

Paulo Freire, el INEA y la educación de jóvenes y adultos en México

Adriano Larentes-da-Silva

RESUMEN

Este trabajo retoma la visita de Paulo Freire al Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), en la ciudad de México, en 1983. El objetivo es entender cuáles eran entonces las grandes cuestiones y desafíos relacionados con la educación de jóvenes y adultos (EJA) y cuáles siguen presentes hoy. A partir de las observaciones hechas por Freire durante su visita, se abordarán temas centrales en el debate sobre la EJA, como la opción por el autodidactismo y la solidaridad social y el trabajo por medio de asesorías y metas en la educación de jóvenes y adultos. El análisis sobre los temas propuestos se realizará a partir de la biografía y de los escritos de Paulo Freire, así como de un conjunto de materiales colectados durante el trabajo de campo realizado entre 2014 y 2015 en la Ciudad de México, Chiapas, Puebla y San Luis Potosí. En esta investigación participaron más de 150 educandos de la EJA y más de 50 personas con tareas de coordinación, formación, producción de materiales didácticos, acompañamiento y asesoría a jóvenes y adultos. Todo ello permitió establecer innumerables conexiones entre el pensamiento freireano, la educación popular, las políticas públicas para la EJA en México y demás países latinoamericanos, y los desafíos actuales para la materialización de la EJA en el ámbito del INEA.

Palabras clave: Paulo Freire, INEA, educación de jóvenes y adultos, solidaridad social, autodidactismo, México.

Adriano Larentes da Silva

adriano.larentes@gmail.com

Brasileño. Doctor en Historia por la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil y Posdoctorado en Educación por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente del Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil, donde actúa como investigador y coordinador del Grupo de Estudio e Investigación del Currículo Integrado y también como profesor de jóvenes y adultos y de la maestría en enseñanza para la educación profesional y tecnológica. Temas de investigación: educación de jóvenes y adultos, educación profesional, currículo integrado y políticas públicas.



Paulo Freire, o INEA e a educação de jovens e adultos no México

RESUMO

Este trabalho retoma a visita de Paulo Freire ao Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), na cidade do México, em 1983. O objetivo é entender quais eram então as grandes questões e desafios relacionados com a educação de jovens e adultos (EJA) e quais continuam presentes hoje. A partir das observações feitas por Freire durante sua visita, se abordaram temas centrais no debate sobre a EJA, como a opção pelo autodidatismo e a solidariedade social, e o trabalho por meio de assessorias e metas na educação de jovens e adultos. A análise sobre estes temas se realizará a partir da biografia e dos escritos de Paulo Freire, assim como de um conjunto de materiais coletados durante o trabalho de campo realizado entre 2014 e 2015 na Cidade do México, Chiapas, Puebla e San Luis de Potosí. Nesta investigação participaram mais de 150 educandos da EJA e mais de 50 pessoas com tarefas de coordenação, formação, produção de materiais didáticos, acompanhamento e assessoria a jovens e adultos. Tudo isso permitiu estabelecer inumeráveis conexões entre o pensamento freireano, a educação popular, as políticas públicas para a EJA no México e outros países latino-americanos, e os desafios atuais para a materialização da EJA no âmbito do INEA.

Palavras chave: Paulo Freire, INEA, educação de jovens e adultos, autodidatismo, México.

Paulo Freire, the INEA and the education of youths and adults in Mexico

ABSTRACT

This article reviews the visit carried out by Paulo Freire at the National Institute for Adult Education (Instituto Nacional para la Educación de Adultos, INEA) in Mexico-City in 1983. The purpose is to contextualize this visit and understand which were then the prevailing questions and challenges of youth and adult education and what they still are nowadays. Starting from the observations that Freire expressed during its visit the author approaches central issues in the debate about youth and adult education, such as the choice for self-learning and social solidarity, the work based on tutorship and the goals in youth and adult education. The analysis about those subjects starts from Paulo Freire's biography and his writings and from a whole of materials gathered during the research stay the author carried out in Mexico City, Chiapas, Puebla and San Luis Potosí between 2014 and 2015. More than 150 adults and youth took part in this research and more than 50 members of the academic staff with coordination, training, didactic material production or tutorship responsibilities. The whole allowed to establish numberless connections between Freire's way of thinking, popular education, the public policies for adult and youth education in Mexico and in other countries of Latin America and the current challenges for materializing the adult and youth education within the National Institute for Adult Education.

Key words: Paulo Freire, INEA, youth and adult education, self-learning, Mexico.

Recepción: 21/06/16. **Aprobación:** 09/05/17.

Introducción

En julio de 1983, el educador brasileño Paulo Freire llegó a México para una serie de diálogos con educadores y educadoras de ese país. No era la primera vez que visitaba el territorio mexicano, pues ya había sido invitado en años anteriores a uno de los más importantes espacios de reflexión y teorización de izquierda de América Latina: el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), coordinado por Iván Illich, en Cuernavaca.

Uno de los objetivos de la visita de Freire a México en 1983 era conocer y contribuir con el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), que había sido recientemente creado con el fin de materializar una oferta educativa diferenciada para los trabajadores jóvenes y adultos. Posterior al encuentro de 1983, Freire volvería una vez más al INEA en 1984. Ambas visitas ocurrieron en un momento de gran influencia de la educación popular y en un contexto de profundas transformaciones en toda América Latina.

El presente trabajo busca rememorar la visita de Paulo Freire al INEA, en 1983, con el objetivo de entender cuáles eran las grandes cuestiones y desafíos relacionados con la educación de jóvenes y adultos (EJA) en aquel momento y cuáles siguen presentes más de 30 años después.

A partir, de las observaciones realizadas por Freire durante su visita a México serán abordados temas centrales en la actuación del INEA, como la opción por el autodidactismo y la solidaridad social, el trabajo de los asesores y la adopción del sistema de metas en la educación de jóvenes y adultos. Ese conjunto de temas, traídos para el contexto de las reformas educativas, de los nuevos modelos de gestión y de reestructuración productiva a partir de la década de 1990, muestran la EJA como una modalidad que fue y sigue siendo afectada por políticas públicas basadas más en la cantidad de atendidos que en cuestiones pedagógicas y en la realidad concreta de los sujetos que de ella hacen parte. En lugar de

coordinadores y gestores con una visión pedagógica del proceso, ocupan ese espacio “gerentes” y “ejecutivos” graduados en finanzas y en administración, cuyos nombramientos muchas veces son políticos, con poco o ningún conocimiento sobre la EJA y la realidad de los sujetos en ella involucrados.

Ante tal situación, sobresalen algunas preguntas: ¿Aún hay espacio para el pensamiento y la concepción de Freire en la EJA y en el contexto del INEA? ¿Cómo fue y sigue siendo apropiado y (re)significado Paulo Freire en el trabajo cotidiano de esa institución? ¿Cuáles son los cambios y las permanencias después de más de 30 años de la visita de Freire al INEA?

