

CREFAL: cambios y permanencias semánticas en el ámbito de la educación de adultos. Una aproximación conceptual

*CREFAL: Semantic changes and permanences in the field of adult education.
A conceptual approach*

Margarita Pérez Caballero • Eugenia Roldán Vera

RESUMEN

El Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina fue uno de los establecimientos de educación transnacional impulsados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura a principios de la década de los cincuenta. En sus primeros treinta años de funcionamiento el Centro cambió de denominación en cinco ocasiones según las necesidades educativas para el desarrollo detectadas por organismos internacionales. Estos cambios también significaron cinco cambios de operatividad, los cuales hemos considerado como ejes de este trabajo. Desde una perspectiva de historia conceptual, y con base en la revisión de archivos históricos de ambas instituciones, así como en literatura secundaria sobre el tema, estudiamos el sentido de los términos “educación fundamental”, “desarrollo comunitario”, “alfabetización funcional” y “educación permanente”, contenidos en las denominaciones del Centro y la manera como el lenguaje movilizó acciones específicas en el campo de la educación de adultos.

Palabras clave: Historia conceptual, educación transnacional, educación de adultos.

ABSTRACT

The Regional Centre for Fundamental Education in Latin America was one of the transnational educational institutions promoted by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization in the early 1950s. In its first thirty years of operation, the Centre changed its name on five occasions, depending on the educational needs for development identified by international organizations. These changes also meant five changes in its operation, which we have considered as the axes of this work. From a conceptual historical perspective, and on the basis of the review of historical archives of both institutions, as well as secondary literature on the subject, we studied the meaning of the terms “fundamental education”, “community development”, “functional literacy” and “lifelong education” contained in the names of the Centre and the way how language mobilized specific actions in the field of adult education.

Keywords: Conceptual history, transnational education, adult education.

Margarita Pérez Caballero. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Es Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas y actualmente realiza una estancia posdoctoral en el DIE-CINVESTAV. Premio a la mejor tesis doctoral 2020, por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el capítulo de libro “Equipos docentes de México: desafíos de un movimiento seglar en favor de la laicidad educativa” (2024). Líneas de investigación: historia de la educación, historia del pasado reciente, memoria y desarrollo del pensamiento histórico. Correo electrónico: margaritaperc@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0009-0001-4778-8750>.

Eugenia Roldán Vera. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Es Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM; Maestra en Discurso y Métodos Históricos por la Universidad de Warwick (RU), y Doctora por el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Cambridge (RU). Posdoctorado y estancia de investigación en el Departamento de Educación Comparada de la Universidad Humboldt de Berlín. Directora de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (2016-2019). Miembro del SNII, nivel 2. Correo electrónico: eroldan@cinvestav.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2049-6464>.

Introducción

Desde su fundación en 1945, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO–, principal promotora de la estandarización de proyectos educativos transnacionales, realizó sendos estudios que la llevaron a la conclusión de que más de la mitad de la población vivía en la pobreza, la ignorancia y la insalubridad (Civera, 2015), lo cual motivaba las conflagraciones mundiales. Para abatir estos males, los Estados miembros impulsaron una educación cuyos conocimientos básicos debían acompañarse de instrucción en salud, hogar, economía y recreación para dar a las comunidades más atrasadas la posibilidad de desarrollo. A ese conjunto de saberes se le llamó *fundamental education* (“educación fundamental”). El término englobó experiencias en educación de adultos, popular y de masas, pero la UNESCO eligió este concepto al intentar pasar de los términos locales a uno susceptible de universalización (Horta, 2023).

Entre otras acciones, la UNESCO estableció centros educativos regionales, iniciando con proyectos piloto en China, África Oriental Británica, Haití y México (Aguilera y Castillo, 1992; Civera, 2015; Horta, 2023). Al concluir los proyectos piloto, el Consejo Ejecutivo aprobó la creación de una red mundial de centros regionales de educación fundamental en África, América Latina, Oriente Medio, India y Extremo Oriente. Uno de ellos fue el CREFAL, Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, fundado en Pátzcuaro, Michoacán, en 1951. El CREFAL aún existe, sin embargo, cambió de nombre cinco veces durante sus primeros 30 años de trayectoria, aunque conservando el mismo acrónimo. Hoy se llama Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe.

