

La investigación sobre educación de personas jóvenes y adultas: las tesis de un concurso latinoamericano

Jaime Rogelio Calderón López-Velarde¹

Resumen

Con la finalidad de conocer la situación que guarda la investigación de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe, se realizó un estudio comparativo mediante la revisión de 170 tesis de licenciatura y posgrado que participaron en un concurso durante los años 2005 al 2011. Se comparan las instituciones, el género, así como los estudios realizados por los concursantes y las temáticas de las tesis para establecer la correspondencia y los cambios con respecto a las áreas y temas de investigación propuestos en los documentos regionales previos a la V y VI Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (Hamburgo, 1997 y Belén, 2009). La investigación educativa en la EPJA, es mínima, ausente en muchos países y desigual, concentrándose en Brasil, México y Argentina. Se realiza en instituciones universitarias públicas mediante programas de licenciatura y posgrados en educación, ciencias de la educación, pedagogía y psicología, pero coexisten con una variedad de programas que son cursados en su mayoría por mujeres. La diversidad temática se acentúa como un rasgo de la investigación en la EPJA, reemplazando a la alfabetización y la educación básica. Los programas de licenciatura y posgrado sobre EPJA son escasos y no constituyen una línea consolidada de investigación con excepción de Cuba y Brasil. Es impostergable reactivar un análisis que trascienda el término EPJA desde la perspectiva del *aprendizaje a lo largo de toda la vida*.

Palabras Clave

Educación de adultos – Investigación – Tesis – Educación comparada.

1- Universidad Pedagógica Nacional,
Guadalupe, Zacatecas, México.
Contacto: peri984@hotmail.com

Investigation on Youth and Adult Education: the theses of a Latin American Contest

Jaime Calderón López Velarde¹

Abstract

Aiming to know the status of research on Youth and Adult Education in Latin America and the Caribbean, I have conducted a comparative study that reviewed 170 undergraduate and graduate thesis involved in a contest between 2005 and 2011. Institutions, gender and also studies conducted by the contestants and the themes of their theses were compared in order to establish correspondence and changes in relation to the areas and topics of investigation proposed in the regional documents prior to the V and VI International Conferences on Adult Education (Hamburg - 1997 and Belem - 2009). Research on Youth and Adult Education is scarce, absent in many countries and unequal. It is concentrated in Brazil, Mexico and Argentina. It is done in public universities in undergraduate or graduate programs in education, education sciences, education and psychology, but they coexist with a variety of programs attended mostly by women. Research on Youth and adult education – which replaces literacy campaigns and basic education – is marked by thematic diversity. Undergraduate and graduate programs on Youth and Adult Education are scarce and are not a established line of research, except for Cuba and Brazil. It is unpostponable to revive an analysis that transcends the term Youth and Adult Education from the perspective of lifelong learning.

Keywords

Adult education – Research – Thesis – Comparative education.

¹ - Universidad Pedagógica Nacional,
Guadalupe, Zacatecas, México.
Contact: peri984@hotmail.com

Introducción

En 2005 el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) estableció el *Programa Premio a las Mejores Tesis sobre Educación de Personas Jóvenes y Adultas* en las categorías de licenciatura, maestría y doctorado para promover la investigación en este campo educativo a fin de:

Reconocer y estimular en América Latina y el Caribe, a los autores de las mejores tesis sobre EPJA, en la que se proporcione información básica importante, se propongan nuevos enfoques, se realicen aportaciones teórico-metodológicas o se muestren hallazgos relevantes en el campo. (CREFAL, 2011).

Esta iniciativa se inscribe en las líneas de acción propuestas por el *Marco de Acción para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe 2000-2010* para dar visibilidad a la EPJA mediante la difusión de experiencias de calidad e influir en las políticas educativas respectivas, entre éstas, “apoyar concursos de investigación y sistematización de experiencias (...) y realizar investigaciones comparadas” (UNESCO et al., 2000, p. 105).

Entre 2005 y 2007 se emitieron convocatorias anuales y a partir de 2009 el periodo fue bianual, e integrándose como institución convocante, la Cátedra UNESCO Brasil, ofreciendo a los autores de las tesis ganadoras la publicación y premios en pesos mexicanos de \$50.000 en licenciatura, \$75.000 en maestría y \$100.000 en doctorado. Consideramos importante analizar las tesis de los cinco concursos porque son productos académicos que a través de estudios e investigaciones argumentan afirmaciones que ponen a prueba los conocimientos adquiridos por los egresados de programas de licenciatura y posgrado y constituyen un requisito para acreditar los estudios cursados. Representan a su vez, una fuente de consulta imprescindible para

los estudiosos de la educación y los tomadores de decisiones porque allí se encuentran nuevos conocimientos, hallazgos, propuestas y líneas emergentes de investigación. Cabe mencionar que la investigación sobre la EPJA en la región desde hace dos décadas ha sido incipiente y concentrada en la alfabetización, la educación básica y la capacitación. ¿Esta situación se ha modificado? ¿Cuál fue la participación de los países de la región en estos concursos? ¿Quiénes, en dónde y de cuáles programas de licenciatura y posgrado se graduaron los concursantes? ¿Cuáles son las temáticas, problemas y tendencias que ocupan la atención de la investigación en EPJA? ¿Qué diferencias y semejanzas se observan con respecto a los Informes Regionales de EPJA elaborados en 2008?

La metodología incluyó tres etapas. En la primera se mencionan los puntos generales de comparación como la participación, tipo de instituciones y programas educativos. En la segunda se comparan los países participantes divididos entre aquellos que aportaron el mayor y menor número de tesis, indicándose el nombre de los programas académicos, así como el género de los concursantes. En la tercera se realizó la comparación entre las cuatro líneas de intervención y las doce áreas de investigación del *Marco de Acción EPJA 2000-2010* con las temáticas de las tesis, complementándose con la relación de las áreas *nuevas* o distintas. Posteriormente se compararon estos resultados con dos *Informes Regionales* (CARUSO et al., 2008; TORRES, 2009) citados en las referencias de este trabajo. Por último, se establecieron las diferencias y semejanzas entre los aspectos mencionados y se interpretaron los resultados.

La estructura del trabajo comienza con el abordaje de aspectos conceptuales de la EPJA en la región y una breve caracterización de la situación de la investigación educativa en esta materia y a continuación se sigue el orden y desarrollo de las etapas metodológicas arriba mencionadas.