La presencia de Freire en el INEA fue reconstruida a partir del trabajo de campo e investigación post doctoral realizados en México entre septiembre de 2014 y febrero de 2015. En esa pesquisa se analizaron documentos escritos, videos y otros materiales relativos a la visita de Freire, así como un conjunto de otras publicaciones sobre la educación de jóvenes y adultos en México y en América Latina. El trabajo de campo se desarrolló en las oficinas nacionales del INEA, el Centro de Documentación Paulo Freire y el Sindicato de los Trabajadores del INEA, en el Distrito Federal, así como en plazas comunitarias y círculos de estudio en los municipios de Ciudad Fernández, Río Verde, Ciudad Valles y Xilitla, en San Luis Potosí; San Cristóbal de las Casas, en Chiapas, y oficinas estatales de Tecamachalco y Acatzingo, en Puebla. La visita a estos locales permitió la aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas informales y grabadas, con miras a comprender la trayectoria del INEA y sus contribuciones para la educación de jóvenes y adultos en México. El universo de la investigación fue una muestra de más de 150 educandos de la EJA y más de 50 personas relacionadas con tareas de coordinación, formación, producción de materiales didácticos, acompañamiento y asesoría a jóvenes y adultos.

El conjunto de los materiales colectados en campo, incluyendo los relacionados las visitas de Freire



al INEA, permiten establecer innúmeras conexiones entre el pensamiento freireano, las proposiciones en la perspectiva de la educación popular, las políticas públicas para la EJA en México y demás países latinoamericanos y los desafíos actuales para la materialización de la EJA en el ámbito del INEA.

Paulo Freire y la educación popular

Paulo Reglus Neves Freire nació en Recife, Pernambuco, nordeste brasileño, en 1921. Hijo de un padre espírita y una madre católica, aprendió desde temprano a respetar las diferentes creencias religiosas, si bien siguió la religión de su madre. De alguna manera, su formación religiosa y sus vínculos con la iglesia católica impactarían toda su vida y también toda su obra.

También ha sido a partir de las enseñanzas de sus padres, especialmente de su mamá, que aprendió las primeras letras, e inició la escuela prácticamente alfabetizado. Según Brandão (2005), Freire inició sus estudios a los seis años de edad en una pequeña escuela, en casa de la maestra misma.

Cuando tenía diez años se mudó, junto a su familia, a Jaboatão dos Guararapes, una ciudad próxima a Recife, donde pasó a percibir las injusticias del mundo. “En Jaboatão, cuando tenía diez años, comencé a pensar que en el mundo muchas cosas no andaban muy bien. Si bien era tan sólo un niño, me empecé a cuestionar qué podría hacer para ayudar a los hombres” (Freire, 2006: 16).

Fue en Jaboatão y en Recife que Freire siguió sus estudios, pese a las innúmeras dificultades económicas provocadas por la muerte de su padre, cuando tenía 13 años. Gracias a una beca ingresó al bachillerato a los 15 años, donde profundizó su gusto por la palabra y por el lenguaje. “Aún estudiante de escuela, el niño Paulo empezaría a descubrir una de sus pasiones que lo acompañaría por toda su vida: la palabra, su valor, sus secretos, sus misterios. Entre los años de la adolescencia y los de juventud se dedicó por su cuenta a estudios de filología y de filosofía del lenguaje” (Brandão, 2005: 29).

A los 22 años inició la carrera de Derecho en la Facultad de Recife, graduándose en 1947. Sin embargo, Freire prácticamente no ejerció la abogacía. Desde los tiempos de facultad trabajaba como docente de Portugués y Literatura, y fue siendo docente, según él, que descubrió su gran vocación:

Antes que nada, debo decir que ser docente se me hizo realidad, después que empecé a enseñar. Se hizo una vocación, para mí, después que comencé a hacerlo. Empecé a dictar clases muy joven, es claro, para conseguir dinero, un medio de vida, pero cuando empecé a enseñar, creé dentro de mí la vocación para ser un profesor. Yo enseñaba gramática portuguesa, pero empecé a amar la belleza del lenguaje. Nunca perdí esa vocación por la enseñanza (Freire y Shor, 1987: 23).

Los primeros contactos de Paulo Freire con la educación de jóvenes y adultos fueron a fines de la década de 1940, cuando asumió la dirección del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria (SESI). En ese local trabajó durante diez años e hizo sus primeras experiencias que condujeron más adelante al método que se hizo mundialmente conocido. Explicitó su perspectiva de educador progresista, según Araújo Freire (1996), en 1958, durante el II Congreso Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos y sistematizó su pensamiento en la tesis “Educación y actualidad brasileña”, presentada en 1959, en el concurso para la asignatura Historia y Filosofía de la Educación de la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco, actual Universidad de Recife.

Fue a partir de su producción teórica y de experiencias anteriores, del trabajo en la Universidad de Recife como profesor a partir de 1960 y de su relación con distintos espacios de educación y cultura popular, como el Movimiento de Cultura Popular de Recife, que surgió una de las experiencias más significantes de su trabajo: la experiencia de alfabetización de Angicos.

Angicos, una pequeña ciudad del interior del estado de Rio Grande do Norte, fue el lugar donde, en 1963, Paulo Freire y un grupo de estudiantes, a partir de la organización de “Círculos de Cultura”, alfabetizaron y politizaron a los participantes en 40 horas. “Los resultados obtenidos, trescientos trabajadores alfabetizados en aproximadamente 45 días, impresionaron profundamente a la opinión pública, y la aplicación del sistema se pudo extender, ya ahora bajo el patrocinio del gobierno federal, a todo el territorio nacional” (Freire, 2011: 17).

Las propuestas experimentadas en Angicos y otras partes de Brasil aparecen parcialmente en la obra *Educación como práctica de la libertad*, publicada en Brasil en 1967. En esa obra, Freire afirma que “no hay educación fuera de las sociedades humanas y no hay hombre en el vacío” (Freire, 2011: 51). Al mismo tiempo defiende que es a partir de la historia y de los procesos y lugares concretos en que las personas viven que debe partir el trabajo pedagógico y político del educador. Según Freire, a medida que los educandos inician la emersión en el proceso histórico, “van percibiendo rápidamente que los fundamentos de la ‘orden’ que los minimizaban ya no tienen sentido” y se levantan contra el orden (Freire, 2011: 77). Se trata de un proceso de toma de conciencia y liberación. Para Freire, ese proceso de concientización sólo puede suceder *con* y no *para* el pueblo, partiendo de su léxico, sus inquietudes y visiones de mundo. Bajo esa perspectiva, según Freire, no hay espacio para una alfabetización puramente técnica. “Desde luego, pensábamos la alfabetización del hombre brasileño, en posición de toma de conciencia, en la emersión que hiciera en el proceso de nuestra realidad. En un trabajo en que intentásemos la promoción de la ingenuidad en criticidad, al mismo tiempo en que alfabetizáramos” (Freire, 2011: 136).