El propósito de este trabajo es incursionar en la forma como el CREFAL articuló el concepto *educación fundamental* contenido en su nombre y cómo sus cambios de denominación a “desarrollo comunitario” y “alfabetización funcional” movilizaron acciones diferenciadas, hasta llegar al de “educación de adultos”. Nuestra finalidad es mirar, desde la perspectiva de la historia conceptual, de qué manera los conceptos contenidos en los nombres del Centro realizaron el “trabajo de reinscribir y reinscribirse en una realidad efectiva cambiante” (Gómez, 2009, p. 196).

Las fuentes utilizadas para dar seguimiento a los cambios de denominación del CREFAL son, principalmente, comunicados disponibles en los archivos electrónicos de la UNESCO, archivos históricos del CREFAL, revistas *El Correo de la UNESCO* y *Decisio*, así como libros y otras publicaciones del Centro. En cuanto a las fuentes secundarias, consultamos trabajos sobre el proyecto piloto de Santiago Ixcuintla en Nayarit, la UNESCO y la educación fundamental, historia del CREFAL, la alfabetización funcional y la educación de adultos, entre otros (Aguilera y Castillo, 1992; Civera, 2015; De Jesús, 2019; Horta, 2023; Medina, 1986; Mendieta 2023; Soria, 1968).

En términos de la perspectiva teórico-metodológica, siguiendo a Reinhart Koselleck (2012), sostenemos que hay una relación histórica, cambiante y compleja entre la realidad y el lenguaje, toda vez que el lenguaje busca hacer la realidad inteligible para los sujetos y al mismo tiempo construye realidades que provocan cambios sociales. Buscamos dilucidar de qué manera los sucesivos cambios de nombre del CREFAL reflejaron y motivaron diferentes comprensiones sobre la educación en aquellas personas que participaron en sus programas, así como las acciones particulares que provocaron los conceptos al hacerse operativos. Partiendo de la noción koselleckiana de que los conceptos son términos que acumulan una gran densidad de significaciones, argumentamos que los cinco nombres del Centro giraron en torno a conceptos educativos que contenían distintos niveles de experiencia al mismo tiempo que movilizaban expectativas innovadoras en el campo de la educación transnacional de adultos. Ello lo hacemos a partir de identificar los sentidos relacionados con las cambiantes denominaciones del CREFAL y sus implicaciones, considerando tanto materiales prescriptivos de la UNESCO como documentación interna del CREFAL.

El artículo está estructurado siguiendo los cambios de nombre del CREFAL, mismos que el propio CREFAL ha caracterizado como etapas de su historia que pueden distinguirse claramente (Medina, 1986). Las dos primeras se caracterizan por los conceptos de *educación fundamental* y *desarrollo comunitario*; la tercera y cuarta, por los de *alfabetización funcional* y *educación de adultos*, y la quinta etapa por el concepto *educación permanente*. Argumentamos que los cambios de denominación reflejaron políticas de orden transnacional articuladas por la UNESCO y otras agencias internacionales, pero a su vez movilizaron cambios locales en relación con los sujetos a educar y el tipo de educación que se les proveyó. Mostramos, en ese sentido, “cómo las acciones políticas [a nivel internacional] se relacionan con los contextos y no están determinadas por aspectos ideológicos fijos” (Roldán, 2014, p. 13). Concluimos con algunas consideraciones sobre lo que indica el conjunto de cambios conceptuales vistos en la larga duración.

Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, 1951-1961

El concepto *educación fundamental* alcanzó su auge en la década de 1950, cuando la UNESCO impulsó una campaña educativa transnacional con miras a impedir una tercera guerra mundial, principal campo de atención de la UNESCO (Aguilera y Castillo, 1992; De Jesús, 2019; Horta, 2023). Sin embargo, había poca precisión sobre qué se entendía por “educación fundamental”, incluso para la sección de educación de la UNESCO (Civera, 2015). El principal referente para este modelo educativo fueron las “misiones culturales” mexicanas implementadas en 1923, por lo que, durante la

Segunda Conferencia General –1947–, México organizó una exposición para difundir entre los Estados miembros la propuesta educativa (UNESCO, 1948). Vale recordar que las misiones culturales estaban integradas por “un profesor de educación rural y maestros de jabonería, curtiduría, agricultura, música y educación física” (Loyo Bravo, 1999, p. 190). Sus actividades incluían “la vacunación de niños, la atención de enfermos, la apertura de oficinas de correo, la alfabetización de adultos, el levantamiento de censos o la organización de fiestas o encuentros deportivos” (Civera, 2011, p. 307).

El referente sirvió a la UNESCO para gestar un vínculo entre educación y desarrollo, perfilando la educación fundamental como “un conjunto de habilidades mínimas necesarias para obtener un estándar de vida digno” (Horta, 2023, p. 53). Por consiguiente, consideró usarla en la atención de adultos en comunidades sin oportunidades educativas escolarizadas (Castillo, 2013). Fundó así el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina –1951– en Pátzcuaro, Michoacán, designando especialistas en salud, hogar, economía y recreación para la consolidación transnacional de la educación fundamental (UNESCO, 1950).

El modelo consistía en transmitir a niños y adultos conocimientos básicos para comprender las problemáticas de su medio y participar en el progreso de su comunidad. Era “fundamental” porque proporcionaba habilidades esenciales para obtener un estándar de vida adecuado a través de métodos activos concentrados en problemas prácticos (AHDCREFAL, 1951, expediente enero). Los especialistas capacitarían a becarios, provenientes principalmente de países latinoamericanos, para diseñar métodos y materiales prototipos para la educación fundamental, ponerlos en práctica en la zona lacustre de Pátzcuaro y, después, implementarlos en sus respectivos países. Los becarios postulados debían contar con nivel académico mínimo de licenciatura y ser funcionarios de programas de desarrollo.

No obstante, la alfabetización no era el foco de esta educación. Según Lucas Ortiz, primer director del CREFAL, “es inútil enseñar a un hombre a leer y a escribir si no se le puede convencer de que resolverá con más facilidad sus problemas cotidianos” (UNESCO, 1951, p. 9), procurando la emancipación y desarrollo de su comunidad (CREFAL, 2004). En congruencia con esto, Ortiz gestionó la reparación de edificios escolares; entrega de bancas, uniformes, útiles y otros materiales, así como mejoras municipales en la zona de influencia del CREFAL (AHDCREFAL, 1951, expedientes marzo y abril). También Jaime Torres Bodet, director general de la UNESCO –1948–1952–, señaló que la alfabetización era secundaria a la educación fundamental, la cual tradujo como educación de base: “La educación de base [...] pretende proporcionar a las comunidades rurales, no solo un recurso práctico de comunicación [...] sino un mínimo de elementos primordiales imprescindibles para una mejor adaptación de la vida de esas comunidades” (Medina, 1986, p. 8).

En el fondo, la UNESCO temía que la alfabetización se usara con fines políticos, por lo que estableció la salud, hogar, economía, recreación y conocimientos básicos como ejes rectores de la “doctrina de la educación fundamental”. La formación de los becarios consistió en preparación teórica dentro del CREFAL y actividades prácticas en las comunidades aledañas, transmitiendo los contenidos a los pobladores mediante el mejoramiento de “técnicas agropecuarias, campañas de salud [...] y promoción de valores ligados a la democracia y a la solidaridad internacional” (Horta, 2023, p. 84), a través de diavistas,¹ cine, teatro, dibujo, grabado e imprenta (Medina, 1986). Los becarios implementaron proyectos comunitarios para el trazo de caminos vecinales, construcción de viviendas, canchas deportivas, centros sociales y de salud; además de organizar grupos para atención educativa, deportiva, recreación, artesanías y avicultura (Medina, 1986). Al finalizar el curso procuraron impulsar la educación fundamental en sus regiones de origen.