Cabe aclarar que las tesis concursantes representan una fuente de consulta entre las

diversas modalidades de producción académica de la investigación y por ello las conclusiones del estudio no son generalizables ya que solamente permiten un acercamiento parcial pero significativo del estado que guarda la investigación educativa en esta materia. Asimismo otros elementos estructurales de las tesis como los tipos de investigación, así como los enfoques teóricos y metodológicos, incluyendo un examen sobre su calidad rebasan los objetivos de este estudio y serán motivo de un análisis posterior para contar con una visión integral de estos productos académicos. No obstante, planteamos a modo de hipótesis que en varios países las tesis de licenciatura son un requisito para obtener el grado de licenciatura pero también se admiten tesis, proyectos de intervención y monografías que desarrollan diagnósticos educativos, pero no son investigaciones que aporten nuevos conocimientos.

Educación de adultos e investigación educativa

¿Qué debe entenderse por educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en el contexto de los países latinoamericanos y del Caribe para determinar cuáles investigaciones se corresponden con este término como es el caso de las tesis y otros productos académicos?

La (s) respuesta (s) a esta pregunta no es un asunto sencillo porque es evidente que entre los países de la región y en el ámbito académico existen diferencias con respecto a la edad, nivel educativo, perspectivas teóricas y la terminología empleada para referirse a esta expresión; de igual modo a la influencia del contexto político, social y cultural de estas naciones y otras regiones del mundo. Así, conceptos como: educación permanente, educación básica *ampliada*, educación formal y no formal, formación para el trabajo, educación popular y la expresión *aprendizaje a lo largo de la vida* dan cuenta de esta diversidad conceptual. No obstante a partir de la V Conferencia Internacional de Educación

de Adultos de Hamburgo en 1977, se han dado pasos importantes para elucidar la especificidad de este concepto, pero aún son insuficientes.

En efecto, si tomamos en cuenta la agenda regional *del Marco de Acción Regional* arriba mencionado¹ en el cual se sintetizan los principales aspectos problemáticos de la EPJA, se constatan avances significativos. En este documento destacamos cuatro pronunciamientos que son congruentes con la visión ampliada de *la Declaración y el Plan de Acción* de Hamburgo (UNESCO, 1997), orientada a trascender los límites y discriminación impuestos por la edad, el nivel y modalidad educativa e incluso para reemplazar el término educación por el de aprendizaje de adultos.

El primero fue la adopción del término *Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)* cuya coexistencia con los adultos fue producto no solo de los cambios demográficos en la región sino de la incapacidad de los sistemas escolares para lograr la permanencia de los jóvenes en la educación básica u obligatoria y a la necesidad de éstos de emplearse tempranamente en el trabajo informal, reemplazando paulatinamente e inclusive discriminando a los grupos de adultos de los programas de EPJA (TORRES, 2009).

El segundo consiste en reiterar la especificidad del campo de la EPJA, fortaleciendo el compromiso insoslayable con los grupos más marginados, esto es, los indígenas, campesinos, jóvenes y las mujeres y la inclusión de siete áreas de intervención: 1. Alfabetización; 2. Educación y trabajo; 3. Educación, ciudadanía y derechos humanos; 4. Educación con campesinos e indígenas; 5. Educación y Jóvenes; 6. Educación y género; 7. Educación, desarrollo local y sostenible. Finalmente se plantearon tres líneas de acción: 1. Currículo y evaluación; 2. Formación de educadores; 3. Investigación.

El tercero, reconocer que la EPJA es una actividad que trasciende lo estrictamente educativo,

¹– Suscribimos este documento, entre otras razones, para retomar la memoria histórica de la EPJA, el reconocimiento al trabajo colectivo, sistemático y representativo de múltiples actores dedicados a este campo educativo y por la riqueza y vigencia de muchos de sus lineamientos y propuestas.

pues no se circunscribe a los aprendizajes en los espacios escolares sino a una diversidad de lugares en donde se convive para aprender y recrear la cultura en sus múltiples manifestaciones.

El cuarto, esclarecer la finalidad de la EPJA y la invitación abierta al diálogo informado para enriquecer las nociones implicadas en este concepto y sus conexiones, poniendo énfasis en la perspectiva *del aprendizaje a lo largo de la vida* a fin de adecuarse a los contextos nacionales, regionales y locales de esta región (UNESCO et al., 2000). No obstante, los avances mencionados también significaron la emergencia de situaciones problemáticas que se traducen en nuevos desafíos:

1- Ampliación, diversificación y mayor complejidad del campo de intervención de la EPJA. La prioridad con los grupos sociales mencionados y la inclusión de las temáticas propuestas significa, entre otros aspectos, mayores niveles de articulación de políticas públicas intersectoriales, reforzar vínculos entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, atención a grupos específicos (jóvenes en situación de calle, *discapacitados*, personas privadas de su libertad, migrantes, adultos mayores, etc.), acceso al mundo digital, e insistir en la formación inicial y continua de educadores sin la cual la calidad de la EPJA resulta difícil de alcanzar.

2- Ausencia de sinergias. Los vínculos educativos entre niños, jóvenes y adultos ya sea dentro del sistema escolarizado (propuestas de alfabetización simultánea entre niños y los jóvenes y/o adultos; programas comunitarios, entre otros) y fuera de este (programas de atención y educación de la primera infancia que operan a modo de escuelas para padres y madres de familia, aprendizaje intergeneracional, comunidades de aprendizaje y otros), muestran la necesidad de coexistencia y mutua interdependencia entre sistemas formales y no formales cuyas fronteras son cada vez más relativas y artificiales.

3- Aislamiento y homogeneidad de la EPJA. El énfasis en la ciudadanía, la interculturalidad, los derechos humanos, el desarrollo comunitario y el cuidado del medio ambiente, son ejes transversales incluidos en

los planes de estudio desde la educación básica formal hasta programas académicos de nivel superior. En este sentido, no es apropiado que la EPJA los aborde separadamente, asumiéndose como un espacio homogéneo y paralelo dentro de los sistemas educativos nacionales, situación que por una parte, reproduce la carga de nociones peyorativas hacia los sujetos que la integran (carentes, vulnerables, en riesgo, en rezago educativo, etc.), y, por otra, le resta visibilidad, importancia y recursos financieros. (TORRES, 2009).