Para materializar su perspectiva educativa, Freire enfatizaba la importancia del uso de “palabras generadoras”, las cuales deben estimular a los educandos a comprender el mundo y a problematizarlo.

En el trabajo con palabras generadoras, una de las primeras tareas, según Freire, es conocer el universo de vocabulario de los educandos, otra es escoger las palabras según ese universo y una tercera es la creación de situaciones existenciales típicas del grupo con quien se trabaja. Estas situaciones, según Freire, funcionan como desafíos a los grupos. “Son situaciones-problema, codificadas, guardando en sí elementos que serán decodificados por los grupos con la colaboración del coordinador”. El debate en torno de esas situaciones-problema, según él, va “llevando los grupos a que se concienticen para que concomitantemente se alfabeticen” (Freire, 2011: 150).

Por su carácter político y libertador, el método de alfabetización propuesto por Freire, y él mismo, fueron considerados potencialmente peligrosos a partir del Golpe Civil-Militar del 31 de marzo de 1964. Con el golpe, Paulo Freire estuvo preso por 70 días hasta que logró refugiarse en la Embajada de Bolivia, en septiembre de 1964, siguiendo después a este país y posteriormente a Chile. Como relata Freire sobre su prisión, durante los interrogatorios por parte de los militares brasileños, lo que se quería era comprobar el peligro que él representaba. “Fui considerado subversivo internacional, un traidor de Cristo y del pueblo brasileño” (Freire, 2006: 18). En pleno contexto de la Guerra Fría, lo que buscaban los militares, según Freire, era asociarlo al comunismo soviético. “¿Niega usted —preguntaba uno de los jueces— que su método se asemeja al de Stalin, Hitler, Perón y Mussolini? ¿Niega usted que su pretendido método lo que quiere es volver bolchevique al país?” (Freire, 2006: 18).

Según nos demuestra Brandão (2005: 62), los años anteriores al Golpe de 1964 fueron de intensa movilización y creatividad social en Brasil: “Probablemente no habremos vivido otro breve tiempo así. En el campo de las artes, de las ciencias, de las acciones sociales de vocación transformadora, así como en el de la educación, en raras ocasiones se estudió tanto y se intentó crear lo nuevo con tanta intensidad y tamaño emoción”.



Ese sentimiento de transformación social y de creación, sin embargo, no involucró sólo a Brasil, sino a otros países latinoamericanos, y fue fundamental para el nacimiento de innumerables experiencias de educación popular en América Latina.

Según Paludo (2006), los movimientos de educación popular ganaron visibilidad a partir de la década de 1960 con los movimientos de resistencia aglutinados en torno a lo que se conoció como campo popular. Según esa autora, los Campos Populares “se constituyeron como movimientos contra hegemónicos y se orientaron por utopías de transformación social, a las cuales se les atribuyeron las más diversas denominaciones” (Paludo, 2006: 46). Además de ello, la formación de estos campos, así como la formación del Movimiento de Educación Popular, sufrió muchas influencias a partir de los años sesenta, tales como la del Concilio Vaticano II; los documentos de Medellín y la propuesta de la Teología de la Liberación; el ideario de Paulo Freire, las experiencias de las revoluciones cubana y nicaragüense; los procesos políticos de Chile y de México, las teorías del desarrollo y de la dependencia. Ésas y otras influencias, junto con el pensamiento marxista, “entusiasaban al fortalecimiento de la sociedad civil latinoamericana y, en su interior, un fuerte movimiento, en el sentido de la construcción de la organización popular autónoma, con conciencia de clase e infundida del deseo de construcción del “poder popular” (Paludo, 2006: 46).

A partir de la década de los ochenta, parte significativa de los movimientos de educación popular se articuló en torno al CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y Caribe), cuyo primer presidente fue Paulo Freire. En las siguientes décadas, pese al fin del bloqueo soviético y la ascensión del neoliberalismo, los movimientos de educación popular permanecen actuantes en toda Latinoamérica, con proposiciones cuyos objetivos eran la ampliación del letramento y del compromiso social de jóvenes y adultos en diferentes países (Di Pierro, 2008).

En ese proceso, Paulo Freire y su *praxis* influyeron con fuerza en propuestas materializadas en América Latina y otras partes del mundo, especialmente después de la publicación de una de sus principales obras, *Pedagogía del oprimido*, escrita durante su exilio en Chile, y otras producciones realizadas en Europa y África.

Paulo Freire y su influencia en el INEA

Fundado en agosto de 1981 como una institución federal descentralizada, el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) surgió con la misión de construir una política pública permanente de educación de jóvenes y adultos en México.

Además de eso, pasó a ser el principal responsable por la articulación y movilización a nivel nacional, apuntando a “abatir el rezago educativo”; asumió el protagonismo en la producción de materiales pedagógicos apropiados para el público de EJA y buscó avanzar con relación al autodidactismo y la solidaridad social como referentes para la organización de la oferta educativa.

Es importante destacar que las bases de operación del INEA fueron creadas varias décadas antes con las Campañas de Alfabetización y Combate al Rezago Educativo, especialmente a partir de los años de 1920 con las campañas de José Vasconcelos, posteriormente reforzadas en los años 1930 en el gobierno de Lázaro Cárdenas, en los años 1940 con Torres Bodet y también en las décadas siguientes, incluso con fortalecimiento de los debates sobre la educación de adultos tras la creación del Centro Regional para la Educación de Adultos en América Latina (CREFAL) en los años cincuenta.

Esas diferentes campañas y acciones anteriores, y la propia realidad educativa y económica de Latinoamérica, sirvieron para fortalecer el carácter de la educación de adultos como una oferta específica, que exige otros aparatos y otras formas de enseñanza. A esa experiencia nacional se fueron mezclando, en los años 1960 y 1970, experiencias de educación

popular y de adultos de México y de varios otros países, y orientaciones internacionales, oriundas especialmente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Entre los documentos y orientaciones de la UNESCO, dos de ellos, publicados en la década de los setenta, merecen destacarse. El primero fue el documento que resultó de la Tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA), que se llevó a cabo en 1972, en Tokio, Japón. El segundo fue el Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, elaborado en 1972 y publicado por la UNESCO en 1973, con el título *Aprender a ser*. En ambos documentos aparecen referencias a los cambios considerados necesarios en relación con la educación y se destacan conceptos de “educación permanente” y “educación extraescolar”.

Según el documento que resultó de la Tercera CONFITEA, la aplicación del concepto de educación permanente en el contexto de la educación de jóvenes y adultos presupone la participación de “organismos tradicionalmente no educativos”, como fábricas, empresas, grupos de acción social, entre otros, en el trabajo de formación de los educandos de la EJA. En ese contexto, en vez de profesores, se pasaría a tener cada vez más “guías”, “consejeros” o “animadores”. Además, se debería incentivar la “educación extraescolar” y el uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje. Sobre eso, hay un énfasis también en el informe publicado en 1973.