Centro Regional de Educación Fundamental para el Desarrollo Comunitario en la América Latina, 1961-1968

La expresión “educación fundamental” había generado muchos debates en los distintos contextos de su aplicación. Por ejemplo, Mario Aguilera, director del proyecto piloto de Santiago Ixcuintla, en Nayarit, prefería el término “educación básica” (Aguilera y Castillo, 1992); Torres Bodet en sus discursos “ponía énfasis en la necesidad de promover la educación para la paz y la democracia, sin utilizar el calificativo de fundamental” (Civera, 2015, p. 173), incluso lo relativizó como “lo que en nuestro vocabulario unesquiano –porque también hemos debido crear un vocabulario– llamamos educación fundamental” (UNESCO, 1950, p. 3).

La ausencia de consenso propició que la educación fundamental se asociara con conceptos locales como educación de adultos, rural, de base o básica (AHDCREFAL, 1951, expedientes febrero y marzo). Ante tal pluralidad, durante la Conferencia General de la UNESCO de 1958, Luke Evans, entonces director general, recomendó su cambio por un término que pudiera utilizarse mundialmente para referirse a la educación de adultos impartida fuera de los sistemas educativos formales (Horta, 2023). Entre tanto, el concepto *desarrollo comunitario* era impulsado por la ONU, en especial en un contexto en que los Estados Unidos ofrecían colaboración y apoyo financiero para la educación técnica en Latinoamérica –Punto IV del Plan Truman traducido en la Alianza para el Progreso (Pérez, 2020)–.

Los años 60 fueron proclamados por la ONU como la Primera Década del Desarrollo, entendiendo este como “un proceso destinado a crear condiciones de progreso económico y social para toda la comunidad, con la participación activa de esta” (Medina, 1986, p. 22). El desarrollo de la comunidad se volvió el centro de interés de la acción educativa y la educación fundamental pasó a ser uno de sus componentes.

¹ Secuencias de imágenes copiadas en positivo en un rollo fotográfico de acetato (Mendieta 2023).

Con esta postura, los diferentes programas establecidos por los organismos internacionales fueron reorientados en esa dirección. En el caso del CREFAL, en esas fechas había concluido su primera fase, por lo que se organizó un grupo especial de trabajo integrado por representantes de la UNESCO, la Organización para la Alimentación y la Agricultura –FAO–, la Organización Mundial de la Salud –OMS– y la Organización Internacional del Trabajo –OIT– para reorientar su acción, ya que, de acuerdo con las Naciones Unidas, “la educación fundamental debería actuar en un contexto más amplio de desarrollo, frente a la necesidad de organizar cooperativas, estimular el crédito y otras actividades sociales y económicas” (Medina 1986, 21). Como resultado de las deliberaciones, a partir de 1961 se agregó el término “desarrollo de la comunidad” al nombre del CREFAL, por lo que se denominó Centro Regional de Educación Fundamental para el Desarrollo de la Comunidad en la América Latina. Sin embargo, conservó las siglas de su primer nombre, con el cual ya había forjado una identidad en la región latinoamericana.

Para esta segunda etapa –1961-1969–, la labor del CREFAL se extendió a diversas regiones del país en coordinación con instancias gubernamentales, centrándose en la implementación de proyectos comunitarios avícolas, apícolas, agrícolas y artesanales. El CREFAL acortó su programa educativo, dando prioridad a la difusión de información general sobre el propio CREFAL, la ONU y las condiciones de desarrollo en Latinoamérica. El perfil de los becarios cambió a profesores de nivel universitario titulados, con experiencia en desarrollo de las comunidades. La finalidad era preparar cuadros técnicos que contribuyeran al diseño, coordinación y supervisión de acciones para el desarrollo. Cabe hacer notar que los egresados obtuvieron su certificación ya no como especialistas en educación fundamental, sino como especialistas en desarrollo de la comunidad (Medina, 1986).

