trabajar (42.6%) y la falta de interés (29.0) son los principales motivos por los que los jóvenes abandonan sus estudios. IMJ (2005: 29-30)

se define por el sujeto destinatario, sino por los agencias de su desarrollo “No gubernamental” (1995), ámbitos de incidencia, “Educación, ciudadanía, organización y comunidad”, procesos y productos resultantes, “Aprendizajes y saberes en organizaciones civiles” .

En el marco de las políticas de la UNESCO, se habla más bien de innovación con miras a la transformación y a la construcción de “prácticas idóneas”. Como se sabe, la innovación es toda una estrategia que involucra una cultura (SEP/COMIE 2009), temporalidades diversas y cambio educativo (Carbonell, 2006) elementos que inexorablemente requieren de la alteridad política de la acción educativa como uno de sus elementos constitutivos, es decir, la innovación pro-mueve no sólo *nuevas prácticas*, sino *otras prácticas* en el marco de la transformación educativa en las que los sujetos se empoderan en tanto sujetos de derecho, de decisión y de acción política. La transformación también ha tenido diversos sentidos, innovar es uno de ellos pero no refiere a la imposición de lo nuevo, sino al cambio desde las raíces mismas y sus sujetos porque todo cambio implica tiempo y dirección ya que no es un fin en sí misma, sino un medio de posibilidad para construir justamente el “inédito viable” (Freire, 1976), de ahí que la propia investigación o innovación es una práctica política y epistemológica. En este sentido, también la investigación se liga a los procesos de sistematización en los que se conoce para transformar y mejorar las prácticas abonando de este modo al proceso dialéctico más que a la tajante separación teoría y práctica o sujeto objeto.

Uno de los pilares para la comprensión de las posturas, relaciones, diferencias y antagonismos a su interior; es desde luego un campo que siempre está *siendo* (Freire, 1979) ya que su articulación de la EPJA como campo de prácticas implica una relación no funcional, sino de interconexión interna y compleja que posibilita su existencia y comprensión como campo de estudio.

La diferencia en conceptos y prácticas de construcción de conocimientos dan muestra de la complejidad e historicidad que envuelve la definición del campo y que su propia denominación enuncia. Así lo reporta el movimiento semántico al que se alude en los tres estados de conocimiento inicialmente señalados.

El primero de ellos (1982-1992) reporta una insatisfacción o insuficiencia para definir al campo y lo coloca como “diverso, dinámico y problematizador” (Salinas, Pieck y Safa, 1995:43) en la medida que reconoce no sólo la multiplicidad de prácticas que se estudian, sino también la influencia de organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que delimita un grupo de edad, pero también el carácter de la educación, como compensatoria para este grupo poblacional que no ha concluido la educación básica escolarizada. Esta influencia es una de las permanencias más cuestionadas para definir el campo y es lugar de polémicas pues, por un lado liga el carácter compensatorio que en México, como en algunos países de América Latina es sinónimo de marginalidad en la política educativa, a la marginalidad en tanto campo de estudio, y por otro lado, apunta a la necesidad de estudiar estas prácticas compensatorias para develar los límites de las propias políticas y la posibilidad de cambio que ellas requieren al relacionarla también con el desarrollo y la participación social (Salinas, Pieck, Safa, 1995).

El segundo estado de conocimiento (1992-2002) cuestiona la definición de un campo desde sus sujetos “Los jóvenes y adultos” y asume la necesidad de reconceptualización desde paradigmas internacionales como la Educación a lo largo de la vida, que de acuerdo al autor, permite dar cabida a la visión ampliada de la EPJA que se ha propugnado en diferentes foros, al no reducirse a lo compensatorio y relativizar las nociones clásicas que definen el campo: la alfabetización sólo como leer y escribir y la educación básica ligada a la educación básica obligatoria, para avanzar a ámbitos como trabajo, ciudadanía, ecología, desarrollo de la comunidad, derechos humanos, etc. (Pieck, 2003). Esta postura fortalece el anterior sentimiento de insatisfacción conceptual y direcciona su futuro hacia una ampliación necesaria para ser posible su existencia como “actividad educativa con importantes quehaceres dentro de las problemáticas de nuestra sociedad” (Pieck, 1993).