De acuerdo con ese documento, era tarea de la educación y de los gobiernos crear “el hombre nuevo, capaz de comprender las consecuencias globales de los comportamientos individuales, de concebir las prioridades y de asumir las solidaridades que componen el destino de la especie” (UNESCO, 1973: 32).

Este “hombre nuevo” debería ser “motivado” y “polivalente”, “ser él mismo”, “devenirse”, capaz de construir por sí mismo y por medio de la educación extraescolar su trayectoria educativa y profesional.

“Los problemas planteados por la instrucción y la educación de alumnos de todas las edades, incluidos los adultos, conducen a recurrir a múltiples formas extraescolares de aprendizaje. La educación extraescolar ofrece un amplio abanico de posibilidades, que deben ser utilizadas de manera productiva en todos los países” (UNESCO, 1973: 39).

Correspondería también al “hombre nuevo”, especialmente el de los países más pobres, utilizar, con el incentivo de los gobiernos, las diferentes tecnologías que estuviesen a su disposición: “Es necesario e indispensable que todos los países, cualquiera que sea su nivel de desarrollo, utilicen en gran escala la tecnología educativa y los principios tecnológicos o, en otras palabras, las tecnologías intelectuales post-mecánicas” (UNESCO, 1973: 41).

Es pertinente destacar que los dos documentos de la UNESCO, aun cuando incorporan varias demandas y temas valiosos para los movimientos sociales y de educación popular, se escribieron en un contexto de desarrollo del constructivismo y de los fundamentos de lo que Duarte (2005) identificó “pedagogías del aprender a aprender”. Entre las marcas de esa perspectiva educativa, que ganó gran impulso con los escritos de Piaget, están, según Duarte (2005), cuatro principios: 1) aprender solo es mejor que aprender con otras personas; 2) no es tarea de la educación transmitir conocimientos, sino llevar a los estudiantes a construir su propio método de adquisición; 3) la educación debe estar dirigida por los intereses de los estudiantes y, finalmente, 4) le corresponde a la escuela enseñar a “aprender a aprender”, ante los constantes cambios sociales.

En el contexto mexicano esa perspectiva del “aprender a aprender” y del “aprender a ser”, mezclada a los avances en los debates sobre la importancia de la educación extraescolar, comenzó a materializarse en la EJA a partir de la mitad de la década de los setenta, en especial con la creación de la nueva Ley Nacional de Educación de Adultos, publicada en 1975. Pautada en los conceptos de educación



permanente y extraescolar de la UNESCO, buscaba mediación con las nuevas tecnologías e, inspirada en las experiencias de la Universidad Abierta Británica y en los nuevos debates sobre educación en línea o educación a distancia, esa ley construyó un nuevo paradigma para la EJA en México. Según esa ley “la educación para adultos es una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social” (México, 1975: 1). De cierta forma, con la Ley de Adultos fueron mezcladas y actualizadas las experiencias anteriores enfocadas en la solidaridad y en el trabajo voluntario con las nuevas recomendaciones relacionadas con “aprender a aprender”.

Para instituir ese nuevo formato fue necesario cambiar todo el aparato legal, especialmente leyes de los años cuarenta, lo que permitió que la oferta educativa y la acreditación no fuera más exclusividad de los docentes con formación. Según demuestran Palacios y Cossío (2000: 48), en sus memorias sobre ese momento, “las discusiones fueron intensas y vehementes” y hubo la participación de representantes de diferentes segmentos educativos, pretendiendo dar “legitimidad y consenso” al proceso. “Nos interesaba, entre otros temas fundamentales, sacar adelante una propuesta clara sobre la educación abierta, ya que la ley en vigor, de 1942, no la permitía” (Palacios y Cossío, 2000: 48).

A partir de esa ley, los jóvenes y adultos harían su recorrido formativo, con el apoyo de materiales didácticos y asesores, “guías” y, voluntarios. Los educandos estudiarían en casa y podrían solucionar sus dudas en círculos de estudio, organizados por el Estado o por los mismos asesores. Ese sistema, con algunas modificaciones, sigue vigente hasta hoy, constituyendo una de las marcas del trabajo del INEA y también su punto débil, como lo debatiremos más adelante.

En el momento de creación del INEA, en 1981, México vivía una difícil transición de un periodo de prosperidad económica, especialmente a partir de

los descubrimientos de petróleo en el Golfo de México a fines de la década de los setenta hacia tiempos de recesión y crisis del capital a nivel nacional e internacional. El mismo año de la creación del INEA es también el año en que el gobierno de México recurre a los préstamos financieros del Banco Mundial, ampliando cada vez más una relación de dependencia con instituciones financieras y organismos internacionales (Chávez, 2000).

A pesar de una dependencia cada vez más grande con relación a las orientaciones y políticas de los organismos internacionales, existía, a principio de los ochenta, también una fuerte influencia de la educación popular en el ámbito del INEA. Según señalan algunos de los entrevistados durante el trabajo de campo en 2014, los sujetos implicados en el trabajo del INEA, impulsados por el clima de transformación social y avances de la EJA en la perspectiva de la educación popular en América Latina, vivían la utopía de la consolidación de la EJA a partir de una institución pública y de alcance nacional. Como relató en noviembre de 2014 una de las participantes del proceso de construcción del INEA, “[había] una efervescencia, una fuerza, una mística de trabajo, una mística para transformar nuestra realidad, en todos los sentidos” (entrevistada A). Según ella, era un trabajo en el cual sin muchas condiciones materiales no había límites:

Para nosotros en ese equipo, recuerdo, no había limitaciones. El Instituto no contaba con vehículos, no contaba con infraestructura, y bueno, fue esa mística la que nos hizo que hiciéramos todo el trabajo comunitario que realizamos. O sea, no había limitaciones para nosotros y si teníamos que dormir en la comunidad, teníamos que dormir ahí. Si había asambleas para promover los servicios en comunidades donde no había medios de transporte, pues ahí nos teníamos que quedar. Entonces había una mística, pero no solamente en el Instituto, sino yo creo que en varias instituciones (entrevistada A).

Esa mística y efervescencia, según el relato, estimulaba a los equipos comprometidos en profundizar el debate teórico y en buscar el diálogo con distintos autores que trataban a la EJA como instrumento de transformación social. Fue a partir de ello que el INEA buscó aproximarse a Paulo Freire, invitándolo al proceso de formación y apoyo en la implantación del método de la “palabra generadora”. Entre las obras de Freire, *Pedagogía del oprimido* era uno de los libros de bolsillo, según relató en octubre de 2014 otra participante del proceso de construcción del INEA: “En ese momento, con esa fuerza y con esa intención, con lo que pasaba en América Latina, Paulo Freire era una figura, o sea, todos traíamos el libro de *Pedagogía del oprimido* en el bolsillo. Lo teníamos como algo importante” (entrevistada B).