Centro Regional de Alfabetización Funcional para las Zonas Rurales de América Latina, 1969-1974

Desde la década de 1960, el Consejo Directivo de la UNESCO venía realizando estudios sobre el analfabetismo, identificándolo como un factor que frenaba el desarrollo. En 1965 la UNESCO convocó al primer Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo –Teherán, Irán–. Ahí se estableció el término “alfabetización funcional” para la nueva orientación de la educación promovida transnacionalmente, conceptualizándola como “cualquier operación de alfabetización concebida como un componente de los proyectos de desarrollo económico y social” (UNESCO, 1970, p. 9). Este cambio en la educación transnacional apuntaba al aumento de la productividad, la participación en la vida cívica y la comprensión del mundo. Así, la alfabetización funcional haría de la lectura, escritura

y aritmética recursos para que el alfabetizado reflexionara sobre los problemas de la vida diaria, satisfaciendo sus necesidades y las de su comunidad, con lo cual esta propuesta educativa contribuiría a despertar la conciencia social de los adultos para la construcción de una mejor sociedad (Valdivielso, 2002).

Por otra parte, la unión de esfuerzos de las comunidades con los gobiernos nacionales para lograr su mejoramiento social, cultural y económico estaba abriendo paso al término “desarrollo comunitario”, donde los integrantes de la comunidad participan activa y conscientemente de los cambios favorables a su progreso (Soria, 1968, p. 53). Debido a ello, los centros regionales de educación fundamental cambiaron su perspectiva hacia centros regionales para el desarrollo rural y comunitario, y en 1969 se llevó a cabo el giro de la terminología empleada en los Estados miembros de la UNESCO y demás instituciones internacionales. El nombre del CREFAL también se modificaría, cambiando el concepto *educación fundamental* por el de *alfabetización funcional*, en el entendido de que el desarrollo comunitario se procuraría específicamente en las zonas rurales, por lo que en esta tercera etapa su nombre sería Centro Regional de Alfabetización Funcional para las Zonas Rurales de América Latina.

El objetivo general del CREFAL se tradujo en “desarrollar, promover y difundir la doctrina y práctica de la alfabetización funcional de adultos, considerada como un proceso de formación que, a partir de motivaciones reales, integrara los aspectos culturales, científicos y técnicos” (Medina, 1986, p. 30). Para alcanzar su objetivo, el CREFAL impartió seminarios operacionales en situaciones específicas de las comunidades, formando cerca de 1,000 especialistas en alfabetización funcional. Los seminarios estaban dirigidos a funcionarios administrativos de nivel medio vinculados a la alfabetización y educación de adultos en comunidades rurales e indígenas.

Los objetivos específicos de los seminarios no diferían sustancialmente de las etapas anteriores, pero se cambió en todos ellos el concepto de *educación fundamental* por el de *alfabetización funcional* y se incrementó sustantivamente el enfoque hacia el desarrollo comunitario y el progreso. Entre las actividades de los becarios figuraban: analizar las causas del subdesarrollo, proponer estrategias para abatirlo y evaluar los cambios tecnológicos en la agricultura y en la educación para la salud (Medina, 1986). Los seminarios operacionales tuvieron lugar en 14 países latinoamericanos, impartiendo contenidos sobre “cooperativas agrícolas [...] reforma agraria, colonización rural, desarrollo de las comunidades indígenas, desarrollo rural, población, industria urbana y programas de educación de adultos” (Medina, 1986, p. 32).

En esta tercera etapa los programas ya no serían dictados desde la UNESCO sino diseñados en las comunidades, tomando en cuenta su situación concreta para dar solución a sus problemáticas e impulsar con ello su desarrollo. Sin embargo, nuevos cambios vendrían con la Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos.

Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina, 1974-1979

La educación de adultos se había insertado en el campo de la educación permanente y “constituyó un componente importante del Programa de la Alianza para el Progreso y los proyectos de la Primera Década del Desarrollo” (Medina 1986, p. 36), por lo que, durante la Tercera Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos –celebrada en Tokio, Japón, 1972– se analizaron las tendencias de la educación de adultos en el contexto de la educación permanente y el interés que representaba como componente del desarrollo económico y social. Asimismo se señaló como prioritaria la formación de especialistas en educación de adultos. En atención a ello, la UNESCO respaldó al CREFAL “para continuar su labor, con énfasis en la educación de adultos en el marco de la educación permanente” (Medina, 1986, p. 37), aludiendo con educación permanente al “proceso que no termina con la niñez o la adolescencia, sino que [...] continúa durante toda la vida”, lo cual implicaba una mayor “comprensión del proceso de formación, capacitación y mejoramiento constante del hombre” (Soria, 1968, p. 53). Cabe mencionar que además del apoyo de la Conferencia de Tokio, el CREFAL contó con el auspicio del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA y del Fondo de Población de las Naciones Unidas.