4- La especificidad de la EPJA. Si bien la exclusión social y la pobreza es la categoría identitaria de la EPJA, no es suficiente para abarcar a todos los sujetos que la conforman, ya sea como población en rezago educativo, (jóvenes expulsados del sistema escolarizado para los cuales operan políticas compensatorias), población excluida y/o discriminada por diversas razones a quienes se destinan políticas sociales, y los sujetos que no se encuentran en alguna de estas situaciones pero les asiste el derecho a demandar aprendizajes continuos mediante programas de educación permanente (CARUSO et al., 2008). Aún más, los jóvenes que cursan la educación secundaria y niveles intermedios en donde priman condiciones de pauperización en el medio rural y urbano marginal, ¿no formarían parte de la EPJA?, ¿no sería paradójico que la EPJA excluyera a estos jóvenes en su atención y estudio o a los estudiantes indígenas que accedieron a estudios de tipo medio y superior?

5- Fragilidad conceptual. Los criterios tradicionales para definir a los sujetos de la EPJA como la edad, el rezago, condición social, modalidad educativa resultan hoy día insuficientes dada la multiplicidad de situaciones generadas por la pobreza e inequidad social y al papel diversificado que estos asumen: ciudadanos, padres, trabajadores, adultos mayores, etcétera. (CARUSO et al., 2008). Además, la discusión sobre una definición y caracterización que trascienda el término EPJA desde la perspectiva del *aprendizaje a lo largo de toda la vida* no ha

prosperado y explica en gran parte la situación descrita en los puntos precedentes.

Es claro entonces que la EPJA debiera abarcar a todos y todas sin importar el carácter formal y no formal de la educación ni la condición socioeconómica, edad, raza, género, pertenencia étnica, sexual y religiosa. De hecho, así se concibe en el *Marco de Acción* citado (UNESCO et al., 2000, p. 90) cuando se señala:

Desarrollar programas para las personas jóvenes y adultas en su condición de madres y padres, estudiantes de la educación secundaria, técnica y superior y educadores de cualquier nivel y modalidad, para incorporarlos tanto como sujetos de aprendizaje como educadores.

Sin embargo, la realidad social impone que el conocimiento y los aprendizajes imprescindibles para vivir y convivir en una sociedad cada vez más cambiante y compleja, se pongan al alcance de quienes han sido excluidos por un sistema que no logra hacer valer los derechos humanos, entre estos el de la educación. Por esta razón y conscientes del riesgo reduccionista y simplificado que se corre, en este estudio, se considera a los sujetos de la EPJA a quienes no ingresaron o fueron excluidos por el sistema educativo regular sea como demanda potencial o real (participantes en los programas ofertados por instituciones educativas públicas, privadas y de las organizaciones de la sociedad civil para restituir su derecho a la educación). Asimismo las áreas de intervención y temas emergentes destinados a estos grupos sociales.

Por lo que a la investigación educativa se refiere, en los principales foros internacionales de la EPJA, especialmente en el *Plan de Acción para el Futuro*, de Hamburgo (UNESCO, 1997, punto 22), así como el seguimiento latinoamericano de CONFINTEA V (1998-1999) y en el referido *Marco de Acción*, el interés por fomentar y consolidar la investigación educativa sobre la EPJA es una constante, pues desde los

años 70 hasta hoy día, la revisión de la literatura sociológica y de los estados del conocimiento reportan avances pero coinciden en su escaso desarrollo (UNESCO; OREALC, 2003; RUIZ, 2005; SCHMELKES, 2008), particularmente en la investigación básica, que ha dependido en su mayoría de los especialistas de los organismos y agencias educativas internacionales y por los investigadores nacionales adscritos a las universidades y centros de investigación públicos y privados.

Por el contrario, los estudios empíricos relacionados con las prácticas de la EPJA (descripciones, diagnósticos, evaluaciones, materiales didácticos, etc.) son abrumadores y en gran parte promovidos por los gobiernos y ministerios de los países de la región, enfocados a las temáticas y problemas más acuciantes (alfabetización, educación básica y capacitación para el trabajo), así como aspectos relacionados con el aprendizaje de los adultos, la calidad, el género y los temas emergentes asociados a la educación popular (ciudadanía, democracia y participación social). Este débil desarrollo coincide con el examen realizado por Ruiz (2005), quien a partir de la revisión de 313 trabajos en los años 90 por la Red Latinoamericana de Información y Documentación (REDUC) sobre educación de adultos y la educación popular, concluye que solamente el 29% fueron considerados en la categoría de investigaciones y estudios. El 71% restante se distribuyó en las categorías de: sistematizaciones, polémicas y discusión actual en el campo y descripción de experiencias y práctica.

Otro rasgo de la investigación en EPJA que se deriva de este estudio, es su gran diversidad temática ya que del conjunto de estudios examinados se desprenden treinta tópicos sin desagregar los temas emergentes (género, medio ambiente, etc.), de donde se infiere en muchos casos la coexistencia temática y una tendencia a la fragmentación de áreas de conocimiento que guardan estrecha relación. Cabe mencionar que dentro de este amplio espectro temático, la educación popular

ha tenido un papel protagónico dentro de la investigación educativa pues desde los años 70 y bajo la influencia de la educación liberadora de Paulo Freire y Orlando Fals Borda, se cultivaron enfoques críticos al paradigma cuantitativo mediante la investigación acción participativa y la sistematización que documenta con enfoques narrativos, la reflexión de experiencias de los actores sociales, destacando su dimensión organizativa y política.

En resumen en el *Marco de Acción de la EPJA*, la importancia de la investigación educativa es clave para

[...] aportar conocimiento y contribuir al diseño de estrategias para la atención de la diversidad y la distribución igualitaria de la educación. (UNESCO et al., 2000, p. 103).

Propiamente en las siete áreas prioritarias de acción, se insiste en el desarrollo de investigaciones educativas, sumándose doce temas de investigación que se incluyen en las tablas del punto 3.3.

Participación, instituciones y programas

Conforme a los datos de la tabla 1, solamente catorce de 42 países de América Latina y el Caribe participaron en el periodo 2005 al 2011 con un total de 315 tesis. Sin embargo, del total de tesis registradas, solamente 170, equivalente al 54 % fueron consideradas de EPJA. Además, el número de países participantes se reduce a diez (24%) porque las tesis de cinco concursantes no correspondían a la EPJA. Solamente la mayoría de tesis de Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Colombia y especialmente de Brasil, fueron de EPJA, mientras que en tres países, incluyendo a México, se reducen a menos de la mitad. Esta situación se debió a que los concursantes incluyeron en la EPJA a la población infantil que cursa la educación obligatoria (preescolar, primaria) hasta los jóvenes estudiantes de la educación superior y en varios casos con temáticas completamente ajenas a la EPJA, lo que refleja un desconocimiento de las características y especificidad de este campo e insuficiente

Tabla 1- CREFAL. Concurso de tesis 2005-2011. Comparación entre países participantes y número de tesis registradas por programa académico y número de tesis con especificidad en la EPJA