La primera visita de Freire al INEA fue entre el 1 y el 4 de julio de 1983, ocasión en la que visitó los círculos de estudios y se juntó con el equipo del Instituto, escuchando acerca del trabajo realizado y dialogando acerca de los desafíos de la educación de jóvenes y adultos. La memoria de esta visita está registrada, entre otros documentos, en la segunda edición de los Cuadernos de Educación de Adultos, publicado por el INEA en febrero de 1984.

Fue éste un breve pero fructífero encuentro. Tanto el educador como los trabajadores del INEA participaron en un diálogo franco en el que predominó la buena disposición de ambas partes. Al mismo tiempo —y esto es lo más importante—, se logró una profunda reflexión teórica sobre la educación de los adultos identificando en gran medida las fallas y aciertos de nuestros proyectos sustantivos (INEA, 1984: 4).

Mientras duró su visita al INEA, a Freire le preocupó qué se estaba haciendo y cómo se articulaban las políticas de EJA con otras políticas públicas. Para él, era importante que los implicados con distintos programas de gobierno se encontraran y, a partir del diálogo, todos tuvieran una visión de totalidad

acerca del proceso, “¿Ustedes hacen de vez en cuando reuniones como ésta, donde cada programa hable a los demás del estado en que se encuentra, de manera que todos se descubran como partes diferentes de una totalidad y pueden cambiar opiniones?” (INEA, 1984; 9).

Luego de escuchar del entonces director del INEA, Miguel Alonzo Calles, que la educación de adultos en México se basaba en el autodidactismo y en la solidaridad social y que el proceso de formación sucedía en círculos de estudio con el apoyo de un “conductor/asesor”, Freire preguntó: “¿Ustedes le pagan a este conductor? [...] ¿lo capacitan?” (INEA, 1984: 10). Y acerca del autodidactismo decía él:

Desde mi punto de vista político y filosófico, nadie educa a nadie, nadie se educa solo, nosotros educamos mediatizados por una realidad que pretendemos transformar y conocer. El acto de conocimiento es social. También tiene una dimensión individual, claro, pero ¿qué hace el autodidactismo? Hace este acto unilateral. El individuo tiene una práctica social de la cual aprende, él sabe, tiene la sabiduría popular. La cuestión nuestra es saber que son dos niveles de esa sabiduría: cómo se constituye y qué es posible hacer para ir más allá de ella (INEA, 1984: 14-15).

Para Freire, por lo tanto, era necesario preocuparse de las condiciones materiales y de la formación de los asesores, y no se podía concebir el autodidactismo tan sólo como un sinónimo de búsqueda individual, sino como un proceso necesario, y no único, para aprender y atribuirle nuevo significado al mundo. Junto con el momento individual deberían estar los procesos colectivos, de mediación entre educandos, y de éstos con sus educadores, partiendo de la realidad y del saber popular, pero no permaneciendo tan sólo en ellos.

Otro importante momento de la visita de Freire aconteció en el segundo día del encuentro, luego de haber conocido círculos de estudio del INEA. Para



Freire, se necesitaba considerar que el proceso de alfabetización es un acto político, como toda educación, y que no hay práctica educativa neutra. Además de eso, la alfabetización es un acto de conocimiento y de creación que sucede en una realidad histórica y concreta. Todo eso, según él, debería orientar el trabajo con las palabras generadoras. “En la alfabetización, la lectura de la palabra es siempre precedida por la lectura de la realidad”. Según Freire, eso no podría suceder como una acción meramente técnica; sin embargo, esa dimensión técnica sobresalió en los círculos de estudio visitados: “Esto fue exactamente lo que vi ayer en los centros que visitamos; la palabra generadora era exactamente una palabra desconectada del mundo. [...] No existen palabras en el aire, el lenguaje está absolutamente conectado, dialécticamente ligado a la realidad” (INEA, 1984: 25).

Para Freire, más que copiarlo, el INEA debería reinventarlo, apostando fuertemente a los procesos de formación y potenciando la gran diversidad social y cultural mexicana. También debería huir de la visión mágica que busca casi siempre fuera los modelos que deberían seguirse en relación con la educación de jóvenes y adultos. Además de eso, debería pautarse por los debates de la educación popular, por la evaluación constante y por la claridad del carácter político que ella anhela.

Los desafíos actuales del INEA y de la EJA

Del diálogo entre Freire y los educadores del INEA en los años ochenta muchas cuestiones parecen seguir muy actuales.

La articulación de la EJA con otros programas y políticas públicas, y la permanencia de las campañas masivas de alfabetización y elevación de escolaridad siguen siendo grandes desafíos. A partir de 1990, cada vez más tales campañas se vinculan a un sistema de metas en la educación, las cuales se relacionan directamente con las disputas políticas partidarias a nivel nacional y estatal. Al mismo

tiempo, el sistema de metas responde a las nuevas recomendaciones de los organismos internacionales que buscan mayor eficiencia y eficacia del Estado, de las políticas educativas y el uso de los recursos financieros. Los discursos recurrentes desde entonces en México y en otros países, hablan de que el problema no necesariamente está en la cantidad de los recursos para la educación sino en la forma en que éstos se gastan. Se trata de un modelo gerencial que prevé que los administradores de la educación deben optimizar el uso de recursos, concentrándolos para la obtención de buenos resultados. Esa perspectiva, además de ser muy difundida en el sector público, actualmente es defendida por entidades empresariales dedicadas a la educación, como son los casos de las instituciones no gubernamentales Todos por la Educación, en Brasil, y Mexicanos Primero, en México. Según David Calderón, director de Mexicanos Primero, “sólo un sistema educativo con gasto de calidad puede producir aprendizaje de calidad” (Calderón, 2013: 21).

A partir de la década de 1990, el sistema gerencial de metas, adoptado por el Estado mexicano, fue estructurando también la oferta educativa de EJA en todo el país. Acompañando a las actas de las reuniones de la junta directiva del INEA en esa década, es posible percibir que aumentaron significativamente las presiones sobre las direcciones para que se alcanzaran o justificaran las metas previamente definidas.

Fue también a partir de ese momento que se instituyó oficialmente en el INEA el sistema de retribución financiera de asesores basado en metas. Ese sistema permanecía vigente en 2015 y determina que los asesores recibirán la gratificación tan sólo a partir del momento en el que los educandos realicen sus pruebas y se certifiquen.