En ese marco, en octubre de 1974 se suscribió un acuerdo entre la UNESCO y el gobierno mexicano para iniciar lo que sería la cuarta etapa del CREFAL –1974-1979–, en la cual el Centro adquiriría autonomía² y capacidad jurídica institucional. Con ello, el CREFAL estableció convenios de cooperación con gobiernos e instituciones de América Latina para dar asesoría y cursos en torno a la educación de adultos, con cierta independencia de la UNESCO. En su denominación se agregó el concepto *educación de adultos*, antecediéndolo al de *alfabetización funcional* para darle mayor relevancia. Surgió así el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina.

Sus funciones seguirían siendo formar personal, realizar actividades de investigación, elaborar y experimentar con materiales prototipo y mantener estrecha colaboración con la UNESCO, ahora con enfoque en la educación de adultos y la alfabetización funcional. La duración de los cursos no sería mayor a tres meses y podrían participar profesionales y técnicos de todos los países de la región. El propósito era formar cuadros para actividades específicas en el campo de la educación de adultos, logrando capacitar cerca de 2,000 especialistas en educación de adultos en el corto periodo de la cuarta etapa (Medina, 1986).

Como mencionamos con anterioridad, una de las características más sobresalientes de esta etapa es que el CREFAL adquiriría independencia, autonomía y capacidad jurídica institucional para el ejercicio de sus funciones (Medina 1986), firmando convenios de cooperación para dar asesoría y cursos de organización, desarrollo,

² UNESCO. CRE-FAL/151. Catálogo 0000022551.

administración y evaluación de programas en torno a la educación de adultos. Uno de estos convenios fue el firmado con la UNAM para realizar el curso de posgrado Maestría en Educación de Adultos, el cual tendría una duración de 16 meses.

Este puede considerarse como el periodo de transición del Centro, ya que al concluir el acuerdo el Centro pasó a la administración exclusiva del gobierno de México a través de la Secretaría de Educación Pública.

Centro Regional para la Educación de Adultos y Alfabetización Funcional en el Marco de la Educación Permanente y el Desarrollo Rural Integrado, 1979-1983

El acuerdo de 1974 estipulaba que a su vencimiento el gobierno mexicano consultaría con los Estados miembros las disposiciones necesarias para la continuidad de las actividades del CREFAL, ya sin la intervención de la UNESCO, por lo que en 1979 inició sus operaciones como “institución educativa internacional del gobierno de México al servicio de los países de América Latina y el Caribe” (Medina, 1986, p. 48). A partir de ese momento su denominación cambió a Centro Regional para la Educación de Adultos y Alfabetización Funcional en el Marco de la Educación Permanente y el Desarrollo Rural Integrado, y ligó estrechamente sus actividades con los programas nacionales de educación de adultos.

El objetivo del CREFAL en su quinta etapa sería “realizar un conjunto de actividades académicas y de promoción tendientes a incrementar las acciones de alfabetización, educación de adultos y desarrollo rural integrado en los países de la región” (Medina 1986, p. 48). De ahí que el CREFAL intensificó las asesorías, publicaciones, materiales audiovisuales, programas radiofónicos y proyectos de investigación, buscando mayor proyección latinoamericana, nacional y local. Se volvieron actividades prioritarias las producciones editoriales de circulación interna y los materiales de difusión regional como *Cuadernos del CREFAL* y la serie *Retablo de Papel*; continuó con las actividades recreativas, culturales y deportivas e implementó en su biblioteca la Unidad Documental de Desarrollo Rural Integrado para acopio de material especializado. La formación de especialistas se dirigió a funcionarios de nivel directivo y técnico vinculados con actividades de alfabetización, educación de adultos y desarrollo rural integrado.