Países	Tesis Registradas por Programa Académico				Total	Tesis de EPJA por Programa Académico				Total	%
	L	E	M	D		L	E	M	D		
1. Argentina	19	0	11	7	37	13	0	5	7	25	68
2. Bolivia	4	1	3	0	8	2	1	2	0	5	85
3. Brasil	9	2	26	13	49	6	2	26	13	47	96
4. Colombia	1	0	0	1	2	1	0	0	1	2	100
5. Costa Rica	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	100
6. Cuba	1	0	4	4	9	0	0	3	1	4	44
7. Chile	2	0	4	2	7	2	0	4	1	7	100
8. Ecuador	0	0	2	0	2	0	0	1	0	1	50
9. Honduras	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
10. México	64	0	91	34	189	31	0	35	11	77	41
11. Perú	2	0	1	2	5	0	0	1	0	1	20
12. Puerto Rico	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
13. Uruguay	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0
14. Venezuela	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0
Total	102	3	148	64	315	55	3	78	34	170	54

L= Licenciatura E= Especialidad M= Maestría D= Doctorado

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el CREFAL.

claridad en las bases de la convocatoria. En la región caribeña, Cuba presentó cuatro y Bolivia y Chile participaron con cinco a siete tesis. Por su parte Colombia, Ecuador y Perú participaron con una a dos tesis y en la región centroamericana, solamente una tesis de Costa Rica (tabla 1). Los países con más concursantes fueron México, Brasil y Argentina con 77, 47 y 25 respectivamente y en su conjunto representan el 88% del total de las tesis. Este hecho obedece no solo a la mayor extensión territorial y demográfica de estos países sino a su papel geopolítico y económico a nivel regional y mundial y a la conformación de sus sistemas educativos cuya diversidad y magnitud de problemas demandan mayores conocimientos derivados de la investigación social y educativa. En este sentido, la expansión de los sistemas de educación superior en América Latina en las tres últimas décadas, propició en los países mencionados, un crecimiento inusitado de instituciones universitarias y de educación superior públicas y privadas, particularmente en los estudios de posgrado cuyos productos académicos se ve reflejado en esos porcentajes. Conjeturamos a su vez que en estos países hubo mayor difusión de la convocatoria y material propagandístico del concurso a diferencia de regiones como el Caribe anglófono y francófono con escasa presencia del CREFAL. Asimismo suponemos que más allá del interés de los concursantes por obtener el recurso económico del premio fue la necesidad de dar a conocer sus trabajos de tesis escasamente valorados y difundidos.

Como se puede observar, en general la participación de los países de los concursantes es poca pues abarca un periodo de cuatro años e inexistente en los 32 restantes que integran la región, lo que refleja un panorama de desinterés investigativo de los centros universitarios en materia de EPJA.

De los datos reportados en la tabla 2, el 81%, es decir, la mayoría de los concursantes, realizó sus estudios en universidades públicas federales, estatales y autónomas a través de distintas Facultades, Escuelas y Departamentos, especialmente en Educación. Solamente el 19%

fueron de financiamiento privado, sobresaliendo Chile y México en términos porcentuales (29% y 31% respectivamente). Asimismo los concursantes egresaron de otras instituciones de educación superior (IES), destacando México con 10 de estas por ser el país con mayor número de concursantes (tabla 2). En este país, las IES incluyen entre otros establecimientos, institutos, escuelas normales, colegios, centros de investigación que ofertan programas para la formación profesional de cuatro a seis años y estudios de posgrado sin importar su régimen de financiamiento o estatus legal pero en la legislación argentina se establecen distinciones entre universidades e IES a partir de formas de gestión, esto es, carreras en áreas de conocimiento afines (Facultades) o dedicadas a un área específica (Institutos). En total, participaron 63 universidades públicas y quince privadas, además de dieciséis IES, tres de estas privadas. Brasil ocupó el primer lugar con veinticuatro universidades públicas y cuatro privadas (tabla 2).

Cabe subrayar que del total de las tesis de México, el 27% fueron de la Universidad Pedagógica Nacional que contaba hasta el 2010 con la licenciatura en educación de adultos y desde 2002 oferta en este nivel un programa de Intervención Educativa que incluye una línea de EPJA. En Argentina, la Universidad Nacional de Córdoba y la de Buenos Aires aportaron tres tesis cada una y, entre una y dos, diversas universidades públicas y tres privadas, mientras que en Brasil, de once Universidades Federales, destacan con el mayor número de tesis las de São Carlos con seis, y la de Minas Gerais con cinco. Otra Universidad que envió cinco tesis fue la de São Paulo y el resto envió de una a tres tesis, incluyendo a cuatro universidades privadas.

En cuanto a la distribución de los diferentes programas de EPJA, el primer lugar lo ocupa el nivel de maestría con 78 (46 %), en segundo, las de licenciatura con 55 (32 %), en tercero, las de doctorado con 34 (20 %) y, en cuarto, las de especialización con solamente tres (2 %), (tabla 1). La mayor parte de tesis de licenciatura se concentró en Argentina y México con trece y 31

Tabla 2- CREFAL. Concurso de tesis 2005- 2011. Países participantes y tipo de instituciones por régimen de financiamiento.

Países	Universidades				Instituciones de Educación Superior			
	Públicas	%	Privadas	%	Públicas	%	Privadas	%
Argentina	16	84	3	16	2	100	0	0
Bolivia	4	80	1	20	0	0	0	0
Brasil	24	86	4	14	1	100	0	0
Colombia	1	100	0	0	0	0	0	0
Costa Rica	1	100	0	0	0	0	0	0
Cuba	0	0	0	0	3	100	0	0
Chile	5	71	2	29	0	0	0	0
México	11	69	5	31	7	70	3	30
Perú	1	100	0	0	0	0	0	0
Total	63	81	15	19	13	81	3	19

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el CREFAL.

respectivamente, mientras que las de maestría en Brasil y México. Las tesis de doctorado se distribuyeron en tres países (Colombia, Chile y Cuba) con una tesis y el resto en Argentina, Brasil y México con siete, trece y once, respectivamente. Únicamente Brasil reportó dos tesis de especialidad en EPJA y una en Bolivia.