El tercer estado de conocimiento (2002-2012) asumió una perspectiva que cambia la forma de concebir la relación sujeto de investigación-sujeto investigado, si bien permaneció la definición desde el sujeto destinatario, de tal modo que el campo se denomina Educación *con* personas jóvenes y adultas dando así lugar al compromiso social que implica no sólo la

generación de conocimientos sino en el sentido social con el otro investigado en tanto participe de diversos modos en la aportación al conocimiento construido. Asimismo, se reconoció el momento de reconceptualización y debate en torno a paradigma de educación a lo largo de la vida, no sólo en la denominación general, sino las temáticas que lo integran como el caso de la alfabetización.

Como puede observarse, las miradas refieren a posturas político educativas a agentes y prácticas, a sentidos sociales desde los que se estructura el campo y no sólo a conceptualizaciones abstractas sin historización alguna. No obstante, permanece en este trabajo el término de Educación *con* personas jóvenes y adultas dando centralidad al sujeto desde otra lógica y asumiendo que esta forma de nombrarlo permite la continuidad de los procesos identitarios del campo y cuyo contenido no necesariamente lo reduce al carácter compensatorio.

Conclusiones

La reconstrucción de una década de investigación en EPJA en México fortalece la tesis de que el derecho a la educación está constituido también por la apertura de la EPJA como campo de estudio. La generación de conocimiento es vinculante con la praxis educativa y se define como campo dada su diversidad en posturas de agentes y prácticas epistémicas que demandan el cumplimiento de los acuerdos nacionales e internacionales en EPJA sobre todo en una sociedad en crisis global y desigualdades que asiste a transformaciones también en los modos y sentidos del saber.

El reconocimiento de la memoria y el trayecto seguido dará una luz para avanzar hacia un proyecto viable en la producción de conocimiento de manera horizontal que no sólo permita hacer realidad el concepto ampliado de la EPJA, sino también valorar los aportes que desde ésta se hace a la ciencia social y a la educación en lo particular para ampliar también el sentido social de la investigación educativa.

Referencias bibliográficas:

- Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo, & P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (págs. 13-15-53). España: Paidós Educador.
- CEPAL. (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*. México: CEPAL.
- De Ibarrola, M. (1998). Educación a lo largo de la vida. En I. (Compilador), *Antología. Lecturas para la Educación de Adultos. Programas de INEA. Aportes de fin de siglo, Tomo III* (págs. 377-401). México: Noriega Editores.
- De Sousa, B. (2012). *Epistemologías del Sur*. México: CLACSO Ediciones/Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hernández, G. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas. Caso México*. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL/CEAAL.
- Hernández, G., Campero, C., Canseco, R., Méndez, A. M., Añorve, G., Díaz, G., y otros. (2013). Educación con personas jóvenes y adultas. En B. Salinas, *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011* (págs. 225-302). México: ANUIES/COMIE/Colección Estados de Conocimiento.
- INEA. (22 de Septiembre de 2016). *Estimación del rezago educativo al 31 de diciembre de 2015*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de <http://www.inea.gob.mx/index.php/serviciosbc/ineanumeros/rezago.html>

INEE. (2015). *Panorama Educativo de Mexico. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2016, de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>

Pieck, E. (2003). Educación de jóvenes y adultos. En Bertely, M. *Educación, derechos sociales y equidad. LA investigación educativa en México 1992-2002* (págs. 598-801). México: COMIE/CESU/UNAM.

Salinas, B. (2003). Educación, ciudadanía, organización y comunidad. En Bertley, M. *Educación, derechos sociales y equidad* (págs. 683-711). México: México, COMIE/CESU-UNAM.

Salinas, B. y. (2013). Aprendizajes y saberes en las organizaciones civiles. En Salinas, B. *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión* (págs. 155-223). México: ANUIES/COMIE, Colección Estados de Conocimiento.

Salinas, B., Pieck, E., & Safa, E. (1995). Educación de adultos y educación popular. En M. T. Wuest, *Educación, cultura y procesos sociales* (págs. 39-186). México: COMIE/UNAM.

Wacquant, L. (2005). Claves para leer a Bourdieu. En I. Jiménez, *Ensayos sobre Pierre Bourdieu* (págs. 53-78). México: CESU/UNAM/Plaza y Valdés.

Wallerstein, I. (2011). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI/UNAM/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Weiss, E. (2003). Introducción a Parte I. En E. Weiss, *El campo de la investigación educativa 1993-2001* (págs. 35-56). México: COMIE.