En 1981, una reunión regional intergubernamental definiría las estrategias y modalidades de acción del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe de la UNESCO, a fin de “eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos” (Medina, 1986, p. 61). A raíz de esta reunión, las acciones del Centro fueron reorientadas para contribuir a la solución de la baja escolaridad, la excesiva deserción en los primeros años del ciclo primario y el analfabetismo. Los esfuerzos operativos del CREFAL se concen-

traron en acciones de colaboración con el Programa Nacional de Alfabetización y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Su contribución al desarrollo educativo se enfocó en formar personal especializado a través de misiones de cooperación técnica. Esta fue la primera vez que el perfil de los becarios abarcó niveles intermedios y de base.

Teniendo como marco el Proyecto Principal de Educación y el Proyecto Regional de Alfabetización y Educación de Adultos de la OEA, en 1983 el Consejo de Administración del CREFAL reconsideró sus funciones para contribuir al diseño e implementación de programas educativos, formación de recursos humanos especializados en educación de adultos, investigación e innovación para la alfabetización y educación de adultos, así como intercambio permanente de información, documentación y cooperación técnica con América Latina.

El otro concepto que se agregó al nombre del CREFAL fue el de *educación permanente*, el cual venía ganando fuerza desde la década anterior. Este término, según se argumentó en la época, permitiría una “mejor comprensión del proceso de formación, capacitación y mejoramiento constante del hombre” (Soria 1968, p. 53), pues al admitir que el hombre puede estudiar y aprender toda la vida, la organización tradicional de la escuela podría variar y beneficiar a la alfabetización y educación de adultos. Se le consideró, entonces, como un sistema que iría más allá de lo escolarizado, el cual contaría con la participación de los propios alfabetizados al responder a demandas sociales reales (Valdivielso, 2002).

Consideraciones finales

En este artículo hemos mostrado cómo los cambios de denominación del CREFAL reflejaron transformaciones transnacionales en un ámbito dominado por la Guerra Fría y el ascenso de los Estados Unidos como potencia que marcaba un tipo de relación de dominio con países “atrasados o desfavorecidos”. Dichos cambios, que a menudo provocaban resistencias, movilizaron formas de acción específicas de acuerdo con comprensiones locales de lo que significaba la educación fundamental, el desarrollo comunitario, la alfabetización funcional, la educación de adultos y la educación permanente. A lo largo de dichas transformaciones fue cambiando el enfoque sobre los problemas de los que el CREFAL debía ocuparse y la forma de hacerlo, hasta que en 1979 pasó a ser una institución educativa internacional del gobierno mexicano bajo el auspicio de la Secretaría de Educación Pública.

Prestando atención al lenguaje, en este trabajo hemos mostrado cómo la formulación de un tipo de educación que atendía a quienes habían quedado fuera de la escuela no estaba en un inicio centrada en la alfabetización, sino en la transmisión de conocimientos generales y, en segunda instancia, en aquellos saberes que ayudarían al desarrollo comunitario. No estaba concebida tampoco como algo exclusivo para

la población adulta. Gradualmente, la alfabetización de los adultos, primero como “alfabetización funcional” y luego como “educación permanente”, fue ganando el lugar central en ese proyecto de educación para los que no habían pasado por la escuela primaria o no la habían podido terminar.

Semejante tránsito nos invita a pensar acerca de las transformaciones del propio concepto de educación y sus alcances en el siglo xx. ¿Por qué la educación para quienes no habían pasado por la escuela, o que no la habían terminado, recibió el nombre de “alfabetización”? Esto nos invita a revisar la historia del concepto *alfabetización* como un concepto complementario al de educación, destinado a llenar los vacíos donde la educación no llegaba (aunque esto sería objeto de otro trabajo). En todo caso, desde la perspectiva de la historia conceptual, la progresiva adjetivación del término “alfabetización” en la segunda mitad del siglo xx –“alfabetización funcional”, “alfabetización para la educación permanente”, “alfabetización científica”, “alfabetización tecnológica”, “alfabetización emocional”, entre otras– y su eventual coexistencia con el anglicismo “literacidad” es reveladora no solo de transformaciones sociales constantes en un panorama internacional, sino también de la insuficiencia del lenguaje para abarcar un problema de desigualdad social en el acceso a la educación que continúa vigente. Este tipo de trabajos nos invitan a reflexionar sobre el desencanto del horizonte de expectativas del propio concepto de *educación* que nos ha acompañado desde por lo menos el siglo xix.