Según muestran Palacios y Cossío (2000), la idea de estimular a los asesores por cada educando certificado ya había sido “úmidamente” propuesta en 1982, pero sólo fue aplicada más tarde, en 1997. Desde entonces, “se premiaba la productividad y

la eficiencia porque lo que interesaba eran resultados” (Palacios y Cossío, 2000: 89). Con ese sistema hubo un incremento del 60% en las certificaciones en 1998, mientras que el gasto público subió tan sólo un 5%. A partir de eso, se inicia una carrera de las delegaciones estatales del INEA buscando garantizar más certificaciones para obtener más recursos económicos. “Esto hizo también que, por primera vez, los gobiernos estatales se interesaran en apoyar el trabajo de las delegaciones, porque veían con claridad que la inversión funcionaba: a mayor dinero, más resultados” (*ibid.*: 90).

Además de los asesores, también pasaron a recibir gratificaciones por metas los trabajadores técnicos docentes. Éstos, según Palacios y Cossío (2000), de ser responsables por la capacitación de los asesores deberían pasar a ser “gerentes”, “ejecutivos”, responsables también por los contactos con la comunidad externa, buscando hacer viables espacios para nuevos “puntos de encuentro”, hoy identificados como Plazas Comunitarias. Otra tarea de estos “gerentes” o “ejecutivos”, sería buscar nuevos asesores entre las personas más letradas de la comunidad, recibiendo estímulos económicos por cada adulto que se incorporara y se registrara (*ibid.*: 91).

Con el sistema de metas, gradualmente hubo la responsabilidad de los implicados por el éxito o el fracaso de la oferta de EJA, en especial los asesores y técnicos docentes, los cuales debían responder, junto con las direcciones, del cumplimiento o no de metas que casi siempre se definían en espacios distantes de donde vivían o trabajaban.

Como explicó un grupo de asesores, técnicos y demás involucrados con la EJA en el estado de San Luis Potosí, con respecto a las metas es necesario siempre estar “con un ojo al gato y otro al garabato”, pues no se pueden descuidar ni las demandas concretas ni las metas para sobrevivir. Para ellos, uno de los problemas de las metas es que no siempre permiten comprender lo que es la realidad concreta en las plazas y círculos de estudio. Como dijo un técnico docente,

“a veces, digamos, más arriba pensarán que las cosas son más fáciles y a nosotros nos cuesta muchísimo trabajo, mucho, mucho trabajo convencer a una sola persona” (entrevistado C).

De los asesores y técnicos docentes entrevistados, no todos parecen tener claridad sobre el sistema de metas y su importancia. Sin embargo, algunos la tienen, como una de las jóvenes asesoras entrevistadas en el estado de Puebla en noviembre de 2014:

A mí punto de vista es que realmente el trabajo que hacemos nosotros da para los demás. Da para que tenga el técnico, para que tenga la oficina, para que tenga el coordinador y puedan manejarse ellos. Pero sin nosotros el trabajo no se hace, el Instituto no es lo que es, digamos así. Sin gente solidaria como nosotros no se sacaría el trabajo. Sí, en cambio, nos gratifican, cuando a las oficinas centrales y coordinadores y los demás tienen quincena, tienen sueldos base, tienen prestaciones. Y para nosotros no hay nada de eso, cuando el trabajo lo sacamos nosotros. Obvio, ellos están para un seguimiento, un apoyo, también están haciendo su trabajo, pero de nosotros depende que tengamos metas, que la coordinación se alce, que la coordinación diga ‘somos la mejor’ y lleve sus metas al estado y el estado lleve a México (entrevistada D).

En el sistema de metas hay, por lo tanto, la centralidad del papel de los asesores, que se consideran profesores por sus educandos, pero que, al contrario de muchos más trabajadores estables del INEA, no tienen derechos y salarios garantizados para su sobrevivencia. Esto se agrava en muchos casos en que la renta obtenida por medio del voluntariado es la principal de cientos de asesores.

Junto al sistema de metas hubo también el aumento de la intensidad del modelo gerencial en la gestión del mismo INEA, pautado en un proceso de burocratización institucional y de mantenimiento del relleno



de los cargos por indicación política, haciendo que parte de los implicados asumiese la función de gestores o “gerentes” de las políticas y ofertas de EJA, aun teniendo poco conocimiento o identidad con esa modalidad de enseñanza. Internamente, el debate pedagógico y las reflexiones teóricas acerca de temas relacionados al cotidiano del aula se concentró casi exclusivamente en el área académica, y estos debates y reflexiones parecen haber sido considerados poco importantes por algunos de los responsables de otras áreas del Instituto.

Con el proceso de federalización del INEA, a partir de la década de los noventa, hubo la creación de institutos estatales, con estructuras y equipos propios en los estados. A pesar de permanecer una gestión nacional del sistema, como en el caso de las metas, del modelo pedagógico, de los materiales didácticos para los educandos, de las evaluaciones y certificaciones, la federalización abrió espacio para la realización de experiencias diferenciadas e innovadoras en muchos estados. Esto permite que diferentes equipos del INEA, aun frente a directrices nacionales y bajo todos los problemas enfrentados en lo cotidiano, produzcan experiencias que intenten retomar y materializar el sentido más amplio de la EJA, como ocurre en los estados de San Luis, Chiapas y Puebla.

En relación con las palabras generadoras, basadas en Paulo Freire, siguen siendo utilizadas para la alfabetización de jóvenes y adultos. Sin embargo, son palabras previamente definidas, las cuales no necesariamente dialogan con la realidad concreta de los educandos y parten de su universo de vocabulario.

En ese proceso, nuevamente son fundamentales los asesores del INEA, a quienes corresponde, desde su local de trabajo y sus conocimientos, adaptar los materiales abastecidos a los contextos en que viven los educandos.

Es importante enfatizar que en el contexto de atención a las metas y de permanencia de grandes campañas de alfabetización, no siempre hay tiempo para un trabajo que sobrepase la dimensión

técnica del aprendizaje y consiga hacer la lectura de la palabra asociada a la lectura del mundo, como preconizaba Freire. Según una de las entrevistadas, gradualmente el proceso se volvió automatizado, con pocos espacios para reflexiones más profundas.

Yo creo que cualquier programa que masificas es casi imposible que funcione. Y ¿qué pasó? Que se vuelve automático. Que el método, desde mi punto de vista, sea cual sea, es cómo te acercas. Realmente, si tú haces una palabra generadora y haces materiales que es *México, Basura, etcétera, etcétera* y realmente no hay la reflexión, no hay el diálogo, no hay la esencia de lo que serían los postulados de Freire, pues eso no puede ser. Entonces, desde mi punto de vista se automatizó y se sigue automatizando (entrevistada E).