Llama la atención que las tesis de doctorado que implican mayor profundización y aportes al conocimiento en el campo de la EPJA sean pocas, pues el promedio durante los cinco concursos es apenas de 6.8, destacando Brasil con el mayor número de tesis en este nivel debido al impulso inusitado de la investigación en esta materia en los últimos 10 años. Ahora bien, de los datos reportados en la tabla 1, destacamos dos grupos: El primero, integrado por los países que aportaron el mayor número de tesis: Argentina, Brasil y México. En el segundo, siete países con un número reducido de tesis (Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador y Perú). Cabe mencionar que en ambos grupos hubo nueve graduados latinoamericanos que estudiaron en universidades extranjeras.

Comparación entre Argentina, Brasil y México

Estos países además de reunir el mayor número de tesis presentan, al igual que

otros, aspectos diferenciales de la EPJA que llevaron a su comparación. Brasil fue cuna del movimiento de educación popular desarrollado a lo largo de los años 60 que se extendió en los años 70 a varios países latinoamericanos. A su vez, las políticas y múltiples programas de alfabetización tienen un lugar preponderante en la EPJA desde la *Campaña de Adolescentes y Adultos* (1947) hasta *Brasil alfabetizado* (2003). Actualmente los foros de EPJA representan alternativas basadas en estructuras intersectoriales y descentralizadas de organismos gubernamentales y no gubernamentales que se movilizan para reivindicar el derecho a la educación básica y emprenden tareas de formación (DI PIERRO, 2005, p. 22). Estos rasgos difieren con México en donde el peso de los movimientos sociales es menor, además de la continuidad y alta institucionalidad en las políticas y modelos para la EPJA bajo la rectoría del Instituto Nacional de la Educación para Adultos, organismo fundado en 1981 que opera en todos los estados del país y del cual dependen los contenidos curriculares. Argentina por el contrario, cuenta con menos diversidad étnica que Brasil y México y ha experimentado cambios abruptos y recurrentes en las políticas de EPJA marcados por los regímenes militares y posteriormente por los gobiernos electos democráticamente que desarrollaron en 1973 y 1974 movimientos

renovadores bajo la influencia de la educación popular. Posteriormente las políticas neoliberales del gobierno de Menen durante los años 90 ahondaron la situación marginal de la EPJA y hasta diciembre de 2006 la EPJA dejó de considerarse un régimen especial en la legislación educativa. A continuación centramos la atención en los programas educativos en cuanto a su distribución por nivel, género y nombre.

En Argentina hubo trece concursantes de licenciatura, seis varones y siete mujeres por lo que existe un equilibrio entre los graduados de este nivel educativo (tabla 3). En cambio, la autoría de las cinco tesis de maestría fue de mujeres, mientras que de las siete de doctorado, solamente un varón concursó en este nivel, lo que indica una participación casi absoluta del género femenino en las tesis de posgrado (tabla 3).

Tabla 3- CREFAL. Concurso de tesis 2005- 2011. Países participantes y programas académicos por género

Países	Programas Académicos															
	Licenciatura				Especialidad				Maestría				Doctorado			
	M	%	F	%	M	%	F	%	M	%	F	%	M	%	F	%
Argentina	6	46	7	54	0	0	0	0	0	0	5	100	1	20	6	80
Bolivia	0	0	2	100	0	0	1	100	2	100	0	0	0	0	0	0
Brasil	2	33	4	67	0	0	2	100	5	19	21	81	2	15	11	85
Colombia	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Costa Rica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0
Cuba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	100	0	0	1	100
Ecuador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0
Chile	1	50	1	50	0	0	0	0	0	0	4	100	0	0	1	0
México	7	23	24	77	0	0	0	0	8	23	27	77	4	36	7	64
Perú	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0
Total	16	29	39	71	0	0	3	100	15	20	63	80	7	21	27	79

M= Masculino F= Femenino

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el CREFAL.

En Brasil, de las seis tesis de licenciatura, cuatro fueron de mujeres y dos de varones. Las dos tesis de especialización recayeron en mujeres, mientras que en las veintiséis tesis de maestría la participación del género femenino es sobresaliente, pues solamente dos de cada diez graduados son varones (19% y 81%) respectivamente (tabla 3). De igual modo ocurre con respecto al papel preponderante de las mujeres con once de las trece tesis de doctorado (85%).

En México concursaron 31 tesis de licenciatura y 35 de maestría. Las mujeres también ocupan un lugar preponderante ya que en ambos programas rebasan el 75%, mientras que en el doctorado disminuye su participación

al 64%. Empero, la participación y autoría femenina de las tesis es mayoritaria en estos tres países pues el promedio alcanza el 78 %.

En relación a los nombres y áreas de conocimiento de los programas académicos en los cuales se graduaron los concursantes de tesis², en Argentina de los trece programas de licenciatura, ocho se concentran en ciencias de la educación, seguida por psicopedagogía, antropología, sociología y la comunicación social, en ésta última se incluye otra tesis asociada al periodismo. En cuanto a los cinco programas de maestría, uno es de ciencias sociales con orientación en

2- Por su extensión, consideramos innecesario incluir la relación de los programas académicos.

educación y otro de educación con orientación en educación permanente, los tres restantes no se refieren directamente a la educación sino a: 1) evaluación; 2) políticas sociales; 3) salud mental comunitaria. Finalmente, de los siete programas de doctorado, dos son de ciencias de la educación y tres corresponden a: 1) las ciencias sociales; 2) ciencias de la comunicación; 3) filosofía y letras. Los otros dos fueron cursados en universidades extranjeras. En resumen, se observa la presencia de la carrera de ciencias de la educación en la licenciatura y en los programas de doctorado que, en su conjunto, equivalen al 43 % de las carreras y programas cursados y el otro 57% se distribuyen en una diversidad de carreras de licenciatura y en los programas de posgrado antes mencionados.

En Brasil, de las seis tesis de licenciatura, cinco fueron de pedagogía y de las veintiséis de maestría, catorce, es decir, poco más de la mitad de este nivel (56%), fueron de programas de educación y el resto se distribuye en programas que también están asociados a este término mediante líneas, áreas y orientaciones diversas de investigación, entre éstas: educación brasileña, sociología de la educación, fundamentos de educación, educación y políticas públicas. Una situación muy similar a la anterior se observa en los trece programas de doctorado, pues nueve de ellos también son en educación y con solo una tesis: 1) sociología de la educación; 2) educación especial; 3) psicología; 4) lingüística aplicada. En síntesis, Brasil, no obstante el reducido número de tesis de licenciatura es el país con mayor homogeneidad en el tipo de programas ofertados en este nivel pero especialmente en los programas de posgrado desde los cuales se investiga la EPJA, y uno de los dos países en donde existen especializaciones.