Agradecimientos

Esta investigación contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) para la realización de estudios de posdoctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN).

Referencias

- Aguilera, M., y Castillo, I. (1992). *Santiago Ixcuintla. Un ensayo de educación básica*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- AHDCREFAL [Archivo Histórico Documental del CREFAL] (1951). Serie Dirección General, Subserie 1951.
- Castillo, I. (2013). Principios de la educación fundamental. En *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, (36), 7-9. https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=143
- Civera, A. (2011). La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural posrevolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945. En A. Civera, J. Alfonseca y C. Escalante, (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX* (pp. 303-348). El Colegio Mexiquense, A.C.
- Civera, A. (2015). Entre lo local y lo global. La Unesco y el proyecto educativo piloto de México 1947-1951. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 22, 166-179. <http://digital.casalini.it/4923927>
- CREFAL [Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe] (2004). *Exhortos y rememoraciones. Lucas Ortiz Benítez*. CREFAL.

- De Jesús, J. (2019). El CREFAL y la psicología de la paz: procesos de formación ideológica entre los indios purépechas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(1), 561-588. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi191zc.pdf>
- Gómez, A. (2009). El trabajo público de los conceptos. En F. Oncina (ed.), *Teorías y prácticas de la historia conceptual* (pp. 185-201). Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Plaza y Valdés.
- Horta, A. (2023). La educación fundamental y la UNESCO: dinámicas transnacionales, experiencias educativas y sentidos en torno a un concepto (1956-1961) [Tesis de maestría, Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas].
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Trotta.
- Loyo Bravo, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. El Colegio de México.
- Medina, G. (1986). CREFAL: presencia y acción en América Latina y el Caribe. CREFAL.
- Mendieta, M. (2023). Las diavistas, materiales audiovisuales para la educación fundamental. *Revista Decisio*, (58), 34-40. https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_58/decisio_58_art05.pdf
- Pérez, M. (2020). Entre el magisterio y la fe: historia y memoria del movimiento seglar Equipos Docentes de México (1965-1990) [Tesis doctoral, Cinvestav, Departamento de Investigaciones Educativas].
- Roldán, E. (2014). La perspectiva de los lenguajes en la historia de la educación. *Ariadna Histórica. Lenguajes, Conceptos, Metáforas*, 3, 7-14. <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Ariadna/index>
- Soria, L. (1968). *Alfabetización funcional de adultos*. Centro de Educación para el Desarrollo de la Comunidad en América Latina.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (1948). Se aprobó el programa de 1948. *El Correo de la UNESCO*, 1(1), 1-7. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073649_spa
- UNESCO (1950). Una red mundial de centros de educación fundamental. *El Correo de la UNESCO*, 3(11), 3. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000081617_spa?posInSet=28&queryId=a33e2bd5-0623-4423-ab64-5b8794ce998b
- UNESCO (1951). Pátzcuaro. Primer C. G. de la lucha contra la ignorancia. *El Correo de la UNESCO*, 4(6), 7-11, 2154. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000073557_spa?posInSet=12&queryId=35445990-49fd-492f-9246-fed71bbd3681
- UNESCO (1970). *La alfabetización funcional. Cómo y por qué*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132679>
- Valdivielso, S. (2002). *Alforjas para un viaje: desde la alfabetización funcional hacia la alfabetización integral* [Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].

Cómo citar este artículo:

Pérez Caballero, M., y Roldán Vera, E. (2024). CREFAL: cambios y permanencias semánticas en el ámbito de la educación de adultos. Una aproximación conceptual. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 39-50, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.619>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.