Además de los factores mencionados, uno de los desafíos que se mantienen desde la visita de Paulo Freire hasta los días actuales es la permanencia de los equipos comprometidos directamente con el trabajo junto a jóvenes y adultos, en especial los asesores. La gran rotatividad de asesores aparece de manera recurrente en las actas de las reuniones de la junta directiva del INEA. En el acta de la 40ª Sesión Ordinaria, por ejemplo, realizada en marzo de 1994, se destaca que 42% de los asesores tenían antigüedad inferior a seis meses en la institución y que la mayoría de ellos eran trabajadoras del hogar y estudiantes, algunos con tan sólo educación primaria completa (INEA, 1994a). Tal realidad persistía más de 20 años después, durante el trabajo de campo, siendo recurrente también en las deposiciones de coordinadores, equipos técnicos, educandos y de los mismos asesores.

En 2014, el INEA atendía casi 2 500 000 educandos y tenía más de 75 000 asesores y más de 5 600 técnicos docentes, los cuales estaban en casi 2 500 plazas comunitarias y más de 140 círculos de estudios (INEA, 2015). De los asesores, 45% tenían como máximo un año de trabajo. Una de las características

de los asesores, según datos del INEA de 2014, es que son en su gran mayoría mujeres (más de 70%) y jóvenes, de 15 a 29 años (58%), que tienen la ocupación principal de estudiantes y trabajadoras del hogar. Del total de asesores, 29.2% tenían, en 2014, como escolaridad máxima la secundaria completa, 21.7% el bachillerato incompleto y 25.4% el bachillerato completo (INEA, 2015). Eso significa, por lo tanto, que 76.3% tienen formación igual o inferior al bachillerato. Significa que por su formación escolar la gran mayoría no tiene la formación específica para ser maestro, y que el lugar en donde aprenden a ser asesores es el propio INEA. Al parecer, las formaciones pedagógicas presenciales y en línea, los libros y materiales proporcionados por la institución son la principal fuente de consulta y ampliación de los conocimientos para el trabajo en las clases o asesorías.

De alguna manera, la permanencia del trabajo centrado en figuras solidarias como los asesores muestra una paradoja institucional, pues por un lado el INEA se consolidó como una de las más duraderas instituciones públicas dedicadas a la EJA en América Latina y, por otro, se mantiene como tal a partir de un sistema sustentado por equipos voluntarios y provisorios, y en una lógica de constantes discontinuidades. Se trata, por lo tanto, de una provisoriedad institucionalizada, que puede ser vista como sinónimo de flexibilidad, ante la necesidad de constantes cambios sociales y educativos, y también como algo efímero y precario en las políticas públicas de EJA en México.

Respecto a las políticas de EJA en México, Schmelkes (2008) veía esa realidad como una renuncia o falta de voluntad política por parte del Estado mexicano en llevar adelante un proceso de profesionalización del servicio de la educación de jóvenes y adultos. Para ella, la EJA seguía siendo tratada como “una educación compensatoria de segunda categoría para una población de segunda categoría” (Schmelkes, 2008: 128). Según ella, en ese proceso la parte más frágil eran los educadores.

A pesar de esa realidad, lo que se constató durante la investigación fue el papel central de los asesores en el trabajo con jóvenes y adultos, los innumerables esfuerzos que hacen para enseñar lo que saben y cómo su condición de asesores también contribuye para cambiar sus vidas. En su práctica cotidiana mezclan los saberes escolares con los saberes de su experiencia, haciendo predominar una especie de “epistemología de la práctica” en el trabajo con jóvenes y adultos. Al realizar su trabajo bajo esa perspectiva, ese grupo de “educadores” de EJA se terminan incorporando a una masa cada vez más grande de trabajadores precarizados y parcializados, que no son oficialmente reconocidos ni como educadores, ni como trabajadores del INEA. Sin embargo, en el caso de esos asesores, no se puede hablar de conceptos como descalificación y desprofesionalización del trabajo docente (Mello, 2006), pues son “educadores” de hecho, pero no de derecho, actúan directamente con los educandos, pero no tienen formación académica para actuar como docentes especializados. En el trabajo que realizan predomina una dimensión técnica en detrimento de la dimensión intelectual, una tendencia que prima entre los docentes con formación académica a partir de los años noventa (Díaz Barriga, 2009), pero es una dimensión técnica que combina saberes vivenciales, escolares y un pragmatismo pedagógico con la búsqueda de resultados inmediatos en la formación de jóvenes y adultos.

En ese sentido, no hay divergencia entre la organización del trabajo por medio de asesorías y el sistema de atención a las metas, puesto que ambos se pautan por los padrones actuales de gestión y flexibilización del trabajo, lo que podríamos identificar como neotaylorización de la gestión educativa de la EJA. O sea, estamos ante un sistema bastante centralizado y organizado científicamente, con las tareas y los métodos de evaluar y controlar con bastante definición, pero ahora pautado en trabajadores precarizados y no especializados que acaban contribuyendo para



un contexto que Affonso (2015) identificó como de “no necesidad de profesores” en cuanto intelectuales y sujetos de la *praxis*. La “no necesidad”, según esa autora, no se refiere al fin del trabajo del profesor, sino a la reducción de las dimensiones metodológicas y operativas a partir de currículos y estructuras predefinidas. Para ella, los profesores ya no necesitarían más ser especialistas en determinadas áreas y tampoco necesitarían una base científica sólida, pues bastaría con apropiarse de los procedimientos y técnicas educativas necesarios para cada proceso. Se trata, por lo tanto, de la potenciación de la lógica neotaylorista que actualmente se aplica a la EJA en el contexto mexicano.

Acerca de esa lógica neotaylorista de la EJA que rige en México, es importante destacar que, aun pautada en la lógica de los organismos internacionales, no fue necesariamente pensada durante los debates para la creación de la Ley Nacional de Adultos de 1975. Lo que ocurrió fue que al descentralizar el trabajo con jóvenes y adultos de la figura de docentes titulados, se abrió espacio para que sobresalieran procesos de precarización e informalidad que, especialmente en el contexto de los años noventa, se potenciaron por las constantes crisis económicas de los países capitalistas periféricos, por el avance del neoliberalismo y de las reformas educativas, y por la adopción de nuevos padrones flexibles, y una lógica de gestión empresarial del Estado y de los sistemas públicos de enseñanza.

Al mismo tiempo, la participación de la sociedad como colaboradora del Estado gana nuevo ropaje en un contexto de fortalecimiento del llamado tercer sector. En ese contexto, como alertan Antunes y Alves (2004), el voluntariado y la solidaridad se vinculan también a la lógica misma del sistema capitalista, pasando a constituir una alternativa aparente al desempleo estructural y disminuyendo entre los trabajadores la sensación del desempleo. “Al incorporar —aunque de manera precaria— a aquellos que fueron expulsados del mercado formal de

trabajo, estos seres sociales se ven no más como desempleados, plenamente excluidos, pero realizando actividades efectivas, dotada de algún sentido social y útil” (Antunes y Alves, 2004: 340).