En México, de las 31 tesis de licenciatura, la mayoría se concentran en tres carreras con cinco tesis cada una: 1) pedagogía; 2) intervención educativa; 3) ciencias de la educación. Otras dos carreras con cuatro tesis cada una fueron: psicología y educación de adultos y con dos tesis, educación indígena. El resto lo integran

un conjunto de licenciaturas con una tesis, entre éstas, educación y diversidad cultural, sociología de la educación, innovaciones educativas y comunicación. El panorama con respecto a los concursantes de los 35 programas de maestría se caracteriza por su diversidad. Si bien se ofertan programas de educación y otros que giran alrededor de este término: calidad, diversidad cultural, desarrollo educativo, formación docente, resaltan aquellos que se derivan de las ciencias en general que incluyen especialidades (investigación educativa, ecología) o ciencias específicas (de la educación, administrativas, agrícolas, en sociología rural). Este crisol de programas se incrementa con estudios de investigación educativa y de metodología, aunado a programas que van desde la psicología y pedagogía hasta la comunicación e inclusive de ingeniería. Sin embargo, de ese conjunto de programas, llama la atención aquellos dedicados al quehacer investigativo con un total de ocho tesis, equivalente al 23% del total. Finalmente, en los once programas de doctorado, los de pedagogía y educación comparten dos tesis cada una, seguidas de un grupo de ciencias y ciencias sociales que incluyen tres especialidades. El resto se distribuye en cuatro programas: 1) filosofía de la educación; 2) innovación educativa; 3) estudios de población; 4) estudios organizacionales.

A partir de estos resultados, encontramos que las tesis de licenciatura en Brasil son muy pocas con respecto a las de Argentina y México pero las de maestría y doctorado superan por mucho a las argentinas y en menor medida a las de doctorado de México. En cuanto a los programas de licenciatura, en Argentina predominan las ciencias de la educación mientras que en Brasil los de pedagogía y en México coexisten ambos programas a los cuales se suma una diversidad de carreras (tabla 4).

En Argentina fueron escasos los concursantes de maestría cuyos programas se distinguen por su diversidad al igual que en México. En cambio, Brasil muestra homogeneidad y continuidad en este nivel y en los programas de doctorado, concentrados en educación

con múltiples áreas, líneas de investigación y orientaciones específicas, situación que no ocurre en México, en donde si bien coexisten en las licenciaturas y en las maestrías, los programas de: pedagogía, ciencias de la educación y psicología,

predomina la diversidad de estos, incluyendo los de doctorado. Además, una diferencia de México con Argentina es la ausencia de doctorados en ciencias de la educación y en Brasil de programas de pedagogía (tabla 4).

Tabla 4- CREFAL. Concurso de tesis 2005-2011. Comparación de tendencias de los programas académicos

Programas Académicos	Tendencias		
	Argentina	Brasil	México
Licenciatura	Homogeneidad en ciencias de la educación	Homogeneidad en pedagogía	Coexistencia entre pedagogía, ciencias de la educación, Intervención educativa y diversidad de carreras
Maestría	Diversidad	Homogeneidad de programas de educación	Heterogeneidad/ diversidad
Doctorado	Ciencias de la educación y diversidad de programas	Homogeneidad y continuidad de programas de educación. Ausencia de pedagogía y ciencias de la educación	Heterogeneidad/ Diversidad Ausencia de ciencias de la educación

Fuente: Elaboración propia.

Comparación entre países con poca participación

En el segundo grupo de países, Chile presentó siete tesis, todas con programas diferentes. Dos de licenciatura y cuatro de maestría, entre éstas, *Educación, mención currículo y comunidad educativa, Evaluación Educacional y Antropología y Desarrollo*. La única tesis de doctorado fue presentada en una universidad extranjera. Por su parte Bolivia tuvo dos concursantes de licenciatura y dos de maestría también con programas diferentes. Costa Rica solamente envió una tesis de maestría en *Informática y tecnología educativa*, en tanto que Cuba reportó tres tesis de maestría: Una en *educación* y otra en *Longevidad satisfactoria. Promoción y educación para la salud*. La tercera fue realizada en una universidad extranjera. La única tesis de doctorado no fue posible localizarla. De Colombia solamente se consideró una tesis de licenciatura en la carrera de *Recreación* y otra de doctorado en una universidad extranjera. Ecuador envió una tesis de maestría cursada en una universidad extranjera. Finalmente, de Perú

se recibió una tesis de maestría en *Estudios de la Cultura*. En resumen, en este grupo de países predominan concursantes de programas de maestría muy diversos con hegemonía casi total del género femenino, pues en Bolivia solamente dos varones presentaron dos tesis de este nivel educativo.

Con respecto a los concursantes latinoamericanos que se graduaron en universidades extranjeras, se reportaron nueve tesis; cinco de maestría y cuatro de doctorado. En ambos niveles, los programas de educación y ciencias de la educación apenas llegan a tres y el resto se distribuye en un grupo diversificado de programas cursados en su totalidad por mujeres.

Síntesis comparativa

En el estudio e investigación de la EPJA realizada por los concursantes de diez países latinoamericanos, convergen programas de formación psicopedagógica y una variedad de disciplinas sociales que estudian el fenómeno educativo. Esta diversidad tiende a ser más notoria en los programas de posgrado incluidos

los estudios realizados en el extranjero y son congruentes con la naturaleza de la EPJA, considerada una actividad que trasciende lo estrictamente educativo, pues no se circunscribe a los aprendizajes en los espacios escolares sino a una diversidad de lugares, dimensiones e identidades de los jóvenes y adultos. También coincide con la visión ampliada de la EPJA y marcan un distanciamiento con enfoques novedosos como la andragogía, promovida en los años 70 por influyentes representantes como Roque Ludojoski en Argentina, Félix Adam en Venezuela y por la Unesco en los años 80. Asimismo de los enfoques de *Animación sociocultural* y la *Pedagogía social* que se ofertan en programas universitarios en los países europeos. Puede afirmarse que a pesar de los avances en la investigación en EPJA, en los programas de maestría y doctorado de la región aún distan mucho de consolidarse, salvo Cuba y Brasil en donde ha tenido una influencia importante en este último país el Grupo de Trabajo en Educación de Adultos dentro de la ANPED (*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*).

Como ya se mencionó, Brasil y Bolivia son los únicos países en los cuales se cursaron tres programas de especialidad en EPJA. Esta situación concuerda con la afirmación de Maria Clara de Pierro (2008, p. 124) cuando señala que “las licenciaturas y los cursos de especialización para profesores de EPJA son poco numerosas, lo que confirma la reducida participación de las universidades con el asunto”.

Por lo que al género se refiere, en todos los países concursantes, la hegemonía de las mujeres es evidente y su inclinación por los estudios de EPJA obedece, de acuerdo a las estadísticas sobre la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento y género en la última década de gran parte de los países latinoamericanos, a su creciente participación en los estudios de educación superior, particularmente en el área educativa, de las ciencias sociales, humanidades y de la salud (DE SIERRA; RODRÍGUEZ, 2005). Conjeturamos que otras razones de esta

feminización se relacionan con la posición marginal de los estudios e investigación de la EPJA dentro del campo educativo, así como su escaso *prestigio* entre los investigadores y comunidades académicas que dan prioridad a otras temáticas. Por otra parte, cabe mencionar que son mínimos los programas que se estudian con alusión directa a la EPJA.

Otro aspecto importante es que, al comparar los contenidos temáticos de las tesis que se mencionan en el siguiente punto (particularmente los procesos de aprendizaje y saberes de la EPJA, currículo y evaluación), el lector observará que su estudio es mínimo en los programas de licenciatura y posgrado de orientación psicopedagógica (tabla 5).

Comparación entre áreas temáticas

Una vez identificados los temas de las 170 tesis de EPJA, se estableció su coincidencia e inserción con las áreas de intervención e investigación del *Marco de Acción de la EPJA 2000-2010*, conformándose tres grupos. El primero incluye cuatro áreas temáticas con el mayor número de tesis (catorce a veintiuno): 1. Programas de formación; 2. Diversidad cultural; 3. Alfabetización; 4. Género y educación. El segundo grupo aborda cuatro temas con cinco a siete tesis: educación y trabajo, educación y ciudadanía, procesos de aprendizaje y desarrollo local. El tercer grupo está integrado por las nueve áreas restantes con un mínimo de dos a cuatro tesis incluyendo a dos áreas sin ninguna tesis (futuros escenarios de la EPJA y las reformas educativas) (tabla 5).

El anterior panorama no deja de ser desalentador porque del total de las áreas propuestas en el *Marco de Acción*, la cantidad de tesis del primer grupo, representan apenas una cuarta parte del total, mientras que el 75% de las temáticas es muy bajo. Un ejemplo de una línea de acción propuesta en dicho *Marco* fue la de currículo y evaluación con apenas dos y tres tesis respectivamente. En síntesis, a excepción

Tabla 5- CREFAL. Concurso de tesis 2005- 2011. Relación de áreas temáticas de intervención e investigación del Marco de Acción Regional para la EPJA en América Latina y el Caribe 2000-2010 y número de tesis por programa académico

Áreas temáticas de intervención* e investigación** del Marco de Acción Regional para la EPJA en América Latina y el Caribe 2000-2010	Tesis de EPJA por Programa Académico				Núm.
	L	E	M	D	
1. Alfabetización	6	0	7	1	14
2. Educación y trabajo	2	0	3	2	7
3. Educación, ciudadanía y derechos humanos	0	0	2	3	5
4. Educación y género	4	2	5	3	14
5. Educación, desarrollo local y sostenible	0	0	5	0	5
6. Futuros escenarios de la EPJA	0	0	0	0	0
7. La demanda de la EPJA	1	0	2	1	4
8. La EPJA y las Reformas educativas.	0	0	0	0	0
9. Procesos de aprendizaje y saberes de las personas jóvenes y adultas	3	0	2	1	6
10. Enfoques y prácticas curriculares	2	0	0	0	2
11. Modalidades de evaluación y acreditación	1	0	2	0	3
12. Programas de formación y la formación de los educadores	8	0	9	4	21
13. Estrategias y programas para mejorar la calidad educativa	1	0	1	0	2
14. Indicadores de impacto de la EPJA	1	0	2	1	4
15. Diversidad cultural y lingüística y educación intercultural bilingüe.	9	0	6	5	20
16. Programas innovadores y/o alternativas de educación no formal	1	0	2	0	3
Total	39	2	48	21	110

* 1-5.

** 6-16. El mundo del trabajo y su relación con las personas jóvenes y adultas quedó incluido en el punto 5.

L= Licenciatura. E= Especialidad. M= Maestría. D= Doctorado Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el CREFAL.

Tabla 6- Nuevas áreas temáticas de las tesis del Concurso CREFAL (2005-2011) y su distribución por grado académico

Nuevas Áreas temáticas	L	E	M	D	Núm.
1. Educación básica	4	0	7	2	13
2. Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación.	1	0	6	2	9
3. Sistematización de prácticas educativas	0	0	1	0	1
4. Educación y conocimientos disciplinares	0	0	1	0	1
5. Políticas públicas	0	0	5	2	7
6. Educación con adultos mayores	2	0	5	0	7
7. Educación en contextos de encierro	4	0	2	1	7
8. Educación popular	5	0	0	1	6
9. EPJA con capacidades diferentes	0	0	0	1	1
10. Educación y movimientos sociales	0	0	0	2	2
11. Gestión	0	0	1	0	1
12. Ensayos sobre Paulo Freire	0	0	1	1	2
13. Educación y salud pública	0	0	1	0	1
Total	16	0	30	12	58

L= Licenciatura. E= Especialidad. M= Maestría. D= Doctorado

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el CREFAL.

de los temas de formación de educadores y diversidad cultural, son ínfimas las tesis que abordaron las propuestas de investigación del *Marco de Acción*, considerando que son prioritarios y requieren conocimientos imprescindibles para una mayor comprensión y resolución de problemas del campo de la EPJA.

Con respecto a las nuevas áreas temáticas que se incluyen en la tabla 5A, a excepción de la educación básica con el mayor número de tesis, tienden a cobrar fuerza las TIC y en menor medida otras problemáticas y poblaciones específicas a las que no se había prestado la atención necesaria con seis a siete trabajos cada uno (las políticas públicas, los adultos mayores, las personas consideradas *discapacitadas*, los migrantes y quienes se encuentran en contextos de reclusión). El resto se distribuye en temáticas diversas con una a dos tesis.

Comparación con los Informes Regionales

Al comparar estos resultados con los Informes Regionales para CONFITEA VI (TORRES, 2009) y el Informe Regional de CREFAL y CEAAL (CARUSO et al., 2008), se observan al menos cuatro coincidencias:

1. El reconocimiento de avances en la investigación educativa pero insuficientes y con una marcada distribución desigual (TORRES, 2009), concentrándose en los países grandes: Brasil, Argentina y México y Cuba en la región caribeña.