Según Oliveira (2004), en el contexto de las reformas educativas de los años noventa, la apelación al voluntarismo y al comunitarismo aparece fuertemente asociada a países marcados por grandes desigualdades sociales y educacionales. Según ella, en América Latina esto ocurrió en medio de la “masificación y estandarización” de los procesos pedagógicos y de gestión que buscan una supuesta universalidad en las políticas implementadas.

Por lo tanto, aunque revestido de un carácter humanitario, vinculado a las condiciones objetivas de las comunidades, al rezago educativo y a los discursos sobre la necesaria flexibilidad y universalización de la EJA y de la educación básica, el trabajo de miles de asesores y asesoras del INEA también responde a las actuales políticas públicas para la EJA y a las tendencias actuales del mundo del trabajo y del capital. En un país en el cual las estructuras patriarcales y los conflictos de género siguen bastantes fuertes, el predominio de las mujeres como asesoras de la EJA abre puertas a un mayor empoderamiento de las mujeres y, al mismo tiempo, les da posibilidades de contribuir económicamente con sus familias. Al hacerlo, aun actuando en situaciones de precariedad y realizando actividades en tiempo parcial, colaboran con la tendencia nacional e internacional de una mayor participación femenina en el mundo del trabajo.

Para muchas de esas mujeres, incluso algunas que han sido entrevistadas, ocurre algo semejante a lo que sucedió con Paulo Freire en su trayectoria de vida. O sea, descubren su gusto por enseñar enseñando, disfrutando de su trabajo, aun en las difíciles condiciones en que éste se realiza. Sin embargo, ésta no parece ser la realidad de la gran mayoría de asesoras y asesores, como ya se mencionó anteriormente.

De alguna manera, los discursos de una necesaria flexibilidad de la EJA y de toda una lucha por su

reconocimiento como modalidad específica parecen hacer parte de un arma de doble filo: por un lado, ha posibilitado mejorar materiales y metodologías específicas, y considerar los contextos e historias de vida de los educandos. Por otro lado, viene abriendo espacios para que la EJA sea también un espacio de experimento de nuevos modelos de gestión y de flexibilización del trabajo docente, de adaptación de propuestas nacionales e internacionales relacionadas con la evaluación, el sistema de metas y el uso de recursos públicos.

Ante esa realidad uno de los límites y desafíos que se presentan en el caso del INEA es: ¿cómo materializar a una educación libertadora en la perspectiva

freireana con trabajadores precarizados y bajo un sistema de gestión que se pauta más en resultados cuantificables que en el proceso?

La respuesta a esta pregunta tal vez esté, entre otros lugares, en las reflexiones mismas que Paulo Freire hizo cuando estuvo en INEA, en 1983 y 1984. En ese sentido, las preguntas y las reflexiones hechas por Freire durante su visita al INEA siguen bastante actuales.

Respecto a la actualidad de Freire, es posible que algunos piensen que ya no hay más espacio para su perspectiva en el INEA. Sin embargo, muchos educadores y educadoras del INEA intentan recuperarlo, actualizarlo y reinventarlo, como propuso el mismo Freire. ■

Referencias

- Affonso, Claudia R. A. (2015), “A (des)necessidade dos professores: contradições de um fenômeno contemporâneo”, en *Anais do XII Congresso nacional de Educação*, Curitiba, Educere, 2015, <<http://educere.bruc.com.br/anais/p217/trabalhos.html>> [Consulta: febrero de 2016].
- Antunes, Ricardo y Giovanni Alves (2004), “As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital”, en *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, vol. 25, núm. 87, p. 335-351, mayo/ago., <<http://www.cedes.unicamp.br>> [Consulta: febrero de 2016].
- Araújo Freire, Ana (1996), “A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire”, en Moacir Gadotti (org.), *Paulo Freire: uma biografia*, São Paulo, Cortez.
- Brandão, Carlos R. (2005), *Paulo Freire: educar para transformar*, São Paulo, Mercado Cultural.
- Calderón, David (2013), “El gasto como instrumento clave de la política pública”, en *Mexicanos Primero, (Mal) Gasto: estado de la educación en México 2013*, México, Mexicanos Primero.
- Chávez, Margarita Noriega (2000), *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*, México, UPN/Plaza y Valdés.
- Di Pierro, Maria Clara (2008), “Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente”, en *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 38, núm. 134, pp. 367-391, mayo/ago.
- Díaz Barriga, Ángel (2009), *El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico*, México, IISUE, UNAM.
- Freire, Paulo (2011), *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2006), *Conscientização: teoria e prática da libertação*, São Paulo, Centauro.
- Freire, Paulo (2005), *Pedagogia do oprimido [44ª ed.]*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo e Ira Shor (1987), *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir (org.) (1996), *Paulo Freire: uma biografia*, São Paulo, Cortez.



- Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) (2015), *INEA en números*, <www.inea.gob.mx/ineanum> [Consulta: enero de 2015].
- INEA (1994a), *Cuadragésima sesión ordinaria de la junta directiva*, México, INEA, 1 marzo.
- INEA (1994b), *Perfil de asesores hispanohablantes activos*, México, Dirección Académica del INEA.
- INEA (1984), *Cuadernos de Educación de Adultos. Conversaciones con Paulo Freire*, México, INEA.
- Mello, Fábio M. (2006), “Notas sobre a desqualificação do trabalho docente”, en *Revista Mediações*, Londrina-PR, vol. 11, núm. 1, pp. 199-212, 2006.
- México-Poder Ejecutivo Federal (1975), *Ley Nacional de Educación de Adultos*, <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista17_S2A2ES.pdf> [Consulta: septiembre de 2014].
- Oliveira, Dalila A. (2004), “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”, en *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, vol. 25, núm. 89, pp. 1127-1144, sept./dic. <<http://www.cedes.unicamp.br>> [Consulta: abril de 2016].
- Ortiz García, Joaquín (2012), *El Banco Mundial y su papel en el financiamiento de la educación técnica en México: el caso CONALEP, 1981-1991*, México, UNAM.
- Palacios, José A. C. y Roger D. Cossío (2000), *La lucha por la educación de los adultos*, México, Noriega.
- Paludo, Conceição (2006), “Educação Popular: dialogando com redes latinoamericanas (2000-2003)”, en Pedro Pontual y Timothy Ireland (org.), *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*, Brasília, Ministério da Educação/UNESCO.
- Schmelkes, Sylvia (2008), “El programa de modernización educativa y la educación de adultos”, en *La educación de adultos y las cuestiones sociales*, Pátzcuaro, CREFAL.
- UNESCO (1973), *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid, Alianza Editorial/UNESCO (Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación).

Cómo citar este artículo:

Larentes-da-Silva, Adriano (2018), “Paulo Freire, el INEA y la educación de jóvenes y adultos en México”, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. IX, núm. 24, pp. 173-188, 10.22201/IISUE.20072872E.2018.24.3367 [consulta: fecha de última consulta].