2. La alfabetización, línea de investigación fuertemente asociada con la EPJA, deja de tener primacía, tomando su lugar problemáticas como la formación, el género, la interculturalidad y las nuevas áreas temáticas que, en su conjunto, desplazan a la alfabetización y la educación básica e inclusive superan a nueve temas propuestos por el *Marco de Acción* (tabla 5), no obstante su menor visibilidad, impacto y legitimidad política (TORRES; 2009). Este desplazamiento significa a su vez, un giro gradual pero desequilibrado hacia los grupos y ámbitos de intervención

propuestos en el *Marco de Acción* y coincide a su vez con las diez tesis premiadas en el periodo analizado, pues cuatro de ellas se refieren a la alfabetización y el resto a temáticas diversas (CREFAL, 2011).

3. Diversas líneas temáticas de incuestionable relevancia cuentan con muy pocas tesis o con ninguna (evaluación, reformas educativas, calidad, desarrollo local, salud, programas innovadores, etc.). A este respecto, el Informe para CONFITEA VI coincide en que la calidad y el aprendizaje siguen siendo distantes (TORRES, 2009) mientras que en el Informe Regional de Caruso, Di Pierro, Ruiz y Camilo (2008), se plantea la hipótesis de que varias de estas ausencias son producto de la falta de liderazgo simbólico de la EPJA en la actual coyuntura, lo que le impide articular en su marco de acción las políticas y prácticas en temas como: la educación ambiental, para la salud o para la incorporación de las TIC. De igual modo, y pese a los avances en evaluación de algunos países (Brasil, El Salvador, México y Chile), se subraya que la falta de cultura e investigación en esta materia dificulta conocer los impactos de los programas y proyectos de la EPJA (TORRES, 2009; CARUSO et al., 2008).

4. El impulso dado a las *buenas prácticas educativas* y la importancia de su difusión, tampoco aparece en las tesis concursantes al igual que los programas innovadores, las alternativas de educación no formal y los movimientos sociales. En este sentido, coincidimos en que su escasa diseminación y la aplicación de los resultados de investigación y evaluación siguen sin influir en los diseños de las políticas, la capacitación o en la enseñanza (TORRES, 2009, p. 48). Llama la atención que en Venezuela, por ejemplo, no se hayan reportado tesis sobre el papel de la Misiones Robinson.

En resumen, este balance temático invita a reflexionar acerca del interés por problematizar y, en su caso, cubrir estos vacíos para aportar no solo bases teóricas que orienten las prácticas educativas sino para reclamar y hacer valer la importancia de la EPJA como

campo educativo abierto, dinámico, incluyente e indispensable para mejorar las condiciones de vida económica, social, cultural y política de toda la población desprovista de oportunidades de aprendizaje.

Conclusiones

El examen comparativo de las tesis del concurso permitió valorar positivamente su importancia porque a través de él se fomenta y conoce el estado que guarda la investigación de la EPJA en la región latinoamericana. En este sentido si bien hay avances, el panorama no es optimista ya que la participación en este certamen indica que la investigación de la EPJA es débil, desigual y con una fuerte tendencia a su diversidad temática. En efecto, el interés investigativo por la alfabetización y la educación básica fue reemplazado en los últimos años por múltiples temáticas pero las tesis relacionadas con las propuestas de investigación del *Marco de Acción* fueron mínimas, lo que mantiene un núcleo de problemas prioritarios que siguen sin

abordarse e invitan a los futuros egresados y estudiosos del campo de la EPJA a retomarlos en sus proyectos de intervención e investigación. Se constata a su vez que la EPJA es abordada predominantemente en universidades públicas, por mujeres y en programas de licenciatura y posgrado en educación en términos genéricos o desde las ciencias de la educación y la psicopedagogía. No obstante, coexisten con una variedad de programas que la analizan con una visión que no se reduce a lo educativo. Asimismo son escasos los programas ofertados por las universidades con referencia directa a la EPJA y a la formación especializada de educadores de adultos. Por esta razón es imprescindible una mayor vinculación de las universidades con el campo de la EPJA para fortalecer la formación antes mencionada y el desarrollo de proyectos de investigación educativa para contribuir, entre otros aspectos, a la sistematización de experiencias que se quedan en el olvido y a la ineludible redefinición conceptual de la EPJA en el marco *del aprendizaje a lo largo de toda la vida*.

Referencias

CARUSO, Arlés, et al. **Situación de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe:** informe regional. México: CREFAL/CEAAL, 2008.

CREFAL/Cátedras UNESCO. **Convocatoria al concurso premio CREFAL a las mejores tesis sobre educación de personas jóvenes y adultas.** México, 2011. Disponible en: <premiotesis@crefal.edu.mx>. Acceso en: 6 de junio de 2013.

DE SIERRA, Rosaura; RODRÍGUEZ, Gisela. **Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe.** México: IESALC/UNESCO/UDUAL, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Redefinición de la educación de adultos en Brasil. **Revista Interamericana de Educación de Adultos,** México, v. 27, n. 2. p. 7-26, 2005.

_____. Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe. In: CARUSO, Arlés, et al. **Situación de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe:** informe regional. México: CREFAL/CEAAL, 2008. p. 11-125.

RUIZ, Mercedes. **Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos:** dos estudios en caso. 2. ed., México: CREFAL, 2005.

SCHMELKES, Sylvia. La investigación sobre educación de adultos en América Latina. In: _____. **La educación de adultos y las cuestiones sociales, Antología.** México: CREFAL, 2008. p. 521-535. (Paidea Latinoamericana).

TORRES, Rosa María. **De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida:** tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Hamburgo: UNESCO, Institute for Lifelong Learning, 2009. Disponible en: <unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182951s.pdf>. Acceso en: 21 mar. 2013. Síntesis del Reporte Regional.

UNESCO. **La educación de las personas adultas, la declaración de Hamburgo y la agenda para el futuro,** CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS, 5., 14-18 de julio, 1997. México.

UNESCO et al. **Marco de acción de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), en América Latina y el Caribe 2000-2010.** Santiago: UNESCO/CEEAL/CREFAL/CINTERFOR/OIT, 2000.

UNESCO/OREALC. **La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte:** informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia De Seguimiento a CONFINTEA V, Hamburgo: UNESCO, Instituto de Educación, Septiembre 2003. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138996s.pdf>. Acceso en: 7 jun. 2013.

Recebido en: 08.06.2013

Aprobado en: 11.09.2013

Jaime Rogelio Calderón López-Velarde cursó la Maestría en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla. Actualmente se desempeña como coordinador del Programa de Investigación y Posgrado en la Unidad Zacatecas de la UPN.